

Lehrer werden für das Fach Geschichte - im Labor!

Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen durch Entwicklungsaufgaben in Lehr-Lern-Labor-Seminaren als Einstieg in eine theoriegeleitete Unterrichtspraxis.

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil
eingereicht am Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften
der Freien Universität Berlin im Jahr 2020

Vorgelegt von: David Seibert

Band 1

1. Gutachter: Prof. Dr. Martin Lücke
2. Gutachter: Prof. Dr. Johannes Meyer-Hamme

Disputation erfolgte am: 07.05.2019

Danksagung

Besonderer Dank gilt natürlich Professor Martin Lücke für die offene Aufnahme in den Arbeitsbereich und die genau richtige Melange der Betreuung zwischen absoluter Freiheit und klaren Hinweisen zur Verbesserung. So konnte ich sehr viel lernen und ich weiß auch, wie viel Zeit und Mühe dich das gekostet hat. Danke dafür!

Auch möchte ich mich bei Professor Johannes Meyer-Hamme bedanken, der mich unbekannter Weise in sein Kolloquium eingeladen hat und mir die Möglichkeit gab, mein Projekt zu präsentieren und mich anschließend betreute. Auch dir herzlichen Dank für die investierte Kraft und Mühe.

Außerdem möchte ich dem Arbeitsbereich für die konstruktive Kritik, vor allem in den Kolloquien, danken. Das hat mir sehr geholfen, diese Arbeit fertig zu stellen.

Danke auch an meine studentische Mitarbeiterin Hanin. Wie oft habe ich dir schon *Danke!* gesagt? Du hast so viele, für diese Arbeit relevanten Arbeitsschritte begleitet – ohne dich hätte ich das nie und nimmer in der Zeit sowie in der Art und Weise geschafft. Danke!

Nicht unerwähnt bleiben dürfen natürlich meine herausragenden Kolleg~innen Christiane, Tobi, Martin und vor allem Daniel. Ohne unsere *Dokrunden* und den massiven Input und die konstruktive Kritik eurerseits, bei gleichzeitig wirklich herrlicher Arbeitsatmosphäre, wäre diese Arbeit nicht in der Zeit fertig geworden. Es war mir ein Fest mit euch!

Bedanken und gleichzeitig entschuldigen möchte ich mich bei meiner Familie, meinen Freunden und den drei Beziehungen, die ich in der Zeit (fast) in den Sand gesetzt habe. Gerade ihr, meine Freunde und Familie, habt mich die ganze Zeit - nicht nur moralisch - unterstützt und das, obwohl ich mir so oft gar keine Zeit genommen und euch sträflich vernachlässigt habe. Das tut mir wirklich sehr leid, aber ich gelobe von nun an Besserung und bin euch sehr dankbar für die Rücksicht.

„Auch hier [an den Universitäten] führt die Unkenntnis von Bildungshierarchien und Selektionsmechanismen häufig zu schwerwiegenden, kontraproduktiven Entscheidungen. Man wählt vollkommen freiwillig einen Pfad, der zur Selbstentwertung führt, und klopft sich dafür auch noch auf die Schulter, während andere, die es besser wissen, ihn weiträumig umgehen. Wenn die Angehörigen benachteiligter Klassen glauben, sie hätten eine alte Zugangsschranke überwunden, müssen sie häufig feststellen, dass das Erreichte mittlerweile seinen Wert verloren hat. [...] Der Abstand zwischen Herrschenden und Beherrschten bleibt konstant. Er reproduziert sich, indem er sich verschiebt.“



(Eribon, 2016, 172)

Zusammenfassung:

Wie kann es gelingen, die Professionalisierung von Lehrer*innen für das Fach Geschichte so zu gestalten, dass bereits in der ersten Phase Theorieskepsis und Transferwiderstände bei Studierenden abgebaut werden (Bühl-Gramer, 2018, S. 40)? Häufig zielen Antworten auf diese Frage entweder auf eine generelle Erhöhung der Praxisanteile im Studium (Baumert, 2007; Makrinus, 2013) oder auf eine anders spezifizierte Theorie-Praxis-Verzahnung im Studium (Fenn, 2013). Bisher ist insbesondere für das Fach Geschichte aber nicht geklärt, welche Wirkungen solche Maßnahmen konkret nach sich ziehen (Hascher, 2014) und wie solche Konzepte gewinnbringend für Studierende realisiert werden können (Albers et al., 2018). Daher sollten Praxisphasen gerade aus fachdidaktischer Perspektive oder genauer geschichtsdidaktischer Perspektive verstärkt in den Forschungsfokus genommen werden (Sauer, 2013).

Kann das Lehren von Geschichte im Labor gelernt werden? In der hier vorliegenden Interventionsstudie mit quasi experimentellem Mixed-Methods-Design werden die Wirkungen eines innovativen Lehrformats – des Lehr-Lern-Labor-Seminars (LLS) im Fach Geschichte – illustriert (Rehfeldt et. al., 2018). Das aus den naturwissenschaftlichen Didaktiken stammende Konzept der LLS wurde auf Basis geschichtsdidaktischer Theorie adaptiert und so angelegt, dass komplexitätsreduzierte Praxisphasen mit einem theoretischen Seminar und Reflexionen fusioniert werden, um bei Studierenden Theorieskepsis und Transferwiderstände abzubauen (ebd.).

Um die Wirkung der LLS zu bestimmen, wurden in drei Durchläufen des LLS zwei quantitative Skalen in Untersuchungsgruppe (LLS) und Kontrollgruppe (Theorieseminar) eingesetzt. Die eingesetzte Skala zur wahrgenommenen *Relevanz theoretischer Inhalte für die Praxis* (Prenzel & Drechsel, 1996) zeigte in dieser Erhebung, dass sich mit einem LLS die Bedeutungswahrnehmung geschichtsdidaktischer Theoriebildung bei den Studierenden deutlich steigern lässt. Die zweite eingesetzte Skala zur *Lehrer*innensebstwirksamkeitserwartung* (Pfitzner-Eden, Thiel, & Horsley, 2014) (L-SWE) zeigte zudem, dass die L-SWE in den LLS trotz zweimaliger Praxisphasen stabil bleibt.

Im qualitativen Teil dieser Arbeit wurde in Gruppeninterviews nach den Professionalisierungsprozessen der Studierenden des LLS gefragt. Theoretische Grundlage hierfür war das erziehungswissenschaftliche Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* (nach Hericks, 2006). Drei der vier *Entwicklungsaufgaben* von Hericks (2006) wurden mit Studienanforderungen sowie geschichtsdidaktischen Kategorien samt Forschungsständen adaptiert und als zu füllende „Hohlform“ (Hericks, 2006, S. 60) innerhalb der Interviews erfragt. Auf Befundlage der Studierendenaussagen konnten die drei *Entwicklungsaufgaben* als Amalgam zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungen anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Kuckartz, 2014) interpretativ rekonstruiert werden. Die drei *Entwicklungsaufgaben* dieser Studie (die auf Hericks Annahmen basieren) *Rollenfindung*, *Vermittlung* und *Anerkennung* zeigen, dass wesentliche berufsbiographische Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden durch LLS angebahnt werden. Hierbei haben die Phasen der theoretischen Auseinandersetzung, der praktischen Erprobung und der Reflexion, die in einem LLS fusioniert werden, in dieser Kombination einen positiven Einfluss auf die Studierenden.

Zum einen setzen sie sich intensiv mit den Aufgaben und Anforderungen an Lehrer*innen und mit ihrer eigenen schulbiografischen Prägung im Geschichtsunterricht auseinander (*Rollenfindung*). Zum anderen durchdringen sie erste geschichtsdidaktische Prinzipien, begreifen Geschichte als Konstrukt und entwickeln eine Haltung der Theorieakzeptanz, sodass sie die dargebotene Theorie auch in unterrichtsnahe Settings transformieren können (*Vermittlung*). Letztlich setzen sich die Studierenden mit Subjektorientierung im Geschichtsunterricht auseinander (*Anerkennung*) und dies beinhaltet, dass es die Schüler*innen sind, für die sie den Unterricht vorbereiten.

Insgesamt zeigt sich in dieser Studie, dass ein so wie hier beschriebenes und durchgeführtes LLS im Fach Geschichte reinen Theorieseminaren überlegen ist und eine Geschichtslehrer*innenbildung möglich macht, in der Theorie und Praxis verzahnt werden, ohne dass das eine durch das andere zum Appendix wird.

Summary:

How can it be possible to shape teacher education in history in such a way that theoretical skepticism and transfer resistance among students are already reduced in the first phase (Bühl-Gramer, 2018, p. 40)? The answers to this question are often either a general increase in the proportion of practical experience during studies (Baumert, 2007; Makrinus, 2013) or a differently specified theory-practice interlocking during studies (Fenn, 2013). So far, however, it has not been clarified, particularly for the subject of history, what concrete effects these measures will have (Hascher, 2014) and how such concepts can be implemented profitably for students (Albers et al., 2018). Practical phases should therefore be increasingly included in the research focus from a subject-didactic perspective or more precisely from a historical-didactic perspective (Sauer, 2013). It might be possible to learn how to teach history in the laboratory. To this end, the present intervention study with quasi-experimental design illustrates the effects of an innovative teaching format - the Teaching-Learning-Lab-Seminar (TLLS) in history - using a mixed method design (Rehfeldt et. al., 2018). The concept of LLLS, which originates from science didactics, was adapted on the basis of history didactic theory and designed in such a way that practical phases reduced in complexity are fused with a theoretical seminar and reflections in order to reduce theoretical skepticism and transfer resistance among students (ibid.).

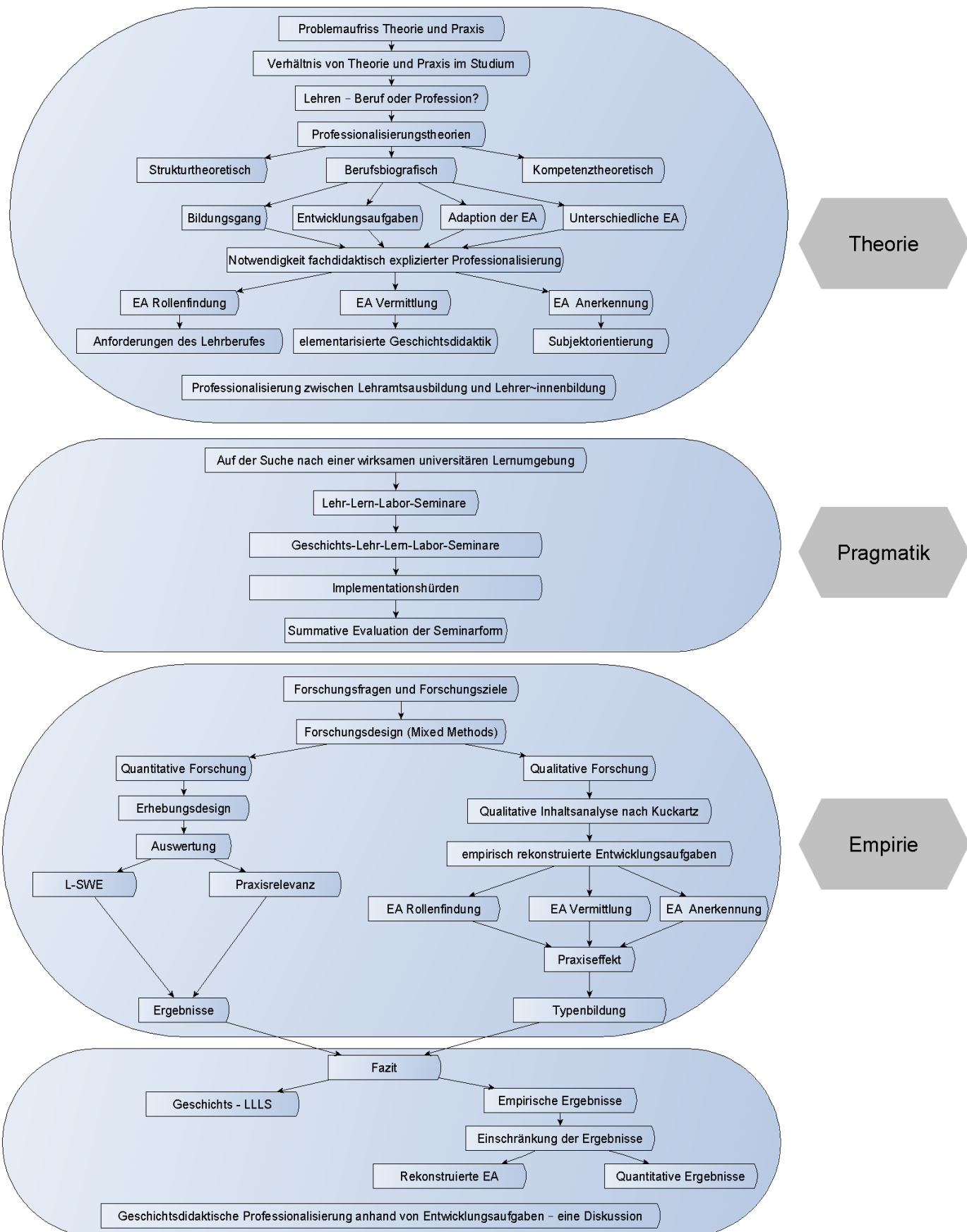
In order to determine the effect of the TLLS, two quantitative scales were used in three runs of the LLLS in the study group (TLLS) and control group (theory seminar). The scale used for the *perceived relevance of the theoretical contents for practice* (Prenzel & Drechsel, 1996) showed in this survey that with an LLLS the students' perception of this construct could be more than significantly increased. The second scale used for the *teachers' expectation of self-efficacy* (Pfitzner-Eden, Thiel, & Horsley, 2014) (L-SWE) also showed that the L-SWE in the LLLS remained stable despite two practice phases.

In the qualitative part of this work, the professionalization processes of the students of the TLLS were asked based on group interviews. The theoretical basis for this was the educational science construct of the development tasks (after Hericks, 2006). Three of the four development tasks of Hericks (2006) were adapted with study requirements, historical-didactic categories including research status and asked as "hollow forms" to be filled (Hericks, 2006, p. 60) within the interviews. Based on the findings of the student statements, the three development tasks could be reconstructed interpretatively as amalgams between objective requirements and subjective processing based on a qualitative content analysis (according to Kuckartz, 2014). The three developmental tasks of *role-finding*, *mediation* and *recognition* show that essential professional biographical professionalization processes are initiated by LLLS among students. In this combination, the phases of theoretical examination, practical testing and reflection that are fused in an LLLS have a positive influence on the students.

On the one hand, they deal intensively with the tasks and requirements of teachers and with their own school biography in history lessons (*role-finding*). On the other hand, they penetrate first principles of history didactics, understand history as a construct and develop an attitude of theory acceptance, so that they can also transform the presented theory into settings close to teaching (*mediation*). Finally, they recognize that it is the students for whom they prepare the lessons and deal with a subject orientation in history lessons (*recognition*).

Overall, this study shows that an LLLS as described and carried out here is far superior to pure theory seminars in the subject of history and makes history teacher education possible, in which theory and practice are combined without one becoming an appendix through the other.

Inhaltsverzeichnis als graphische Darstellung:



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	10
1.1. Theorie.....	14
1.2. Pragmatik.....	19
1.3. Empirie	22
2. Theoretische Verortung	26
2.1. Problemaufriss Theorie und Praxis/Theorie vs. Praxis/Theorie-Praxis-Verzahnung.....	26
2.2. Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis im Studium	32
2.3. Lehren – Beruf oder Profession?	37
2.4. Professionalisierungstheorien	43
2.4.1. Strukturtheoretisch	44
2.4.2. Kompetenztheoretisch	48
2.4.3. Berufsbiographisch	52
2.4.3.1. Bildungsgangtheorie.....	53
2.4.3.2. Entwicklungsaufgaben.....	54
2.4.3.3. Adaption der Entwicklungsaufgaben für die Lehrer~innenbildung	57
2.4.3.4. Unterschiedliche Entwicklungsaufgaben (Forschungsstand).....	63
2.5. Zur Notwendigkeit geschichtsdidaktischer Professionalisierung.....	68
2.6. Entwicklungsaufgabe Rollenfindung	74
2.6.1. Anforderungen des Lehrberufes	77
2.6.2. Berufswahlmotive.....	79
2.7. Entwicklungsaufgabe Vermittlung	81
2.7.1. Ein elementarisiertes Korpus geschichtsdidaktischer Theorie	82
2.7.2. Geschichtsbewusstsein & Geschichtskultur	87
2.7.3. Gegenwarts- und Zukunftsbezug.....	94
2.7.4. Multiperspektivität.....	97
2.7.5. Historische Narrativität	101
2.7.6. Historisches Lernen	107
2.8. Entwicklungsaufgabe Anerkennung	113
2.8.1. Subjektorientierung.....	114
2.9. Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen zwischen Lehramtsausbildung und Lehrer~innenbildung	120
3. Pragmatische Umsetzung oder: die Intervention	123
3.1. Auf der Suche nach einer wirksamen universitären Lernumgebung	123
3.2. Lehr-Lern-Labor-Seminare (LLLS)	134
3.3. Geschichts-Lehr-Lern-Labor-Seminare	140
3.3.1. Seminarplan.....	142

3.3.2.	Theorie.....	144
3.3.3.	Praxis und Reflexion	145
3.4.	Implementationshürden	146
3.5.	Summative Evaluation der Seminarform	148
3.5.1.	Quantitative Ergebnisse	148
3.5.2.	Qualitative Ergebnisse.....	150
3.5.2.1.	Evaluation via Fragebogen	150
3.5.2.2.	Evaluative Befunde aus den Gruppendiskussionen	153
3.5.2.2.1.	Kritik	155
3.5.2.2.2.	Lob.....	158
4.	Empirische Überprüfung	164
4.1.	Forschungsfragen und Forschungsziele	164
4.2.	Forschungsdesign (Mixed-Methods).....	166
4.3.	Quantitative Forschung.....	168
4.3.1.	Zwischen wahrgenommener Praxisrelevanz der Inhalte und tragem Wissen.....	169
4.3.1.1.	Zur Entstehung tragem Wissens.....	169
4.3.1.2.	Möglichkeiten trages Wissen zu vermeiden	171
4.3.2.	Zwischen Praxisschock und Lehrer~innenselbstwirksamkeitserwartung (L-SWE).....	173
4.3.2.1.	Der Praxisschock.....	173
4.3.2.2.	Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit (SWE)	176
4.3.2.3.	Die Lehrer~innenselbstwirksamkeitserwartung (L-SWE).....	178
4.3.3.	LLLS als sequenziell kombinierte Lernumgebung bei gleichzeitig komplexitätsreduzierter Praxiserfahrung	180
4.3.4.	Konkretisierte Forschungsfragen	182
4.3.4.1.	<i>Zur wahrgenommenen Praxisrelevanz der theoretischen Inhalte</i>	182
4.3.4.2.	Zur L-SWE	183
4.3.5.	Erhebungsdesign der quantitativen Erhebungen.....	183
4.3.6.	Erhebungsmethode Praxisrelevanz	185
4.3.7.	Stichprobenbeschreibung Praxisrelevanz	186
4.3.8.	Auswertungsmethode Praxisrelevanz	188
4.3.9.	Erhebungsmethode L-SWE	190
4.3.10.	Stichprobebeschreibung L-SWE.....	191
4.3.11.	Auswertungsmethode L-SWE.....	192
4.3.12.	Ergebnisse.....	192
	<i>Praxisrelevanz</i>	192
4.3.12.1.	Unterschiede zwischen LLLS und klassischem Theorieseminar	192
4.3.12.2.	Unterschiede zwischen LLLS / Theorieseminar und bisherigem Studium	193

4.3.12.3.	Entwicklung der L-SWE im LLLS	195
4.3.12.4.	Entwicklung der L-SWE in der Kontrollgruppe	197
4.3.13.	Interpretation und Einschränkung der quantitativen Ergebnisse	197
4.4.	Qualitative Forschung	199
4.4.1.	Datenerhebung.....	199
4.4.2.	Gruppendiskussion	201
4.4.3.	Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	204
4.4.3.1.	Auswahleinheit und Analyseeinheit, Kategorie, Kategoriearten, Codiereinheit, Kategoriensystem	206
4.4.3.2.	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz	211
4.4.3.3.	Konkretes Eigenes Vorgehen.....	212
4.4.3.4.	Formalisierte Auswertung	213
4.4.4.	Qualitativ empirisch rekonstruierte Entwicklungsaufgaben	218
4.4.4.1.	Entwicklungsaufgabe Rollenfindung	220
4.4.4.1.1.	Berufswahl.....	222
4.4.4.1.2.	Eigene Wirksamkeit & eigene Schwächen und Grenzen.....	225
4.4.4.1.3.	Stil im Umgang mit den Schüler~innen	233
4.4.4.1.4.	Fachunterscheidung	236
4.4.4.1.5.	Gewachsenes Lehrerbild hinterfragen	242
4.4.4.1.6.	Anforderungen und Aufgaben von Lehrer~innen	247
4.4.4.1.7.	Zusammenfassung der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung für das Fach Geschichte 258	
4.4.4.2.	Entwicklungsaufgabe Vermittlung	262
4.4.4.2.1.	Kultivierung elaborierter Formen von Praxisreflexion	264
4.4.4.2.1.1.	Rezeptwissen.....	264
4.4.4.2.1.2.	Überforderung durch die Texte.....	268
4.4.4.2.1.3.	Theorieskepsis	272
4.4.4.2.1.4.	Theorieakzeptanz	276
4.4.4.2.2.	Fachdidaktisches Wissen.....	286
4.4.4.2.2.1.	Nennung	287
4.4.4.2.2.2.	Erklärung	294
4.4.4.2.2.3.	Eigene Beispiele.....	318
4.4.4.2.3.	Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte.....	321
4.4.4.2.4.	Zusammenfassung der Entwicklungsaufgaben Vermittlung.....	332
4.4.4.3.	Entwicklungsaufgabe Anerkennung.....	336
4.4.4.3.1.	Bedeutung und Relativität von schulischer Bewertung	338

4.4.4.3.2. Schüler~innen als entwicklungsbedürftige Andere.....	341
4.4.4.3.2.1. Schüler~innen als Störvariable.....	344
4.4.4.3.2.2. Subjektorientierung.....	347
4.4.4.3.3. Zusammenfassung der Entwicklungsaufgaben Anerkennung	352
4.4.4.4. Praxiseffekt.....	354
4.4.4.4.1. Praxisverherrlichung.....	356
4.4.4.4.2. Das LLL zwischen Praxisschock und keiner richtigen Praxis.....	358
4.4.4.4.3. Praxiseffekte durch Schüler~innen und Praxisphasen	362
4.4.4.4.4. Förderliche Praxiserfahrung.....	366
4.4.4.4.5. Förderlicher Schüler~innenkontakt.....	373
4.4.4.4.6. Zusammenfassung des Praxiseffekts.....	375
4.4.5. Typenbildung oder: Ein Erwartungshorizont für Dozierende von Geschichts-LLLS	378
5. Fazit und Diskussion	388
5.4. Geschichts-LLLS	388
5.5. Empirische Ergebnisse	392
5.5.1. Einschränkung der Ergebnisse.....	393
5.5.1. Quantitative Ergebnisse	396
5.5.2. Qualitative Ergebnisse: Lebensweltlich formulierte Entwicklungsaufgaben	401
5.6. Lehrer~in für Geschichte werden – im Labor. Eine Diskussion	415
Literaturverzeichnis.....	422
Abbildungsverzeichnis	442
Selbstständigkeitserklärung.....	444

1. Einleitung

Wenn alles schläft und einer spricht – den Zustand nennt man Unterricht. Solche Parolen sind weitreichend bekannt und abgesehen von solchen Plattitüden sind stereotype oder auch pauschale Urteile über Lehrer~innen weit verbreitet. Wie etwa: *Lehrer haben morgens recht, nachmittags frei und im Jahr drei Monate Urlaub.*¹ Die Quintessenz solcher Zuschreibungen lässt das Bild eines sehr simplen Berufs, mit geradezu paradiesischen Rahmenbedingungen entstehen. Gleichzeitig ist die tiefsitzende Geringschätzung oder schlicht der Neid gegenüber denjenigen, die diese Tätigkeit ausüben, offensichtlich. Aber ist das Lehren ein Beruf, den jeder und jede ausüben vermag – insbesondere, wenn er, wie der Titel dieser Arbeit nahelegt, eine fachspezifische Professionalisierung erfordert?

Ein Indiz, das dagegen spricht, ist der Lehrer~innenmangel, der fast täglich auf der bildungspolitischen Agenda steht.² In Berlin werden so viele *Quereinsteiger~innen* wie noch nie eingestellt – im Jahr 2017 waren 44 % der neu eingestellten Lehrer~innen *Quereinsteiger~innen*³ und dies insbesondere an den Berliner Grundschulen.⁴ Der Euphemismus Quereinstieg bedeutet konkret, dass die Mehrheit der neu eingestellten Lehrer~innen keine vollständige pädagogische oder fachdidaktische Qualifikation besitzt (Richter, Marx & Zorn, 2018, S. 8). Es handelt sich also größtenteils um Lehrer~innen ohne volle Lehrbefähigung, die dennoch fast vollumfänglich eigenständig unterrichten dürfen oder besser müssen. Diese Praxis kommentiert Martenstein, der

¹ Dass der Blick der Bevölkerung wesentlich differenzierter ist, als es dieser Einstieg nahelegt, zeigen die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung des Allensbach Instituts aus dem Jahre 2012 https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/v.Kuenheim_Eignung_Lehrerberuf.pdf (Stand: 13.02.2019).

² Im Bildungsbericht des Jahres 2018, der von der KMK herausgegeben wird, heißt es: „Ein, wenn nicht der zentrale Faktor für ein leistungsfähiges Bildungssystem ist eine ausreichende Anzahl an Fachkräften, die die hohen Ansprüche und Erwartungen erfüllen können. [...] Ohne entsprechende Investitionen wird es aber nur schwer gelingen, auf die aktuellen Anforderungen erfolgreich antworten zu können. [...] Es ist absehbar, dass die benötigten Fachkräfte nur schwer zu finden sein werden.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 18–19). In einer weiteren Studie, die den demographischen Wandel thematisiert, werden dessen Konsequenzen aufgezeigt. Allein Berlin rechnet mit bis zu „86.000 zusätzlichen Schülern bis zum Schuljahr 2024/2025“ (Klemm & Zorn, 2017, S. 28). Dafür braucht es diverse neue Schulgebäude und vor allem Lehrer~innen. Für das Bundesgebiet errechnen die Autoren für das Jahr 2030 einen Bedarf von 42.800 zusätzlichen Vollzeit-Lehrkräften (Klemm & Zorn, 2017, S. 8). Wie die Berichte der Senatsverwaltung Berlin zeigen, finden aber bereits heute knapp 10 % der Stunden in Vertretung statt oder fallen gänzlich aus (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018, S. 15).

³ <https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule-44-prozent-der-neuen-lehrer-in-berlin-sind-quereinsteiger/23934806.html> (Stand: 13.02.2019).

⁴ Der Anteil an Quereinsteiger~innen in Berliner Grundschulen hat zwischen den Schuljahren 2016/2017 und 2017/2018 um über 50 % zugenommen. Im Schuljahr 2016/2017 unterrichteten an mehr als zwei Drittel aller Berliner Grundschulen sogenannte Quereinsteiger~innen. Ihr durchschnittlicher Anteil im Kollegium beträgt 4,3 %. Allerdings sind sie in den Grundschulen sehr ungleich verteilt: Während in 30 % der Grundschulen keine Quereinsteiger~innen unterrichten, gibt es einzelne Grundschulen, in denen sie bis zu 23 % des Kollegiums ausmachen. In Berlin unterrichten Quereinsteiger~innen überproportional häufig an Grundschulen, die durch eine sozial benachteiligte Schüler~innenschaft gekennzeichnet sind. An Schulen, die zudem einen hohen Anteil an Schüler~innen mit Lernmittelbefreiung aufweisen, unterrichten sie besonders häufig (Richter, Marx & Zorn 2018).

auch sonst dafür bekannt ist, die Rolle des alten weißen Mannes überzuerfüllen, im Berliner Tagesspiegel spöttisch: Für ihn sei es zeitgemäß, dass im Zuge der vermeintlich stetig sinkenden Leistungsstandards der Schüler~innen auch die Qualitätsstandards der Lehrer~innen sinken müssten. Er schließt mit der polemisierenden Bemerkung, dass dieser Umstand der Berliner Gastronomie einen eklatanten Personalmangel beschere werde, da Lehrer~innen ja wesentlich besser bezahlt würden als Kellner~innen (Martenstein, 2017). Warum bekommt Martenstein hier so viel Platz? Nun, ist es insofern bemerkenswert, dass der Berliner Senat aus der Not eine Tugend macht. Im Zuge des Lehrer~innenmangels, der selbst durch die Rekrutierung von Quereinsteiger~innen bislang nicht behoben werden konnte, wendet er sich nun direkt mit einer offensiven Werbekampagne an die Studierenden der Stadt: *Unterrichten statt Kellnern*⁵ ist ein Dokument, aus dem große Verzweiflung spricht. Hier wird Berliner Masterstudierenden von sogenannten Minijobs, wie dem Kellnern abgeraten. Stattdessen werden zwei Fragen gestellt: „1. Sie befinden sich bereits in einem lehramtsbezogenen Masterstudiengang oder beginnen demnächst Ihr Masterstudium? 2. Sie möchten richtig gut hinzuverdienen?“. Auf die Fragen folgt das Zuverdienstangebot. Für den, neben dem Studium erbrachten Unterricht im Umfang von 13 Unterrichtswochenstunden an einer weiterführenden Schule, gibt es monatlich exakt 1601,16 Euro brutto.⁶

Wäre so etwas in anderen, als gesellschaftlich relevant erachteten, Bereichen denkbar? Übertragen auf die Profession Arzt, die ebenso ein Studium voraussetzt, scheint ein ähnliches Vorgehen undenkbar. Die GEW führt folgendes Gedankenexperiment an:

*„Die Entfernung eines entzündeten Blinddarms zählt im Krankenhaus zu den leichteren ärztlichen Übungen. Aufschneiden, Appendix abklemmen und kappen, zunähen – spätestens nach einer halben Stunde ist der Patient vom Wurmfortsatz befreit. Doch stellen Sie sich die folgende Szene vor: Sie liegen auf dem OP-Tisch, das Narkosemittel beginnt Ihre Nervenbahnen zu umschließen, da eröffnet Ihnen die Schwester beiläufig, dass der Chirurg kürzlich in Rente gegangen und bislang keine Nachfolge gefunden sei. Der Eingriff werde deshalb vertretungsweise vom Kollegen aus der benachbarten Tierklinik vorgenommen. Der habe gerade noch einen Chihuahua kastrieren müssen, sei aber unterwegs.“*⁷

Ein so fahrlässiges Handeln ist abgesehen von absoluten Ausnahmesituationen (Krieg, Pandemien, Naturkatastrophen) unvorstellbar. An Berliner Schulen (und in weiteren Bundesländern wie Sachsen, Niedersachsen und Nordrheinwestfalen) aber, dürfen Quereinsteiger~innen im regulären

⁵ https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/lehrkraefte/flyer_students_web.pdf (Stand: 30.10.2018). Letzter Zugriff am 02.10.2018. In neuer Version wurde der Name des Flyers (erste Seite unten rechts) zu „Unterrichten statt...“ geändert. Bis Ende August war er aber in der ursprünglichen Variante „Unterrichten statt Kellnern“ abrufbar. Dies sorgte für den erwartbaren Eklat: <https://www.epochtimes.de/politik/deutschland/lehrerverband-beklagt-bildungsnotstand-es-ist-ein-skandal-berlin-wirbt-mit-unterrichten-statt-kellnern-a2605717.html> (Stand: 02.10.2018). Auch die GEW bezeugt die ursprüngliche Formulierung „Unterrichten statt Kellnern“: https://www.gew-berlin.de/20202_21714.php (Stand: 13.02.2019)

⁶ https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/lehrkraefte/flyer_students_web.pdf (Stand: 30.10.2018). Letzter Zugriff am 02.10.2018.

⁷ https://www.gew-berlin.de/20202_21472.php (Stand: 21.11.2018).

Schulbetrieb unterrichten.⁸ Diese Entwicklung ist nicht allein aus einer akademischen Perspektive der Lehrer~innenbildung heraus zu geißeln und kann gar nicht harsch genug zurückgewiesen werden. Sie wird zudem durch politische und gesellschaftliche Entwicklungen verschärft, die einzelne Fächer und hier im Besonderen das Fach Geschichte betreffen: Nationalistische, geschichtsrevisionsistische, rassistische und antisemitische Äußerungen von Politiker~innen und einem Teil der Bevölkerung, der für sich beansprucht, das Volk zu sein, werden anhaltend medial aufgegriffen und dokumentiert. So wird – mehr denn je – ein Geschichtsunterricht notwendig, der von Lehrer~innen durchgeführt wird, die sich für ihre Aufgabe gewappnet fühlen. Oder noch besser es sogar sind.⁹ In dieser Arbeit wird die These vertreten, dass die universitäre Geschichtslehrer~innenbildung dazu einen Beitrag leisten kann und diesen auch leistet.

Aber: Schulischer Geschichtsunterricht und die akademische Geschichtslehrer~innenbildung unterscheiden sich oft fundamental.¹⁰ Während die Didaktik der Geschichte seit nunmehr fast 50 Jahren Geschichtsbewusstsein, historische Sinnbildung, narrative Kompetenz und eine Sensibilisierung für die Konstrukthaftigkeit von Geschichte als Unterrichtsziele ausruft,¹¹ stellt der tatsächliche schulische Geschichtsunterricht oft eine chronologische (Nach-)Erzählung kanonischer, faktischer Nationalstaatsgeschichte dar, die vermittelt bzw. nachvollzogen wird (Pandel, 2010, S. 160). Diese beiden Wirklichkeiten scheinen kaum Anknüpfungspunkte zu haben, was ich ausdrücklich aus eigener Erfahrung aus dem Vorbereitungsdienst bestätigen kann. Die geschichtsdidaktischen Kategorien spielen hier eine marginale Rolle. Zu beschreiben, worin dies begründet ist, wäre aber eine andere Arbeit. Jedenfalls belegen fast alle neueren geschichtsdidaktischen empirischen Studien Missstände. Egal, ob sie das Können von Studierenden in den Blick nehmen (von Borries, 2007; Brauch & Bihrer, 2011; Nitsche & Waldis, 2016), Referendar~innen beobachten (Eckhardt & Langendorf, 2012; Seidenfuß & Kanert, 2013) oder Unterrichtsskripte nach geschichtsdidaktischen Kategorien beurteilen (Henke-Bockschatz & Mehr, 2013; Mehr, 2016). Die Diskrepanz zwischen geschichtsdidaktischem Anspruch und (schulischer) Wirklichkeit ist ein Alarmsignal. Der fehlende Transfer der geschichtsdidaktischen Theorie lässt sich – so die Vorannahme dieser Arbeit - möglicherweise mit der unzureichenden Verknüpfung von theoretischen und praktischen Inhalten im Studium begründen.

⁸ <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/notloesung-wird-zum-dauerzustand/> (Stand: 01.11.2018).

⁹ Zu diesem Themenbereich ist bereits 2016 ein Sammelband erschienen, der theoretisch-geschichtsdidaktische wie unterrichtspraktische Vorschläge für einen rassistuskritischen Geschichtsunterricht unterbreitet (Brüning, Deile & Lücke, 2016).

¹⁰ So resümiert Deile für das Fach Geschichte: „Die Kommunikation zwischen universitärer Geschichtsdidaktik und schulischer Unterrichtspraxis ist nachhaltig gestört und von gegenseitiger Missachtung geprägt“ (Deile, 2014, S. 14).

¹¹ Diese Ziele finden sich z.B. in Einführungswerken zur Geschichtsdidaktik (Baumgärtner, 2015b; Brauch, 2015; Lücke, 2015; Pandel, 2017) und sind auch im Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte fest verankert: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf (Stand: 02.10.2018).

Folgt man der Logik, dass mehr Praxis besser auf die Praxis vorbereitet, war die im Jahr 2016 erfolgte Einführung des Praxissemesters im Berliner Lehramts-Master ein Schritt in die richtige Richtung. Durch Hospitations- und Unterrichtstätigkeiten im Umfang von ca. 12 Präsenzwochenstunden und ein begleitendes Lernforschungsprojekt sollen Studium und schulische Praxis miteinander verbunden werden und so auch auf das Referendariat vorbereiten.¹² Ob das Praxissemester nachhaltig positive Effekte bei den Studierenden nach sich zieht, muss sich erst noch zeigen. Schwierigkeiten ergeben sich in dieser Konstellation durch den ohnehin vorhandenen Lehrer~innenmangel. So besteht die Gefahr, dass Studierende im Praxissemester fehlende Lehrer~innen schlichtweg ersetzen. Dies würde die Intention des Praxissemesters ad absurdum führen. Gleichzeitig entstehen innerhalb der Durchführung des Praxissemesters Mehrbedarfe an Betreuung, sowohl an den Universitäten als auch in den Schulen. Und es ist fraglich, wie die Schnittstellenkommunikation zwischen Schule und Universität ablaufen soll. Dies ist bisher nicht geklärt. Fragen des Zeitaufwands und dessen Vergütung sind dabei noch gar nicht taxiert. Darüber hinaus kann angemerkt werden, dass der Praxisbezug zum Ende des Masterstudiums für die Studierenden sehr spät kommt. Sollte es nicht vielmehr neben dem im Bachelorstudium vorgesehenen sechswöchigen reinen Hospitationspraktikum eine niedrigschwelligere Praxiserfahrung mit dem Angebot erster Unterrichtserfahrungen geben? Mit dieser Frage beschäftigt sich die vorliegende Arbeit und sie liefert auch eine innovative und empirisch flankierte Antwort darauf, wie eine solche frühere Praxiserfahrung im Fach Geschichte aussehen könnte. Geschichtslehrer~in werden – im Labor.

Die vorliegende Interventionsstudie wird auf den drei Ebenen Theorie, Pragmatik und Empirie vorgestellt, welche die „drei Hauptarbeitsfelder der Geschichtsdidaktik“ (Schönemann, 2014, S. 14) sind. Im Kapitel Theorie (2.) wird ein Vorschlag dazu unterbreitet, wie die allgemeindidaktische Professionalisierungstheorie für die Lehrer~innenbildung im Fach Geschichte urbar gemacht werden kann. Darüber hinaus werden theoretische Überlegungen und Standortbestimmungen zu dem Begriff der Professionalisierung unternommen sowie ein elementarisierte Korpus geschichtsdidaktischer Theorie präsentiert, der Teilmenge dieser Professionalisierung sein soll. Anschließend wird auf der Ebene der Pragmatik das Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS¹³) im Fach Geschichte als ein neues universitäres Lehrformat vorgestellt, welches eine Theorie- und Praxisverzahnung leistet, ohne dabei ausschließlich die Praxis zu fokussieren (3.). Auf der Ebene der Empirie werden quantitative, wie qualitative Erhebungen zu den Wirkungen des LLLS auf die Studierenden vorgestellt (4.). Das LLLS ist folglich ein theoriebasierter Vorschlag, der auch empirisch exploriert wurde. Das LLLS kombiniert

¹² https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/studium//leitfaden_praxissemester_05_2018_auflage_3.pdf (Stand: 01.11.2018).

¹³ Im Folgenden werden folgende Abkürzungen verwendet: „LLL“ für das Lehr-Lern-Labor; „LLLS“ für das gesamte Seminar inklusive des LLL.

Theorie und Praxis und will so eine Anbahnung von Professionalisierung aus geschichtsdidaktischer Perspektive erreichen. Derartiges gibt es in der Disziplin der Didaktik der Geschichte bisher nicht.

1.1. Theorie

Der Begriff der Professionalisierung hat sich in erziehungswissenschaftlichen (Terhart, 2011; Tippelt & Helsper, 2011) wie geschichtsdidaktischen Diskursen verankert (Heuer, Resch, & Seidenfuß, 2017). In den geschichtsdidaktischen Professionalisierungsdiskursen wird aber zumeist nur der Begriff aufgenommen. Bezüge zu konkreten allgemeindidaktischen Professionalisierungstheorien werden dabei selten ausgeführt (Popp, Sauer, Alavi, Demantowsky, & Kenkmann, 2013). Das bedeutet, dass ein gültiges, anschlussfähiges und die Didaktik der Geschichte überspannendes Gesamtkonzept der Professionalisierung für Geschichtslehrer~innen bisher fehlt. Und dies ist deswegen ein Desiderat, da ein derartiges Gesamtkonzept das Ziel der Geschichtslehrer~innenbildung vorgeben würde. Hier erfolgt der Bezug auf die erziehungswissenschaftlichen Diskurse, da in diesen um das Idealbild des Berufes als Profession und die Möglichkeiten zu dessen Erreichung gerungen wird.

Seit jeher wird die Debatte um die Lehrer~innenbildung vom Verhältnis von Theorie und Praxis getragen. Diese Entwicklung wird im ersten Unterkapitel (2.1.) als Problemaufriss nachgezeichnet. In diesem Kontext stehen häufig Forderungen von fach- und feldfremden Akteur~innen, die eine stärkere Praxisorientierung des Studiums fordern. Hascher konstatiert auch bei den Studierenden einen verbreiteten „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2011), der zu einer praxisfixierten „Erfahrungsfalle“ (Hascher, 2005) wird, wenn die Praxis als bester und einziger authentischer Lernort glorifiziert wird.

Im anschließenden Unterkapitel (2.2.) werden die verhältnismäßigen administrativen Vorgaben von Theorie und Praxis beleuchtet. Die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) verweisen auf die „universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst [...]. [Wobei jede Phase] sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung“ (KMK, 2004, S. 4) beinhaltet. Baumert kritisiert die Vagheit dieser Verhältnisbestimmung. Laut ihm gelte es, die „strukturellen Stärken der jeweiligen Phase zu nutzen“ (Baumert, 2007, S. 30). Daraus folgt, dass Theorie-Praxis-Verzahnung im universitären Kontext nicht einfach ein Mehr an Praxis bedeutet, sondern vielmehr die Theoriegebundenheit und die Reflexion der Praxiserfahrung Aufgabe der ersten Phase ist. Reflexion von Praxisphasen sollte innerhalb der ersten Phase der Lehrer~innenbildung im Vordergrund stehen und dabei mit Blick auf das Berufsbild erfolgen. Wie dies konkret im Fach Geschichte aussehen kann, also auch welche geschichtsdidaktischen Theoriegrundlagen als basal gelten und wie diese auf Unterricht transformiert werden können, ist bisher nicht systematisch erforscht. Auch dazu unterbreitet diese Arbeit einen Vorschlag (2.7.1.).

Da der Lehrberuf „ein gutes Beispiel für die Umstrittenheit des Professionsstatus“ (Ortenburger, 2016, S. 559) ist, wird in Kapitel 2.3. erörtert, ob es sich beim Lehrberuf um eine Profession handelt. Eine Gemeinsamkeit der Beschreibungen von Professionellen ist, dass sie ihr Wissen reflexiv und fallorientiert anwenden müssen (Böllert & Gogolin, 2002; Forneck, 2009; Hericks, 2006). Allein deshalb ist die Fokussierung auf eine sich selbst legitimierende und reproduzierende Praxis in der Lehrer~innenbildung und damit auch im Unterricht fraglich. Konkret bedeutet dies, es bedarf anstelle einer Nachahmung von gelingender Praxis auch einer metatheoretischen Durchdringung des Faches Geschichte, um diverse Praxen professionell beurteilen zu können.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gibt es divergierende Professionalisierungsmodelle und -theorien (2.4). Terhart (2011) vermag hierbei drei grobe Theoriestränge zu benennen, unter die sich die einzelnen Professionalisierungsansätze subsummieren lassen. Die drei Ansätze zur Professionalisierung – strukturtheoretische (2.4.1.), kompetenztheoretische (2.4.2.) und berufsbiografische (2.4.3.) – werden jeweils samt eines oder einer prägnanten Vertreter~in (Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2004; Hericks, 2006) vorgestellt und kritisch diskutiert. Die drei Ansätze haben aus geschichtsdidaktischer Perspektive ein unterschiedlich hohes Adaptionspotential. Das hier vertretene Verständnis von Profession erscheint vor allem mit dem berufsbiografischen Professionalisierungskonzept von Hericks (2006) kompatibel, weshalb dieses ausführlich dargestellt wird (2.4.3.). Dieser Ansatz steht in der Tradition der Theorie des Bildungsganges (2.4.3.1.), in welchem die Zusammenführung objektiver und subjektiver Elemente des Schulsystems zentral ist (Schenk, 2005). Die Fusion besteht darin, dass die objektiv vorhandenen Strukturen der Institution eigenmächtig von den Lernenden gedeutet und individuell ausgefüllt werden (Hericks, Keuffer, Kräft, & Kunze, 2001, S. 9–10). Beide Seiten vereinen sich im Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* (2.4.3.2.). D.h. die *Entwicklungsaufgaben* erscheinen zunächst als „Hohlformen [Hervorhebung im Original]¹⁴ konkreter berufsbiographischer Bewältigungsprozesse“ (Hericks, 2006, S. 60), die mit subjektivem Sinn seitens der Studierenden gefüllt werden können. Dies impliziert ein gewisses emanzipatorisches Element dahingehend, dass die tatsächlichen Wahrnehmungen, Bedürfnisse und Bearbeitungen der Studierenden gegenüber einer Lehrer~innenbildung der „Devise one size fits them all“ (Hascher, 2014, S. 550) berücksichtigt werden.

Hericks (2006) konkretisierte die *Entwicklungsaufgaben* für Lehrer~innen anhand der spezifischen Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes mit Referendar~innen (2.4.3.3.). Dabei rekonstruierte er vier *Entwicklungsaufgaben*, wobei die erste die eigene Person, die zweite das zu unterrichtende Fach, die dritte die Schüler~innen und die vierte den Ort Schule (Hericks, 2006, S. 60)

¹⁴ Im weiteren Verlauf der Arbeit werden alle Hervorhebungen die im Originalzitat vorhanden waren übernommen und über das Schreiben in *kursiv* kenntlich gemacht. Zur besseren Lesbarkeit wird dabei auf die fortwährende Erwähnung der bereits vorhandenen Hervorhebung im Original in eckigen Klammern verzichtet.

thematisiert.¹⁵ In dieser Studie werden die ersten drei *Entwicklungsaufgaben* als theoretische Grundlage für eine sich anbahnende Professionalisierung verwendet. Die vierte Entwicklungsaufgabe entfällt, da die Institution Schule vom LLLS nicht simuliert werden kann. Bisher werden *Entwicklungsaufgaben* für Lehrer~innen aber lediglich auf der allgemeindidaktischen Ebene formuliert.

Der subjektive Bildungsgang der Studierenden in dieser Studie ist aber die Gesamtheit der Bearbeitungen der *Entwicklungsaufgaben* im LLLS im Fach Geschichte. Die Bearbeitungen bedeuten in diesem Fall konkret, was die Studierenden aus den objektiven Angeboten des LLLS machen – sprich, ob sie diese Strukturen (Theorieangebot und Praxiserfahrung) erstens wahrnehmen und zweitens, wie sie diese deuten, und schließlich drittens, ob und wie sie sie für sich bearbeiten. Eine derartige Symbiose von berufsbiographischer Professionalisierung und Geschichtsdidaktik existiert bisher nicht.

Eine Version der *Entwicklungsaufgaben* im Sinne der Didaktik der Geschichte scheint daher als notwendig und wird im sich anschließenden Unterkapitel entworfen und ausgestaltet (2.5.). Demantowsky fordert genau solch eine berufsbiografisch orientierte Forschung, die bspw. die fachspezifische Ausformung gewisser „Geschichtslehrer-Entwicklungstypen“ (Demantowsky, 2013, S. 135) in Abgrenzung zu anderen Fächern bestimmt. Im Zuge der Professionalisierungsforschung kann für die Didaktik der Geschichte festgehalten werden, was Gautschi als „Gewissheit der Profession“ (Gautschi & Heideger, 2013, S. 322) bezeichnet. Nämlich, dass es in der Lehrer~innenbildung darum geht, Lehrer~innen zu befähigen, „Theorie und Praxis in fruchtbare wechselseitige Beziehungen zu bringen“ (Ebd., S. 322).¹⁶ Wie dies konkret erfolgen soll, ist bisher jedoch ein Desiderat. Zwar gibt es diverse Vorschläge für Lehrer~innenkompetenzmodelle (Hasberg, 2010; Sauer, 2012), aber kein Professionalisierungskonzept für angehende Lehrer~innen, das diese Kompetenzmodelle aufnimmt. Erste Arbeiten, die bildungsgangtheoretische Elemente und die Didaktik der Geschichte kombinieren, verweisen auf eine eingeschränkte Kompatibilität der Hauptkonstrukte *Entwicklungsaufgaben* und *Geschichtsbewusstsein* auf Ebene der Schüler~innen (Borries & Meyer-Hamme, 2005).

¹⁵ Auf Basis der Arbeit von Hericks sind an diversen deutschsprachigen Standorten in unterschiedlichen Studien verschiedenste erziehungswissenschaftlich geprägte Rekonstruktionen von *Entwicklungsaufgaben* entstanden (Keller-Schneider, 2010; Köffler, 2015; Kraler, 2009; Ostermann, 2014), die in Kapitel 1.5.4. auf ihre Funktionalität für diese Arbeit hin betrachtet werden.

¹⁶ Bereits 2012 formulierte Gautschi 18 Prinzipien für den guten Geschichtsunterricht, wobei die letzten vier explizit die Aufgaben von Lehrer~innen in den Blick nehmen. Hierbei verbleibt Gautschi aber auf einem recht abstrakten Niveau, wenn er postuliert, dass sie sich – gemeinsam mit den Schüler~innen – dafür einsetzen, dass das Lernen ein effizientes und zielgerichtetes ist, d.h., dass die Lernzeit gut genutzt wird (15). Oder aber, dass ein lernförderndes und unterstützendes Klassenklima existieren soll (16), sowie anregende, aktivierende und angepasste Lerngelegenheiten (17) vorhanden sein sollen. Zuletzt sollen Transparenz, Klarheit und Strukturiertheit (18) Attribute dieses Unterrichts sein (Gautschi, Bernhardt & Mayer, 2012).

Die für die Studie relevanten *Entwicklungsaufgaben* werden ausführlich theoretisch dargelegt. Hierbei erfolgt eine Symbiose aus Hericks (2006) Postulaten und geschichtsdidaktischen Theorieelementen, die diese konkretisieren.

Innerhalb der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* (2.6.) plädiert Hericks dafür, dass im Studium eine „vorbereitende Bearbeitung [...] durch die Klärung der Berufsrolle erfolgen [...]“ (Kunze & Hericks, 2002, S. 410) soll. Dies umfasst vor allem die Identifikation des Aufgabenspektrums von Lehrer~innen (Hericks, 2009, S. 3, 2015, S. 11) (2.6.1). Weiterhin erscheint es wichtig, dass die Studierenden ihre biografisch verwurzelten, subjektiven Bilder vom Lehrberuf hinterfragen und sie einen persönlichen Unterrichtsstil sowie einen Stil im Umgang mit Schüler~innen zu kultivieren beginnen (Hericks, 2006, S. 100).

Die *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* (2.7.) benennt Hericks als „den Quellpunkt der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns“ (Hericks, 2006, S. 94). *Vermittlung* wird im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik der Geschichte „nicht als ein gelehriger Prozess eines einseitigen akademischen Wissenstransfers in eine ungebildete breite Masse [...] hinein verstanden, sondern als das Bereitstellen von fachlich fundierten Angeboten, mit denen sich Individuen Vergangenheit in ihrer Lebenswelt als Geschichte aneignen können“ (Lücke & Zündorf, 2018, S. 37). In der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* steht also die Findung einer Position als Expert~in für die Auswahl der „*Inhalte, Methoden und Denkstile*“ (Hericks, 2006, S. 110) des Unterrichtsfaches im Vordergrund. Hierzu bedarf es im Bachelor wenigstens eines elementarisierten Korpus geschichtsdidaktischer Theorie, d.h. Kenntnis der bedeutendsten Konstrukte und Prinzipien dieser Disziplin, samt einer begründeten Positionierung dazu (2.7.1.). Erst dann kann von einem Verstehen der „Philosophie des Schulfaches“ (Laging, Hericks, & Saß, 2015, S. 94) als Teil der Professionalisierung gesprochen werden. Um diesen Korpus geschichtsdidaktischer Theorie zu begründen, wird zunächst die Sicht der Disziplin auf sich selbst dargestellt (2.7.1.). Die Didaktik der Geschichte ist ihrem Selbstverständnis nach keine „Abbilddidaktik“ (Hasberg, 2003, S. 19). Das Vermitteln von Fakten ist nicht die alleinige Aufgabe von Geschichtslehrer~innen, denn für das „Einüben eines Gerüsts an Namen, Daten und Fakten bräuchte es im Grunde keinen Geschichtsunterricht“ (Barricelli, 2008, S. 7). In diesem Zusammenhang ist vielmehr die wesentlichste geschichtsdidaktische Frage, „warum sollen Schüler*innen das wissen wollen“ (Deile, 2014, S. 5)? Lehrer~innen für das Fach Geschichte stehen also vor zwei wesentlichen Entscheidungen: Welche Geschichte(n) wollen sie innerhalb des schulisch vorgegebenen Rahmens unterrichten und warum? Um diese Fragen theoriegebunden beantworten zu können, sollten Studierende geschichtsdidaktische Kategorien beherrschen. Es werden die Kategorien *Geschichtsbewusstsein* (2.7.2.) (Jeismann, 2000; Baumgärtner, 2015) und *Historisches Lernen* (2.7.6.) (Rüsen, 1997; Lücke,

2015) vorgestellt. Zudem werden ergänzend zu den Kategorien drei Prinzipien des Historischen Lernens, namentlich *Gegenwarts- und Zukunftsbezug* (2.7.3.) (Bergmann, 2008), *Multiperspektivität* (2.7.4.) (Bergmann, 2000) und *Narrativität* (2.7.5.) (Barricelli, 2012; Pandel, 2010), thematisiert. Dieser Korpus aus zwei Kategorien und drei Prinzipien umfasst die hier vorgenommene Elementarisierung der geschichtsdidaktischen Theorie und stellt den Dreh- und Angelpunkt der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* dar.¹⁷

Die dritte *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* (2.8.) beschäftigt sich nach Hericks mit der Tatsache, dass Unterricht an Schulen nicht um der Lehrenden Willen veranstaltet wird, sondern dass er vor allem auf eine Entwicklung auf Seiten der Schüler~innen abzielen muss. Es geht in diesem Zusammenhang darum, ein Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung der Schüler~innen „als die entwicklungsbedürftigen Anderen“ (Hericks, 2006, S. 122) zu entwickeln und dabei die Bedeutung und Relativität von schulischen Bewertungsprozessen zu berücksichtigen. Vor allem auf die Fremdwahrnehmung lässt sich der Begriff der Subjektorientierung beziehen, der im kritischen Widerspruch zu einer ausschließlich stofforientierten und normierenden Sicht auf Unterricht und Schüler~innen steht (2.8.1.). In der geschichtsdidaktischen Diskussion spielt der Begriff Subjektorientierung zunehmend eine Rolle (Ammerer, Hellmuth, & Kühberger, 2015), auch wenn bisher wenig geklärt ist, wie „die Ansprüche von Subjekten innerhalb des Faches Geschichte befriedigt werden könnten“ (Völkel, 2012, S. 12).

Im Unterkapitel 2.9. wird als Fazit des Theoriekapitels bekräftigt, dass Lehrer~innenbildung die Aufgabe hat, Anforderungen des Berufes aufzugreifen. Mit den Professionalisierungstheorien können Strukturen identifiziert werden, die für die Professionalisierung förderlich erscheinen. Während die strukturtheoretischen Professionalisierungsansätze Antinomien und deren Reflexion in den Vordergrund stellen (Helsper, 2002, 2004, 2016) und damit zuvorderst Problemlagen der Praxis aufdecken, postulieren kompetenztheoretische Ansätze ein Set von erlernbaren Fähigkeiten, Eigenschaften und vor allem Wissen, um gelingend unterrichten zu können (Barth, 2017; Baumert & Kunter, 2006; Cramer, 2012). Berufsbiografisch orientierte Ansätze vereinen diese beiden Ansätze (Hericks, 2006) und erweitern sie um individuelle und subjektive Elemente des Bildungsganges

¹⁷ Es stellt sich zurecht die Frage, warum ausgerechnet diese fünf Konstrukte bzw. Prinzipien gewählt wurden. Zum einen werden diese für die Studierenden explizit (neben anderen) in der Prüfungsordnung als auszubildende Kompetenzen erwähnt (<https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab012015.pdf>, S. 32, Stand: 03.11.2018) und auch im Berliner RLP genannt (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplan_projekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf, S. 3-5, Stand: 03.11.2018). Sie finden sich zudem als Übereinstimmung in den genannten Einführungswerken (Baumgärtner, 2015; Brauch, 2015; Lücke, 2015; Pandel, 2017). Außerdem weisen die drei didaktischen Prinzipien eine hohe pragmatische Anwendungskompatibilität im Unterrichtsgeschehen auf. Es soll hier ausdrücklich betont sein, dass es sich um einen reduzierten Korpus handelt, von dem aus im weiteren Studium im Zuge einer Professionalisierung expandiert werden muss. Die Kenntniss der drei Prinzipien und zwei Kategorien schließt die geschichtsdidaktische Ausbildung keineswegs ab.

(Schenk, 2005) zu den *Entwicklungsaufgaben*. Die Struktur des Bachelorstudiums mit einem LLLS zeichnet für angehende Lehrer~innen im Fach Geschichte die drei *Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Vermittlung und Anerkennung* vor. Ziel der weiteren Kapitel ist es, zu zeigen, wie der geschichtsdidaktische Theoriekorpus in ein neues Lehrformat, das Theorie und Praxis miteinander verzahnt – dem Lehr-Lern-Labor-Seminar – integriert werden konnte und welche geschichtsdidaktischen Adaptionen sich für das Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* durch die konkreten Bearbeitungen der Studierenden in einem solchen LLLS empirisch nachzeichnen lassen.

1.2. Pragmatik

Wie Brauch anmerkt, haben die theoretischen Auseinandersetzungen mit geeigneten Kompetenzmodellen von Geschichtslehrer~innen in den letzten Jahren abgenommen. Dennoch stellt sich weiterhin die Frage, wie Geschichte kompetenzorientiert zu unterrichten sei (Brauch, 2010, S. 145).¹⁸ Brauch meint, dass dafür Elemente in der Lehrer~innenbildung identifiziert werden müssten, die künftige „Geschichtslehrer in ihrer Ausbildung trainier[en]“ (Ebd., S. 156), sodass diese den geschichtsdidaktischen Anforderungen und den Bedingungen des Feldes gleichermaßen entsprechen.

Im Unterkapitel (3.1.) wird die Wirksamkeit der Lehrer~innenbildung untersucht. Denn die Argumentationslinie „je besser die Ausbildung von Lehrpersonen, desto höher ihre Kompetenzen, desto besser ihr Unterricht und desto höher die Bildungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern“ (Hascher, 2014, S. 550) erscheint als Wirkkette zunächst logisch und plausibel. Allerdings ist bisher wenig systematisch untersucht worden, wie Lehrer~innen Kompetenzen erwerben und insbesondere welchen konkreten Beitrag die Lehrer~innenbildung dazu überhaupt leistet (Ebd., S. 242). Dies gilt auch für Geschichtslehrer~innen und damit für die Didaktik der Geschichte. Die universitären Strukturen, in denen die Lehrer~innenbildung im Fach Geschichte stattfindet, sind relativ starr und zugleich willkürlich. Sauer schreibt, sie hätten sich in einer Art Gewohnheitsrecht „unter der Hand, d.h. ohne tiefere Grundlegung, [und] alltagspragmatisch“ (Sauer, 2013, S. 38) entwickelt. Deshalb müsse Lehrer~innenbildung ein Betätigungsfeld oder gar Kernbereich der geschichtsdidaktischen Forschung werden. Ansätze, die versuchen, Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen über eine adaptierte Struktur der Lehrer~innenbildung, bspw. in Form von neuen Seminarformaten und Inhalten zu erzielen, zeigen erste brauchbare Ergebnisse (Fenn, 2013, S. 339; John, 2013, S. 295). Dennoch gibt es in Anbetracht der Relevanz dieses Kernbereiches bislang kaum Publikationen, die sich mit der Wirkung universitärer geschichtsdidaktischer Seminare beschäftigen. Es gibt – und das ist noch viel erstaunlicher – keinerlei Forschungen zur Wirksamkeit und damit zu den Effekten des

¹⁸ Einen praxisorientierten Vorschlag hierzu liefert (Rauh, 2018).

universitären Vorlesungsformates. Wenzel (2013) beschreibt in diesem Zusammenhang basierend auf ihren Erfahrungen, dass die meisten universitären geschichtsdidaktischen Lehrangebote in ihrer Anlage als hochgradig defizitär einzuschätzen sind. Dieses Defizit kann möglicherweise auf die Studierenden interpoliert werden.

Es stellt sich daher die Frage nach Möglichkeiten der Umsetzung von Seminarformaten, die eine berufsbiographische Professionalisierung anregen können (2.4.3.). Dieses Desiderat wird hier angegangen, indem ein neues geschichtsdidaktisches Lehrformat vorgestellt wird (3.2.). Im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurde im Projekt *K2teach/know how to teach* ein Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS) für das Fach Geschichte konzipiert, durchgeführt, beforscht und in der regulären Lehre verstetigt. Grundlage des im Projektverbund konzipierten LLLS ist das von Nordmeier et al. (2014) erarbeitete Modell für die Gestaltung von LLLS (3.2.). Dadurch können LLLS auch auf andere Fachdidaktiken übertragen werden. In den naturwissenschaftlichen Didaktiken haben sich die LLLS bereits fest etabliert und es liegen diverse positive Forschungsergebnisse vor.¹⁹ Ein geschichtsdidaktisches LLLS stellt hingegen ein Novum dar.²⁰ LLLS werden wie folgt definiert:

*„Lehramtsstudierende entwickeln in einem LLLS theoriegeleitet Lernangebote, diese werden mit Schüler*innen in Universitätsräumen erprobt, reflektiert, überarbeitet und erneut mit Schüler*innen erprobt“* (Rehfeldt et. al., 2018, S. 97).

Aufgrund der Spezifik des Faches Geschichte und der Didaktik der Geschichte musste das naturwissenschaftliche Grundgerüst an einigen Stellen stark modifiziert, an anderen hingegen lediglich adaptiert werden (3.3.). Den Ablauf stellt die folgende Grafik modellhaft dar:

¹⁹ Hierzu Göhring, 2014; Krofta, Fandrich, & Nordmeier, 2012; Matthias Völker, 2010; Sorge, Priemer, Neumann, & Parchmann, 2018; Steffensky & Parchmann, 2007.

²⁰ So werden in der neusten geschichtsdidaktischen Publikation zu Lehrkonzepten, die auf schulische Praxisphasen vorbereiten, folgende Möglichkeiten aufgeführt: Handbuchlektüre, Probehandeln im Seminar, Gemeinsame Unterrichtsplanung, *Analyse videografierten Geschichtsunterrichts*, Projektseminare und die Auseinandersetzung mit einer Querschnittsfrage (*Gender, Inklusion*). LLLS spielen hierbei noch keine Rolle (Albers et. al., 2018, S. 19–21).

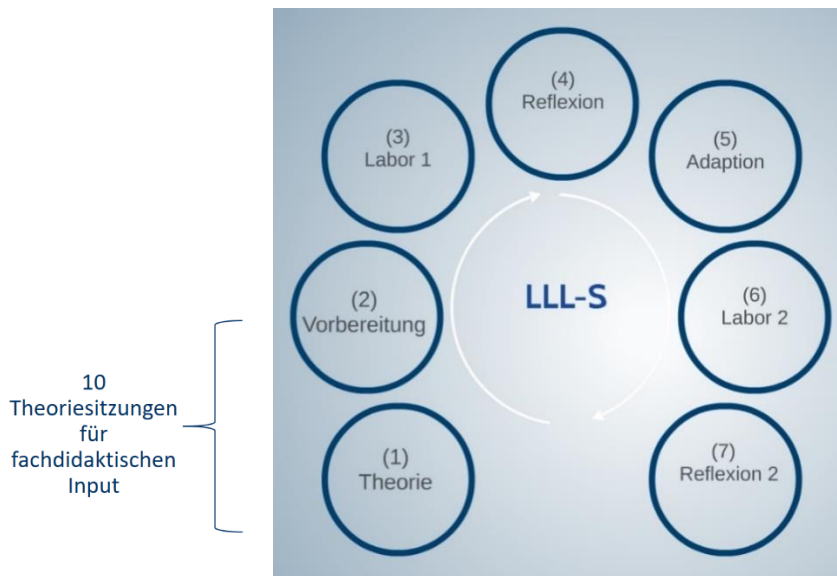


Abbildung 1: Ablauf des LLLS im Fach Geschichte. Eigene Darstellung.

Das LLLS teilt sich in das vorgelagerte Theorieseminar (1 & 2) und das sich anschließende LLL mit dazugehörigen Reflexionseinheiten (3-7). Im Theorieseminar wird den Studierenden die elementarisierte geschichtsdidaktische Theorie (2.7.1 - 2.7.6.) über didaktisierte Sitzungen (1) angeboten und mit ihnen besprochen. Die Konzeption und inhaltliche Ausgestaltung des LLLS im Fach Geschichte wurde, als zugrundeliegende Intervention für die Studie, an anderer Stelle bereits detailliert beschrieben.²¹ Die Studierenden entwickeln in Kleingruppen (drei bis vier Studierende) fachdidaktisch-theoriegeleitet Lernangebote für Schüler~innen (2). Dies geschieht ab der ersten Sitzung mit dem Fokus auf die anstehenden Labore (3 & 6). Die Lernangebote werden an zwei Terminen mit zwei unterschiedlichen Schüler~innengruppen von je vier bis acht Schüler~innen, die für einen vierstündigen Projekttag an die Universität kommen, durchgeführt (3 & 6). Im Anschluss erfolgt eine Analyse und Reflexion (4) der Unterrichtserfahrungen. Auf dieser Grundlage wird die Lernumgebung des ersten Labortermins für das zweite LLL von den Studierenden angepasst (5) und anschließend mit anderen Schüler~innen erneut unterrichtet (6) und reflektiert (7).

Im Mittelpunkt des zweiten Kapitels steht demnach ein Vorschlag, wie ein universitäres geschichtsdidaktisches Seminar in der Lehrer~innenbildung aufgebaut werden kann, das den Widerspruch von Theorie und Praxis produktiv im Sinne einer sich anbahnenden Professionalisierung für die Studierenden auflöst. Das LLLS reagiert mit seinem praktischen Anteil – dem LLL – auf das bei Studierenden vorhandene Praxisverlangen (Hascher, 2011). Anstelle einer Vermittlung von „Handlungsroutinen im Unterricht“ (Baumert, 2007, S. 8) steht im LLLS insgesamt die „theoretisch-konzeptionelle Durchdringung und Analyse von unterrichtlichem Handeln“ (Ebd., S. 8) im

²¹ Eine erweiterte Fassung des Seminarkonzeptes, samt didaktischen Erläuterungen, methodischen Hinweisen, konkreten Detailplanungen und PPT-Folien findet sich hier: https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/news/Handreichung_LLLS_Geschichte.pdf (Letzter Zugriff 07.01.2019).

Vordergrund. Somit ist anzunehmen, dass die Studierenden das LLLS durch die enge Verzahnung von geschichtsdidaktischer Theorie und praktischen Phasen als ertragreich empfinden. Dazu werden die summativen Evaluationsergebnisse vorgestellt (3.5.), die einen ersten Eindruck der Wirksamkeit der Seminarform LLLS verdeutlichen. Wenn dieses Empfinden der Studierenden auch mit weiteren empirischen Daten bestätigt werden kann, so wäre das LLLS-Konzept im Fach Geschichte möglicherweise eine pragmatische Antwort auf die Frage, wie Professionalisierung bei angehenden Geschichtslehrer~innen ermöglicht werden kann.

1.3. Empirie

Das LLLS im Fach Geschichte wurde an der Freien Universität Berlin in drei Durchläufen (SoSe 2016, WiSe 2016/17 und WiSe 2017/2018) als Interventionsstudie mit quasiexperimentellem Design mit Bachelorstudierenden durchgeführt.²² In diesem Kapitel soll empirisch der Frage nachgegangen werden, welche Wirkungen das LLLS hinsichtlich der Professionalisierung bei den Studierenden hervorruft (4.1.). Prinzipiell können insbesondere bei einem quasiexperimentellem Design nicht alle Wirkungen und Störfaktoren betrachtet werden (siehe hierzu: Rehfeldt, Klempin, Seibert, Mehrrens, & Nordmeier, 2016). Innerhalb des *Teilprojekts 3 in K2teach* wurden zwei Marker definiert, die das LLLS als gelungene Seminarform beschreiben (4.3.). Diese sind Praxisrelevanz und Lehrer~innenselbstwirksamkeit.

Forschungsfrage 1 (FF1): Inwieweit können die LLLS bei den Studierenden die „wahrgenommene Relevanz der fachdidaktischen Inhalte“ (Prenzel & Drechsel, 1996) steigern?

Häufig empfinden Studierende die fachdidaktische Theorie im Studium als anwendungsfern und daher auch sinnlos (Hascher, 2005; Thiel, Blüthmann, & Richter, 2010). Dies wird mehrheitlich darauf zurückgeführt, dass innerhalb der rein theoretischen Auseinandersetzung keine direkten Möglichkeiten zur Anwendung oder Transformation des Wissens gegeben sind. Dieses Wissen wird dann als *träges Wissen* (Gottein, 2016; Renkl, 1996) abgespeichert (4.3.1.1.). Anknüpfend an die Erklärungsansätze der situativen Gebundenheit erlernten Wissens (Renkl, 1996, S. 85) lassen sich verschiedene Merkmale für Lernumgebungen (4.3.1.2.) ableiten, die den Erwerb handlungsrelevanten Wissens unterstützen sollen (Gruber et al., 2000, S. 143). Eine sogenannte sequenziell kombinierte Lernumgebung (4.3.3.), die Elemente von Instruktion und Problemorientierung vereint, verspricht die größten Erfolge. Das LLLS entspricht genau einer solchen Lernumgebung. Um dies zu prüfen, wird die *Wahrnehmung der Relevanz der theoretischen Inhalte*

²² Die Studierenden konnten das LLLS im Modul *Einführung in die Fachdidaktik Geschichte* regulär als Pendant zu einem reinen Theorie-seminar auswählen. Es handelt sich also weder um eine repräsentative, noch um eine randomisierte Stichprobe.

für die Praxis (kurz: Praxisrelevanz) zwischen dem LLLS und einem reinen Theorieseminar (Kontrollgruppe) über eine leicht adaptierte und kognitiv pilotierte Ratingskala nach Prenzel und Drechsel (1996) per Fragebogen in einer PRE- und POST-Erhebung abgefragt. Aufgrund der direkten Verknüpfung von Theorie und Praxis im LLLS wird angenommen, dass die Studierenden die *Praxisrelevanz* der geschichtsdidaktischen Theorie im LLLS deutlich höher als die *Praxisrelevanz* des bisherigen Studiums einschätzen. Diese Ergebnisse werden denen der Kontrollgruppe gegenübergestellt (3.4.).

FF2: Wie entwickelt sich die „LehrerInnen-Selbstwirksamkeitserwartung“ (L-SWE) (Pfitzner-Eden, Thiel, & Horsley, 2014) innerhalb eines solchen LLLS bei den Studierenden?

Viele Studierende und Referendar~innen berichten in Praktika oder im Vorbereitungsdienst von einer Situation, die als *Praxischock* (Hinsch, 1978; Dicke et. al., 2016) bekannt ist (4.3.2.1.). Theoretisches Wissen ist dann *träges Wissen* (Renkl, 1996) und kann nicht abgerufen werden. Dies wäre ein begünstigender Faktor für den *Praxischock* im Referendariat (Dicke et. al., 2016). Die negativen Folgen des *Praxischocks* sind hinreichend dokumentiert (Bspw. Mogg, 2013). Ein *Praxischock* sollte im LLLS durch eine Komplexitätsreduzierung aufgefangen werden. Um den *Praxischock* erklärbar zu machen bzw. abzumildern, hat sich in den letzten Jahren das Konstrukt der Lehrer~innenselbstwirksamkeit (L-SWE) (4.3.2.3.) in den Bildungswissenschaften und anderen Fachdidaktiken etabliert (Schüle et. al., 2017). Das Konstrukt ist zudem prädiktiv und enorm effektiv hinsichtlich diverser positiver Eigenschaften, die Lehrer~innen aufweisen können (Krofta und Nordmeier, 2014, S. 2). Pfitzner-Eden (2015) konzipierte drei L-SWE-Subskalen, die Veränderungen im Studium abbilden können (Pfitzner-Eden, 2015, S. 19). In der hier vorliegenden Erhebung wurde die dritte Subskala zu den *Instruktionsstrategien* eingesetzt. Die L-SWE-Erhebung in den LLLS wurde in einem PRE/INTER/POST Design vorgenommen. In der Kontrollgruppe wurde aufgrund der fehlenden Praxisphase auf die INTER-Erhebung nach den LLL verzichtet. Vor allem wegen der vorgenommenen Komplexitätsreduktion im LLLS wird angenommen, dass die L-SWE konstant bleibt oder sich im Seminarverlauf sogar erhöht (3.5.).

Wenn diese beiden Befunde hypothesengemäß eintreten, scheinen die Rahmenbedingungen dafür erfüllt, dass es sich aus Sicht der Studierenden um ein wirkungsvolles, d.h. sinniges Seminar handelt, das Theorie und Praxis in einer sehr frühen Phase des Studiums für sie gewinnbringend verzahnt (4.3.12.). Diese Einschätzungen der Studierenden zeigen dabei aufgrund der Art quantitativer Daten Wirkungen an, ohne deren dahinterliegende Prozesse auszuleuchten. Neben den Güteaspekten der Seminarform sollen zudem die Professionalisierungsprozesse der Studierenden anhand von geschichtsdidaktischer *Entwicklungsaufgaben* rekonstruiert werden. Daher lautet die dritte Forschungsfrage dieser Arbeit:

FF3: Inwiefern haben die Studierenden, die am LLLS teilgenommen haben, die *Entwicklungsaufgaben* für sich bearbeitet?

FF3 verfolgt in der vorliegenden Studie vor allem das Ziel, die Professionalisierungsprozesse der Studierenden anhand der *Entwicklungsaufgaben* (Hericks, 2006) aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu rekonstruieren (4.4.). Um die theoretisch dargelegten objektiven Strukturen der *Entwicklungsaufgaben* durch die subjektive Bearbeitungsprozesse der Studierenden zu erweitern und so Rückschlüsse auf deren Professionalisierungsprozesse ziehen zu können, wurden am Ende jedes LLLS-Durchlaufs Gruppendiskussionen (Lamnek, 2005) durchgeführt (N=15). Diese wurden mittels eines Interviewleitfadens²³ geführt, der in Anlehnung an Hericks (2006) entwickelt wurde. Er umfasst vier Frageblöcke, um Aussagen der Studierenden zu den drei *Entwicklungsaufgaben* *Rollenfindung*, *Vermittlung*, *Anerkennung* und weitere Erfahrungen mit dem LLLS zu generieren. Die transkribierten Interviews (4.4.2.) wurden mit einer inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 41) ausgewertet (4.4.3.). Die somit drei in dieser Erhebung rekonstruierten geschichtsdidaktischen *Entwicklungsaufgaben* *Rollenfindung*, *Vermittlung* und *Anerkennung* werden in allen Subkategorien nachgezeichnet, da diese die subjektiven Bearbeitungen der Studierenden bündeln (4.4.4.). Zudem erfolgt eine maximalkontrastierende Typenbildung (Schnell, Schulz, & Kuckartz, 2016) anhand der Gruppen aus dem LLLS, die zukünftigen Lehrenden eines solchen LLLS im Fach Geschichte als Erwartungshorizont dienen kann (4.4.5.).

Die drei Forschungsfragen werden also mit einem Mixed-Methods-Forschungsdesign (Kuckartz, 2014) bearbeitet (4.2.). Kuckartz benennt das vorliegende Design als Paralleldesign (Ebd., S. 73). Es beinhaltet „die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts [...]“ (Ebd., S. 33). Hierbei wird jeder Ansatz nach den eigenen Qualitätsstandards durchgeführt, wodurch unterschiedliche Datenarten produziert und ausgewertet werden. Allerdings sind die beiden Teilstudien durch das ihnen zugrundeliegende Forschungsinteresse – in diesem Fall das LLLS – miteinander verbunden und werden deshalb, nachdem die Einzelschlussfolgerungen gezogen wurden, abschließend noch einmal miteinander in Verbindung gebracht (Meta-Interferenz).

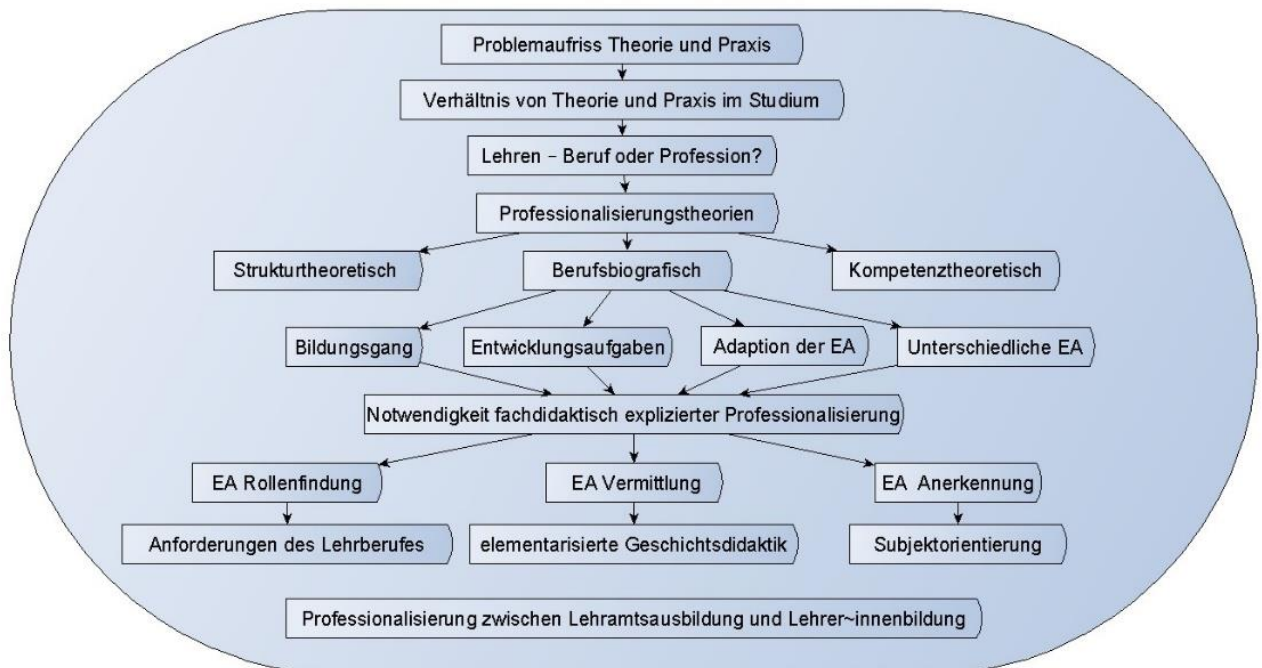
Es drängt sich die Frage auf, in welcher Disziplin sich diese Interventionsstudie verorten lässt. In diesem Kontext ist an die Rahmenbedingungen des Projektes *K2teach – know how to teach* zu erinnern, in welchem die Konzeption und Implementation von LLLS in vier Fachdidaktiken angesiedelt war. Diese Rahmenbedingungen hatten zwei maßgebliche Engführungen zur Folge. Zum einen wurde hier für das Fach Geschichte ein naturwissenschaftliches Lehrkonzept adaptiert, das auf Theorie und Praxisverzahnung setzt. Dabei liegt der Fokus auf Reflexion und gelungenem Theorietransfer. Eine

²³ Der Interviewleitfaden kann im Anhang eingesehen werden (Siehe hierzu Anhang Kapitel 3.5, S. 117-118).

solches LLL-S-Setting gewichtet die Transformation theoretischer Inhalte in die Praxis höher als bspw. die Reflexion des eigenen Geschichtsbewusstseins oder Manifestationen der Geschichtskultur. Verglichen mit der Mehrheit geschichtsdidaktischer Theorieseminare zeigt sich hier möglicherweise ein eklatanter Unterschied, der in der Diskussion der Ergebnisse aufgegriffen wird. Zum anderen entschieden sich die am Projekt beteiligten Didaktiken für gemeinsame quantitative Forschungsfragen, um insgesamt projektübergreifend validere Aussagen aufgrund der höheren Teilnehmendenzahlen treffen zu können. Hinzu kommt, dass es kaum geeignete, d.h. validierte und publizierte quantitative geschichtsdidaktische Instrumente zur Messung relevanter Merkmale innerhalb der Lehrer~innenbildung gibt. Auch deshalb wurde hier auf die dargestellten erziehungswissenschaftlichen Instrumente zurückgegriffen. Da es ferner kaum nennenswerte geschichtsdidaktische Auseinandersetzungen mit Professionalisierungstheorien gibt, wurde hier ebenso auf ein der Allgemeindidaktik entnommenes Konzept recurriert. Dieses wurde aus einer geschichtsdidaktischen Sicht befragt und adaptiert. Demzufolge handelt es sich im Kern um eine geschichtsdidaktische Arbeit. Die gewählten geschichtsdidaktischen Prinzipien bilden konstruktivistische Auffassungen des Faches ab und sind gleichzeitig im Berliner Rahmenlehrplan verankert. Durch das Zusammenführen mit dem Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* können Erkenntnisse hinsichtlich der Professionalisierungsprozesse von Studierenden gewonnen werden.

Diese Arbeit postuliert eine klare Wirkkette: Wenn das LLLS die wahrgenommene *Praxisrelevanz* der theoretischen Inhalte steigern kann, dabei kein Abfall der *L-SWE* trotz zweifacher eigenverantwortlicher Praxisphasen im Bachelor auftritt und zudem berufsbiographische Professionalisierungsprozesse aus geschichtsdidaktischer Perspektive bei den Studierenden rekonstruiert werden können, dann handelt es sich um eine beachtliche Bruttowirkung der LLLS im Fach Geschichte. Im Fazit (5.) werden die wichtigsten Erkenntnisse der Studie zusammengefasst und diskutiert, sowie ein kurzer Ausblick auf weitere Forschungsfragen gegeben. Eine Diskussion der Frage, ob Studierende im Geschichts-LLLS zu Geschichtslehrer~innen werden, soll diese Arbeit abschließen.

2. Theoretische Verortung



2.1. Problemaufriss Theorie und Praxis/Theorie vs. Praxis/Theorie-Praxis-Verzahnung

Wenn sich dem Feld der Lehrer~innenbildung genähert wird, entsteht häufig ein Spannungsfeld zwischen den Polen Theorie und Praxis. Dieses führt oftmals zu Überlegungen, die um den Begriff Professionalisierung kreisen. Anscheinend impliziert der Begriff der Professionalisierung eine Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis oder aber liefert Hinweise zum Umgang mit diesem Verhältnis.

Die Diskussion um die Güte, den Ort und die Art der Lehrer~innenbildung wird seit ca. 200 Jahren geführt. Heute melden „die Politik, die Schulverwaltung, der Vorbereitungsdienst, die Absolvent*innen der Lehrer*innenbildung und sogar Teile der Hochschulen und ihre Fachvertreter*innen [...]“ (Baumert, 2007, S. 29) Veränderungsbedarf an. Erklärbar wird dieser Sachverhalt aufgrund des Umstandes, dass alle an der Debatte beteiligten Akteure, die Schule selbst einmal aus Sicht der Schüler~innen durchlaufen haben. Daher erscheint der Beruf des oder der Lehrenden grundsätzlich als vertraut und es „überwiegt die Annahme, man könne den Lehrerberuf und seine Vertreter qualifiziert beurteilen“ (Cramer, 2012, S. 14).

Terhart schreibt, dass hierbei „über den Stellenwert ‚des Praktischen‘ oder ‚der Praxis‘ in der Lehrerbildung diskutiert wird, seitdem es eine organisierte Form der Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers gibt“ (Terhart, 2013, S. 4). Auch, wenn hierbei das Vokabular wechselt, bleibt der Inhalt weitestgehend gleich. Ein immer wiederkehrendes Motiv ist hierbei der Praxisbezug. Denn durch die allgemeine Schulpflicht ist der Bedarf an Lehrer*innen groß und Reformen der Lehrer*innenbildung werden dann gefordert, wenn es eine Phase des Lehrer*innenmangels gibt. Die Vorstellungen darüber, was eine gute Lehrperson ausmacht, sind zum einen vage und zum anderen sehr unterschiedlich. Die Kritik an der Lehrer*innenbildung ist aber im gesellschaftlichen Konsens verankert. Kritische Äußerungen gegenüber der Lehrer*innenbildung kreisen dabei um den Begriff Praxisbezug und assoziieren damit eine irgendwie geartete Qualitätssteigerung. Allgemein anerkannt ist daher die Klage darüber, dass „die Ausbildung zu wenig Praxisbezug beinhalte, [sie] ist so alt wie das Thema Lehrerbildung“ (Böllert & Gogolin, 2002, S. 378). Dieser Satz könnte als klassisches Urteil nach dem Credo ‚Es war schon immer so‘ interpretiert werden. Wenn eine sprachliche Figur oder ein Denkmuster wie der Praxisbezug in der Lehrer*innenbildung derart im kollektiven Gedächtnis verankert ist, lohnt sich die Suche nach den Ursachen.

Makrinus verortet in ihrer Dissertation das „Theorie-Praxis Verhältnis als Problem gesellschaftlicher Differenzierung in der Lehrerbildung“ in Deutschland an zwei „Nahtstellen“ (Makrinus, 2013, S. 19). Die erste Nahtstelle liegt bereits im frühen 19. Jahrhundert, die zweite entsteht durch die Etablierung der beiden unterschiedlichen Bildungssysteme nach dem Zweiten Weltkrieg. Hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis gab es verschiedene, staatlich gesteuerte Rahmenbedingungen, wie Makrinus in ihrer Untersuchungen ausführlich aufzeigt.²⁴ Nach 1989 etablierte sich in

²⁴ Makrinus schreibt eine Art Fortschrittsgeschichte der Professionalisierung des Lehrberufs, die im Folgenden knapp abzubilden versucht wird, da sie Einblicke in die Frage verschafft, woher die Forderung nach Praxis rührt und wie dies mit der Professionalisierung des Berufes zusammenhängt. Makrinus untersucht in ihrer Dissertation die historische Entwicklung der unterschiedlichen Lehrämter. Das Unterrichten von Kindern war bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts zunächst keine beliebte Tätigkeit. An den höheren Schulen arbeiteten Akademiker, die dieses Berufsfeld nur als Durchgangsstation, weniger als Hauptberuf ansahen. Der Beruf und die damit einhergehenden Aufgaben waren schlecht bezahlt und verliehen dem Lehrenden demzufolge „wenig Prestige“ (Makrinus, 2013, S. 20). Aus diesem Zustand differenzierte und etablierte sich die „elitäre Sondergruppe“ (Ebd., S. 21) der Gymnasiallehrer heraus, indem diese auf die „Attribuierung eines privilegierenden Wissenskorporus“ (Ebd., S. 21) rekurrierte. Damit wurde Wissen bereits zu Anfang zum wesentlichen Unterscheidungskriterium und das Gymnasium zur fortdauernden Idealisierung „als Leitbild für die Lehrerbildung insgesamt“ (Böllert und Gogolin 2002, S. 377). 1917 wurde die „zweite Prüfung in Pädagogik einschließlich zweier Lehrproben“ (Makrinus 2013, S. 23) in die preußische Ordnung der Lehrer*innenbildung aufgenommen. Zuvor war die Pädagogik lediglich eine „Kunstlehre“ (Ebd., S. 21), die nun schließlich in Form einer praktischen Prüfung und eines anschließenden Probejahres institutionalisiert wurde. Anders entwickelte sich die Volksschullehrerbildung, die auf staatliche Initiative zurückgeführt wird. In der Volksschullehrerbildung wurde „die bewusste Beschränkung [...] auf das ‚Nötigste‘, [d.h.] die Konzentration auf handlungsleitendes, praxisnahes Anwendungswissen (Ebd., S. 31) reduziert. Eine Akademisierung des Berufes war in diesem Zusammenhang nicht zwangsläufig vorgesehen und von der persönlichen Initiative des Lehrenden abhängig. In Makrinus Erzählung erfolgt ein chronologischer Bruch und sie setzt mit der zweiten Nahtstelle wieder ein. In der DDR war die „Lehrerbildung für alle Lehrämter einphasig strukturiert“. Das fehlende Referendariat wurde durch einen hohen Anteil pädagogischer Praktika ersetzt. „Die Ausbildung der Unterstufenlehrer verblieb in einer separaten Institution mit geringerem fachwissenschaftlichem Interesse, den *Instituten für Lehrerbildung (IfL)*. Ihre Absolvent*innen benötigten kein Abitur. [...] Das Studium zeichnete sich auch hier durch eine differenziertere Methodenlehre aus“ (Ebd., S. 37). Am interessantesten ist der Befund, dass Praktika innerhalb der einphasigen Lehrerbildung als der wesentliche Ort für das Übertragen der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf das praktische Handeln

Deutschland das Bildungssystem der BRD. Die Dreiphasigkeit der Ausbildung wurde institutionalisiert. Dabei wurde eine eindeutige Trennung von Theorie und Praxis vermieden. Makrinus schreibt, dass der „Versuch, Theorie und Praxis getrennt und gleichzeitig vermittelt zu behandeln“ (Ebd., S. 35), auf inhaltlicher Ebene scheitern müsse. Angedacht sei nämlich eine Vermischung von Theorie und Praxis, die in jeder Ausbildungsphase ein anderes Mischungsverhältnis aufweist. „In der Erstausbildung ist die Praxis *Gegenstand* der Erkenntnis“ (Ebd., S. 34). Hier solle die wissenschaftliche Grundlage des Berufes durch die Beschäftigung mit Theorien gelegt werden. Praxis dagegen solle an der Universität lediglich ein „Erregungsmoment“ sein, der mit der Theorie abgeglichen werden müsse. Erst in der zweiten praktischen Phase der Ausbildung stehe das „eigene Handeln“ im Vordergrund (Ebd., S. 34). Die Bestimmung, wie dieses abstrakte Verhältnis je konkret auszusehen habe und auszuloten sei, ist seitdem Ausgangspunkt bildungspolitischer Debatten, die sich mit dem Kontrast aus Theorie und Praxis beschäftigen.

Ewald Terhart (2013, S. 4) fasst zusammen, welche Themenkomplexe sich auftun und welchen Fragen sich die universitäre Lehrer~innenbildung gegenübergestellt sieht, wenn das Stichwort Praxis fällt:

- „Ist die [universitäre] Norm zu wirklichkeitsfremd oder sind die Berufspraktiker zu borniert, um das als allgemein richtig Erkannte umzusetzen?
- Oder hat die Ausbildung das Richtige nicht hinreichend praxisfest vermittelt?
- Oder war das vermeintlich Richtige von vornherein doch das Falsche?
- Sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse nur unter speziellen Bedingungen richtig und anwendbar, in der Komplexität des Berufsalltags aber nicht - oder nur unter idealsten Bedingungen, also nie?
- Oder wird die falsche Wissensart in der Ausbildung vermittelt, da die Praxis eine andere Wissensart oder gar nicht primär Wissen braucht?
- Ist es etwa grundsätzlich falsch, (allein) auf (wissenschaftliches) Wissen zu setzen, und wäre es demgegenüber richtiger, Haltungen, Überzeugungen auszuprägen und klare, einfache Handlungsmaximen verbindlich zu machen, die dann situationsgerecht und angepasst das Handeln orientieren?
- Und schließlich: Was würde geschehen, wenn man im doppelten Sinne einfach kurzen Prozess machte und Berufsanfänger in der Praxis für die Praxis ausbildet – ohne Umweg über Wissen, Theorie, Reflexion etc.“

Abgesehen von der überspitzt vorgetragenen rhetorischen Forderung am Ende, haben alle anderen Punkte eine auffällige Gemeinsamkeit: Bei jeder Formulierung ist nur ein Extrem richtig. Entweder die Theorie ist richtig und die Praxis läuft falsch, oder – was viel häufiger auftritt – eine falsche Theorie führt zu Problemen beim Transfer in die Praxis. Die Grundsätzlichkeit der Fragen Terharts

dienten. Sie sollten sicherstellen, dass „der Student während des gesamten Studiums unmittelbaren Kontakt zur Schulpraxis hat [...] und das erworbene theoretische Wissen auch praktisch anwenden kann“ (Ebd., S. 37).

lässt aber zumindest den Schluss zu, dass beide Komplexe, also Theorie und Praxis, jeweils eigene Komplexe mit starken Überlappungen zum jeweils anderen sind. Und beide werden nach je eigenen Kriterien bewertet.

Die konkrete definitorische Unterscheidung zwischen den Komplexen Theorie und Praxis fällt schwer.²⁵ Gautschi argumentiert, dass Theorie alltagsprachlich zumeist scharf von Praxis abgetrennt werde. Beide Begriffe würden gar als „zwei verfeindete Geschwister“ (Gautschi und Heideger, 2013, S. 322) erscheinen. Sie gehören also zusammen, sind aber doch nicht so einfach zusammenzubringen. Dies lässt sich auf die Formel „Grau ist jede Theorie - bunt ist die Praxis“ (Stein & Müller, 2015, S. 19) herunterbrechen, die Theorie als Antipode zur Praxis stilisiert. Kron unterscheidet in seinem Studienbuch „Wissenschaftstheorie für Pädagogen“ Theorie als ein „nach wissenschaftlichen Regeln entstandenes Ergebnis oder Produkt theoretischer und/oder empirischer Erkenntnisse, das in Begriffen oder Sätzen ausgedrückt wird“ (Kron, 1999, S. 75). Praxis hingegen versteht er als „Alltagshandeln“ (Ebd., S. 34), welches dann von Forscher~innen über Theorien beschrieben, analysiert und reflektiert wird. Breidbach wiederum unterscheidet vier verschiedene Formen des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Die Theorie der Theorie betreibe unabhängig von der eigentlichen Unterrichtspraxis Theoriebildung. Die Theorie der Praxis wiederum versuche, Zusammenhänge zwischen beiden herzustellen bzw. diese wechselseitig abzubilden. Die Praxis der Theoriebildung sei wiederum die wissenschaftliche Praxis, die eine Erzeugung einer Theorie meint. Die Praxis des Unterrichtens würde dann den handelnden Vollzug von Lehrer~innen im Unterricht meinen, der auch weitestgehend unabhängig von der Theorie erfolgen könne (Breidbach, 2007, S. 44–47). Wanzenried argumentiert ergänzend, dass innerhalb der Lehrer~innenbildung mitgebrachte Alltagstheorien aufgearbeitet werden müssten, wenn es sich bei der späteren Praxis um eine theoriegestützte reflektierte Routine handeln soll (Wanzenried, 1989, S. 400). Ähnlich argumentiert Vogel, wenn er schreibt, dass Theorie und Praxis immer unmittelbar aufeinander verweisen würden: „Ohne Bezugnahme auf die Praxis lässt sich der Begriff der Theorie nicht definieren und reine Praxis ist ohne allgemeine Prinzipien lediglich ein unreflektiertes Verhalten“ (Vogel, 2011, S. 5). Hedtke, der aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Fächer im Hinblick auf die Schulpraktischen Studien argumentiert, meint, dass „eine theoretisch fundierte Konzeption der spezifischen Schulpraxisbezüge [...] erst noch entwickelt“ (Hedtke, 2000, S. 13) werden müsse. Dass Schule und Universität, bzw. Theorie und Praxis, also so grundverschieden sind, kann kaum behauptet werden, vielmehr scheinen sie auf eigentümliche Weise miteinander verbunden. Die schulische Praxis werde aber zumeist „nach den Kriterien der Angemessenheit und des Gelingens bewertet, sie basiert auf impliziten Überzeugungen

²⁵ Im Wörterbuch der Fachsprachenforschung, „Terminologie in Theorie und Praxis“ (Felber & Budin, 1989) finden sich an die 400 Begriffe, die in der Forschung verwendet werden und deren Bedeutung sich vom alltäglichen Gebrauch unterscheidet. Ausgerechnet die beiden Wörter aus dem Titel des Buches werden im selbigen aber gar nicht unterschieden.

und Routinen und unterliegt einem permanenten Entscheidungsdruck“ (Laging, Hericks, & Saß, 2015, S. 96). Ganz anders verhält es sich mit dem theoretischen Wissen, das an der Universität vermittelt wird. Es „fängt mit dem Zweifel an, ist handlungsentlastet und an Wahrheit orientiert“ (Ebd., S. 96).

Möglicherweise ist genau dieser Umstand dafür verantwortlich, dass die Geschichte des Lehrer~innenberufes „durchzogen von Grundauseinandersetzungen [ist], die bis heute – und wie es zuweilen scheint: ohne nennenswerte Fortschritte in den Argumentationsfiguren – geführt werden“ (Böllert & Gogolin, 2002, S. 374). Diese grundsätzlichen Auseinandersetzungen streifen häufig das vermeintlich ´richtige Verhältnis´ von Theorie und Praxis. Doch obwohl der Begriff Praxisbezug zu einem Dauerthema geworden ist, gibt es kaum Befunde dazu, ob die Forderung berechtigt sei, und noch weniger Befunde dazu, wie er denn positiv ausgestaltet werden könne (Ebd., S. 374).²⁶ Praxisbezug erscheint dennoch häufig als Lösung, er verfängt als Argument und kann gegenüber anderen flexibel „als Norm kommuniziert werden“ (Ebd., S. 378). Der „Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘ [ist] eines der stabilsten Elemente im älteren wie neueren Reformdiskurs“ (Terhart, 2013, S. 5).²⁷ Es drängt sich die Frage auf, was in diesem Zusammenhang mit Praxisphasen als gesichert gelten kann.

²⁶ Dies führt dazu, dass in Deutschland „Reformen ohne vorherige systematische Prüfungen ihrer Effekte“ stattgefunden haben, die stark von „weltanschaulichen oder pädagogischen Überzeugungen durchzogen“ waren, aber weder aufgrund von Daten, noch basierend auf Erfahrungen unternommen wurden. In der Praxis besteht die Lehrkräftebildung heute daher häufig aus der Formulierung kompetenzorientierter Zielkataloge, deren Erfüllen dann gleichgesetzt wird mit einer soliden Ausbildung (Böllert & Gogolin, 2002, S. 374).

²⁷ Der Ruf oder auch „Wunsch nach mehr Praxis“ (Makrinus, 2013) äußert sich bspw. in studentischen Initiativen, die exakt dieses Ziel verfolgen. Aufgrund der in den Augen der Studierenden unzureichend existierenden praktischen Verknüpfung universitärer Theorie mit schulischer Praxis, sind diverse Institutionen und Vereine entstanden, die dieses Bedürfnis zu befriedigen versuchen. Dies bedeutet, dass Studierende in ihrer Freizeit bzw. in der vorlesungsfreien Zeit neben dem Erbringen von Prüfungsleistungen und eventuellen Nebenjobs auch noch die Praxisanteile nachholen, die ihnen die Universität nicht bietet. Zu nennen ist hier zuvorderst das Netzwerk „Kreidestaub“, welches aus einer studentischen Initiative entstanden ist. Darin wird versucht, junge Menschen zu vernetzen, die den Anspruch haben, „gute Schule“ zu machen. Explizit wird hierbei darauf verwiesen, dass thematisiert wird „was uns im Studium fehlt. [...] eigene praktisch orientierte Projekte“, die die Lehrer~innenbildung ergänzen. Dieses Netzwerk organisiert diverse, sehr konkrete Projekte, wie bspw. „Let’s play Schule“. Hier bekommen Lehramtsstudierende die Möglichkeit, Praxiserfahrungen zu sammeln und auf der anderen Seite erhalten Schulen Zeit für Schulentwicklungsprozesse. „Dafür übernehmen die Studierenden für eine Woche Teile des Lehrbetriebs (oder eine ganze Schule) und unterrichten dort nach selbstkonzipierten Unterrichtsentwürfen. Die Lehrkräfte nutzen die gewonnene Zeit um innezuhalten, zu reflektieren, andere Schulen zu besuchen und Neues zu entwickeln“ (<http://kreidestaub.net/>). Ein anderes Projekt umfasst selbstorganisierte Studienreisen, bei denen während des Semesters theoretische Inhalte zu Schul- und Lernformen erarbeitet werden, die in den Semesterferien dann im Rahmen einer zweiwöchigen sog. Lernreise an fünf bis sechs unterschiedlichen Schulen beobachtet werden. Die Schulhospitationen und auch die Gespräche mit dem Schulpersonal und Schüler~innen werden dabei protokolliert und hinterher reflektiert, mit dem Ziel, Ideen für das eigene Lehrer~innenleben zu sammeln (<https://www.prinzip-lernreise.de/>). Daneben gibt es Organisation wie die Berliner „Tafelhelden“ (<http://www.tafelhelden.org/>). Die Tafelhelden führen den Lehrer~innenmangel auf das praxisferne Studium zurück (Abbruch, kein Referendariat, Flucht an die Universität). Deswegen bieten sie ein Mentoringprogramm an, welches Lehrer~innen und Studierende in Tandems zusammenbringt. Durch die Freiwilligkeit der Mentor~innen und die Bewertungsfreiheit der Gesamtsituation soll eine angst- und bewertungsfreie Kooperation entstehen, die beiden Akteur~innen etwas nützt: Studierende sammeln regelmäßig Erfahrung im Schulunterricht und die Mentor~innen haben eine weitere unterstützende Kraft im Klassenraum. Zuletzt soll hier noch das Projekt „Studenten machen Schule“ (<http://studenten-machen-schule.de/ueber-uns/>) genannt werden. Dies wird gefördert von der KMK und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Wissenschaft. Konkret geht es hierbei um die Ermöglichung von Praxiserfahrungen während des Studiums. In Workshops, die auf gewisse Schlüsselkompetenzen ausgerichtet sind, und als Lernbegleiter~innen können Studierende ihr Wissen aus der Theorie direkt in die Praxis mit echten Schüler~innen transformieren. Darüber hinaus lassen sich noch weitere Organisationen, die fehlende universitäre Strukturen ersetzen,

Wie Tina Hascher darlegt, erfreut sich die Praxis insbesondere auf Seiten der Studierenden einer derartigen Beliebtheit, dass der Verdacht einer teilweise pauschalisierenden oder aber unreflektierten Haltung naheliegt. Sie fasst das mit der oft vorkommenden Einstellung zusammen: „The only way I have learned to teach is by going into the classroom, watching people teach, and study teaching“ (Hascher, 2005, S. 44).²⁸ Diese häufig artikulierte Theoriedistanz, sowie die Kritik an praxisfernen Lehrveranstaltungen, bezeichnet sie als Resultat der sogenannten „Erfahrungsfalle“ (Hascher, 2005). Diese bestehe darin, dass jedes praktische Handeln, insofern es sich als funktional erweist, als überlegen (bspw. gegenüber theoretischer Fundierung oder Reflexion) angesehen werde, ganz einfach, weil es funktioniert. Des Weiteren berichtet Hascher vom „Mythos des Praktikum“ (Hascher, 2011).²⁹ Obwohl, wie Hascher zeigt, sogar unerwünschte Effekte in Praktika auftreten, z.B., dass Studierende negative Einstellungen gegenüber Schüler~innen entwickeln, sie ihre idealisierten Vorstellungen von Schule und Unterricht beibehalten oder sie ihre Lernerfolge im Praktikum erst aus der Retrospektive kritisch einschätzen können (Hascher, 2011, S. 10), lebt der Mythos des Praktikums als guter Lernort fort. Im Umkehrschluss bedeutet dies für die Lehrer~innenbildung, dass Studierende häufig ihre „wenig entwickelte professionelle Kompetenz auf ihren Mangel an praktischen Erfahrungen [...] zurückzuführen“ (Ebd., S. 10) wissen. Sie erliegen somit einem unreflektierten Kurzschluss, der darin besteht, dass sie glauben, Fähigkeiten müssten ausschließlich „in der Schulpraxis erworben werden [...] wobei die Frage, inwiefern das Lehrer*in-Sein hinreichend ist, um das Lehrer*in-Werden zu fördern, unbeantwortet bleibt“ (Ebd., S. 10).

Damit sind wir hinsichtlich des Verhältnisses von Praxis und Theorie noch im Anfangsstadium der Frageentwicklung. Für eine theoriegeleitete und dennoch praxisorientierte Lehrer~innenbildung, in der auch die LLLS angesiedelt sind, bedeuten die vorangegangenen Ausführungen aber mindestens zwei Dinge: 1. Es wäre wünschenswert, einen Weg zu finden, der Theorie und Praxis im Studium vereint. Denn wir wissen, dass Praxis bei Studierenden beliebt ist und sie diese im Gegensatz zum reinen Theorie-seminar als Lernort anerkennen. 2. Wissen wir aber auch, dass die Praxisphasen viele Dinge nicht leisten. Fatalerweise sind das aber die Dinge, die wir im Sinne einer theoriegeleiteten Lehrer~innenbildung von ihnen erwarten.

finden:

<https://dialogmacht.schule.de/>, <https://www.wortlaut.de/>, <https://www.schule-plus.de/> (für alle Links gilt der Stand: 02.10.2018).

²⁸ Diese besteht in der Schlussfolgerung, dass praktische Erfahrungen per se überhöht werden. Hierbei wird ausgeblendet, dass die funktionierende Praxis aber auch aus einem „50jährigen Schlendrian“ (Ebd., S. 41) bestehen können? Teil der Überhöhung ist jedenfalls ein weiterer Wunsch oder die Forderung nach eben dieser Praxiserfahrung. „Die praxisbezogenen Erfahrungen im künftigen Berufsfeld werden unabhängig von ihrer Qualität als wichtige und besser beurteilt als die theoretischen Ausbildungsanteile [...]. Sie stellen das „Herzstück“ der Lehrer~innenbildung dar, auf das in der Regel - und im Gegensatz zu den anderen Anteilen der Lehrer~innenbildung - höchstens ein kleiner Schatten des Zweifels fällt“ (Hascher 2011, 8).

²⁹ Der Mythos ist dadurch gekennzeichnet, dass das praktische Erleben „unabhängig von der Überprüfung der Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme als der sinnvollste und beste Ort“ (Hascher, 2011, S. 9) angesehen wird.

2.2. Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis im Studium

Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, welche objektiven Anforderungen an die Lehrer~innenbildung hinsichtlich Theorie und Praxisphasen seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) gestellt werden und wo sich – auf die Universität bezogen – aufgrund institutioneller Eigenheiten hierbei Handlungsmöglichkeiten ergeben.

Mit dem sogenannten *Quedlinburger Beschluss* legte die KMK im Jahr 2005 fest, dass schulpraktische Studien und ihr Anteil deutlich zu erhöhen seien (KMK, 2005). Dies könne der KMK zufolge bereits im Bachelor geschehen (KMK, 2007). Die KMK formulierte dies als anwendungsnahe Handlungsanweisung an die Akteur~innen der Lehrer~innenbildung. Die bereits 2004 vorgelegten „Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den *Bildungswissenschaften*, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind“ (KMK, 2004, S.1). Mit der beruflichen Ausbildung ist die universitäre Ebene gemeint, mit dem Begriff Berufsalltag knüpfen die KMK Standards an die Praxisorientierung des Vorbereitungsdienstes an. Es erfolgt hierbei auch eine Gewichtung von Theorie und Praxis in den ersten beiden Ausbildungsphasen der Lehrer~innenbildung: „Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. [...]“ (KMK, 2004, S. 4).³⁰ Die 2016 von der KMK beschlossenen inhaltlichen Anforderungen und die auszubildenden Kompetenzen spalten sich in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse auf und folgen ebenso der semipermeablen Trennung zwischen den Ausbildungsphasen.³¹ Letztlich bedeutet dies für die erste Phase der Lehrer~innenbildung, dass Studienabsolvent~innen über „anschlussfähiges Fachwissen, Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer [und] anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen“ (KMK, 2016, S. 3) verfügen sollen. Konkret für die Geschichtsdidaktik heißt das:

- Zentrale geschichtsdidaktische Kategorien und Konzepte sowie Forschungsansätze und – Methoden
- Kognitive, soziale, ästhetische und emotionale Dimensionen der Förderung von Geschichtsbewusstsein und reflektiertem Umgang mit Geschichtskultur

³⁰ Vor der Formulierung und Ausdifferenzierung der Kompetenzstandards verweist die KMK darauf, dass die Standards graphisch getrennt in einer Tabelle dargestellt werden. Die Zweiteilung erfolgt zwischen „Standards für die theoretische Ausbildung“ und „Standards für die praktische Ausbildung“ (Ebd., S. 7). Dies solle aber lediglich eine Schwerpunktsetzung darstellen, die nicht als „gegenseitige Abgrenzung zu verstehen“ (Ebd., S. 7) sei.

³¹ „Diese Kompetenzen werden während der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben: 1. Grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen werden weitgehend im Studium aufgebaut. 2. Die Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen ist hingegen vor allem Aufgabe des Vorbereitungsdienstes; zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt bzw. angebahnt.“ (KMK, 2016, S. 3).

- Curricula, Lehrpläne und Kompetenzmodelle
- Kompetenzorientierte Gestaltung von Geschichtsunterricht und Historischem Lernen
- Institutionen und Formen der Geschichtskultur
- Planung von Geschichtsunterricht und Reflexion erster Durchführungserfahrungen (KMK, 2016, S. 31)

Diese Forderungen der KMK finden sich in der entsprechenden Studien- und Prüfungsordnung der Freien Universität Berlin realisiert. Das Bachelorstudium mit Lehramtsoption unterscheidet sich an der Freien Universität Berlin nur geringfügig vom Studium ohne Lehramtsoption. Die „Option“ besteht darin, dass nach dem Bachelorstudium sowohl der fachwissenschaftliche als auch der Master of Education angeschlossen werden kann. In beiden Fällen wird das Hauptfach mit 90 Leistungspunkten und das Nebenfach mit 60 Leistungspunkten studiert. Die ausschließlich fachwissenschaftlichen Module sind dabei dieselben und Studierende mit und ohne Lehramtsoption besuchen alle Seminare, Vorlesungen und Übungen gemeinsam. Die übrigen 30 für den Bachelorabschluss zu erbringenden Leistungspunkte unterscheiden sich folgendermaßen: Während die Studierenden ohne Lehramtsoption für diese 30 Punkte im Bereich der „Allgemeinen Berufsvorbereitung“ Module wie Sprach- oder Computerkurse belegen, zählt der sog. LBW-Bereich im Studium mit Lehramtsoption als drittes Fach. Diese Lehramtsbezogenen Berufswissenschaften beinhalten vier Module. Im ersten und mit 11 Leistungspunkten umfangreichsten Modul „Pädagogisches Handeln in Schulen“, das sich über zwei Semester erstreckt, findet sich der einzige im gesamten Bachelorstudium vorgesehene Praxisteil. Während des ersten Bachelorsemesters wird im Rahmen dieses Moduls eine Vorlesung besucht, über die eine Klausur geschrieben wird, die die Note des Moduls ausmacht. Im zweiten Semester wird dann, während die Prüfung bereits abgelegt ist, ein zugehöriges Seminar belegt, das auf ein darauffolgendes Hospitationspraktikum im Umfang von 90 Unterrichtsstunden vorbereiten soll. In diesem Seminar soll eine Fragestellung gefunden werden, die während des sechswöchigen Praktikums in den Semesterferien beforscht und abschließend in einem Praktikumsbericht schriftlich ausgearbeitet werden soll. Ein weiteres Modul, „Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung“ umfasst fünf Leistungspunkte und besteht aus einer Vorlesung und einem parallel zu besuchenden Seminar.³²

³² Andere Universitäten bilden angehende Lehrer~innen deutlich praxisnäher und in einem anderen Verhältnis von Fachwissenschaft, Didaktik und Erziehungswissenschaften aus. An der Universität Bremen gibt es im Lehramtsstudium schon im Bachelor deutlich mehr Praxisbezug als an der FU Berlin. Beide Fächer haben hier im Didaktikmodul jeweils ein "Praxisorientiertes Element", d.h. in beiden Fächern zusätzlich zum ersten Orientierungspraktikum noch ein weiteres fachbezogenes Praktikum (<https://www.uni-bremen.de/zfl/lehramtsstudium/schulpraktika-im-studium/praxisorientierte-elemente/>). An der Universität Hildesheim werden die drei Fächer (Fach 1, Fach 2, Erziehungswissenschaften) gleichwertig studiert, wobei in den jeweiligen Fächern jeweils schon die Didaktik eingerechnet ist. Dies bedeutet also, dass hier im Vergleich deutlich weniger die Fachwissenschaften studiert werden und dafür die Didaktik und Pädagogik im Fokus stehen (<https://www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/bachelorstudium/lehramt/lehramt-studieren-grund-haupt-und-realschule/>, s. „Aufbau des Studiums“). An der Universität Bielefeld steht neben dem Orientierungspraktikum im Bachelor auch eine Berufsfeldbezogene Praxisstudie. Diese zielt darauf ab, durch forschendes Lernen im Zusammenspiel von Theorie

Außerdem wird im LBW-Teil des Studiums sowohl im Haupt- als auch im Nebenfach je ein theoriebezogenes Didaktikmodul im Umfang von sieben Leistungspunkten absolviert, das jeweils aus einem Grundkurs und einem Seminar besteht.³³ Im Falle der Fachdidaktik Geschichte teilt sich dieses Modul in einen Grundkurs und ein Seminar. Das in dieser Studie vorzustellende LLLS konnte von den Studierenden als Seminar gewählt werden. Innerhalb dieses Didaktikmoduls sollen sich die Studierenden mit geschichtstheoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik und fachspezifischen Methoden des Faches auseinandersetzen. Hierzu bekommen sie einen Einblick in das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik. Weiterhin werden sie mit dem Konstrukt des Historischen Lernens (und seinen unterschiedlichen Ausprägungen) konfrontiert und sollen anschließend in der Lage sein, historische Lernumgebungen zu bestimmen, zu planen und zu reflektieren. Hierbei wird insbesondere der Aspekt der Heterogenität (welcher mit den Diversity-Kriterien Geschlecht, soziale Unterschiede, Migration, Behinderung, sexuelle Vielfalt beschrieben wird) und der Umgang mit diesem betont. Die konkreten Inhalte werden mit Narrativität, empirischer Forschung, historischer Sinn- und Urteilsbildung, historischer Imagination und den Prinzipien des Historischen Lernens, also Multiperspektivität, Problemorientierung, Handlungsorientierung, Gegenwartsbezug benannt.³⁴

Neben diesen normativen Setzungen der KMK und der Studienordnung, gibt es diverse Programme, die sich mit der Evaluation des Gesetzten beschäftigen. Bereits 2007 äußerte sich die sogenannte Baumertkommission zur Erreichung der Standards in NRW hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis.³⁵ Die Kommission betont die Unterschiedlichkeit der Leistungsprofile von universitärer Lehramtsausbildung und Vorbereitungsdienst und verweist in diesem Zusammenhang auf die jeweils eigenen Aufgaben und eigenen strukturellen Stärken der jeweiligen Phase (Baumert, 2007, S. 6). Diese bestehen konkret darin, dass die Universität „primär berufsfeldbezogenes fachliches Wissen und konzeptuell-analytisches Verständnis der Berufstätigkeit“ vermittelt und erst im Referendariat

und Praxis die ersten theoriegeleiteten berufsrelevanten Erfahrungen aus der orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion zu vertiefen und zu erweitern. In diesem Sinne werden die eigene Berufswahlentscheidung und Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Erkundung des Berufsfeldes reflektiert. Auch hier werden im Lehramtsstudiengang für die Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule die beiden Unterrichtsfächer und die Bildungswissenschaften gleichwertig mit jeweils 60 LP studiert (<http://www.bised.uni-bielefeld.de/lehramtsstudium>). Für alle Links gilt der Stand: 02.10.2018.

³³ Siehe hierzu: <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab012015.pdf> (S. 21-22, 45; Stand: 02.10.2018).

³⁴ Siehe hierzu: <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab012015.pdf> (S. 32; Stand: 02.10.2018).

³⁵ Grundsätzlich verfolgt diese Kommission eine „konsequente Orientierung der Lehrer*innenbildung am Berufsfeld Schule, in dem die Entstehung von Professionalität als ein berufsbiographischer Prozess verstanden wird“ (Baumert, 2007, S. 6). Nach eigener Aussage hat die Kommission „während ihrer Arbeit versucht, die argumentative Literatur zur Modernisierung der Lehramtsausbildung zu sichten und vorliegende Erfahrungsberichte auszuwerten. Insgesamt belegt die Literatur eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen normativen Aussagen und Wirkungsbehauptungen einerseits und einem eklatanten Mangel an empirischer Evidenz andererseits. Die Lehramtsausbildung gehört zu einem sträflich vernachlässigten Gebiet der empirischen Bildungsforschung. Dies gilt sowohl für die Erste als auch Zweite Ausbildungsphase. Die Kommission ist sich bewusst, dass dieser Sachverhalt auch die Belastbarkeit ihrer eigenen Argumente begrenzt. Umso stärker muss die Notwendigkeit der Entwicklungsoffenheit des Lehrerbildungssystems betont werden.“ (Ebd., S. 13). Die Kommission will insgesamt keinen der beiden Ausbildungsteile bevorzugen oder einen gegen den anderen ausspielen, sondern „spricht sich entschieden für die Beibehaltung und Optimierung der Ersten und Zweiten Phase der Lehramtsausbildung aus“ (Ebd., S. 6).

„reflexionsbezogene Handlungskompetenzen“ (Ebd., S. 6) erworben werden. In diesem Zusammenhang unterscheidet sich auch die „Bedeutung von *Praxis* erheblich in der Ersten und Zweiten Phase“ (Ebd., S. 7). Konkret bedeutet dies, dass „in der Ersten Phase die Vorbereitung auf Praxistauglichkeit im Vordergrund steht, in der Zweiten Phase die Schaffung von Handlungssicherheit“ (Ebd., S. 7). Dies liegt ohne Frage an den strukturellen Gegebenheiten der jeweiligen Institution – an der Universität erscheint es fraglich, wie ohne permanenten Kontakt zu Schüler~innen Handlungssicherheit aufgebaut werden soll. Im Gegensatz dazu steht die klare Absage an die vielfältig geäußerte Erwartungshaltung zur Erzeugung von Handlungssicherheit während der universitären Ausbildungsphase. Dies „zu erwarten, wäre dagegen verfehlt“ (Ebd., S. 30). Die häufig gefundene, aber falsche Antwort auf diese Erwartungshaltung ist, eine hilflos anmutende „Verstärkung der Praxisanteile im Studium durch Vermehrung oder Verlängerung von Praktika [und] die Einführung eines Praxissemesters [...] (Ebd., S. 30)“. Für die erste Phase innerhalb der universitären Ausbildung bedeutet dies vor allem einen Fokus auf „eine wissenschaftliche Ausbildung, [...] mit der Basis eines substanziellen Fachverständnisses“ (Ebd., S. 29) zu setzen. Zusammengefasst heißt das für universitäre Praxisphasen, dass die

„Stärke aller akademischen Ausbildung konzeptuell-analytischer Natur ist. Dies gilt im Prinzip auch für Praxisstudien, die in die akademische Ausbildung integriert sind und selbst für das Probehandeln in unterrichtsbezogenen Praktika. [...] Praxisbezug heißt hier theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis. [...]“ (Ebd., S. 30).

Unter dem Programmpunkt *Optimierung der praktischen Studienanteile* plädiert die Kommission prägnant für: „nicht mehr, sondern bessere universitäre Praxisphasen“ (Ebd., S. 8). Dieses *Bessere* anstelle eines *Mehr* sieht die Kommission dann verwirklicht, wenn der Schwerpunkt sich „nicht auf die Vermittlung von Handlungsrouinen im Unterricht und im Schulbetrieb, sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ (Ebd., S. 8) richtet. In Bezug auf die unterschiedlichsten Formen von Praxisphasen, die unter dem Sammelbegriff *Praktika* erscheinen, stellt die Kommission fest:

- „Die Praktika sind inhaltlich nicht in die Studiengänge integriert.
- Eine systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika könne nicht immer sichergestellt werden, und es mangle an einer ausreichenden Qualitätssicherung.
- Es gäbe keine institutionalisierte Abstimmung zwischen Hochschulen und Praktikumsschulen.
- Es fehle eine systematische Betreuung in der Schule.“ (Ebd., S. 30)

Die Kommission fordert folgende Voraussetzungen für eine qualitätsvolle Durchführung der Praktika:

- ihre systematische Vor- und Nachbereitung,
- ihre Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehrerbildung,
- eine personelle und organisatorische Infrastruktur auf Hochschulseite, die es erlaubt, die Praktika in Kooperation mit den Praktikumsschulen zu planen.

- Auch die Praktikumschulen benötigen eine Personalkapazität, die ausreicht, um eine koordinierte Betreuung während des Praktikums anzubieten.“ (Ebd., S. 8)

Die bisherigen Defizite und geforderten Rahmenbedingungen sind ausschlaggebend für das Fazit der Kommission: „Gegenwärtig sieht die Kommission an praktisch keinem Lehramtsausbildungsstandort (NRW) die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für die qualitätsvolle Durchführung solcher Praktika gewährleistet. Diese Situation verbietet jede weitere Ausweitung von praktischen Studienanteilen“ (Ebd., S. 8). Die Kommission bezieht sich hierbei auf alle Arten universitärer Praktika (Orientierungspraktika, berufsfelderschließende, schulpraktische Studien und Praxissemester) – LLLS hat sie dagegen nicht im Blick.³⁶

Auch das Programm *Monitor Lehrerbildung* hat die Forderungen und programmatischen Umsetzungen der KMK Standards evaluiert. Hinsichtlich des Praxisbezugs in der Lehrer*innenbildung stellt das Programm fest: „Praxisphasen sind eine Möglichkeit, um den gewünschten Praxisbezug herzustellen“ (Monitor, 2013, S. 3). Für Praxisphasen innerhalb der Lehrer*innenbildung stellt das Programm diverse institutionelle Mängel fest. So birgt die Mehrphasigkeit Probleme, insbesondere hinsichtlich der Abstimmung der Akteur*innen untereinander. Zudem genießt der Praxisbezug innerhalb der Universitäten nicht den relevanten Stellenwert, der ihm gebührt. Und drittens gibt es bisher wenig (empirische) Erkenntnisse dazu, welche Praxisbezüge welchen Kompetenzerwerb evozieren (Ebd., S. 8-9). Als Gegenvorschläge können diverse Maßnahmen aufgegriffen werden. Zum einen dürfe nicht die Quantität, sondern es müsse die Qualität der Praxisbezüge entscheidend sein. Zum anderen müssen Akteur*innen miteinander kommunizieren und Programme verzahnt werden (Ebd., S. 10-11). Für beides bedarf es einer Grundlagenforschung, die neue Modelle hervorbringt und gleichzeitig beforcht. Nur so können ineffektive „tradierte Strukturen [...] hinterfragt und ggf. verändert werden, wenn Erfolgsmodelle identifiziert und umgesetzt werden können (Ebd., S. 12).

Für diese Situation könnten die LLLS ein maßgeschneidertes Format darstellen, da sie Verknüpfung wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Studienanteile an einem praxisnahen Lernort leisten. Die unmittelbare Anwendung von theoretischem Wissen in einer schulähnlichen Situation behält die

³⁶ In ihrer Studie zur Veränderung des Theorie-Praxis-Verhältnisses von Studierenden haben Fischer und Kolleg*innen an der Universität Flensburg verschiedene Kohorten von Masterstudierenden mit einer selbstentwickelten Skala (N gesamt = ca. 700) zu ihren Einstellungen zu Theorie und Praxis befragt und dies mit einer Kohorte von Erstsemesterstudierenden kontrastiert (Fischer, Bach & Rheinländer, 2016, S. 49). In der Skala lassen sich drei Dimensionen des Theorie- und Praxisverhältnisses unterscheiden: „Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung (Praxisbezug macht Theorie anschaulich); Umsetzbarkeit von Theorie; Unabhängigkeit von Theorie und Praxis (Theorie und Praxis beziehen sich in der Regel nicht aufeinander“ (Ebd., S. 56). Insgesamt zeigt die Studie, dass die gewollte Verzahnung von Theorie und Praxis im Praxissemester nicht realisiert werden kann. „Die Ergebnisse sprechen stattdessen dafür, dass sich im Studienverlauf und innerhalb eines Praxissemesters die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis tendenziell in Richtung eines stärkeren Anwendungsbezugs von Theorien verändern und dass sich der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis eher vergrößert“ (Ebd., S. 60). Die Autor*innen fordern daher, dass universitär begleitete Praxisphasen stärker theoriegebunden sein müssten, um Reflexion zu ermöglichen und auch die „Relevanz von Theorien für die Praxis bewusst zu machen“ (Ebd., S. 62).

Stärke der ersten Phase bei, verknüpft aber früh mit der zweiten Phase, ohne dabei den Primat der Theorie aus den Augen zu verlieren (BMBF, 2016).

2.3. Lehren – Beruf oder Profession?

Um herauszufinden, welcher Professionalisierungsansatz für dieses Forschungsvorhaben leitend sein soll, wird in diesem Kapitel die Frage diskutiert, ob es sich beim Lehren um einen Beruf oder um eine Profession handelt, bevor es dann in die Konkretisierung der Professionalisierungsansätze geht. Dazu sollen im weiteren Verlauf Kriterien dargestellt werden, die die „Profession“ qualitativ vom Beruf unterscheiden. Anschließend soll der Frage nachgegangen werden, durch welche konkreten Maßnahmen eine auf Professionalisierung abzielende Lehrer*innenbildung unterstützt werden kann.

Die Unterscheidung zwischen Beruf und Profession ist nicht gleichbedeutend mit einer Geringschätzung des Berufes. Es geht nicht um die Abwertung der Arbeit Anderer, sondern darum, nachvollziehbar zu begründen, warum es sich bei Lehrer*innen um Menschen handelt, die in einem Arbeitsfeld agieren, welches Professionalisierung verlangt. Zum einen soll damit die Notwendigkeit der Professionalität begründet werden (Qualitätsstandard) und zum anderen die Professionalisierung, also die Erreichung dieses Standards, vorgezeichnet werden.

Bei den Begriffen Profession, Professionalität und Professionalisierung gibt es nicht nur im Wortstamm, sondern auch inhaltlich große Schnittmengen.³⁷ Dementsprechend kann eine teilweise inkonsistente Verwendung der einzelnen Begriffe, aber auch Verwechslungen/Gleichsetzungen mit bspw. den Begriffen Expert*in/Expertise festgestellt werden³⁸. Ich halte mich an folgende Unterscheidung: Profession ist ein für den Berufsstand qualitatives Unterscheidungskriterium zum Stand des Berufes. Professionalität benennt den Zustand, den die Ausübenden haben sollten, um ihrer Profession zu entsprechen und Professionalisierung beschreibt den Prozess der sich anbahnenden Professionalität (Cramer, 2012, S. 23; Hericks, 2006, S. 100).³⁹

³⁷ Auf die Formulierung *Entwicklung von Professionalität und professionelle Entwicklung* wird hier bewusst verzichtet. Beide grenzen sich von der individuell ablaufenden Professionalisierung dahingehend ab, dass sie eine eindeutige standardisierte Kompetenzorientierung zur Folge haben können (siehe hierzu: Cramer, 2012, S. 23).

³⁸ Die professionellen Lehrer*innen heißen dann häufig Expert*innen. Das meint in erster Linie das gleiche, auch wenn es sich hier sprachlich als Differenzierung tarnt. Terhart meint die Unterscheidung zwischen Professionelle*r und Expert*in sei hinfällig und aus der Zeit (Terhart, 2011, S. 204).

³⁹ An dieser Stelle muss die Arbeit von Cramer ausdrücklich erwähnt werden. Akribisch, präzise und vor allem mit neuen Ansätzen und Gedanken zeichnet er die Entwicklung der Professionalisierung in seiner Dissertation auf knapp 100 Seiten nach. Zwei Sachverhalte müssen meiner Ansicht nach aber kritisiert werden. Zum einen die simplifizierende Sicht auf Leistungsorientierung. So schreibt Cramer: „Erfolgreich ist ein Lehrerbildungssystem dann, wenn die dort ausgebildeten Lehrkräfte so unterrichten, dass ihre Schülerinnen und Schüler hohe Leistungen erzielen“ (Cramer, 2012, S. 13). Zum anderen: „Nachfolgend wird ausschließlich aufgrund der einfacheren Lesbarkeit meist die männliche Anrede verwendet. Dabei sind grundsätzlich gleichermaßen Frauen und Männer angesprochen.“ (Ebd., S. 14) und das obwohl, wie er selbst schreibt, „der Lehrerberuf heute überwiegend von Frauen ausgeübt wird“ (Ebd., S.14).

Eine kollektive Professionalisierung bedeutet auch eine Privilegierung der gesamten Berufsgruppe. Der oder die Professionelle firmiert dabei als Standard und nicht als herausragendes, vereinzelt auftretendes, leuchtendes Beispiel. Wer „Dinge unprofessionell angeht, macht sich unmöglich“ (Terhart, 2011, S. 202) und entzieht sich damit selbst den Privilegien der Profession. Wenn der Lehrberuf als Profession angenommen wird, heißt dies aber nicht automatisch, dass allen Mitgliedern dieser Berufsgruppe dieser Status sofort zukommen muss. Denn die Professionalität zeigt sich erst im fortwährenden professionellen Handeln des oder der Einzelnen und ist individuell ausgeprägt. Ob und in welchem Maße eine Lehrperson professionell handelt, ist dann aber jeweils von der spezifischen Handlungssituation abhängig und kann auch je nach Unterrichtssituation variieren. Voraussetzung für professionelles Handeln ist allerdings die Professionalität der Lehrkraft selbst, also die vollzogene Aneignung bestimmter Haltungen um professionelles Handeln in variablen Situationen wahrscheinlich zu machen (Cramer, 2012, S. 26).

Ortenburger fasst die Professionalisierungsdebatte treffend zusammen, wenn er resümiert, dass der Lehrberuf „ein gutes Beispiel für die Umstrittenheit des Professionsstatus“ (Ortenburger, 2016, S. 559) ist, da sich die Urteile über das gesamte Spektrum von Zustimmung bis hin zu Ablehnung streuen und dann der Beruf als „Semi-Profession“ (Terhart, 2011, 204) bezeichnet wird.

In der Argumentationslinie, die den Professionsstatus ablehnt, werden Lehrer~innen mit Vertreter~innen der klassischen Ausgangsprofessionen, namentlich Jurist~innen, Mediziner~innen und Theolog~innen, verglichen. Hier wird bspw. argumentiert, dass aufgrund der Schulpflicht nur eine „Quasi-Freiwilligkeit“ (Cramer, 2012, S. 15) der Klient~innen besteht, da sie die professionelle Leistung nicht gänzlich freiwillig in Anspruch nehmen. Des Weiteren wird gegenüber den Lehrenden das „fehlende Berufsgeheimnis“ (Ebd., S. 16) ins Feld geführt. Denn Lehrende müssen das Wissen über ihre Schüler~innen nicht im Sinne einer ärztlichen Schweigepflicht verschlossen halten. Im Gegenteil, stattdessen sind sie sogar dazu angehalten, ihre Erkenntnisse über den Lernfortschritt regelmäßig in Zeugnissen gegenüber einer Teilöffentlichkeit publik zu machen. Zudem wird argumentiert, dass bei den Lehrenden im Gegensatz zu den klassischen Professionen keine exklusive Wissensexpertise notwendig sei, da der Wissenskörper, auf den sich das Lehrangebot stützt, eine vermeintliche „Nähe zum Alltagswissen“ (Ebd., S. 27) aufweise. In dieser Logik sprächen die Aufgaben des Unterrichtens und Erziehens nur ohnehin allgemein verfügbare Fähigkeiten aller Menschen an.

Ein Problem der Argumentationen, die Lehrer~innen den Professionsstatus absprechen, liegt im unsach- und unzeitgemäßen Abgleich mit den ursprünglichen Professionen. Zum einen ist es strittig, inwiefern Menschen ausschließlich freiwillig Ärzt~innen oder Jurist~innen aufsuchen. Zum anderen erscheint das Beharren auf die ursprünglichen *reinen* Professionen überholt, erfüllen sie ihre

Monopolstellungen ja kaum mehr selbst.⁴⁰ Die zunehmende Individualisierung und Partikularisierung von Lebenswelten lässt ihren Status zerbröseln. So gibt es allorts Menschen, die sich den klassischen Instanzen der Profession entziehen und sich in Eigeninitiative um die Seelsorge anderer kümmern (Pastafarianismus) oder Heilung versprechen („alternative“ Medizin) (So auch Bonnet & Hericks, 2014, S. 4).

In der Gegenargumentation wird versucht, die Höherwertigkeit der Tätigkeit zu begründen und teilweise auch, sie in damit verbundene Privilegien umzumünzen. Denn in seiner Anfangszeit ging der Lehrberuf mit dem Synonym des „Hungerleiders“ (Ortenburger, 2016, S. 560) einher. Die zumeist männlichen Lehrer genossen anfangs keine Privilegien. Die Ausübung war nicht institutionell abgesichert, verlangte keine besondere Ausbildung und wurde aushilfsweise von allen infrage kommenden Personen gegen miserable Bezahlung realisiert (Ebd., S. 560).⁴¹ Eine besondere Stellung nahmen hingegen die Berufe ein, die sich als Professionen generieren konnten.

Warum ist das Lehren heute als Profession zu betrachten? Zuerst muss die Unterscheidung zwischen Beruf und Profession getroffen werden. Beiden Begriffen liegt ja die Tätigkeit einer Arbeit zu Grunde. Auch werden beide in Deutschland verschränkt in Theorie und Praxis ausgebildet. Der Unterschied besteht im Wesentlichen in den Ansprüchen, die die Arbeit an die Ausführenden stellt. Lehren als Profession aufzufassen bedeutet auf der individuellen Ebene das Ausführen einer bezahlten Tätigkeit, die vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt, welche zudem nach externen Beurteilungsmaßstäben kontrolliert wird, da mit ihnen eine Verantwortung gegenüber anderen Personen einhergeht. Zur Konkretisierung dieser Faktoren gibt es verschiedene Professionsdefinitionen und -beschreibungen.

Hierbei wird häufig der notwendige abstrakte Wissensbestand, der universitäre Erwerb desselben und hierbei vor allem die Art und Weise des Umganges mit diesem durch die Lehrer~innen als Hauptkriterium für eine Profession ins Feld geführt. Mieg argumentiert, dass der gewandelte „Kontext der Wissensgesellschaft hochqualifizierte [...] Wissensarbeit“ (Mieg, 2016, S. 27) erfordere. Das notwendige Wissen wird in diesem Zusammenhang mit einem wissenschaftlich universitären Wissenskorpus gleichgesetzt, der eine gewisse gesellschaftliche Relevanz aufweist (Cramer, 2012, S. 26; Böllert & Gogolin, 2002, S. 367; Makrinus, 2013, S. 43). Demzufolge kann kein Beruf eine

⁴⁰ In diesem Zusammenhang schreiben Helsper und Combe (1996, S. 16), dass die klassischen „Professionen aufgrund eines Prozesses entstehen, dessen Initiator sie selbst sind, wobei es dieser Funktionselite gelingt, den Marktzugang erfolgreich zu kontrollieren“. Dieser Marktzugang spiele zum einen für Lehrer~innen kaum eine Rolle. Zum anderen führe der Versuch der scharfen Abgrenzung dazu, dass dabei aber der „Prozeß der Professionalisierung“ (Ebd., S. 9) der oder des Einzelnen aus dem Blick gerate.

⁴¹ Wie Makrinus zeigt, war die Berufsidee eines der wesentlichen Elemente beim Übergang der Ständegesellschaft in die Moderne. Die Berufe und hierbei insbesondere die dahinterstehende Idee der Wählbarkeit des Berufes, lösten die deterministischen Kategorien Eigentum und Stand als sozial-bestimmende Distinktionsmerkmale ab. Die Berufe führten so zu einer allmählichen Ausdifferenzierung der Gesellschaft (Makrinus, 2013, S. 43–54).

Profession sein, der kein universitäres Wissen voraussetzt bzw. integriert. Bei den anderen Merkmalen unterscheiden sich die einzelnen Definitionen zum Teil erheblich, wie im Folgenden kurz skizziert werden soll:

Mieg nennt:

- Autonomie
- Altruismus
- Gemeinwohlorientierung
- sowie eine Zuständigkeit, die sich in einer Verbandsmacht ausdrückt

als konstitutive Merkmale einer Lehrer*innenprofession (Mieg, 2016, S. 28). Böllert und Gogolin definieren die Eigenschaften der Professionen in expliziter Anlehnung an die ursprünglichen Professionen wie folgt:

- „Ausübung der Tätigkeit in gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Feldern wie Recht oder Gesundheit [...]
- Die Professionellen verfügen über ein Mandat zur Problemlösung bzw. zum Eingriff in die Lebenspraxis von Individuen“ (Böllert & Gogolin, 2002, S. 367).

Makrinus wiederum hebt den Umgang mit dem Wissenskörper hervor. Gleichzeitig scheinen ihr aber vor allem die Privilegien der Professionsinhaber*innen besonders charakteristisch:

- reflexiver Umgang mit dem universitären Wissen
- Berufsethos, welcher gesellschaftliche Privilegien produziert und reproduziert
- Postulat der eigenen Interessenlosigkeit, um den Wert der eigenen Expertise zu erhöhen (Makrinus, 2013, S. 43–54)

Cramer listet mehrere Charakteristika auf:

- Erfahrung im Umgang mit dem Wissen
- keine Standardisierungsmöglichkeit der Tätigkeit
- weitgehende Autonomie und berufliches Ansehen
- das Vorhandensein einer spezifischen Berufsethik
- professionsinterne Instanzen und Mechanismen der Kontrolle (z. B. Ärztekammer).
- Monopolstellung auf dem Gebiet der Profession (Cramer, 2012, S. 26)

Hericks nennt drei Aspekte, an denen sich das professionelle Handeln von Lehrer*innen festmachen lässt:

- Erstens existiert ein klar definierter Kernbereich⁴² des Handelns. Dies ist der Unterricht mit seiner Hauptfunktion der Wissens- und Kompetenzvermittlung.

⁴² Kernbereich verweist darauf, dass Lehrer*innen auch weitere Bereiche wie Elternsprechabende, Vertrauensperson für SuS auch außerhalb des Unterrichts sein, Fachkonferenzen, Weiterbildungen etc. haben.

- Zweitens kann das berufliche Handeln des Professionellen nicht von seiner Person unterschieden werden. Das heißt, die Lehrer~innenpersönlichkeit ist unhintergebar mit der Art und Weise, wie sie unterrichtet, den Schüler~innen begegnet etc. verbunden. Dies hängt maßgeblich davon ab, wer die jeweiligen Lehrer~innen selbst sind und wie sie sich in der Institution Bildungssystem/Schule verorten.
- Drittens *gibt es* einen Klient~innenbezug, d.h. die Orientierung am Wohl anvertrauter Personen. Professionelle haben es immer mit Krisen- oder Umbruchsituationen im Leben von Menschen zu tun. Professionelle beginnen ihre eigentliche Arbeit in dem Moment, da ihre Klienten in eine Krise geraten sind, die sie allein nicht mehr lösen können. Professionelle verfügen dann über ein „lizensiertes Eingriffsrecht“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 5) in die personale Integrität anderer Menschen.

Eine Erweiterung dieser Argumentation leistet Forneck:

“Professionen zeichnen sich dadurch aus, dass Wissen nicht routineförmig und in einem technischen Sinne angewendet werden kann, sondern im Rahmen der Deutung eines Falles. [...] Es gibt folglich keine allgemeinen Technologien der Problemlösung. Der Erfolg professionellen Handelns ist unsicher, der Professionelle kann nicht planmäßig über Erfolg verfügen“ (Forneck, 2009, S. 68).

Folgt man Forneck (2009), dann geht Professionalität mit der Verabschiedung von jeglichem Rezeptwissen aufgrund der strukturellen Unsicherheit des Berufes einher. Damit wird hier das verunsichernde Lehrgeschäft angesprochen, welches eine charakteristische Konstante des Lehrberufes darstellt und mittels flexibler Handlungen aufgelöst werden kann.

Forneck nennt folgende Merkmale, die den Beruf der Lehrer~innen als Profession beschreiben:

- Erbringung von Dienstleistungen für Klient~innen auf einer persönlichen Basis
- eine Fundierung der praktischen Tätigkeit durch eine besondere Form von Wissen, das in der Regel über eine akademische Ausbildung erworben werden muss
- professionelle Ethik und professionelle Vereinigung
- professionelle Autonomie im Sinne der Selbstkontrolle beruflicher Arbeit
- hohes Prestige und überdurchschnittliches Einkommen
- hohe gesellschaftliche Relevanz der zu bearbeitenden Probleme (Ebd., S. 67)

Wesentlich erscheinen in diesem Zusammenhang aber vor allem zwei Punkte, die noch weiter erörtert werden müssen. Forneck nennt das, was Böllert und Gogolin „Eingriff in die Lebenspraxis von Individuen“ (Böllert & Gogolin, 2002, S. 367) nennen, eine Dienstleistung. Als treffender könnte hier Gieseckes Formulierung, der den Bezug zwischen Lehrenden und Lernenden als „*partikularen* Zugang zum Menschen“ (1996, S. 395) beschreibt, erscheinen. Das Spezifische am Lehrberuf besteht nicht nur darin, dass Lehrende mit Schüler~innen arbeiten dürfen, sondern konstituiert sich über den immensen positiv oder negativ gerichteten Einfluss ihres Handelns auf die Lernenden. Partikular oder selektiv ist der Zugang durch Professionelle, weil Eingriffe bei den Klient~innen sie in ihrer „Ganzheitlichkeit denken [müssen], um Handeln realistisch ausrichten zu können“ (Ebd., S. 395).

Gleichzeitig bedingt das Handeln jedoch die Einnahme einer „begrenzten Sicht“ (Ebd., S. 395). Lehrende versuchen also immer auch, eine Persönlichkeitsveränderung herbeizuführen oder den Menschen ganzheitlich zu bilden, wobei sie ihn nur ausschnittsweise einschätzen können. Dieser Umstand führt vor allem zu einem hohen inneren Legitimationsdruck pädagogischer Handlungen und Entscheidungen, die dann deutlich werden, wenn sie explizit gemacht werden müssen, bspw. wenn Außenstehende wie Eltern nach kohärenten Begründungen fragen.

Ziel der Professionsforschung im Kontext der Lehrer~innenbildung ist demnach nicht die Denomination des Begriffes als solchen für eine Berufsgruppe und die Auflistung der dazugehörigen Spezifika. Vielmehr geht es um die Rekonstruktion notwendiger Kompetenzen, Prozesse und Kontexte, die, ausgehend vom Professionsbegriff, anders gedeutet werden und andersherum darum, Prozesse zu benennen und zu beforschen, die zur Professionalisierung beitragen oder dieser entgegenwirken (Bonnet & Hericks, 2014, S. 4). Entscheidend für die erste Phase der Lehrer~innenbildung ist daher „die Entwicklung von Wissensbasis und Reflexionsfähigkeit“ (Ortenburger, 2016, S. 563; Terhart, 2002, S. 21). Diese Wissensbasis ist aber nicht als stabil anzusehen, sondern muss im weiteren Berufsleben, d.h. in der zweiten und dritten Phase, bspw. über Weiterbildungen permanent aufrecht und aktuell gehalten werden (Ortenburger, 2016, S. 565). Eine wesentliche Voraussetzung dafür, den Prozess der Professionalisierung im weiteren Berufsleben verwirklichen zu können, ist daher eine ausgeprägte Fähigkeit zur Reflexion, die es ermöglicht, das eigene Handeln zu beurteilen und konkrete Änderungsmöglichkeiten daraus abzuleiten. Forneck bezeichnet die wissenschaftliche Ausbildung und die berufliche Praxis daher als „zwei Quellen der Professionalisierung, die sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. [...] Die Praxiserfahrungen bilden einen wichtigen Bezugspunkt der theoretischen Reflexion“ (Forneck, 2009, S. 98).

Es geht also bei der Professionalisierung angehender Lehrer~innen letztendlich darum, dass sie in vielerlei Hinsicht handlungsfähig sein müssen. Sie benötigen dazu Praxiserfahrung, fachdidaktisches und disziplinäres Fachwissen, pädagogisches Knowhow und methodisches Geschick – dieses Potpourri müssen sie dabei im Hinblick auf komplexe Fragestellungen selbstständig anwenden können. Zusammenfassend kann aus diesen Überlegungen eine abstrakte Definition der Profession von Lehrer~innen abgeleitet werden, die folgende Punkte enthält:

- Das wissenschaftlich fundierte Wissen in einem definierten Kernbereich und der reflexive Umgang mit diesem bildet das Fundament der Profession.
- Die Professionellen haben es mit Klient~innen zu tun, deren Probleme gelöst werden müssen. Dazu besitzen sie ein Eingriffsrecht in individuelle Belange der Klient~innen.
- Ihr Handeln ist mit ihrer Person und auch mit ihrem Verständnis ihrer Rolle verbunden.

- Außerdem sind sie von struktureller Unsicherheit und einer Dynamik umgeben, die es erforderlich machen, dass sie selbst neue Lösungen suchen, anstatt sich auf vorgefertigte Lösungen zu verlassen.

2.4. Professionalisierungstheorien

Innerhalb erziehungswissenschaftlicher wie fachdidaktischer Literatur wird Professionalisierung angehender Lehrer*innen als normatives und weithin akzeptiertes bildungspolitisches Ziel betrachtet. Die professionelle Lehrer*in firmiert in allen Professionalisierungstheorien als neue Leitfigur der Lehrer*innenbildung – allerdings jeweils unter völlig unterschiedlichen Voraussetzungen und Charakteristika.⁴³

Nach Vogelsang lassen sich zwei generelle „Theriefamilien“ zur Beschreibung professionellen Lehrer*innenhandelns unterscheiden, die sich zwischen den Polen „soziologischer Theoriehintergrund“ und „psychologischer Theoriehintergrund“ bewegen (Vogelsang, 2014, S. 34). Diese Unterscheidung erscheint aber zu grob, wenn man sich vor Augen führt, wie stark sich bereits diejenigen Theorien voneinander unterscheiden, die einem soziologischen Verwandtschaftsverhältnis unterliegen. Cramer findet beispielsweise innerhalb des soziologischen Theoriehintergrundes einen Ansatzpluralismus vor, der interaktionistische, machttheoretische, systemtheoretische, strukturtheoretische, kriterienbezogene, berufssoziologische, sowie machtstrategische Ansätze umfasst (Cramer, 2012, S. 24). Terhart vermag drei grobe Theoriestränge, unter denen sich die einzelnen Professionalisierungsansätze verorten lassen, zu benennen⁴⁴ - die strukturtheoretischen, die kompetenztheoretischen und die berufsbiographischen Professionalisierungsansätze (Terhart, 2011, S. 206–208). Um ein tragfähiges Modell zur Professionalisierung angehender Geschichtslehrer*innen vorzulegen, ist daher eine kritische Auseinandersetzung mit den gängigsten Modellen unausweichlich.

⁴³ Die Diskussionen über Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung verlaufen in Deutschland in „sich praktisch nicht berührenden Bahnen. Entsprechend divergent sind die Ergebnisse, aber auch die Folgerungen, die daraus für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gezogen werden“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 469).

⁴⁴ Cramer schreibt: „Gegenwärtig erweisen sich mit dem strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz aber zwei auf den ersten Blick gegensätzliche Theorien pädagogischer Professionalität als bestimmend für den Diskurs“ (Cramer, 2012, S. 24). Ihm kann hier nur im ersten Teil zugestimmt werden. Denn meiner Auffassung nach, ist der kompetenztheoretische Ansatz eindeutig bestimmend und der strukturtheoretische Ansatz dient nur als theoretischer Sparring-Partner in den Arbeiten der genannten Vertreter*innen. Liest man Cramers Darstellungen ausführlich, ist es umso mehr verwundernswert, dass er sich am Ende für eine Adaption des Kompetenzmodells von Baumert und Kunter entscheidet. Zu einer ganz anderen Einschätzung gelangt Ostermann: „In der neueren LehrerInnenforschung wird die professionelle Entwicklung hauptsächlich als berufsbiographisches Entwicklungsproblem gesehen“ (Ostermann, 2014, S. 25).

2.4.1. Strukturtheoretisch

Die strukturtheoretischen Professionalisierungsansätze entspringen aus einer kritischen Leseart der alltäglichen Praxis von Lehrer~innen. In dieser hat sich das zumeist qualitativ rekonstruierte Konzept der Antinomien durchgesetzt. Bevor es hier theoretisch seziert wird, wird es anhand eines Beispiels von aus der Forschung von Helsper (2004) praktisch dargestellt. Das gekürzte Beispiel zeigt die antinomische Spannung zwischen Fürsorge und Gerechtigkeit, welche konstitutiv für pädagogische Handlungen ist. Ein Lehrer schrieb im Zuge einer mündlichen Einschätzung eines Schülers zum Ende des Schuljahres unter anderem folgenden Satz:

„Dass dies [Unaufmerksamkeit des Schülers im Unterricht] tatsächlich nur so scheint und der engagierte, interessierte und tüchtig mitarbeitende Timo stärker zum Vorschein kommen möge, das wünsche ich ihm und uns für das nächste Jahr!“ (Helsper, 2004, S. 49)

An diesem Beispiel kann gezeigt werden, woran Antinomien abzulesen sind, worin sie bestehen und wie sie die Realität strukturieren. Die Beschreibung des Schülers Timo und seiner unterrichtsrelevanten Attribute als engagiert, interessiert und tüchtig kollidieren mit seiner Unaufmerksamkeit. Auf einer Ja/Nein Skala schließen sich die beiden Urteile sogar aus. Es prallen hier aber noch weitere Antinomien aufeinander, die sich anhand des kurzen Zitats illustrieren lassen. Zum einen stehen Fürsorge und Gerechtigkeit des Lehrers in einem ambivalenten Verhältnis zueinander. Der Lehrer bescheinigt dem Schüler Unaufmerksamkeit im Sinne einer wahrhaften Bewertung, die auch den anderen Schüler~innen gegenüber transparent gemacht werden kann und dann gerecht wirkt. Auf der anderen Seite steht der Aspekt der Fürsorge, der vom Lehrer verlangt, seinen Schüler nicht durch die zu drastische Bewertung ohne positiven Ausblick zu kränken und damit ggf. weiter zu schwächen. Auf diesen beiden Ebenen gilt das, was Helsper auf die antinomische Formel herunterbricht: A und Nicht-A sind beide gültig. Noch schwerwiegender ist aber das antinomische Verhältnis von Nähe und Distanz. Während innerhalb der Beurteilung versucht wird, durch die Persönlichkeitsmerkmale und Unterrichtsleistungen des Schülers professionelle Distanz anhand einer Diagnose aufzubauen, enthält der Wunsch für die Zukunft einen Ausdruck persönlicher Nähe. Dies bringt Helsper auf die Formel: A schließt B aus und B ist gültig, weil A gültig ist (Ebd., S. 49). Diese komplexe Rekonstruktion ergibt sich bereits aus wenigen Zeilen Datenmaterials. Dadurch kann gezeigt werden, wie alltäglich die Umstände von Lehrer~innen sind, in denen die Antinomien auftreten, wie unterschwellig diese wirken und wie sie deshalb nur allzu leicht übergangen werden können, wenn sie nicht reflektiert werden.

Antinomien⁴⁵ definiert Helsper als „[...] Gegensatzpaare bzw. idealtypische, einander widersprechende Anforderungen, die gleichermaßen relevant sind und Anspruch auf Gültigkeit erheben können“ (Ebd., S. 61). Die Gegensatzpaare oder Widersprüchlichkeiten lassen sich entsprechend nach Helsper (Ebd., S. 56) als „antinomische Sinnfiguren“ rekonstruieren. Maßgeblich für diese antinomischen Sinnfiguren sind die Gegensatzpaare Sicherheit und Unsicherheit, sowie Gewissheit und Ungewissheit. Diese Dichotomien durchziehen den gesamten Schulalltag auf unterschiedlichsten, zumeist hochgradig interdependenten Ebenen. Helsper benennt insgesamt elf Antinomien⁴⁶, die den Schulalltag auf Seiten der Lehrenden durchziehen: Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Ungewissheitsantinomie, Symmetrieantinomie, Vertrauensantinomie, Näheantinomie, Sachantinomie, Pluralisierungs- bzw. Differenzierungsantinomie, Organisationsantinomie und Autonomieantinomie (Helsper, 2016, S. 50).

Die Lehrenden sehen sich also innerhalb des Handlungsrahmens Schule einer Fülle antinomischer Strukturen ausgesetzt. Dies lässt die Aufgaben der Lehrenden unbestimmt, beziehungsweise unbestimmbar erscheinen. Helsper spricht von „deutlichen Hinweisen auf die *Nicht-Verfügbarkeit der erforderlichen Handlungsbasis*, auf das Scheitern der Routine und der *Routine des Scheiterns*“ (Helsper, 2004, S. 56). In den strukturtheoretischen Professionalisierungsansätzen ist das Element der Krise besonders wichtig, denn die Krisenerfahrung wendet das Scheitern der Routine zur *Routine des Scheiterns*:

„Es geht im professionellen Handeln also um die stellvertretende und stellvertretend deutende Bearbeitung von individuellen oder sozialen Krisen, um die Bearbeitung von jenen Manifestationen des latent stets möglichen Scheiterns von Routinen als Orten einer strukturell erforderlichen, aber ohne Erfolgssicherheit stattfindenden Erzeugung des Neuen - als Krisenlösungsversprechen“ (Ebd., S. 56).

In diesem Verständnis ist die Krisenhaftigkeit die Betriebstemperatur bzw. der Normalfall des Berufes des Lehrenden. Mit dieser auf den ersten Blick negativen Darstellung der Begleitumstände des

⁴⁵ In seiner Arbeit differenziert Helsper zudem zwischen: „konstitutiven Antinomien, Widersprüchen, Dilemmata und als deren spezifische Ausdrucksgestalt pragmatische Paradoxien“ (Helsper, 2004, S. 68). In diesem Beitrag beschränken wir uns auf die Antinomien.

⁴⁶ Terhart wiederum benennt die Antinomien wie folgt: „Nähe versus Distanz zum Schüler: einerseits begegnen sich in der Schule, im Unterricht ‚ganze‘ Personen – zugleich aber ist rollenspezifisches Handeln geboten; Subsumtion versus Rekonstruktion: jeder Schüler, jede Situation ist anders, [...] und zugleich muss dies im Lichte des allgemeinen Regelwerks der Schule und der Lehrerarbeit geschehen; Person des Schülers versus Anspruch der Lern-Sachen: individuelle Besonderheiten jedes Lernenden sind zu berücksichtigen – zugleich müssen curriculare, inhaltliche Ansprüche allgemeiner Art durchgesetzt werden; Einheitlichkeit versus Differenz: einerseits ist die formale Gleichbehandlung aller Schüler geboten, andererseits müssen individuelle Lagen Berücksichtigung finden und Schüler insofern unterschiedlich ‚behandelt‘ werden; Organisation versus Interaktion: die administrativen Regel-Zwänge des Schul-Apparates und die lebendige Interaktion zwischen allen Beteiligten sind aufeinander zu beziehen; Autonomie versus Heteronomie: Schüler sollen autonom werden, aber durch den Pflicht-Apparat Schule, womit schulbezogen die Grundparadoxie jeder freisetzenden pädagogischen Ambition formuliert ist: Aufforderung zur Selbsttätigkeit.“ (Terhart, 2011, S.206).

Berufes plädieren Autor~innen dieses Ansatzes⁴⁷ weder dafür, Schule grundlegend zu revolutionieren noch gegenüber den Umständen zu kapitulieren. Vielmehr geben sie konkrete Vorschläge für eine Lehrer~innenbildung, die auf diese antinomischen Umstände reagiert. Denn es handele sich schließlich um „grundlegende, nicht aufhebbare Bestandteile der Interaktion und insbesondere des professionellen pädagogischen Handelns“ (Ebd., S. 62). Die Handlungen von Lehrer~innen werden als „Ort der *widersprüchlichen Einheit von Theorie und Praxis*“ (Helsper, 2002, S. 69) beschrieben, der sich in die Sphären der theoretischen Reflexion und des praktischen Handelns aufspaltet. Beide Sphären werden als gleichwertig betrachtet, jedoch folgen sie einer jeweils bestimmten Eigenlogik. Beide Eigenlogiken erscheinen teilweise so konträr, dass antinomische Spannungen erwachsen, die der oder dem professionellen Lehrer~in bekannt sein sollten, sodass er oder sie diese innerhalb oder nach der Handlung reflektieren kann. Die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie benennt dies als Zuständigkeitsbereich der ausführenden Lehrenden und weigert sich in diesem Zusammenhang eine „Sinaipädagogik [zu] betreiben“⁴⁸ (Helsper, 2004, S. 56), die die richtigen Handlungen prognostiziert oder verkündet.

Diese Annahmen führen häufig zu vernichtender Kritik am strukturtheoretischen Ansatz: „Professionelles pädagogisches Wissen kann dann im Extremfall auf das Wissen um das ‚Nicht-Wissen-Können‘ reduziert werden“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 471). Der strukturtheoretische Ansatz erscheint vor allem mit dem Paradigma der Lehrenden als Expert~innen unvereinbar. Autor~innen die den Antinomien kritisch gegenüber stehen unterstellen ihm, dass das Konzept den Problemen einer komplexer werdenden Zeit nicht gerecht werden kann. Denn er führe nach Baumert und Kunter „unter den Bedingungen der staatlichen Pflichtschule zu unauflösbaren Widersprüchen und Dilemmata der Lehrertätigkeit, die eine Professionalisierung des Berufs verhinderten und das Scheitern zur Normalität machten“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Hierbei werden gegenseitige Verständnisprobleme offenbar. Während Baumert und Kunter Widersprüche und Dilemmata als Folge einer strukturtheoretischen Professionalisierung ansehen, benennt diese Antinomien als unhintergehbare Ausgangsvoraussetzung, auf welche sie zu reagieren beansprucht. Wichtig ist in

⁴⁷ Hier wird sich konkret nur auf Helsper bezogen. Als frühes und sehr einflussreiches Beispiel für diese soziologische Perspektive auf den Lehrberuf, beziehungsweise die Profession (zur Entwicklung siehe Helsper und Combe, 1996). entwirft Oevermann (1996) ein Modell zur allgemeinen Beschreibung professionellen Handelns, wobei dieses Handeln dem von Therapeut~innen in der psychoanalytischen Therapie nahesteht. Dieser Vergleich legt ein freiwilliges Arbeitsbündnis zwischen Lehrer~innen und Schüler~innen nahe, eine Tatsache, die in der Regelschule utopisch erscheint. Nachvollziehbarerweise wurde diese Nahelegung in der Folge umfassend kritisiert (u.a. Somme, 2001; Baumert & Kunter, 2006). Oevermann (2004) reagierte auf diese Kritik und verdeutlichte daraufhin nochmals seinen Standpunkt. Das Ziel von Schule bestehe für ihn im Erreichen ganzheitlicher Bildung, insbesondere mit Blick auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Schüler~innen. Dies setze hingegen eine spezifische Beziehung voraus und verlange das Eingehen der Lehrperson auf die Individualität, beziehungsweise den konkreten Fall des oder der Lernenden (Kasuistik). Demzufolge lasse sich das Handeln von Lehrer~innen nicht standardisieren und deshalb auch nicht formalisiert anhand von Kompetenzmodellen erlernen.

⁴⁸ Wogegen sich Helsper in diesem Sinne ausdrücklich verwehrt, ist, theoretische wie praktische Handlungsanleitungen auszustellen wie etwa „Lehrer müssen zugleich nahe und zugleich distanzierte Handlungen vollziehen, darin aber Haltungen der Nähe gegenüber Schülern wählen!“ (Helsper, 2004, S. 91).

diesem Zusammenhang zu betonen, dass die antinomischen Strukturen nicht eigenmächtig sind. Erst der unreflektierte Umgang mit ihnen lässt ihre Machtfülle erwachsen und ihre Effekte für alle Beteiligten subkutan vorhanden sein. Und das Vorhandensein und die Effekte der antinomischen Strukturen lassen sich in der Schulrealität wie eingangs gezeigt allorts ablesen. So etwa auch an schleppenden Einstiegen, der partout nicht gelingen wollen, weil sich keiner der Lernenden daran erinnern kann, was in der letzten Stunde thematisiert wurde. Sowie am kreativen „strategischen Selbstmanagement der Schüler, mit dem sie Beteiligung vortäuschen“ (Helsper, 2004, S. 64). Diese anstrengenden Kämpfe können für die Lehrenden Ausdruck des Verlustes der „Sinnbezüge gegenüber der eigenen pädagogischen Tätigkeit“ (Ebd., S. 65) sein und mitunter auf die antinomischen Spannungsverhältnisse zurückgeführt werden.

Die Professionalisierung aus strukturtheoretischer Sicht vermag konkrete Verbesserungsvorschläge hervorzubringen, da sie erforscht, welche Antinomien in der Struktur der Organisation Schule vorherrschend sind, um diese den Lehrenden zur Reflexion und weiteren Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Der große Vorteil, den Helsper darin sieht, ist keineswegs, dass Scheitern als Normalfall deklariert werden muss, sondern, dass Scheitern „entdramatisiert“ (Ebd., S. 90), erklärbar und damit letztendlich auch der „Tabuisierung“ (Ebd., S. 90) des Scheiterns vorgebeugt werden kann. Die Benennung von Antinomien, die nicht aufzulösende Widersprüche sind, kommt dabei aber keiner Resignation gleich. Vielmehr können so die unhintergehbaren Bedingungsfaktoren benannt und analysiert werden. So können sie dann möglicherweise zu einem gewissen Grad gesteuert, angegangen und im Zuge dessen auch abgemildert werden. Der entscheidende Punkt ist hierbei, dass die pädagogischen Anforderungen „reflexiv gehandhabt werden [müssen], so dass ständige zugespitzte paradoxe Entgleisungen nicht der Regelfall pädagogischen Handelns sind, sondern als Ergebnis spezifischer Belastungen und deprofessionalisierender Rahmungen und Strukturierungen des pädagogischen Handelns begriffen werden müssen“, schreibt Helsper (2016, S. 50). Sind also Lehrer~innen innerhalb der strukturtheoretischen Professionalisierung „tragische Figur[en]“ (Ebd., S. 56), die, dem Burnout ausweichend, ihre eigene Unzulänglichkeit über die Ziellinie der Pensionierung zu retten versuchen müssen? Natürlich nicht. Vielmehr müssen die Ungewissheit, das Nicht-Wissen, das Nicht-Können und die „Möglichkeit des Scheiterns“ (Ebd., S. 56) bereits in der Lehrer~innenbildung thematisiert, ja über die Reflexion angelegt werden. Die „Unmöglichkeit einer Standardisierbarkeit“ (Helsper, 2002, S. 69) und die Fallorientierung der pädagogischen Anforderungsstruktur gehen damit einher. Eine solche Lehrer~innenbildung steckt aber bisher noch in den Kinderschuhen.

2.4.2. Kompetenztheoretisch

Die Kompetenztheorie stellt den aktuell wohl in flächendeckender Anerkennung und Verbreitung populärsten Ansatz innerhalb der nationalen Diskussion um die Professionalisierung angehender Lehrer~innen dar und geht gleichsam auf Baumert und Kunter (2006) sowie Oser (Oser et al., 2013; Oser et al., 2007; Oser, Heinzer, & Salzmann, 2010) zurück. Dominant ist hierbei zweifelsohne das erstgenannte Konzept. Baumert und Kunter (2006) entwickelten ein heuristisches Metakonzept der „professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“, welches Bezug nimmt auf die Voraussetzungen für das Handeln im Beruf und damit dem Kompetenzverständnis von Weinert (2001) folgt.⁴⁹ Dieser Professionalisierungsansatz folgt der Prämisse, dass das Hauptaufgabenfeld von Lehrer~innen vor allem durch den Unterricht bestimmt sei. Die Anforderungen des Berufes seien demnach durch ein eindeutig bestimmbares Handlungsrepertoire zu beschreiben, welches diese Handlung ermöglicht. Für die Kompetenzorientierung ist in diesem Zusammenhang vor allem die Annahme bedeutsam, dass die „Technologien eines solchen Repertoires erlernbar“ (Cramer, 2012, S. 25) seien. Die Abgrenzung zur Strukturtheorie ist demnach eine Grundsätzliche – Sicherheit und Bestimmbarkeit von Anforderungen und deren Orchestrierung negieren das Unbestimmbare.⁵⁰

Das anschauliche und anschlussfähige Metakonzept nach Baumert und Kunter (2006, S. 470) beinhaltet vier Komponenten einer sogenannten *professionellen Handlungskompetenz*. Das Modell impliziert die Annahme, professionelles Handeln im Sinne einer Performanz, ließe sich über eine spezifische Ausprägung der vier in der Abbildung stehenden Facetten (Wissen, Überzeugungen, motivationale Aspekte und Selbstregulation) mehr oder minder gut prognostizieren.

⁴⁹ Die erste Erwähnung fand dieses heuristische Konzept auf 41 Seiten in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften im Jahre 2006. Es ist erstaunlich welchen Einfluss dieser kurze Artikel auf eine ganze Zunft hatte und hat. Gelangt man doch bereits nach der ersten Lektüre zu dem Eindruck, dass der Artikel sehr allgemein und kaum empirisch belegt daherkommt.

⁵⁰ Aus der prinzipiellen Erlernbarkeit eines Repertoires kann mitunter auch die Fokusverschiebung von einer Lehrer~innenbildung hin zu einer Lehrer~innenausbildung erklärt werden.

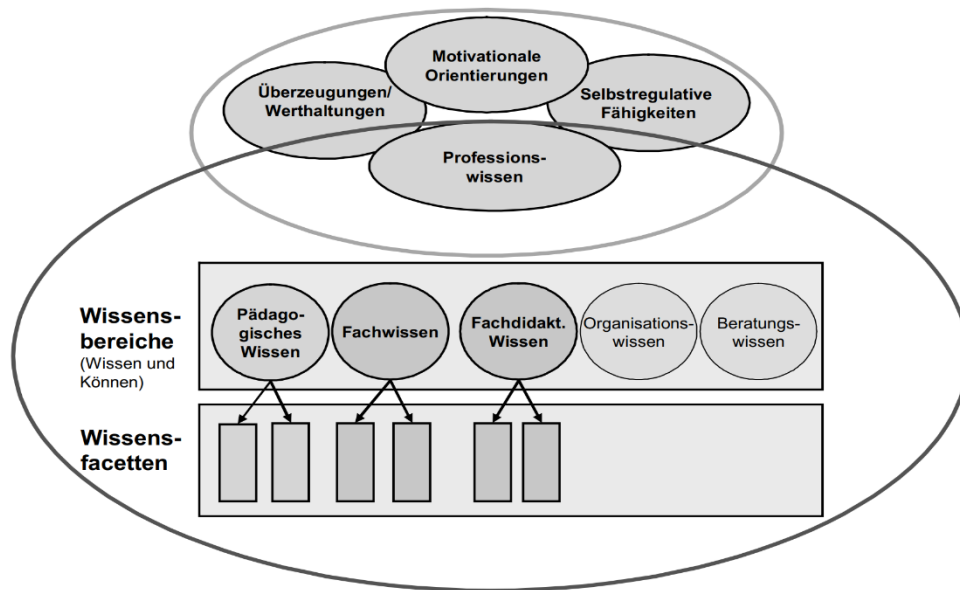


Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz, Baumert und Kunter, 2006, S. 482.

Die intentionalen Aspekte *Werthaltungen/Überzeugungen* werden meist „unter dem Sammelbegriff *teacher beliefs* zusammengefasst“ (Vogelsang, 2014, S. 41). Diese handlungsleitenden *teacher beliefs* sind im Gegensatz zu Wissen „weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung [verpflichtet]. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 497). Unter den Term *Werthaltungen/Überzeugungen* fallen zudem epistemologische Überzeugungen, die sich als „intuitive Theorien, die die Art der Begegnung mit der erkennbaren Welt vorstrukturieren“ (Ebd., S. 498), darstellen lassen. Daneben bezeichnen *Werthaltungen* solche Überzeugungen, die die Berufsmoral oder Berufsethik betreffen (Vogelsang, 2014, S. 43).

Einen weiteren intentionalen Aspekt bilden *motivationale Orientierungen*. Unter den motivationalen Orientierungen lassen sich auch die volitionalen Aspekte subsumieren. Dazu zählt die subjektiv empfundene Absicht, bzw. der Wille, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Baumert und Kunter beschreiben die Messbarkeit dieses Merkmals über das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung (Baumert & Kunter, 2006, S. 502).

Baumert und Kunter behaupten weiter, dass Wissen und Können „zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“ (Ebd., S. 481). Im Zuge dessen ist die Wissenstypologie von Shulman (1987), die die drei Wissenskomponenten Fachwissen (FW; CK), fachdidaktisches Wissen (FDW; PCK) und pädagogisches Wissen (PW; PK) differenziert, nunmehr in den Kanon der Bildungsforschung, insbesondere auch zur interdisziplinären Bestimmung der Güte

des professionellen Wissens⁵¹ von Lehrer~innen, eingegangen. Mit fachlichem *Wissen* ist dabei schulcurriculares Wissen über die Inhalte der jeweiligen Fachdomäne gemeint, in der unterrichtet wird.⁵² Fachdidaktisches Wissen heißt, Wissen um fachliche Inhalte adressatenbezogen zu strukturieren und darzustellen.⁵³ Und pädagogisches Wissen ist Wissen über allgemeine pädagogische Konzepte und Inhalte.⁵⁴

Nach Baumert und Kunter (2006) ergibt sich die Professionalität von Lehrer~innen hauptsächlich aus Überzeugungen, Wissen und aus ihrem Willen. Als professionell gilt eine Lehrperson dann, wenn sie in diesen Bereichen über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt. In diesem Zusammenhang steht auch das Berufsverständnis, welches konkret beinhaltet, dass Lehrer~innen „Unterricht erteilen und verständnisvolles Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anbahnen und unterstützen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 471). Abgesehen davon, ob diesem Berufsverständnis zugestimmt wird, oder nicht, kann eine Fixierung auf die praktische Tätigkeit von Lehrer~innen konstatiert werden. Derartig beschriebene *Handlungskompetenzen* müssen, meiner Ansicht nach, geradezu zwangsläufig in der Konfrontation mit praktischen Situationen erworben werden. Es ist nicht auszumachen, wie dies im Kontext einer theoriefixierten ersten Phase der universitären Lehrer~innenbildung bewerkstelligt werden kann.

Eine weitere vermeintliche Stärke des Modells besteht in der postulierten Messbarkeit und im weiteren Output empirischer (quantitativer) Ergebnisse. Diese Herangehensweise ist leicht als starr

⁵¹ Popularität konnte diese Gliederung gewinnen, obwohl die Definition professionellen Lehrer~innenwissens nicht über eine Tautologie hinauskommt: „Unter Professionswissen lässt sich dabei dasjenige Wissen verstehen, über das die Angehörigen einer bestimmten Profession verfügen und das für diese Profession charakteristisch ist“ (Vogelsang, 2014, S. 40).

⁵² Häufig wird unter Fachwissen ein irgendwie entschlacktes kanonisiertes Gedankengebäude verstanden („die sichere Beherrschung des einschlägigen Schulstoffes als hinreichende Wissensbasis“ Baumert und Kunter, 2006, S. 492). Dies impliziert zudem, dass es objektive Erkenntnisse gibt, über die Lehrer~innen verfügen müssen, damit sie unterrichtliche Performanz zeigen können. Was das Modell von Baumert und Kunter unbeleuchtet lässt, ist die Systematik, mit der das Fach verinnerlicht wird und zwar auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden. Fachwissen wirkt hier sehr beliebig und unkonkret: „Dieses Wissen ist erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen. Es manifestiert sich als Können des professionellen Experten“ (Ebd., S. 483). Baumert und Kunter verweisen darauf, dass selbst im Fach Mathematik die Teilung zwischen fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen bislang nur unzureichend gelingt (Baumert & Kunter, 2006, S. 493–496).

⁵³ Exemplarisch kann hierfür die COACTIV Studie genommen werden, an der die beiden Autor~innen ebenfalls beteiligt waren. Innerhalb der Studie wird das mathematische Fachwissen vom fachdidaktischen Wissen unterschieden. Die Ausprägung des fachdidaktischen Wissens wurde in den Dimensionen Aufgaben, Schülervorstellungen, sowie Repräsentationen und Erklären mit einem offenen Test ermittelt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass zwischen den beiden Wissensarten eine Kausalität oder Hierarchie erkennbar ist: „Fachwissen scheint eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für qualitativollen Unterricht und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu sein. Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Ebd., S. 496). Einschränkend wird erwähnt, dass hierbei speziell die trennscharfe Validierung zwischen fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen nur schwer leistbar sei. Obwohl die Autor~innen einräumen, dass „fächervergleichende Analysen zeigen, dass das Fach den eigentlichen Handlungsrahmen von Lehrkräften darstellt“ (Ebd., S. 492), erscheint es „keineswegs ausgemacht [...], was unter Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften genau zu verstehen ist, um welchen Wissenstyp es sich dabei handelt und welches Wissensniveau bei Lehrkräften unterschiedlicher Schulstufen vorausgesetzt werden sollte“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 492).

⁵⁴ „Im COACTIV-Modell wurde beispielsweise professionelle Handlungskompetenz aus erziehungswissenschaftlicher Sicht im Wesentlichen auf der Basis des pädagogisch-psychologischen Wissens über Leistungsbeurteilung, Lernprozesse und effektive Klassenführung im Mathematikunterricht erfasst [...]“ (Gröschner, Schmitt & Seidel 2013, S. 78).

und dogmatisch zu kritisieren. Denn trotz einer anders lautenden Ankündigung von Baumert und Kunter kann mit diesem Modell nicht geklärt werden, was die spezielle Berufskompetenz von Lehrer~innen ist und wie das Erreichen oder Erlernen eben dieser intersubjektiv abgesichert werden kann.⁵⁵ Baumert und Kunter (2006, S. 493–496) verweisen darauf, dass ihr Modellpostulat aufgrund der unzureichenden qualitativen, wie auch quantitativen Forschungslage noch zu verifizieren sei. Hinsichtlich der dennoch gültigen Validität argumentieren sie, dass der (englischsprachige) Forschungsstand für das Fach Mathematik die Interpretation zulasse, dass die Ausbildung dieser Merkmale ein guter Prädiktor für professionelle Handlungen sei. Inwieweit sich die Befunde der Mathematik auf die Mehrzahl der anderen Fächer mit gänzlich anderen Fachkulturen übertragen ließen, diskutieren die Autor~innen nicht. Als Hauptargument zur Gültigkeit des Modells wird das professionelle Wissen angeführt. Bisher bringt allerdings kein Forschungsansatz, weder qualitativ noch quantitativ, befriedigende Ergebnisse hinsichtlich der Struktur professionalisierten Wissens. Der Dissens besteht nach Ansicht der Autoren in der Wahl der „theoretischen Perspektive“ (Ebd., S. 481) und einem „Mangel an empirischer Evidenz“ (Ebd., S. 481). Es sei daran erinnert, dass genau das die Stärke dieses Modells sein sollte – nämlich vorhandene empirische Daten zu ordnen und in einen sinnhaften Zusammenhang zu bringen.

Wie die Autoren deutlich machen, ist eine weitere Zielsetzung dieses Modells Differenzierung, die hier aber eine Bewertung von Studierenden darstellt. Das Modell erlaubt, mithilfe der beschriebenen Facetten Wissen, Überzeugungen und motivationalen Dispositionen, eine Testung der Funktionsfähigkeit, indem nach „interindividuellen und intraindividuellen Kompetenzunterschieden“ (Ebd., S. 505) gefragt wird. Dies suggeriert das Vorhandensein eines Lehrer~innenidealtypus mit dem verglichen werden soll, den es jedoch nicht gibt.

Wie die Befunde des strukturtheoretischen Ansatzes gezeigt haben, ist der Beruf des Lehrenden von einer Vielzahl von Unbestimmbarkeiten und Unsicherheiten durchzogen. Für diese lässt das Modell kaum Platz. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das Fehlen des Begriffes *Bildung*. Dieser ist überhaupt nicht zu finden, er spielt keine Rolle. Dasselbe gilt für *Erziehung*. Sie geschieht anscheinend „von selbst, sie ist unvermeidbar“ (Cramer, 2012, S. 25).⁵⁶ Am Ende steht so eine Modellierung professioneller Handlungskompetenz von Lehrer~innen, die den Status quo der

⁵⁵ „Die mit dem Ausbau der Erziehungswissenschaft verknüpften Hoffnungen darauf, mehr Klarheit über die Grundlagen der Professionalität des Lehrerberufs zu gewinnen, haben sich bis dato nicht durchgreifend erfüllt. Zwar lässt die Fülle der einschlägigen Literatur nichts zu wünschen übrig. Gleichwohl ist theorie- und forschungsgestütztes Wissen über Güte und Wirkung der für den Lehrerberuf adäquaten Berufskompetenz nach wie vor gering.“ (Böllert & Gogolin, 2002, S. 378).

⁵⁶ Giesecke plädiert dafür, Erziehung hintenan zu stellen und sich dem Begriff des Lernens verstärkt zuzuwenden, um die Professionalität des Lehrerberufes besser beschreiben zu können. Die Erziehung hat sich seiner Ansicht nach aufgrund der Individualisierung der Gesellschaft erledigt, weil Erziehung zur Individualisierung nicht möglich ist. Lernen hingegen erkennt die Schüler~innen als Subjekte an und Lehrer~innen haben nur einen partikularen Zugang zu ihnen und das ist dann auch charakteristisch für die Professionalität des Berufes (Giesecke, 1996, S. 391–93).

Schulrealität abbildet, ihn gleichzeitig aber auch zur unabänderlichen Norm erhebt und zu dessen optimierter Reproduktion einlädt. Verallgemeinerbar ist in diesem Modell, dass sich die professionelle Lehrperson primär dadurch auszeichnet, dass sie „ihr erworbenes Professionswissen in *guten Unterricht* zu überführen“ vermag (Laging, Hericks, & Saß, 2015, S. 92), wobei vage bleibt, was diesen ausmacht, gibt es Unterricht doch nur aus der Fachperspektive.

2.4.3. Berufsbiographisch

Wie Cramer schreibt, muss sich jemand, der sich mit der Frage der Professionalisierung von Lehrer~innen beschäftigt, zwangsläufig mit den „divergierenden Positionen eines strukturtheoretischen versus kompetenzorientierten Professionalitätsverständnisses“ (Cramer, 2012, S. 25) auseinandersetzen. Wie er weiter feststellt, erlaubt es der Komplex Schule nicht, die beiden Zugänge – so unterschiedlich sie auch sein mögen – „als kontradiktorischen Widerspruch aufzufassen, wie dies im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend der Fall ist“ (Cramer, 2012, S. 25). Einen Ausweg stellt der berufsbiografische Ansatz dar, indem er beide zu vereinen versucht. Hericks, auf den ich mich im Folgenden beziehen möchte, bezeichnet in diesem Zusammenhang sein *berufsbiografisches Entwicklungsaufgabenmodell* (Hericks, 2006) als pragmatisch, weil er die zwei kontrovers diskutierten Ansätze aufnimmt, sie integriert und einen „mittleren Weg“ (Hericks, 2009, S. 6) darstellt.⁵⁷ Professionalisierung aus berufsbiographischer Perspektive zu betrachten, bewegt sich abseits des Mainstreams der aktuellen Professionalisierungsforschung, der berufsbiografische Ansatz ist im Gegensatz zum kompetenztheoretischen, nicht bestimmend (Cramer, 2012, S. 34).⁵⁸

Die berufsbiografische Perspektive besteht darin, zu fragen: „Was müssen Lehrer zu welchem Zeitpunkt ihrer Berufslaufbahn wissen und können?“ (Terhart, 2002, S. 17). Dieser Ansatz, der bildungsgangtheoretische Elemente (Schenk, 2005) in sich trägt, betont vor allem zwei Dinge: Zum einen, dass die „Lernenden Gestalter ihrer eigenen subjektiven Bildungserfolge sind“ (Hericks et al., 2001, S. 10). Und zum anderen, dass „Professionalität im Lehrerberuf zuallererst [als] ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Hericks, 2009, S. 2; Kunze & Hericks, 2002, S. 405) angesehen wird. Beide Punkte lassen bereits hier erkennen, dass über eine angemessene Professionalisierung der oder des Einzelnen demzufolge nicht planmäßig verfügt werden kann.

⁵⁷ „Das Entwicklungsaufgaben-Modell stellt demgegenüber eine Art ‚mittleren Weg‘ dar, weil sich im Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgabe beides findet, die Strukturen des Handelns und die notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfte.“ (Hericks, 2009, S. 6).

⁵⁸ Zu einer ganz anderen Einschätzung gelangt Ostermann: „In der neueren Lehrerinnenforschung wird die professionelle Entwicklung hauptsächlich als berufsbiographisches Entwicklungsproblem gesehen.“ (Ostermann, 2014, S. 25).

2.4.3.1. Bildungsgangtheorie

Die Bildungsgangtheorie entstammt den 1970er Jahren und ist mit dem Begriff der nordrhein-westfälischen Kollegscheule untrennbar verbunden. Hierbei stellte sich für die berufsbildenden Schulen die Frage, wie sie innerhalb der beruflichen Ausbildung „Spezialisierung und Allgemeinbildung im Medium des Berufes“ (Trautmann, 2004, S. 7) realisieren können. Dieser innovative Ansatz konnte in der Praxis nur bedingt erfolgreich umgesetzt werden. Allerdings resultierten aus der praxisnahen Begleitforschung unter anderem die Bildungsgangtheorie unter Einbezug des Konzepts der *Entwicklungsaufgabe* (Ebd., S. 7). Das innovative im Ansatz der Bildungsgangtheorie besteht in der analytischen Trennung objektiver und subjektiver Elemente innerhalb des Bildungssystems. Der objektive Bildungsgang wird „als Summe der äußeren Stationen des Lebenswegs“ (Ebd., S. 7) verstanden. Hahn schreibt dazu sehr treffend, dass objektive Bildungsgänge vergleichbar sind „mit der Architektur von Gängen, die von anderen festgelegt sind“ (Hahn, 2004, S. 168). Der subjektive Bildungsgang wird „als persönlicher Aneignungsprozess“ (Trautmann, 2004, S. 7) der Individuen innerhalb des objektiven Bildungsganges betrachtet. Innovativ an dieser Zweiteilung ist vor allem, dass sich die objektiven und subjektiven Bildungsgänge unterscheiden können. Innerhalb der Bildungsgangtheorie stehen die zu Unterrichtenden und deren Strategien und Empfindungen im Fokus der Betrachtungen. Dies tun sie, indem sie die objektiven Anforderungen des Bildungssystems, bzw. der Institution Schule, eigenmächtig deuten und individuell ausfüllen – oder, indem sie dies gerade nicht tun. (Hericks et. al., 2001, S. 9-10). Meinert schreibt dazu, dass mit dieser „Betonung auf den *Gang* der Bildung die Perspektive der Lernenden“ (Meinert, 2005, S. 18) in den Mittelpunkt rücke. Der über Curricula determinierte Primat der formalisierten Anforderungen, Lernziele, Kompetenzen und Standards rückt in der Bildungsgangtheorie in den Hintergrund und Lernende werden als Gestalter~innen ihres eigenen Bildungsganges ernst genommen (Trautmann, 2004, S. 7; Schenk, 2004, S. 42).⁵⁹

Heute ist das erklärte Ziel der Bildungsgangforschung die Rekonstruktion von Bildungsprozessen unterschiedlicher Akteur~innen in der Schule und Arbeitswelt (Schenk, 2005a, S. 9). In diesem Zusammenhang untersucht die Bildungsgangforschung nicht nur den Gang von Kindern und

⁵⁹ Der klassische Bildungsweg werde dann zum individuellen Bildungsgang, wenn die Frage nach der „Schulbildung nicht mehr nur von einem gestellten, idealen Endzustand [ausgeht], sondern sich ebenso auf die individuellen Entwicklungsprozesse des Einzelnen beziehen“ (Köffler, 2015, S. 19) kann. Im Konzept des Bildungsweges, ist meist nur eine institutionell geprägte und kulturell verankerte Möglichkeit für fast alle vorhanden, in Form eines Abschlusses vorhanden. Dieser objektive Bildungsweg wird u.a. gerahmt und definiert von Studentafeln, Rahmen- und Kerncurricula, Prüfungsvorschriften, Studiendauern und BAföG-Sätzen. Dieser Bildungsweg existiert zwar weiterhin, der individuelle Gang über diesen Weg kann aber stark variieren und ist maßgeblich abhängig von individuellen biographischen Faktoren. Bildungsgang bedeutet also vor allem, dass „mehrere Bildungswege in einer Institution möglich erscheinen“ (Schenk, 2004, S. 41). Diese individuelle Komponente ist der subjektive Bildungsgang, der sich wiederum aus dem zusammensetzt, was die Lernenden aus dem Lernangebot herausfiltern und nutzen. In seiner Konsequenz bedeutet dieser Ansatz, den Bildungsprozess nicht als bloße Anpassungsleistung zu verstehen, sondern darin immer auch eine aktive Möglichkeit der Selbststeuerung zu sehen.

Jugendlichen durch die schulische Bildung, sondern fokussiert auch professionsspezifische Bildungsgänge Erwachsener.⁶⁰ Im Kontext der Lehrer~innenbildung bedeutet dies, dass der objektive universitäre Bildungsweg durch institutionelle Rahmenbedingungen vorgezeichnet ist. Hierbei fällt den verschiedenen Lehrveranstaltungen eine große Rolle zu (Kraler, 2009, S. 190). Der subjektive Bildungsgang lässt sich aus dem Ablesen, was die Studierenden aus den Angeboten machen und für sich mitnehmen. Hierfür verwendet die Bildungsgangtheorie das Konzept der *Entwicklungsaufgabe* (Meinert, 2005, S. 20).

2.4.3.2. Entwicklungsaufgaben

Vor allem im Bereich der Jugendforschung sind Konzept und Definition der *Entwicklungsaufgabe* zu einer „Präambel“ (Reinders, 2002, S. 14) von Arbeiten geworden, die sich mit der Entwicklung von Jugendlichen auseinandersetzen.⁶¹ Daneben sieht die Bildungsgangforschung *Entwicklungsaufgaben* als ihr Kernkonzept an (Hericks, 2006, S. 60), womit dieses Konzept auch in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingedrungen ist.

Das Konzept der *Entwicklungsaufgaben* (developmental tasks) geht auf Havighurst zurück und wurde erstmals 1948 erwähnt und von ihm bis in die 1980er Jahre weiterentwickelt (Havighurst, 1972; 1981).⁶² Havighurst beschäftigte sich mit der individuellen Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigung der vielschichtigen Lebensanforderungen von Heranwachsenden. Er ging davon aus, dass Menschen ständig erneut lernen müssen, wie sie mit gesellschaftlichen Anforderungen umgehen können. Es handelt sich bei diesen Prozessen um eine „allmähliche Anpassung [von Heranwachsenden] an eine wenig veränderliche Erwachsenenwelt“ (Trautmann, 2004, S. 19). In diesem Zusammenhang postuliert Havighurst das Konzept der *Entwicklungsaufgabe* als:

„A developmental task is a midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment“ (Havighurst, 1972, S. 2).

Midway bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die *Entwicklungsaufgaben* „halb individuelles Bedürfnis und halb gesellschaftliche Anforderung“ (Trautmann, 2004, S. 28) sind, die in einem

⁶⁰ Die Bildungsgangtheorie ist offen für „zielgerichtete Diskurse zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken [...]“ (Schenk, 2005a, S. 13) um so eine hochschuldidaktische Bildungsgangtheorie entwickeln zu können. Obwohl es einige Arbeiten zum Bildungsgang gibt und die Vertreter~innen den Dialog mit den Fachdidaktiken nicht ausschließen, ist die Bildungsgangdidaktik im Sinne einer didaktischen Handlungstheorie noch nicht hinreichend im wissenschaftlichen Diskurs repräsentiert. Auch ist ihre Rolle in Prozessen von Schul- und Unterrichtsentwicklung, sowie in der Lehrer~innenbildung bisher völlig ungeklärt (Hericks et. al., 2001, S. 10).

⁶¹ Im deutschsprachigen Raum gibt es auch noch die von Dreher etablierte Abwandlung der Entwicklungsaufgaben (Dreher, 1994; zur tabellarischen Darstellung: Schenk, 2005, S. 277), die Reinders als das „vorläufige Ende der theoretischen Auseinandersetzung und Grundlagenforschung“ (Reinders, 2002, S. 14) im Bereich der Entwicklungsaufgaben bezeichnet.

⁶² Havighurst formulierte auf der Basis empirischer Studien der 1940er Jahre für die USA ein relativ grobes Raster von *Entwicklungsaufgaben*, die je nach Studienzweck präzisiert werden können. Bei den *Entwicklungsaufgaben* handelt es sich demzufolge auch in der Havighurst'schen Konzeption nicht um einen festen Kanon, sondern um die Festlegung der Anzahl und die Detailliertheit der Aufgaben, welche zeit-, kultur- und perspektivenabhängig sind (Quenzel, 2010, S. 126).

Spannungsverhältnis zueinander stehen können. Das Spannungsfeld zwischen objektiven gesellschaftlicher Anforderungen und subjektiven Bewältigungsstrategien entspringt bei Havighurst, der sich vorrangig mit Jugendlichen beschäftigte, aus körperlichen Reifungsprozessen:

"Developmental tasks may arise from physical maturation, from the pressure of cultural processes upon the individual, from the desires, aspirations, and values of the emerging personality, and they arise in most cases from combinations of these factors acting together" (Havighurst, 1972, S. 2).

Insofern Reifungsprozesse stattfinden, kommt es zum Aufeinandertreffen mit gesellschaftlichen Anforderungen, die persönlichen Ansichten gegenübergestellt und abgeglichen werden. Die *Entwicklungsaufgaben* ergeben, bzw. manifestieren, sich aus dem Zusammenspiel von „biologischen Entwicklungsvorgängen und zum anderen aus gesellschaftlichen Erwartungen“ (Gruber & Harteis, 2016, S. 234) an den oder die Einzelne/n und können in einem Spannungsfeld zu den individuellen Zielsetzungen und Werten stehen (ebenso Reinders, 2002, S. 15). Dabei sei die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* selbst, und nicht die vermeintlich richtige Lösung, wie bspw. völlige Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse, notwendig, um ein erfülltes Leben in der Gesellschaft führen zu können.⁶³ Havighurst kategorisiert das menschliche Leben in sechs Abschnitte, die jeweils unterschiedlich viele *Entwicklungsaufgaben* enthalten.⁶⁴ So stellen bspw. der Umgang mit sozialen Geschlechterrollen, die Akzeptanz und der Umgang mit dem eigenen Körper, sowie die Ablösung vom Elternhaus und die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere *Entwicklungsaufgaben* der Adoleszenz dar. Das Einfügen in eine passende gesellschaftliche Schicht, einen Haushalt zu führen oder mit einem verheirateten Partner zusammen zu leben, sind für Havighurst wiederum *Entwicklungsaufgaben* des frühen Erwachsenenalters (siehe hierzu tabellarische Darstellung bei Köffler, 2015, S. 23). Es gibt für ihn keine Lebensphase ohne *Entwicklungsaufgabe*. In diesem Zusammenhang stellte Havighurst die These auf, dass jeder und jede diesen Katalog im Verlauf seines oder ihres Lebens zu bearbeiten habe, insofern er oder sie ein erfolgreiches und zufriedenes Leben führen will. Eine unzureichende Bearbeitung hingegen, würde zu Unzufriedenheit und gesellschaftlicher Ablehnung führen. In diesem Kontext stellen *Entwicklungsaufgaben* eine Aufforderung dar, einen persönlichen Umgang mit individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen zu finden, um ein sinnerfülltes Leben führen zu können (Ostermann, 2014, S. 47–

⁶³ „A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later task, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.“ (Havighurst, 1972, S. 2).

⁶⁴ Havighurst unterscheidet seine *Entwicklungsaufgaben* in biologisch determiniert (Laufen lernen) und kulturabhängig (Berufsfindung) und betont, dass diese auch innerhalb einer Gesellschaft abhängig von der jeweiligen Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe ist. Auch gibt es *Entwicklungsaufgaben* die wiederkehren können oder sich niemals lösen lassen (Trautmann, 2004, S. 28). Insgesamt handelt es sich also „nicht um einen festen Kanon, der immer und zu allen Zeiten gilt“ (Trautmann, 2004, S. 27). Die konkreten Kriterien zu der Bestimmung der *Entwicklungsaufgaben* führt Havighurst allerdings nicht weiter aus.

48).⁶⁵ So stellen die individuellen Bearbeitungen, deutliche Marker einer jeden Biografie dar, da sie die kulturell geprägte Grobstruktur individualisieren. Besonderen Wert schreibt Havighurst dabei den klassischen Umbruchsphasen wie der Pubertät und dem Ende der Adoleszenz zu. Dies seien besonders gut geeignete „*teachable moments*“ (Havighurst, 1972, S. 7), also besonders günstige Momente im Entwicklungsprozess, in denen vor allem Eltern, Lehrpersonen oder Erzieher~innen einwirken könnten (Köffler, 2015, S. 22). Aufgrund der (relativen) Vorhersehbarkeit der *teachable moments* kann „ihre Bewältigung daher gezielt vorbereitet werden“ (Gruber & Harteis, 2016, S. 234).

Die *Entwicklungsaufgaben* und ihre Konkretisierungen sind dabei nicht so starr, wie sie auf den ersten Blick möglicherweise erscheinen. Die jeweils konkrete Ausprägung der *Entwicklungsaufgaben* kann zeit- und kulturspezifisch variieren. Auch lassen sie den Subjekten eine Freiheit dahingehend, dass diese sich auch ablehnend positionieren können. In ihrer Grobstruktur aber, also etwa mit der Abnabelung vom Elternhaus, dem Anspruch einen Beruf auszuüben und irgendwann selbst eine Familie zu gründen, sind die *Entwicklungsaufgaben* „kulturell so tief verankert [...], dass sich die Individuen zu diesen verhalten müssen. D. h., die in der Gesellschaft lebenden Individuen entsprechen entweder den an sie gestellten Erwartungen oder finden für sich einen Weg damit umzugehen, dass sie ihnen nicht entsprechen“ (Quenzel, 2010, S. 125).

Einschränkend ist zu erwähnen, dass das Konzept der *Entwicklungsaufgaben* in der Erziehungswissenschaft wenig rezipiert wurde, da es als „nicht komplex genug, zu normativ, inkonsistent und leicht angreifbar“ (Trautmann, 2004, S. 37) erscheint. Schenk schreibt, dass das Konzept von Havighurst „theoretisch eher anspruchslos [ist und] auf reflektierter Alltagserfahrung“ (Schenk, 2004, S. 43) beruht. Trautmann kritisiert in diesem Kontext bspw. folgenden schwerwiegenden Punkte: Zum einen legt das ursprünglich von Havighurst verwendete Vokabular eine weitgehend technische Lösung der *Entwicklungsaufgaben* nahe. Zum anderen werden die wechselseitigen Wirkungen von individuellen Bedürfnissen und objektiven Strukturen theoretisch kaum tiefgehend erörtert. So ist bspw. der komplette Austausch der objektiven Strukturen durch subjektive Bedürfnisse wie er mit den Hippies in den 60ern in den USA einsetzte mit dem Konzept nicht zu erklären. Havighurst hat sich zudem nie zu diesen Veränderungen positioniert (siehe hierzu Trautmann, 2004, S. 38). Kossen wiederum kritisiert zwei andere Aspekte am Konzept Havighursts. So behauptet Havighurst dass in den Bearbeitungen der *Entwicklungsaufgabe* „biografisch bedeutsames Lernen stattfindet“ (Kossen, 2004, S. 155). Diese subjektive Bedeutsamkeit wird von

⁶⁵ Havighurst geht zudem davon aus, dass die erfolgreiche Lösung einer Entwicklungsaufgabe die Basis für die erfolgreiche Lösung der anderen bzw. nächsten ist (Havighurst, 1972, S. 3). D.h. im Umkehrschluss, dass Probleme in bestimmten Bereichen in andere Bereiche ausstrahlen können. Auf dieser Grundlage fragt bspw. Quenzel (2010, S. 125), ob das schlechtere Abschneiden meist männlicher Jugendlicher mit Migrationserfahrung darauf zurückzuführen sei, dass die *Entwicklungsaufgaben* (bspw. sexuelle Selbstvergewisserung und Ablösung vom Elternhaus) unzureichend bearbeitet worden sind, was sich nachteilig auf die anderen *Entwicklungsaufgaben* auswirke.

Havighurst zwar behauptet, aber nirgends ausreichend begründet (Ebd., S. 155). Weiter kritisiert er, das unausgegrenzte Konzept des Scheiterns der *Entwicklungsaufgaben*: „Die Norm ist unausweichlich, sie ist für das Individuum folgenreich und sie ist nicht verhandelbar. Was geschieht, wenn sich das Individuum gegen die eigene Überzeugung fügt, wenn es sich geistig der Forderung unterwirft, statt sie sich anzueignen [...]“ (Ebd., S. 160) wird nicht thematisiert. Das Konzept der *Entwicklungsaufgabe* kennt also auf diese höchst unterschiedlichen Varianten des Umgangs mit Entwicklungsnormen stets dieselbe Antwort. „Die Übernahme der Norm, ihre individuelle Aneignung ist nicht gelungen. Damit kann die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgabe* nicht oder nur unzureichend stattfinden“ (Ebd., S. 160)

Der Nutzen der *Entwicklungsaufgaben* besteht aber seit Havighurst darin, Ziele und Zwecke der Erziehung zu entdecken und dabei auch den richtigen Zeitpunkt dafür zu bestimmen (Trautmann, 2004, S. 28). Insgesamt resultieren *Entwicklungsaufgaben* also aus einer Doppelstruktur, den konstitutiven und verallgemeinerbaren gesellschaftlichen Erwartungen, die an alle Individuen einer spezifischen Altersgruppe gestellt werden und dem je individuellen Umgang mit diesen Erwartungen. Diese „gesellschaftlichen Normen und Rollenvorschriften, [...] die Verhalten und persönliche Zielsetzungen in verschiedenen Lebensbereichen regulieren“ (Quenzel, 2010, S. 125), können dabei vom Individuum im Spektrum von Ablehnung und Bejahung bearbeitet werden (Gruber & Harteis, 2016, S. 234).

2.4.3.3. Adaption der Entwicklungsaufgaben für die Lehrer~innenbildung

Auch wenn es gerechtfertigte Kritik am Konzept der *Entwicklungsaufgaben* nach Havighurst gibt, beinhaltet das Konstrukt ein großes Potential, da es Lernen und Entwicklung im Gegensatz zu „behavioristischer und konstruktivistischer Lerntheorien nicht als isolierte fremd- oder selbstgesteuerte Prozesse auffasst“ (Köffler, 2015, S. 24). Wie können nun die *Entwicklungsaufgaben*, die Havighurst beschreibt, für die Lehrer~innenbildung brauchbar gemacht werden?

Hierfür hat Hericks ein erstes Modell vorgelegt, auf welches sich hier bezogen werden soll (Kunze & Hericks 2002; Hericks 2004; 2006). Hericks bezieht sich bei seiner Rekonstruktion der *Entwicklungsaufgaben* im Kontext der Lehrer~innebildung auf die Vorarbeit von Gruschka (1985), der im Kontext bildungsgangtheoretischer Überlegungen vier *Entwicklungsaufgaben* für Erzieher~innen formulierte⁶⁶. Entscheidend ist hierbei vor allem die Unterscheidung, die Hericks gegenüber Gruschka

⁶⁶ Bereits im Jahr 1985 publizierte Gruschka eine Rekonstruktion des Bildungsganges angehender Erzieher~innen. In seiner groß angelegten Studie für angehende Erzieher~innen verwendete Gruschka das Konzept der *Entwicklungsaufgaben*. Ausgehend von diesen und diversen weiteren Befunden, formuliert Gruschka ein neues Curriculum, welches sich nicht ausschließlich an wissenschaftlichen Theorien, sondern an den realen Bedingungen des Berufsfeldes orientierte. Die als

und auch Havighurst trifft. Bei beiden wurden die *Entwicklungsaufgaben* als sequenziell angesehen. Das bedeutet, dass erst nach erfolgter Bearbeitung einer *Entwicklungsaufgabe* zur nächsten übergegangen werden konnte. Hericks hingegen bezeichnet das Feld Schule und die darin vorkommenden objektiven Strukturen als „Ausdruck der *Synchronie* (man könnte auch sagen: der massiv erlebten Gleichzeitigkeit) der Handlungsanforderungen im Berufsfeld Schule“ (Hericks, 2006, S. 60). Die *Entwicklungsaufgaben* bilden also bei Hericks keine abzuarbeitende Sequenz, sondern müssen parallel bearbeitet werden, da sie parallel auftreten. *Entwicklungsaufgaben* werden dabei nach Hericks und Kunze im Kontext der Lehrer~innenbildung wie folgt definiert⁶⁷:

„*Entwicklungsaufgaben beschreiben die für eine bestimmte historische Epoche verbindlichen gesellschaftlichen Anforderungen an die nachwachsende Generation als Aufgaben an die jeweils einzelne Person. Die Aufgaben werden nach Maßgabe der aktuellen Kompetenzen und der Identität eines Menschen sowie auf dem Hintergrund biographisch gewachsener Entwicklungswünsche individuell unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet [...] (Kunze & Hericks 2002, 403).*

Hericks leitet vier *Entwicklungsaufgaben* für Lehrer~innen ab. „Als heuristischer Ausgangspunkt [wurde] das bekannte *didaktische Dreieck* (Lehrer-Schüler-Stoff) angesehen, dass in den Rahmen der Institution Schule hineingestellt gedacht“ (Hericks, 2004, S. 120) wurde. So konkretisiert er die *Entwicklungsaufgaben* für Lehrer~innen durch die spezifischen Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes, welches sich aus Schule und Unterricht zusammensetzt.⁶⁸ Der Kanon der „vier *Entwicklungsaufgaben*“ (Hericks, 2006, S. 90) spiegelt jeweils eine Komponente des Handelns, beziehungsweise der objektiv vorhandenen Handlungsanforderungen, denen Lehrer~innen im Berufsalltag begegnen. Die erste *Entwicklungsaufgabe* thematisiert die eigene Person, die zweite das zu unterrichtende Fach, die dritte die Schüler~innen und die vierte den Ort Schule (Ebd., S. 60). Die heuristische Annahme überprüfte Hericks empirisch. In seiner Studie wurde die subjektive Verarbeitung der Berufseinstiegsphase von Lehrer~innen thematisiert. Darunter fasst er die persönlichen Erfahrungen, Bewältigungsstrategien, Unterrichtsbilder und Fachkonzepte. Grundlage der rekonstruktiven Untersuchung bildete eine zweijährige Begleitung von Hamburger Lehrer~innen,

Sequenz abzuarbeitenden *Entwicklungsaufgaben* lauten dabei: 1. Konzept der Berufsrolle, 2. Pädagogische Fremdwahrnehmung der Adressaten, 3. Pädagogisch-praktisch Handeln und 4. Strategien zur Professionalisierung im Berufspraktikum (Gruschka, 1985, S. 136–179). Die Bearbeitung dieser professionsspezifischen *Entwicklungsaufgaben* bedeutet für angehende Erzieher~innen, den Bildungsgang nicht als bloße Anpassungsleistung zu verstehen, sondern als aktive Selbststeuerungsmöglichkeit zu begreifen. An den hier skizzierten *Entwicklungsaufgaben* orientierte sich Hericks.

⁶⁷ An anderer Stelle schreibt Hericks: „Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden (können). Entwicklungsaufgaben müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität kommen soll“ (Hericks, 2004, S. 117).

⁶⁸ Diese Entscheidung bedeutet, dass es (1) so etwas wie spezifische Anforderungen des Lehrer~innenhandels überhaupt gibt; (2) dass diese so strukturiert sind, dass sie unter allgemeinen Kategorien geordnet werden können (Hericks, 2006, S. 60); und (3) dass die Anforderungen „unhintergebar sind, das heißt nur zum Preis einer berufsbiographischen Stagnation unterlaufen werden können“ (Hericks, 2006, S. 60). Diese drei Punkte sind keineswegs trivial, bedeuten sie doch in ihrer Konsequenz, dass *Entwicklungsaufgaben* einen umfassenden verallgemeinerbaren analytischen Blick auf das diffus erscheinende Berufsfeld von Lehrer~innen möglich machen.

die zumindest eine Naturwissenschaft oder Mathematik unterrichteten. In einer Interviewstudie wurden anfangs 24, später 20 (Dropout von vier), Berufseinsteiger~innen am Ende ihres Referendariates, sowie während der ersten zwei Berufsjahre einmal pro Schulhalbjahr befragt.⁶⁹ Ziel der Interviews war es, die subjektive Sicht der Berufseinsteiger~innen erfassen zu können. Die Auswertung erfolgte daher fallrekonstruierend unter Anwendung der dokumentarischen Methode und der sequenzanalytischen Interpretation mittels objektiver Hermeneutik. So konnte die subjektive Verarbeitung der Berufseingangsphase rekonstruiert und anhand drei ausführlicher Fallstudien, die die Krisen und die Bewältigungsstrategien darstellen, rekonstruiert werden. Allen dreien ist gemeinsam, dass sie aufgrund der massiven Arbeitsüberlastung zu Berufsbeginn zunächst begannen, eigene Routinen und persönliche Bewältigungsstrategien auszubilden. Erst im Anschluss konnte überhaupt über das Fach und die Gestaltung des Unterrichts nachgedacht werden. Die institutionellen Rahmenbedingungen als Gestaltungsraum für die eigene berufliche Entwicklung geraten offensichtlich erst dann in den Blick, wenn die anderen *Entwicklungsaufgaben* subjektiv stimmig bearbeitet worden sind (Hericks, 2006, S. 31; Hericks, 2009, S. 2). Innerhalb der Studie haben sich also theoretisch wie empirisch „genau vier Bereiche herausgeschält, in denen für Lehrerinnen und Lehrer [...] Entwicklungsbedarf besteht [...]“ (Hericks, 2015, S. 9).

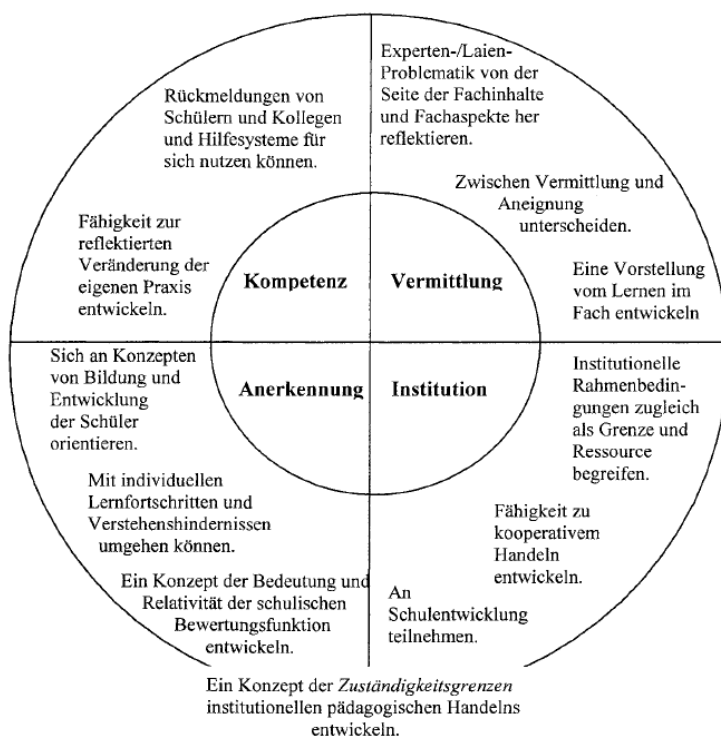


Abbildung 3: Entwicklungsaufgaben nach Hericks, 2006, S. 94.

⁶⁹ Hericks führte qualitative Interviews in der Form episodischer Interviews durch. In einem Erstinterview wurden berufsbiografische Aspekte und die Berufserwartungen am Beginn des Referendariates erhoben, daran schlossen mehrere berufsbiografische Fortsetzungsinterviews an.

Die erste *Entwicklungsaufgabe (Kompetenz/Rollenfindung)*⁷⁰ betrifft die Suche nach der beruflichen und persönlichen Identität. Hierzu zählt die Beschäftigung und Begegnung mit den eigenen Schwächen und Grenzen, sowie die Herausbildung eines persönlichen Stils als Lehrer~in (Hericks, 2006, S. 100–109). Die zweite *Entwicklungsaufgabe (Vermittlung)* betrifft das zu unterrichtende Fach. Hierbei geht es nicht nur darum, Fachinhalte zu kennen und als Vermittler~in dieser aufzutreten, sondern das Wesen und die Bedeutung des eigenen Faches, also die „Philosophie des Schulfaches“ (Laging, Hericks, & Saß 2015, S. 94) zu verstehen und daraus Konsequenzen für die Vermittlung zu ziehen. Die dritte *Entwicklungsaufgabe (Anerkennung)* meint die Notwendigkeit, Schüler~innen – im Rekurs auf Kollers (2012) transformatorischen Bildungsbegriff – als entwicklungsbedürftige und -fähige Andere wahrnehmen zu lernen (Hericks, 2006, S. 118–124). Die vierte *Entwicklungsaufgabe (Institution/Kooperation)* besteht darin, den Ort Schule und seine institutionellen Rahmenbedingungen zu erkennen und zu nutzen, sowie Kooperationsbeziehungen aufzubauen und gestalten zu können (Hericks, 2006, S. 132-138).

Dieses Modell von Hericks soll im Folgenden als Orientierungspunkt für diese Arbeit dienen. Hierbei ist ausdrücklich zu betonen, dass die vierte *Entwicklungsaufgabe* Institution/Kooperation nicht betrachtet wird. Denn Hericks hat mit Lehrer~innen in der Berufseinstiegsphase gearbeitet, die den realen Ort Schule und seine Bedingungen vor sich hatten. Ein LLLS im Studium erscheint nicht als Ort, der diese Bedingungen berücksichtigt oder gar simulieren kann.

Bevor nun diese *Entwicklungsaufgaben* für Lehrer~innen fachdidaktisch konkretisiert werden, erfolgen ergänzende Erörterungen zum Umgang mit dem Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* im Kontext der Lehrer~innenbildung. Es soll nun zusammenfassend dargestellt werden, welche Charakteristika mit dem Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* innerhalb einer berufsbiografischen Professionalisierung in der Lehrer~innenbildung einhergehen.

1. *Entwicklungsaufgaben* werden als elementar für Professionalisierungsprozesse von Lehrer~innen angesehen. Sie gelten im Kontext von Schule für alle „dort beruflich Tätigen, als mehr oder weniger verbindlich“ (Hericks, 2004, S. 118). Demzufolge sind die *Entwicklungsaufgaben* „unhintergebar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von [Berufs]Identität kommen soll“ (Hericks, 2006, S. 60). Andernfalls tritt dann eine „Stagnation“

⁷⁰ In den Publikationen ab 2009 hat eine sprachliche Umorientierung stattgefunden. Die erste Entwicklungsaufgabe heißt in den früheren Publikationen *Kompetenz* (Hericks 2004, S. 121; 2006, S. 94). Dies führte insbesondere aufgrund des Verständnisses im Sinne einer Zuständigkeit zur Verwechslungen mit dem hegemonialen Kompetenzbegriff nach Weinert (2001). Seit 2009 heißt die erste Entwicklungsaufgabe treffender *Rollenfindung* (Hericks, 2009, 2). Genauso verhält es sich mit der vierten Entwicklungsaufgabe. Diese heißt anfangs *Institution* und wird ab 2009 zur Entwicklungsaufgabe *Kooperation*.

(Hericks, 2006, S. 60) oder auch eine „Deprofessionalisierung“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 3) ein. Hericks und Kunze schreiben den *Entwicklungsaufgaben* einen „finalistischen Aspekt“ (Kunze & Hericks, 2002, S. 406) zu. Sie gehen davon aus, dass die *Entwicklungsaufgaben* in jedem Fall in der Berufseingangsphase auftreten und dort zu dem führen können, was unter dem Schlagwort Praxisschock bekannt ist. Daher schlagen sie vor, die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* nicht allein dem Vorbereitungsdienst zuzuordnen, sondern dies bereits in der in der universitären Phase anzubahnen (Ebd., S. 406).

2. Die kulturell geprägten und verankerten und daher normativ und objektiv vorhandenen Anforderungen des Berufsfeldes bzw. des Studiums und die subjektiven Bearbeitungsstrategien, bilden eine Doppelstruktur die im „Konzept der *beruflichen Entwicklungsaufgabe* zusammengefasst“ (Hericks, 2009, S. 5) werden. Zur Beschreibung der Aushandlung der *Entwicklungsaufgaben* entwickelt Hericks ein „Kanonmodell“ (Hericks, 2004, S. 118). Die *Entwicklungsaufgaben* werden den „objektiven Strukturen zugeordnet“ (Ebd., S. 118).⁷¹ Von ihnen gibt es eine bestimmte Anzahl, allerdings weisen sie dabei eine offene Lösungsmenge auf. Auf der anderen Seite steht subjektive Struktur, sie besteht aus vorhandenen Kompetenzen (bspw. geschichtsdidaktischem Wissen), der eigenen Identität (Lehrer~innenrolle) und den zukünftigen Entwicklungswünschen (bspw. Theorie-Praxis-Transfer). Zwischen den objektiven und subjektiven Strukturen befindet sich der „subjektive Umschlagplatz der Deutung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben“ (Ebd., S. 118). Hier werden die objektiven Strukturen subjektiv gedeutet und es kann eine Rückkoppelung zwischen *Entwicklungsaufgabe* und Bearbeitung stattfinden (Ebd., S. 118). Insbesondere entscheidet also die Wahrnehmung der *Entwicklungsaufgaben* durch die Studierenden darüber, ob eine Bearbeitung überhaupt erfolgen kann (Hericks, 2009, S. 6). Die Sinnhaftigkeit und Stringenz der subjektiv empfundenen *Entwicklungsaufgaben* sei „in erster Linie eine *biographische Konstruktion* der Subjekte“ (Kunze & Hericks, 2002, 402) und damit hochgradig individuell und kaum standardisierbar.
3. Wie Schenk, meiner Meinung nach, richtig feststellt, „verstehen wir im Deutschen, insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen, Aufgabe primär als *Schulaufgabe*. Also als eine Aufgabe, die curricular vorgegeben ist und "richtig gelöst werden soll“ (Schenk, 2005, S. 276). Allein auf Grundlage der sprachlichen Beschaffenheit des Konstruktes *Entwicklungsaufgabe* liegt es also nahe, dass es einen Erwartungshorizont gäbe, ergo die Aufgabe mit einer einzigen Lösung richtig gelöst werden könne. Bereits Havighurst benutzt in

⁷¹ Nach Hericks ist es unbestritten, dass das Objektive der *Entwicklungsaufgaben* stets etwas subjektiv Konstruiertes. Aber sie weisen intersubjektive Übereinstimmungen auf. „Es gibt etwas, mit dem „man“ sich auseinandersetzen muss, [etwas] dass „es“ zu bewältigen gilt“ (Hericks, 2004, S. 119).

diesem Zusammenhang aber den Begriff „achievement also Bewältigung oder Vollendung“ (Schenk, 2005, S. 276), um die Bearbeitung einer *Entwicklungsaufgabe* zu charakterisieren. Die *Entwicklungsaufgaben* werden also nicht gestellt und dann gelöst, sondern sie werden wahrgenommen, gedeutet und dann bearbeitet. Hahn deutet, dass dieses Erkennen und Bearbeiten von *Entwicklungsaufgaben* als „individuelle Projekte der eigenen Entwicklung“ (Hahn, 2004, S. 169). Für ihn gilt eine *Entwicklungsaufgabe* dann als „gelöst, wenn sie sich nicht mehr stellt“ (Ebd., S. 177). Schenk konkretisiert dies wie folgt: „Die Lösung der Entwicklungsaufgabe ist subjektiv gelungen, wenn die gestellten Anforderungen objektiv angemessen und subjektiv identitätskonform bewältigt werden können und wenn die in ihr entwickelte Kompetenz und Identität tragfähig für die Lösung der folgenden Entwicklungsaufgaben sind“ (Schenk, 2004, S. 44). Dies bedeutet also, dass *Entwicklungsaufgaben* im Rahmen der Lehrer~innenbildung nicht gelöst, sondern bearbeitet werden. Hierzu müssen sie zuvor als solche erkannt werden. Dabei ist entscheidend, dass „jede Lehrperson die vier Entwicklungsaufgaben auf individuell unterschiedliche Art und Weise wahrnimmt, ausdeutet, gewichtet und bearbeitet“ (Hericks, 2015, S. 4). D.h., die genannten *Entwicklungsaufgaben* erscheinen als „Hohlformen konkreter berufsbiographischer Bewältigungsprozesse“ (Hericks, 2006, S. 60) und Professionalisierung wird hier als ein individueller mental ablaufender Prozess des Findens vorläufiger und sogar instabiler Bearbeitungsstrategien auf die *Entwicklungsaufgaben* verstanden.

4. Dies bedeutet aber nicht, dass für die erste Phase der Lehrer~innenbildung der Anspruch bestehen kann, allumfassende endgültige Fähigkeiten auszubilden. „*Professionalität im Lehrerberuf* sei demnach keine Sache, die man etwa im Studium oder im Referendariat abschließend erwerben könne“ (Hericks, 2009, S. 2). Ziel sei es, diese über das Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* und deren Bearbeitungen gezielt anzubahnen. In diesem erscheint der Beginn des Studiums als ein *teachable moment*. Hericks nennt dies einen Lebensabschnitt, der die „Transformationen in die Erwachsenenheit“ (Hericks, 2006, S. 60) markiert. Die erste Phase der Lehrer~innenbildung wird im Kontext der Bildungsgangtheorie als äußerst wichtige Phase beschrieben, da hier „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ (Kunze & Hericks, 2002, S. 405) herausgebildet werden.

2.4.3.4. Unterschiedliche Entwicklungsaufgaben (Forschungsstand)

Autor~innen, die berufsbiografisch geforscht haben, sind zu unterschiedlichen Bezeichnungen der *Entwicklungsaufgaben*, unterschiedlichen Konkretisierungen der Inhalte und unterschiedlichen numerischen Anzahlen der *Entwicklungsaufgaben* gelangt.⁷²

Aufbauend auf der Studie von Hericks befragte Keller-Schneider 300 Schweizer Grundschullehrer~innen und begleitete 40 von ihnen in einer Supervision. Die dabei geführten Interviews wurden mit einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach dem Raster der *Entwicklungsaufgaben* nach Hericks ausgewertet und mit einer Fragebogenerhebung faktorenanalytisch verknüpft. Dabei verordnet sie das Modell der professionalisierten Haldlungskompetenz von Baumert und Kunter in das Modell von Hericks. Die Beschreibungen der ebenfalls vier *Entwicklungsaufgaben* sind nahezu kongruent mit denen von Hericks. Sie lauten

1. Identitätsbildende Rollenfindung,
2. Adressatenbezogene Vermittlung,
3. Anerkennende Führung
4. Mitgestaltende Kooperation (Keller-Schneider, 2010, S. 111–113).

Die Studien und Ergebnisse von Hericks und Keller-Schneider zeigen, dass insbesondere die Planung und Durchführung des Unterrichts, sowie das Handeln im Spannungsfeld zwischen persönlichen Interessen und institutionellen Möglichkeiten eine zentrale *Entwicklungsaufgabe* für Berufseinsteiger~innen darstellen. Dabei kann unter Umständen unterstellt werden, dass dies eine zu einseitige Fokussierung auf die praktische Anforderung darstellt. Demzufolge besteht ein Desiderat darin, *Entwicklungsaufgaben* für Studierende zu rekonstruieren. Folgt man Köffler, haben sich diesem Desiderat Kraler, Ostermann und sie selbst angenommen (Köffler, 2015, S. 33). Da auch hier die jeweiligen Forschungssettings und die Ergebnisse variieren, sollen sie im Folgenden kurz dargestellt werden.

Kraler beschäftigte sich aufbauend auf den Untersuchungen von Hericks und Keller-Schneider mit professionsspezifischen *Entwicklungsaufgaben* in der Prägungs- und Ausbildungsphase. Innovativ ist hierbei vor allem die Erweiterung der *Entwicklungsaufgaben* über das Aktantenkonzept. Dadurch kann Kraler auch den Teil der *Entwicklungsaufgaben* rekonstruieren, der nicht zwangsläufig personengebunden ist (Köffler, 2015, S. 33). Kraler rekonstruiert so *Entwicklungsaufgaben* auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Lehramtsstudierende (N = 27) und Menschen, die in der Lehrer~innenbildung arbeiten (N = 40), befragte er mit professionsbiografischen Tiefeninterviews. Auf der dritten Ebene rekonstruierte er mithilfe einer Dokumentenanalyse von Abschlussportfolios

⁷² Köffler argumentiert, dass dies daran liegt, dass der Begriff des midway von Havighurst immer wieder unterschiedliche empirische Rekonstruktionen zwischen objektiven und subjektiven Lebenswelthanforderungen zulässt (Köffler, 2015, S. 24).

und Studienplänen die objektiven Rahmungen der *Entwicklungsaufgaben* für die Universität Innsbruck. Kraller verwendet zur Verdeutlichung folgendes Schaubild:

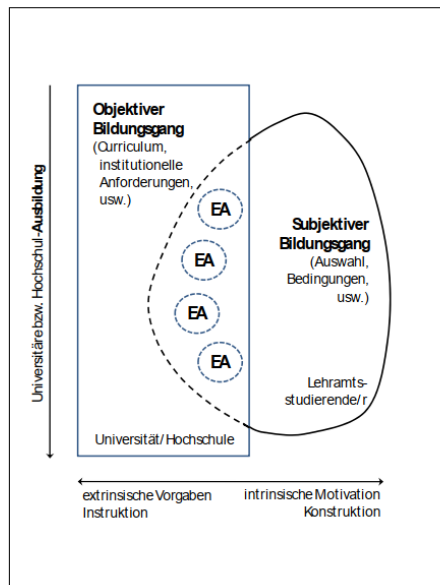


Abbildung 4: Entwicklungsaufgaben der Ausbildung nach Kraller, 2009, S. 193.

Die objektiven wie subjektiven *Entwicklungsaufgaben*, die Kraller ableitet, erscheinen kaum professionsspezifisch. Die objektiven *Entwicklungsaufgaben* aus Sicht des Curriculums und denen, die von den Ausbildenden rekonstruiert werden konnten, überschneiden sich stark. Kraller fasst sie zu fünf übergeordneten *Entwicklungsaufgaben* zusammen, die in dieser Reihenfolge zu durchlaufen seien (Kraller, 2009, S. 194):

1. Probeidentifikation, Hinterfragen der Berufswahl, Wechsel von Schüler~in zu angehende(r) Lehrperson
2. Verständnis fundamentaler Ideen der betreffenden Disziplin und Ausbildung einer fachlichen Sicherheit
3. schulpraktische Umsetzung der erworbenen Kompetenzen (Praxissemester)
4. Korrektur und Ergänzung von Kompetenzdefiziten (Reflektierter Theorie-Praxis-Transfer)
5. Zertifizierung (Abschlussarbeit)

Auf Seite der Studierenden merkt Kraller an, dass für die meisten Studierenden der Wunsch Lehrer~in zu werden lebensgeschichtlich verankert ist. Dementsprechend seien vorrangige Berufswahlmotive: Vertrautheit mit dem Berufsbild (durch Eltern oder Geschwister), positives Erleben der eigenen Schulzeit und die Aussicht auf gesellschaftlichen Berufsaufstieg (Ebd., S. 188). Für die Studierenden konkretisiert Kraller sechs *Entwicklungsaufgaben*, die nicht als Sequenz abzuarbeiten seien (Ebd., S. 195):

1. Rollenklärung: Hineinwachsen in die Rolle als Studierende~r
2. Beziehungsklä rung: Loslösung vom Elternhaus, Partnerschaft, neue Freundschaften und Erhalt bestehender, studentische Lernpartnerschaften
3. Umgang mit Frustration bezüglich Studienorganisation und spezifischer Studieninhalte

4. Fachliche Sozialisation
5. Perspektivenwechsel durch Auslandserfahrung (Erasmussemester)
6. Gelderwerb

Vor allem die zweite *Entwicklungsaufgabe*, aber auch die fünfte und sechste umfassen mit ihren zentralen Charakteristika keine Spezifika, die ausschließlich auf das Lehramt anzuwenden sind. Sie erscheinen wie die *Entwicklungsaufgaben* von Havighurst als Stationen auf dem Weg zum Erwachsensein für alle Studierenden, Aspekte von angehenden Lehrer~innen spielen hier eine untergeordnete Rolle.

Ostermann rekonstruiert im Zuge ihrer Mixed-Methods-Untersuchung sieben⁷³ professionsspezifische *Entwicklungsaufgaben* für die Ausbildung angehender Lehrer~innen an pädagogischen Hochschulen in Österreich (Ostermann, 2014, S. 150). Sie beklagt, dass bisherige soziologische Professionalisierungsansätze nicht ausreichen würden, um das Tätigkeitsfeld der Lehrenden in Gänze zu erfassen (Ebd., S. 24). Den stärksten Einfluss auf die Bearbeitung der sieben *Entwicklungsaufgaben* schreibt sie dabei der praktischen Erfahrung zu. Dies liegt ihrer Meinung nach daran, dass „Studierende die Hauptaufgabe von Lehrpersonen im Unterrichten sehen, [daher] haben die Schulpraktischen Studien für sie während der Ausbildung eine hohe Bedeutung“ (Ebd., S. 151).

Die *Entwicklungsaufgaben* heißen bei Ostermann:

1. Sicherheit
2. Vermittlung
3. Schüler~innenorientierung
4. Selbstverantwortlichkeit
5. Verhaltenskontrolle
6. Reflexion
7. Perspektivwechsel

Die erste *Entwicklungsaufgabe* meint eine kritische Auseinandersetzung mit Ausbildungsinhalten, sowie pädagogische Inhalte gegenüber Öffentlichkeit und Kolleg~innen vertreten zu können. Die dritte bedeutet bei ihr, schüler~innengerechte Aufgaben zu finden. Die *Entwicklungsaufgaben* wie *SchülerInnenorientierung*, *Vermittlung* und *Selbstverantwortlichkeit* erinnern an Hericks Formulierungen. Insbesondere die zweite *Entwicklungsaufgabe* und die genuin neuen, also *Verhaltenskontrolle*, *Reflexion* und *Perspektivwechsel* offenbaren aber, dass Ostermann ein gänzlich anderes Verständnis von Unterricht und Bildung besitzt und verfolgt als bspw. Hericks. *Vermittlung* besteht bei ihr darin, die Fachinhalte gruppengerecht aufzubereiten und zu verabreichen. Hierbei geht es vor allem um Methoden des Unterrichtseinstieges, Impulssetzung und darum, wie

⁷³ Im Zuge der Erhebungen konnten anfangs 25 *Entwicklungsaufgaben* abgeleitet werden. Nachdem diese inhaltlich zusammengefasst wurden, führten die Hauptstudie und zwei Ergänzungsstudien zu insgesamt 17 *Entwicklungsaufgaben*, die wiederum zu sieben *Entwicklungsaufgaben* zusammengefasst wurden, die insgesamt mehr als 40 Einzelaspekte umfassen (Ostermann, 2014, S. 151).

Hausaufgaben und Tests zur Kontrolle eingesetzt werden können. Genauso verhält es sich mit der *Entwicklungsaufgabe* Verhaltenskontrolle, welche Möglichkeiten der Disziplinierung umfasst, worunter bspw. klare Anweisungen zur Senkung des Lärmpegels gefasst werden (Ebd., S. 152-154). Köffler wiederum rekonstruiert subjektive *Entwicklungsaufgaben* von Studierenden, die sich von allgemeinen *Entwicklungsaufgaben* durch die stärkere Betonung des „subjektiven Sinns“ (Köffler, 2015, S. 27) auszeichnen.⁷⁴ Dies meint, dass sich die Studierenden ihre *Entwicklungsaufgaben* primär selbst suchen und sich nur an der Umwelt und ihrer Umgebung orientieren. Köffler betont in ihrer Studie den Moment der Krise auf Seiten der Studierenden. Sie argumentiert, dass eine derartige Krisensituation vorhanden sein müsse, um eine Situation zu einer *Entwicklungsaufgabe* werden zu lassen, da ihr sonst nicht die „große Bedeutung zugeschrieben wird“ (Ebd., S. 46), um sich derartig tiefgehend damit auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang misst sie bei ihren Proband~innen das „studentische (Wohl-)befinden als zentralen Indikator“ (Ebd., S. 50). Im weiteren Design verwendet Köffler qualitative Instrumente, die sie mit Grounded Theory auswertet. Köffler führte narrative Interviews (N = 31) mit Studierenden, die hauptsächlich eine Fremdsprachenfachkombination hatten und ihr Studium zum Erhebungszeitpunkt seit maximal sechs Monaten abgeschlossen hatten. Diese berichteten retrospektiv-reflektierend von ihren Erfahrungen im Lehramtsstudium. Zudem analysierte sie schriftliche Reflexionsberichte (N = 10) und Tiefeninterviews (N = 10), die sie aus einer Vorstudie von Kraller bezog (Ebd., S. 52-64). Innerhalb der Analyse ergaben sich insgesamt 15 Lernfelder, die gebündelt und zu fünf übergeordneten *Entwicklungsaufgaben* im Sinne Hericks zusammengefasst wurden. So entwickelte Köffler die *Entwicklungsaufgaben* (Ebd., S. 171-177)

- Kompetenz,
- Resilienz,
- Fehlertoleranz,
- Selbstkonzept
- und Autonomie.

Diese *Entwicklungsaufgaben* vereinen ganz unterschiedliche Aspekte, als die vorher genannten. In der *Entwicklungsaufgabe* Kompetenz vereinen sich Fähigkeiten zur Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen. Theoretisches Wissen wird erst dann wertvoll, wenn es auch praktisch umgesetzt werden kann. Mit Resilienz meint sie, dass Studierende im Zuge ihrer Anpassung an die Welt der Hochschule eine erhöhte Frustrationstoleranz brauchen und lernen müssen, mit ihren Ressourcen zu haushalten. Dies geht einher mit dem Erlernen einer Fehlerkultur, die es Studierenden erlaubt, sich

⁷⁴ Hierbei bezieht sich Köffler auf die Forderung von Hahn (2004), die Bearbeitung von *Entwicklungsaufgaben* stärker aus der subjektiven Ebene heraus zu betrachten. Hahn schreibt: „Wenn man jedoch die Subjekte als diejenigen ansieht, die sich selbst ihre *Entwicklungsaufgaben* setzen, dann kann man die Bearbeitung dieser Aufgaben auch nur anhand subjektiver Kriterien, d.h. wiederum: nur empirisch bewerten. Die empirische Rekonstruktion dieser Kriterien müssten sich meines Erachtens an der subjektiven Bedeutung der *Entwicklungsaufgaben* orientieren und dabei in ein Verhältnis zu dem Auslöser der Bearbeitung [...] gesetzt werden“ (Hahn, 2004, 177).

ohne permanente Sanktionsängste und Selbstzweifel in das Hochschulsystem zu integrieren. Weiterhin zeigt ihre Studie, dass es in Folge dieser Auseinandersetzungen zur Formung und Konsolidierung des Selbstkonzeptes bei den Studierenden kommt. Dies bedingte das Erlernen einer Autonomie, die sich über eine stärkere Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung ausdrückt. (Ebd., S. 178-182). Das ohnehin düstere Bild lässt die Universität als einen für Studierende angsteinflößenden Ort dastehen. Ebenso, wenn gar nicht noch drastischer, wirken die Effekte dieser Befunde auf andere Bereiche. Diese rekonstruierten subjektiven *Entwicklungsaufgaben* zeigen, dass die Studierenden den Fokus ihrer Entwicklung fast ausschließlich stark auf sich selbst richten. Die bearbeiteten *Entwicklungsaufgaben* stehen im Zusammenhang mit lebensweltlichen Herausforderungen und dem Erwachsenwerden. Zur Profession weisen sie dagegen kaum Bezüge auf. Derartiges hat Schenk auch schon für Schüler~innen beschrieben. Es kann sein, dass sie „mit krisenhaften Lösungen außerschulischer *Entwicklungsaufgaben* so intensiv beschäftigt sein können, dass sie schulischen *Entwicklungsaufgaben* nur wenig Aufmerksamkeit widmen können“ (Schenk, 2004, S. 48). In dieser Argumentation reiht sich Köfflers ernüchterndes Fazit ein: Die „Bewusstwerdung über die Polivalenz des Lehrberufs oder die Möglichkeiten der didaktischen Vermittlung gelernter Inhalte für die Schulpraxis, nahmen in den Beschreibungen der Studierende einen geringen Stellenwert ein“ (Köffler, 2015, S. 192).

Insgesamt zeigt der Forschungsstand, dass sich in Abgrenzung zu Havighurst keine gestuften *Entwicklungsaufgaben*, die zwangsläufig aufeinander aufbauen und miteinander verwoben sind, gefunden werden. Vielmehr „ergibt sich ein Satz von *Entwicklungsaufgaben*, die neben- und nacheinander bearbeitet werden, aber meist keinen Bezug aufeinander haben“ (Kossen, 2004, S. 154). Wie die Darstellung der unterschiedlichen *Entwicklungsaufgaben* gezeigt hat, wurden unterschiedliche Abschnitte der Lehrer~innenbildung und die darin integrierten Lernprozesse als *Entwicklungsaufgaben* interpretiert. „Die Zahl der Entwicklungsaufgaben wird dadurch weiter erhöht und gleichzeitig das Konzept immer unspezifischer“ (Ebd., S. 154). Deshalb beziehe ich mich im Folgenden weitestgehend auf die Vorschläge von Hericks (2006). Kossen kritisiert weiter, dass „die Merkmale „äußere Anforderung“ und „subjektive Bearbeitung“ [...] bereits als Hinweis auf mögliche Entwicklungsaufgaben verstanden wurden. Diese Merkmale sind jedoch jedem Lernen in Institutionen eigen“ (Kossen, 2004, S. 154), da das Subjekt ihnen nicht ausweichen kann. Nichtsdestotrotz stellen die *Entwicklungsaufgaben* aber vor allem die subjektiven Bearbeitungen objektiver Strukturen prominent heraus und zeigen damit bspw. Divergenzen zwischen Norm und Erfüllung auf. Im Zuge von *Entwicklungsaufgaben* fordert Kossen daher: „Eine Didaktik des Bildungsganges muss Bildungsziele formulieren. Damit erscheinen manche Verläufe von Lernprozessen als gelungen, andere nicht. Ihr Ziel ist es, Bedingungen zu schaffen, unter denen das Gelingen von Lernprozessen gefördert wird“ (Ebd., S. 160). Hierbei werden im Folgenden

fachdidaktisch explizierte *Entwicklungsaufgaben* formuliert und gefragt, inwieweit ein LLLS einer Struktur entspricht, die die Bearbeitung eben dieser *Entwicklungsaufgaben* fördert. Hierbei ist es wichtig, dass dabei die Möglichkeit existieren muss, „auch Formen der Auseinandersetzung, die nicht als wünschenswert angesehen werden können, in ihrer Eigenlogik zu begreifen“ (Ebd., S. 160).

2.5. Zur Notwendigkeit geschichtsdidaktischer Professionalisierung

Wenn Lehrer~innen sich professionalisieren müssen, so gilt dies ebenso für angehende Geschichtslehrer~innen und das Konzept der berufsbiografisch bedeutsamen *Entwicklungsaufgaben* erscheint hierfür geeignet.⁷⁵ Im folgenden Abschnitt soll daher der Forschungsstand zur Professionalisierung aus geschichtsdidaktischer Perspektive wiedergegeben werden. Im Anschluss werden die von Hericks postulierten *Entwicklungsaufgaben* mit geschichtsdidaktischen Kategorien, Konstrukten und dazugehörigen Forschungsständen modifiziert. Im nächsten Kapitel wird das LLLS als Intervention dargestellt, bevor anhand eines Mixed-Methods-Designs, die subjektiven Bildungsgänge auf dem hier vorgestellten professionstheoretisch orientierten Lehrer~innenbildungsweg nachgezeichnet werden.

Ein gültiges, d.h. anschlussfähiges, die Didaktik der Geschichte überspannendes Gesamtkonzept der Professionalisierung für Geschichtslehrer~innen fehlt bisher. Sandkühler schreibt, dass es bereits an einem „gemeinsamen Verständnis von Geschichtsdidaktik“ (Sandkühler, 2018, S. 29) scheitere.⁷⁶ Zülsdorf-Kersting prangert wiederum das Fehlen einer Theorie des Geschichtsunterrichts an sich und insbesondere einer solchen an, die Kommunikationsprozesse innerhalb des Klassenraumes berücksichtigt (Zülsdorf-Kersting, 2018).⁷⁷ Fest steht leidglich das, was Gautschi als „Gewissheit der

⁷⁵ Demantowsky kritisiert ein solches Vorgehen. Da derartig eindeutige Professionalisierungsbegriffe einen Wirksamkeitszusammenhang postulieren, dem sie kaum gerecht werden können: „Wer Professionalisierung [...] als ein intentionales Geschehen der Lehrerbildung [...] versteht und dann auch gleich die Lehrerbildung selbst einer Professionalisierung im Sinne qualitativer Verbesserung administrativ unterziehen möchte, unterliegt gewollt oder ungewollt einer empirisch unsicheren optimistischen Wirksamkeitsunterstellung“ (Demantowsky, 2013, S. 135).

⁷⁶ Er konkretisiert dies wie folgt: Die Erwartungshaltung der Professor~innen, was ihre Studierenden kennen und können sollen, sind divers und bewegen sich zwischen „Geschichtstheorien geschichtsdidaktisch anzuwenden, die Fähigkeit zum eigenständigen Denken und die Bereitschaft, das eigene Geschichtsverständnis in Frage zu stellen [...]“ (Sandkühler, 2018, 27). Auf der anderen Seite stehen die, die „solide historische Kenntnisse und die Fähigkeit, sich in den Epochen fachlich zu orientieren“ (Sandkühler, 2018, S. 28) benennen. Bühl-Gramer wiederum schreibt, dass die Gemeinsamkeiten immerhin dahingehend bestünden – und dies zwischen Lehrer~innen, Seminarleiter~innen und Geschichtsdidaktiker~innen, „dass das Auswendiglernen und das Abprüfen von Zahlen und Namen, Daten und Fakten nicht die Zukunft des Geschichtsunterrichts darstellt“ (Bühl-Gramer, 2018, S. 32).

⁷⁷ Eine solche Theorie könnte seiner Ansicht nach helfen, erklärungsbedürftige Phänomene im Bereich des Geschichtsunterrichts verständlicher zu machen: „Von einer Theorie des Geschichtsunterrichts ist zu erwarten, dass sie die spezifische institutionelle und sozio-kommunikative Gestalt des Geschichtsunterrichts begrifflich durchdringt und damit erklärt, warum sich Geschichtsunterricht in einer spezifischen Weise ereignet“ (Zülsdorf-Kersting, 2018, S. 94). Er bezeichnet das dominierende Kommunikationsmuster, also den Impuls durch die Lehrperson, die Reaktion seitens der Schüler~innen und darauffolgendes Feedback der Lehrperson als mitverantwortlich dafür, dass individuelle Prozesse, wie die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins oder Historischen Denkens bzw. Lernens als kaum möglich erscheinen (Ebd., S. 102-104). Weiterhin schreibt er, dass die „Kommunikation im Geschichtsunterricht so komplex und anfällig für gegenseitiges Missverstehen [ist], dass die Verläufe von Unterrichtsgesprächen nicht planbar sind“ (Ebd., S. 108). Demzufolge müssten Lehrer~innen innerhalb des Studiums für diese Sachverhalte sensibilisiert werden.

Profession“ (Gautschi & Heideger, 2013, S. 322) bezeichnet, nämlich dass es darum geht, Lehrer~innen zu befähigen, “Theorie und Praxis in fruchtbare wechselseitige Beziehungen zu bringen“ (Ebd., S. 322). Kenkmann dagegen macht deutlich, worum es aus geschichtsdidaktischer Perspektive eben nicht gehen kann – darum, dass „aus dem Trichter der passgenaue angehende Geschichtslehrer fällt“ (Kenkmann, 2013, S. 205).

Sandkühler hat in diesem Zusammenhang Berliner Studierende (N = 86) und Referendar~innen (N = 55) via qualitativer Fragebögen befragt und analysiert. Bei den Bachelorstudierenden (77 %) ist der Wunsch, Geschichtslehrer~in zu werden, hochgradig von der eigenen Schulerfahrung bestimmt (Sandkühler, 2013, S. 173). Dabei erwartet die Mehrheit vom Studium, dass Kenntnisse erworben werden, dass die Reflexions- und Kritikfähigkeit gegenüber der Gesellschaft sich erhöht, aber auch, dass sie pragmatisch für einen Beruf ausgebildet werden (Ebd., S. 174). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass bei den Referendar~innen im Nachhinein „von Zufriedenheit mit geschichtsdidaktischen und unterrichtsmethodischen Studien kaum die Rede sein kann“ (Ebd., S. 180). Sandkühler schließt mit dem Fazit, dass das Studium, so wie es bisher verläuft, „zur Anbahnung des Berufsverständnisses künftiger Lehrkräfte anscheinend wenig bei[trägt]“ (Ebd., S. 180).⁷⁸

Als erstes größeres Anzeichen einer innerdisziplinären Auseinandersetzung mit Professionalisierung darf der Tagungsband „Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern“ (Sauer, 2013) angesehen werden. Sauer tendiert in diesem dazu, Professionalisierung und Ausbildung weitgehend gleichzusetzen (Ebd., S. 39).⁷⁹ Hierbei verwendet er keinen expliziten Professionalisierungsbegriff. Er sieht aber das Ziel des Studiums in einer sich anbahnenden beruflichen Qualifizierung. Seinen Beitrag schließt er mit der Forderung, dass geschichtsdidaktische Seminare „den Studierenden ermöglichen [sollen], für das Fach spezifische Denk-, Arbeits- und Vermittlungsweisen mit Blick auf den Handlungsraum Unterricht kennen zu lernen, zu erproben und zu reflektieren“ (Ebd., S. 38).

Alavi widmet sich in diesem Band der Frage, was gute Geschichtslehrer~innen ausmacht und zäumt somit das Pferd von hinten auf. Sie benutzt die populäre Figur des Ben Ross und dessen Sozialexperiment (*Die Welle*) und fragt, ob dieses *role model* als Exemplar einer guten Geschichtslehrer~in gelten könne (Alavi, 2013, S. 59). Daran knüpft sie die Frage, ob das

⁷⁸ Aufbauend auf diese Befunde fordert der Autor mehr Überblickswissen und schulpraxisnahe Lernmöglichkeiten, anhand derer Zusammenhänge von Fachwissenschaft und Fachdidaktik transparent und deutlich werden (Sandkühler, 2013, S. 184).

⁷⁹ Zur Frage, warum der Beruf nicht ausgebildet, sondern eine Professionalisierung erfahren sollte, schreibt Demantowsky: „LehrerInnen-„Ausbildung“ ist eigentlich ein irreführender Begriff, und insofern schon ein Fehlkonzept einer Welt-Anschauung. Es geht nicht um eine Berufs-„Ausbildung“ wie die einer BäckerIn oder einer FachverkäuferIn – bei allem Respekt vor diesen Berufen und den darin tätigen SpezialistInnen. Vielmehr geht es um ein wissenschaftliches Studium, das nicht vorwiegend zur Kenntnis und Beherrschung eines Regelkorpus führen soll, sondern zur autonomen (also selbst-gesetzgebenden), anpassungsfähigen, wissenschaftlich informierten Ausübung eines Lehramtes – woraus sich im Übrigen auch die vergleichsweise hervorragende Entlohnung erklärt“ (Demantowsky, 2013b).

Sozialexperiment denn „historisches Lernen initiieren konnte“ (Ebd., S. 60) und ob dieser Lehrer einer wäre, den Schüler~innen „als guten Geschichtslehrer beschreiben“ (Ebd., S. 60) würden? Es geht Alavi also darum, Charakteristika *der guten Lehrperson* zu beschreiben und daraus Erkenntnisse für die Lehrer~innenbildung abzuleiten. Sie fordert als Resultat einer an Professionalität orientierten Lehrer~innenbildung, „eine Vielzahl an nach eindeutigen Kriterien bestimmbar guten Lehrpersonen zu haben“ (Ebd., S. 63) und so eine „Breitenwirkung“ (Ebd., S. 63) zu erzielen, die sich „langfristig auf die gesamte Schülerklientel“ (Ebd., S. 63) auswirkt. Der Anspruch nach eindeutigen, bestimmbar Kriterien von guten Lehrer~innen des Faches Geschichte, die Historisches Lernen initiieren und die zudem bei Schüler~innen beliebt sind, stellen momentan aber mehr einen frommen Wunsch, als eine empirisch gefasste und vorfindbare Entität dar.

Wie Hasberg anmerkt, „spielt der Lehrer seit langem eine marginale, eine untergeordnete Rolle im geschichtsdidaktischen Diskurs“ (Hasberg, 2010, S. 160). In kohärenter Weise zu diesem Befund, sind auch die Kompetenzen, die Geschichtslehrer~innen brauchen, eine „weitgehende Brache“ (Ebd., S. 164). Hasberg schlägt mit Rückbezug auf Rösen sechs Kompetenzen von Lehrer~innen vor:

1. Historische Fragekompetenz
2. Organisationskompetenz (Re-Organisationskompetenz)
3. Re-Konstruktionskompetenz
4. De-Konstruktionskompetenz
5. Orientierungskompetenz
6. Reflexionskompetenz (Ebd., S. 169)

Dabei schreibt er selbst, dass diese Kompetenzmodell „allzu holzschnittartig [und], viel zu allgemein [ist], als dass es bereits auf die Lehrerausbildung angewendet werden könnten“ (Ebd., S. 180). Dennoch meint er, wäre es möglich, wenn Lehrer~innen diese Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen würden, dass sich bei den Schüler~innen im Unterricht Historisches Denken weiter entwickeln würde. Die geschichtsdidaktische Handlung wäre dann vor allem davon gekennzeichnet, dass Lehrende historische Lernbedürfnisse ihrer Schüler~innen überhaupt als solche identifizieren müssten. Erst dann spielen Theorien zum Vorhandensein von Geschichte, Theorien zum Lernen von Geschichte und andere geschichtsdidaktische Prinzipien eine Rolle für die Planung, Umsetzung und Reflexion von Unterricht (Ebd., S. 179).

Sauer kritisiert ebenfalls den empirischen Forschungsstand zu Lehrer~innenkompetenzen im Fach Geschichte und moniert, dass oftmals die Kompetenzen der Schüler~innen nur geringfügig erweitert würden um Kompetenzen für Lehrer~innen abzuleiten (Sauer, 2012, S. 324). Um herauszufinden, wie angehende und amtierende Lehrer~innen und Ausbilder~innen der ersten und zweite Phase fachspezifische Kompetenzbereiche im Hinblick auf ihre Relevanz und ihren Erwerb einschätzen, hat

Sauer Studierende, Referendar~innen, Lehrer~innen, Hochschullehrer~innen und Ausbilder~innen (N = 413) aus verschiedenen Bundesländern befragt (Ebd., S. 328). Die von Sauer abgefragten fünf Kompetenzbereiche lauten:

1. Fachwissenschaft
2. Grundbegriffe und Aufgaben der Geschichtsdidaktik
3. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von schulischem Geschichtslernen
4. Planung von Geschichtsunterricht
5. Analyse und Reflexion von Unterricht und Lehrer~innenrolle (Ebd., S. 329).

Hierbei wurden insgesamt 36 Kompetenzfacetten gebildet und den fünf Kompetenzbereichen zugeordnet. Die Befragten sollten insgesamt zwei Dinge einschätzen: Erstens deren Bedeutsamkeit für die Berufsausübung und zweitens den geeigneten Ort, um diese zu erwerben. Erfreulich ist hierbei zunächst, dass Sauer Deckeneffekte vorzuweisen hat: Alle befragten Gruppen „schätzen die fünf Kompetenzbereiche im Hinblick auf ihre Relevanz für die Berufsausübung hoch ein“ (Ebd., S. 330). Als besonders wichtig werden über alle Gruppen hinweg die Bereiche Fachwissenschaft und Planung von Geschichtsunterricht eingeschätzt. Aber „am schlechtesten bewertet werden die „Grundbegriffe und Aufgaben der Geschichtsdidaktik“ (Ebd., S. 330). Die einzige Ausnahme bilden dabei die befragten Hochschullehrer~innen. Sie stellen die einzige Gruppe dar, die der Didaktik diesen hohen Stellenwert zusichert. Zum Erwerb dieser Kompetenzen an der Universität „fallen die Urteile der Studierenden insgesamt am positivsten aus, die der Ausbilder [der zweiten Phase] am schlechtesten“ (Ebd., S. 342). D.h. vor allem, dass fast alle Gruppen die universitären Anteile in der Lehrer~innenbildung „kritisch einschätzen“⁸⁰ (Ebd., S. 347). Nur die Studierenden schätzen die Ausbildung als positiv ein. Die Referendar~innen, die sich ja in der Regel erst kurze Zeit nicht mehr im Studium befinden, sind bereits wesentlich kritischer. Insgesamt zieht Sauer ein ebenso kritisches Fazit, obwohl die von ihm definierten Kompetenzbereiche eine hohe Zustimmung fanden: Das Studium werde als „durchweg unzusammenhängend, unsystematisch, und als wenig berufsbezogen gekennzeichnet. In der Rückschau beurteilen erfahrene Lehrer die universitäre Ausbildungsphase als weniger berufsqualifizierend als die zweite Phase, das Referendariat“ (Ebd., S. 347).

In Heidelberg arbeiten momentan Heuer, Resch und Seidenfuss daran, ein Geschichtslehrer~innenkompetenzmodell theoretisch zu modellieren und auch empirisch zu überprüfen. Die drei Autoren legen hier ein an Baumert und Kunter (2006) orientiertes Kompetenzmodell zur *professionellen Handlungskompetenz von Geschichtslehrer~innen* aus geschichtsdidaktischer Perspektive vor. Dieses Projekt ist in der Konzeptionsphase und bis jetzt noch nicht empirisch validiert: „Die Frage also, wie aus Wissen Können wird, muss vorläufig unbeantwortet

⁸⁰ Die kritische Haltung der Ausbilder~innen der zweiten Phase fasst Sauer wie folgt zusammen: „Didaktik an der Universität ist überflüssig, das Studienseminar sollte dies übernehmen und ist dazu bestens in der Lage“ (Sauer, 2012, S. 347).

bleiben“ (Heuer, Resch & Seidenfuß, 2017, S. 171). Hinsichtlich der beiden fachdidaktisch relevanten Aspekte schreiben die Autoren, dass für Lehrer~innen Fachwissen und „Kategorien und Prinzipien der Wissenschaft vom historischen Lernen“ (Ebd., S. 159), also fachdidaktisches Wissen notwendig sei. Bisher ist aber nicht geklärt, welches konkrete Wissen hierbei in Frage kommt und wie und wodurch Lehrer~innen dieses generieren (Ebd., S. 159). In ihrem Modell finden sich auf der Seite des Fachwissens *nature of history, geschichtstheoretisches Wissen, Grammatik des Historischen und vertieftes Schulbuchwissen*.⁸¹ Geschichtsdidaktisches Wissen wird mit *nature of historical thinking, geschichtskulturellem Wissen, Wissen über Methoden historischen Lernens, Wissen über geschichtsdidaktisches Potential von Quellen und Darstellungen, Wissen über Schülervorstellungen und individuelle Sinnbildungsleistungen, sowie dem Wissen über das Verständlichmachen historischer Inhalte* modelliert (Ebd., S. 162).⁸² Vor allem die im Modell miteinander korrespondierenden Aspekte der Motivation und der beliefs sind der Geschichtsdidaktik bisher weitgehend unbekannt. Diese Aspekte werden von den Autoren in den nächsten Jahren angegangen und daraus ließe sich dann möglicherweise auch ermitteln, ob und wie das universitäre Wissen in die spätere Praxis diffundiert oder nicht (Ebd., S. 171). Abschließend postulieren die Autoren einen für die Didaktik der Geschichte äußerst relevanten Gedankengang: „Das akademisch vermittelte geschichtsdidaktische Wissen (nature of historical thinking) ist die notwendige Bedingung professioneller Handlungskompetenz von Geschichtslehrpersonen, generiert aber eben kein Regelwerk für die Praxis. Geschichtsdidaktik ist notwendig, aber nicht hinreichend“ (Ebd., S. 171).

Bisher haben sich auch aus der Didaktik der Geschichte kaum Vertreter~innen gefunden, die das Konzept des Bildungsganges für angehende Lehramtsstudierende im Fach Geschichte anwendeten. Demantowsky fordert genau solch eine berufsbiografisch orientierte Forschung, die bspw. die fachspezifische Ausformung gewisser „Geschichtslehrer-Entwicklungstypen“ (Demantowsky, 2013, S. 135) in Abgrenzung zu anderen Fächern bestimmt. Dies bezeichnet er als „eine notwendige Voraussetzung, um auf einer halbwegs verlässlichen Basis adäquate und nachhaltige Aus- und Fortbildungsformate zu entwickeln“ (Demantowsky, 2013, S. 134).⁸³

⁸¹ Nature of history und geschichtstheoretisches Wissen sind dabei stark miteinander verbunden und meinen „die Theorie geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis schlechthin“ (Ebd., S. 164), hierunter fällt das Entstehen und die damit kulturgebundene Reichweite historischer Erkenntnis. Unter die Grammatik des Historischen fallen zentrale Kategorien wie Zeit, Ereignis und Fortschritt sowie zentrale Konzepte wie Revolution und Herrschaft.

⁸² Durch Geschichtsdidaktische Wissensbestände soll es Lehrenden möglich sein, „das Historische den Schülerinnen und Schülern als narrative Sinnbildung zugänglich zu machen“ (Heuer, Resch, und Seidenfuß 2017, S. 165). Dazu gehören „geschichtsdidaktische Prinzipien wie Perspektivität, Gegenwartsbezug, Quellenorientierung oder Verfahren (z.B. Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil)“ (Ebd., S. 166) und geschichtskulturelles Wissen, um lebensweltliche Anknüpfungspunkte zu finden.

⁸³ Dies ist insbesondere auch deshalb relevant, weil eine berufsbiografische Professionalisierung auch auf unterschiedlich relevante Sozialisationsfaktoren und ihre Wechselwirkungen eingeht, mit denen diejenigen ausgestattet sind, die diesen Beruf ausüben wollen. Gerade solchen Faktoren, wie „familiärer Prägung, Herkunftsmilieu, Universität, Studienseminar und Schule als sozialem Ort, Medienkonsum oder auch geschlechtsspezifischer Lebenserfahrungen“ (Demantowsky, 2013, S.

Lediglich von Borries und Meyer-Hamme haben vorhandene geschichtsdidaktische Forschungsergebnisse bildungsgangtheoretisch zu lesen versucht. Als erstes unternahm von Borries einen solchen Versuch auf der metatheoretischen Ebene und stellte sich die Frage, ob sich bildungsgangdidaktische Konstrukte und Fragestellungen auf die Fachdidaktik der Geschichte beziehen ließen. An den für die Geschichtsdidaktik mit Umbrüchen verbundenen Daten 1948/1949, 1968/1969 und 1989/1990 zeigte er, dass die Bildungsgangdidaktik bisher keinen Eingang in die Geschichtsdidaktik gefunden hatte (von Borries, 2001). Anknüpfend an diese Arbeit gingen Meyer-Hamme und er selbst der Frage nach, ob sich die Ausbildung eines reflektierten und reflexiven Geschichtsbewusstseins bei Schüler~innen als *Entwicklungsaufgabe* darstellen ließe (von Borries & Meyer-Hamme, 2005). Hierbei konnten sie aus einer ihrer früher durchgeführten Studie entnehmen, dass das Schulfach Geschichte das Geschichtsbewusstsein als *Entwicklungsaufgabe* für die Schüler~innen nicht anspricht. Die Autoren finden aber Hinweise darauf, dass der subjektive Bildungsgang dennoch stattfindet und die Schüler~innen außerhalb des Unterrichts oder zumindest unbemerkt und nicht explizit seitens der Lehrperson intendiert, die *Entwicklungsaufgabe* annehmen und bearbeiten.

Aufbauend auf die Ausführungen von von Borries (2001) will Körber (2004) zeigen, welchen Beitrag die Didaktik der Geschichte und der Bildungsgang wechselseitig füreinander leisten können. Hierbei fokussiert Körber den schulischen Geschichtsunterricht und fragt, welche *Entwicklungsaufgaben* sich aus der geschichtsdidaktischen Theorie ableiten lassen (Körber, 2004, S. 241–242). Körber beansprucht aber nicht ein „eigenes Entwicklungsaufgabenkonzept oder gar –modell vorstellen, [er will] nur die Möglichkeiten ausloten“ (Ebd., S. 251). Auf der anderen Seite bietet das Entwicklungsaufgabenkonzept möglicherweise die Chance, ein Progressionsmodell historischer Kompetenzen für den Geschichtsunterricht zu entwickeln. Körber schlägt vor, die primäre *Entwicklungsaufgabe* für den Geschichtsunterricht im Aufbau und Einüben von Prozessen des historischen Denkens bei den Schüler~innen anzusehen (Ebd., S. 243). Ein Geschichtsunterricht, der historisches Denken als *Entwicklungsaufgabe* begreift, hat die Aufgabe für die „Erweiterung des Blicks für das menschlich Mögliche“ (Ebd., S. 244) zu sorgen. Darunter fasst Körber Aspekte, die von der Identitätsfindung der Jugendlichen und dem Angebot und der Reflexion von Alternativen über die Darstellung der historischen Alterität von Phänomenen, die zeigen, wie unterschiedlich

134), werden individuelle Einflüsse zugeschrieben, die eine Standardisierung unmöglich erscheinen lassen. Im Hinblick auf die Eingangsvoraussetzung der Studierenden sprechen Lücke und Barricelli von „white history classroom“ (Lücke & Barricelli, 2013, S. 118). Die beiden Autoren beschreiben, dass Lehrer~innen mehrheitlich aus einem Mittelschichtsmilieu kommen. Die Geschlechter verteilen sich insgesamt ungleich auf die Schulform und Lehrkräfte mit einer anderen als deutschen Herkunft, oder aber einer anderen als christlichen religiösen Einstellung, gehören in den Kollegien zur Ausnahme (Lücke & Barricelli, 2013, S. 117). Weiterhin erscheint es wichtig, dass Lehrer~in ein typischer (Bildungs-) Aufstiegsberuf zu sein scheint. D.h., die Studierenden kommen hierbei im Gegensatz zu anderen Studienfächern häufiger aus nicht traditionell akademischen Elternhäusern (Ebd., 2013, S. 120).

Menschen früher mit ähnlichen Problemen umgegangen sind, reichen. *Entwicklungsaufgabe* ist dann nicht nur das historische Denken an sich, sondern auch, dass Probleme der Gegenwart von Schüler~innen als *Entwicklungsaufgabe* angesehen werden, die sie über historische Denkprozesse im Unterricht bearbeiten wollen. Diese würde nach Körber drei Elemente, bzw. ein „dreipoliges Spannungsfeld“ (Ebd., S. 246) aufweisen: (1) eine lebensweltliche Verankerung (Orientierungsbedürfnisse) und das wirkliche Interesse oder Verlangen, dieses auch zu klären. (2) Der Austausch zwischen eigenen und gesellschaftlichen Deutungsmustern. (3) Der Abgleich eigener historischer Denkprozesse mit gesellschaftlichen Erwartungen an diese durch den/die Lehrer~in (Ebd., S. 246). Hinsichtlich der Progression der historischen Denkprozesse im Unterricht stellt Körber fest, dass die Entwicklung solcher Progressionsmodelle bisher nur unzureichend stattfand (Ebd., S. 255). Als erste Vorschläge leitet Körber zwei Möglichkeiten ab, wie ein solches an *Entwicklungsaufgaben* orientiertes Modell aussehen könnte. Auf der einen Seite könnte der Geschichtsunterricht eine „Methodenschule des historischen Denkens [sein], bei dem der absolute Endpunkt das Vorgehen des Historikers ist“ (Ebd., S. 259). Auf der anderen Seite könnte es mit Rückbezug auf Rüsens vier Sinnbildungstypen darum gehen, „eigenständig historischen Sinn zu bilden und dabei auf dem Wege über verschiedene Zwischenschritte, in welchem komplexe Formen der Sinnbildung erworben und ausgeprägt werden, dann aber überwunden werden, schließlich die in der Gesellschaft verbreiteten Sinnbildungsformen anzuwenden“ (Ebd., S. 258).

Bisher wurde die Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen also weitgehend vernachlässigt. So gibt es weder ein einheitliches Kompetenzmodell für Geschichtslehrer~innen noch ein Entwicklungsaufgabenmodell. Wie das vorangegangene Kapitel gezeigt hat (2.4.3.3.), werden *Entwicklungsaufgaben* bisher lediglich auf allgemeindidaktischer Ebene formuliert. Daher erscheint es notwendig, die beruflichen *Entwicklungsaufgaben* für angehende Geschichtslehrer~innen zu explizieren.

2.6. Entwicklungsaufgabe Rollenfindung

Wie begreifen angehende Geschichtslehrer~innen ihre Rolle oder vielleicht sogar Rollen im Kontext von Schule. Welche Aspekte der beruflichen Anforderungen sehen sie dabei als wichtig an? Und sind die Rollenzuschreibungen und -aushandlungen fachspezifisch oder denken Studierende ihre Rolle eher vom allgemeinen Beruf her? Hericks plädiert dafür, dass im Studium eine „vorbereitende Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe [...] durch die Klärung der Berufsrolle erfolgen [...]“ solle (Kunze & Hericks, 2002, S. 410). Ein tieferes Verständnis von „Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht“ dagegen erfolge erst im Referendariat (Ebd., S. 410).

Es gibt einen ersten geschichtsdidaktischen Überblick über mögliche Rollenbilder von Geschichtslehrer~innen (siehe hierzu Albers et. al., 2018, S. 48-51). So unterscheiden Maggioni und van Sledright anhand einer quantitativen Befragung von Lehrer~innen drei unterschiedliche geschichtstheoretische Positionen, die auftreten können. 1. Copier, 2. Subjectivist und 3. Criterialist beliefs (zitiert nach ebd., S. 48). Hierbei ist die Grundlage der Typisierung jeweilige Umgang dem Sachverhalt der Objektivität der Vergangenheit. Während die Gruppe des ersten Typs dies bejaht, verneint dies die zweite Gruppe. Die Gruppe des dritten Typs nimmt zwischen beiden eine Mittelposition ein.

Anknüpfend an diese Forschung hat auch Daumüller das berufliche Selbstverständnis von praktizierenden Lehrer~innen (N=27) erfragt.⁸⁴ Neben dem Zweck von Geschichtsunterricht und dem Begriffsverständnis von historischem Lernen, hat Daumüller auch nach dem beruflichen Selbstverständnis gefragt. Hierzu verwendete er eine sechsteilige Typisierung die nach Fachwissenschaftler-, Erzieher-, Diskussions-, Wahrheitssucher-, Lebenshelfer- und Resignationstypus unterscheidet. Bei den befragten Lehrer~innen erreichten fünf der sechs Typen eine Zustimmung über 50 % (Mehrfachantworten waren möglich). Die hohen Zustimmungswerte zu inhaltlich konträren Rollen, zeigt dass es möglicherweise Ambivalenzen in der Bestimmung der Lehrer~innenrolle gibt. Hericks⁸⁵ schreibt in Abgrenzung zu einem solchen Vorgehen, dass es in der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* eben nicht darum, eine Typologie an möglichen Rollenbildern aufzustellen, zu denen sich Studierende/und oder Lehrende mehr oder minder affirmativ positionieren können.

Eine weitere Möglichkeit zur Bestimmung der Rolle als Geschichtslehrer~in stellen die beliefs dar. Nitsche und Waldis haben versucht deutsche und schweizerische Studierende hinsichtlich ihrer geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen beliefs, zwischen transmissiv und konstruktivistische zu verorten (Nitsche und Waldis, 2017, S.137). Auch hierbei zeigen sich Ambivalenzen in den Rollenaushandlungen, denn die „Mittelwerte verdeutlichen eine tendenzielle Zustimmung zu allen Positionen“ (Ebd., S.143).

In Abgrenzung zu diesen rein fachlich orientierten Vorschlägen plädiert Hericks für eine professionsorientierte Lehrer~innenbildung, in der Möglichkeiten geschaffen werden müssen, in

⁸⁴ Hierbei sollte nicht unerwähnt bleiben, dass es sich in diesem Artikel nur um erste kursorische Ergebnisse handelt. Ebenfalls nicht unerwähnt sollte bleiben, dass es sich um einen 23 seitigen Fragebogen handelt, der an 104 zufällig ausgewählte Schulen verschickt wurde. Vor allem die Länge und die damit einhergehende Testmüdigkeit erscheinen als prädictiv für die enorme Mortalitätsrate (Daumüller, 2012, S. 374.).

⁸⁵ Im ursprünglichen Modell spricht Hericks hierbei noch von der Entwicklungsaufgabe Kompetenz. Damit meint er vor allem bspw. *Rückmeldungen von SuS und Kollegen und Hilfesysteme für sich nutzen können* sowie *Fähigkeit zur reflektierten Veränderung der eigenen Praxis*. Hierbei fällt auf, dass er sich stark vom Kompetenzbegriff nach Weinert abgrenzt und Kompetenz eher als die Fähigkeit die widersprüchlichen Handlungsanforderungen an die eigene Person zu erkennen, freizulegen und zu bewältigen, meint.

denen Studierende erkennen können, dass „personale und fachliche Kompetenzen in die Bewältigung berufsinhärenter Anforderungen“ (Hericks, 2006, S. 99) eingebracht werden müssen. Neben fachlichen und fachdidaktischen Haltungen, die sich hier im anschließenden Kapitel zur *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* befinden⁸⁶, umfasst die erste *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* nach Hericks vor allem die Identifikation des Aufgabenspektrums von Lehrer~innen. Hericks benennt dies als die Grundvoraussetzung einer Professionalisierung. Denn „ohne die grundsätzliche Bereitschaft, Zeit und Kraft in die Entwicklung des eigenen Unterrichts zu investieren, stagniert die Professionalisierung [...] (oder kommt gar nicht erst in Gang)“ (Hericks, 2015, S. 11; 2009, S. 3). Hierbei ist es unerheblich ob es sich um fachspezifische oder allgemeine Aufgaben des Berufes handelt. Zudem erscheint es in diesem Zusammenhang wichtig, dass die Studierenden ihre biografisch verwurzelten subjektiven Bilder vom Lehrer~innenberuf hinterfragen und sie einen persönlichen Unterrichtsstil und einen Stil im Umgang mit den Schüler~innen zu kultivieren beginnen (Hericks, 2006, S. 100).⁸⁷ Gerade die Vorprägungen der Studierenden durch die Schulzeit können zum einen im eklatanten Widerspruch zum universitären Wissen stehen. Zum anderen können die Vorprägungen so stark sein, dass sie die Aufnahme und Transformation neuen Wissens in die Praxis überlagern. Dann würden lediglich „eingefahrene ‚Choreographien‘ des Unterrichts reproduziert werden“ (Hericks, 2015, S. 10).

Des Weiteren müssen angehende Lehrer~innen nach Hericks die Antinomien des Berufsfeldes und die damit für ihre eigene Rolle konstituierende permanente Unsicherheit aushandeln. Denn obgleich der Unsicherheit, was genau als nächstes passiert, kann immer mit Sicherheit gesagt werden, dass etwas (Unvorhergesehenes) passieren wird. Und darauf muss adäquat reagiert werden, denn der oder die Professionelle kann nicht einfach nichts tun. Hierbei können Studierende lernen, mit ihren Ressourcen zu haushalten, aber auch ihre eigenen Schwächen und Stärken im Umgang mit diesen zu analysieren. Das heißt, dass die Studierenden eine für sie ungewohnte, krisenhafte Situation erfahren sollten, um ihre eigenen Schwächen und Grenzen identifizieren zu können und sie bewältigen zu lernen. Erst, wenn ihre Routinen nicht mehr ausreichen und sie dies wahrnehmen, stellen sie sich diesem Aspekt der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung*.⁸⁸

Im Folgenden werden der Forschungsstand zum Aufgabenspektrum von Lehrer~innen und Berufswahlmotive von angehenden Geschichtslehrer~innen dargestellt. Aus diesen beiden Aspekten sollen die Rahmenbedingungen des Berufes und möglicherweise spezifische biografische

⁸⁶ „Der Aufbau fachlicher Kompetenzen im Bereich der Unterrichtsfächer wird dabei ausdrücklich *nicht* als Teil dieser Entwicklungsaufgabe konzeptualisiert“ (Hericks, 2006, S. 99).

⁸⁷ „Wenn die eigenen fachlichen Kompetenzen dabei zum Problem werden, dann zumeist nicht aufgrund ihres Mangels, sondern eher aufgrund ihres ‚Überflusses‘“ (Hericks, 2006, S. 100).

⁸⁸ Aufgrund der Tatsache, dass sich die Studierenden im Gegensatz zu Hericks Untersuchungsgruppe noch nicht im Referendariat befinden, entfällt der Aspekt, die Schüler~innen als ganze Personen zu entwickeln und eine dementsprechende Rollenkonformität aufzubauen (Hericks, 2006, S. 102) im LLLS.

Vorprägungen von angehenden Geschichtslehrer~innen abgeleitet werden, die dann für die empirische Analyse fruchtbar erscheinen.

2.6.1. Anforderungen des Lehrberufes

Die universitär institutionalisierte Lehrer~innenbildung erhebt den Anspruch, auf die beruflichen Anforderungen des Berufes in gewissem Maß vorzubereiten. Erst die Erörterung und Abwägung der Merkmale des Lehrer~innenberufes ermöglicht eine darauf aufbauende, konsequente Beschreibung der Professionalität von Lehrenden. Aus diesen lassen sich dann Rückschlüsse auf wünschenswerte Effekte der ersten Phase der Ausbildung ziehen. Dies macht eine Unterscheidung zwischen der reinen Arbeitstätigkeit und den Bedingungen des Berufsfeldes notwendig und geht über eine Analyse der Handlungsanforderungen hinaus, die nur darauf abzielt, Kompetenz bzw. einzelne Teilkompetenzen von Lehrkräften zu modellieren, wie es bspw. Vogelsang (2014, S. 24) vorschlägt.⁸⁹

Bevor die konkreten Arbeitstätigkeiten beschrieben werden, werden die Bedingungen des Berufsfeldes herausgearbeitet. In Deutschland gibt es ca. 730 000 Lehrer~innen. Sie bilden damit die „größte Berufsgruppe im öffentlichen Dienst“ (Cramer, 2012, S. 14). Das durchschnittliche Berufseintrittsalter liegt derzeit bei etwa 33 Jahren (Terhart, 2002, S. 22) und der Verdienst variiert zwischen 2 500 und 3 200 Euro netto. Zudem sind die Lehrer~innen in Deutschland überwiegend verbeamtet (Cramer, 2012, S. 14). Aufgrund der Größe der Berufsgruppe resultiert daraus in Kombination mit der Verbeamtung für den oder die Einzelne~n eine rechtlich wie sozial privilegierte Stellung, die mit dem Staatstreuegebot als Pflicht einhergeht.

Bei all den Ausdifferenzierungen, die 16 unterschiedliche Bildungssysteme mit diversen Schulformen mit sich bringen, lassen sich dennoch zumindest annähernd strukturelle Gemeinsamkeiten des Berufes beschreiben. Cramer bspw. erwähnt als kleinsten gemeinsamen – oft kaum mehr beachteten – Nenner den Umstand, dass es sich um Erwerbsarbeit handelt, d.h. in erster Linie also um einen Job oder „Arbeitsplatz, an dem der Lebensunterhalt finanziert wird“ (Cramer, 2012, S. 14). Allerdings muss für diesen sehr sicheren Arbeitsplatz konstatiert werden, dass der Beruf innerhalb seiner Berufslaufbahn von nicht oder nur kaum vorhandenen Aufstiegschancen geprägt ist. Eine Ämterlaufbahn, wie sie für die meisten hochqualifizierten Berufe üblich ist, kann im Berufsfeld der Lehrenden nicht festgestellt werden (Mogg, 2013, S. 4).

⁸⁹ Eine Herausforderung besteht in diesem Zusammenhang auch darin, das Vorurteil aus dem Weg zu räumen, der Lehrberuf bestehe darin, dass Lehrer~innen ausschließlich Unterricht planen, ihn „erteilen und verständnisvolles Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen“ suchen würden (Baumert & Kunter, 2006, S. 471). Dies ist zwar das oberflächlich betrachtet augenscheinlichste, aber bei weitem nicht das einzige Bewegungsfeld, in dem Lehrende operieren müssen.

Die öffentliche Wahrnehmung des Lehrberufes ist eine ambivalente. Auf der einen Seite steht eine anspruchsvolle Erwartungshaltung, die die Gesellschaft an die Lehrer~innen anlegt. Sie sollen die heranwachsende Generation auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten. Auf der anderen Seite ist der Beruf insgesamt negativ konnotiert⁹⁰ und wird insbesondere hinsichtlich der Herausforderungen, die er bereithält (bspw. Unterrichtsstörungen), als schwer wahrgenommen (Cramer, 2012, S. 16). Cramer benennt weiterhin den oft auftretenden Befund des „Einzelkämpferdasein[s]“ (Ebd., S. 14), welches aus den „multikomplexen Anforderungen ihres Faches und dessen Didaktik, der Kommunikation, Verwaltung, Erziehung, Disziplinierung und Konfliktlösung“ (Ebd., S. 14) hervorgeht.

Keller-Schneider insistiert vor allem auf den Aspekt der Unsicherheit des Handelns im Berufsfeld. Dieser ziehe sich wie ein roter Faden durch die täglichen Situationen im Klassenzimmer, auf den Fluren und Pausenhöfen. Er finde sich aber auch in Aspekten der „Person und Situation, [sowie] den Anforderungen an den Beruf als Ganzes und den individuellen wie auch öffentlichen Wertvorstellungen“ (Keller-Schneider, 2010, S. 12). Die Unsicherheit und Unklarheit durchziehen also den gesamten Beruf.⁹¹

Ein weiteres strukturelles Problem dieses Berufsstandes ist der kaum zu identifizierende allgemeine Arbeitsauftrag. Um einen solchen zu formulieren, sind die „Ideen und Vorstellungen über das, was ein guter Lehrer ist, zu unterschiedlich, auch: zu milieuhängig“ (Terhart, 2002, S. 18).⁹² Bestenfalls kann diese Offenheit als positive Chance gedeutet werden, meistens hingegen wird der Arbeitsauftrag als „sehr breit und nach oben offen [beschrieben], die Arbeit ist nie abgeschlossen und objektiv gesehen nie fertig“ (Keller-Schneider, 2010, S. 12). Die Offenheit der Anforderungen setzt bei den Lehrenden ein hohes Maß an Entscheidungsautonomie und eine reflektierte Beanspruchungswahrnehmung voraus. Die Offenheit des Arbeitsauftrags führt oft zu einer Zweiteilung des Arbeitsplatzes. D.h., der erste Teilarbeitsplatz sind die Klassenzimmer und er besteht

⁹⁰ Über den Lehrberuf und seine Anforderungen existieren viele Mythen, die Otto in der Zeit 2009 in folgendes Kategorienschema eingeordnet hat: (1) Lehrer~innen wählen den Beruf, weil viel Freizeit und lange Ferien locken. D.h., sie arbeiten weniger als andere und haben gleichzeitig mehr Urlaub. Obendrein beschwerten sie sich über diese Zustände laufend. (2) Nach dem Studium erwartet junge Lehrer~innen ein gewaltiger Praxisschock. Zudem sind sie vom Burnout besonders bedroht. Schon zu Beginn ihrer Laufbahn sind sie sensibel, ängstlich, nervös und labil. (3) Sprechen Lehrer~innen sehr häufig gegenüber anderen darüber, dass ihre Arbeit von der Gesellschaft kaum geachtet und anerkannt wird (siehe hierzu Otto, 2009). Diese Mythen und Vorurteile sind derartig verbreitet, dass sich der Lehrer~innenverband Deutschlands sogar bewogen fühlt, zu den fast wortgleichen Formulierungen eine korrigierende Stellungnahme zu verfassen (siehe hierzu: Kraus, 2003).

⁹¹ Diese strukturelle Unsicherheit in Kombination mit der komplexen Struktur führe dazu, dass das Gebiet der Anforderungen und Aufgaben des Lehrberufes ein insgesamt „wenig untersuchtes Forschungsfeld“ (Weiß, Schramm und Kiel, 2014, S. 1) sei. Hascher argumentiert, dass aus diesem umfassend-diffusen und daher kaum bestimmbar Set an Erwartungen und Anforderungen eben jener „Theoriemangel“ (Hascher, 2014, S. 548) resultiere, welcher wiederum die Verständigung über die Güte des Berufsfeldes erschwere.

⁹² Die bereits angesprochene Verantwortung der Lehrenden für die zukünftigen Generationen spiegelt sich auch darin wieder, dass den Lehrenden ein allgemeiner Erziehungsauftrag zugesprochen wird. Dieser ist ebenso nicht klar formuliert und kann sich auf die Einhaltung tradiert Verhaltensmuster, wie Pünktlichkeit und Disziplin, aber auch Drogenprävention oder gar politische Partizipation, beziehen. Die Unterstellung der Erziehungsaufgabe führt zu einem Druck, auch hier Erfolge vorzeigen können zu wollen oder gar zu müssen (Cramer, 2012, S. 14)

im Unterrichten der Stunden und Führen der Elterngespräche etc. Da aber das Lehrer~innenzimmer häufig nicht der geeignete Ort für die anliegenden weiterführenden Aufgaben ist, werden die organisatorischen Maßnahmen, die Unterrichtsvorbereitung und die Korrektur von Arbeiten zu Hause am privaten Schreibtisch erledigt. Dies ist der zweite Teilarbeitsplatz und er kann bei ungenügenden selbstorganisatorischen Fähigkeiten mehr Zeit und Platz, räumlich wie mental, in Anspruch nehmen als der erste. Der Feierabend muss dann selbst definiert und eingehalten werden. Denn der Aufwand und die Qualität der daheim geleisteten Arbeit wird durch keine offizielle externe Behörde evaluiert. Unterricht kann immer noch besser vor- oder nachbereitet werden, mehr Eltern oder Kolleg~innen können einbezogen werden und der Raum für potenziell erkenntnisreiche Fortbildungen ist schier unerschöpflich. Demzufolge ist die Arbeitsleistung hochgradig an die eigene Motivation gekoppelt. Da es keinen offiziellen Maßstab gibt, der die Anforderungen als ausreichend erfüllt definiert, kann prinzipiell „stets mehr getan werden“ (Cramer, 2012, S. 14).

Mogg benennt neun Charakteristika des Lehrberufes, die die vorangegangenen Ausführungen bündeln und zudem ergänzen. Sie betont die nicht vollständig geregelte Arbeitszeit, die prinzipielle Grenzenlosigkeit der Anforderungen, sowie die Antinomien des Lehrer~innenhandelns als charakteristisches Professionsbündel. Sie schlussfolgert, dass die damit einhergehende permanente Rollenaushandlung zu einer unangenehmen Arbeitsstruktur in der „Schwebelage zwischen Reglementierung und pädagogischer Freiheit“ führe (Mogg, 2013, S. 5). Sie verweist als zusätzliche Belastung auf den (im Laufe der Berufslaufbahn zunehmenden) Altersunterschied von Professionellen und Klient~innen, der ein permanentes Angleichen der jeweiligen Lebenswelten bedingt, um Kommunikationsdefizite vermeiden zu können. Obendrein sei die pädagogische Aufgabe der Wissensvermittlung im eigentlichen Haupthandlungsfeld, dem Unterricht, strukturell auf Seiten der Lernenden verortet und daher im Machtverhältnis zwischen Vermittelnden und Klient~innen asymmetrisch (Ebd., S. 5). Zuletzt müssten Lehrer~innen ohne direkte Erfolgsmeldung ihrer pädagogischen Tätigkeiten auskommen (Ebd., S. 5). Diese Faktoren können in vielen Fällen ein dauerhaftes psychisches Belastungsempfinden begünstigen und damit die Auftretenswahrscheinlichkeit für ein Burnout erhöhen (Ebd., S. 5).

2.6.2. Berufswahlmotive

Wenn es sich um einen so komplexen und anforderungsreichen Beruf handelt, stellt sich die Frage, aus welchen Gründen sich junge Menschen dazu entscheiden, Lehrer~in zu werden. In diesem Kontext hat sich die Forschung zu Berufswahlmotiven etabliert. Berufswahlmotive „sind wichtige Faktoren, die die Aufnahme des Studiums, den Studienfortschritt ebenso wie einen erfolgreichen Studienabschluss beeinflussen“ (König et. al., 2016, S. 66). In einer groß angelegten Studie konnten

König, Rothland, Tachtsoglou, Klemenz und Römer zeigen, dass diese sich in Deutschland bei Studierenden des Lehramts in den ersten drei Ausbildungsjahren kaum ändern (Ebd., S. 77). Hierzu führten sie eine Längsschnitterhebung mit zwei Messzeitpunkten (erstes und fünftes Semester) mit einem N von 1779 in den drei deutschsprachigen Ländern durch. Hierbei zeigte sich, dass intrinsische Motive im Verlauf des Studiums und nach Praxisphasen leicht ansteigen. Extrinsische Motive sind davon nicht betroffen. Des Weiteren zeigte sich, dass dort, wo praktische Ausbildungsanteile umfangreicher sind, also in Österreich und der Schweiz, diese Veränderungen auch von praktischer Bedeutsamkeit für die Studierenden sind – in Deutschland hingegen nicht (Ebd., 2016, S. 65). Ein weiterer interessanter Befund dieser Studie ist, dass in der Bewertung der schulischen Lerngelegenheit hinsichtlich der Betreuung, sowie den Möglichkeiten dort Planung und Durchführung zu erlernen, Theorie auf Praxis zu beziehen, die Studierenden in Deutschland die Praxisphasen am schlechtesten einschätzen (Ebd., S. 77).

Die einzige Arbeit, die sich explizit mit Berufswahlmotiven von angehenden Lehrer*innen im Fach Geschichte beschäftigt, stammt von Barsch und Glutsch. Sie widmen sich in ihrer Studie zwei Sachverhalten, die miteinander in Zusammenhang stehen, nämlich der Reflexionsfähigkeit von Studierenden und deren Berufswahlmotiven (Barsch & Glutsch, 2019, S. 1). Hinsichtlich der Berufswahlmotive ziehen die Autor*innen die Erkenntnisse, dass bei Geschichtsstudierenden der Wunsch mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten geringer ausgeprägt ist als bei Studierenden anderer Fächer (Ebd., S. 2). Zudem legen Geschichtsstudierende ihren Fokus im Studium und Beruf deutlich auf den fachspezifischen Teil und schreiben dem Fach Geschichte eine hohe gesellschaftliche Bedeutung zu (Ebd., S. 2). In der vorliegenden Studie wurden 68 Portfolios von Masterstudierenden der Universität Kiel ausgewertet. Anschließend wurden mit einigen Studierenden (N = 9) problemzentrierte Interviews geführt (Ebd., S. 3-4). Hinsichtlich der Berufswahlmotive ist auffällig, dass bei Studierenden im Fach Geschichte kaum altruistische, sowie wenige extrinsische Motive zu finden sind (Ebd., S. 4-8). Insgesamt überwiegen Motive intrinsischer Natur (Interesse am Fach, Vermitteln und Unterrichten, Wunschberuf, interessanter/abwechslungsreicher Beruf, Arbeit mit/Spaß am Umgang mit Kindern und Jugendlichen). Extrinsische Motive (eigene Schulerfahrungen/Vorbilder) spielen eine wesentlich geringere und altruistische, (Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitgestalten) fast gar keine Rolle (Ebd., S. 10).

2.7. Entwicklungsaufgabe Vermittlung

Hericks benennt die *Vermittlung* und damit die gleichnamige zweite *Entwicklungsaufgabe* als „den Quellpunkt der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns“ (Hericks, 2006, S. 93). Die *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* resultiert weitestgehend aus der Auseinandersetzung mit dem oder den zu unterrichtenden Fächern und damit wiederum mit den Fachinhalten oder den Fachdidaktiken.

Der Begriff der Vermittlung ist in der Geschichtsdidaktik verbraucht bzw. mindestens negativ konnotiert. Dennoch wird er hier verwendet und wie folgt definiert:

„Vermittlung wird dabei in der Geschichtsdidaktik nicht als ein gelehriger Prozess eines einseitigen akademischen Wissenstransfers in eine ungebildete breite Masse [...] hinein verstanden, sondern als das Bereitstellen von fachlich fundierten Angeboten, mit denen sich Individuen Vergangenheit in ihrer Lebenswelt als Geschichte aneignen können“ (Lücke & Zündorf, 2018, S. 37).

Damit ist ersichtlich wie Vermittlung in diesem Kontext gemeint ist und verstanden wird und zudem ist Anschlussfähigkeit an die theoretische Grundlage nach Hericks gegeben. In der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* verortet Hericks die Werdung der Lehrenden als Expert~in für die „*Inhalte, Methoden und Denkstile* seiner [oder ihrer] Unterrichtsfächer“ (Hericks, 2006, S. 110).

Vermittlung im Unterricht kann in diesem Sinne ausschließlich von den Fachinhalten her gedacht werden kann. In dieser fachdidaktischen Studie und unter Berücksichtigung des LLLS wird *Vermittlung* hier aber geschichtsdidaktisch gedacht. Denkstile des Faches Geschichte und nicht die Inhalte und Methoden stehen im Fokus.⁹³ So besteht ein Hauptaspekt der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* aus geschichtsdidaktischer Perspektive darin historische Sachverhalte im Wahrnehmungshorizont der Schüler~innen zu platzieren und eine Auseinandersetzung zu gewährleisten, die eine Aneignung anbahnt (Hericks, 2006, S. 110).

Im Zuge der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass die angehenden Lehrer~innen im Fach Geschichte, um diese Aspekte abzudecken, sich mit zwei Dingen auseinandersetzen: Erstens sollten sie ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler~in von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten (Hericks, 2006, S. 95) im Fach Geschichte entwickeln. Dies kann als ein Verstehen der „*Philosophie des Schulfaches*“ (Laging, Hericks & Saß, 2015, S. 94) verstanden werden. Diese beinhaltet konkret bspw.: „die innere Organisation des Fachwissens, die Fähigkeit, Zentrales von Peripherem zu unterscheiden, und Wissen um die Beziehungen der disziplinären Aussagen untereinander, mit anderen Disziplinen und mit der Lebenspraxis“ (Ebd., S. 94) treffen zu können.

⁹³ Somit geht es hier ausdrücklich nicht darum, dass Studierende Fachinhalte korrekt präsentieren und reproduzieren lernen. Explizite Kenntnisse über die Shoah oder darüber, wie sie sich eine wissenschaftlich fundierte Wissensbasis zu einem Themenkomplex wie der Shoah erarbeiten, sind nicht Teil der Intervention

Zweitens sollten sie sich hierfür mit dem elementarisierten Korpus geschichtsdidaktischer Theorie auseinandersetzen und auch dazu eine begründete Positionierung entwickeln. Denn „die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Fachinhalte und methodischen Zugänge gehört [...] zum Kernbereich der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern“ (Hericks, 2015, S. 10).

Daraus ergibt sich für das LLLS im Fach Geschichte, dass, erst wenn die Studierenden beginnen, sich mit den komplexen Geschichtsbewusstsein/Historisches Lernen und den damit einhergehenden Prinzipien auseinandersetzen, von einer Professionalisierung gesprochen werden kann. Erst dann können sie zwischen Vermittlung und Aneignung unterscheiden, was für die Didaktik der Geschichte als elementar erscheint. In der Bereitstellung in dieser Art fundierter Lernarrangements besteht im Wesentlichen der Unterschied zwischen professionalisierten Expert*innen und unausgebildeten Lai*innen.

2.7.1. Ein elementarisierte Korpus geschichtsdidaktischer Theorie

An dieser Stelle ist ein kurzer Vorgriff auf die Intervention des LLLS notwendig. Die hier vorgetragene Elementarisierung der geschichtsdidaktischen Theorie, die in die Intervention der Studie einfließt, findet auf drei Ebenen statt. 1. Aufgrund pragmatischer Erwägungen, die sich aus dem LLLS-Konzept ergeben und notwendig erscheinen (3.3.). 2. Aufgrund der theoretischen Annahmen des Bildungsganges und den *Entwicklungsaufgaben*. 3. Weil sich der elementarisierte Korpus aus der Logik des Faches heraus ergibt und zudem mit den anderen beiden Punkten kompatibel erscheint.

Zu 1. Aus den pragmatischen Umständen des LLLS resultieren Überlegungen, die den Korpus der geschichtsdidaktischen Theorie reduzieren, indem nicht alle denkbaren, sondern ausgewählte Kategorien und Prinzipien im LLLS behandelt werden können. Dies ist notwendig, da durch den zweifachen Schüler*innenbesuch und die Reflexion der Besuche insgesamt vier reguläre Sitzungstermine, im Vergleich zu einem reinen Theorieseminar, anderweitig genutzt werden.

Zu 2. Die zweite Ebene der Elementarisierung betrifft die inhaltliche Reduktion der Kategorien und Prinzipien vor allem auf ihre unterrichtspragmatische Anwendungsmöglichkeit. Wenn subjektive Bedeutungszuschreibung auf Seite der Studierenden maßgeblich dafür ist, dass die Entwicklungsaufgaben wahrgenommen und bearbeitet werden, so sollte die Theorie verständlich sein und in die Praxis transformierbar erscheinen. Damit einher geht auch eine reduzierte Behandlung im Seminar, von strittigen oder besonders kontroversen Konstrukten, wie etwa dem Geschichtsbewusstsein.

Zu 3. Die ersten beiden Punkte verlangen also eine griffige, in Unterricht transformierbare und aus wenigen Konstrukten bestehende Theorie, die sich für Anfänger*innen (Bachelor) eignet. Zudem und

das ist wesentlich, muss diese Theorie den Kern des Faches Geschichte abbilden. Festzustellen bleibt, dass es bisher keine geschichtsdidaktischen Forschungen zu einer sinnvollen Sequenzialität des Studiums gibt, hier also weitestgehend Neuland betreten wird. Es wurde sich dazu entschieden einen Korpus geschichtsdidaktischer Theorie zu fokussieren, welcher durch fünf Schlagworte konturiert wird. Die beiden Kategorien Geschichtsbewusstsein (GBW) und Historisches Lernen (HL), sowie die drei Prinzipien Historischen Lernens, Multiperspektivität (MP), Gegenwarts- und Zukunftsbezug (GWB) und Narrativität (N).

Diese fünf Fixpunkte stellen einen unvollständigen Rahmen geschichtsdidaktischer Ansätze dar. Die Unvollständigkeit ist hauptsächlich auf die angesprochenen äußeren Einflüsse zurück zu führen. Dennoch kann davon gesprochen werden, dass sich diese Rahmung eignet. Dies zeigt, dass auch andere Vertreter~innen der Disziplin, diese fünf als elementar darstellen ((So bspw. Deile (2014), ergänzend dazu, Lücke und Barricelli, die als weitere mögliche Prinzipien Personalisierung und Urteilsbildung anführen (Barricelli & Lücke, 2012, S. 11)). Zudem finden diese Kategorien und Prinzipien in den meisten geschichtsdidaktischen Einführungswerken eine explizite Erwähnung und ausführliche Betrachtung (Baumgärtner, 2015b; Brauch, 2015; Lücke, 2015; Pandel, 2017). Zu guter Letzt, sind sie deshalb auch im Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte fest verankert.⁹⁴ Die Eignung der fünf Kategorien und Prinzipien besteht vor allem darin, dass mithilfe von ihnen, Eigenheiten des Faches Geschichte erfahrbar und in den Unterricht transformierbar werden. Sie können eine konstruktivistische Sicht auf Geschichte, und zwar sowohl auf einer metatheoretischen als auch auf einer pragmatischen Ebene befördern, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Die Maxime des Konstruktivismus⁹⁵ sind zweckdienlich für jene didaktischen Handlungsmodelle, bei denen nicht die Lehrenden, sondern die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Konstruktivistische Handlungen sind zuvorderst auf einem Umgang mit Wahrheit zurückzuführen, die den Annahmen des Objektivismus diametral entgegenstehen.⁹⁶ Konstruktivist~innen gehen davon aus, dass der

94

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf (Stand: 05.07.2019).

⁹⁵ Für die unterschiedlichen konstruktivistischen Ansätze, d.h. von der konstruktiv-subjektiven Psychologie, dem radikalen Konstruktivismus, dem methodischen Konstruktivismus, dem sozial-kulturtheoretischen Konstruktivismus und dem Konstruktivismus, der in anderen Ansätzen implizit ist, kann zur Einführung Reich (2006, S. 85–89) nahegelegt werden.

⁹⁶ Van Norden, der in seinen Annahmen der Theorie des Menschen als Mängelwesen folgt (Van Norden, 2011, S. 40) und daraus den konstruktivistischen Grundgedanken der individuellen Sinnerschließung ableitet, unterscheidet den subjekttheoretischen Konstruktivismus von Objektivismus. Mit dem Konstruktivismus setzt er dabei den Begriff Wirklichkeit und mit dem Objektivismus den Begriff der Wahrheit gleich (Van Norden, 2009, S. 736). Die objektivistischen Theorien gehen demnach von einer objektiv vorhandenen, d.h. auch von einer interindividuell erkennbaren Wahrheit aus. In dieser Tradition würde sich eine reine Vermittlungsdidaktik bewegen, in der Lehrende entweder die Wahrheit verkünden würden oder sie die Ansichten der Schüler~innen auktorial in die Kategorien *wahr* und *falsch* einordnen. Der subjekttheoretische Konstruktivismus hingegen tauscht den Begriff der Wahrheit gegen den Begriff der Wirklichkeit. „Eine Aussage ist wahr, realistisch beziehungsweise objektiv, wenn sie sich mit der Realität deckt, also das Objekt, auf das sie sich bezieht, widerspiegelt. Die subjektive Wirklichkeit hingegen muss weder mit der Wahrheit, noch der Realität identisch sein, denn sie ist meine Wirklichkeit, die Welt für mich“ (Van Norden, 2011, S. 34). Die objektiv vorhandenen Strukturen der Welt werden

menschlichen Wahrnehmung der Zugang zur Wahrheit nicht objektiv möglich ist (Van Norden, 2011, S. 38). Das bedeutet aber nicht, dass eine Wahrheit an sich geleugnet oder bestritten wird, aber sie wird relativiert⁹⁷. Für das Fach Geschichte hält dies Implikationen bereit, die einen immensen Effekt auf das Geschehen im Unterricht haben können. Denn nach dem konstruktivistischen Paradigma kann niemand wissen, „welcher der möglichen Rekonstruktionsversuche der vermuteten *wahren* Geschichte am nächsten kommt. Und so wird jeweils in die Geschichte eingehen, was die Mehrheit derer, die sich gegenseitig Kompetenz zuschreiben, für das zutreffendste halten“ (Völkel, 2012, S. 21). Diese Relativierung, die den Anspruch negiert sagen zu können, wie es denn wirklich gewesen ist, resultiert aus der Pluralisierung der gleichwertigen subjektiven Wirklichkeiten. Gemäß dem Konstruktivismus entstehen so viele Wirklichkeiten, wie es Betrachter~innen gibt, und diese Wirklichkeiten sind weder zwangsläufig kongruent noch konträr.⁹⁸ Die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen der Realität und die daraus resultierenden unterschiedlichen Wirklichkeiten werden auf die individuellen Prägungen und sozialen Kontexte der oder des Einzelnen zurückgeführt. Van Norden schreibt dazu: „Das Bild, das er sich von seiner Umwelt, den Dingen, den Personen und dem Geschehen macht, ist seine Wirklichkeit, die sich von dem, was ein anderer sieht, in dem Maße unterscheidet, wie sich ihre Denkmuster unterscheiden“ (Van Norden, 2009, S. 737). Die vorgeprägten individuellen Denkmuster werden immer im Abgleich mit anderen Menschen hergestellt. Somit verdeutlicht der Konstruktivismus, dass die sozialen Kontexte maßgeblich sind für die jeweilige individuelle Konstruktion von Wirklichkeit. Van Norden schreibt dazu: „Der Mensch macht individuelle Erfahrungen, die zum größten Teil kulturellen Charakter haben, denn Welterfassen ist nicht das Ergebnis selbstherrlicher Sinnsetzung seitens isolierter Individuen, sondern es beginnt damit, dass der Einzelne eine Welt übernimmt, in der Andere schon leben“ (Van Norden, 2011, S. 41). Der konstruktivistische Kerngedanke ist also, dass Menschen in eine Familie und auch in eine Gesellschaft hineingeboren werden und demzufolge in Interaktion mit einem Umfeld stehen. Das bedeutet, dass die objektiven Strukturen Konventionen sind, die bedeutsam für das Leben des oder der Einzelnen sind und dass sie über Aushandlungen mit anderen intersubjektive Anerkennung finden. Der Mensch ist also gewissermaßen der Schöpfer seiner eigenen Welt, tritt aber in dieser zwangsläufig mit anderen in einen Dialog über die Welt und muss deren Gültigkeit als Wirklichkeit

demnach immer abhängig von den eigenen Denkmustern wahrgenommen. Der Konstruktivismus geht also davon aus, dass Menschen ihre Umwelt so wahrnehmen, wie es ihre Denkmuster und Intentionen zulassen.

⁹⁷ Konstruktivismus ist „ein Konstrukt, ein Erklärungsmodell zum Aufbau des Wissens [...] auf einer bis dato subjektiven Ebene [durch] intersubjektive Verifizierung [und gerate somit in die Nähe dessen, was auch] als ‚Wahrheit‘ bezeichnet wird, [genauer] eine gruppenspezifische Wahrheit und zudem u.U. eine Wahrheit nur auf Zeit“ (Völkel, 2002, S. 118).

⁹⁸ De Haan schreibt dazu: „Der Konstruktivismus lehrt, dass eine Aussage darüber, wie die Welt da draußen in Wirklichkeit beschaffen sei, nicht zu haben ist. Was wir sehen, hören, riechen, ertasten, worüber wir Naturgesetze kennen und was wir alltäglich erleben, das sind unsere Interpretationen, die auf unserem Wahrnehmungsapparat, unseren kulturellen Gegebenheiten und individuellen Erfahrungshintergründen basieren. Zu wissen wie die Dinge in Wirklichkeit beschaffen sind, würde erstens bedeuten, dass die Wirklichkeit von allen Organismen, die sie wahrnehmen können, identisch wahrgenommen würde und zweitens auch dann noch wäre, wie wir sie beschreiben, wenn es niemanden gäbe, der die Dinge beschreibt“ (Haan & Rülcker 2009, S. 34).

aushandeln. Die Denkmuster oder Wirklichkeiten entwickeln sich also nicht willkürlich, sondern sind an den gesellschaftlichen Kontext rückgebunden.

Deswegen ist Völkel davon überzeugt, dass die Disziplin Geschichtsdidaktik konstruktivistische Ansätze produktiv verarbeiten und anwenden kann. Dazu müssen im Unterricht Lernräume⁹⁹ eröffnet werden, „innerhalb derer jeder ein je eigenes historisches Wissen generieren kann, welches ihm eine angemessene zukunftsfähige Bewegung in seiner Erfahrungswelt, die sich zunehmend differenziert, ermöglicht. [Dies bedeutet] historische Identität aufzubauen zwischen Tradition und Pluralität“ (Ebd., S. 22). Am Schluss ihrer grundlegenden Arbeit formuliert Völkel zehn Thesen, die eine konstruktivistische Geschichtsdidaktik beschreiben. Zusammengefasst spricht sie von einer subjektorientierten, an Heterogenität, Selbstbestimmung und Pluralität interessierten Disziplin, die ihren eigenen Standpunkt reflektiert und für Schüler~innen Geschichtsbewusstsein und Kontingenz erfahrbar macht (Ebd., S. 226-227).¹⁰⁰ Um dies zu realisieren fordert Völkel, dass sich konstruktivistische Annahmen „in einer anderen Ausbildungsform“ (Völkel, 2012, S. 227) für Geschichtslehrer~innen wiederfinden müssten.¹⁰¹ Ein solcher konstruktivistisch-subjektorientierter Geschichtsunterricht, gedacht als ein *Verunsicherungsfach*, welches gleichzeitig Mittel zu einer reflektierten Rückversicherung bereitstellt, ist eine legitime Lernutopie – bisher aber keine konsensuale Form der Lehrer~innenbildung im Fach Geschichte.

Bevor aber diese konstruktivistisch geprägte Elementarisierung der Konstrukte und Prinzipien angegangen wird, wird die Sicht der Disziplin auf sich selbst dargestellt. Was ist eine Geschichtsdidaktik bzw. Didaktik der Geschichte¹⁰² und welche Ziele verfolgt sie?¹⁰³ Die Didaktik der

⁹⁹ Van Norden schreibt dazu ergänzend, wenn nun der oder die Lehrende subjektorientiert vorgehen will, so müsse er oder sie die Kategorien und individuellen Ausprägungen der Schüler~innen kennen und anstelle einer Vermittlungsdidaktik habe „eine Ermöglichungsdidaktik zu treten, die Freiräume für autonomes Lernen öffnet“ (Van Norden, 2012, S. 12). Ein in der Geschichtsdidaktik kaum rezipiertes Beispiel hierfür stellt das Buch Begegnungsdidaktik Daumüllers dar (Daumüller, 2010).

¹⁰⁰ Diese unkonkreten wie auch teilweise abstrakten Charakteristika kommen zusammengefasst auf zwei Seiten zu kurz, gerade da Völkel einleitend kritisiert, dass innovative Forderungen häufig unkonkretisiert bleiben und keine Umsetzungen für die Praxis aufzeigen. Sie kritisiert daran, dass „damit Lehrer einem Prinzip verpflichtet werden, ohne dass man ihnen entsprechende Hilfen an die Hand gibt“ (Völkel, 2012, S. 11).

¹⁰¹ Diese skizziert Völkel mit fünf Thesen: (1) Studierende müssen „auf der einen Seite ihr fachliches Wissen und auf der anderen Seite ihre Rollenvorstellung aktiv selbst auf der Basis ihrer vorgegebenen Strukturen generieren“ (Völkel, 2012, S. 227). Dazu müssen Seminare offen angelegt sein, sodass Wissen selbst erschlossen wird. (2) Sie fordert die Befolgung der drei Paradigmen: „So viel Konstruktion wie möglich, keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen, sowie keine Konstruktion ohne Ver-Störungen“ (Ebd., S. 228), wobei nicht klar wird, was dies konkret bedeutet. (3) Es muss sich um eine subjektorientierte Lehrer~innenausbildung handeln. Hierbei steht die Kombination der eigenen Persönlichkeit, Erfahrungen und Rollenvorstellungen im Vordergrund (Ebd.). (4) Ausbilder müssen die Prozesse mit den angehenden Lehrer~innen interaktiv und nicht von oben herab gestalten. (5) Kontingenz soll als ein Kerngedanke einer solchen Didaktik der Geschichte zentral sein und auch dazu führen, dass Studierende „für Veränderungen offen bleiben“ (Ebd.).

¹⁰² Hasberg plädiert dafür, die Disziplin nicht als *Fachdidaktik Geschichte* zu bezeichnen, da dieser Kollektivsingular unzutreffend sei, rücke er doch die Disziplin unter bzw. in die Nähe der Allgemeinen Didaktik. Daher solle die Disziplin entweder Geschichtsdidaktik oder Didaktik der Geschichte heißen. Da ich dieser Argumentation folge, verwende ich beide Bezeichnungen in dieser Arbeit synonym (Hasberg, 2003, S. 21).

¹⁰³ In dieser Arbeit kann es mir nicht darum gehen, eine umfassende Einführung in die Geschichtsdidaktik zu verfassen. Dies sei ohnehin die „Königsdisziplin“ (Thünemann, 2016), die anderen Forschungsvorhaben überlassen bleiben soll. Einer solchen Einführung, die einen breiten Konsens zu generieren schafft, bedarf es ohne Frage (Hasberg, 2003, S. 30). Neuere Versuche einer solchen wurden in letzter Zeit vorgelegt: Eine gut leserliche Anstellung in diese Richtung hat Brauch (2015)

Geschichte versteht sich durch den Ausgangspunkt des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft¹⁰⁴ nicht als „Abbilddidaktik“ (Hasberg, 2003, S. 19) der historischen Fachwissenschaft. Die von Schönemann genannten drei Hauptarbeitsfelder der Geschichtsdidaktik, Theorie, Empirie und Pragmatik¹⁰⁵ (Schönemann, 2014, S. 14), zeigen, dass sie nicht nur Rezepte für den gelingenden Unterricht bereitstellt, sondern Prozesse historischen Lernens beschreibt, reflektiert und methodische Möglichkeiten entwickelt, diese zu gestalten. In diesem Zusammenhang bedeutet das Studium der Didaktik der Geschichte für angehende Lehrer*innen eben nicht zu lernen, wie sie „einen wohl geordneten Kanon mit methodischem Geschick ohne Reibungsverlust in die Köpfe der Schüler/innen zu transportieren“ (Ebd., S. 11).¹⁰⁶

Die Zielfrage, die sich für jede*n Lehrende*n der Geschichte stellt, kann daher zugespitzt und binarisiert werden: „Entweder geht es um einen Geschichtsunterricht, der möglichst viel reproduzierbares Wissen schafft, oder es geht um einen Unterricht, in dem Schüler*innen konkrete, lebensrelevante Handlungsstrategien erwerben“ (Deile, 2014, S. 16)?¹⁰⁷ Barricelli beantwortet diese Frage sehr trocken, wenn er schreibt, dass es für das reine „Einüben eines Gerüsts an Namen, Daten und Fakten [...] im Grunde keinen Geschichtsunterricht bräuchte: Eine formschöne Datenleiste würde

unternommen. Allerdings bewertet Thünemann diesen Versuch als gescheitert (2016). Weitere solcher Unternehmungen stellen bspw. der „Wegweiser“ von Baumgärtner (2015) und die „Theorie für die Praxis“ von Pandel (2017) dar.

¹⁰⁴ „Didaktik der Geschichte hat es zu tun mit dem Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft sowohl in seiner Zuständigkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit. Sie interessiert sich für dieses Geschichtsbewußtsein auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft sowohl um seiner selbst willen, wie unter der Frage, welche Bedeutung dieses Geschichtsbewußtsein für das Selbstverständnis der Gegenwart gewinnt; sie sucht Wege, dieses Geschichtsbewußtsein auf eine Weise zu bilden oder zu beeinflussen, die zugleich dem Anspruch auf adäquate und der Forderung nach Richtigkeit entsprechende Vergangenheitserkenntnis wie auf Vernunft des Selbstverständnisses der Gegenwart entspringt.“ (Jeismann zit. nach Schönemann, 2014, S. 11; so auch zu finden bei Deile, 2014, S. 4 und Hasberg, 2003, S. 22).

¹⁰⁵ Nach Schönemann wird im ersten Hauptarbeitsfeld (Theorie), das Kategoriengefüge entwickelt, mit dem sich die Felder Empirie und Pragmatik auseinandersetzen. Dieses Feld zielt also primär darauf ab, bei Empiriker*innen und Pragmatiker*innen ein „höheres Maß an Verständnis und Sensibilität für das aufzubauen, was sie tun, wenn sie es tun“ (Schönemann, 2014, S. 13). Innerhalb des Arbeitsfeldes der Empirie, das keine „konkrete Vermittlungsabsicht“ (Ebd., S. 13) hat, wird das Geschichtsbewusstsein gegenwärtiger oder vergangener Gesellschaften mittels empirischer Instrumente untersucht. Momentan wird hier auch das Lehrer*innenhandeln und deren Professionalisierung betrachtet. Auf der Ebene der Pragmatik ist der Geschichtsunterricht anzusiedeln. Dies ist das eigentliche Hauptarbeitsfeld der Disziplin. Zum einen, weil die Disziplin ohne den staatlich organisierten Geschichtsunterricht das Dasein einer randständigen Nischendisziplin erfüllen würde. Zum anderen, weil der Unterricht mit seiner „Professionalität, seiner zeitlichen Dauer und seiner inhaltlichen Breite immer noch das mächtigste Instrument zur Beeinflussung des individuellen wie kollektiven Geschichtsbewusstseins“ (Ebd., S. 14) ist. Diese konkrete Veränderung kann nämlich weder „über Theoriebildung oder empirische Forschung passieren, sondern nur durch pragmatische Arbeit“ (Schönemann, 2003, S. 14).

¹⁰⁶ Zülsdorf-Kersting schrieb hinsichtlich der drei Bereiche: „Gemessen an der Wichtigkeit dieser zentralen Herausforderung ist es schwer zu erklären, warum die deutschsprachige Geschichtsdidaktik in den Bereichen Theorie, Empirie und Pragmatik insgesamt wenig Nachlesbares vorzuweisen hat. Es gibt keine Theorie des Geschichtsunterrichts und ebenso wenige eine Theorie der Diagnose von Geschichtsunterricht“ (Zülsdorf - Kersting 2012, S. 8). Anders sieht das Brauch: „Geschichtsdidaktik ist diejenige wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der fachlichen Planung von Lernprozessen und der theoretischen Begründung fachdidaktischer Entscheidungen befasst. Das [...] Gelingen und Scheitern fachlicher Lernerfolge sind wesentliche Gegenstände der Disziplin.“ (Brauch, 2015, S. 12).

¹⁰⁷ Im sogenannten HiTch Projekt wird dieses Ziel verallgemeinert und anhand der Literaturangaben internationalisiert: „Die meisten Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker sind sich darin einig, dass im Geschichtsunterricht nicht primär Wissen über die Vergangenheit vermittelt werden soll, sondern dass es vielmehr darum geht, grundlegende Kompetenzen für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte aufzubauen“ (Trautwein et. al., 2017, S. 9).

vollauf genügen“ (Barricelli, 2008, S. 7). In Abkehr zu einem daten- und faktenorientierten Unterricht ist, wie in der Einleitung bereits erwähnt, die wesentlichste geschichtsdidaktische Frage: Warum sollen Schüler*innen das wissen wollen“ (Deile, 2014, S. 5). Lehrer*innen im Fach Geschichte stehen also vor zwei wesentlichen Fragen: Welche Geschichte wollen sie unterrichten und warum sollte das für die Schüler*innen sinnvoll sein? Wie Lücke und Barricelli darlegen, ist bekannt, dass letztinstanzliche Begründungen zur Beschäftigung mit dem Fach Geschichte, also bspw. die „Erklärung von Herrschaft, Kritikfähigkeit oder kontemplative Freizeitbeschäftigung“ (Barricelli & Lücke, 2012, S. 11) ins Leere laufen. Sie sind bei den Schüler*innen schlichtweg nicht messbar. Daher schlagen sie vor, sich dem Sinn und Zweck des Faches anders, und zwar theoretisch zu nähern. Dies gilt insbesondere für angehende Lehrer*innen. Sie beziehen sich dabei auf Rösen, wenn sie Geschichte als einen Reflexionsraum titulieren, in dem mit „Sinnbildung über Zeiterfahrung im Modus historischen Erzählens“ (Ebd., S.11) grundsätzlich über die Welt nachgedacht werden kann. Das wesentliche Charakteristikum der hier angedeuteten Didaktik der Geschichte ist also die Abgrenzung zu einem objektivistischen Geschichtsverständnis. Mit diesem Postulat gingen seit den 1970er Jahren Auseinandersetzungen um die zutreffende Modellierung neuer Konstrukte einher.¹⁰⁸ Als Resultat dieser Debatte entsprang das Geschichtsbewusstsein – bzw. es setzte sich durch – als bis heute zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik.

2.7.2. Geschichtsbewusstsein & Geschichtskultur

Das Geschichtsbewusstsein ist heute die zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, sie findet sich in allen Rahmenlehrplänen wieder. Diese Kategorie wurde von Jeismann in 1970er Jahren eingeführt (siehe Fußnote 102) und unter anderem von Rösen, Pandel und von Borries weiterentwickelt. Übergreifend kann dieses Konstrukt „als Komplex von Dispositionen, Prozessen und Fähigkeiten im und zum *Umgang* mit Geschichte“ (Trautwein et. al., 2017, S. 17) beschrieben werden. Aber dies macht seine eigentliche Bedeutung wenig greifbar. Eine sehr gute Zusammenfassung, was sich durch die Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins in der Disziplin der Didaktik der Geschichte, aber auch in der Schule geändert hat, gibt Körber:

„Was ist durch das Konzept Geschichtsbewusstsein seit den 70er anders geworden? Zuvorderst eine Abwendung vom rein chronologisch, aber auch vom reformpädagogisch durchdrungenen Ansatz der 60er Jahre. Gegenüber der hier bereits als naiv erkannten Orientierung an der Chronologie und der vermeintlich an ihr entlang aufgereihten objektiven

¹⁰⁸ Diese Entwicklungen sind wohl auf zwei Kontingenzen zurückzuführen. Ein einschneidendes Ereignis für die Selbstfindung der Didaktik der Geschichte war die Hessische Rahmenrichtlinie von 1972. Das Schulfach Geschichte sollte mit den Fächern Sozialkunde und Erdkunde im Fächerverbund unterrichtet werden. Die universitäre Geschichtsdidaktik witterte einen schleichenden Bedeutungsverlust, der in Marginalisierung kulminieren würde. Zu dieser Zeit befand sich die Geschichtsdidaktik in einem Findungsprozess, der hauptsächlich aus der Ablehnung des alten nationalhistorischen Paradigmas resultierte. Drei Strömungen, die genau dieses auf schärfste attackierten, wie die binäre Unterscheidung zwischen schwarzer und weißer Linie der deutschen Geschichte, der neomarxistischen Geschichtsdeutung und der Frankfurter Schule, waren an diesem Streit maßgeblich beteiligt.

Wissensbestände erfolgte eine Betonung des Geschichtsbewusstseins, sowohl als Forschungsstand als auch als Ziel von Geschichtsunterricht. Und das vorfindliche Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft zunächst wird zunächst einmal beschrieben und kategorial erfasst. In der Pragmatik findet eine Abkehr von der normativen Engführung der vorausgehenden Ansätze insofern statt, als die Relativität und Perspektivgebundenheit von historischen Vorstellungen und Deutungen anerkannt und der Schluss daraus gezogen wird, dass auch Schülerinnen und Schüler nicht so sehr ein einheitliches vermittelt, sondern vielmehr ein jeweils eigenes Geschichtsbewusstsein zugestanden werden muss. Die Aufgaben des Geschichtsunterrichts verlagern sich allmählich von der Vermittlung materialer Geschichtsinhalte zu formalen Kategorien, nämlich zur Befähigung zum selbstständigen historischen Denken. Damit einher geht auch die Weigerung ein historisch affirmatives Konzept der Nationalgeschichte zu vermitteln“ (Körber, 2004, S. 254).

Wesentlich ist vor allem die Abkehr von Chronologie und reinem Faktenwissen. Dies korrespondiert damit, dass das individuelle Geschichtsbewusstsein der Schüler~innen weiter zu entwickeln ist, welches durch das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft geprägt wurde. Diese Sachverhalte werden im Folgenden konkretisiert. Zuerst muss aber darauf verwiesen werden, dass aufgrund dieses Konstruktes und seiner Ziele, die meisten Geschichtsdidaktiker~innen der Vermittlung von handlungsleitendem Rezeptwissen an Lehrende und Studierende eine klare Absage erteilen.¹⁰⁹ Oder wie es Baumgärtner formuliert: Es wird eine „Entwicklung von Zielvorgaben für historisches Lernen aus Geschichtsbewusstseinstheorie aktuell unternommen, konkrete Praxisanleitungen bleiben jedoch aus“ (Baumgärtner, 2015, S. 44). Allerdings könnte diese Kategorie für alle Studierenden der Geschichtsdidaktik aufschlussreich sein, wenn sie darüber reflektieren, welches Bewusstsein von Geschichte sie selbst haben. Denn erst wenn ihnen dieses bekannt ist, kann es wahrscheinlich dazu kommen, dass sie selbst sensibel genug sind, eine derartig komplexe Struktur bei ihren Schüler~innen zu erkennen und bestenfalls bewusst Einfluss auf diese zu nehmen (Hasberg, 2003, S. 28). Ein Konzept zur einwandfreien Bestimmung fehlt bisher allerdings.

Nichtsdestotrotz müssen Lehrende und Studierende des Lehramts diesen Begriff theoriefundiert und nicht bloß alltagsweltlich kennen, denn dann wäre Geschichtsbewusstsein „als griffige Kurzformel [...] nur ein Schlagwort was der eigentlichen Abstraktionshöhe nicht gerecht“ (Jeismann, 2000, S. 46) wird. Zur Klärung, was diese zentrale Kategorie in ihrer Abstraktionshöhe ausmacht und wie mit ihr zu verfahren ist, gibt es verschiedene Ansätze.¹¹⁰ Jeismann schlägt folgende Definition vor:

„Geschichtsbewusstsein ist zunächst das Wissen um diese Bedeutung geschichtlicher Vorstellungen, Urteile und Wertungen. Die Erkenntnis, dass wenn wir Aussagen über Geschichte hören oder Urteile über historische Vorgänge oder Personen fällen, es in einer unmittelbarer Weise oder mittelbaren Weise mit uns selbst zu tun hat“ (Jeismann, 2000, S. 49).

¹⁰⁹ Andererseits gibt es ein großes Bedürfnis nach eben diesem Regelwissen und so erscheinen auch regelmäßig Publikationen, die diesem Bedürfnis Rechnung tragen. So bspw. die „10 Stunden, die funktionieren“ (Bernhardt, 2016).

¹¹⁰ Sie werden bspw. in strukturanalytische, funktionstypologische und genetische Ansätze eingeteilt (Schönemann, 2012, S.102-109).

In dieser Definition steht vor allem das individuell-subjekthafte im Vordergrund, nämlich, dass Geschichte immer mit der eigenen Person zu tun hat und, dass individuell deutend mit geschichtskulturellen Phänomenen umgegangen, d.h. auf sie reagiert und sich dazu positioniert wird. Jeismann hat mit dieser Theorie des Geschichtsbewusstseins Faktenwissen auf die hinteren Ränge befördert und damit „Geschichtsdidaktik als geschichtswissenschaftliche Teildisziplin etabliert“ (Baumgärtner, 2015, S. 34). Insbesondere der Dreischritt im ersten Absatz der Definition aus Analyse (Überblick verschaffen), Sachurteil (Gewichtung von Argumenten) und Wertung (Reflektion unter Bezug auf Gegenwart) hat sich fest im Unterricht etabliert und Debatten über das Historische Lernen generiert (Ebd., S. 33).

Rüsen wiederum gibt folgende Definition aus:

„Geschichtsbewusstsein ist Inbegriff der mentalen (emotionalen und kognitiven, unbewussten und bewussten) Operationen, durch die die Erfahrung von Zeit im Medium der Erinnerung, die zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet wird. [...]“ (Rüsen, 1994, S. 6).

Mit den mentalen Operationen meint Rüsen sprachliche bzw. schriftliche Äußerungen der Schüler~innen, die daraus resultieren, dass sie eine irritierende Erfahrung mithilfe der Geschichte sprachlich zu verarbeiten versuchen.¹¹¹ „Geschichtsbewusstsein konstituiert sich in Erzählhandlungen und weist damit eine unbedingt begehbbare narrative Struktur auf“ (Schönemann, 2012, S. 105). Nach Rüsen ist das Geschichtsbewusstsein „der Balanceakt des Menschen auf dem Drahtseil der Zeit, das zwischen dem nicht mehr und dem noch nicht ausgespannt ist und auf dem sich konkretes und reales menschliches Leben vollzieht“ (Rüsen, 1994a, S. 7). Hiermit spricht Rüsen an, dass das Geschichtsbewusstsein kein rein theoretisches Konstrukt sei, sondern Bedeutung für die reale Lebenspraxis für Schüler~innen besitze. Dies entspringe vor allem der Tatsache, dass Geschichte immer aus der Gegenwart gedeutet wird und damit das Seil zwischen Vergangenheit und Zukunft durch das Selbst gespannt werden könne. Dieser individuell-subjekthafte Zugriff samt Bedeutungszuschreibung bedeutet auch, dass es nicht darum gehen kann, „was jeweils gewusst oder nicht bewusst wird, [...] also die leicht abfragbaren Tatsachen“ (Rüsen, 1994, S. 5). Diese seien zwar nicht beliebig, jedoch rückten sie in den Hintergrund. Denn das Geschichtsbewusstsein sei vor allem an den „Einstellungen, Werthaltungen [und] Bedeutungsannahmen“ (Rüsen, 1994, S. 5) erkennbar, welche den Wissensbeständen „überhaupt erst Sinn und Bedeutung für die jeweils angesprochenen Subjekte verleihen“ (Rüsen, 1994, S. 5). Explizit wird dies durch die Wendung vom

¹¹¹ Etwas komplizierter versprachlicht Rüsen diesen idealtypischen, exemplarischen Vorgang wie folgt: „Angestoßen wird die Tätigkeit des Geschichtsbewusstseins von deutungsbedürftigen Zeiterfahrungen der Gegenwart (Kontingenzerfahrungen mit lebenspraktischer Bedeutung, zum Beispiel Katastrophen). Es lenkt diesen Anstoß in der Form einer Anfrage an die Vergangenheit; diese wird so durch Erinnerung vergegenwärtigt, dass an und mit ihrem Erfahrungsbestand das, was deutungsbedürftig gegenwärtig geschieht, verstanden und damit auch handelnd bewältigt werden kann. Eine solche Bewältigung ist dann geleistet, wenn angesichts und in der herausfordernden Gegenwartserfahrung durch die Erinnerung Zukunft in der Form einer handlungsleitenden Perspektive eröffnet, als sinnvoll erwartet werden kann“ (Rüsen, 1994a, S. 8).

„Geschichtsbewusstsein zum Geschichtsbewusstsein“ (Rüsen, 1994, S. 6). Begreift man Geschichtsbewusstsein so, wie Rüsen es formuliert, geht es nicht „um die Tatbestände des historischen Wissens, die man landläufig Geschichte oder gar die Geschichte zu nennen pflegt“ (Ebd., S. 5), sondern es geht um „diejenigen Tätigkeiten des menschlichen Bewusstseins im Umgang mit der Vergangenheit, durch die diese Vergangenheit zu aller erst die Qualität einer sinn- und bedeutungsvollen Geschichte erfährt“ (Ebd., S. 5).¹¹²

Ein weiteres Modell stammt von Pandel. Die Hauptthese, die dem Modell zugrunde liegt, lautet: „Auf das einzelne Individuum bezogen, ist Geschichtsbewusstsein eine individuelle mentale Struktur, die durch ein System aufeinander verweisender Kategorien gebildet wird“ (Pandel, 1987, S. 132). Das Modell macht den Vorschlag Geschichtsbewusstsein zu kategorisieren. Der Vorteil liegt darin, dass dann bestimmbar wäre „wann wir Geschichtsbewusstsein vor uns haben und wann nicht“ (Ebd., S. 139).¹¹³ Pandel eröffnet sieben Kategorien, die das Geschichtsbewusstsein als ein komplexes Gebilde erscheinen lassen, das sich „durch kategorial wirkende Strukturen auszeichnet und sich nicht über die Anwesenheit oder Abwesenheit von historischem Wissen definiert“ (Ebd., S. 141). Auch den geschichtskulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen trägt das Modell der sieben Kategorien Rechnung, wenn Pandel schreibt, dass das „Geschichtsbewusstsein nicht nur eine formale Orientierung in der historischen Zeit, sondern eine sozial-politische Orientierung über sich wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse“ (Ebd., S. 141) widerspiegelt. Das individuelle Geschichtsbewusstsein unterteilt Pandel, wie bereits angesprochen, in sieben unterrichtspraktisch relevante dimensionierte „Doppelkategorien“ (Ebd., S. 133). An deren Ausbildung kann am Ende die individuelle mentale Struktur des Geschichtsbewusstseins bestimmt werden. Dabei weist er jeder Unterkategorie Unterscheidungsmerkmale und qualitative Stufen zu, die es erlauben, den Status quo bei Schüler~innen zu beschreiben bzw. zu analysieren. Die sieben kategorialen Ebenen lauten:

- Zeitbewusstsein
- Wirklichkeitsbewusstsein
- Historizitätsbewusstsein¹¹⁴

¹¹² Pandel wiederum sagt, dass das Geschichtsbewusstsein nichts „mit Erinnern zu tun“ habe. Leider begründet er dies nicht ausführlich. Er schließt aber genau wie Rüsen damit, dass es eine narrative Kompetenz sei. (Pandel, 1987, S. 131). Rüsen wiederum konstatiert, dass erst durch die Tätigkeiten, die das Geschichtsbewusstsein bei der Leistung der Erinnerung vollzieht, zusammenfassend von „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ gesprochen werden könne (Rüsen, 1994, S. 8).

¹¹³ Pandel stellte heraus, was dem Geschichtsbewusstsein vorausgeht und er benannte dazu drei fundamentale Differenzierungen. Diese sind die Fähigkeiten, zwischen früher und heute, real und imaginär, veränderbar und statisch unterscheiden zu können. „Erst wenn Fiktion und Realität geschieden sind, kann aus dem Märchenerzählen ein historisches Erzählen werden. Für dieses historische Erzählen sind dann die Kategorien Identitätsbewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein, politisches Bewusstsein und moralisches Bewusstsein maßgeblich“ (Pandel, 1987, S. 132).

¹¹⁴ Die ersten drei Dimensionen des Geschichtsbewusstseins sind die elementaren Unterscheidungsmöglichkeiten von früher und heute, real und imaginär und veränderbar und statisch. Das Zeitbewusstsein drückt sich an der einfachen Unterscheidung der Zeitmodi Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft aus. Das Zeitbewusstsein ist also die Voraussetzung für die anderen Bewusstseinsarten und wird erst in der Kombination relevant für die historisch narrative Sinnbildung. Ähnlich verhält es sich mit dem Wirklichkeitsbewusstsein: Erst, wenn dieses ausgebildet ist und bspw. die Grenze zwischen real und fiktiv gezogen werden kann, kann Ereignissen ihr Platz diesseits und jenseits dieser Grenze zugewiesen werden. Dann kann

- Identitätsbewusstsein¹¹⁵
- Politisches Bewusstsein
- Ökonomisch-soziales Bewusstsein
- Moralisches Bewusstsein¹¹⁶

Insgesamt ist darauf zu verweisen, dass es sich beim individuellen Geschichtsbewusstsein um ein Konstrukt handelt, um dessen Bestimmung aktuell empirisch noch gerungen wird.¹¹⁷ Dennoch ist die Ausbildung eines solchen Geschichtsbewusstseins bzw. Geschichtenbewusstseins gleichermaßen Ziel und Ausgangspunkt von Geschichtsunterricht in Deutschland. D.h., es ist eine Kategorie, die die Planung oder Reflexion des eigenen Unterrichts strukturieren kann und sollte. Aufgrund der komplexen Eigenschaften des Konstruktes ist es aber schwierig, das Geschichtsbewusstsein im Unterricht in seiner Gegenständlichkeit zu thematisieren.

Geschichtskultur

Eine weitere zu Anfang angesprochene Erweiterung, die sich durch das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft ergibt, ist das, was Geschichtsdidakter~innen häufig Geschichtskultur nennen.¹¹⁸ In

ein Geschichtsbewusstsein entstehen oder vorhanden sein. Das Historizitätsbewusstsein ist der erste historisierende Schritt in Kombination mit den vorher genannten Bewusstseinsarten. Es impliziert die Wahrnehmung von Kontinuität und Wandel, bspw. dass sich „Wissen, Personen, Dinge und Ereignisse in der Zeit verändern, aber auch, dass sich bestimmte Dinge nicht verändern, scheinbar in der kurzen Zeit der eigenen Lebensspanne unveränderlich sind“ (Pandel, 1987, S. 133-135).

¹¹⁵ Wie Borries kritisch anmerkt, werden kollektive Identitäten meist „umstandslos und unausgesprochen auf die Staatsnation verengt“ (von Borries, 1988, S. 9). Darin besteht die Gefahr, dass Einzelne es sich in einem Geschichtsbewusstsein gemütlich machen, welches eine eindimensionale Wir-Ihr-Identität ermöglicht. So geht bspw. mit dem *Wir* als *Deutsche* „die Chance verloren, differenziert und sektoral aufzuweisen, wie die Lebenslage das Geschichtsbewusstsein prägt und von ihm geprägt wird“ (Ebd., S. 9).

¹¹⁶ Unter dem Begriff Identitätsbewusstsein versteht Pandel die Fähigkeit, zwischen Ihr und Wir unterscheiden zu können. Dies kann bestenfalls mit der Erkenntnis einhergehen, dass Gruppen sich verändern, sich aber trotzdem als gleich verstehen. Pandel stuft dieses Bewusstsein in der Form, dass Kinder auf der ersten Stufe bspw. denken, ein~e Berliner~in könne kein~e Deutsche~r sein. Auf der zweiten Stufe werden andere Identitäten als gleichwertig erkannt und auf der dritten werden die Stereotype der jeweiligen Gruppe übernommen. Hier fehlt leider eine vierte Stufe. Das politische Bewusstsein ist bei Pandel ein reines Herrschaftsbewusstsein, welches sich darin ausdrückt, dass Strukturen von Macht durchzogen sind. Das ökonomisch soziale Bewusstsein erkennt er bei der Wahrnehmung von gesellschaftlichen Unterschieden und der Zuweisung zu diesen (oben-unten, arm-reich). Das moralische Bewusstsein drückt sich nach Pandel darin aus, dass SuS nach Motivationen und Beweggründen fragen und diese bewerten. Wenn Handlungen im Schema richtig oder falsch bewertet werden, sieht Pandel darin bereits eine mögliche Selbstobligation gegenüber der sozialen Norm. (Pandel, 1987, S. 135-138).

¹¹⁷ Ein weiteres Modell des Geschichtsbewusstseins ist das sogenannte FUER-Modell, welches ein Akronym für die **F**örderung und **E**ntwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins ist. Dieses wurde ab 2003 für Schüler~innen konzipiert (Trautwein et. al., 2017, S. 25). Innerhalb dieses Modells wurden vier Kompetenzbereiche theoriegebunden ermittelt (zur konkreten Entwicklung über historische Basisdimensionen und einer Dynamisierung des Konzepts siehe (Ebd., S. 26-29)): historische Fragekompetenz, Methodenkompetenz, Orientierungskompetenz und historische Sachkompetenzen (Ebd., S. 30). Im Zuge des *Hitch*-Projekts wurden hinsichtlich dieser Teilkompetenzen eine Graduierung entwickelt, die es erlaubt unterschiedliche Ausprägungen im historischen Denken von Schüler~innen zu unterscheiden (Ebd., S. 35). Hierbei ist das wesentlichste „Kriterium, *ob* der/die historisch Denkende den Konstruktcharakter von Konventionen erfasst und *inwiefern* sich dies auf sein historisches Denken auswirkt.“ (Ebd., 36). Hierbei ergab sich eine Dreistufigkeit in *konventionell/intermediär* (gesellschaftliche Konventionen werden im historischen Denken angewendet), *transkonventionell/elaboriert* (Konventionen werden in ihrem Konstruktcharakter erkannt und reflektiert und *a-konventionell/basal* (Konventionen werden *unsystematisch miteinander vermengt*) (Ebd., S. 37). Noch ist der Fragebogen nur eingeschränkt zugänglich, dennoch verspricht dieses Projekt die Möglichkeit einer validen Messung des Konstrukts auf Ebene der Schüler~innen.

¹¹⁸ Pandel wiederum attestiert Hemmnisse bei der Umsetzung bzw. Integration der Geschichtskultur in den Geschichtsunterricht. Diese sieht er in einer Skepsis der Lehrenden begründet, die zum einen auf den

diesem Zusammenhang machte Schönemann den weitreichenden Vorschlag, dass die Kategorien „Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur sich widerspruchsfrei unter dem Dach der Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft ansiedeln lassen“ (Schönemann, 2014, S. 17). Er entwirft das Bild, dass Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein „zwei Seiten einer Medaille“ (Ebd., S. 17) seien.¹¹⁹ Vor den 1990er Jahren wurde der Begriff Geschichtskultur nicht auf Schule bezogen, sondern bezeichnete lediglich den Umgang mit Geschichtsforschung außerhalb der Wissenschaft (Pandel, 2012, S. 147).¹²⁰ Seit den 1990ern ist im Zuge des Geschichtsbewusstseins der Gesellschaft die Geschichtskultur in den „Rang einer Kategorie“ (Schönemann, 2014, S. 16) der Geschichtsdidaktik aufgestiegen. Und „deshalb muss Geschichtskultur zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts werden“ (Schönemann, 2003, S. 20).¹²¹ Auch Hasberg nennt mehrere elementare Aspekte, warum die Geschichtskultur für angehende Lehrer~innen unumgänglich erscheint. Ein Aspekt davon ist, dass der „Geschichtsunterricht selbst eine Institution der Geschichtskultur [...]“ (Hasberg, 2003, S. 27), und zwar die einzige staatlich angeordnete, professionell angeleitete und beaufsichtigte, mit der die Gesamtheit der Schüler~innen in Berührung kommt. Schon aus diesem Grund sollten die Lehramtsstudierende die gesellschaftliche Funktion, die mit dem Geschichtsunterricht verbunden ist, kennen. Dabei dürfen die Unterrichtenden aber ihre Wirkung keineswegs überschätzen. Denn die Schüler~innen kommen nie als leeres, erst zu beschriftendes Blatt in den Unterricht, sie haben bereits ein von der Geschichtskultur vorgeprägtes

„schulorganisatorischen Rahmen, aber auch auf das Fehlen eines präzisen geschichtsdidaktischen Begriffsverständnisses von Geschichtskultur“ zurückzuführen seien (Pandel, 2012, S. 157). Auch ist für manche Geschichtsdidaktiker~innen der Begriff Geschichtskultur mit dem Begriff Erinnerungskultur synonym. „Versteht man den Begriff in diesem weiten Sinn [...], hebt er stärker als dieser auf [...] die Formierung einer historisch begründeten Identität ab (Cornelißen, 2012). Baumgärtner wiederum beschreibt den Unterschied zwischen Geschichtskultur und Erinnerungskultur auf der Ebene der persönlichen Betroffenheit: „Betroffene erinnern sich auf Basis des kulturellen Gedächtnisses gemeinsam an bestimmte Ereignisse und stellen dies in irgendeiner Form öffentlich dar bzw. zur Verfügung“ (Baumgärtner, 2015, S. 43).

¹¹⁹ In Schönemanns Argumentation lassen sich also unter dem zentralen Konstrukt des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft die Unterkonstrukte individuelles Geschichtsbewusstsein und kollektives Geschichtsbewusstsein als Geschichtskultur anordnen. Die Metapher der Medaille – auch wenn sie auf den ersten Blick eingängig und logisch erscheint – weist aber mehrere Ungenauigkeiten auf: Problematisch ist augenscheinlich, dass Definiendum und Definiens ein und dasselbe Wort beinhalten. Dies macht das an sich komplexe Konstrukt Geschichtsbewusstsein schwer unterscheidbar und verführt möglicherweise zur pauschalen Verwendung als Leerformel. Auf der anderen Seite erschwert die Metapher der zwei Seiten einer Medaille die Darstellung der Wechselwirkungen zwischen den beiden Konstrukten, da sie sich in der Metapher gegenüberliegen und nicht berühren. De facto lassen sich die Entwicklungen bei den Einzelnen nicht von den Entwicklungen im Kollektiven trennen. Denn die Externalisierungen der Geschichtskultur (Filme, Museen etc.) beeinflussen immer die individuellen Externalisierungen (Äußerungen, Vorstellungen, Wahrnehmungen von Geschichte(n)) und andersherum.

¹²⁰ Die Erweiterung ergibt sich gegenüber dem, was ich als den konventionellen Geschichtsunterricht bezeichne. „Als reine Schulfachdidaktik hatte der außerschulische Umgang mit Geschichte aber eine zweitrangige Bedeutung“ (Schönemann, 2014, S. 16).

¹²¹ Was dies nicht bedeutet, lässt sich leichter sagen, als umgekehrt. Was es nicht bedeutet, ist, dass außerschulische Lernorte besucht werden und bspw. Exkursionen zu Museen oder historischen Bauwerken unternommen werden. Ein geschichtskulturell sensibler Unterricht würde hingegen im Mindesten bedeuten, dass nicht mehr zwangsläufig das konkrete Datum oder die Epoche des jeweiligen Ereignisses, sondern die gegenwärtige Auseinandersetzung und Darstellung des Ereignisses thematisiert wird. Teil dessen sollte es sein, die gegenwärtige Evaluation des Ereignisses und die gegenwärtige Expression in anderen, nicht ursprünglichen Verdinglichungen zu thematisieren. Beide Begriffe Evaluation und Expression sind von Pandel entlehnt. Unter der heutigen Evaluation fasst er: „kulturelle Werte“ und „gesellschaftliche Normen“. Unter dem Begriff der heutigen Expression versteht er die nicht historische „Verdinglichung in Romanen, Bildern, Filmen, Theaterstücken, Installationen und anderen Arten der (medialen) Darstellung“ (Pandel, 2012, S. 155).

Geschichtsbewusstsein. Sie sind je nach Thema und individueller Befindlichkeit vorgeprägt, durch die sie umgebenden geschichtskulturellen Angebote, bspw. von Narrationen aus dem persönlichen Umfeld (Familie), durch Filme, Museen oder Dokumentationen, durch Bücher oder Computerspiele. Der Unterricht kann mit diesen oftmals verhärteten, von außen unterschwellig geschaffenen Strukturen kaum konkurrieren. „Vielmehr muss er daran anknüpfen, es prägen und es im besten Fall auf eine höhere d.h. reflektiertere Stufe heben“ (Hasberg, 2003, S. 27). In diesem Sinne postuliert Baumgärtner als Schlussfolgerung, dass die Planung von Geschichtsunterricht dem Ziel untergeordnet sein müsse, die bestehenden Geschichtsbilder von Schüler~innen infrage zu stellen. So erst könne die „Integration der Geschichtskultur“ (Baumgärtner, 2015, S. 44) gelingen.

Rüsen's Definition lautet: Geschichtskultur ist die „praktisch wirksame Artikulation vom Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“ (Rüsen, 1994, S. 5). Dies bedeutet, dass das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtskultur fast kongruent sind. Allerdings liegen sie einen kleinen Schritt auseinander. D.h., die Geschichtskultur ist das praktische vorhandene Gegenstück der Theorie des Geschichtsbewusstseins. Für Rüsen ist die Geschichtskultur „die durch das Geschichtsbewusstsein geleistete historische Erinnerung, die eine zeitliche Orientierung der Lebenspraxis in der Form von Richtungsbestimmungen des Handelns und des Selbstverhältnisses seiner Subjekte erfüllt“ (Ebd., S.11). Ferner unterscheidet Rüsen innerhalb der Geschichtskultur drei Dimensionen,¹²² die im Zuge einer historischen Erinnerung vom Subjekt durchdrungen werden müssen (Ebd., S. 11-17).

Pandel wiederum erklärt, dass „die Verarbeitungen von Geschichte in der gegenwärtigen Lebenswelt, die die Schülerinnen und Schüler heute umgibt, als Geschichtskultur bezeichnet werden“ (Pandel, 2012, S. 150) soll. Bei der Verarbeitung dieser Geschichte handelt es sich um einen Diskurs und der Geschichtsunterricht sollte „die Teilnahme am geschichtskulturellen Diskurs der Gegenwart ermöglichen, aber auch Einblicke in die Geschichtskulturen vergangener Epochen eröffnen“ (Schönemann, 2003, S. 19). Pandel erhebt diesen Umgang zur „geschichtskulturellen Kompetenz“ (Pandel, 2012, S. 150), der darin besteht, dass sich die Schüler~innen geschichtsbewusst durch den Teil der Gesellschaft bewegen, der von der Geschichte geprägt wurde. Bewegung heißt in diesem Kontext, dass die Schüler~innen diesen Bereich als solchen wahrnehmen, bewerten und auch an ihm partizipieren.

¹²² Die kognitive Dimension, die sich nach Wahrheitskriterien richtet, ist in der Wissenschaft realisiert. Sie versucht, historische Gegenstände mithilfe von Methoden verlässlich zu präsentieren. Die politische Dimension, die sich nach Machtkriterien richtet kann an nationalen Gedenktagen und Monumenten erkannt werden. Sie verknüpft Herrschaft mit Erinnerung und legitimiert diese (Tradition). Die ästhetische Dimension kann anhand von Romanen oder Dramen erkannt werden und operiert hier mit Schönheitskriterien. Diese drei Dimensionen stehen nicht neben- oder gegeneinander. Vielmehr sind sie in den konkreten Erscheinungsformen von Geschichtskultur auf komplexe und stetig wandelbare Form miteinander verwoben (Rüsen, 1997a, S. 39). Für weiterreichende Erläuterungen zu Rüsen und auch den später vorgenommenen Erweiterungen bspw. durch Schönemann, siehe (Meyer-Hamme, 2009, S. 47–50).

Der Terminus Geschichtskultur fasst also alle Formen des Umganges der Gesellschaft mit Geschichte zusammen.¹²³ Diese Pauschalisierung übersetzt den Begriff aber mehr, als dass sie ihn erklärt. Baumgärtner schreibt, dass sich die Geschichtskultur im „Gegensatz zu Geschichtsbewusstsein auf beobachtbare Phänomene“ (Baumgärtner, 2015, S. 42) beziehe. Dennoch ist seiner Meinung nach eine wirklich disjunkte Abgrenzung zu dem Begriff Geschichtsbewusstsein schwierig, da beide Begriffe in unterschiedlichen Theorievarianten diffuse Sammelbegriffe für alle denkbaren Formen gesellschaftlichen Umganges mit Vergangenheit darstellen (Baumgärtner, 2015, S. 42).

2.7.3. Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug ist ein Prinzip¹²⁴ historischen Lernens, welches die theoretische Annahme beinhaltet und konkretisiert, dass die Beschäftigung mit Geschichte immer aus einem gegenwärtigen Interesse, gepaart mit einer zukünftigen Perspektive erfolgt – auch wenn dies nicht allen Beteiligten in gleichem Maße bekannt sein muss. Gegenwarts- und Zukunftsbezüge können dies aber im Geschichtsunterricht transparent machen und bei den Schüler~innen Interesse erzeugen. Wie Deile formuliert, entstehen so „im besten Fall Geschichten über Vergangenheit, die als Antwort auf gegenwärtige Fragen sinnvoll erscheinen und die darauf abzielen, die Zukunft zu bewältigen“ (Deile, 2014, S. 2). Die Geschichte bietet dabei vor allem durch die Erfahrung historischer Alterität die Möglichkeit, sich in andere, denkbare, gewesene Zustände hineinzudenken und diese für sich als (nicht) erstrebenswerten Zustand zu definieren.

Konkret ergibt sich mit dem Gegenwarts- und Zukunftsbezug eine Gelegenheit, den objektivistischen und ggf. den chronologischen Geschichtsunterricht zu vermeiden. Denn obwohl dies seit fast 50 Jahren entschieden abgelehnt wird, ist die Fortschrittsgeschichte als Kollektivsingular aus dem 20. Jahrhundert weiterhin das dominierende Narrativ im Klassenzimmer. Dieses Narrativ werde „aber zunehmend von der Wirklichkeit überholt, so dass die Deutungsangebote des Geschichtsunterrichts von einer ansteigenden Hilflosigkeit gekennzeichnet sind“ (Bernhardt, 2018, S. 136). Die theoretischen Auseinandersetzungen zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug gehen größtenteils auf Bergmann zurück und sind in den letzten Jahren kaum weiterentwickelt worden.¹²⁵ Prinzipiell geht es bei Bergmann zuerst um die Unterscheidung zwischen Lernmöglichem und Lernwürdigem (Bergmann, 2007a, S. 99). Lernmöglich ist prinzipiell alles, das Lernwürdige ist bei Bergmann zumeist

¹²³ Pandel formuliert es als die „Anwesenheit von Wissenschaft in der Gesellschaft“ (Pandel 2012, 148) und meint damit auch den gegenwärtigen Umgang mit Geschichte.

¹²⁴ Ein Prinzip ist ein Grundsatz, aus dem etwas anderes seinen Ursprung hat. Im Kontext des historischen Lernens bedeutet dies, dass es sich bei den drei hier darzustellenden Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität um unterrichtliche Grundsätze handelt, aus deren Anwendung historisches Lernen resultieren kann.

¹²⁵ „Bergmann sah die Zukunft der Menschheit in einer zunehmend individuell emanzipierten, von Herrschaft und Unterdrückung befreiten Gesellschaft, weil er diese Entwicklungsrichtung in der Vergangenheit zu erkennen glaubte“ (Bernhardt, 2018, S. 135).

politischer Natur und gewinnt seine Themen aus der Gegenwartsanalyse und nicht aus Vorgaben des Rahmenlehrplans. Der gegenwarts- und zukunftsorientierte Unterricht soll Phänomene der Gegenwart mithilfe der Vergangenheit reflektieren, Orientierung anbieten und dadurch vor allem das Interesse der Schüler~innen aufgreifen, oder besser noch, es entfachen. Bergmann wendet sich damit eindeutig gegen die Faktenorientierung¹²⁶ und den ausschließlich chronologischen¹²⁷ Geschichtsunterricht. Ziel des Geschichtsunterrichts ist es also, zu verdeutlichen, was das Nachdenken über Vergangenheit mit der Gegenwart und der zukünftigen Lebenswelt zu tun hat. Die Lernenden sollten wissen, warum sie sich mit einem Gegenstand beschäftigen. Denn die Schüler~innen sehen in den seltensten Fällen ein, warum sie etwas lernen sollen, das sie nicht anwenden können und worin sie keinen Nutzen erkennen. Nur wenn das, was die Schüler~innen lernen, eine persönliche Relevanz für sie hat, ist eine Nachhaltigkeit des Lernens überhaupt möglich (Buck, 2012, S. 294). Das heißt im Umkehrschluss, dass „historische Inhalte ohne Gegenwartsbezug für die Schülerinnen und Schüler nicht vermittelbar und relevant sind“ (Bergmann, 2007a, S. 92).¹²⁸ Für die Lehrenden bedeutet dies: Die „bewusste Konstruktion von vernünftig begründbaren Gegenwarts- und Zukunftsbezügen ist die verantwortungsvolle Geschäftsführung [...]“ (Ebd., S. 92) im Geschichtsunterricht.

Bergmann proklamiert, dass Gegenwarts- und Zukunftsbezüge überall im Unterricht möglich erscheinen und auch zu finden sind. So stellen sie Dreh- und Angelpunkt bei der Planung dar, sie können im Unterrichtsverlauf auftauchen und dann gemeinsam besprochen und reflektiert werden und sie sind in den narrativen Produkten der Schüler~innen und insbesondere in deren Urteilen erkennbar (Ebd., S. 92).

Bergmann verweist darauf, dass die Wirkungsmächtigkeit der Vergangenheit an ihrer bloßen Existenz in der Gegenwart abgelesen werden könne. Solche Vergangenheitsbezüge ließen sich überall finden, denn alle geschichtskulturellen Produkte sind Vergangenheitsbezüge, die für die Schüler~innen durch die Lehrenden zu Gegenwarts- und Zukunftsbezügen gemacht werden können (Ebd., S. 92–93). Er schlägt zur konkreten Konstruktion eines Gegenwartsbezuges für den Unterricht vor, ihn an Vergangenheitsbezüge zu koppeln. Hierbei, so seine These, könne zum einen mit dem

¹²⁶ „Die Vorstellung, Schülern müssten zuerst Fakten serviert werden und dann, etwas später in der Zukunft, würden sie darüber nachdenken [...], heißt sowohl der Pädagogik aus dem Weg gehen als auch sie pervertieren. [...] Man sammelt nicht Fakten, die man nicht braucht, um dann an ihnen kleben zu bleiben und zufällig auf einen günstigen Augenblick zu stoßen, um sie anzuwenden. [...] Zuerst ist man von einem Problem beunruhigt und gepackt, und dann macht man sich die Fakten zu Nutze, um es zu lösen“ (Bergmann, 2007a, S. 100).

¹²⁷ Der chronologische Geschichtsunterricht birgt die Gefahr, dass „kulturelle Überlieferungen dominanter Gruppen“ (Bergmann, 2008, S. 8) verfestigt werden.

¹²⁸ Historiker~innen müssen sich nicht die Frage stellen, ob ihr Forschungsgebiet dem allgemeinen Interesse dient. Ihr Forschen an sich ist der Zweck. Bei Lehrer~innen sieht das anders aus. Sie konfrontieren Schüler~innen mit Vergangenem und das kann kein Selbstzweck sein. Daher müssen sie sich die Frage stellen, was das Vergangene mit der Gegenwart und Zukunft der Schüler~innen zu tun hat (Bergmann, 2008, S. 92).

Gegenwartsbezug die Historizität verdeutlicht werden, und zum anderen eine Relevanz und damit Akzeptanz für die Schüler~innen generiert werden. Dies geschehe mithilfe der geschichtsdidaktischen Frage¹²⁹ und der Kopplung des Themas an die großen Fragen der Zeit.¹³⁰ Anschließend müsse im Unterricht eine Vergegenwärtigung der Geschichte erfolgen.¹³¹

Bergmann schlägt also die Behandlung von Alltäglichem als Ausgangspunkt für den Geschichtsunterricht vor. Denn „jedes Ding, jeder Sachverhalt, jede Norm und jede Institution der Gegenwart hat seine oder ihre Geschichte [...]“ (Bergmann, 2007a, S. 93). Hierbei sei es für die Schüler~innen in erster Linie interessant, die „historische Dimension gegenwärtiger Selbstverständlichkeiten“ (Ebd., S. 93) kennen zu lernen und zu hinterfragen. Jedoch sei dies nicht das primäre Ziel, sondern das Mittel zum Zweck, um die Gewordenheit der Dinge und damit auch die prinzipielle Änderbarkeit des Status quo erfahrbar zu machen.¹³² Allerdings, ohne dabei der Versuchung zu erliegen, eine blinde Fortschrittsgeschichte zu schreiben, die die damaligen handelnden und leidenden Menschen als „Provinzler ihrer Zeit“ (Ebd., S. 94) darstellt. So werde es ermöglicht, Schüler~innen die Chance zu geben, dass Geschichte nicht einfach zum Zwecke von Zerstreung oder sinnfreier Akkumulation von Wissen konsumiert werden kann, sondern als elementare Erklärungskategorie menschlichen Handelns zu begreifen ist.

Häufig kann beobachtet werden, dass der Gegenwarts- und Zukunftsbezug verkürzt eingesetzt wird, indem dem Unterricht zwar eine Frage vorgelagert ist, es sich bei dieser aber um einen „von Erwachsenen hergestellten Sinnbezug“ (Bernhardt, 2018, S. 141) handelt. Die Beantwortung einer solchen verspricht für Schüler~innen eine „kontingenzdämmende Kontinuität“ (Ebd., S. 132) und bietet damit keine Orientierung in der eigenen Gegenwart, sie orientiert sich an der Gegenwart der Lehrer~in. D.h., wenn der Unterricht an die Probleme der Lehrer~innen und nicht an die der Schüler~innen gekoppelt ist, verfehlt er sein Ziel. Zum anderen ist nicht allein der Bezug zur Gegenwart, sondern vor allem der zu einer kontingenten Zukunft wichtig. Bernhard schreibt dazu,

¹²⁹ Bergmann konkretisierte dies wie folgt: Sie „ist keine Forschungsfrage, sie ist vielmehr eine geschichtsdidaktische Frage, die sich der vermuteten Hoffnung verdankt, Kinder und Jugendliche können aus der Geschichte etwas für Ihre Gegenwart und Zukunft lernen“ (Bergmann, 2007, S. 104). Zur konkretisierten und praxisnahen Findung einer solchen Frage, die weiteren geschichtsdidaktischen Ansprüchen genügt, wurde vom Autor und anderen Autor~innen ein praxisnaher Vorschlag unterbreitet. Siehe hierzu: Behrendt et. al., 2019.

¹³⁰ Diese relativ dauerhaften existenziellen Fragen knüpft Bergmann an die Schlüsselprobleme nach Klafki, die unter die Kategorien „Globalisierung und ihre Folgen, Gleichberechtigung der Geschlechter, Migrationen, Selbst- und Mitbestimmung, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Beschleunigung aller Lebensverhältnisse, die Medienrevolution, veränderte Kindheit und Frieden, Ökologie, Liebe“ (Ebd., S. 103) fallen.

¹³¹ Nach Rolfes ist es ein „Vorgang, durch den das Fremde, Ferne, Unverständliche in den Horizont gegenwärtigen Verstehens, Begreifens oder Erklärens gerückt wird“ (Bergmann, 2008, S. 30). Es geht also primär darum, Verständlichkeit zu erzeugen, bspw. durch Übersetzung in alltagsnahe Begriffe. Hageleit wiederum betrachtet Vergegenwärtigung eher als methodisches Verfahren. „Wer Geschichtsvergegenwärtigung will, wird bestimmte Methoden und Medien bevorzugen. Er wird Geschichte erzählen oder dramatisieren [...] er wird Geschichte handgreiflich rekonstruieren und die Angebote der modernen Museumspädagogik nutzen“ (Ebd., S. 31).

¹³² Nach Buck geht es darum, „die Fähigkeit zu erlernen, die Zukunft nicht einfach geschehen zu lassen (Buck, 2012, S. 293).

dass „Die Kontingenz von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft selbst stärker in den Vordergrund des Lernprozesses zu stellen“ (Ebd., S. 133) sei. Die Kontingenz meine dabei, immer auch zu fragen, ob es nicht früher anders gewesen oder in Zukunft anders sein könnte. Geschichte sollte also nicht den Eindruck erwecken, sie zeige notwendigerweise, wie eins aus dem anderen hervorgehe und wie man auf einer Treppe in der Gegenwart ankomme.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Geschichte immer und nur dann entsteht, wenn Menschen konkrete Fragen an die Vergangenheit richten und diese beantworten. Gerade der Geschichtsunterricht muss diesen Vorgang transparent machen und diesen Weg auch gehen. Zudem müssen sich die Themen an den Interessen oder Problemen der Schüler~innen orientieren. So gibt es in diesem Sinne keinen guten „Geschichtsunterricht ohne Vorüberlegungen, was meine Kinder an einem historischen Sachverhalt für sich lernen können und [...] was das Nachdenken über bestimmtes Vergangenes mit ihnen zu tun hat“ (Bergmann, 2007a, S. 98). So kann mitunter auch deutlich werden, dass Geschichte eben keine Widerspiegelung der Vergangenheit ist, sondern eine immer neu versuchte Deutung von Vergangenem unter dem Einfluss von Problemen der Gegenwart und der erwarteten Zukunft (Ebd., S. 112).

2.7.4. Multiperspektivität

„Multiperspektivität heißt, sowohl auf der Ebene der Erfahrung und der Wahrnehmung durch die Zeitgenossen, wie auch auf der Ebene der Deutung durch die Nachgeborenen, als auch auf der Ebene der durch Erinnerung angeleiteten Orientierung in der Gegenwart und Zukunft viele unterschiedliche Sichtweisen zu beobachten, zu beachten und zu reflektieren“ (Bergmann, 2000, S. 12).

Lücke schreibt, dass „Multiperspektivität zum festen Kern normativer Setzungen für historisches Lernen in der Schule“ (Lücke, 2012, S. 281) geworden ist. Für multiperspektivischen Unterricht gilt: Der Ausgangspunkt ist eine offene Frage, die die Schüler~innen berührt oder sie im Mindesten interessiert. So ist Historisches Lernen unter Berücksichtigung des Prinzips der Multiperspektivität möglich.

Multiperspektivität verlangt eine intensivere und sensiblere Auseinandersetzung mit dem historischen Thema als konventioneller Unterricht (Bergmann, 2007b, S. 68). Multiperspektivität entspringt vor allem der Kritik der Betrachtung des monoperspektivischen Gesinnungsunterrichts, arbeitet sich an diesem ab und gewinnt daraus eine argumentative Überlegenheit. Damit einher geht die Kritik am chronologischen Unterricht, der zugunsten von Längsschnitten und exemplarischen

Einschüben aufgegeben werden soll.¹³³ Dieses Prinzip erleichtert zum einen das Verstehen der Konstruktivität von Geschichte und setzt zum anderen möglicherweise Ideologiekritik in Gang, die das Erkennen der Standortgebundenheit von Aussagen historischer Quellendarstellungen impliziert (Günther-Arndt, 2014b, S. 177). Es ermöglicht Geschichte selbst denken zu können, da Perspektivität nicht als verzerrendes, sondern als konstitutives Element jeder Geschichte betrachtet wird. In diesem Zusammenhang werden monoperspektivische Masternarrative als ideologisierte Identifikationsangebote sichtbar (Trautwein et. al., 2017, S. 18–19). Daher ist „Multiperspektivität zu einem geschichtsdidaktischen Prinzip geworden, welches in der Praxis nicht nur stattfinden kann, sondern sogar muss“ (Lücke, 2012, S. 281).

Theoretisch, wie auch praktisch, besteht somit ein Konsens über ein unterrichtliches Prinzip im Geschichtsunterricht, welches im Kern das Ziel verfolgt, Fremdverstehen zu erlernen und zu ermöglichen (Bergmann, 2007b, S. 71). Voraussetzung dafür ist, dass „Perspektivität als Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit“ (Ebd., S. 65) anerkannt wird. D.h., die Perspektive auf Geschehnisse, die Menschen entwickeln, dienen der Orientierung in der Wirklichkeit und bestimmen in einem gewissen Maße auch deren Handlungsabsichten gegenüber der Wirklichkeit. Dies gilt für Menschen, die in der Vergangenheit lebten ebenso wie für heutige Menschen. Ist Perspektivität in diesem Sinne bekannt, kann es im Unterricht dazu kommen, dass „Schülerinnen und Schüler lernen, dass sie Quellen nicht aufs Wort glauben dürfen – da sie nicht historische Wahrheit enthalten, sondern lediglich Sichtweisen präsentieren“ (Ebd., S. 72). Zentral geht es also viel eher um Fremdverstehen von Motiven, Ansichten und daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten, als darum zu sagen, wie es gewesen ist.

Gerade die normative Strahlkraft des Prinzips ist unbestritten, jedoch erscheint nach Unterrichtsbeobachtungen und Seminarerfahrungen das Konzept in der Anwendung oft als stark verkürzt. Es erscheint demnach verlockend, Multiperspektivität in der Gestalt als erledigt zu betrachten, dass sich inhaltlich widersprechende Aussagen zu einem Sachverhalt gegenübergestellt und diese ggf. analysiert werden. Die Präsentation multiperspektivischer Quellen, deren Bewertung und die eigene Positionierung, ergeben aber keinen multiperspektivischen Geschichtsunterricht und

¹³³ Eine Frage, die im Zuge des multiperspektivischen Unterrichts häufig aufkommt, ist die nach dem Umgang mit Hintergrundnarrationen. Grundsätzlich gilt bei multiperspektivischer Herangehensweise, dass Quellen, die exemplarisch behandelt werden, auf unterschiedliche Wahrnehmungen zurückzuführen sind, mit zweifelsfreien Angaben zur Struktur und Entstehung bedürfen, um verstanden werden zu können (s. hierzu auch Bergmann, 2007b, S. 67). Das geschichtsdidaktische Problem der Hintergrundnarration in Bezug auf die Multiperspektivität ist der Detailreichtum eben dieser. Beschränkt sie sich auf ein Minimum von einzelnen (biografischen) Fakten, ist sie möglicherweise nicht ausreichend zur Interpretation der multiperspektivischen Quellen. Nimmt sie hingegen die Funktion einer auktorialen Erzählperson ein, ist sie ebenfalls ein perspektivisches Konstrukt und damit der Kontroversität zuzuordnen. Dieses Dilemma kann möglicherweise beseitigt werden, indem die Hintergrundnarrationen selbst kritisch betrachtet werden (Daumüller, 2012, S. 287). Problematisch ist in jedem Fall, dass die Hintergrundnarrationen in Kombination mit multiperspektivischen Quellen dazu verwendet werden können, um Erzählungen aus ihnen zu generieren, die den Trugschluss zulassen, dass die eigene subjektive Wahrnehmung und Bewertung sich in der historischen Betrachtung spiegelt.

auch keinen Geschichtsunterricht, in dem multiperspektivisch gedacht wird. Es bedarf weiterer konkreter methodischer Schritte, um die Multiperspektivität umzusetzen und sie nicht nur formal zu berühren. Denn die Multiperspektivität als mehrdimensionales Konstrukt erwächst primär über die soziale Perspektivität der Akteur~innen unterschiedlicher Zeithorizonte (Lücke, 2012, S. 284).¹³⁴ Denn alle Akteur~innen haben ihre Situation unterschiedlich wahrgenommen, mit unterschiedlichen Absichten auf die Situation einzuwirken versucht und hatten dabei unterschiedlichen Erfolg.¹³⁵

Das Prinzip der Multiperspektivität setzt sich aus drei „Ausdrucksformen der Perspektivität“ (Ebd., S. 285) zusammen, die im einleitenden Zitat dieses Kapitels bereits angesprochen wurden: (1) Multiperspektivität. Auf dieser Ebene werden Quellen zu einem Sachverhalt multiperspektivisch präsentiert, d.h. es werden mindestens zwei Quellen von unterschiedlichen Menschen, die in einem historischen Sachverhalt unterschiedlich denkend, handelnd und leidend verstrickt waren – also unterschiedliche Perspektiven auf denselben historischen Sachverhalt haben – ausgewählt.¹³⁶ Bergmann rät hierbei zu einem schrittweisen Vorgehen.¹³⁷ (2) Kontroversität. Schüler~innen müssen im Geschichtsunterricht lernen, „dass es die Geschichte als ein überzeitlich gültiges System narrativer Aussagen über Vergangenes nicht gibt“ (Bergmann, 2007b, S. 72). Dies kann geschehen, wenn die Kontroversität der späteren Betrachter~innen (zumeist Historiker~innen) zu einem historischen Sachverhalt über deren Einschätzungen ersichtlich wird. Denn auch und gerade „Historikerinnen und

¹³⁴ „Multiperspektivität ist ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener Beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden. Die in einer historischen Konstellation handelnden und leidenden Menschen haben ihre Situation unterschiedlich wahrgenommen und mit unterschiedlichen Absichten auf die Situation einzuwirken versucht. Ihre Unterschiedlichkeit bestand unter anderem in ihrer Stellung im Herrschaftszusammenhang, in ihrer Zugehörigkeit zum männlichen oder weiblichen Geschlecht, in ihren Interessen oder ihren religiösen oder sonstigen Überzeugungen. Schülerinnen und Schüler werden mit diesen unterschiedlichen Perspektiven konfrontiert, um sich mit ihnen in einem Akt des historischen Denkens auseinander zu setzen“ (Bergmann, 2007b, S. 65).

¹³⁵ In diesem Zusammenhang sind die von Bergmann genannten stummen bzw. stillen Gruppen zu nennen. Sie verdeutlichen insbesondere, inwieweit die Erfolgsaussichten der historischen Akteur~innen unsere heutige Wahrnehmung beeinflussen, wenn wir Geschichte nicht als multiperspektivisches Konstrukt verstehen. „Über Jahrtausende hinweg haben wir es mit historischen Gruppen zu tun; nur sprachgewandte und schriftkundige, vereinzelt auch bildnerisch begabte Menschen haben Zeugnisse aus ihrer Sicht hinterlassen. Wir haben Zeugnisse über Sklaven, Frauen oder Hörige, aber über Jahrtausende keine Zeugnisse von Sklaven, Frauen oder Hörigen“ (Bergmann, 2007b, S. 72).

¹³⁶ Ein neuerer Vorschlag zur Umsetzung der Multiperspektivität geht auf Benz (2018) zurück. Seine These ist, dass Multiperspektivität nicht zwangsläufig mit unterschiedlichen Akteur~innen arbeiten müsse. Die historische Wandelbarkeit ließe sich auch anhand sich wandelnder Perspektiven derselben Personen in unterschiedlichen Kontexten darstellen. „Das ist selbstverständlich ein Alltagsphänomen, dessen sich jedoch Heranwachsende erst bewusst werden müssen“ (Benz, 2018, S. 299). Zum anderen schlägt Benz vor, über Multiperspektivität interkulturelle Kompetenz zu erlernen. Denn über den historischen Kontext der eigenen Kultur ließe sich Tradition distanziert reflektieren. Es „handelt sich um die Bereitschaft, die eigene Kultur, die eigenen Bedeutungen, der Perspektivierung auszusetzen“ (Ebd., S. 311). Damit wendet sich Benz recht ausdrücklich gegen die von Rösen (2017) vorgetragene Position

¹³⁷ Bergmann schlägt dazu einen Vierschritt vor: 1. Umschreiben von Quellen. 2. zwei Quellen zum gleichen historischen Sachverhalt präsentieren, die unterschiedliche Wahrnehmungen beteiligter Personen ausdrücken. 3. einen Sachverhalt in mehreren Perspektiven präsentieren. 4. das eigenständige Suchen nach Zeugnissen aus der Vergangenheit. Zum Erschließen multiperspektivischer Sachverhalte gibt es verschiedene methodische Verfahren, wie bspw. die sog. W-Fragen: „Wer hat was warum unter welcher Absicht unter welchem Interesse und an wen gerichtet gesagt?“ (Bergmann, 2007b, S. 71). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, eine mögliche Gegenposition zu einer vorliegenden Sichtweise zu verfassen oder eine Quelle umzuschreiben. Vorzugsweise in Form von fiktiven Briefen, Tagebucheinträgen, Leser~innenbriefen oder Zeitungskommentaren. Auch eignen sich Rollenspiele in Form von Gerichtsverhandlungen, Tribunal, Parlamentsdebatten Streitgesprächen, Podiumsdiskussion oder Expert~innenrunden (Ebd., S. 68-71).

Historiker legen unterschiedliche Darstellungen über gleiche Sachverhalte vor, weil Sie die Quellen und früheren Darstellungen aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten“ (Ebd., S. 72). Dieser Aspekt des Anzweifeln der objektiven Geschichtsschreibung kann den Schüler~innen so transparent und verständlich gemacht werden. Auch wenn sie sich anfangs sicherlich schwer tun mit der Erkenntnis, dass auch die Geschichtswissenschaft mehr Deutungen, als tatsächliche Widerspiegelungen der Vergangenheit hervorbringt. (3) Pluralität. Die Pluralität ist auf der Unterrichtsebene anzusiedeln. Die Pluralität kann erst entstehen, wenn sich Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt in der Auseinandersetzung mit multiperspektivischen Quellen und kontroversen Darstellungen gebildet haben (Lücke, 2012, S. 285). Auf der Ebene der Pluralität geht es dann darum, die Deutungen und Urteile der Schüler~innen im Unterricht zu reflektieren, die in ihren Äußerungen zum Ausdruck kommen und an die Perspektivität als Grundsachverhalt der menschlichen Wahrnehmung rückzukoppeln.¹³⁸

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das wesentliche Ziel des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts die eigene Perspektivenerweiterung ist. Diese besteht in der Einsicht, dass alle Berichte aus vergangenen Zeiten auf Perspektiven und damit auf Wahrnehmungen und Deutungen beruhen. Schüler~innen können anhand dieses Prinzips „fünf wesentliche Operationen des historischen Denkens und der historischen Erkenntnis“ (Bergmann, 2007b, S. 65) lernen:

- „Einüben in Verstehen und Empathie, vor allem, wenn es darum geht, vergangene Perspektiven im Modus einer Perspektivenübernahme nachzubilden
- Einüben im Erklären von Rahmenbedingungen, wenn es darum geht, vergangene Perspektiven in ihren historischen Kontext einzuordnen
- Erfahren des Umstandes, dass die Rekonstruktion vergangener Wirklichkeiten eine Deutung ist und zu unterschiedlichen Ansichten führen kann
- ein Erfahren des Umstandes, dass ein solches Deutungsgeschäft unmittelbar mit der eigenen subjektiven Perspektive zusammenhängt
- Einüben eines reflektierten Urteilsvermögens, um das Handeln und Leiden von Menschen in ihrer Zeit mit Sach- und Werturteilen bewerten zu können“ (Bergmann, 2007b, S. 66).

Des Weiteren fördert multiperspektivischer Unterricht, wenn er gelingt, die Fähigkeit, überhaupt erst reflektiert am Diskurs über Geschichte teilzunehmen. Außerdem ist er wichtig für eine Identitätsbildung, da sich über die Fähigkeit Empathie für andere zu empfinden, die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme ausbilden kann (Günther-Arndt, 2014b, S. 177).

¹³⁸ Bergmann unterbreitet einen Vorschlag, wie die Urteile von Schüler~innen qualitativ zu erfassen sind und wie sie gesteigert werden können. 1. Muss das meist abwertende Urteil infrage gestellt werden. Im Anschluss muss, 2., ein konstatierendes Urteil gebildet werden. Hier sollen die Schüler~innen aus der Quelle herausarbeiten, was tatsächlich der Fall gewesen sein könnte: Was haben die Menschen gedacht, getan, erlitten? Als 3. soll ein deutendes Urteil gefunden werden. Bspw. soll aus heutiger Perspektive überlegt werden, warum die Menschen gedacht, gehandelt und gelitten haben, wie sie es getan haben. Hierbei wird versucht, die historische Person aus ihrer Zeit heraus zu verstehen. 4. Soll dann ein wertendes Urteil gebildet werden, welches den Sachverhalt danach befragt, ob die in der Vergangenheit vorgefundenen Vorstellungen oder Handlungsweisen heute überwunden oder immer noch bedenkenswert sind (Bergmann, 2007b, S. 76). Innerhalb dieses Fünfschrittes lassen sich auch die drei Ebenen Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil wiederfinden (Benz, 2018, S. 297).

2.7.5. Historische Narrativität

Das domänenspezifische im Fach Geschichte ist das Prinzip der historischen Narrativität.¹³⁹ „Unter Narrativität versteht man das bestimmende Ordnungsmittel historischer Aussagen und darüberhinausgehend das spezifische Strukturmerkmal von Geschichte überhaupt“ (Barricelli, 2012, S. 255). Auf Grundlage dieser beiden Charakteristika ist historische Narrativität ein unterrichtsleitendes Prinzip, zuweilen eine Kompetenz, die Schüler~innen ausbilden sollen, die in keinem anderen Fach gelernt werden kann. Mit diesem Postulat gehen unterrichtspragmatische Voraussetzungen, Bedingungen und Konsequenzen einher, die im Weiteren anhand von drei Geschichtsdidaktikern und deren Überlegungen illustriert werden sollen. Im Zuge des narrativistischen Paradigmas¹⁴⁰ kann trennscharf zwischen *Vergangenheit* und *Geschichte* unterschieden werden. Vergangenheit ist in der Geschichtswissenschaft der Begriff für vergangene und unwiederbringliche Zeiten, die als solche nicht objektiv erfassbar sind. Geschichte dagegen ist diejenige Form, in der die Vergangenheit dargestellt bzw. rekonstruiert werden kann, was grundsätzlich in Narrativen, d.h. in Erzählungen, geschieht.

Für den Geschichtsunterricht, der dem narrativistischen Paradigma folgt, bedeutet dies, dass „der Umgang mit Geschichte in Form von Geschichten [...] nicht eine Vorstufe zur reinen historischen Erkenntnis ist, sondern für das historische Wissen selbst steht, [Narrativität] ist also Ziel des Unterrichts, nicht Methode“ (Barricelli, 2008, S. 11). Eine Methode Narrativität dann, wenn der oder die Lehrer~in vor der Klasse stehen würde und Geschichten darüber erzählt, wie es früher gewesen ist. Genau das Gegenteil eines solchen Unterrichts meint aber das Prinzip der historischen Narrativität. Barricelli postuliert für Lehrenden des Faches Geschichte in diesem Zusammenhang eine notwendige Theorieorientierung, die auf zweifacher Ebene gelte: „Wer Geschichte lehren möchte, muss also zuallererst das spezifische Strukturmerkmal Narrativität und die dazugehörigen

¹³⁹ Die historische Narration ist von fiktiven Erzählungen abzugrenzen. Da jede Narration von einer Fragestellung ausgeht und „mindestens zwei verschiedene, zeitlich differente Gegebenheiten oder Begebenheiten sinnhaft miteinander verknüpft“ (Trautwein et. al., 2017, S. 15). Diese haben – und das ist das wesentliche Kriterium – tatsächlich stattgefunden, obwohl sie nicht zwangsläufig selbst erlebt wurden. Pandel nennt dies „Wahrheitsanspruch“ (Pandel, 2010, S. 25) und spricht davon, dass die Geschichten der Geschichtswissenschaft einen „sinnvollen Sinnzusammenhang ergeben“ (Pandel, 2010, S. 25). Rüsen bezeichnet daher die „Geschichtswissenschaft als Erzählveranstaltung“ (Rüsen, 1994b, S. 33) deren Alleinstellungsmerkmal darin bestehe, dass sie „die Wahrheitsansprüche der erzählten Geschichten durch Begründungen gegen mögliche Zweifel“ absichere (Rüsen, 1994b, S. 33).

¹⁴⁰ Das narrativistische Paradigma wird auf Arthur C. Danto (1965, USA), Paul Ricoeur (1983/1988, Frankreich), sowie Hans-Michael Baumgartner (1975, 1997, Deutschland) zurückgeführt. Rüsen bspw. schreibt über Danto: „Seitdem Arthur Danto die Eigenart einer historischen Erklärung als narrative Erklärung entdeckt und dargelegt hat, daß Erzählen selber eine Form des Erklärens ist, und zwar genau diejenige, die für die historische Erkenntnis spezifisch ist, seitdem hat der Erzählbegriff in der Geschichtstheorie eine irritierende Bedeutungserweiterung erfahren. Er bezeichnet nicht mehr nur eine Weise der Geschichtsschreibung neben anderen, sondern die Form, die eine Erkenntnis hat, wenn sie als historische angesprochen werden kann“ (Rüsen, 1994b, S. 29). Über Baumgartner schreibt er: „Hans Michael Baumgartner hat in einer transzendentalphilosophischen Argumentation dargelegt, daß es sich immer dann, wenn man von 'Geschichte' spricht, formal um das Resultat einer Konstitutionsleistung des menschlichen Bewußtseins handelt, um ein Sinngebilde ganz besonderer Art. Diese besondere Art besteht in der formalen Struktur einer Geschichte. Erzählen ist nun nichts anders, als der Vollzug dieser konstitutiven Leistung des menschlichen Bewußtseins“ (Rüsen, 1994b, S. 29).

methodischen Regularien vermitteln“ (Ebd., S. 8), d.h. aber auch, dass der- oder diejenige sie zuvorderst selbst kennen muss. Folgt man Barricelli, dann haben alle historischen Narrationen gewisse Strukturmerkmale anhand derer man sie als solche erkennt und dann auch dekonstruieren kann. Die vier Strukturmerkmale nach Baricelli lauten: Geschichten haben immer einen mehr oder minder bewusst gewählten Anfang und einen Schluss. Er spricht von „historiografische[r] Willkür“ (Barricelli, 2012, S. 259). Zum anderen enthalten Geschichten ein „identifizierendes Referenzsubjekt“ (Ebd., S.259), also eine Person, eine Stadt, eine Nation oder eine Idee, bei der die Autor~in annimmt, dass der oder die Lesende diesen Referenzpunkt zu und für sich entdeckt. Des Weiteren folgen Geschichten bestimmten konventionellen Erzählplänen wie bspw. einem Gründungsmythos einer Nation und sind gekennzeichnet von Redefiguren, die eine Abweichungen vom alltäglichen Sprachgebrauch bedeuten. Neben diesen Strukturmerkmalen weisen die Geschichten die vier Kriterien Retrospektivität, Selektivität, Sequenzialität und Repräsentativität auf, die weiter unter näher ausgeführt werden (Ebd, S. 260-261). Zusammengefasst bedeutet dies für Lehrende im Fach Geschichte, dass sie diese Strukturmerkmale kennen müssen und sie ihre Schüler~innen dazu befähigen müssen, diese ebenso erkennen zu können.

Auf der anderen Seite müssen Schüler~innen in einem narrativistischen Geschichtsunterricht in die Lage versetzt werden, selbst solche Geschichten bzw. Narrationen zu verfassen. Denn „was guten Geschichtsunterricht ausmacht [ist]: dass in ihm bewusst, zielgerichtet, sinnvoll, reflektiert und vor allem vielfältig erzählt wird“ (Ebd., S. 277). Dem Einwand, dass es im Geschichtsunterricht um die Vermittlung von historischem Faktenwissen geht, begegnet Barricelli damit, dass „historisches Wissen [...] immer narratives Wissen ist, d.h. es liegt stets in der Form einer Erzählung vor, also eines sprachlichen Gebildes, das auf bestimmte Weise zuvor zusammenhanglose Sachverhalte (Ereignisse) bedeutungsvoll miteinander verbindet“ (Barricelli, 2008, S. 7). Das bedeutet, das Wissen dann entsteht, wenn Menschen sich mit Geschichte(n) auseinandersetzen und diese selbst erzählen. Erst dann werden über Fakten Geschichten erinnernd rekonstruiert und in einer sprachlichen Struktur wiedergegeben und anderen mit einem Sinn kommuniziert (Barricelli, 2012, S. 255). Oft steht die Frage im Raum, wie dieses Postulat konkret im Unterricht umgesetzt werden soll? Wie Barricelli in seiner Dissertation gezeigt hat, sind Schüler~innen bereits ab der neunten Klasse dazu in der Lage Narrationen zu produzieren. Und hierbei „sowohl das traditionale und exemplarische, häufig das kritische, selten das genetische Erzählen“ (Barricelli, 2005, S. 275).

Die vier Modi bzw. Typen der Sinnbildungen wurden von Rüsen vorgeschlagen und sind allesamt Ausdruck des jeweiligen Geschichtsbewusstseins der Person, die eine Geschichte erzählt. Rüsen unterscheidet dabei vier Formen der Sinnbildung als analytische Kategorien, die jeweils Rückschlüsse

auf die Identitätskonstruktion der/des Einzelne~n zulassen.¹⁴¹ Rösen schreibt, dass die vier Typen in ihrer Reihenfolge eine „wachsende Komplexität aufweisen“ (Rösen, 1994, S. 19) und sie daher als sequenziell auftretende Stadien angesehen werden können. Gleichzeitig betont er aber, dass es sich um „Ideal-typen“ (Ebd., S. 19) handelt, die selten in ihrer Reinform auftreten und daher auch nur schwer empirisch zu bestimmen sind. Die erste Form ist die der *traditionalen Sinnbildung*. Sie erkennt man daran, dass in einer „Narration an verpflichtende Ursprünge gegenwärtiger Lebensverhältnisse oder Normen erinnert wird, die durchgesetzt wurden und sich bewährt haben.“ (Meyer-Hamme, 2012a, S. 90). Die Person, die solche Geschichten schreibt oder erzählt, erinnert an die Ursprünge gegenwärtig vorhandener Phänomene wie bspw. unterschiedlichen Aufgaben für Mann und Frau in der Erziehung von Kindern. Diese überlieferten Lebensweisen sollen erhalten werden (Rösen, 1994, S. 17). Das heißt, in diesen Narrationen werden Kontinuität, Stagnation und eine nicht vorhandene Weiterentwicklung oder Veränderung begrüßt. Veränderungen werden nur dann akzeptiert, wenn sie einen vermeintlich früheren, d.h. guten oder besseren Zustand wiederherstellen. Demzufolge könnte die salafistische Auslegung des Koran als eine solche gelten. Rösen nennt als Beispiele den Ursprungsmythos und die Festrede (Ebd., S. 17). Das Ziel derartiger Sinnbildungen ist die Affirmation des Bestehenden und die Identifikation mit diesem durch Nachahmung und Wiederholung in Gegenwart und Zukunft. Traditionen wird in solchen Narrationen, ob offen oder unterschwellig vorgetragen, eine Wirksamkeit oder Gestaltungskraft zugesprochen. Diese Sinnbildungsform kann auf die Formel *es war früher schon so und es wird auch zukünftig so sein* verkürzt werden. Die exemplarische Sinnbildung liegt dann vor, wenn in „einer historischen Narration Regeln menschlichen Leidens und Handelns herausgearbeitet werden, die auch in Gegenwart und Zukunft gelten bzw. gelten sollen“ (Meyer-Hamme 2012a, S. 90). Hierbei wird die Veränderung von Lebensverhältnissen und Normen als wechselhaft und zudem auch wünschenswert dargestellt. Die Veränderung unterliegt dabei der Kontinuität von größeren Prinzipien. Als Beispiel kann der historische Materialismus angesehen werden, welcher fortwährende Veränderungen (Revolution) auf die zunehmenden immer wieder auftretenden Klassenkonflikte zurückführt. Rösen schreibt, innerhalb dieser Sinnbildung mache „Geschichte *klug für immer*“ (Rösen, 1994, S. 17), da der Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer unabänderlichen Geltung allgemeiner Regeln aufgeht. Die Vergangenheit zeigt also Beispiele, an die man sich halten kann, wenn man die Gegenwart meistern und Zukunft gestalten will. Die *genetische Sinnbildung* lässt sich in einer Narration daran erkennen, dass eine „gerichtete Entwicklung über die Zeit bis in die

¹⁴¹ Krameritsch hat bereits 2009 vorgeschlagen, die vier Sinnbildungstypen nach Rösen um einen weiteren, den des *situativen Erzählens* zu erweitern (Krameritsch, 2009). Dies begründet er mit den sich verändernden Such- und Artikulationsformen, die die digitalen Medien mit sich bringen. Der Wegfall der großen sinn- und identitätsstiftenden Erzählungen bei gleichzeitiger Vielfalt der Optionen, Kombinierbarkeit und Revidierbarkeit der Informationen, führt zu einem situativen Erzählen von Geschichten, die eine situative Identität nach sich ziehen. Beide müssen oder können ständig aktualisiert werden.

Gegenwart dargestellt [wird], sodass die Richtung der zukünftigen Entwicklung absehbar wird.“ (Meyer-Hamme, 2012a, S. 90). Die Gegenwart wird in solchen Narrationen als Übergangsstadium verstanden. Dementsprechend unterliegen Zukunftserwartungen genau wie die Gegenwart einer prinzipiellen Wandelbarkeit. „Wandel und die Veränderung machen den Sinn aus, der dieser Form zugrunde liegt und sie gleichzeitig kennzeichnet“ (Rüsen 1994, S. 19). Meist ist diesen Narrationen die Richtung klar vorgegeben. Die Richtung der Veränderung ist qualitativ nach vorn ausgerichtet, es handelt sich um Fortschrittsgeschichten, wie sie sich Vereine, Freundeskreise oder Nationen rückblickend oft geben. Die Identitätsausbildung geschieht hier über die zeitliche Verortung innerhalb dieser Entwicklung. Rüsen schreibt, „Identität wird als Dauer des eigenen Selbst durch Wandlung konzipiert (Rüsen 1994, S. 19).“ Die *kritische Sinnbildung* ist eine schwieriger zu fassende Zwischenform der drei vorher genannten. Diese Form setzt eine andere Geschichte voraus, zu der sich positioniert wird. In kritischen Erzählungen wird die „Plausibilität einer vorhandenen Sinnbildung bestritten, ohne aber selbst schon eine neue Sinnbildung zu entwickeln und dageganzusetzen“ (Meyer-Hamme, 2012a, S. 90). Sie resultieren aus dem Wahrnehmen von Widersprüchen und Gegensätzen oder wenn aufgrund lebensweltlicher Veränderungen die Deutungsangebote der erzählten Geschichte nicht mehr ausreichen. Als Beispiel hierfür kann die seit der Finanzkrise relativierte Geschichte des europäischen Zusammenwachsens angeführt werden. Falls eine neue Geschichte entsteht, wird diese „Geschichte [...] als Gegengeschichte konzipiert“ (Rüsen 1994, S. 18). Die kritische Sinnbildung kann sich an allen drei vorher genannten Formen abarbeiten und bspw. eine genetische Sinnbildung durch eine traditionale ersetzen. Die Identitätsbildung der oder des Einzelne~n besteht in der Fähigkeit „des Neinsagenkönnens zu angemessenen Mustern“ (Ebd., S. 18). Kritische Sinnbildungen sind aber insofern unbeständig und im Nachhinein schwierig zu erkennen, als dass sie selbst hegemonial geworden sind und sich durchgesetzt haben. Denn dann werden sie selbst wieder zu einer der drei vorher genannten Sinnbildungsformen. Problematisch anhand dieser vier Typen ist, dass sie selten einwandfrei bestimmbar auftreten und falls sie es tun ihre Bestimmung für Lehrende sehr zeitintensiv wäre. Auch ist Rüsen's Theorie deshalb weit davon entfernt, eine pragmatische Handreichung für Lehrende zu sein. Unklar erscheint bspw., ob alle Schüler~innen alle Erzählformen durchlaufen sollen, um an Ende genetisch erzählen zu können. In diesem Zusammenhang ist es ebenso unklar, ob Lehrende diese Sinnbildungstypen im Unterricht auf der Metaebene mit ihren Schüler~innen thematisieren sollen, um deren Entwicklungsprozess transparent flankieren zu können.

Einen pragmatischeren Vorschlag zur Umsetzung von Narrativität im Geschichtsunterricht macht Pandel. Er konstatiert für den konventionellen Geschichtsunterricht, dass Narrativität selten

vorkommt, denn „Aufzählen ist nicht Erzählen“ (Pandel, 2010, S. 116).¹⁴² Im Gegensatz dazu fordert auch Pandel: „Was unsere Schüler*innen im Geschichtsunterricht lernen sollen, ist historisches Erzählen. [...] Was im Geschichtsunterricht oft – und in letzter Zeit immer häufiger geschieht, ist aber gar nicht das Erzählen, sondern das Nacherzählen“ (Ebd., S. 159).

Zuvorderst aber konkretisiert Pandel, die bereits in diesem Text von Barricelli eingeführten Strukturmerkmale einer jeden Geschichte. Diese müssen Lehrenden und Lernenden bekannt sein. Gemeinsam ist nach Pandel allen historischen Narrationen, dass sie die Merkmale Perspektivität, Retrospektivität, Temporalität, Selektivität, Konstruktivität und Partialität aufweisen. Die *Perspektivität* jeder Geschichte und damit jeder historischen Erzählung wurde bereits im Kapitel zur Multiperspektivität dargestellt. Gemeint ist die Standortgebundenheit der oder des Geschichtsschreibenden, sowie die Standortgebundenheit der Urheberin und des Urhebers von Quellen (Trautwein et. al., 2017, S. 16). *Retrospektivität* meint in erster Linie, dass Geschichtsschreibung nur rückblickend möglich ist. Jede~r, der oder die eine Geschichte schreibt, weiß schon, wie und wann das zu beschreibende Geschehnis sein Ende nahm. Es sind auch immer bereits die Folgewirkungen bekannt. Die Distanz zum jeweiligen Ereignis, das dargestellt wird, ist also von einer „prinzipiellen Informiertheit über spätere Entwicklungen“ (Ebd., S. 16) geprägt. Dieser Informationsvorsprung führt, gepaart mit der zeitlichen Differenz, zu einer zwangsläufigen Andersartigkeit der Perspektiven. Dennoch kann niemand – auch wenn einzelne Erzählungen den Eindruck zu erwecken versuchen, dass sie es könnten – die endgültige und abschließende Geschichte von etwas schreiben, da niemand die Vergangenheit vollumfänglich in seiner oder ihrer Geschichte abbilden und damit reproduzieren oder wiederherstellen kann. Da historisches Wissen als Organisation der Vergangenheit in Form von Erzählungen eine ständige durch Interessen bedingte Wiederanordnung der Vergangenheit ist, ändert sie sich in Abhängigkeit von Gegenwarts- und Zukunftsvorstellungen (Pandel, 2010, S. 75–76). In historischen Erzählungen geht es immer um die Kategorie Zeit (*Temporalität*), denn historisches Erzählen ist eine zeitdurchschreitende Darstellung. Datierungen dienen lediglich dazu, zeitliche Beziehungen zwischen Ereignissen herzustellen. So ist die Erzählzeit meist wesentlich kürzer als die erzählte Zeit, d.h. Dauer geht nicht als Dauer in die Geschichte ein, sondern nur als Metanarration. Jedes Erzählen dehnt und staucht damit die Zeit, je nachdem wie es die oder der Autor~in intendiert (Pandel, 2010, S. 81–82). Zwei weitere Charakteristika jeder Geschichte sind die *Partikularität* und die *Selektivität* aller Narrative. Beide Prinzipien sind stark miteinander verschränkt. Das Partikulare lässt sich daran ablesen, dass jede

¹⁴² Selbiges konstatiert Barricelli für Universitätsseminare, schließt aber deshalb nicht aus, dass es prinzipiell möglich sei, wenn nur die Herangehensweise eine andere wäre: „So wie Historiker nie gelernt haben, einen historischen Stoff bspw. zu einer tragischen Erzählung mit exemplarischer Sinnbildung zu verarbeiten (das Universitätsseminar wäre der letzte Ort, wo dies auf der Agenda stünde) und dies trotzdem tun (können), so beherrschen auch SuS narratives Verstehen [...]“ (Barricelli, 2005, S. 275).

Erzählung eine räumlich und zeitlich begrenzte Geschichte ist. Zum anderen gibt es auch auf Ebene der Quellen keine vollkommenen Geschichten. Keine Geschichte bildet die vergangene Realität in Gänze ab, da viele Quellen entweder nicht überliefert wurden oder einfach verloren gegangen sind. Die Partikularität ist also eine objektive Bedingung, die Selektivität hingegen eine subjektive des oder der Schreibenden. Sie spiegelt sich in der Auswahl von bspw. Quellen, denen eine Relevanz zugeschrieben oder abgesprochen wird. Jede Erzählung ist hoch selektiv, so hat der oder die Erzähler~in immer eine – wenn auch unbewusste – Intention und ist zudem geprägt von inhaltlichem, methodischem, und theoretischem Vorwissen (Pandel, 2010, S. 89; Trautwein et. al., 2017, S. 16). *Die Konstruktivität* (Pandel, 2010, S. 85-87) der Geschichten resultiert aus den anderen bereits genannten Charakteristika. Alle Geschichtsschreibungen sind Konstruktionen. Die Vorstellung, dass Geschichtsschreibung nur das Aufschreiben von etwas bedeutet, das unabhängig von der oder dem Schreibenden vorhanden ist, kann also kaum aufrechterhalten werden. Dies kann bei jeder Geschichte an der Setzung von Anfang und Ende, anhand der Erzählpläne, die Zäsuren, Konjunkturen, Strukturen intendieren und damit den Fokus ausrichten, abgelesen werden. All dies ist menschengemacht, d.h. einen objektiven Anfang und ein objektives Ende von einem historischen Prozess gibt es nicht (Ebd., S. 85-87).

Um Narrativität entstehen zu lassen, muss diese von den Lehrenden angeleitet werden. Da prinzipiell jeder Mensch zu jeder Zeit neue Geschichten aus seiner subjektiven und situativen Sicht verfassen kann, sollte dies möglich sein. Neben der Kenntnis der Strukturmerkmale als Startvoraussetzung um Narrative als solche zu erkennen, fordert auch Pandel, dass Schüler~innen im Geschichtsunterricht lernen müssen Geschichte zu erzählen. Zu beachten ist dabei aber, dass „jede Erzählung einmalig [ist], sie ist ein Unikat“ (Ebd., S. 26), was die Vergleichbarkeit der Produkte zumindest im klassischen Sinn einer Klausurbewertung einschränkt. Dennoch müssen Schüler~innen erzählen, da sonst das eigentliche Potential des Geschichtsunterrichts, nämlich Ereignisse anders wahrzunehmen und Geschichte anders zu erzählen für die Lernenden ungenutzt bleibt. Im Gegenteil, im konventionellen Unterricht wird tradierte Geschichte repetitiv wiederholt und langweilt daher mehrheitlich. Zudem verhindert diese Wiederholungsübung, dass eigene Deutungsmuster der Lernenden in eine von ihnen narrativierte Geschichte einfließen.

Schüler~innen dürfen Geschichte also nicht nur hören, lesen, verstehen und nacherzählen. Pandel schlägt vier Erzählformen vor, die er allesamt mit konkreten Anwendungsbeispielen untermauert. Das *Narrativieren* oder *Erzählen im ursprünglichen Sinne* generiert selbst erzählte mehr oder minder neue, d.h. für die jeweilige Person bisher unerzählte Geschichten. Der unterrichtliche Modus, in dem dies geschehen kann, ist das Erzählen indem Informationen aus einer Quelle entnommen werden, um daraus eine eigene Geschichte zu machen (Ebd., S. 161). Das Narrativieren vollzieht sich dabei in

dem klassischen Zweischritt „Quellenarbeit und in der Herstellung einer erzählenden Darstellung“ (Ebd., S. 161). Hierbei ist es wichtig, dass Lehrende das Narrativieren so anleiten, dass die Schüler~innen nicht einfach den Inhalt der Quellen chronologisch nacherzählen, sondern sie anhand ihrer Fragestellung Kontingenzen verarbeiten und selbst Sinn bilden (Ebd., S. 152). Das *Nacherzählen* funktioniert nach Pandel über das Verarbeiten bloßer Sachaussagen, wie bspw. die chronologische Beschreibung der Entwicklung der Arbeitslosenversicherung in Deutschland, die zu einer eigenen Geschichte verwoben werden müssen (Ebd., S. 170). Hierbei müssen die Schüler~innen Informationen gewichten und dementsprechend erweitern oder auch weglassen. Das *Umerzählen* wiederum setzt eine Ausgangserzählung voraus, in der ein Geschehen aus Sicht einer Person oder Personengruppe dargestellt wird (Ebd., S. 179). Ziel ist es, anders als im reinen multiperspektivischen Unterricht, dass die Schüler~innen selbst eine Gegenperspektive konstruieren (Ebd., S. 179), sie eine neue Geschichte aus eben jener Perspektive schreiben und damit die vorhandene Geschichte umschreiben. Dieses Format aktualisiert das kritische Potential des historischen Denkens und reagiert auf neue Orientierungsbedürfnisse oder kann sogar neue generieren (Ebd., S. 152). Die vierte Form ist die *Metanarration*, welche durch rezensierendes Schreiben über bereits vorhandene Darstellungen realisiert werden kann. Anhand von multiperspektivischen Quellen und weiteren Darstellungen wird die Ausgangsdarstellung hinsichtlich ihrer empirischen Triftigkeit und narrativen Plausibilitäten kritisch untersucht (Ebd., S. 152).

Zusammenfassend geht es also beim Prinzip der historischen Narrativität im Geschichtsunterricht darum, dass Lehrende beim Unterrichten mindestens folgende Dinge beachten und auch für die Schüler~innen transparent darstellen: Die Geschichte besteht immer aus Geschichten, die von Menschen geschrieben wurden. Diese Geschichten können an bestimmten Merkmalen festgemacht werden, was wiederum deren Konstrukthaftigkeit verdeutlicht und es ermöglicht, diese zu dekonstruieren. Die Lehrenden sollten diese Merkmale kennen und sie an ihre Schüler~innen weitergeben können. Zum anderen muss der Unterricht Schüler~innen dazu befähigen, neue, eigene Geschichten zu erzählen, statt nur vorgegebene Geschichten, bspw. aus Medien, dem Schulbuch oder von der Lehrperson, repetitiv zu wiederholen.

2.7.6. Historisches Lernen

Insofern Lehrer~innen im Fach Geschichte Spezialist~innen „für das historische Lernen sind, gehören geschichtsdidaktische Kenntnisse und geschichtsdidaktische Forschungsmethoden zu ihrem Professionswissen“ (Hasberg, 2003, S. 36).¹⁴³ Allein die Kenntnis dieser beiden Aspekte ergibt aber

¹⁴³ Schönemann, wiederum betont in gegensätzlicher Art den Primat der Fachwissenschaftlichkeit: „Wer als Didaktiker nicht weiß, auf welchen Gebieten die Geschichtsforschung forscht, welche Methoden sie anwendet und welche Resultate sie

noch keinen zwangsläufigen Bestimmungszusammenhang dahingehend, was historisches Lernen ist. Die Kenntnis bspw. der hier vorgeschlagenen elementarisierten geschichtsdidaktischen Theorie, also des Geschichtsbewusstseins, des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges, der Multiperspektivität und der Narrativität, evoziert nicht automatisch eine Kenntnis des Vorgangs des Historischen Lernens. Historisches Lernen kann aber für die Schüler~innen die Quintessenz des Geschichtsunterrichts sein, wenn wir der bis hierhin beschriebenen elementarisierten Theorie der Didaktik der Geschichte folgen. Das narrativistische Paradigma, die damit einhergehende perspektivische Standortgebundenheit aller beteiligten historischen und aktuellen Diskursteilnehmer~innen und die Verknüpfung mit der eigenen Gegenwart und Zukunft legen ein Verständnis Historischen Denkens oder historischen Lernens nahe, in dem die „eigene individuelle und kollektive Identität [ausgehandelt wird, und die] Orientierung des eigenen Handelns in zeitlicher Hinsicht“ (Trautwein et. al., 2017, S. 21) erfolgt. Aber was heißt das konkret und wie lässt sich Historisches Lernen durch Lehrende gezielt anbahnen?

Einfacher ist es Historisches Lernen ex negativo zu bestimmen. Historisches Lernen ist keinesfalls einfach das Lernen von Historischem, also von Fakten. Vielmehr ist es ein „Denkstil und nicht das Akkumulieren von Wissen“ (Pandel, 2009, S. 126). Dieser Denkstil beinhaltet das „Historisch-Denken-Lernen“ (Trautwein et. al., 2017, S. 24). Was unterscheidet nun aber Historisches Denken bzw. Historisches Lernen von anderen Formen des Lernens? Im Alltagsverständnis hat jemand etwas gelernt, wenn er oder sie nachher mehr weiß als vorher. Dies gilt im Fach Geschichte nur bedingt. Nur, weil jemand nach einer Stunde mehr weiß als er oder sie vorher wusste, hat er oder sie weder zwangsläufig historisch gedacht noch historisch gelernt. Andererseits sind Historisches Denken und Lernen ohne Wissen über Vergangenes auch nicht möglich.¹⁴⁴

Wenn im Geschichtsunterricht historisch gelernt wird, dann geht es um mehr als Fakten, denn Historisches Lernen „bedeutet, dass sich das Wissen, das Können und die Einstellungen und Haltungen der Schüler*innen verändern“ (Gautschi & Lücke, 2018, S. 472). Wenn im Unterricht historisch gelernt wird, dann eröffnet „Geschichte einen Reflexionsraum, indem über die grundsätzliche Zeitlichkeit der Welt nachgedacht werden kann“ (Lücke & Barricelli, 2012, S. 11). Dies bedeutet konkret zwei Möglichkeiten – zum einen kann die Historizität von Phänomenen und Dingen, d.h. deren grundsätzliche Wandelbarkeit über die Zeit nachvollzogen und erfahren werden.

dabei erzielt, dessen Vermittlungsbemühungen entbehren notwendig der fachlichen Grundlage und Orientierung und der besitzt auch kein Korrektiv gegenüber pädagogisch-psychologischen Moden und Versteigkeiten.“ (Schönemann, 2012, S. 22).

¹⁴⁴ Dieses schwierige Verhältnis von historischem Wissen und historischem Lernen wird durch eine Charakteristika verstärkt, die das Historische Wissen aufweist. Zum einen die „die fehlende Sachlogik der Inhalte“ (Günther-Arndt, 2014, S. 28), wie sie in anderen Fächern vorgelebt wird, die nicht vorhandene Eindeutigkeit oder auch das Fehlen der absoluten historischen Wahrheit (Ebd., 2014, S. 28) und zudem die nicht durch Quellen erfahrbare Realität der Vergangenheit durch Geschichte, die immer „eine Konstruktion des Denkens ist“ (Ebd., 2014, S. 28).

Auf der anderen Seite kann die gänzliche Andersartigkeit oder Alterität früherer Welten erfahren und nachvollzogen werden. Dieses Herangehen unterscheidet sich fundamental vom konventionellen Geschichtsunterricht und erfährt seine Legitimierung aus einer weitgehend normativen Position, die von Borries bereits 1988 auf den Punkt gebracht hat:

„Nationalgeschichte und Nationalbewusstsein – [ist] ein Relikt, das nach Auschwitz und Hiroshima nicht mehr legitimierbar ist. Bloßes Nationalbewusstsein war schon bisher ein problematisches Stützkorsett für Identität, jetzt wird es zur schädlichen Schnürbrust“ (von Borries, 1988, S. 10).

Allerdings muss dazu gesagt werden, dass Historisches Lernen, in der bis hier beschriebenen Form in der Schulrealität selten anzutreffen ist. Meyer-Hamme argumentiert, dass der Begriff des Historischen Lernens in den meisten Handbüchern und geschichtsdidaktischen Einführungen nur unzureichend definiert, für die Schulrealität übersetzt und reflektiert wird und sich deshalb Historisches Lernen nicht als Lernziel in Unterrichtsentwürfen, die bspw. in Onlineportalen platziert sind, finden lässt (Meyer-Hamme, 2018, S. 76).¹⁴⁵

Innerhalb der Didaktik der Geschichte wird Historisches Lernen mit Rückbezug auf Rüsen als „Sinnbildung über Zeiterfahrung im Modus des historischen Erzählens“ (Lücke & Barricelli, 2012, S. 11) beschrieben. Rüsen konkretisierte dies als er schrieb:

„Geschichte meint hier das Sinngebilde eines Zeitzusammenhangs, indem ein zeitlicher Vorgang der Vergangenheit als Abfolge von Geschehnissen so vergegenwärtigt wird, dass dabei Gegenwart gedeutet und Zukunft als Erwartungsperspektive entworfen wird“ (Rüsen, 1994, S. 10).¹⁴⁶

Er operationalisiert Historisches Lernen folglich als „Zuwachs an Erfahrung und Erfahrungskompetenz, Deutung und Deutungskompetenz sowie Orientierung und Orientierungskompetenz“ (Günther-Arndt, 2014, S. 26). Rüsen unterscheidet auf Grundlage dieser Überlegungen, die bereits im Kapitel zur Narrativität vorgestellten vier Funktionstypen des Historischen Erzählens, welche Rückschlüsse auf das Geschichtsbewusstsein des oder der Einzelnen zulassen. Nach Rüsen bedeutet Historisches Lernen „also historisch Erzählen lernen. [...] doch mag es nicht vollständig überzeugen. So überzeugend die Unterscheidung der vier Sinnbildungsmuster als Typologie historischer Orientierungen ist, so problematisch ist die Gleichsetzung mit den Lernarten, bei denen ein Sinnbildungsmuster von den Lehrenden als Lernziel festgelegt wird“ (Meyer-Hamme,

¹⁴⁵ Oder wie Körber es etwas weniger eindeutig formuliert: „Für die heutige Praxis des historischen Lernens ist eine latente Inkongruenz zwischen den leitenden Lernzielvorstellungen und den tatsächlich wirksamen Strukturierungs- und somit Progressionskriterien des Geschichtsunterrichts charakteristisch“ (Körber, 2004, S. 249).

¹⁴⁶ Es ist ein Zeitverlauf mit Sinn, d.h. die jeweils erinnerte zeitliche Abfolge in der Vergangenheit erscheint in einem Deutungsmuster für Zeitabfolgen, das auch gegenwärtige zeitliche Vorgänge verständlich macht. Der Sinn einer Geschichte geht also in das von der Vergangenheit erinnerte als wesentliche Bestimmung ein und zugleich darüber hinaus, indem es mit dem Gegenwärtigen und Zukünftigen zu einer übergreifenden Zeitverlaufsvorstellung synthetisiert. Das Geschichtsbewusstsein artikuliert eine solche dadurch, dass es die erinnerten Vorgänge zeitlicher Veränderungen in der Vergangenheit erzählt, also narrativ ausdrückt (Rüsen, 1994, S. 10).

2018, S. 79). Was Historisches Lernen konkret für den Unterricht und die Disziplin der Didaktik der Geschichte bedeutet, wird also mittlerweile wieder kontrovers diskutiert, wie eine Auseinandersetzung auf *public history weekly* aus dem Jahr 2014 verdeutlicht, auf die hier zurückgegriffen wird (siehe dazu: Sauer, 2014).

Zur ersten Verdeutlichung der Kontroverse kann sich an der Formulierung von Lücke orientiert werden: „Historisches Lernen = Erinnerungsarbeit des Geschichtsbewusstseins = Sinnbildung über Zeiterfahrung im Modus historischen Erzählens“ (zitiert nach Sauer, 2014). Hier wird vor allem die individuelle Erinnerung als konstitutives Element Historischen Lernens mit den vier Sinnbildungstypen angedeutet. Diese Erinnerung ist immer von Gegenwartserfahrungen gespeist. In ihr wird dann Vergangenheit vergegenwärtigt und mögliche Zukunftsperspektiven werden entworfen. Innerhalb einer Narration verschränken sich diese drei Zeitdimensionen – ein Vorgang, der hier als Sinnbildung über Zeiterfahrung benannt wird. Historisch wird dieses Denken aber erst dann, wenn Geschichte sich innerhalb der Erinnerung als zeitliche Veränderung des Menschen und seiner Welt in der Vergangenheit angeeignet wird (Günther-Arndt, 2014, S. 25). Damit wird die Streitfrage gestreift, was denn *Sinnbildung über Zeiterfahrung im Modus des historischen Erzählens* überhaupt sei und wie dies konkret im Unterricht umgesetzt werden kann. Sauer bezweifelt, dass alle, die diese Formel benutzen, sich vergegenwärtigt haben, was sie bedeutet. Sie verkomme seiner Meinung nach zu einem Allgemeinplatz oder einer „Chiffre dafür, dass man im didaktischen Diskurs steht und eine irgendwie moderne, kulturwissenschaftlich und erzähltheoretisch fundierte Auffassung von Geschichtsbewusstsein hat“ (Sauer, 2014). Den Artikel von Sauer kommentiert wiederum Lücke mit dem schlichten Verweis, dass die Geschichtsdidaktik über gar keine andere Formel zur Beschreibung des Historischen Lernens verfüge und sie damit alternativlos für die Disziplin sei: „Fiele sie weg, bliebe nur wenig übrig: statt einer Leerformel vermutlich völlige Leere“ (zitiert nach Sauer, 2014). Daher bezeichnet Lücke sie als geschichtsdidaktisches Pendant zur physikalischen Formel $E = mc^2$.¹⁴⁷

Lücke macht daher einen Gegenvorschlag und gibt vor, dass Historisches Lernen unter Berücksichtigung des mittlerweile unumgänglichen Aspektes der Inklusion¹⁴⁸ als „produktive eigen-

¹⁴⁷ In diesem Zusammenhang verweist Lücke darauf, dass Mathematiker~innen so lang von einer Formel ausgehen und diese verwenden, bis sie eine neue vorschlagen können“ (Sauer, 2014). Dies mag stimmen, jedoch würde in der mathematischen Disziplin wahrscheinlich keine Formel ohne vorhergehenden Beweis derart inflationär Verwendung finden, wie das Rösen'sche Diktum in der Geschichtsdidaktik. Vielleicht ist der Begriff *Formel* daher nicht der passendste Ausdruck.

¹⁴⁸ Inklusion wird in diesem Fall sehr weit gefasst. Dieser Ansatz sieht Inklusion dann verwirklicht, wenn sich der Unterricht gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen, ungeachtet eventueller persönlicher Unterstützungsbedürfnisse, das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ermöglicht. Das bedeutet, dass jeder Mensch als selbstverständliches, gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft betrachtet werden muss. Im Zuge der Inklusion wird auch das Konzept der Diversität besonders interessant. Kategorien zur Differenzierung, wie Religion, Alter, Sexualität, Körper oder eben auch Gesundheit, eignen sich hervorragend, um

sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte oder selbst imaginierte Geschichte“ (Lücke, 2015, S. 200) zu verstehen ist. Hinter einer *produktiven Aneignung* steht die Idee der Handlungsorientierung (Völkel, 2012). Eine solche Handlungsorientierung meint im geschichtsdidaktischen Sinn keine Nachahmung der Vergangenheit. Vielmehr müssen Themen und Inhalte aufgegriffen werden, an die die Schüler~innen bereits vorhandenes Wissen anknüpfen können. Die Handlung im Geschichtsunterricht besteht dann im Austausch über Erfahrungen oder im Schreiben von Geschichte. Durch diese Handlungen entsteht neues Wissen, vor allem dann, wenn die Handlung nicht das erwartete Ergebnis hervorbringt oder die Erfahrung besonders weit von der eigenen Wahrnehmung abweicht und diese dadurch ggf. relativiert. Die produktive Aneignung soll zudem *eigen-sinnig* sein. Dahinter steht das Konzept von Alf Lüdtke (1993). Eigen-Sinn meint eine konkrete Verhaltensform, die zwar die Gegebenheiten der Umgebung aufnimmt, aber die Möglichkeit der individuellen Zurückweisung vorsieht. Diese sehr individuelle Komponente stellt somit den historischen Determinismus radikal infrage.¹⁴⁹ *Vergangene Wirklichkeiten* korrespondieren mit der fachspezifischen Unterscheidung zwischen Geschichte und Vergangenheit. Denn zum einen ist nicht die Vergangenheit, sondern die Geschichten, die über diese existieren Fixpunkte des Geschichtsunterrichts. Diese Geschichten wiederum enthalten ehemals real existierende, aber vor allem vergangene Wirklichkeiten, die dennoch durch Quellen und Darstellungen erfahrbar sind. Zudem zeigt der Terminus *Wirklichkeiten*, dass immer mehrere konkurrierende Wirklichkeiten existieren und existiert haben (Multiperspektivität), die von Machtverhältnissen durchzogen waren bzw. es sind. Das wesentlichste Element ist aber, dass Schüler~innen Geschichten vergangener Wirklichkeiten eigen-sinnig *erzählen* lernen sollen (Narrativität). Diese Erzählung ist immer ein Sinnangebot seitens der Schüler~innen. Als nonverbales Gegenstück zur Narration könnte Imagination inklusiven Geschichtsunterricht ermöglichen (Lücke & Alavi, 2016). Sie kann darin bestehen, dass historische Vorstellungen entweder hervorgerufen und ggf. verändert werden (Lücke & Zündorf, 2018, S. 45).

Einen anderen Vorschlag, der auf die Phänomene der Subjektorientierung, der Posttraditionalität und die postmigrantische Gesellschaft reagiert, wurde von Meyer-Hamme 2018 unterbreitet. Er meint, dass diese drei sich bedingenden Phänomene im Amalgam des Historischen Lernens auffindbar sein müssten. Demzufolge schlägt er vor, dass Historisches Lernen im Unterricht immer eine „Einführung in Geschichts- und Erinnerungskultur [...] einer demokratischen-pluralen

über Alterität die historische Wandelbarkeit von Zugangsschranken und Diskriminierungsaspekten zu verdeutlichen (Lücke, 2015, S. 198).

¹⁴⁹ Das Konzept Eigen-sinn wird auch auf Radtke zurückgeführt (Radtke, 2004). Das Konstrukt Eigensinn/*Eigen-Sinn* soll Lernende stärker als Subjekte berücksichtigen und handlungsorientierte Verfahrensweisen betonen. Eigensinn heißt auch, dass jeder Mensch seine eigenen Praxen des Denkens und Verstehens hat. Eigensinn meint Verhaltensformen, in denen einzelne versuchen, "bei sich" zu sein, sich zu distanzieren von Anreizen oder Zumutungen "von oben" wie von "nebenan" (oder auch "von unten"). Insofern wird die Zweipoligkeit von entweder Gehorsam oder Widerständigkeit in dieser Perspektive ausgehebelt.

Gesellschaft“ (Meyer-Hamme, 2018, S. 88) sein sollte. Dies bedeutet, dass im Unterricht gesellschaftliche Diskurse behandelt und reflektiert werden, in denen historische Erzählungen verhandelt werden. Zweitens sollte dabei bei den Schüler~innen die Fähigkeiten des historischen Erzählens und des Umgangs mit historischen Narrativen ausgebildet werden. Und drittens muss in diesem Unterricht eine „Erweiterung und Umbau historischer Sinnbildungen“ (Meyer-Hamme, 2018, S. 89) bei den Schüler~innen stattfinden, denen sie selbst eine subjektive Relevanz zuschreiben.

Insgesamt erscheint es kaum verwunderlich, dass es solcher Korpus geschichtsdidaktischer Theorie – sei er noch so elementarisiert – viele Studierende irritiert und aufgrund der Komplexität verwirrt. Dies liegt meiner Einschätzung nach vor allem daran, dass die fünf hier beschriebenen Sachverhalte allesamt objektivistische Geschichtsvorstellungen negieren. Mit objektivistischen Vorstellungen wurde die Mehrheit aber täglich in der Schule und durch die sie umgebende Geschichtskultur konfrontiert.¹⁵⁰ Oft bestand der Unterricht der Studierenden in der Beschäftigung mit der Geschichte um ihrer selbst willen und ihnen ist die Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte unklar bzw. völlig neu. Die konstruktivistisch begründete Geschichtsdidaktik geht aber davon aus, dass historisches Lernen ein individueller Prozess ist, innerhalb dessen jede~r sein/ihr individuelles Bild von Vergangenheit entstehen lässt oder es verändert. Diese Bewegungen des Geschichtsbewusstseins nennen wir historisches Lernen und wenn dies reflektiert geschieht, dann kann das ohnehin vorhandene Geschichtsbewusstsein verändert bzw. erweitert werden. Für den Unterricht ist es dabei elementar zu wissen, dass sich das Geschichtsbewusstsein über Narrationen ausdrückt und demzufolge auch anhand dieser bestimmt werden kann. Anhand der Narrativität kann ferner gezeigt werden, dass Geschichte immer aus Geschichten (Multiperspektivität) besteht, die alle Sinnangebote an Publikum unterbreiten. Dieser Sinn liegt zumeist in der Gegenwart und Zukunft des Schreibenden und nicht wie anzunehmen in der Vergangenheit. Geschichte wird immer im Jetzt und mit Blick auf das Spätere geschrieben.

¹⁵⁰ Die Besucher~innen des LLLS für Geschichte absolvieren das Seminar meist im dritten Fachsemester. Wenn die Studierenden ihrem Studienverlaufsplan folgen, dann ist dieses Seminar, mit dem zum selben Modul gehörigen Grundkurs, ihre erste geschichtsdidaktische Lehrveranstaltung. Dies bedeutet, dass das Seminar mit circa 13 000 Unterrichtsstunden (Hericks, 2015, S. 11) konkurriert, die die Studierenden vor dem Studium als Schüler~innen erlebt haben. Sie glauben daher, zu wissen, wie das Unterrichten funktioniert. Ausgehend von dieser Vorstellung fordern sie praxisnahe Anleitung, damit sie ihren Erfahrungsschatz erweitern können. Dabei orientieren sie sich häufig an einem „Gelingen“ des Unterrichts und dies ist mehr „ein Problem als eine Ressource ihrer Professionalisierung“ (Ebd., S. 11). Ziel der Geschichtsdidaktik muss es also sein, diese am „Gelingen orientierten Angemessenheitsvorstellungen vom Lehrerberuf frühzeitig und konsequent zu irritieren und in Frage zu stellen“ (Ebd., S.11). Das LLLS soll hierbei für Studierende ein Möglichkeits- und Erfahrungsraum sein. Auch die Praxisphasen sollen dabei nicht bloß der Selbstvergewisserung dienen, sondern einen Erprobungs- und Reflexionsraum fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse darstellen.

2.8. Entwicklungsaufgabe Anerkennung

„Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ (Salzmann, 1872, S. 19)

Innerhalb der *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* geht es insgesamt um die Tatsache, dass Schule und Unterricht nicht um der Studierenden und deren Professionalisierung willen veranstaltet werden, sondern dass sie für Entwicklung der Schülerinnen und Schüler stattfinden. Für Studierende des Lehramts bedeutet dies nach Hericks, ein Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung der Schüler~innen „als die entwicklungsbedürftigen Anderen“ (Hericks, 2009, S. 6) zu entwickeln und dabei die Bedeutung und Relativität schulischer Bewertungsprozesse zu berücksichtigen.

Als erstes konkretisiert Hericks seinen Bildungsbegriff, den er an Klafki und Peukert¹⁵¹ anlehnt und der eine für das Individuum vergesellschaftende, weil identitätsabwägende, Entwicklung intendiert oder hervorrufen soll. Hericks schreibt: „Bildung bezeichnet allgemein den *Prozess* der Herausbildung eines subjektiv tragfähigen Selbst- und Weltverhältnisses in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Wirklichkeit (Hericks, 2006, S. 118). Bildung besteht folglich nicht in einem Aneignungsprozess großer Wissenskonglomerate, sondern im Überwinden oder Aushalten von Kontingenzen. Das Resultat eines geglückten Bildungsprozesses benennt Hericks als die „Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit“ (Hericks, 2006, S. 119). Dieses Bildungsverständnis benennt keine konsensualen Fachinhalte, die es zu kennen gilt, und verordnet sie damit zugleich unter dem Aspekt der Ungewissheit, mit der es auch Lehrende zu tun haben. Wenn der Bildungsbegriff mit Koller erweitert wird, dann handelt es sich um Bildung als „Transformation des Welt- und Selbstverständnis[ses]“ (Koller, 2012, S. 8). Hierbei wird die *Krise* als das Element der Kontingenz begriffen, welches die Veränderung des Subjektes zur Folge haben kann. Die Professionalität der Lehrenden drückt sich dann auch in ihrem Umgang mit *Krisen- oder Umbruchsituationen* aus. Dieser Umstand schließt den Tatbestand mit ein, dass sie im beruflichen Handeln nicht nur als *krisenlösend*, sondern auch als *potenziell krisenauslösend* anzusehen sind. D.h., die Krisen sind nicht per se vorhanden – sie müssen mehr oder weniger im Unterricht künstlich hergestellt werden. Wenn also in schulischen Bildungsprozessen die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen zur Disposition gestellt werden, bedeutet dies für Lehrer~innen, dass ihre berufliche Kernaufgabe als bloßer Vollzug

¹⁵¹ Hericks rekurriert hier auf Peukert, der beschreibt, dass das Selbstkonzept nicht gegenüber vorhandenen, das eigene Denken infrage stellenden, Kontingenzen kapitulieren darf: „Es geht darum, als ein Selbst zu existieren, dass angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen“ (Peukert, 2015, S. 37).

von Vermittlungsroutinen oder auch als „Bereitstellung von Lerngelegenheiten“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 409) nicht angemessen verstehbar ist (Hericks, 2015, S. 8). Die Lehrenden beginnen „ihre eigentliche Arbeit in dem Moment, da ihre Klient/innen (Patient/innen, Mandant/innen, Schüler/innen) in eine Krise geraten sind, die sie alleine nicht lösen können“ (Laging, Hericks & Saß, 2015, S. 92). Gleichzeitig müssen offene Lösungsangebote zur Bewältigung dieser Krisen angeboten werden.¹⁵²

Dazu gehört es, eine alltagsweltliche oder „biographische Bedeutsamkeit“ (Hericks, 2006, S. 111) für die Schüler~innen mitzudenken, aber gleichzeitig auch, deren „prinzipielle Unerreichbarkeit“ (Hericks, 2006, S. 111) zu reflektieren. Das bedeutet auf der unterrichtspragmatischen Ebene, dass das Behandeln eines Themas, also das, was im Unterricht „dran“ gewesen ist, nicht mit dem zu verwechseln, was bei den Schüler~innen tatsächlich angekommen ist. Wesentlich erscheint hier also der Bezug auf die Adressat~innen und deren Wissenstransfer, anstelle einer reinen Präsentation von Wissensbeständen.

Die genannten Umstände berühren den Begriff der *Subjektorientierung*, welcher im kritischen Widerspruch zu einer ausschließlich stofforientierten und normierenden Sicht auf Unterricht steht. Hericks bestimmt die Auswirkungen der Subjektorientierung allgemeindidaktisch ex negativo, indem er sie auf der Handlungsebene zwischen Studierenden bzw. Lehrenden und Schüler~innen ansiedelt. Studierende sollten im Laufe ihres Studiums beim Bearbeiten dieser *Entwicklungsaufgabe* feststellen, dass Schüler~innen als entwicklungsbedürftige Andere wahrzunehmen sind und deren Entwicklung eingeleitet bzw. angeleitet werden kann und soll. Sie sollen dabei verinnerlichen, dass Schüler~innen nicht zu „Ausführenden und Agenten eines inhaltlichen Programms, dessen Zweck und Ziel sie im Vollzug häufig nicht durchschauen [...]“ (Hericks, 2006, S. 96) werden dürfen.

2.8.1. Subjektorientierung

Das didaktische Prinzip *Subjektorientierung* ist zu einem Schlagwort geworden, das sich scheinbar in jedes didaktische Konzept einbinden lässt.¹⁵³ Alle möglichen Konzepte und Kategorien können sich dahinter verstecken, „deshalb sagt der Begriff Subjektorientierung nichts über seinen Inhalt aus“ (Werner, 2013, S. 52). Um den Begriff für die weitere empirische Überprüfung urbar machen zu

¹⁵² Hierzu können Fremdheitserfahrungen dienen. Das Fremde muss demnach erschlossen werden, um nicht mehr fremd zu sein. Bildung in diesem Sinne meint also eine durch Kontingenz ausgelöste Neujustierung des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses, d.h. meiner grundlegenden Überzeugungen und Gewissheiten, wenn ich – und das ist ausschlaggebend – durch gute Gründe davon überzeugt werde (Hericks, 2015, S. 6).

¹⁵³ So referieren bspw. Bartsch und Brandl darüber, wie eine subjektorientierte Ernährungs- und Verbraucherbildung zu realisieren sei. Hier verharrt die sogenannte Subjektorientierung auf dem Status der Schüler~innen-Gerechtigkeit, wenn die Autor~innen zu dem Schluss kommen: Subjektorientierung sei eine „didaktische Transformation [...] mit der die Form der Darstellung und das Niveau der experimentellen Fertigkeiten den Schülerinnen und Schülern angepasst werden, so dass der Unterrichtsgegenstand verständlich und für sie fassbar wird (Bartsch & Brandl, 2015, S. 218).

können, soll daher in einem ersten Schritt der Begriff des Subjektes kurz erläutert, subjekttheoretisch verortet und anschließend die bisherigen geschichtsdidaktischen Konkretisierungen besprochen werden.

Das Subjekt in schulischen Lernprozessen ist fraglos der oder die Schüler~in.¹⁵⁴ Für die folgende Arbeit soll folgender Subjektbegriff leitend sein:¹⁵⁵ „Das Subjekt gilt als handlungsfähiges Individuum, das fähig ist, seine eigenen und gesellschaftlichen Verhältnisse nach Maßgabe der Vernunft zu gestalten“ (Grundmann & Beer, 2004, S. 1). Ein~e Schüler~in als Subjekt ist also kein Objekt, das es zu belehren oder zu befüllen gilt. Eine solche Subjektorientierung kann mit den subjekttheoretischen Annahmen Holzkamps weiter gedacht werden (Hierzu auch: Köffler, 2015, S.29–45).¹⁵⁶ Der Subjektbegriff Holzkamps konzipiert das Subjekt „als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt“ (Holzkamp, 1993, S. 21), dessen Absichten, Pläne, Vorsätze etc. als intentionale inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe seiner Lebensinteressen gedeutet werden. Das bedeutet, Subjektorientierung ist dann gegeben, wenn ein „aktiver Weltbezug bzw. Weltzugriff als Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen zu verstehen“ (Ebd., S. 23) ist.¹⁵⁷ Subjektorientierung bedeutet also, dass das Subjekt als Solches wahrzunehmen und

¹⁵⁴ Bärbel Völkel widerspricht dieser Darstellung für die Geschichtsdidaktik vehement. Ihrer Ansicht nach ist die hier als eindeutig dargestellte Trennung zwischen Objekt und Subjekt innerhalb der Disziplin Geschichtsdidaktik keineswegs in dieser Art und Weise zu treffen. Völkel bezweifelt die Abgrenzung zur Schüler~innenorientierung, da das *Denkende Ich* in seiner Individualität, Heterogenität und Pluralität nicht konsequent mitbetrachtet werde. Sie argumentiert, dass das eigentliche Subjekt der Geschichtsdidaktik das Geschichtsbewusstsein sei und dass damit die denkenden Schüler~innen zu Objekten degradiert würden. Ihrer Meinung nach produzieren Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur Minderheiten exkludierende Identitätsangebote, womit zwangsläufig neorassistische Positionen reproduziert würden. Als Ausblick formuliert sie für eine subjektorientierte Geschichtsdidaktik die Loslösung von den Kategorien des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur, sowie der Identitätskonstruktion. Erst mit einer Neudefinition und Ausrichtung an einem anderen Subjektbegriff könne eine Subjektorientierung stattfinden (Völkel, 2015, S. 82–86).

¹⁵⁵ Für eine gut begründete leserliche und dennoch knappe Darstellung zur Entwicklung unterschiedlicher Subjektbegriffe (siehe Knoblauch, 2004, S. 10–23)

¹⁵⁶ Holzkamp wendet sich mit dem Bestimmungsversuch einer subjektorientierten Lerntheorie gegen die traditionelle psychologische Lernforschung, die „sich in all ihren Erscheinungsformen durchgehend naturwüchsig auf die Seite der Kontrollierenden [schlägt; sie] setzt also Lernen mit reglementiertem Lernen gleich“ (Holzkamp, 1993, S. 13).

¹⁵⁷ Holzkamp benennt drei analytische Zugänge, die verhindern, dass das Lernsubjekt nicht „theoretisch wegreduziert, verleugnet, [und] damit konzeptionell“ (Holzkamp, 1993, S. 15) verfehlt wird. Der aktive Weltzugang für Schüler~innen kann nur dann gewährleistet werden, wenn die *Situiertheiten* des Subjektes im Gesamtsetting Unterricht berücksichtigt werden. Die *körperliche Situiertheit des Subjektes* offenbart sich auf drei Ebenen: Die abstrakteste Stufe ist mit den „gängigen demographischen Einordnungen wie Alter, Geschlecht, Wohnort, Beruf“ (Ebd., S. 253), die den sozioökonomischen Status beschreiben, benannt. Die zweite Stufe ist die Verortung des Subjektes nach „ökonomischen, sozialen und ökologischen Segmentierungen“, welche das Individuum in einem dieser Segmente verortet (Ebd., S. 253). Die dritte und nach Holzkamp konkreteste Stufe „ist dann erreicht, wenn man mit Bezug auf solche Lebenswelten auch noch das Subjekt thematisiert, dem die jeweilige Lebenswelt als seine eigene gegeben ist.“ (Ebd., S. 253). Konkret bedeutet dies für die körperliche Situiertheit des Lernsubjektes, dass in jede Lernhandlung der Körper/Leib involviert ist. D.h., die mit der „Körperlichkeit gegebenen Verfügungsgrenzen, Behinderungen, und Undurchschaubarkeit“ (Ebd., S. 257) müssen in diesem impliziert werden. Zusammenfassend wird dies beschrieben, als das nicht „bloße *Dasein* des Körpers an diesem oder jenen Ort, sondern immer auch das *zur-Welt-Sein* des Subjekts mit seinem Körper“ (Holzkamp, 1993, S. 258). Die *mental sprachliche Situiertheit* umfasst die Möglichkeit, durch „Selbstkommentare“ (Ebd., S. 262) den Raum durch Imagination oder Sprechhandlungen zu verlassen, den die körperliche Situiertheit aufrecht erhält. Die *personale Situiertheit* vereint und erweitert die beiden vorangegangenen um eine historische Perspektive. Denn die Zeitlichkeit, bzw. das Gewordensein des Subjektes in seiner konkreten Lebenswelt, resultieren aus einer bestimmten, teilweise deterministischen Vergangenheit. Dazu gehören auch Kategorien wie Alter, Geschlecht, Wohnort, Beruf und soziale Stellung. Aber eben nicht als äußerliche, unabänderliche, deterministische, pauschale und allgemeingültige Kennzeichen einer Person, sondern als individuell interpretierbare und wirksame Kategorien, die vom konkreten individualgeschichtlichen Erfahrungshintergrund aus

anzuerkennen ist, bspw. indem lebensweltlich relevante Aspekte als Lerngegenstände thematisiert werden und die Änderbarkeit der Lebenswelt als möglich dargestellt wird.

Auch in der aktuellen geschichtsdidaktischen Diskussion spielt der Begriff Subjektorientierung zunehmend eine wichtige Rolle. Einen frühen Versuch der Subjektorientierung stellen Boldts *Subjektive Zugänge zur Geschichte* (1998) dar. Der Autor argumentiert, dass für Schüler~innen subjektive, d.h. für ihn vor allem biografisch relevante Zugänge gefunden werden müssen, die nicht von einer Forschungsmeinung vermeintlich wichtiger Inhalte überlagert werden dürfen (Boldt, 1998, S. 7). Der lebensgeschichtlichen Ansatz, den er verfolgt, zielt darauf ab, Bedürfnisse von Schüler~innen anzusprechen, die zur „Ausbildung einer ich-Identität wichtig [sind] und immer wieder bestätigt werden [wollen]“ (Ebd., S. 14). Hierbei sollen sich die Schüler~innen in ihrer Identität bestärken. Veränderungen des Subjektes und dessen Handlungsräume erscheinen nur als sekundär, denn „niemand kann aus seiner Haut“ (Ebd., S. 14) heraus. Nach Brigitte Dehne gehe es bei diesem Konstrukt vordergründig darum, zu fragen, „inwiefern historisches Lernen einen Beitrag zur Ich-Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (verstanden als Erweiterung des bewussten Ichs) leisten und – umgekehrt – inwiefern historisches Lernen individualisiert werden kann“ (Dehne, 2009b, S. 185), wenn von einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik gesprochen wird.

Die Autor~innen um Ammer et. al (2015) suggerieren mit ihrem Sammelband *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* auf der sprachlichen Ebene, dass die Subjektorientierung bereits ein hinreichend definiertes, ausgearbeitetes und funktionierendes Feld sei. Sie schreiben einleitend, die Subjektorientierung runde die „Sinnkrise des inhaltsorientierten Geschichtsunterrichts“ (Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2015, S. 5) ab, welche das individuelle Geschichtsbewusstsein und die Kompetenzorientierung, verstanden als „kritische Eigenständigkeit im Umgang mit Vergangenheit und dem Konstrukt Geschichte“ (Ebd., S.5) geschaffen haben.¹⁵⁸ In einem solchen Unterricht

gewichtet, akzentuiert und eingefärbt sind. Dies bedeutet, dass, obwohl zwei Menschen von außen eine nahezu kongruente kategoriale Verortung erhalten – bspw. zwei 15-jährige Mädchen aus demselben Kiez mit ähnlicher familiärer Prägung und sozioökonomischer Stellung – sie diese Kategorien für sich anders, d.h. individuell, gewichten. Diese individuelle Ausgestaltung bzw. Wahrnehmung und Akzeptanz der Kategorien bestimmt daher zu einem erheblichen Teil die Erreichbarkeit der gesellschaftlich definierten Ziele. Holzkamp schreibt hierzu aus Sicht der Individuen: „Manche Situationen sind mir zugänglich, andere könnte ich mir zugänglich machen, in wieder andere passe ich nicht hinein und kann diese nicht (mehr) ändern“ (Ebd., S. 264). Diese Kategorien und die jeweils individuelle Akzentuierung ergeben damit die individuellen Möglichkeitsräume und Grenzen des Individuums. In diesem Zusammenhang bedeutet ein subjektorientierter Lernprozess, dass sich Schüler~innen „neue Verfügungs-/Lebenswirklichkeit zu erschließen [suchen,] anstelle an [ihrem ihnen] zugewiesenen Platz zu verharren“ (Ebd., S. 269). Aufgabe von Lehrenden ist es, die Voraussetzungen der Schüler~innen zu analysieren und ihnen Angebote zu unterbreiten, um diese zu erweitern. Kühberger spielt darauf an, dass die Ideen von Holzkamp mit denen von Jörn Rüsen zu vereinen seien, da sie sich „kreuzen“ würden (Kühberger, 2015, S. 23). Ich sehe das eher so, dass die Ideen Rüsen mit denen von Koller zusammengehen und sie über diejenigen von Holzkamp noch erweitert werden können.

¹⁵⁸ Die Erweiterung der Krise sehen die Autor~innen dahingehend, dass Historisches Lernen individuell verstanden wird, d.h., dass die Subjekte je individuelle Aneignungsprozesse hinsichtlich des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte entwickeln und diese in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden. Die Objekte dieser Aneignung, also die Inhalte, Fakten, Begriffe oder Methoden seien zweitrangig (Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2015, S. 7). Im Vordergrund stehen die „individuellen Lernwege, die Interessen der Lernenden bzw. deren Lebenswelten“ (Ebd., S. 8), also letztendlich die Orientierung am Subjekt.

verlagert sich der Fokus von den reinen objektivistischen Inhalten hin zu einer konstruktivistischen Lernsicht. Die empirischen Befunde in demselben Band widersprechen dieser Einschätzung allerdings weitreichend.¹⁵⁹

Von Borries steht dem Begriff *Subjektorientierung* generell skeptisch gegenüber. Er schreibt, dies sei nur ein weiterer Begriff, der sich, ähnlich wie der gemäßigt narrativ-konstruktivistische Geschichtsbegriff in der Didaktik und Geschichtstheorie, nicht aber in der Lehrer~innenbildung durchgesetzt habe. Er sei dann nichts anderes als eine „bildungspolitische Worthölse“ (Kühberger, 2015, S. 15), die zu Lippenbekenntnissen aber nicht zu Internalisierung führe und deshalb auch ebenso wenig Aussicht auf Erfolg bei Lehrenden habe (von Borries, 2015, S. 93).

Die Autor~innen um Golser fordern ein „Höchstmaß an Autonomie“ (Golser, Hellmuth & Maresch, 2015, S. 51) für die Lernenden, welches über eine Ausrichtung am konzeptuellen Lernen gerahmt werden solle. Hierbei wird auf sogenannte Basiskonzepte wie etwa Herrschaft, Macht, Freiheit und Unterdrückung, Revolution oder Demokratie zurückgegriffen. Diese Basiskonzepte werden von den Lernenden intuitiv mit alltagsweltlichen Inhalten gefüllt. D.h., sie haben eine unterschiedliche, von ihren Erfahrungen abhängige Vorstellung von den jeweiligen Begriffen, auch ohne, dass diese im Unterricht thematisiert werden. Die lebensweltliche Subjektorientierung besteht dann darin, die vorunterrichtlichen Kozeptionalisierung bspw. von Revolution zu irritieren, indem neue Erfahrungen zu diesem Begriff unterrichtlich inszeniert werden (Ebd., S. 53).

Kühberger greift diesen Vorschlag auf und postuliert, dass der „biografische Kontext und [die] gesellschaftlichen Zumutungen, innerhalb derer gelernt wird“ (Kühberger, 2015, S. 25) in einem subjektorientierten Geschichtsunterricht thematisiert werden müssten. Hierzu bedarf es aber einer echten Irritation bzw. Verunsicherung hinsichtlich der eigenen Lebenspraxis. Dazu wiederum muss der Weg gegangen werden, den Rahmenlehrplan und seine „Vorgaben, in denen die Objektebene die Subjektebene a priori erstickt“ (Ebd., S. 33), zu ignorieren, insofern er einen subjektorientierten Zugang nicht gewährleistet oder gar verhindert. Was im Zentrum des Unterrichts stehen soll, benennt Kühberger sehr deutlich. Es sind die biografischen, identitätsprägenden Einflussfaktoren der Lernenden und die sie umgebenden gesellschaftlichen Kontextfaktoren (Ebd., S. 27). Im Endeffekt geht es ihm darum, dass Geschichtsunterricht zum verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Identität anregen solle. Im Kern eines subjektorientierten Geschichtsunterrichts könne es nicht darum gehen, „Identität zu haben, sondern vielmehr darum [...] dazu befähigt [zu] werden, Identitätsentwürfe und- Angebote Anderer zu erkennen und auf die eigene Situation und die eigene

¹⁵⁹ Leichter auszumachen ist, was innerhalb der Geschichtsdidaktik gerade nicht unter das Konzept *Subjektorientierung* fällt. Weder reicht eine konstruktivistisch angehauchte „Schüler/innengerechtigkeit“ (Ammerer, Hellmuth und Kühberger, 2015, S. 5), noch eine „Schülerorientierung“ (Kühberger, 2015, S. 13; s. hierzu auch Völkel, 2015, S. 79) oder „Adressatenorientierung“ (Golser, Hellmuth & Maresch, 2015, S. 49) im Sinne einer Teilnehmendenorientierung. Die reine Orientierung auf die Interessen von Schüler~innen greift also zu kurz, denn „Teilnehmerorientierung kann niemand besser als das Fernsehen, das noch die inhaltsleerste Show zum Renner macht“ (Werner, 2013, S. 52). Darum soll es in einem subjektorientierten Geschichtsunterricht nicht gehen.

historische Erkenntnis zu beziehen“ (Ebd., S. 26). Identität ist für Kühberger modifikationsfähig bzw. dynamisch und der Unterricht ist der Ort, an dem diese Prozesse angesiedelt sein sollen. Dieses große Ziel kann auf der Metaebene aber auch niedrigschwelliger angebahnt werden. Hierbei plädiert er für „synchrone und diachrone Alteritätserfahrung im Umgang mit geschichtskultureller Herausforderung in der Gegenwart“ (Ebd., S. 29), sowie eine innerunterrichtliche Differenzierung, die über Aufgabenstellungen und Unterrichtsmethoden, die die Schüler~innen selbst adaptieren können“ (Kühberger, 2015, S. 29), erfolgen sollte. Er fasst zusammen, dass „sich Facetten einer fachspezifisch gewendeten Subjektorientierung in vielen Ansätzen der im deutschsprachigen Raum vertretenen Geschichtsdidaktik wiederfinden“ (Kühberger, 2014)¹⁶⁰ lassen. Er selbst will den einzelnen Lernenden fokussieren und dessen differenzierte Voraussetzungen thematisieren, um dann zu einem reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstsein zu kommen und Identität als herangetragene Konstruktion zu erkennen. Insgesamt unternimmt er damit den Vorstoß, Historisches Lernen für den oder die Einzelne~n zu greifbar zu machen und dies nicht im Klassenverband oder einer anderen Struktur zu denken. Historisches Lernen kann dann nicht meinen, dass „alle Subjekte des historischen Denkens in allen Bereichen zwangsläufig zu den gleichen Erkenntnissen gelangen“ (Kühberger, 2015, S. 30).

Ähnlich beschreibt Meyer-Hamme Subjektorientierung in die Tradition der transformatorischen Bildungstheorie von Kokemohr und Koller. Damit siedelt er historisches Lernen zwischen biografischer Relevanz und gesellschaftlichen Anforderungen an. Wenn Historisches Denken in dieser Dimension stattfinden würde, würde es zu Irritationen und geforderten Modifikationen des vorherigen Welt- und Selbstverhältnisses führen. So lange aber im Fach Geschichte "die Sinnbildungen implizit den Schülerinnen und Schülern untergeschoben werden, so lange wird ‚Geschichte‘ vielfach als irrelevant empfunden“ (Meyer-Hamme, 2012b). Als eine erste Möglichkeit, um dies Schüler~innen kenntlich zu machen, nennt er dabei die Erkenntnis, dass Geschichte nicht das Abbild von Vergangenheit ist, sondern eine perspektivische Erzählung über Vergangenheit (Meyer-Hamme, 2012b). Er kommt zu dem Schluss, dass Subjektorientierung im Unterricht auf der pragmatischen Ebene bedeutet, Narrative zu dekonstruieren und eigene zu rekonstruieren, die außerschulische Geschichtskultur in den Unterricht einzubeziehen und zu reflektieren und die Reflexion der eigenen historischen Identität vorzunehmen (Meyer-Hamme, 2012b).

Ein solcher subjektorientierter Geschichtsunterricht, wie ihn Kühberger oder Meyer-Hamme fordern, speist sich aus einer konstruktivistischen Auffassung. Er hat das Potenzial, ein „Paradigmenwechsel [zu sein], der einen Ausweg aus der mit Pisa festgestellten Bildungsmisere aufzeigen kann“ (Van

¹⁶⁰<https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-17/subjektorientierung-can-subaltern-pupil-think-historically/>
(Stand: 22.11.2018)

Norden, 2009, S. 734). Und zwar nicht ausschließlich aufgrund der nach Pisa oft geforderten Kompetenzorientierung, sondern vor allem deshalb, da der „Eigensinn der einzelnen Person“ (Ebd., S. 734) im Mittelpunkt des Unterrichts stehen kann. Wie soll aber ein solcher subjektorientierter Geschichtsunterricht identitätsträchtige Bedeutsamkeiten für die Lernenden auf individueller Ebene und zudem plurale Wirklichkeiten zulassen? Denn nichts weniger würde das bedeuten – und dies in einem Nebenfach, welches sich je nach Schulform auf lediglich 45 Unterrichtsminuten pro Woche beschränkt, d.h., schlimmstenfalls stünden dafür in der gesamten Schullaufbahn maximal rund 150 Zeitstunden zur Verfügung.¹⁶¹ Leider haben die Fachdidaktiker~innen, die solche weit über einen auf den chronologischen Kanon beschränkten Geschichtsunterricht hinausgehende Unterrichtsformen fordern, bisher kein ganzheitliches curriculares Konzept ausgearbeitet. Vielmehr haben sie ‚nur‘ hier und da erhellende Schlaglichter gesetzt. Wie Völkel (2012) feststellt, ist bisher ungeklärt „wie jedoch die Ansprüche von Subjekten innerhalb des Faches Geschichte befriedigt werden könnten“ (Völkel, 2012, S. 12). Auf der anderen Seite ist aber festzuhalten, dass das Gegenteil, also den Schüler~innen „den Zwang zum Lernen von Geschichte sinnvoll zu begründen“ (Ebd., S. 11), gescheitert ist. Trotz dieser Allgemeinheit jenseits der theoretischen Konkretisierungen schreibt Kühberger eine solche Umsetzung im Unterricht sei „relativ einfach [zu] bewerkstelligen“ (Kühberger, 2014). Dennoch ist bspw. völlig unklar, wie die oft beschworene Faszination an der Dekonstruktion der objektiven Wahrheit aufrechterhalten werden soll, nachdem dies einmal geschehen ist.¹⁶² Leider kann dieses Desiderat auch in der vorliegenden Arbeit nicht geschlossen werden. Aber ein geschichtsdidaktischer Forschungsstand, der eine Auffassung in sich verbirgt, die kein Rezeptwissen, als „Moment der Routine“ (Hericks, 2015, S. 9) in sich trägt, kann als Messlatte bzw. als Teilaspekt einer *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* interpretiert werden. In der Zusammenfassung ergeben sich

¹⁶¹ Eine Subjektorientierung, die mehr als ein Lippenbekenntnis darstellt, ist in der Regelschule womöglich eine Illusion. Das wusste Holzkamp bereits 1993, als er schrieb: „Warum der Standpunkt der Schülerinnen und Schüler als reale Lernsubjekte in der Schule offiziell nicht zur Kenntnis genommen werden kann: es gibt ja keinerlei Garantie dafür, dass die Lerngegenstände, zu denen die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebens-/Verfügungsinteressen begründeter Maßen Zugang finden wollen/können, ausgerechnet mit den Lerngegenständen übereinstimmen, die jeweils im Lehrplan benannt sind. Die Zulassung bzw. (richtiger) das offizielle zur-Kennntnis-Nehmen entsprechender Lernproblematiken vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler würde dementsprechend zu Dauerkonflikten führen, die die Reproduktion des schulischen Lebens unmöglich machen“ (Holzkamp, 1993, S. 390). Des Weiteren fordert Holzkamp in diesem Zusammenhang die Aufgabe mehrerer schulischer Traditionen zugunsten eines Lernens wie es ihm vorschwebt. Er richtet sich vor allem gegen die zum Teil unbegründete Stoffauswahl, die ausschließlich und intransparent durch die Lehrenden getroffen wird, sowie deren Monopol zur Bestimmung der Fragen, die im Unterricht thematisiert werden und gegen Disziplinarmaßnahmen wie Notenvergabe, Zeiteinteilung und ‚Drannehmen‘ im Unterricht (Ebd., S. 460).

¹⁶² Hoppe hat einen ersten, aber bereits sehr ausgereiften Vorschlag für eine subjektorientierte Politikdidaktik vorgelegt. Sie schlägt eine biografisch-zentrierte Didaktik vor. Hierbei sollen biografische „Angelpunkte“ gesucht werden, die den Menschen geformt haben. Dies sind subjektiv höchst bedeutsame Einschnitte oder Erlebnisse, die im Unterricht thematisiert werden sollen. Einfache Antworten auf komplexe Fragen sollen ebenso wie im oben dargestellten Wechselspiel von Individualität und Gesellschaftlichkeit vermieden werden (Hoppe, 1996, S. 341). Hierbei bezeichnet sie die individuelle Suche nach der eigenen Identität als "In-sich-reflektiert-Sein eines in der Wendung zur Welt zugleich bei sich seienden Subjekts" (Ebd., S. 71) und die gelungene Identitätsbildung besteht für sie darin, von anderen als konstant wahrgenommen zu werden und „sich mit den Gegebenheiten der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft zu arrangieren“ (Ebd., S. 78).

folgende Aspekte, die Teil einer konstruktivistisch-subjektorientierten Auffassung von Geschichtsunterricht sind:

- Ein objektivistisches Geschichtsbild wird abgelehnt.
- Interessen des und der Einzelnen werden (mindestens zur Motivation) als wichtig erkannt.
- Individuelle Voraussetzungen der und des Einzelnen werden erkannt, geachtet und gewahrt.
- Unterricht wird von biografischen Faktoren ebenso wie auch von Vorstellungen, Vorerfahrungen, Gefühlen, Interessen oder gesellschaftlichen Prägungen heraus gedacht und geplant.
- Gesellschaftliche Faktoren und Bedingungen werden als bedeutsam, als nicht kontingent und als änderbar dargestellt.
- Identitätsstiftende und lebensweltliche Bedeutsamkeiten werden zu Initiation und Reflexion verwendet.
- Den Schüler~innen wird bei Themen, Methoden, Arbeitsformen und Differenzierungen eine Mitbestimmung bis hin zur Autonomie ermöglicht.
- Historisches Lernen wird auf der individuellen Ebene angesiedelt.

2.9. Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen zwischen Lehramtsausbildung und Lehrer~innenbildung

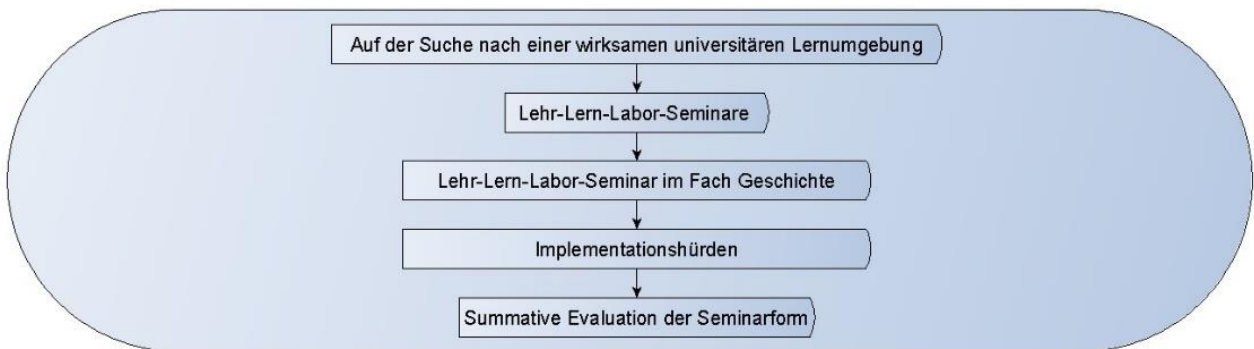
Ich fasse nun die theoretischen Befunde und Positionen unter der Fragstellung zusammen, ob es sich bei der Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen um eine Lehramtsausbildung oder um eine Lehrer~innenbildung handeln sollte.

Wie anfangs gezeigt wurde ist das Verhältnis von theoretischen und praktischen Elementen ein arbiträres, das stets und fortlaufend neu verhandelt werden wird. Die Kritik an der Ausbildungspraxis ist dabei gesellschaftlicher Konsens und die Forderung nach einem *Mehr an Praxis* ein stetiger Wegbegleiter (Terhart, 2002; Böllert & Gogolin, 2002). Es wurde zudem deutlich, dass in der Ausbildungspraxis von Lehrer~innen die beiden Felder Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander bezogen sind (Vogel, 2011). Die konkrete Klärung eines gelungenen Verhältnisses wird von unterschiedlichen Akteur~innen unterschiedlich determiniert (KMK, 2007; Baumert, 2007). Konsens ist dabei aber vor allem die angestrebte Theorie-Praxis-Verzahnung in der ersten Ausbildungsphase, obwohl die Wirkungen und Effekte einer solchen bisher nicht systematisch untersucht worden sind (Hascher, 2014). Baumert vermag aber abzuleiten, dass die bestehenden Ausbildungsstrukturen kaum geeignet erscheinen, um *mehr Praxis* in die erste Ausbildungsphase zu integrieren (Baumert, 2007). Im Zuge der Klärung des richtigen Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung angehender Lehrer~innen ist mittlerweile das Schlagwort der Professionalisierung als sinnstiftende *Maxime* fest etabliert. Dies bedingt die Frage, ob Träger~innen einer Profession ausgebildet werden, oder ob sie sich (selbst) bilden. Eine Stuserhöhung (Mieg, 2016), die mit diversen Privilegien

einhergeht, ist im Zuge dieser Auseinandersetzung wohl kaum zu vermeiden (Böllert & Gogolin, 2002; Helsper, Breidenstein & Kötters-König, 2002) – allerdings wird die Debatte nicht um ihretwillen geführt. Vielmehr geht es darum, Anforderungen des Berufes aufzugreifen und mit dem Konzept der Professionalisierung Bewältigungsstrategien für diese zu finden und Strukturen zu schaffen die diese ermöglichen. Die meisten Beschreibungen der Lehrprofession greifen, abgesehen vom Wissen (Mieg, 2016), kaum Aspekte auf, die sich in den Professionalisierungsansätzen wiederfinden lassen. Daher wurde hier im Rekurs auf Forneck herausgestellt, dass die beiden wesentlichen Bedingungen, die den Beruf zur Profession werden lassen, die Unbestimmbarkeit der konkreten Handlungsanforderungen, sowie das Eingriffsrecht in persönliche Belange der Klient~innen darstellen (Forneck, 2009). Eine solche Profession erscheint vor allem kompatibel mit einer berufsbiografischen Professionalisierung, die sich dem Konzept der *Entwicklungsaufgabe* widmet (Schenk, 2005b; Keller-Schneider, 2010; Köffler, 2015). Während die strukturtheoretischen Professionalisierungsansätze Antinomien und deren Reflexion in den Vordergrund stellen (Helsper, 2002, 2004, 2016) und damit zuvorderst Problemlagen der Praxis aufdecken, postulieren kompetenztheoretische Ansätze ein Set von erlernbaren Fähigkeiten, Eigenschaften und vor allem Wissen, um gelingend unterrichten zu können (Baumert & Kunter, 2006; Cramer, 2012; Barth, 2017). Berufsbiografisch orientierte Ansätze vereinen diese erstgenannten beiden Ansätze (Hericks, 2006) und erweitern die objektiven Strukturen um individuelle subjektive Elemente (Schenk, 2005a). Die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben*, die sich innerhalb der Doppelstruktur zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Bewältigungsstrategien bewegt (Hericks, 2006, 2009; Bonnet & Hericks, 2014), zeichnet für angehende Lehrende im Fach Geschichte genau drei *Entwicklungsaufgaben* vor: In der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* geht es für die Studierenden dabei darum, die Anforderungen des Lehrberufs kennen zu lernen, subjektive Vorstellungen aus eigener Schulzeit zu relativieren und einen eigenen Stil anzubahnen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). In der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* geht es darum, dass sich Studierende des Faches Geschichte eine elementarisierte Theorie der Geschichtsdidaktik aneignen. Diese besteht in dieser Studie aus den Kategorien Historisches Lernen (Rüsen, 1997b; Lücke, 2015) und Geschichtsbewusstsein (Jeismann, 2000; Baumgärtner, 2015) und den dazugehörigen Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug (Bergmann, 2008), Multiperspektivität (Bergmann, 2000) und Narrativität (Pandel, 2010; Barricelli, 2012). Innerhalb der dritten *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* geht es dann um die Schüler~innen. Hierbei steht für die Studierenden die Frage im Vordergrund, für wen sie Unterricht planen und durchführen und welchen Maximen sie hierbei folgen. Die Facetten reichen dabei vom Rahmenlehrplan bis zu einer Subjektorientierung (Holzkamp, 1993; Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2015). Die Anforderungen an Lehrer~innen, die hier beschrieben wurden, und die nochmals dargelegten Zielsetzungen, die in einer fachdidaktisch orientierten berufsbiografischen Professionalisierung

kulminieren, sprechen für eine Lehrer~innenbildung, die einen kritisch-reflexiven Zugang zum Subjekt – dem eigenen und dem der Schüler~innen – verpflichtet ist. Dieses Konglomerat an Ideen, die dem Konstruktivismus entspringen oder mit ihm verwandt erscheinen, legen individuelles Verstehen und nicht standardisierbare Aneignungsprozesse nahe, womit es sich um eine professionalisierte Lehrer~innenbildung handelt.

3. Pragmatische Umsetzung oder: die Intervention



3.1. Auf der Suche nach einer wirksamen universitären Lernumgebung

Das Modul *Fachdidaktik Geschichte* ist gemäß Studienverlaufsplan des Lehramtsstudiums im Bachelor an der Freien Universität Berlin das erste und einzige geschichtsdidaktische Modul (2.2.). Es gliedert sich in einen Grundkurs mit Vorlesungscharakter und ein Seminar mit jeweils zwei Semesterwochenstunden. Diese beiden Lehrveranstaltungen umfassen die gesamte geschichtsdidaktische Ausbildung im Bachelor. Das im Rahmen dieser Arbeit konzipierte, durchgeführte und beforschte LLLS wurde zwischen dem Sommersemester 2016 und dem Wintersemester 2017/18 insgesamt dreimal als frei wählbare Alternative zum Fachdidaktik Seminar angeboten.

Bevor hier der Suche nach einer geeigneten und wirksamen Seminarform, die Theorie und Praxis verzahnt, nachgegangen wird, wird der Themenbereich der Wirksamkeit angeschnitten. Wenn nach Wirksamkeit gefragt wird, handelt es sich um eine funktionale und funktionierende Praxis der Lehrer~innenbildung.

„Pointiert gesagt, geht es um die Erforschung der richtigen Pädagogik als der Erfüllung der Norm in beispielgebender Praxis. [...] Das Richtige ist nicht das der Überzeugung, sondern des praktischen Beweises der Möglichkeit einer Idee. [...] Es ist die Aufgabe der Forschung, sowohl die Praxis mustergültig zu repräsentieren als auch analytisch darzulegen, warum sie gelingend genannt werden [...]“ (Gruschka, 2011, S. 74) kann.

Hascher benennt die Lehrer~innenbildung als mitverantwortlich für den Bildungserfolg von Schüler~innen. Die Argumentationslinie dieses Ansatzes kann wie folgt zusammengefasst werden: „Je besser die Ausbildung von Lehrpersonen, desto höher sind ihre Kompetenzen, desto besser ihr Unterricht und desto höher die Bildungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern“ (Hascher, 2014,

S. 550). Diese Wirkkette erscheint logisch und plausibel, allerdings ist bisher wenig systematisch untersucht worden, wie Lehrer~innen diese Kompetenzen erwerben und insbesondere welchen konkreten Beitrag die Lehrer~innenbildung dazu leistet (Ebd., S. 242). Dies gilt auch und vielleicht sogar insbesondere für Geschichtslehrer~innen und damit auch für die Didaktik der Geschichte. Hascher argumentiert auf einer pädagogischen Ebene und referiert in ihrem Review-Artikel die bekannten Forschungsergebnisse, die hinsichtlich der Wirksamkeit der Lehrer~innenbildung skeptisch stimmen, da sie gravierende Widersprüchlichkeiten zu Tage gefördert haben: (1) Befragungen zur Standarderreichung von Studierenden weisen häufig auf eine ungenügende Effektivität hin. Dennoch schätzen sich Studierende und Berufsanfänger~innen kompetent ein. In Praxisphasen beschreiben und bewerten Betreuer~innen Kompetenzen bei den Studierenden, die sie angesichts ihres Studienfortschrittes noch gar nicht haben können (Ebd., S. 242). Diese Ergebnisse – allesamt Selbst- und Fremdeinschätzungen mit unterschiedlichen Forschungssettings und Stichproben – zeigen aber, dass von einer gezielten Wirksamkeit der Lehrer~innenbildung nicht gesprochen werden kann. Denn wenn bei Studierenden die Erreichung von gewissen Standards nicht gemessen werden kann, sie sich diese aber zuschreiben und sie teilweise in Praxisphasen noch weiterführende Kompetenzen zeigen, dann können entweder die Messmethoden oder die Inhalte und Methoden der Lehrer~innenbildung als nicht passgenau beschrieben werden. Dies zeigt sich auch daran, dass (2) Berufsanfänger~innen ihren Unterricht häufig so gestalten, wie sie ihn als Schüler~innen erlebt haben und dass Kernelemente des Berufes von ihnen als nicht erlernbar, sondern als stabile Persönlichkeitseigenschaften beschrieben werden (Ebd., S. 242). Auch dies spricht für eine geringe Wirksamkeit der Lehrer~innenbildung, zumindest hinsichtlich der oben angesprochenen Wirkungskette. Daher ist der Forschungsbedarf hier sehr hoch. Festzustellen ist weiter, dass sich die momentane Praxis, also das Formulieren von Zielkatalogen und Standards, die sich in Studienordnungen mit Leistungspunkten bzw. Credit Points niederschlagen, ist eine Ausbildungshülle der „*Devise one size fits all*“ (Ebd., S. 550) genannt werden kann. Diese Praxis negiert weitgehend partizipative Elemente und die Interessen der Studierenden – es ist so gesehen das Gegenteil einer Subjekt- oder Adressat~innenorientierung. Diese Umstände verdeutlichen, dass eine rege Forschungsaktivität innerhalb der Lehrer~innenbildung dringend geboten ist. Wenn aber nicht nur das Erreichen von Standards geprüft werden soll, bedarf es dazu vermehrt qualitativer Forschung. Bevor dies hier vorgenommen wird, soll aber die Intervention, das LLLS im Fach Geschichte, detailliert beschrieben werden. Denn die Seminare innerhalb der ersten Phase der Lehrer~innenbildung sind die eigentlichen und wesentlichsten Stellschrauben, um die Effektivität und Wirksamkeit zu bestimmen (Ebd., S. 560).

Innerhalb der Didaktik der Geschichte gibt es kaum Publikationen, die sich mit der Güte und Wirksamkeit universitärer Seminare beschäftigen. Es gibt erstaunlicherweise auch keinerlei

Forschungen zur Wirksamkeit und den Effekten von Vorlesungen auf Studierende.¹⁶³ Die empirische geschichtsdidaktische Forschung tendiert momentan in die Richtung mit „quantifizierenden Verfahren [...] der Messung historischer Kompetenzen“ von Schüler~innen beizukommen (Köster, 2016, S. 52). Köster verweist darauf, dass das der Disziplin „fast schon in formelhafter Weise“ (Ebd., S. 9) vorgeworfene Empirie-Defizit nun in sein Gegenteil verkehrt worden und die „Zurückweisung dieses Vorwurfs gleichermaßen zum Topos“ (Ebd., S. 9) geworden sei. Dies begründet Köster mit diversen empirischen Qualifikationsschriften und der Tagungsreihe *Geschichtsdidaktik empirisch*. Hierbei betont Köster, dass es für die Geschichtsdidaktik „das Proprium“ (Ebd., S. 9), [also das Wesen, Eigentliche, Wesentliche] sei, nicht einfach empirische Methoden anzuwenden, sondern diese anhand geschichtsdidaktischer Kategorien oder Fragestellungen zu adaptieren. Der Sammelband „Methoden der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung“ (Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2016) bspw. gibt einen guten Überblick über den Stand der Disziplin.¹⁶⁴ Kein einziger darin enthaltener Beitrag beschäftigt sich mit der vorgelagerten Frage, ob die universitäre Lehre überhaupt wirksam ist und ob es damit überhaupt redlich ist, den Unterricht auf seine geschichtsdidaktischen Defizite zu untersuchen. Die fehlende Frage nach der Wirksamkeit zeigt, dass das Problem nicht an der Wurzel, also der Lehrer~innenbildung, angegangen wird, sondern dass auch hier wieder erkennbar ist, wie die Räume Universität und Schule, stellvertretend für Theorie und Praxis, erneut nicht zusammengedacht, sondern voneinander getrennt betrachtet werden. Demzufolge wird sich auf theoretische Defizite der Praxis konzentriert.

Ein Beispiel einer solchen Defizitforschung bildet der Beitrag Mehrs in diesem Band. Er versucht die objektive Hermeneutik in der Geschichtslehrer~innenbildung anzuwenden.¹⁶⁵ Mehr interpretiert in dieser Fallstudie den Einstieg des Unterrichts mit dem folgenden von ihm aufgezeichneten Satz eines Lehrers: „So, ich möchte euch jetzt etwas, äh, einfach so im Sinne einer Geschichtserzählung erzählen“ (Mehrs, 2016, S. 160). Mit diesem Satz geht er keineswegs zimperlich um, wie ein kurzer Auszug der Interpretation verdeutlicht:

¹⁶³ Kraus schreibt dazu: „In Wirklichkeit jedoch lieben die Professoren die Vorlesung, biete sie doch in der eiligen Kommunikationsgesellschaft die seltene Gelegenheit, Menschen über eine Stunde lang zum Zuhören zu verpflichten. Dies sei nicht zuletzt ein narzisstischer Genuss ohnegleichen“ (Kraus, 2013, S. 676). In diesem Kontext benennt er das Reden über die Qualität solcher Veranstaltungen als Schweigekartell, da das „öffentliche Reden über die Qualität der Lehre als Ausdruck unakademischer Gesinnung gebrandmarkt“ werde (Ebd., S. 677).

¹⁶⁴ So zeigt Barsch, dass es mit der Qualitativen Inhaltsanalyse möglich ist, Bedeutungsstrukturen von Gruppeninterviews mit Schüler~innen im geschichtsdidaktischen Kontext zusammenzufassen (Barsch, 2016). Asbrand und Kolleg~innen wiederum legen dar, dass sich die Dokumentarische Methode eignet, um Unterrichtsvideografien zu analysieren und so konjunktive Erfahrungsräume von Schüler~innen zu rekonstruieren. So könnten „Rückschlüsse auf die Bedingungen des Kompetenzerwerbs in schulischen und außerschulischen (geschichtskulturellen) Lernumgebungen möglich“ (Asbrand, Martens & Benz, 2016, S. 183) sein.

¹⁶⁵ Im Kapitel *Kasuistisches Fallverstehen in der Geschichtslehrausbildung* (Mehrs, 2016, S. 160-166) wird die Frage nach der Wirksamkeit an der falschen Stelle gestellt. Er möchte den Unterricht mittels objektiver Hermeneutik erforschen. Das heißt für ihn, dass „Unterricht zunächst nicht auf einen bestimmten, fachdidaktischen, Aspekt reduziert wird, sondern das Praxiswissen in seiner Totalität erschlossen“ werden soll (Ebd., S. 163).

„Mit einfach so wird also in jedem Fall angekündigt, dass es nun leichter und anstrengungsloser zu gehen wird. Geht man davon aus, dass die Äußerung nicht bloß falsch ist, sondern einen Sinn erfüllt, dann spricht sogar sehr viel dafür, dass der Lehrer das einfach so gar nicht geschichtsdidaktisch vereinen kann, sondern an entlasten der Schüler denkt [...]. Die den Schülern zugewandte Beschwichtigung bedeutet gleichzeitig einen geschichtsdidaktischen Holzweg, und [...] wird noch die ganze Stunde durchziehen“ (Ebd., S. 164-166).

Mehr unternimmt hier, ob berechtigt oder nicht, die Bloßstellung des Lehrers anhand einer sehr isoliert betrachteten, einzelnen Aussage. Beispielsweise fragt er nicht, welchen Hintergrund es haben könnte, wenn der Lehrer – von dem anzunehmen ist, er habe eine universitäre Lehrer~innenbildung durchlaufen – einen problemorientierten Einstieg nicht leisten kann. Vielmehr rekonstruiert er die Unvereinbarkeit geschichtsdidaktischer Modelle und Ansprüche mit der täglichen Praxis und erhebt sich zugleich zum Richter über diese Situation. In dieselbe Kerbe schlagen fast alle empirischen geschichtsdidaktischen Studien.

Die einzige Ausnahme bildet diejenige von Meyer-Hamme, die im Folgenden vorgestellt werden soll. Er nutzte bereits vorhandene Daten einer früheren Hamburger Studie, bei der Studierende (N = 105), Schüler~innen (N = 1291) und deren Lehrende (N = 70) mit offenen und teilgeschlossenen Fragebögen zum Geschichtslernen und Geschichtsdenken befragt wurden. Hierzu wurden ihnen Fragen zur De-konstruktion von Schulbüchern und zur Re-konstruktion des regionalgeschichtlichen Themas „Bonifatius“ (Meyer-Hamme, 2007, S. 84) gestellt. Die Studie ist, obwohl über sechs Bundesländer verteilt, nicht repräsentativ und es handelt sich aufgrund der Auswahl der Proband~innen um „Schokoladenklasseneffekte“ (Freiwilligkeit der Lehrer~innen) und bei den Studierenden um „Beinahe-Experten“ (Ebd., S. 85), da sie am Ende des Masters stehen. Anhand von zwei Clusteranalysen, die die Items zur Vorstellung des idealen Schulbuches und zum Umgang mit Quellen und Darstellungen berücksichtigen, rekonstruiert Meyer-Hamme die dahinterliegenden Konzepte zu Geschichtslernen und Geschichtsdenken bei den drei Gruppen. Das Resultat der Clusteranalyse ist eine „Viererlösung“ (Ebd., S. 88), die alle Teilnehmenden einer Gruppe zuordnet. Diese Gruppen sind nach Erwünschtheit gestuft von „eifrigen Jasagern“, „ungeschichtlichen Skeptikern“, „bequemen Unauffälligen“ bis hin zu „konstruktivistisch Reflektierten“ (Ebd., S. 88-89). Hierbei zeichnet sich ein Alterseffekt ab – während die jüngsten Schüler~innen am häufigsten in die erste Kategorie und nur eine Hand voll von ihnen in die letzte Kategorie eingeordnet werden, verhält es sich bei den Studierenden genau andersherum. Fast alle Studierenden (97/105) werden der Gruppe der konstruktivistisch Reflektierten zugeordnet (Ebd., S. 89). Letztlich kann Meyer-Hamme an diesen vier Clustern zeigen, dass es sich für die meisten Schüler~innen als massive Überforderung herausstellt, ein reflektiertes und reflexives Geschichtsbewusstsein auszubilden. Allerdings zeigt er in der Diskussion der Befunde auch, wenn die Reflektierten aus allen Kohorten miteinander in einer

weiteren Clusteranalyse verglichen werden (Schüler~innen = 83, Studierende = 97, alle anderen = 537), dass die reflektierten Schüler~innen beim vorhandenen Überblickswissen und beim Leseverständnis unabhängig ihres Alters zwischen den unreflektierten Schüler~innen und zwischen den reflektierten Studierenden stehen. Bei anderen übertreffen sie sogar die Studierenden (Ebd., S. 101). „Dieses Ergebnis ist alles andere als trivial, da es zeigt, dass Schüler – wenn auch nur wenige – über konstruktivistisch-reflektierte Einsichten verfügen und diese anzuwenden vermögen“ (Ebd., S. 101). Nicht zu vergessen ist hierbei, dass Studierende dies übrigens auch erreichen können. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass möglicherweise genau diejenigen Schüler~innen, die bereits in der Schule ein hohes Kompetenzniveau im Fach Geschichte aufweisen, später an den Universitäten Geschichte studieren. Aus Sicht der Wirksamkeit ist erfreulich, dass die Studierenden fast geschlossen ein derartig hohes Niveau aufweisen, es kann aber anhand dieser Studie nicht gezeigt werden, ob das Studium dafür verantwortlich ist.

Viel typischer erscheinen dagegen die Befunde, die von Borries rekonstruiert, wenn er nach dem Geschichtsbewusstsein und historischen Kompetenzen von Studierenden fragt. Hierzu verwendet er ein ungeordnetes Design, welches eine interpretative Erschließung dutzender schriftlicher Abfragen unter Anfänger~innen und Fortgeschrittenen, welche zwischen 1997 und 2007 gesammelt wurden, umfasst (von Borries, 2007, S. 63). Dennoch erwartet er ein „ziemlich valides und reliables Bild vom Kompetenzerwerb und Kompetenzstand künftiger Geschichtslehrer(innen)“ (Ebd., S. 63). In dieser Studie geht es also vornehmlich darum, ob Studierende überhaupt die historischen Kompetenzen aufweisen, die Schüler~innen haben sollten. Von Borries schreibt dazu: „Wer selbst ‚Geschichte‘ mit dem „Wichtigsten aus der Vergangenheit gleichsetzt, kann schwerlich beim Aufbau elaborierter historischer Kompetenz und reflektiertem und balanciertem Geschichtsbewusstsein helfen“ (Ebd., S. 60). Genuine Lehrer~innenkompetenzen wurden hierbei nicht erfasst oder thematisiert. Anhand der vier Kompetenzen Fragekompetenz, Rekonstruktionskompetenz, Orientierungskompetenz und Sachkompetenz bewertet von Borries unterschiedliche Produkte Studierender.¹⁶⁶ Als Fazit dieser

¹⁶⁶ Bei der *Fragekompetenz* wertet von Borries Fragen von Studierenden aus, die sie anhand des Brecht Gedichts: Fragen eines lesenden Arbeiters erarbeitet haben. Die Ergebnisse sind ambivalent. Auf der einen Seite werden die Produkte als ärmlich, knapp und kümmerlich beschrieben, wieder andere scheinen zwar keine herausragenden Leistungen, aber immerhin produktive Umsetzungen der Aufgabenstellung zu sein (von Borries, 2007, S. 66-67). Die *Rekonstruktionskompetenz* wird an Erzählungen der Studierenden zur Pest betrachtet. Auch hier sind die präsentierten Ergebnisse ambivalent. Einerseits präsentiert von Borries eine Erzählung, die als sinnbildende Geschichte charakterisiert wird. Auf der anderen Seite steht eine Novelle mit primitiven Deutungsschemata und nicht abwägenden historischen Urteilen (Ebd., S. 69-71). Die *Orientierungskompetenz* wird anhand einer kleinen quantitativen Befragung zu den Menschenrechten verdeutlicht. Dies ist ein Test, der abfragt, welche Rechte in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vorkommen und welche nicht. Die Ergebnisse hierbei sind erschütternd: „die falschen und fehlenden Antworten (weiß nicht) erreichen fast die Richtigen“ (von Borries, 2007, S. 71). Bei einer weiteren Befragung zu besonderen Ereignissen und Prozessen, die die Menschenrechte beeinflusst haben, sind die Ergebnisse ähnlich. Von Borries beschreibt diese als „reine Zufallsantworten“ (Ebd., S. 73) und „insgesamt wundert man sich, dass die Spalte „weiß nicht“ nicht viel häufiger angekreuzt wird. Denn viele Antworten lassen auf völlige Unkenntnis schließen“ (Ebd., S. 73). Bei der *Sachkompetenz* wurden Studierende dazu angeregt, die 20 wichtigsten Daten, Personen, Ereignisse und Prozesse der

Studie formuliert er mit Blick auf die Leistung von Studierenden: „Die gesamte gelernte Geschichtsdidaktik mit ihren Kategorien ist völlig weggeblasen“ (Ebd., S. 71). Das bedeutet konkret, dass konstruktivistische Positionen nur bei den Studierenden festgestellt werden konnten, die elaborierte Leistungen ablieferten. Zudem konnte festgestellt werden – und da geht es hinsichtlich der Wirkung der universitären Lehrer~innenbildung ans Eingemachte – „dass ‚narrative Kompetenz‘ fehlt [...] zumal Sinnbildung und Orientierungsangebote fehlen“ (Ebd., S. 79). Demzufolge betrachten viele Studierende das Anfertigen „von Geschichtsgeschichten [...] eher als Schikane denn als Zweck des Faches“ (Ebd., S. 79).

Einen ähnlichen Befund liefert die kleine Studie von Eckhardt und Langendorf, in welcher in zwei Geschichtsseminaren im Vorbereitungsdienst, eine kleine nicht repräsentative Umfrage durchgeführt (N = 29) wurde. Die Fragestellung ergibt sich aus der Beobachtung, dass die Ebene der „historischen Sinnbildung häufig in den Stunden fehlt, die Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst [...] geben“ (Eckhardt & Langendorf, 2012, S. 367). Zur Klärung der Ursache dieses Defizites wurde nach dem Bekanntheitsgrad fachhistorischer und fachdidaktischer Termini gefragt und anschließend um eine kurze Definition gebeten. Die Ergebnisse der Studie sind im Hinblick auf die Wirksamkeit des Studiums der Didaktik der Geschichte erschreckend: Nur sechs der 29 angehenden Lehrer~innen waren mit dem Begriff *Narration* wirklich vertraut. Bekanntere Begriffe wie Perspektivität konnten nur unscharf definiert werden. Immerhin 13 von 29 angehenden Lehrer~innen hielten den Begriff *Historische Sinnbildung* für unabdingbar für den Geschichtsunterricht. Dies waren aber teilweise genau dieselben Personen, die den Begriff nicht definieren konnten. Nur zwei von ihnen gaben an, den Begriff aus dem Studium zu kennen, 16 dagegen hätten zuvor noch nichts davon gehört (Ebd., S. 367).

Brauch und Bihrer unternahmen in ihrer Interventionsstudie den Versuch, ein hochschuldidaktisches Konzept zu entwickeln, welches angehenden Lehrer~innen Kompetenzen für die spätere berufliche Praxis vermittelt. Hierzu verknüpften sie mit einem Semester Abstand ein fachhistorisches Seminar mit einem geschichtsdidaktischen Seminar. Das Thema der beiden Seminare war *Die Wikinger*. Dieses geschichtskulturell präsenste Thema wurde unter dem *spatial turn* fachhistorisch, d.h. im Rahmen aktueller Raum-Diskurse, behandelt (Brauch & Bihrer, 2011, S. 119). Unter dem Ansatz des Forschenden Lernens sollten die Studierenden auf Basis der im Hauptseminar erarbeiteten Raumtheorien Fragestellungen entwickeln und diese in Form von Schulbuchdoppelseiten beantworten (Ebd.). Dieses Setting wurde mit 15 Studierenden durchgeführt, die zuvor im Praxissemester bereits Unterrichtserfahrungen sammeln konnten. Über eine quantitative Erhebung

Weltgeschichte aufzuschreiben. Hierbei zeichnet sich der „eiserne Kanon der euro- und germanozentrischen Weltgeschichte der Neuzeit ab“ (Ebd., S. 74) und „fast ein Drittel der Befragten schafft keine 15 Angaben“ (Ebd., S. 74).

wurden zu Anfang des geschichtsdidaktischen Seminars *beliefs* zum Geschichtsunterricht und der Verknüpfung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik erfragt. Über ein Lerntagebuch wurde qualitativ rekonstruiert, inwieweit die Studierenden die Erkenntnisse aus dem Seminar fachdidaktisch reflektieren (Ebd., S. 124). Die Ergebnisse des Pre-Tests aus dem geschichtsdidaktischen Seminar verweisen auf eine gravierende Dysfunktionalität und „stimmen nicht mit den Konventionen aktueller geschichtsdidaktischer Diskurse überein“ (Ebd., S. 127). 87 % der Befragten gaben an, dass Vermittlung von Grundwissen für sie das Hauptziel von Geschichtsunterricht sei. Für 68 % von ihnen habe die Geschichtsdidaktik den Auftrag, fachwissenschaftliche Ergebnisse für den Unterricht zu transformieren. Zudem gab nur ein Fünftel der Studierenden an, dass Räume als mentale Konstrukte zu denken seien (Ebd., S. 128). Dies lässt sich auch anhand der qualitativen Daten nachzeichnen. Während die Studierenden in ihren fachwissenschaftlichen Hausarbeiten zu einer Fragestellung unter dem genannten Aspekt arbeiteten, sahen sie es nicht als Aufgabe von Geschichtsunterricht, Geschichte als Konstrukt zu vermitteln und „Schüler im Alltag für die handelnde und denkende Teilhabe an Diskursen in demokratischer Gesellschaft zu befähigen“ (Ebd., S. 130).

Bockschatz und Mehr nähern sich dem Begriff der Professionalisierung, indem sie schreiben, dass eine professionelle Haltung darin bestehe einen „reflektierten Umgang mit den Strukturen des Geschichtsunterrichts [zu pflegen] [...], sowie eigene geschichtsdidaktische Ziele mit den Möglichkeiten des Unterrichts in Einklang zu bringen“ (Henke-Bockschatz & Mehr, 2013, S. 205). In ihrer Studie, in der sie Unterrichtsskripte (N = 19) hinsichtlich gelungener Problemorientierung befragen, zeigt sich, dass kaum eine dieser Stunden dahingehend als gelungen bewertet werden kann. Im Gegenteil, vielmehr stellte sich bei den Teilnehmenden der Studie Entlastung ein, wenn „die Unvereinbarkeit didaktischer Prinzipien mit Handeln im Unterricht gezeigt werden konnte.“ (Ebd., S. 215).¹⁶⁷

¹⁶⁷ Seidenfuß und Kahnert setzen sich zuerst kritisch mit dem Begriff des Outcomes und der professionellen Kompetenz auseinander. Anschließend entscheiden sie sich dafür, Osers 88-stufiges Kompetenzmodell geschichtsdidaktisch zu besprechen, da dieses zumindest „Augenscheinvalidität“ (Seidenfuß & Kanert, 2013, S. 148) aufweise. Um die Wirksamkeit der Geschichtslehrer~innenbildung in Baden-Württemberg zu überprüfen, wurde ein gesamter Jahrgang angehender Referendar~innen (N = 259) in einer Längsschnittstudie begleitet. Nach Oser wurden zu den unterschiedlichen Kompetenzfacetten jeweils Standards gebildet. Diese Standards wurden dann in den „drei Dimensionen Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Anwendungswahrscheinlichkeit“ (Ebd., S. 160) erfasst. Hierbei konfrontierten die Autoren die Proband~innen mit ihrer Standardformulierung, die einem Ideal glich. Die Proband~innen sollten einschätzen, wie hoch bei ihnen der jeweilige Standard ausgeprägt ist. Exemplarisch deuten die beiden Autoren die Problemorientierung und schlüsseln diese in den drei genannten Dimensionen auf. Insgesamt erscheinen ihre Daten aber widersprüchlich und es erscheint möglich, dass das Konstrukt Problemorientierung nicht in der Art und Weise von den Items abgebildet wird, wie es die Proband~innen verstehen (Ebd., S. 163). Daher schreiben die Autoren, dass es im Endeffekt nicht zwingend notwendig sei, „ob die Geschichtslehrer diese Bereiche durch Kompetenztest nachweisen, [sondern] ob sie ein bestimmtes Geschichtsverständnis und entsprechende Organisations- und Kommunikationsweisen im Geschichtsunterricht aufweisen und diesen eine Gegenwart und Zukunft geben werden“ (Ebd., S. 165).

In einer Studie von Resch und Seidenfuß wird die Fähigkeit von Studierenden untersucht, geeignete Aufgaben als solche zu erkennen und inwiefern sie dabei theoriegestützt vorgehen. Dies erachten sie als wichtig, da der „Einsatz von Aufgaben eine genuin (geschichts-)didaktische Leistung ist. [...] das Spezifische von den Aufgaben für den Geschichtsunterricht muss konturiert werden“ (Resch & Seidenfuß, 2018, S. 394). Hierzu wurden 501 Studierende der vier Pädagogischen Hochschulen befragt. Dabei wurden authentische Texte (sieben) und Videovignetten (zwei) mit jeweils vier Items erstellt und bei Studierenden eingesetzt. Die formulierten Items richteten sich dabei auf die Weiterführung des Unterrichts oder auch die Bewertung der vorangegangenen Planung (Ebd., S. 397-398). Die wesentlichsten Befunde dieser Studie sind nur wenig aussagekräftig. So konnten sich innerhalb der Items „die Basisoperation Re- und De-konstruktion der Methodenkompetenz aus dem FUER-Modell [...] nur mit Einschränkungen in einem zweidimensionalen Modell empirisch trennen“ (Ebd., S. 404). Lediglich die „Einschätzungen der Studierenden über ihre Kenntnisse des FUER-Kompetenzmodell[s] überraschten“ (Ebd., S. 408), denn von 501 Studierenden hatten nach eigenen Angaben nur 32 sehr gute Kenntnisse, aber 232 gar keine. In seiner, auf dieser Vorstudie aufbauenden Dissertation, schreibt Resch, dass Studierende, die bereits ein Praktikum in der Schule absolviert haben, Aufgaben die Resch als die „reflektierenden Aufgaben“ bezeichnet, als weniger geeignet für Schüler~innen einschätzen. Aufgrund dessen verweist er auf den mentalen Spagat, die die konkurrierenden Lernorte von den Studierenden verlangen. Universitäre geschichtsdidaktische Theoriebestände, die historisches Lernen beschreiben und reflektieren, treten in den Hintergrund und werden durch inhaltlich-methodische Entscheidungen überlagert. Resch zieht daraus die Schlussfolgerung, „dass Studierende in der ersten Ausbildungsphase die Anwendungsmöglichkeiten grundlegender fachdidaktischer Theorien nicht internalisieren“ (Resch, 2018, S. 204), auch weil diese nicht transformiert werden müssen.

Nitsche und Waldis fragen sich, inwiefern bei Studierenden die narrative Kompetenz¹⁶⁸ ausgebildet ist. Dazu haben sie ein Diagnosetool entwickelt, welches diese anhand der Bearbeitung einer offenen Vignette bestimmt. 28 Schweizer Studierende sollten mithilfe diverser Materialien in 40 bis 80 Minuten eine Geschichte der schweizerischen Auswanderung nach Brasilien schreiben, die sich an interessierte Schüler~innen und Kolleg~innen richtet (Nitsche & Waldis, 2016, S. 24). Die entstandenen Texte wurden mit dem Diagnosetool, welches die fünf Dimensionen abbildet, codiert und analysiert. So konnte jedem Text ein Gesamtscore zugewiesen werden.¹⁶⁹ Auch hier sind die

¹⁶⁸ Diese operationalisieren sie in fünf konkreten Dimensionen. 1. Aus Quellen und Darstellungen eigene Fragen entwickeln, 2. Quellen kritisch untersuchen (De-konstruktion), 3. die Ergebnisse konkretisieren und selbst Sinn bilden (Re-konstruktion), um 4. daraus eine historische Orientierung für andere nachvollziehbar abzuleiten und 5. Sachkenntnis von Fachbegriffen und epistemologischen Konzepten (Nitsche & Waldis, 2016, S. 19).

¹⁶⁹ Im Gesamtscore über alle Kategorien bedeutet dies, dass bei den acht gebildeten Kategorien, die dreigestuft waren (0-2), ein Maximalscore von 16 möglich wäre. Der Mittelwert liegt bei 8.11 (SD = 2.33). Konkret erhielten 11 Texte nur 5-6 Punkte, 13 Texte 7-9 und nur vier konnten ins obere Drittel, also über 11 Punkte eingeordnet werden (Nitsche & Waldis,

Ergebnisse im Hinblick auf die Wirksamkeit der geschichtsdidaktischen Lehrer~innenbildung unbefriedigend. Die Hälfte der Narrationen der Studierenden waren reine Nacherzählungen, nur 12 Texte waren eigenständige Interpretationen (Ebd., S. 25). D.h. konkret, dass das „historische Erkenntnisinteresse selten offengelegt und die Qualität des Materialbezugs zumeist intransparent ausfiel [...]. Externe Kontextualisierungen kamen bei 22 und damit einem Großteil der Narrationen nicht vor (78,6 %) [...]. Der Konstruktcharakter wurde bei 14 Texten (50 %) nicht offengelegt“ (Ebd., S.25).¹⁷⁰ Das bedeutet im Fazit, „Historisches Erzählen ist [...] auch für Geschichtslehrerstudierende keine Tätigkeit, die umstandslos vorausgesetzt werden kann“ (Ebd., S. 30)

Was ist nun die Gemeinsamkeit der hier dargestellten Studien aus dem deutschsprachigen Raum? Im Sinne der Wirksamkeit zeigen all diese Studien gravierende Mängel oder Defizite angehender Lehrer~innen im Vorbereitungsdienst, vor allem aber von Studierenden im Bachelor und Master auf. Hierbei muss jedoch einschränkend erwähnt werden, dass aufgrund der Designs der Studien keinerlei Rückschlüsse auf tatsächliche Ursachen erfolgen kann. Allerdings spricht die Gesamtlage der Befunde der Wirksamkeit geschichtsdidaktischer Lehrer~innenbildung entgegen. Zur Lösung dieser Situation sei hier exemplarisch auf die Vorschläge von Nitsche und Waldis verwiesen. Sie fordern das Entwickeln „unterstützender Lernbegleitungen“ (Nitsche & Waldis, 2016, S. 31). Im Kontext der Entwicklung narrativer Kompetenz fordern sie konkret:

„Wichtig scheint dabei, dass Qualitätskriterien mit den Lernenden diskutiert und transparent gemacht werden, erste Schritte mündlichen und schriftlichen Erzählens angeleitet und weitere Überarbeitungsschritte unterstützt werden. Ein solches Vorgehen dürfte [...] in der Geschichtslehrausbildung, wenn sie dazu beitragen soll, Studierende zu befähigen, Schüler/-innen historisches Erzählen zu vermitteln“ (Ebd., S. 31) erfolgreich sein.

Interessant ist hierbei, dass dies anzeigt, was aktuell scheinbar nicht geschieht. Wie sollten Studierende das Schreiben von Geschichten lernen, wenn es nicht wie oben beschrieben angeleitet wird, sondern sie einfach mit fachdidaktischer Lektüre konfrontiert werden, Referate halten und am Ende Narrationen, die geschichtsdidaktischen Ansprüchen genügen sollen, verfassen sollen? Wenn Schullehrer~innen ein solches Setting für Schüler~innen im Geschichtsunterricht entwerfen würden und es als Innovation für Unterricht anpriesen, wie würden die geschichtsdidaktischen Einschätzungen dazu ausfallen? Bevor also die Studierenden, die später Referendar~innen und dann Lehrer~innen sind, für ihre schmähhlichen Leistungen verantwortlich gemacht werden, könnte die

2016, S. 26). Das heißt aber auch, wenn die Texte bei den Kategorien *Gliederung* und *Sprache* bei zwei Punkten lagen, mussten diese in den fachspezifischen Kategorien nur noch einen Punkt erzielen um bereits im unteren Drittel zu landen.

¹⁷⁰ Insgesamt also sind die Texte der Studierenden weit unter dem Anspruch der Didaktik der Geschichte – vor allem, wenn man sich die Ergebnistabelle im Detail anschaut: Die Studierenden kommen nur bei der *Gliederung* und den *sprachlichen Konnektoren* in über 25% der Fälle über das mittlere Niveau hinaus. Die fachspezifischen narrativen Kompetenzaspekte konzentrieren sich auf dem untersten (Erkenntnisinteresse) oder mittlerem Niveau (Verknüpfung).

Frage gestellt werden, ob die Lehrer~innenbildung im Fach Geschichte ihnen überhaupt Gelegenheiten gegeben hat, sich zu professionalisieren.¹⁷¹

Wenzel (2013) beschreibt in diesem Kontext die meisten geschichtsdidaktischen universitären Seminare als defizitär und zwar bereits hinsichtlich ihrer Anlage und daher auch ihres Ertrages. In der Mehrheit der Fälle haben es Studierende in etwa mit folgendem Ablauf zu tun:

„[Sie werden] mit einem Thema konfrontiert, das in der ersten Sitzung vorgestellt und das, aufgefächert in Teilthemen, unter den Studierenden aufgeteilt wird. Diese Teilthemen werden dann in der Regel inhaltlich erarbeitet, um mittels eines Referats und eines Handouts an die Seminarteilnehmenden „weitergegeben“ zu werden. Dem Referat, evtl. medial durch eine Präsentation unterstützt, schließt sich dann eine Diskussion der Sitzungsinhalte an. Einzelne oder auch Gruppen referieren also mehr oder weniger engagiert und gut vorbereitet, alle anderen hören mehr oder weniger interessiert und aufmerksam zu und im Anschluss wird mehr oder weniger aktiv und engagiert gemeinsam diskutiert. Die Mehrheit der Seminarteilnehmenden verbleibt bei diesem Format eher konsumierend und allzu häufig passiv und gelangweilt“ (Wenzel, 2013, S. 299).¹⁷²

Auf Grundlage einer nicht näher spezifizierten „kleinen Umfrage“ (Ebd., S. 300) und den Erfahrungen aus einem ihrer Seminare, in denen sich Studierende projektorientiert mit Zeitzeugeninterviews beschäftigt haben, benennt Wenzel mögliche Merkmale eines guten Didaktikseminars („best practice“ (Ebd., S. 299)) aus Sicht der Studierenden. Diese fordern, dass das Seminar:

- an der Schulpraxis ausgerichtet ist, d.h. didaktische Theorie und Unterrichtspraxis im Seminar eng miteinander verzahnt werden
- zentrale Unterrichtsprinzipien (Methoden, Medien, etc.) erprobt werden und
- für Hospitationen oder Unterrichtserprobungen Kontakt zu Kolleg~innen an Schulen besteht (Ebd., S. 300).

Dazu benennt Wenzel weiterhin Charakteristika, wie auf diese Forderungen der Studierenden von Dozierenden eingegangen werden kann. Hierfür leitet sie vier Punkte ab, die sich auch leicht für andere Seminarformen adaptieren lassen:

¹⁷¹ Symptomatisch für die falsche Fragerichtung ist auch der Bericht Sandkühlers, in dem sich Professor~innen zum Lernstand ihrer Studierenden äußern durften: „Hierbei sind 50 % mit ihren Studierenden unzufrieden. Das ist ein fachlich und hochschuldidaktisch nicht gerade ermutigendes Ergebnis“ (Sandkühler, 2018, S. 28). Natürlich ist diese Erhebung in Anbetracht der Adressat~innen und vorhandenen Kapazitäten verständlich, dennoch wäre es für die Disziplin viel wichtiger zu erfahren, inwiefern Studierende und Kolleg~innen aus der Schule mit der Arbeit der Professor~innen zufrieden sind.

¹⁷² Dies deckt sich auch mit meinen Erfahrungen. Unter meinen damaligen Kommiliton~innen hatte sich dafür der Begriff der *kontrafaktischen Mäeutik* ausgeprägt. Gemeint ist folgende Annahme: Unter den Dozierenden existiert eine kollektiv stillschweigende Abmachung dahingehend, dass sie die Inhalte ihrer Seminare kontrafaktisch präsentieren. Bspw. dann, wenn in erziehungswissenschaftlichen Prüfungen zur Vorlesung eine Aussage wie ‚Bloß auswendig gelerntes Wissen ist totes Wissen‘ in einem Lückentext vervollständigt werden sollte. Oder auch, wenn Dozierende in Didaktikseminaren von der Bedeutung des Lebensweltbezuges und der Aktualität eines Themas sprachen und dabei Weihnachtsbeispiele präsentierten, obwohl Ostern vor der Tür stand und sie vergessen hatten, das Semester und das Datum in ihren PowerPoint-Folien zu aktualisieren. Diese Permaprovokation interpretierten wir als möglichen Anstoß zur Mäeutik, im Sinne der Hebammenkunst: Die Dozierenden machten dies alles sicherlich so eklatant schlecht und langweilig, um uns Studierenden zu zeigen, wie man es auf keinen Fall machen sollte – in der Hoffnung, dass wir es später anders, besser, aber in jedem Fall nicht so machen, wie wir es während unseres Studiums selbst erlebt haben.

1. Themenzentrierte und aufgabenbasierte Vorbereitung aller Teilnehmenden auf die Sitzungen
2. Aktives Arbeiten in den Sitzungen, d.h. produktorientierte Gruppenarbeiten
3. Erprobung unterschiedlicher Methoden mit wechselnden Sozialformen
4. Reflexion von Inhalten und Methoden – auch hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf Geschichtsunterricht (Ebd., S. 303–305)

Nun lesen sich diese Forderungen der Studierenden und die Hinweise Wenzels keinesfalls revolutionär oder als schwer umzusetzen. Sie bilden einen Minimalstandard ab, der in der Realität jedoch häufig unterschritten wird.¹⁷³

Dies passt zu dem Befund, den Sauer äußert: Die universitären Strukturen, in denen die Lehrer~innenbildung stattfindet, seien relativ starr und zugleich willkürlich. Sauer schreibt, sie hätten sich in einer Art Gewohnheitsrecht „unter der Hand entwickelt“, d.h. „ohne tiefere Grundlegung“, und „alltagspragmatisch“ (Sauer, 2013, S. 38). Er fordert, diesem Umstand zu begegnen, indem Lehrer~innenbildung ein Kernbereich innerhalb der Betätigungsfelder der Geschichtsdidaktik und der sich ihr anschließenden Forschung sein sollte.

Fenn widmet sich bspw. den subjektiven Theorien (Skripts) zum Lehren und Lernen von Studierenden. Ausgehend von dem Befund, dass Studierende in Praktika trotz Vorbereitungsseminaren in der Praxis häufig in „einseitig instruktional orientierte Lehr-Lernmuster“ (Fenn, 2013, S. 327) wechseln, konzipiert sie eine Interventionsstudie (UG: N = 28; KG: N = 28), in der das Treatment ein nah begleitendes Coaching (Ebd., S. 333) darstellt. Dieses hat zum Ziel, die Studierenden darauf vorzubereiten, die theoretischen Inhalte auch wirklich umzusetzen und somit einen problemorientierten Unterricht anzubieten, in dem forschend gelernt werden kann. Bereits diese Intervention zeigt starke Effekte. Während sich in der KG die subjektiven Theorien zwar änderten, gelang es den Teilnehmenden nicht, diese auch in ihrem Unterrichtshandeln umzusetzen (Ebd., S. 339). In der UG hingegen änderten sich die subjektiven Theorien sogar stark und den meisten Studierenden gelang zudem auch die Umsetzung im Unterricht (Ebd., S.339). Neuere und

¹⁷³ Dies wird exemplarisch anhand der Publikation *Planung einer geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltung*, die im Wochenschau Verlag von Neumaier und Seidl (2017) erschienen ist, gezeigt. So zitieren die beiden Autoren, in ihrer Anleitung einer guten geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltung, als einzige geschichtsdidaktische Literatur zwar den Band zur *Professionalisierung von Geschichtslehrer~innen* (Popp, Sauer, Alavi, Demantowsky & Kenkmann, 2013), dieser behandelt aber kein didaktisches Prinzip explizit.¹⁷³ Die beiden Autoren schreiben ihre Anleitung anhand eines exemplarischen Proseminars zur Sozialgeschichte der DDR, welches sie an der Universität Potsdam gegeben haben (Neumeier & Seidl, 2017, S. 26).¹⁷³ Als eine erwähnenswerte Innovation gilt den beiden Autoren die Sitzordnung einer „Kreis- oder Hufeisenform“ (Ebd., S. 26). Im Konkreten beschreiben die Autoren dann sehr anschaulich das, was Wenzel kritisiert. In der ersten Sitzung werden die Teilnahmebedingungen vorgetragen und anschließend die Themen über Referate und andere Sozialformen verteilt (Neumeier und Seidl 2017, 27-28). Die Neuerung, die die Autoren im Weiteren beschreiben, ist rein auf methodischer Ebene (Sozialformen) angesiedelt. Zwar werden die Sitzungen abwechslungsreicher gestaltet als im Turnus Referat & Diskussion und so methodisch etwas fruchtbarere Diskussionen lanciert. Aber wirklich auf die Teilnehmenden eingegangen wird im Sinne einer Subjekt- oder Problemorientierung mithilfe einer eigens gefundenen Fragestellung nicht.

detaillierte Ergebnisse sind in naher Zukunft zu erwarten, die Publikation lag aber beim Schreiben dieser Studie noch nicht vor (Siehe hierzu: Fenn, Monographie in Vorbereitung)

John berichtet über ihre Erfahrungen, die sie in Rostock und Duisburg mit onlinebasierten geschichtsdidaktischen Einführungsveranstaltungen und einer folgenden, sich über vier Semester erstreckenden, Evaluationsstudie (N = 500) gesammelt hat. Die E-Learning Plattform bestand hauptsächlich darin, dass Studierende zusätzlich zu normalen Veranstaltungen die Möglichkeit zur Nutzung von Wiki-Systemen oder Foren hatten. Anfangs waren die Studierenden gegenüber der Einrichtung und Nutzung in Arbeitsgruppen sehr reserviert (John, 2013, S. 295). Nachdem dieser Umstand aufgelöst werden konnte, gab es in der ersten Kohorte einen starken motivationalen Effekt, den John einfach auf die Neuheit des Tools zurückführt, der sich aber in den folgenden Semestern wieder stark abschwächte (Ebd., S. 297). Die Evaluation konnte größtenteils zeigen, dass die Studierenden solche Lehrformate gern annehmen. Drei Viertel von ihnen gaben an, dass sie wieder an einer onlinebasierten Lehrveranstaltung teilnehmen würden, mehr als die Hälfte der Teilnehmer~innen wünschte sich sogar eine Ausweitung dieser Angebote (Ebd., S.297). Die Daten des Forums sind hingegen noch nicht ausgewertet. Hier zeichnet sich aber innerhalb der Kommunikation zwischen Tutor~innen und Student~innen ab, dass sich die Gedankengänge der Studierenden durch die Moderation der Tutor~innen zunehmend verkomplizieren und verkomplexieren.

Neure Seminar- und Herangehensformen in der Geschichtslehrer~innenbildung können also positive Effekte erzielen. Ein mögliches Vorgehen wird im Folgenden skizziert.

3.2. Lehr-Lern-Labor-Seminare (LLLS)

Lehr-Lern-Labor-Seminare (LLLS) sind eine Abwandlung des ursprünglichen Konzeptes der Schüler~innenlabore, die aus dem naturwissenschaftlichen Sektor stammen. Ursprünglich dienten sie dazu, dass Lernende hier in komplexitätsreduzierten Laboren einen Einblick in die Wissenschaft erhalten und sie explorierend forschen können. Es ging also auch und vor allem darum, den jungen Nachwuchs für die Forschung zu begeistern. In den letzten Jahren hat sich das Verständnis der Labore gewandelt. So wurde bspw. für das Projekt *MINT - Lehrerbildung neu denken*, das Schüler~innenlabor *PhysLab* als LLLS konzipiert, d.h., dass sich Lehramtsstudierende in diesem unter Laborbedingungen ausprobieren können. Dabei wird "das Schülerlabor zu einem Lehr-Lern-Labor, indem gezielt Rahmenbedingungen für den Unterricht beeinflusst und Unterrichtsprozesse gesteuert und erforscht werden" (Krofta & Fandrich, 2011, S. 3). Lag also in den Schüler~innenlaboren der Fokus einzig auf den Schüler~innen, so liegt der Fokus in den LLLS auf den Studierenden, die diese Labore mit den Schüler~innen durchführen.

Die Verschiebung des Forschungsfokus hat aber mehr als eine Umbenennung des Settings zur Folge. In den naturwissenschaftlichen Disziplinen und Didaktiken haben sich die LLLS bereits etabliert und ausgebreitet. Die naturwissenschaftlichen Konzepte folgen weitestgehend dem integrativen Studienmodell, d.h. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze sollen sich gegenseitig befruchten und zudem "praxisnah unter realitätsnahen Bedingungen seitens der Studierenden erarbeitet" (Ebd., S. 1) werden. Insgesamt ist den LLLS gemein, dass die "eigene Berufswahl durch das aktive Ausprobieren der Lehrer~innenrolle, sowie das Sammeln erster Erfahrungen im eigenverantwortlichen Umgang mit Schüler~innen" (Ebd., S. 3) geprüft werden sollen. Da LLL aus dem Bereich der naturwissenschaftlichen Didaktiken stammen, sind hier besonders viele Ergebnisse zu verzeichnen.

Eine sehr frühe Initiative mit einer klaren Forschungsperspektive entsprang an der Universität Würzburg und geht maßgeblich auf Völker und Trefzger (2010) zurück. Das Konzept der Würzburger LLLS im Fach Physik, ist sehr nah am Konzept der LLLS der vorliegenden Arbeit. Anfänglich verfolgten sie die Fragestellung, inwieweit die Teilnahme am LLL die Lehrkompetenz fördern kann (Völker, 2010). Sie stellten fest, dass die „schülerzentrierten Unterrichtssituationen“ (Ebd., S. 6) diese in verschiedenen Bereichen wesentlich stärken. In einer weiteren Studie mit fünf Seminare durchführungen (N = 28) (Völker & Trefzger, 2011, S. 3) konzentrierten sich die Autoren auf den Aspekt der Schüler~innenzentrierung. Die Vorerfahrungen der Studierenden wurden mit unterschiedlichen Methoden erhoben. Hierbei zeigte sich, dass der Anteil der schülerzentrierten Unterrichtsstunden nicht mit der Gesamtzahl der gehaltenen Stunden steigt. Insgesamt hätten die Physikstudierenden in der Mehrheit eine „eher traditionelle Vorstellungen von Unterricht“ (Ebd., S. 4), welche überwiegend von ihren Erfahrungen in der eigenen Schulzeit geprägt sind. Im LLL können die Studierenden hingegen schüler~innenzentrierte Methoden ausprobieren. Diese Schüler~innenzentrierung messen die Autoren über einen Timer, mit dem Sprechanteile von Lehrenden und Lernenden festgehalten werden. Die Analyse der LLL-Timer-Daten ergab, dass der Anteil aktiv-produzierender Schüler~innensprechzeit sich im PRE-POST-Vergleich signifikant und mit hoher Effektstärke ($d = 0.9$) von der ersten zur zweiten Laborsituation erhöhte. Zudem stellen die Autoren fest, dass sich die Fachsprache der Studierenden verbesserte und sie mehr Gelassenheit und Souveränität (auch quantitativ "eher hoch" $M = 3.5$, $SD = 1.1$) in der Interaktion mit Schüler~innen an den Tag legten (Ebd., S. 6). Ab 2017 gab es zusätzlich zum LLL nun ein Video-LLL (VLLL) und der Fokus der Forschung verschob sich auf die professionelle Wahrnehmung (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010). Hierbei gab es eine Dreiteilung der Untersuchungs- und Kontrollgruppen: die Gruppe des VLLL (N = 19), die LLL (N = 18) und die Studierenden ohne LLL (N = 10). Die VLLL-Gruppe steigerte sich in allen Bereichen der professionellen Wahrnehmung stark. Die LLL-Gruppe steigerte sich nicht

signifikant – allerdings lag auf Basis der kleinen Stichprobe das Detektionslimit bei mittleren bis großen Effekten.

Ein andere Fragestellung hinsichtlich der LLL bearbeiteten Elsholz, Trefzger und Fried (2014) an der Universität Würzburg. Sie beschäftigten sich mit der Änderung des beliefs zum akademischen Selbstkonzept (nach Dickhäuser et al., 2002) von Physikstudierenden. In einem LLLS mit mehrmaligen Labordurchläufen nahmen sie eine PRE-POST Messung (N = 21) vor. Sie konnten eine positive Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes der Studierenden nachweisen. Beim Fachwissen ergaben sich signifikante Zuwächse, bezüglich des pädagogischen und fachdidaktischen Wissens ergaben sich in der sozialen Bezugsnorm mit kleiner Effektstärke ebenfalls signifikante Zuwächse (Elsholz, Trefzger & Fried, 2014).

In einem Chemie LLLS, welches sieben Laboriterationen enthält, konnten Steffensky und Parchman (2007) anhand einer Interviewstudie, die sechs Monate später als Follow-Up-Studie konzipiert und durchgeführt wurde (N = 15) anhand einer Qualitativen Inhaltsanalyse nachweisen, dass die Mehrzahl der Studierenden sich im LLL sicherer fühlt als im Unterrichtspraktikum (Steffensky & Parchman, 2007, S. 124). Die Mehrzahl der Studierenden nutzte zudem das in den LLL gewonnene Erfahrungswissen für das Experimentieren im Studium und für das Gestalten von Lernumgebungen (N = 8).

Diese sehr differenten Forschungsergebnisse erscheinen zunächst nur wenig vernetzt. Dennoch zeigen sie, dass LLL-Settings – je nach Spezifik und Forschungsintention, Effekte evozieren, die zuversichtlich stimmen und diese neue Seminarform als sehr zweckdienlich hinsichtlich einer frühen Theorie-Praxis-Verzahnung erscheinen lassen. Hinsichtlich der Lehrer~innenselbstwirksamkeitserwartung (L-SWE), die auch Teil dieser Studie ist, liegen mehrere Studien vor, in denen LLL-Settings eine Rolle spielen.

In Münster konnte Brüning (2017) in einem Mathematik LLL mithilfe von Fragebögen (N = 149) in einer PRE-POST-Befragung feststellen, dass die L-SWE zur Diagnose von Lernvoraussetzungen ($d = 0.95$) und zum Umgang mit Heterogenität ($d = 0.40$) gesteigert werden konnte. Zudem verbesserte sich die Evaluation des gesamten Lehramtsstudiums als sinnvolle Vorbereitung auf den späteren Berufsalltag in der Wahrnehmung der Studierenden erheblich ($d = 0.67$).

Göhring integrierte LLL in die Ausbildung neuer angehender Lehrer~innen für Grundschulpädagogik (GSP) und Hauptschulen in Bayern, die sich mit dem neuen Fach Naturwissenschaft und Technik (NWT) konfrontiert sehen (Göhring, Haider und Streubert, 2010; Göhring, 2011). Sie erreichte hierbei eine positive Entwicklung mit kleiner Effektstärke ($d = .22$) bei den Studierenden (N = 49) der Physik-Lehrer~innen-Selbstwirksamkeitserwartung im Studienabschnitt, der das Lehr-Lern-Labor enthielt

(Göhring, 2014). Ein kausaler Rückschluss nur auf diese Lehrveranstaltung ist allerdings nicht zu rechtfertigen. In Berlin konnten Dohrmann und Nordmeier (2018) anhand einer explorativen Studie, die quantitative und qualitative Elemente vereinte, zeigen, dass das LLLS Physik eine Zunahme der SWE bewirkt, aber keinen Zuwachs der Unterrichtskompetenzen herbeiführt. Interessant ist überdies, dass die Studierenden als Grund für ihre Seminarwahl den Wunsch nach mehr Praxisangaben

Krofta & Nordmeier (2014) stellten zur Durchführung von Unterricht, Elementarisierung, Experimentieren und Schüler~innenvorstellungen in einer PRE-POST-Messung im Rahmen eines Physik LLLS an der Freien Universität Berlin ein Konstantbleiben der L-SWE fest. Hierzu befragten sie vier Kohorten aus vier Semestern (N = 24). Zudem ermittelten sie über leitfadengestützte Interviews, die mit einer Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, dass die Studierenden die Praxissituation trotzdem als schwierig, wenn auch nicht als bedrohlich wahrgenommen haben (Krofta & Nordmeier, 2014, S. 9).

Weiß et.al (2018) konnten wiederum zeigen, dass sich die L-SWE im Quasi-Längsschnitt über das Studium stabil zeigt. Hierzu befragten Sie Studierende (N = 1165). Zudem spielen pädagogische Vorerfahrungen keine Rolle und der Besuch von LLLS keine gesonderte Rolle. Sie scheinen nicht mit der L-SWE zusammenzuhängen. Für den Besuch eines LLLS konnte indes kein Effekt im Quasi-Längsschnitt auf die L-SWE gefunden werden. Dieser zeigte sich nur bei einer verminderten Stichprobe (N = 55) im echten Längsschnitt. Hier bewirkte der Besuch eines LLLS eine mittlere Steigerung der L-SWE in den Domänen "Planung" und "Reflexion" ($d = 0.41$; $r = .26$).

Wie Sorge et.al (2018) nachgewiesen haben, werden LLLS von Studierenden als das wahrgenommen, was sie sind, nämlich Mittelwege zwischen reinen Praktika und ausschließlich theoretischen Lehrveranstaltungen. Hierzu haben sie bei 310 Lehramtsstudierenden von sechs verschiedenen Universitäten die Lernerwartungen bezüglich Theorie und Praxis mittels eines Fragebogens mit 24 Items befragt. Es zeigt sich, dass die LLL signifikant stärkere praktische Erfahrungen ermöglichen als Vorlesungen oder Seminare. Im Unterschied dazu wird die Lernunterstützung in Bezug auf das theoretische Verständnis in Vorlesungen am stärksten eingeschätzt. Der Unterschied zu den LLL ist hier jedoch nicht signifikant. Die Ergebnisse zeigen, dass „LLL sowohl Praktika in Schulen als auch Vorlesungen nicht ersetzen“ (Ebd., S. 531).

Grundlage des hier im Projektverbund konzipierten LLLS im Fach Geschichte ist das von Nordmeier et al. (2014) erarbeitete Prozessmodell für die Gestaltung von LLLS, das in Kooperation zwischen den Physik-Lehr-Lern-Laboren der Universitäten WWU Münster, Koblenz Landau, CAU Kiel, IPN, CVOU Oldenburg und der Freien Universität Berlin entstand. Das Modell liefert erstmalig einen

anschlussfähigen Vorschlag für die Abfolge und innere Logik der Prozesse von LLLS. Es ist damit ein erster Schritt in Richtung einer gemeinsamen Gestaltungs- und Forschungsgrundlage für LLLS gelegt worden, die auch auf andere Fachdidaktiken ausstrahlen können. Die historische Entwicklung der LLLS in Deutschland und die häufig fehlende theoretische Fundierung wurde bereits an anderer Stelle ausführlich dargelegt (Rehfeldt et. al., 2018, S. 97–101). Dort wurde von uns ebenso die theoretische Fundierung dieses LLL-Projektverbundes thematisiert, weshalb es an dieser Stelle nur kurz aufgegriffen wird (Ebd., 2018, S. 101–106).

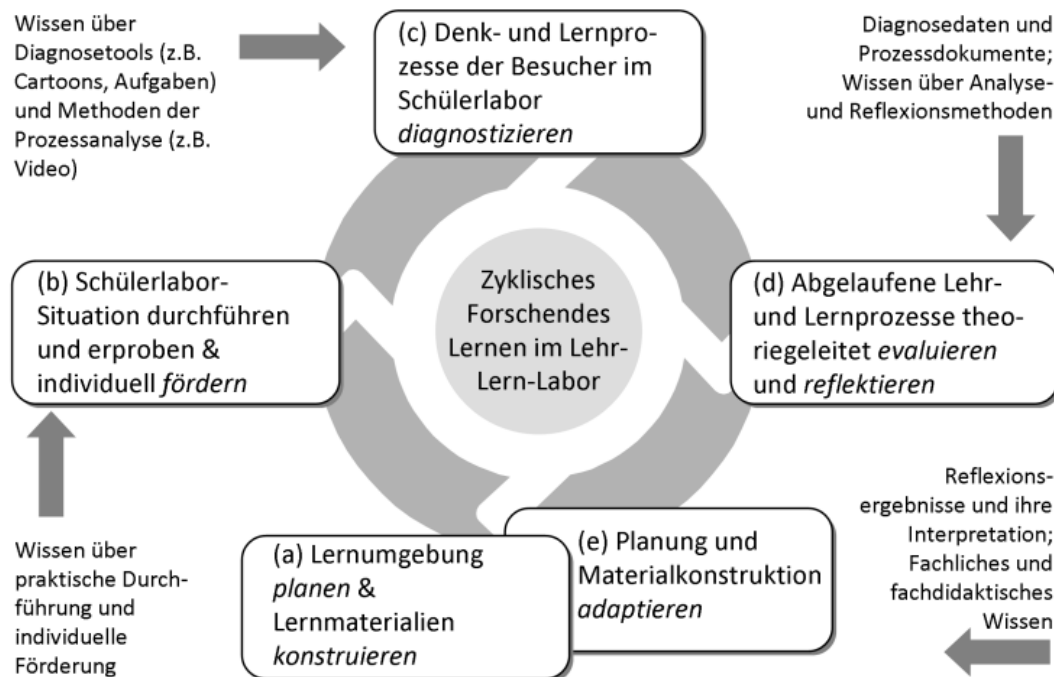


Abbildung 5: Prozessmodell für LLLS nach Nordmeier et. al., 2014.

Das Modell (Abb. 6) beschreibt den Ablauf eines LLLS im Sinne des *zyklischen Forschenden Lernens*¹⁷⁴. Grundideen hinter dem Modell sind das systematische Wahrnehmen wesentlicher Aspekte der Lernprozesse (eigene und der der Schüler~innen) durch die Studierenden und der Übertrag dessen in angemessenes unterrichtliches Handeln, bzw. die Gestaltung der Lernprozesse. Gutes Lehrer~innenhandeln wird hier in großer Abhängigkeit von reflektierter Erfahrung beschrieben. Dabei wird besonders die zyklische Wiederholung unterrichtsartiger Situationen als Entwicklungschance hervorgehoben, allerdings nur, wenn diese Chance auch dazu genutzt werde, reflexive Schlussfolgerungen aus den eigenen Wahrnehmungen ziehen zu können. Dabei wird besonders die zyklische Wiederholung unterrichtsartiger Situationen als Entwicklungschance

¹⁷⁴ Siehe zu diesem Begriff: (Huber, Hellmer und Schneider, 2013; Kottmann, 2013; Bernholt, 2013; Wedekind, 2013; Baumgardt, 2014; Köster und Galow, 2014).

hervorgehoben. Diese muss primär dazu genutzt werden, Schlussfolgerungen aus den eigenen Wahrnehmungen ziehen zu können. Die Autor~innen schreiben, es gehe innerhalb des LLLS um die Etablierung eines „forschenden Blicks“ (Nordmeier et al., 2014, S. 15), um Wirkungen des Unterrichts theorieorientiert zu erfassen und das Unterrichtskonzept theoriegeleitet adaptieren zu können (Ebd., S. 14). Das Modell (Abb. 6) fächert dazu das LLLS in fünf wesentliche Schritte (a-e) auf, die insgesamt die konkrete Umsetzung und Beurteilung eines sich zuvor angeeigneten didaktischen Sachverhaltes beschreiben und analysierbar machen. Die fachdidaktischen Sachverhalte sollen von den Studierenden als bedeutend erkannt werden und anschließend in ein angemessenes unterrichtliches Handeln in einem LLL überführt werden.

In der Konkretisierung wird das LLLS nun in fünf Teilschritte (a-e) eingeteilt. In Schritt (a) (Abb. 6) wird im Laufe des LLLS eine Lernumgebung geplant. Diese bezieht sich auf den fachdidaktischen theoretischen Rahmen, dem das Seminar zugrunde liegt. In Schritt (b) wird dann die „Laborsituation“, also eine komplexitätsreduzierte Unterrichtsminiatur, mit Schüler~innen durchgeführt, die die Universität im Rahmen einer Exkursion besuchen. Dabei werden nicht nur die Planungen aus (a) umgesetzt, sondern auch *Diagnosetools* zur Beobachtung von unterrichtenden Mitstudierenden eingesetzt. Dabei können die Studierenden und die Beobachtenden (c) Lernprozesse auf Seiten der Schüler~innen oder auch Planungsentscheidungen, die sich als vor- oder nachteilhaft erweisen, diagnostizieren. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die spätere Reflexion der Praxiserfahrung durch die Studierenden. Sie wird in (d) vorgenommen, indem eigene und fremde Wahrnehmungen der Praxiserfahrungen dargelegt, ausgetauscht und reflektiert werden. Reflexion ist also die Voraussetzung für die erfahrungsbasierte adaptierte Neuplanung für eine weitere Gruppe von Schüler~innen (d) und die damit einhergehende Veränderung des Unterrichtssettings oder des Materials (e). Den theoretischen Hintergrund der Reflexionssitzungen bildet das Modell der professionellen Wahrnehmung und Handlung nach Barth (2017), welches auf das Modell des zyklischen Lernens im Lehr-Lern-Labor nach Nordmeier et al. (2014) angewendet wurde.¹⁷⁵

Die projektübergreifende Definition der LLLS, die auch für die nachfolgende Darstellung maßgebend ist, lautet:

„Lehramtsstudierende entwickeln in einem LLLS theoriegeleitet Lernangebote, diese werden mit Schüler~innen in Universitätsräumen erprobt, reflektiert, überarbeitet und erneut mit Schüler~innen erprobt.“ (Rehfeldt et. al., 2018, S. 97)

¹⁷⁵ Siehe dazu ausführlich: (Rehfeldt et. al., 2018, S. 101–107).

3.3. Geschichts-Lehr-Lern-Labor-Seminare

Das Lehr-Lern-Labor-Seminar im Fach Geschichte weist hinsichtlich des ursprünglichen Ausgangskonzeptes kleinere Modifikationen auf. Deshalb sollen diese Seminarform und die Intervention im Folgenden detailliert beschrieben werden. Wie bereits erwähnt, stammt das Konzept ursprünglich aus dem naturwissenschaftlichen Bereich. Ein geschichtsdidaktisches LLLS stellt dahingehend eine beachtliche Innovation oder sogar ein Novum dar.¹⁷⁶

Aufgrund der Domänenspezifität des Faches Geschichte, d.h. seinem Beschäftigungsgegenstand und dies insbesondere unter Einfluss einer konstruktivistisch agierenden Didaktik der Geschichte (2.7.1.), muss das an den Naturwissenschaften orientierte Grundgerüst der LLLS an einigen Stellen stark modifiziert, an anderen hingegen lediglich adaptiert werden. Die Beschäftigung mit einem Gegenstand wie Geschichte unterscheidet sich bspw. von physikalischen Gesetzen dahingehend, dass Geschichte nicht unter experimental-kontrollierten Bedingungen immer wieder gleich entsteht. Geschichte wird geschrieben und dabei ist „jede Erzählung einmalig, sie ist ein Unikat“ (Pandel, 2010, S. 26). Zum anderen ist Geschichte kein direkt beobachtbares und greifbares Phänomen, da sie sich auf tatsächlich Vergangenes und nur bruchstückhaft Überliefertes bezieht. “The past has occurred. It has gone and can only be brought back again by historians in very different media [...] and history is what historians make of it, when they go to work (Jenkins, 2003, S. 8). Ein weiterer Aspekt ist, dass es sich bei Geschichte um einen Diskurs handelt, der stark von persönlichen Ansichten der Lehrenden aber auch der Schüler~innen beeinflusst ist. Diese drei Komponenten lassen zum einen vorgefertigte Settings wie Experimente, die immer gleich ablaufen und dann vergleichbare Ergebnisse produzieren, als unzulänglich erscheinen. Denn die Geschichte und ihr primärer Bezugshorizont – die

¹⁷⁶ Eine erste Ausnahme bildet das YLAB an der Universität Göttingen, das von Prof. Sauer mitbetreut wird. Auch innerhalb des YLAB gibt es eine Kooperation mehrerer Fachdidaktiken (<http://ylab.uni-goettingen.de/tag/geschichte/>). Hierbei stellt sich der Entwicklungsstand von Fach zu Fach sehr unterschiedlich dar. Das Konzept des Lehr-Lern-Labors ist in den Fächern Englisch und Biologie im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung erprobt und evaluiert worden. Im Fach Geschichte werden momentan keine regelmäßigen LLLS angeboten. Konzeptpapiere oder Forschungspublikationen existieren deshalb nicht.

Eine zweite Ausnahme bildet das Lehr-Lern-Forschungslabor (LLLF) der Universität Mainz. Das Mainzer Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung widmet sich der Kooperation zwischen den Akteuren der Lehrer~innenbildung, der Vernetzung von Theorie und Praxis sowie die Professionalisierung der Studierenden. In den Lehr-Lern-Forschungslaboren liegen die Schwerpunkte auf der Entwicklung und Erprobung kognitiv aktivierender Aufgaben und der systematischen Reflexion zu den in den Schülerseminaren erworbenen Kompetenzen (mittels der Analyse von in den Laboren angefertigten Videos). Im LLLF Geschichte sind ein Hauptseminar der Geschichtsdidaktik und eine Forschungswerkstatt der Bildungswissenschaften miteinander verknüpft. Im Hauptseminar werden Theoriemodelle zur Entwicklung des historischen Erzählens und zum Umgang mit Geschichtskultur erarbeitet, das Schülerseminar geplant und durchgeführt und anschließend mithilfe des Videomaterials gemeinsam reflektiert. Hierzu wird aktuell eine Studie von Ochs und Hensel-Grobe durchgeführt. In dieser steht die Narrativität im Zentrum. In der Studie soll untersucht werden, welche Wirkung Planung und Durchführung eines Schülerseminars als kognitiv aktivierende Aufgabe auf die narrative Kompetenz der Studierenden hat. Die Frage ist deshalb, wie die Studierenden den Effekt von Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Schülerseminars auf ihre eigenen Konzepte des historischen Gegenstandes einschätzen und inwieweit sie selbst auf diese Weise narrative Kompetenz entwickeln können. Im Fokus stehen dabei die Geschichtskultur und die Dekonstruktion ihrer Manifestationen. Datenbasis der Untersuchung sind Produkte der Studierenden (Concept Maps) und Interviews. Bisher liegen hierzu allerdings noch keine Ergebnisse vor (siehe hierzu auch <https://geschichtsdidaktik.uni-mainz.de/workshop/>).

Vergangenheit – sind im Gegensatz zu Naturgesetzen kein Gegenstand, der sich über die Geschichtsschreibung objektiv wiederherstellen, beobachten und damit verifizieren bzw. falsifizieren ließe. Zum anderen ist im Kreismodell nach Nordmeier (2014) der Aspekt der theoretischen Auseinandersetzung relativ unterbelichtet oder zumindest kaum explizit genannt. Dies liegt mitunter daran, dass in Naturwissenschaften in stark abgrenzbaren Lerngegenständen gedacht wird und das Lernbare und Lernwürdige damit weitestgehend vorgegeben ist und zudem wiederholbar erscheint. Dieser Komplex wird also auch aufgrund der erwarteten Vorbildung der Studierenden, also dass sie Geschichte als Konstrukt nicht kennen, einen wesentlich größeren und breiteren Raum einnehmen. Die gemeinsame Projektdefinition (Rehfeldt et al., 2018, S. 97) wurde dementsprechend angepasst:

Im LLLS Geschichte entwickeln Studierende in Kleingruppen fachdidaktisch-theoriegeleitet Lernangebote für Schüler~innen mit Material aus dem visual history archive.¹⁷⁷ Hierbei erschließen und bedienen sie sich den drei didaktischen Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität. Die Lernangebote werden anschließend an zwei Terminen mit zwei unterschiedlichen Schüler~innengruppen unterschiedlicher Schulen im Rahmen einer Exkursion an der Universität durchgeführt. Die Unterrichtszeit in den Laboren beträgt für die Gruppen jeweils ca. drei Zeitstunden. Im Seminar erfolgt anschließend eine Analyse und Reflexion der Unterrichtserfahrungen. Auf dieser Grundlage werden die Lernumgebung und die Planungen für das zweite LLL von den Studierenden angepasst.

Anhand dieser Definition wurde das LLLS Geschichte als Fachlandkarte visualisiert. Diese findet sich auch im Seminar-Reader für die Studierenden und wird an mehreren Stellen im Seminar zur Orientierung aufgerufen und thematisiert.

¹⁷⁷ Leider bleiben in dieser Arbeit die Erforschung des Umgangs der Studierenden mit dem visual history archive (VHA) und den sich daran anschließenden Phänomenen wie oral history, digitalisierte Zeitzeug~innen-Interviews (siehe hierzu: Bertram 2016, S. 10–43) und auch die Erforschung des sich möglicherweise veränderten Blicks auf den Holocaust bzw. die Shoah aus. In den Interviewdaten der Pilotphase ließen sich kaum Äußerungen der Studierenden finden, die über eine evaluative Einschätzung des Materials seitens der Studierenden hinausgingen. So konnte dieses Spezifikum des Geschichtsunterrichts keiner Entwicklungsaufgabe zugeordnet werden. Deshalb wurde der Fragenkatalog der Interviews so verwendet, dass er dieser dritten Einführung, neben den *Entwicklungsaufgaben* und dem reduzierten Korpus geschichtsdidaktischer Theorie, wenig Raum bot. Dies ist im Nachhinein insbesondere deshalb kritikwürdig, weil neuere Forschungen dahingehend tendieren, einem solchen Unterricht auf Seiten der Schüler~innen positive, wie wünschenswerte Effekte zuzuschreiben (Gautschi & Lücke 2018). Eine Ergänzung, die die rekonstruierten Ansichten der Studierenden zu einem solchen Unterricht transparent macht, wäre durchaus wünschenswert.

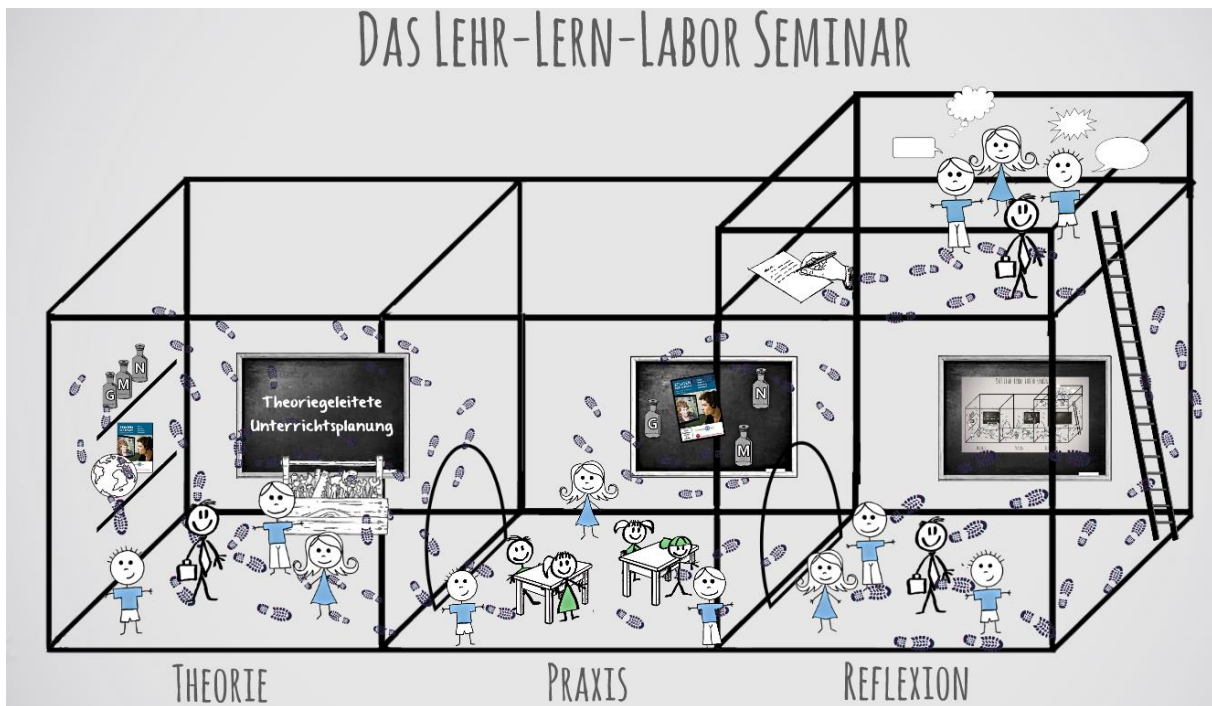


Abbildung 6: Fachlandkarte zum LLLS, eigene Darstellung, 2016.

In dieser modellhaften Darstellung des LLLS als drei aufeinanderfolgende Räume kann die Wiederholung der Labortermine nicht abgebildet werden. Dennoch erweist sich diese Abbildung als vorteilhaft, um den Studierenden den Seminarablauf und die Ziele des LLLS verständlich zu machen.

3.3.1. Seminarplan

Das LLLS im Fach Geschichte fand in drei Durchläufen an der Freien Universität Berlin statt. Der erste Durchlauf war im Sommersemester 2016, der zweite im Wintersemester 2016/17 und der dritte im Wintersemester 2017/2018. Das Seminarkonzept wurde auf Grundlage der Seminarevaluation von Durchlauf zu Durchlauf geringfügig verändert. Hier wird nun der letzte Durchlauf aus dem Wintersemester 2017/2018 vorgestellt. In den Fußnoten zu den einzelnen Sitzungen werden die entsprechenden Änderungen benannt und ggf. kurz erläutert. Die Seminarplanung wurde inkl. didaktisierten Detailverlaufsplänen und PowerPoint-Präsentationen für die einzelnen Sitzungen bereits an anderer Stelle im Rahmen des übergeordneten Projekts und mit der Möglichkeit zur Adaption in aller Ausführlichkeit aufgeschlüsselt.¹⁷⁸ Dementsprechend wird hier nur das Wesentlichste erörtert.

¹⁷⁸ Auf dieser Homepage finden sich unter dem Reiter „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte“ alle angesprochenen Materialien: <https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/news/VeroeffentlichungLehr-Lerngelegenheiten.html> (Letzter Zugriff am 21.01.2019).

Tabelle 1: Seminarplan zum LLLS

	Thema / Inhalt	Literatur
1	Einführung / Organisatorisches	Bodo von Borries: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein: Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart, 1988. S. 181–86.
2 ¹⁷⁹	Was ist Geschichte, was ist Geschichts- didaktik?	Keith Jenkins: Re-thinking history, Routledge classics. London/ New York, 2003. S. 6-32. Lars Deile: Didaktik der Geschichte, Version: 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte, 27. Januar 2014. Unter: http://docupedia.de/zg/Didaktik der Geschichte?oldid=106222
3	Vorstellung des Materials ¹⁸⁰	Michele Barricelli, Dorothee Wein, Juliane Brauer: Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung Medaon Ausgabe 3 (2009) Nr. 5, S. 1-17. Martin Lücke, Alina Bothe: Im Dialog mit den Opfern. Shoah und historisches Lernen mit virtuellen Zeugnissen. In: Peter Gautschi/Meik Zülsdorf-Kersting/Béatrice Ziegler (Hg.): Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jh. Zürich, 2013. S. 55-74.
4	Planung von Geschichts- unterricht ¹⁸¹	Ulrich Baumgärtner: Planung, Durchführung und Auswertung von Geschichtsunterricht. In: Ders. (Hg.): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Paderborn, 2015. S. 231 – 240. Lena Behrendt, Daniel Münch, David Seibert, Hanin Ibrahim: Woher nehmen, wenn nicht stehlen? Ein Leitfaden zur Reflexion von Leitfragen für den Geschichtsunterricht. In: Priebe, Mattiesson, Sommer (Hg.): Bildungsdialo g - Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule. Bad Heilbrunn, 2019.

¹⁷⁹ Im ersten Durchgang wurde der Text „Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft“ von Schönemann (2014) im Seminar verwendet und diskutiert. Die Studierenden äußerten diesem Text gegenüber gehäuft Unwillen und bezeichneten ihn als dysfunktional, da er versucht, das Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft systematisch und kleingliedrig zu bestimmen. Hierbei ist das sehr voraussetzungsreiche Jeismann-Zitat, welches benutzt wird, um zu zeigen, inwieweit die Disziplin Geschichtsdidaktik über das Konstrukt Geschichtsbewusstsein Anwendung im wissenschaftlichen Kontext findet, kaum zugänglich. Schule und Unterricht werden zwar als die wichtigsten Elemente angesprochen, tauchen aber rein quantitativ betrachtet kaum auf. Vielmehr wird dementsprechend die Geschichtskultur in den Mittelpunkt gestellt. Dieses Postulat – so richtig es sein mag – passt kaum zum einführenden Seminarkonzept der LLLS. Weder behandelt der Text den Geschichtsbegriff ausführlich, noch verdeutlicht er für die Studierenden die Brauchbarkeit geschichtsdidaktischer Theorie.

¹⁸⁰ In den beiden ersten Durchgängen wurde dieser Termin auf sechs Zeitstunden gestreckt und mit externen Kolleg~innen aus dem Center für Digitale Systeme der FU Berlin (CeDiS) durchgeführt. In beiden Evaluationen meldeten die Studierenden zurück, dass dieser Workshop zwar interessante Ergebnisse produziere und wichtig sei, das Zeitfenster (dreifache Seminarlänge) aber für die meisten Studierenden allerdings nicht stundenplankompatibel sei. Daher wurde auf diese Form verzichtet. Den Kolleg~innen aus der CeDiS sei aber an dieser Stelle nochmals herzlichst für ihren Einsatz gedankt!

¹⁸¹ Im ersten Durchgang wurde auf den Text „Planung von Geschichtsunterricht“ von Thünemann (2014) aus dem *Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* zurückgegriffen. Dieser wurde von den Studierenden mehrheitlich als wenig zielführend und als zu unkonkret beschrieben. Daher wurde er ersetzt.

5	Geschichts- bewusstsein	<p>Ulrich Baumgärtner: Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In: Ders. (Hg.): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn 2015, S. 31-46.</p> <p>Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Ders. (Hg.): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn, 2000. S. 46-73.</p>
6	Gegenwarts- und Zukunftsbezug	Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Auflage. Schwalbach/Ts., 2007. S. 91–112.
7	Multi- perspektivität	Klaus Bergmann: Multiperspektivität. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Auflage. Schwalbach/Ts., 2007. S. 65–77.
8	Narrativität	<p>Jörn Rüsen: Historisches Erzählen. In: Bergmann et al. (Hg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, 2001. S. 57-63.</p> <p>Hans-Jürgen Pandel: Erzählen als kulturelle Universalie. In: Ders. (Hg.): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2010. S. 25-29 + 75-93 + 151-160.</p> <p>Michele Barricelli: Narrativität. In: Lücke/Barricelli (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. I. Schwalbach/Ts., 2012. S. 255–280.</p>
9	Historisches Lernen	<p>Jörn Rüsen: Historisches Lernen. In: Bergmann et al. (Hg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, 1997. S. 261-265.</p> <p>Johannes Meyer-Hamme: Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Lücke, Martin/Barricelli, Michele (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 89-97.</p>
10 ¹⁸²	11. Eigener Unterricht im LLL, erste Durchführung (t1)	
11 ¹⁸³	12. Reflexion LLL, Überarbeitung der Stundenentwürfe	
12	13. Eigener Unterricht im LLL, zweite Durchführung (t2)	
13	14. Reflexion LLL, Feedback	
14	15. Gruppendiskussionen	

3.3.2. Theorie

Der erste Raum der Fachlandkarte ist mit dem Begriff *Theorie* gelabelt, der zweite mit *Praxis* und der dritte mit *Reflexion*. Das eigentliche theoretische geschichtsdidaktische Seminar ist also dem LLL vorgelagert und nach den praktischen Phasen erfolgt eine Reflexion des gesamten LLLS. Der Raum Theorie umfasst die Sitzungen 01-09. Hier erfolgt die Gruppenbildung und die Studierenden eignen

¹⁸² Die Studierenden können die Gruppe der Lernenden kennenlernen oder vorher hospitieren. Vorab erhalten sie aber eine Einschätzung der jeweiligen Klasse durch die Lehrkraft. Diese enthält auch eine konkrete Zuordnung der einzelnen Schüler*innen zu einer Gruppe.

¹⁸³ Die Checklisten mit fachdidaktischem Fokus wurden bereits angesprochen. Ursprünglich sollten die Studierenden, die gerade nicht unterrichteten ihre Kommilitonen beobachten und fachdidaktisch kommentieren. Hierzu diente eine in der Pilotierung befindliche „Checkliste“. Sie ermöglicht eine theoriegestützte und fokussierte Beobachtung der Handlungen der Studierenden mit Bezug zum Umgang mit dem geschichtsdidaktischen Prinzip. Die Checkliste arbeitete hierfür mit Indikatoren, die beobachtbare Phänomene des geschichtsdidaktischen Prinzips beschreiben. Wurde ein solcher Indikator beobachtet, sollen die Studierenden sofort stichpunktartig die konkrete Situation schriftlich festhalten und ggf. erste Ideen einer Interpretation mit Bezug zur Theorie festhalten. Da nach dem ersten Durchgang alle Checklisten leer blieben und selbst die reduzierten Varianten abgelehnt wurden, wurden keine Checklisten mehr eingesetzt. Die Studierenden berichteten einstimmig davon, dass die dreistündige Laborsituation ihre ganze Aufmerksamkeit bräuchte.

sich die fachdidaktischen Kenntnisse an. Des Weiteren werden die Stundenentwürfe innerhalb dieses Raumes erstellt und vorbereitet. Dies geschieht innerhalb der Gruppen teilweise im Seminar, teilweise in Heimarbeit. Wie im Seminarverlauf deutlich wird, rahmen die beiden Sitzungen *Geschichtsbewusstsein* (05) und *Historisches Lernen* (09) die Sitzungen der drei didaktischen Prinzipien (06-08). Innerhalb der Fachlandkarte symbolisiert die Weltkugel die beiden Konstrukte *Geschichtsbewusstsein* und *historisches Lernen* als zentrale Konstrukte – die eine mögliche Weltsicht auf Geschichtsunterricht darstellen. In diesem Kontext wird in der zweiten Sitzung flankierend darüber gesprochen, was Geschichte und Geschichtsdidaktik sind. Neben der Weltkugel findet sich die im Seminar verwendete DVD, die sich dem Komplex Zeitzug~inneninterviews mit Überlebenden der Shoah widmet (03).¹⁸⁴ Die drei Flaschen im Regal oben stellen die geschichtsdidaktischen Prinzipien *Gegenwarts- und Zukunftsbezug* (06), *Multiperspektivität* (07) und *Narrativität* (08) dar (2.7.3.-2.7.5.). Außerdem ist im Hintergrund eine Tafel zu erkennen, auf die *theoriegeleitete Unterrichtsplanung* (04) steht. Die farblose Werkzeugkiste, die im Hintergrund steht, beinhaltet *Werkzeuge und Rezepte wie guter Unterricht funktioniert, sowie Methoden und Sozialformen* – diese Aspekte werden im Seminar nicht betrachtet. Daher steht die Kiste im Hintergrund und bleibt farblos. Die Fußabdrücke, die über die gesamte Fachlandkarte verteilt sind, symbolisieren, dass die Wege durch die Theorie und die Erkenntnisse, die daraus folgen, individuell sind. Deshalb ist kein einzelner als richtig geltender Weg vorgezeichnet. Innerhalb der ersten neun Sitzungen entwickeln die Studierenden aus ihren Grobplanungen in Dreier- bis Vierergruppen fachdidaktisch-theoriegeleitet Lernangebote für Schüler~innen mit Material aus dem visual history archive. Dieser Prozess ist den Studierenden weitestgehend selbst überlassen, findet überwiegend in Heimarbeit statt und stellt somit auch eine unkontrollierbare Störvariable dar. Etwa eine Woche vor dem ersten LLL-Termin wird eine Feinplanung des Unterrichtsverlaufes von den Gruppen eingefordert. Diese Feinplanung wird dann mit jeder Gruppe in einer Sprechstunde gemeinsam mit dem Dozierenden kritisch betrachtet. Hierbei wird vor allem darauf geachtet, dass sich die Prinzipien *Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität, sowie Narrativität* in den Planungen wiedererkennen lassen.

3.3.3. Praxis und Reflexion

Die tatsächliche Praxiserfahrung bestreiten die Studierenden in der zehnten Sitzung (t1) mit einer kleinen Schüler~innengruppe (Komplexitätsreduktion). Dies ist das eigentliche Lehr-Lern-Labor (LLL). Auf der Fachlandkarte ist es als der zweite Raum dargestellt. Der Besuch erfolgt jeweils von einer Schulklasse, die dafür einen Projekttag an der Freien Universität Berlin wahrnimmt. Die Studierenden unterrichten dann in einem komplexitätsreduzierten Setting ihren Unterrichtsentwurf. Dabei treffen

¹⁸⁴ Hierbei handelt es sich um die von der Bundeszentrale für politische Bildung und der Freien Universität herausgegebene DVD „Zeugen der Shoah. Fliehen, Überleben, Widerstehen, Weiterleben. Lernsoftware mit Video-Interviews. Sekundarstufen I und II.“ aus dem Jahr 2013.

drei Studierende auf sechs bis acht Schüler~innen. Die zeitliche Vorgabe für die Studierenden in den LLL ist auf drei Zeitstunden taxiert. Pausenzeiten legen die Studierenden in Absprache mit den Schüler~innen selbst fest. Ein Teamteaching ist in den LLL nicht explizit vorgesehen, kann aber nicht ausgeschlossen werden und stellt dann möglicherweise eine Komplexitätserhöhung dar. Im Anschluss an das Labor erfolgt die Reflexionssitzung. Hier werden die Unterrichtserfahrungen (t1) unter der Berücksichtigung der fokussierten didaktischen Prinzipien analysiert und reflektiert. Diese theoriegebundene Sitzung verläuft hochgradig strukturiert.¹⁸⁵ Die Studierenden entwickeln ausgehend von ihren Beobachtungen Handlungsalternativen und diskutieren diese. Auf Grundlage der Reflexions- und Diskussionsergebnisse werden die Planung und damit die Lernumgebung für das zweite LLL von den Studierenden – erneut in Heimarbeit – angepasst. Bereits eine Woche später steht der nächste Durchgang an. Dabei handelt es sich wieder um eine den Studierenden völlig unbekannte Klasse von einer anderen Schule. Nach dem zweiten Labordurchlauf (t2) erfolgt im Seminar eine zweite Reflexionssitzung. Allerdings liegt der Anspruch in dieser nicht auf der Neu- oder Umplanung der eigenen Reihe. Vielmehr rücken die Unterschiede zwischen den beiden Laboren und die Erkenntnisse, die daraus bspw. für das Historische Lernen von Schüler~innen resultieren, in den Vordergrund.

3.4. Implementationshürden

Vor einem Schalter stehen: Das ist das deutsche Schicksal.

Hinter dem Schalter sitzen: Das ist das deutsche Ideal.

Theobald Tiger (1930)

Zum einen gab es Faktoren und Umstände, die sich als Implementationshürden erwiesen, die aus dem Grundkonzept LLLS erwachsen und mit universitären Strukturen kollidierten. Zum anderen gab es Faktoren, die aus der Adaption des naturwissenschaftlichen Konzeptes der LLLS resultierten und inhaltlich überbrückt werden mussten. Fast alle dieser Faktoren und Umstände fallen unter den Oberbegriff *Organisation* und werden im Folgenden nicht auf Grundlage wissenschaftlicher Literatur, sondern ausschließlich auf Grundlage, der während der Durchführung dieser Studie gesammelten Erfahrungen beschrieben. Die hier geschilderten Implementationshürden gelten allein für das LLLS im Fach Geschichte.

LLLS sind (vor allem) in der Erstdurchführung und -gestaltung für Dozierende deutlich aufwändiger als übliche Theorieseminare. Der Organisationsaufwand bleibt aber auch in den folgenden Durchführungen sehr hoch. Nach der Erfahrung mit den ersten drei Kohorten muss im Vergleich zu

¹⁸⁵ In der Reflexionssitzung (elfte Sitzung) wird die Methode *Think/Pair/Share* zu *Think/Group1/Group2/Share* umgewandelt und umgesetzt. Zu allererst werden Emotionen, heftige Eindrücke (bspw. des Gelingens oder Scheiterns), sowie pädagogische Sachverhalte abgefragt und kurz diskutiert. Anschließend werden die Teilnehmenden durch wechselnde Impulse auf die theoretischen Sachverhalte des Seminars hingewiesen.

einem Theorieseminar in etwa die anderthalb bis zweifache Vorbereitungszeit eingeplant werden.

Dies resultiert aus den folgenden Unterpunkten:

- Der deutlich höhere Organisationsaufwand zur Terminfindung der LLL und der Akquise von teilnehmenden Schulen
 - Die LLLS treten mit ihrem Angebot in Konkurrenz zu anderen außerschulischen Lernorten (Denkmäler, Gedenkstätten, Museen), die gerade in Berlin zahlreich, gut ausgestattet (Lehrmaterialien & Personal) und bereits mit den Schulen verknüpft sind. Die Akquise von Partnerschulen ist daher aufwändig. Im Schnitt wurden pro Durchgang ca. 25 Schulen angeschrieben, die Antwortrate lag bei unter 10 %.
 - Die universitären Kommunikationsstrukturen, gepaart mit Unzuständigkeiten und fehlender bis schlechter Ausstattung, können mitunter zu einprägsamen Erfahrungen bei den Beteiligten führen (siehe Eingangszitat). Im hier vorgestellten Setting mussten fünf PC-Räume (mit minimal fünf und maximal 15 funktionierenden Computern) für die gleiche Zeit, am gleichen Tag, bestenfalls nah beieinander liegend, reserviert werden. Dies muss optimaler Weise bereits sechs Monate vor dem eigentlichen Termin geschehen um genügend Vorlauf zu haben um mit allen Beteiligten Terminabsprachen treffen zu können (wobei solche Fragen meist nicht in der vorlesungsfreien Zeit beantwortet werden). In keiner der Kohorten verlief dieses Prozedere ansatzweise reibungslos. Der Aufwand an E-Mails, die allein dem Zweck der Reservierung der Laborräume dienten, kann mit 126 Stück exakt angegeben werden; beantwortet wurden 32, zusätzliche Telefonate sind hierbei nicht berücksichtigt.
 - Die Kommunikation mit unterschiedlichen Akteur~innen und die Berücksichtigung heterogener z.T. konträrer Interessen: Hierbei muss gesondert erwähnt werden, dass die Seminarstruktur es notwendig macht, das Labor an das Ende des Seminars zu stellen. Dies kollidiert auf Seiten der Schulen entweder a) mit Ferien, b) mit anstehenden Prüfungen oder c) mit Schüler~innenpraktika. Daher empfiehlt es sich, die Labortermine am Anfang des Semesters, bestenfalls in Koordination mit den Schulen, zu definieren. Hierbei konkurriert die Notwendigkeit, den Schulen terminlich gerecht zu werden, mit der Abhängigkeit von einer wohlwollenden Raumvergabe seitens der Universität. Hinzu kommt hierbei dann als dritter Faktor noch der Terminkalender der Seminarteilnehmer~innen: Terminkollisionen mit Klausuren, Praktika, anderen Lehrveranstaltungen und Arbeitszeiten sind nicht auszuschließen.
- Die LLLS erfordern zudem auch eine hohe Aufwandsbereitschaft auf Seiten der Studierenden, die v.a. eine Planungsautonomie der LLL voraussetzt. Außerdem erfordern die beiden Labortermine (t1 + t2) doppelt so viel Zeit wie eine reguläre Sitzung, was zu Kollisionen im Stundenplan der Studierenden führen kann. Deshalb müssen ggf.:
 - andere Dozierende davon überzeugt werden, dass sie die betreffenden Seminarteilnehmer~innen für etwaige gleichzeitig stattfindende Lehrveranstaltungen freistellen, ohne dies als zusätzlichen Fehlertermin zu werten (E-Mail-Verkehr)
 - Ein weiteres Problem ist, dass sich die Studierenden auch bei Krankheit zu den Laborterminen begeben, da die Gruppen immer von allen Mitgliedern abhängig sind.

Im regulären Ablauf wurde das LLL Geschichte pro Termin von je einer Klasse besucht. Dementsprechend sind LLLS eine Seminarform für eine vergleichsweise kleine Studierendenzahl (15 Teilnehmende), da sonst in Bezug auf die Komplexitätsreduktion der Betreuungsschlüssel zu gering wäre. Hierbei ist zu beachten, dass immer eine gewisse Anzahl von Schüler~innen am Projekttag krank sein kann, wodurch sich der Betreuungsschlüssel verändert und die Studierenden ggf. ihre Planungen bzgl. Gruppengrößen spontan anpassen müssen.

Im letzten Durchlauf wurde der zweite Labortermin zu Veranschaulichungszwecken einer möglichen Ausweitung des Konzeptes mit drei Schulklassen gleichzeitig durchgeführt. Knapp 85 Schüler~innen waren eine kapazitätsbelastende Probe und es kam zu den erwarteten organisatorischen Problemen, die der Vollständigkeit halber miterwähnt werden:

- Es gab „zu-spät-Kommende“, die den Unterricht in den LLL störten und damit auch die Komplexität erhöhten.
- Die technische Ausstattung musste an jedem Rechner zeitgleich und einwandfrei funktionieren (bestenfalls kennen sich alle Beteiligten mit der Software aus).
- Es bestand ein erhöhter Organisations- und Betreuungsaufwand in Pausenzeiten (Fragen der Versicherung bspw., wenn es zu problematischen Vorfällen, Verletzungen, Verschwinden gekommen wäre, bleiben hier ausgespart und wurden nie gestellt) bspw. wenn 85 Schüler~innen bei Minusgraden im Gebäude verteilt werden sollen, wenn Wartezeiten anstehen.
- Bei der hohen Schüler~innenanzahl stellte sich die Frage, ob Klassenstrukturen aufgebrochen werden sollen, indem die drei Klassen gemischt auf die Gruppen verteilt werden oder in ihren gewohnten Zusammensetzungen bleiben sollen. Beides kann sowohl positive als auch negative Effekte nach sich ziehen.

3.5. Summative Evaluation der Seminarform

3.5.1. Quantitative Ergebnisse

Tabelle 2: Kovariaten der UG und KG im Vergleich.

	N	w/m/d	Semester: Med. (Q1; Q3)	Alter: Med. (Q1; Q3)	Praxis MW sd	Vorwissen Med. (Q1; Q3)	Fachdid Med. (Q1; Q3)
UG	45	29/16/-	4 (3;5)	22 (20;25)	1 1.24	2,6 (2; 3,8)	3 (2; 4,25)
KG	31	18/12/-	3 (3;5)	22 (21;24)	1.6 1.22	2,4 (1,9; 3)	2 (2; 3)

Legende in alphabetischer Reihenfolge:

fachdid = Fachdidaktische Vorbildung | **Med** = Median | **MW** = Mittelwert | **N** = Anzahl der Teilnehmer~innen | **Prax** = Praxiserfahrung als Praxiscore von 0 (keine Praxiserfahrung) bis 5 (Praxiserfahrung als PKB-Kraft, Nachhilfe, freiwillige Praktika, pädagogische Ausbildung) | **Q1** = 25%-Quantil | **Q3** = 75%-Quantil | **sd** = Standardabweichung | **Semester** = Fachsemester | **w/m/d** = weiblich / männlich / divers

Wie der Tabelle 2 entnommen werden kann, sind die beiden Stichproben UG und KG recht ähnlich. In beiden Gruppen machen sind mehr weibliche Student~innen vertreten. Sie machen in beiden Stichproben etwa 60 % der Teilnehmer~innen aus, ein für Geschichtslehramtsstudierende gängiger Wert. Auch bei der jeweiligen Semesteranzahl ist der Unterschied des Medians von 4 (UG) und 3 (KG) in Anbetracht der Quantilverteilung gering. Genauso verhält es sich beim Alter, welches einen Median von 22 aufweist. Auch dies ist ein Wert, der für Studierenden im Bachelor realistisch erscheint.

Die beiden Stichproben UG und KG unterscheiden sich in der Zusammensetzung also weder nach Geschlecht, Alter oder Semester grundlegend. Der Scoremittelwert zur praktischen Vorerfahrung ist in der KG minimal höher ausgeprägt. Dies ist verwunderlich, da angenommen wurde, das LLLS praxisaffine Studierende verstärkt anziehen würde (siehe hierzu auch: Dohrmann & Nordmeier, 2018). Einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt es in der Anzahl der zum Erhebungszeitpunkt besuchten Seminare, die Unterrichtsvorbereitung fokussieren (*fachdid*). Dies könnte darauf hindeuten, dass es sich um engagierte Studierende handelt. Insgesamt kann aber aus dieser Darstellung entnommen werden, dass es sich um vergleichbare Gruppen in UG und KG zu handeln scheint.

Tabelle 3: Für die Evaluation des Seminars relevante Kovariaten im Vergleich von UG und KG.

	Semzu* MW sd	Planung* MW Sd	Umgang* MW sd	Interesse* MW sd	Schwierigkeit* MW Sd	Lernerfolg* MW sd	Veranst.Note* MW sd	Dozent~in Note* MW sd
UG	5.594 0.55	5,208 0.50	5.583 0.37	5.722 0.51	3.111 0.22	5.727 0.47	1.083 0.29	1.167 0.39
KG	Missing by design	3.932 0.98	3.591 1.31	3.545 1.24	3.273 0.61	4 1,10	3.091 1.04	2.545 1.21

Legende in alphabetischer Reihenfolge:

* = Erhoben ab WiSe 2017/2018 | **Interesse** = Interessantheit der Semingestaltung | **Lernerfolg** = Eigener Lernerfolg in der Veranstaltung | **MW** = Mittelwert | **N** = Anzahl der Teilnehmer~innen | **Planung** = Planung und Darstellung: Qualität des Dozierenden | **Schwierigkeit** = Schwierigkeit und Umfang des Seminars | **sd** = Standardabweichung | **Semzu** = Seminarzufriedenheit | **Umgang** = Umgang des Dozierenden mit den Studierenden

Die beiden Gruppen wurden in der letzten Durchführung der Seminare um eine Einschätzung der Qualität des jeweiligen Seminars gebeten, um Dozierendeneffekte ausschließen zu können. Die obenstehende Tabelle 3 zeigt die Mittelwertanalyse, die die wahrgenommene Qualität der beiden Seminarformen kontrastiert. Alle, bis auf die letzten beiden hier präsentierten Kovariaten, waren mit einer 6-stufigen Likertskala zu beantworten und 6 stellte hierbei den höchsten zu vergebenden Wert dar. Bei den letzten beiden wurde nach einer Schulnote zwischen 1 und 6 gefragt.

Insgesamt ist auffällig, dass das LLLS in fast allen Dimensionen von den Studierenden wesentlich besser bewertet wird. Die einzige Ausnahme bildet hierbei die Wahrnehmung der *Schwierigkeit der Veranstaltung*. Diese wird in beiden Seminarformen fast gleich eingeschätzt (UG = 3.11; KG = 3.27). Die Zufriedenheit mit dem LLLS kann also nicht darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden es als leichter wahrnehmen.

Auffällig ist vor allem, dass die Studierenden der letzten Kohorte dem LLLS im Mittelwert eine 1.08 geben, was einer glatten 1 entspricht. Auch wird der Dozent mit 1.2 im Mittel sehr gut eingeschätzt. Die anderen Kovariaten bilden diesen Deckeneffekt ab und unterstützen die Interpretation, einer für die Studierenden sehr gelungenen Seminargestaltung. Die Kovariaten zur *Seminarzufriedenheit*, zur *Planung und Darstellung der Inhalte*, zum *Umgang mit Studierenden* seitens des Dozierenden, die *Interessanz der Seminargestaltung* und der *eigene Lernerfolg* erfahren im LLLS eine sehr hohe Ausprägung (5.21-5.73) bei nur kleinen Standardabweichungen ($sd's < 0.6$). Dies deutet auf eine sehr homogene, wie gleichzeitig positive Einschätzung des LLLS durch die Studierenden.

3.5.2. Qualitative Ergebnisse

3.5.2.1. Evaluation via Fragebogen

Die zweite und zugleich wesentliche Schleife der Evaluation wurde in allen Kohorten mit einem selbst erstellten Evaluationsbogen, der geschlossene und vor allem aber offene Antwortfelder enthielt (Siehe hierzu Anhang Kapitel 1.3, S. 7-8), durchgeführt. Die Studierenden füllten diese Bögen anonym in der jeweils letzten Sitzung ohne Anwesenheit des Dozierenden aus. Die Auswertung erfolgte, indem alle Antworten der einzelnen Studierenden abgetippt und in einer Exceltabelle gesammelt wurden. Aus diesen Antworten wurden konkrete Impulse für die Durchführung des nächsten Seminars abgeleitet und ebenfalls festgehalten. Einige dieser Ergebnisse werden hier nun dargestellt:

Die erste Frage betraf die Gesamtbewertung des Seminars durch die Vergabe von Punkten, wobei 15 Punkte die Bestnote darstellten. Die Studierenden vergaben im Mittel folgende Noten:

Tabelle 4: Einschätzungen des LLLS durch die Teilnehmenden nach Schulnoten 0-15 Punkte

Kohorte	Mittelwert der vergebenen Punkte
SoSe 2016	12,8 (N=18)
WiSe 2016/2017	13,4 (N=16)
WiSe 2017/2018	14,1 (N=14)

Da die ersten beiden Gruppen gerundet 13 Punkte vergaben, was einer 1- entspricht, fokussiert die folgende Darstellung vor allem die Dinge, die als negativ beschrieben wurden und zur Änderung der Seminarstruktur im jeweils folgenden Semester geführt haben. In der ersten Kohorte wurde unter anderem eine mangelnde Vorbereitung auf den für die Studierenden so elementaren Aspekt der Labore angesprochen. Deshalb wurden zwei wesentliche Umstrukturierungen im Seminarplan vorgenommen:

1. Die Unterrichtsplanung erfolgt nicht erst nach dem Theorieinput, sondern bereits zu Beginn des Semesters nach der Gruppenfindung. Die in den einzelnen Sitzungen behandelten didaktischen Leitlinien und Prinzipien werden dann jeweils zum Ende einer Sitzung in den bisherigen groben Unterrichtsentwurf eingebaut. Dafür werden die Theoriesitzungen so umgeplant, dass genügend Zeit für Gruppenarbeit bleibt. Die Studierenden erfahren hierdurch, dass eine Reihe immer wieder verändert werden kann und muss. Außerdem wandelt sich ihre Planung von einer intuitiven Idee hin zu einer theoriegebundenen Auseinandersetzung, wodurch der Effekt, den geschichtsdidaktische Theorie auf Unterrichtsplanung hat, direkt nachvollziehbar und greifbar wird.
2. Die Bearbeitung der drei didaktischen Prinzipien erfolgt nicht mehr durch Referate von Expert~innengruppen und die Studierenden müssen sich auch nicht mehr im Vorherein auf eines der drei Prinzipien festlegen. Diese werden in den Theoriesitzungen über problemorientierte Fragestellungen behandelt, wozu in Eigenleistung Produkte (Poster o.Ä.) erbracht werden müssen, die wiederum als Bausteine für die Reihe dienen können.

Im zweiten Durchlauf wurde das Unterrichtsmaterial „Zeugen der Shoah“ durch einen ausführlichen Workshop eingeführt. Diesen empfanden einige der Studierenden als zu umfangreich und unnötig, weshalb er für den dritten Durchlauf wieder gestrichen und durch eine deutlich kürzere Einführung im Rahmen des Seminars ersetzt wurde. Kritisiert wurde außerdem der frühe Abgabetermin der Unterrichtsplanungen noch vor den akademischen Ferien und, dass das Feedback vom Dozierenden vor dem ersten LLL nicht ausreichte. Im dritten Durchlauf wurde den Studierenden hierfür mehr Zeit eingeräumt und die Gruppen wurden zur Wahrnehmung eines Sprechstundentermins zur ausführlichen Besprechung des Entwurfs verpflichtet. Die Vorgehensweise, den Unterrichtsentwurf von Sitzung zu Sitzung zu überarbeiten und anzupassen, blieb teilweise unklar. Dies wurde im dritten Durchlauf eingangs klarer erläutert und auch in den jeweiligen Sitzungen wurde deutlicher darauf hingewiesen.

Im letzten Durchlauf wurde der Wunsch geäußert, den Rahmenlehrplan sowie das Thema Diversität stärker einzubinden und noch weitere praktische, mit der Theorie verknüpfte Beispiele zu liefern.

Ein Befund aus der gesamten Erhebung, ist, dass in allen Kohorten der eigene Aufwand, den die Studierenden betrieben haben, mehrheitlich als angemessen eingeschätzt wurde. Die fünf Studierenden, die die geforderte Eigenleistung als zu hoch einschätzten, beziehen sich dabei vor allem auf Exzerpte und die Zeit, die benötigt wurde, um die Planung der Labore in Gruppenarbeit zu vollenden. Deutlich wurde jedoch auch, dass die Wünsche und Wahrnehmungen der Studierenden hier teilweise nicht zu vereinbaren waren. Was die einen lobten, kritisierten die anderen. Hierfür werden in der folgenden Tabelle 3 12 Punkte aufgelistet, die unterschiedlich bewertet wurden. Dazu zählt die Einschätzung, die Texte seien zu lang, zu schwer oder gar irrelevant im Gegensatz zur Bewertung der Texte als verständlich und hilfreich und dem Wunsch nach zusätzlicher Literatur. Hierbei fällt besonders auf, dass die Kritik im ersten Durchlauf von sieben Teilnehmer~innen geteilt wurde, während es im zweiten Durchlauf und nach Überarbeitung der zu lesenden Texte nur noch eine Nennung gab. Dagegen bewerteten sechs Studierende die Seminarliteratur im zweiten Durchlauf als positiv. Im dritten Durchlauf halten sich Lob und Kritik mit fünf zu vier Nennungen in etwa die Waage.

Tabelle 5: Gegenüberstellung gegensätzlicher Wünsche/Wahrnehmungen/Bewertungen der Studierenden, zusammengestellt auf Grundlage anonymen Feedbacks aus allen drei Durchläufen.

1	Exzerpte hilfreich, teilweise sogar Wunsch zur häufigeren Überprüfung	Exzerpte unnötig, sollten freiwillig sein
2	Gruppenarbeitszeit im Seminar gut/zu kurz	Gruppenarbeitszeit im Seminar unnötig/zu lang
3	Texte gut, verständlich, teilweise sogar mehr Literatur gewünscht	Texte zu lang/zu schwer/irrelevant/zu viel Theorie
4	Shoah Material hilfreich, kann später genutzt werden, Wunsch nach noch mehr inhaltlicher Behandlung des Themas	Sitzung zum Shoah Material unnötig
5	Wunsch nach Rechercheaufgaben / Hausarbeiten hilfreich, da so mehr Auseinandersetzung mit dem Thema	Überforderung durch zu viele Aufgaben Teilweise jedoch als positiv gewertet
6	Hinweise auf Literaturverwaltungsprogramme hilfreich	Hinweise auf Literaturverwaltungsprogramme unnötig
7	Anwendbarkeit der Theorie besprochen, Idee davon entwickelt, wie sie umgesetzt werden kann	Unklar, wie die Theorie angewendet werden soll
8	Anwesenheitspflicht empfehlenswert (mehr Sicherheit für Gruppenarbeit)	Gut, dass es keine Anwesenheitspflicht gibt
9	Viele Methoden kennengelernt	Zu wenige Methoden kennengelernt

10	Viele E-Mails informativ, hilfreich, gute Kommunikation	Flut von E-Mails störend
11	Gut, dass während des LLL niemand weiter zuschaute	Während des LLL Hospitation erfahrener Lehrkräfte/Dozierender oder Filmaufnahmen gewünscht
12	Unterrichtsplanung so früh wie möglich im Seminar beginnen ist gut	Unterrichtsplanung erst sinnvoll, wenn die didaktischen Prinzipien bekannt sind

Dies zeigt, dass das perfekte Setting auch nach drei Durchläufen nicht gefunden ist. Das zur Verfügung stehende Material darf dementsprechend gern für weitere LLLS-Durchführungen verwendet und adaptiert werden.¹⁸⁶

3.5.2.2. Evaluative Befunde aus den Gruppendiskussionen

Eine dritte Schleife der Evaluation der LLLS ergab sich bei der Auswertung der qualitativen Interviews. Die hier vorgelegten Befunde sind Nebenprodukte der Haupterhebung, welche mitsamt der Methodik der Erhebung und Auswertung in einem anderen Kapitel ausführlich thematisiert werden. Im Zuge der Evaluation erfolgt hier nur eine spärliche Darstellung der Vorgehensweise. Die Gruppendiskussionen wurden in den Gruppen, die auch im LLL gemeinsam unterrichteten am Ende des LLLS geführt. Die Diskussionsleitung übernahm die studentische Mitarbeiterin. Am Ende der Interviews eröffnete die Interviewerin einen offenen Raum, der von den Studierenden gefüllt werden konnte. Die meisten, aber nicht alle Aussagen, die hier im Folgenden abgebildet werden, wurden zur letzten Interviewfrage geäußert: „Wollt ihr noch etwas zur Seminarform der LLL ergänzen oder kritisieren?“. Nach der Transkription wurden die Diskussionen in MAXQDA ausgewertet. Die gegebenen Antworten wurden innerhalb der Analyse codiert und aufgrund der Menge (76 Antworten) in einer Summarytabelle paraphrasiert. Es wurde hierbei zwischen den Binärkategorien *Lob* & *Kritik* unterschieden. Im Folgenden wird eine Summarytabelle präsentiert, die die beiden Kategorien *Lob* und *Kritik* komprimiert darstellt. Bei allen Aussagen handelt es sich um Paraphrasierungen, die jeweils mit einer ~ gekennzeichnet sind. Insofern diese Aussagen mit **fett** markiert sind, werden sie im Folgenden in Gänze wiedergegeben und anhand der ~nummer zugeordnet. Die Gruppennamen resultieren aus der gewählten Auswertungsmethode und werden ebenfalls später begründet und dargestellt (4.4.3.)

Insgesamt zeigt sich, dass sich in jeder Gruppe zu einem der beiden Aspekte Aussagen finden lassen. Dies ist vor dem Hintergrund der anderen beiden Evaluationsschleifen von Interesse, da die

¹⁸⁶ Das gesamte detaillierte Material findet sich hier: <https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/news/VeroeffentlichungLehr-Lerngelegenheiten.html> (Stand 21.01.2019).

Studierenden hier das LLLS noch einmal mit einem gewissen Zeitabstand in der Gruppенаushandlungssituation einschätzen konnten. Erfreulich aus Sicht der LLLS ist, dass bei den 76 Äußerungen nur 16 in die Kategorie der *Kritik* und 60 in die Kategorie *Lob* codiert werden konnten.

Tabelle 6: Paraphrasierungen der Kategorien Kritik und Lob am LLLS durch die Studierenden.

GRUPPE	KRITIK	LOB
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	~ Frühe Entscheidung bezüglich der Prinzipien	~ LLLS = Seminare können Spaß machen ~ keine "Überforderung", andere Seminare = "Zeit absitzen" ~ gute Atmosphäre ~ Im Praktikum unsicher gefühlt ~ gute Unterstützung im LLLS
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS" "HOLOCAUST & HEUTE"	~ Theorie trocken ~ Mehr frontale Moderation ~ keine Aufsichtsperson in den Laboren	~ LLLS im vierten Semester zu spät, weil gut zur Orientierung ~ LLLS = "unglaublich gut" ~ LLLS sollte "Standard werden" ~ gute Gruppengröße + LLLS sollte "zur Regel werden" ~ "werde hier gerade Lehrer" ~ LLLS praktischer angelegt ~ Seminarbeschreibung traf voll zu ~ Mehr LLLS ~ guter Support + Lust des Dozenten geht auf einen über ~ LLLS "ganz anderes Format" ~ LLLS hat näher an den Beruf gebracht ~ Wichtigkeit des SuS-Besuch + LLLS "muss Standard werden" ~ LLLS hat Spaß gemacht
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM" "ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"		~ LLLS "kann ich jedem empfehlen" ~ Im LLLS "viel gelernt"
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Problem: SuS-Zuteilung in den Laboren ~ Problem: SuS-Zuteilung in den Laboren ~ Zu wenig SuS bei den Laboren	
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"		~ Zusammen Unterrichtsentwurf gestalten hilfreich ~ LLLS hat am meisten interessiert ~ Sinnvoll zwei unterschiedliche Gruppen zu unterrichten + Einschätzung des L subjektiv ~ Verknüpfung von Theorie und Praxis positiv ~ Vorteilhaft in Gruppe zu unterrichten
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"		~ Theoriebedeutung durch LLLS angekommen ~ SuS-Besuch gibt "Sinnhaftigkeit" des LLLS
"DAS AUTO"	Hoher Zeitaufwand	~ Dozent sehr motiviert ~ Erprobung des Gelernten im Labor sehr wichtig
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"		~ Unterrichtsentwurfstabelle sehr sinnvoll
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE	Gruppenbildung zu früh	

ANTWORT		<ul style="list-style-type: none"> ~ LLLS macht Theorie "lebhafter" ~ LLLS sehr gute Erfahrung ~ Mehr LLLS ~ LLLS hat Spaß gemacht ~ Gruppengröße vorteilhaft ~ gute Atmosphäre (Diskussionen) ~ LLLS regt zur Auseinandersetzung mit Themen an auch ohne Klausur
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Allein unterrichten besser als in Gruppe ~ Mehr konkrete Beispiele ~ Mehr Auswertung der Reihen 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Schade für Studierende, die "das nicht machen durften" ~ LLLS bleibt im Gedächtnis ~ Im LLLS ist "klar, warum ich das mache" ~ offene Diskussionen + gute Gruppengröße ~ Mehr Auswertungstermine wären toll
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"		<ul style="list-style-type: none"> ~ LLLS sehr gute Möglichkeit zur Orientierung früh im Studium ~ Mehr LLLS ~ LLLS prototypisches Fachdidaktikseminar ~ Reflexionstermine sehr wichtig
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"		<ul style="list-style-type: none"> ~ LLLS bereitet auf den Beruf vor ~ LLLS praktisches Element im Studium ~ BA ohne LLLS zu theoretisch ~ Fachlandkarte gut ~ LLLS gute Praxis im Studium ~ Gute Gruppengröße ~ Projektatmosphäre gut
"TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Zu viele E-Mails vom Dozenten ~ LLLS sehr zeitintensiv ~ Merksätze gewünscht ~ Merksätze gewünscht 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Durch LLLS hat das "Fach GE angefangen Spaß zu machen" ~ LLLS im Vergleich zu anderen Seminaren weit vorne ~ Lernertrag in LLLS höher ~ LLLS bereitet auf Beruf vor ~ In anderen Seminaren liest keiner Texte ~ Im LLLS nützt einem das Lesen der Texte ~ Diskussion + Anwendung der Texte gut + one minute paper

3.5.2.2.1. Kritik

In die Kategorie *Kritik* wurden insgesamt 16 Aussagen codiert. Die Aussagen weisen zwischen den Gruppen kaum Überschneidungen auf. Dennoch werden einzelne Punkte bemängelt, die interessant für weitere LLLS sein können. Wie bereits aus den Evaluationsbögen der ersten Kohorte entnommen werden konnte, stellte für die Studierenden, die sich zu Semesterbeginn noch nicht zwangsläufig kennen, die frühe Phase der Gruppenfindung bei gleichzeitiger Festlegung auf das Thema und das zu fokussierende didaktische Prinzip eine strukturelle Herausforderung für eine funktionierende Gruppenarbeit dar:

t1: *Aber da dachte ich auch, warum sollen wir uns denn jetzt schon für Gegenwartsbezug, Multiperspektivität oder Narrativität entscheiden. Wenn wir noch gar nichts darüber wissen.*

(Gruppe: Irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so, Tilde 1)

Die Gruppe aus der ersten Kohorte bemängelt hier, dass es in einer so frühen Phase der Gruppenfindung (zweite oder dritte Sitzung) schwierig ist, sich für eines der Prinzipien zu entscheiden, wenn es noch gar nicht bekannt ist. Deshalb wurde diese Praxis ab der zweiten Kohorte geändert. Der Modus der Gruppenfindung stellte dennoch eine permanente Herausforderung für den Dozenten und die Studierenden dar, wie diese Aussage zeigt:

T5: Hm, ich wollt noch vielleicht sagen, also ich fand's schwierig eigentlich am Anfang nur, als wir die Gruppen wählen mussten. Ähm, weil es ja dann doch schon in der zweiten Sitzung darum ging, dass man sich Teampartner aussucht. Also ich hab, ich kann mich nicht beklagen. (lacht)

T4, T6: (lacht)

T5: Ich war ganz zufrieden. Aber ich stelle mir das nur schwierig vor. Ich wüsste aber nicht, wie man das Problem beheben könnte, dass halt diese Gruppenbildung vielleicht nicht schon direkt am zweiten Termin stattfindet, wo man sich gerade einmal erst gesehen hat. Und weil ich glaube, wir sind alle auch so zufrieden auch, weil wir halt gut zusammengearbeitet haben und weil es gut klappt, wobei ich mir aber auch vorstellen kann, dass wenn wir in einer anderen Gruppe gelandet wären, wären wir halt vielleicht nicht so, hätt's vielleicht nicht so gut gepasst und das macht sehr viel aus, glaube ich.

(Gruppe: Sehr gute Frage - sehr gute Antwort, Tilde 1)

Den Studierenden ist hier gegenwärtig, dass die Funktion der Gruppe eine große Bedeutung für das Gelingen des gesamten LLLS besitzt. Wie der ausführliche Seminarplan zeigt, wurde viel Zeit und auch Methodik eingesetzt, um diesen Prozess zu flankieren.¹⁸⁷ Dennoch musste innerhalb einiger Gruppen mit Konfliktpotenzial umgegangen werden, sodass hierbei zu empfehlen ist, in den ersten Sitzungen ein Hauptaugenmerk auf die Gruppenbildung und Findungsphase zu legen.

Ein anderer Aspekt, der in den Interviews von den Studierenden angesprochen wurde, ist die fehlende *Aufsichtsperson* in den Laboren.

[...] T9: Es war zwar schön, ich hab mal gesehen, wie es ist vor einem Schüler zu stehen [I: Mmh (bejahend)] und mich auf diese verschiedenen Theorie-Begriffe zu beziehen in meiner Planung. Aber ob die Planung jetzt, weil wir ja auch, also das war für mich auch noch ein Negativ-Punkt, dass, äh, wir in diesem LLL überhaupt keinen Dozenten zum Beispiel oder eine Aufsichtsperson in den [T10: Da stimme ich auch zu.] Räumen hatten, äh. Wir schätzen uns hier immer nur selber ein [T10: Ja.]. Weiß ich jetzt immer noch nicht, ob das ein guter Unterricht war. Wenn ich höre, dass viele immer rein gehen in ihr Referendariat und immer denken, die haben total tolle Unterrichtsplanungen und dann letztendlich der zuständige Lehrer dann sagt, das war totale Grütze, [T10: Ja, finde ich auch ganz schade.] dann, finde ich, dass ich, wir können uns zwar jetzt gegenseitig selbst beweihräuchern und denken, das ist gut gelaufen [T10, T11: (lachend)].

(Gruppe: Holocaust & Heute, Tilde 1)

Die den Schulklassen zugehörigen Lehrer~innen wurden explizit angewiesen, nicht in die Arbeitsräume zu gehen und ihre Schüler~innen zu beobachten. Auch auf eine Hospitation seitens des

¹⁸⁷ Die gesamten Materialien finden sich hier: <https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/news/VeroeffentlichungLehr-Lerngelegenheiten.html> (Stand: 21.01.2019).

Dozenten (oder anderer geeigneter Personen) wurde bewusst verzichtet, da die Studierenden in den komplexitätsreduzierten Laboren selbstbestimmte Erfahrungen sammeln sollten. Was diese Aussage auch zeigt, ist, dass sich die Studierenden eine fachkundige Einschätzung ihrer eigenen Leistung wünschen. Das Fehlen einer solchen Instanz wurde bereits als ein Charakteristikum für diesen Beruf dargestellt (Keller-Schneider, 2010, S. 12). Wie aber das Beispiel der Auswertung der Kategorie *Schüler~innen als Störvariable (4.4.4.3.2.1.)* zeigen wird, ist die dahinterstehende Frage nach einer externen Aufsichtsperson ambivalent einzuschätzen. Weil in diesem Setting fünf LLL parallel stattfinden, könnten diese nur mit einem hohen personellen Aufwand gleichzeitig hospitiert werden und ein stetiger Raumwechsel würde zu viel Unruhe erzeugen. Eine Möglichkeit bestünde in der Videografie der Labore, was wiederum a) einen hohen bürokratischen und organisatorischen Aufwand und b) sehr hohe Kosten für eine substanzuell geeignete Kameraausstattung bedeuten würde.

Ein dritter Aspekt ist der genannte Betreuungsschlüssel und die konkrete Zuteilung der Schüler~innen am besagten Labortag. Bei Klassen bzw. Kursgrößen von durchschnittlich 28 Schüler~innen, befinden sich in jedem Labor fünf bzw. sechs Schüler~innen. Wie nicht anders zu erwarten, ist bei solchen Ausflügen an außerschulische Lernorte im Fach Geschichte die spontane Erkrankungsrate recht hoch:

T6: Ich würd' mich dem anschließen an sich, aber ich find's schade, dass die Gruppen im Verhältnis so schlecht strukturiert sind. Also es ist bei uns zum Beispiel der Fall gewesen, dass wir halt vier Leute waren und ich glaub beim letzten Mal hatten wir drei Schüler.

(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen, Tilde 1)

Ein solcher Betreuungsschlüssel ist zum einen problematisch für Gruppenarbeiten und erhöht zum anderen die Künstlichkeit der Situation zwischen Schüler~innen und Studierenden.

T7: Das mit der Klassenstärke, das würde ich auch bestätigen. Vielleicht wär's schön, zwei Klassen einzuladen oder so, wenn das irgendwie möglich ist, weil ich finde das auch sehr schade, wenn auf einen Schüler anderthalb Studenten kommen. Das war halt auch leider nicht so ganz 'n realistisches Bild von, von Unterricht dadurch. Aber ansonsten war's schön, mal ja Praxisbezug zu haben.

(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen, Tilde 3)

Dieser Vorschlag wurde in der dritten Kohorte beim letzten Labortermin realisiert (3.4.). Hier besuchten drei Klassen mit insgesamt ca. 90 Schüler~innen das LLL, sodass den einzelnen Gruppen je ca. 15 Schüler~innen zugeteilt werden konnten. Dieses Setting stellte für die Studierenden, abgesehen von der vielleicht realistischeren Unterrichtssituation, keine wesentlichen Veränderungen dar. Der organisatorische Aufwand für die Dozierenden wuchs hingegen exponentiell.

Ein weiterer zentraler Punkt, den die Studierenden ansprechen, ist der hohe Arbeitsaufwand neben dem Lesen und Exzerpieren der Seminarliteratur:

T14: Ja, also ich muss beiden zustimmen. Also ich, wie auch T16 gerade schon gesagt hat, mit Herrn Seibert, man hatte immer ein gutes Gefühl, wenn man reingekommen ist. Aber ich musste zuerst, glaube ich, habe ich in Erinnerungen, diese ganzen Anforderungen, die er am Anfang so gestellt hat und meinte, wir sollen halt immer ein Exzerpt schreiben und jedes Mal die Texte lesen (lacht) und dann haben wir auch gleich diese sechs Stunden oder was war, also diese, dieser eine Tag, wo wir dann so lang und ich gesagt: Oh Gott, ich hab' da 'n Arzttermin, wie mach ich 'n das alles und dann diese, dieses hin und her planen von den anderen Seminaren, dass man halt auch mal länger bleibt oder mal mehr zu tun hat, das fällt mir glaube ich so als erstes ein, so diese ganzen Anforderungen.

H: *Mmh (bejahend)*

T14: Was am Ende ja auch gut war dann und was auch dann währenddessen nicht so viel vorkam, wie man es am Anfang gehört hatte. Aber ich glaub das hatte ich so als erstes im Kopf.

(Gruppe: Zwischen Arbeitslehre und Geschichte, Tilde 1)

Hierbei stellte der in der zweiten Kohorte als sehr nützlich aber auch zeitintensiv bewertete Tag zur Einführung des visual history archive Materials eine große organisatorische Hürde für die Studierenden dar. Dies gilt insbesondere deshalb, weil die beiden Labortermine schon jeweils vier Zeitstunden umfassen und somit Ausfallzeiten in anderen Seminaren angekündigt werden müssen. Als ein größerer Kritikpunkt kann also gewertet werden, dass das LLLS aufwändiger als andere Seminare ist und ein hohes Maß an Eigenkoordination fordert.

3.5.2.2.2. *Lob*

In der Kategorie Lob finden sich erstaunlich viele Hinweise darauf, dass die Studierenden die Didaktisierung und die organisatorische Anordnung im Nachhinein nicht nur einfach als gut bewerten, sondern in ihrer Bedeutung einschätzen können. Abgesehen davon benennen sie Dinge, die für sie den Unterschied zu anderen universitären Seminaren ausgemacht haben. Dinge, die hierbei explizit angesprochen werden, sind genau jene Sachverhalte, die auch Wenzel (2013) an normalen geschichtsdidaktischen Veranstaltungen kritisiert und die anscheinend viel Verdruss bei den Studierenden auslösen – und das, obwohl sie relativ schnell und simpel behebbar erscheinen. Eine dieser Komponenten, die sich in mehreren Aussagen finden lässt, ist, dass das LLLS im Gegensatz zu anderen Seminaren *Spaß gemacht hat* und dies wird hierbei nicht nur auf den Praxisteil bezogen:

t1: Also keine Ahnung. ich geh zu den Seminaren in Geschichte. Setz mich da hin. Hör da zu. Oder auch nicht. Es ist noch nie passiert oder ganz, ganz selten, dass ich mich beteiligt habe, weil es immer so war, dass da Texte waren, die ich nicht verstanden habe und dass mir das auch immer zu viel wurde. Und dieses Mal, da hatte ich gar nicht dieses Gefühl von Überforderung und oh mein Gott, ich hasse dieses Seminar. Denn da bin ich auch gern hingegangen, was ich halt so noch nie erlebt habe, weil ich da sonst meine Zeit absitze, ich da Bio lerne (lachend), weil ich das bei der Atmosphäre so gut kann. Aber ansonsten vielleicht lag es jetzt auch an der Gruppe. Ich fand halt auch die anderen Seminarteilnehmer sehr nett und lustig. Ich fand das halt ganz wichtig, dass es Spaß machen kann.

(Gruppe: Irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so, Tilde 2)

Es wurde viel Zeit in die methodische Aufarbeitung und Veranschaulichung der für das Seminar ausgewählten Literatur investiert. Dazu mussten die Studierenden Exzerpte anfertigen, um spontan sprechfähig zu sein. Beides hatte den Zweck, zu vermeiden, dass die Studierenden wie sonst üblich ihre *Zeit absitzen* oder *Bio lernen*, weil die ruhige Atmosphäre dafür geeignet erscheint. Des Weiteren zeichnet sich hier ab, was viele Gruppen anmerken oder auch einzelne Studierende in der Evaluation geschrieben haben: Die kleine Gruppe von 15 Studierenden führt dazu, dass eine familiärere Arbeitsatmosphäre entsteht, die die Studierenden dazu bringt gerne beim LLLS zu erscheinen. Eine andere Gruppe äußert sich zu ihrem Erleben wie folgt:

T1: *Ich hätt's zum Beispiel nicht schlimm gefunden, wenn wir die beiden nächsten Sitzungen noch gehabt hätten.*¹⁸⁸

T2: *Ja genau.*

T1: *Das hätte mich gar nicht gestört, trotz des Lernaufwands, den wir wegen der Labore gehabt hatten.*

T3: *Ja.*

T1: *Das wär mir zum Beispiel voll egal gewesen.*

T2: *Genau.*

T3: *Ich will auch nicht, dass es vorbei ist.*

I: *(lacht)*

T1: *Nee, es stimmt auch so (lacht) als das letzte Woche war, hatten wir ja so, jetzt sehen wir uns nicht mehr.*

T3: *Das war halt voll schön. (lacht) Jetzt ist es vorbei. Kann ich morgen trotzdem kommen? (lacht)*

T1: *Ja, wir setzen uns morgen trotzdem rein und warten, dass Hanin¹⁸⁹ und Herr Seibert kommen.*

T2: *(lacht)*

T3: *Bitte. (lacht) Nein, das ist, ja man hat sich einfach gut darin gefühlt.*

T2: *Fand ich auch.*

T3: *Man hat sich verstanden gefühlt irgendwo, abgeholt.*

T1: *Ja.*

(Gruppe: Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind, Tilde 5)

Einen anderen Aspekt, den die Studierenden ansprechen, sind Hilfestellungen, die sie im Studium unterstützen und eine Ansprechbarkeit der Dozierenden bei Fragen:

T17: *Das ist auch, das war wirklich ein Seminarcharakter [T19: Ja.] [T16: Mmh (bejahend)] und das war auch eine große Qualität des Seminars, weil die Atmosphäre einfach gestimmt hat. Ähm das wäre, dann wollte ich noch sagen, was ich auch sehr, sehr geschätzt habe, waren auch diese Kleinigkeiten zum Studium, also weil Herr Seibert natürlich uns auch sehr, sehr nah war, aufgrund, weil, also weil einfach sein Studium ja noch nicht _so_ lange her ist ähm, diese Sachen wie Zotero oder Citavi, dass wir das benutzen sollten. Diese Facts by the way, die im Studium einfach wichtig sind, die auch übergreifend wichtig sind, dass sich dafür auch Zeit gelassen wurde, obwohl ja auch dieser Druck auf diesen Kurs wahrscheinlich nicht gering ist, weil der sich ja erstmal quasi profilieren muss so, also. Und was ich wirklich auch noch sehr gut fand, war die Kommunikation im Kurs, die E-Mails, die immer schnell kamen [T16, I: (lachend)], ähm, es war wirklich sehr, sehr gut supported quasi, man konnte immer Fragen stellen, es kam, es wurde sich direkt gekümmert und so. Und das macht es natürlich*

¹⁸⁸ Zum Ausgleich für die zwei langen LLL-Termine und das Gruppeninterview wurde den Studierenden die letzte Sitzung erlassen.

¹⁸⁹ Alle Klarnamen die Personen betreffen, die nicht am Projekt beteiligt waren, wurden entfernt. Bei Hanin handelt es sich um die studentische Mitarbeiterin, die an den Seminarsitzungen teilweise beteiligt war und auch die Interviews mit den Gruppen führte. Sie ist in den Interviews mit I: als Interviewerin abgekürzt.

einfach schöner [T16, T19: (lachend)], weil man merkt so, es haben alle Lust so, da hat man dann selber auch mehr Lust.

(Gruppe: Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht, Tilde 6)

Dieser Ausschnitt zeigt, dass sich die Studierenden auch Gedanken darüber machen, warum das LLLS womöglich anders konzipiert ist (*Druck, der auf dem Kurs lastet*). Was aber zudem viel wesentlicher erscheint ist, dass die Studierenden eine gewisse Betreuung erwarten und sich aufgrund dieser auch wohler bzw. verstandener fühlen und das wahrgenommene Engagement auch spiegeln.

Zudem zeigt die folgende Aussage, dass die Diskussionen dann als fruchtbar wahrgenommen werden, wenn die diskutierten Fragen die Studierenden auch wirklich interessieren oder Fragen sind, die sie beantworten können und auch wollen. Anscheinend bieten das nur wenige Seminare:

T14: Also nicht nur, um dann anwenden zu können, sondern allein schon, um darüber zu diskutieren. Ich hatte ganz viele Seminare, einen Großteil der Seminare, wo man Literatur vorher lesen sollte. Ich hab mich da hingeworfen, hab die ganzen fünfhundert Seiten gelesen und äh dann war man im Seminar und dann ging's um was völlig anderes. Und ich dachte mir, ok es hat mir, ich hab jetzt gelesen, es war ganz toll, weiß jetzt 'n bisschen was über das Thema. Aber so richtig für's Seminar weiterbringen tut mich das nicht. Das Seminar ist mit anderthalb Stunden total zäh. Weil irgendwann hat man dann auch alles gesagt und dann versuchen die Dozenten noch irgendwie 'n bisschen was zu machen, manche lassen dich vorher gehen äh, manche ziehen das dann noch knallhart bis zum Ende durch, machen ihre Ein-Mann-Show. Ähm und das fand ich im Lehr-Lern-Labor super, dass die erste dreiviertel Stunde dafür verwendet wurde, ähm zu rekapitulieren und über die Texte zu sprechen. Wobei ich mir da eigentlich noch gewünscht hätte, am Ende nochmal so 'ne, das was wir glaube ich in der ersten oder in der zweiten Stunde gemacht haben, ich glaub in der zweiten sogar, ähm zum Thema was ist Geschichte und was ist Geschichtsdidaktik, da haben wir am Ende nochmal kurz vor Schluss aufschreiben sollen, in einem Satz, das was wir vorher an der Tafel zusammengefügt haben, in einem Satz, was ist Geschichte. Das hab ich immer noch in meinem, in meinem Heft. Äh in meinem kleinen Notizbuch. Und das hätte ich mir auch für Narrativität, Gegenwartsbezug und sowas gewünscht.

(Gruppe: Tripple L, Tilde 7)

Abgesehen von diesen allgemeinen Sachverhalten, die eigentlich in keinem Universitätsseminar fehlen sollten, benennen die Studierenden viele LLLS spezifische Sachverhalte. Zum einen wird das LLLS mit dem Orientierungspraktikum im Bachelor verglichen, welches in seiner eigenwilligen Intention der ersten eigenen empirischen Studie¹⁹⁰ an den Bedürfnissen der Studierenden vorbei zu gehen scheint:

T3: [...] Bei meinem Orientierungspraktikum was er bisher so: du sitzt hinten drin und guckst zu. [...]

T1: Naja oder du machst irgendwas Empirisches (lachend). Irgendwelche Notizen.

T3: Mir wurde zwar auch angeboten zu unterrichten, aber ich hab mich einfach noch gar nicht sicher genug gefühlt.

T2: Ja.

T3: Und hatte einfach noch gar kein Bock drauf.

¹⁹⁰ Im Orientierungspraktikum an der Freien Universität Berlin sind die Studierenden dazu angehalten eine empirische Fragestellung innerhalb der Praktikumsituation zu bearbeiten und in einem Bericht ihre Ergebnisse darzulegen. Da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt keine methodische Ausbildung genossen haben und sie im Praktikum mehrheitlich an andere Herausforderungen sehen, steht diese Praxis der empirischen Forschung häufig in der Kritik bei den Studierenden.

(Gruppe: Irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so, Tilde 4)

Etwas das im Orientierungspraktikum nicht sichergestellt werden kann ist, dass die Studierenden auch tatsächlich unterrichten und nicht nur hospitieren. Die Teilnehmerin sagt hier, dass sie sich zu diesem Zeitpunkt nicht sicher genug fühlte allein vor einer ganzen Klasse zu stehen. Zudem wird im Folgenden der Umstand aufgegriffen, dass die Praxisphase vor allem aufgrund der Durchführung in Gruppen weniger anspruchsvoll wahrgenommen wurde.

T3: Ja genau, weil ich jetzt auch die Stütze hatte. In meinem Praktikum war ich irgendwie alleine. Zwar auch die Lehrer dort, aber von der Uni halt keine Stütze. Und hier hatten wir uns alles bequatscht und dann auch noch einer drin. Und hatte ich überhaupt keine Panik vor.

(Gruppe: Irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so, Tilde 5)

Genauso folgendes Zitat:

T10: Und dass man auch einfach überhaupt die Möglichkeit hatte, das mal so im Bachelor zu machen in der Gruppe, nicht allein irgendwie irgendwo reingestoßen wird.

T8: Genau.

T9: Mmh (bejahend)

T10: Man entwickelt zusammen was, es war auch echt 'ne Hilfe, dass man bei der praktischen Durchführung zu dritt war. Man konnte sich irgendwie immer ergänzen, es war immer jemand da. Und überhaupt, dass wir das machen konnten. Also ich finde, es sollte viel eher immer angeboten werden. Ich meine, es ist ja auch 'ne Ausnahme, der Kurs.

(Gruppe: Die SuS stehen im Vordergrund, Tilde 5)

Auch wird von mehreren Gruppen der positiv bewertete zweimalige Besuch der *echten Schüler~innen* gegenüber bspw. Simulationen oder Arbeit mit Videos betont, wie das folgende Zitat zeigt:

T9: Ja voll, weil, das spannende war auch, finde ich, an zwei Gruppen das auszuprobieren.

T8: Mmh (bejahend)

T9: Und dann noch zu gucken, ok wie sind denn, weil durch diese Hilf- also die ähm Vorbemerkungen¹⁹¹ der Lehrkräfte, dass man halt auch so 'ne, so 'ne Idee erstmal bekommt davon, wie die Klasse sein soll 'ne, ist ja auch 'ne subjektive Einschätzung. Aber und dann auch wieder, also das fand ich auch cool irgendwie, dass wir uns erst ausprobieren an der einen Klasse und dann lesen wir, wie der andere Lehrer seine Klasse beschreibt und uns auf der Grundlage wieder neue Gedanken zu machen und das weiterzuentwickeln. Das, find' ich, war 'ne richtig coole Erfahrung eigentlich.

(Gruppe: Die SuS stehen im Vordergrund, Tilde 3)

Das Zitat beschreibt vor allem das Ausprobieren, Adaptieren und den Vergleich der eigenen zur subjektiven Einschätzung der Klassen durch die Lehrer~in als *coole Erfahrung*.

Zudem zeigt die Auswertung der nach dem Seminar stattgefundenen Gruppendiskussionen, dass es den Studierenden nicht ausschließlich um das Sammeln von praktischen Erfahrungen oder das bloße

¹⁹¹ Die Studierenden haben einige Wochen vor dem LLL kurze Einschätzungen der Lehrkräfte der jeweiligen Klassen erhalten, um ihre Planungen dahingehend anzupassen, welche Leistungsniveaus den Schüler~innen zugetraut werden und in welchem Umfang besonderer Unterstützungs- und Förderbedarf besteht.

Erleben von Praxis geht. Auch Reflexionsphasen werden als sinnvoll angesehen, insofern sie einen Ertrag haben:

T10: *Ja, dass es auch so geteilt ist, dass wir erstmal sehr viel Theorie hatten, dann in die Phase gegangen sind, wo wir die Versuche durchgeführt hatten und dann nochmal mit der Reflexion.*

T12: *Ja.*

T10: *Also die Reflexion ist ja für uns auch immer gut. Das ist ja nicht, dass wir das Seminar einmal durchhauen und dann ist es fertig. Aber jetzt können wir auch nochmal überlegen. Was haben wir eigentlich gemacht? Was nehmen wir davon mit? Das ist sehr gut gewesen.*

(Gruppe: Fakten, bumm bumm bumm, Tilde 4)

Aufgrund der Kombination von Theorie, Praxis und Reflexion wird das LLLS von den Studierenden als sehr vorteilhaft gegenüber anderen Seminaren und Vorlesungen erlebt. Gleichzeitig kann auch hier konstatiert werden, dass die Studierenden der theoretischen Auseinandersetzung gegenüber nicht per se abgeneigt sind:

T12: *(lacht). Ich find die Seminarform ist ähm, so stelle ich mir 'n Seminar vor, ähm so stelle ich mir 'n Fachdidaktikseminar vor. Ähm es ist sehr lebhaft gewesen ähm natürlich auch theorielastig. Aber das ist auch zu 'nem bestimmten Zeitpunkt im Studium auch notwendig. Irgendwann muss das ja mal kommen. Ähm aber trotzdem gab es viel Spielraum für, für Diskussion und auch für unsere individuellen Meinungen und ähm find, find man merkt halt auch, dass es 'n Seminar ist, was ähm, ich würde es als innovativ beschreiben, ja, mit großem Potential und ich hoffe, dass man da einfach noch stärker, stärker ansetzt, das auch weiter anzubieten und ähm ich hab jetzt von ganz vielen gehört, dass sie gern im Lehr-Lern, Lehr-Lern-Labor gewesen wären, weil das andere Seminar total äh –*

T10: *Trocken.*

T12: *Trocken und stumpf.*

T10: *Trocken, hab ich sehr oft gehört, dass das sehr trocken ist.*

T12: *Ja und ähm dementsprechend haben wir da 'ne gute Wahl getroffen.*

T11: *Ja, finde ich auch.*

(Gruppe: Fakten, bumm bumm bumm, Tilde 3)

Aufgrund der Gesamtkonstellation berichten mehrere Gruppen davon, dass sie sich durch das LLLS *näher an den Lehrberuf* gebracht fühlen. Das folgende lange Zitat steht hierfür exemplarisch und liefert einen Erklärungsansatz:

T17: *Also das Seminar würde ich glaube ich so zusammenfassen: Ich will ja Lehrer werden. Ich studiere Biologie und ich studiere Geschichte. Ich bin kein Geisteswissenschaftler und ich liebe auch die Naturwissenschaften nicht. Ich will Lehrer [betont] werden. Ich habe Geschichte studiert, ich habe Biologie studiert und da wusste ich auch, wenn ich in der Vorlesung sitze, was ich gerade mache. Ich hatte aber auch so Kurse wie Pädagogisches Handeln: [T16: Mmh (bejahend)] [l: Ja.] Gruppenprozesse, Erziehung gestalten. [T16: DaZ] Das war, das ist, das hatte in der Theorie [betont] natürlich irgendetwas mit Lehrer-Sein zu tun aber in der reellen Praxis gibt es da auch nur Anstöße, wie man etwas angehen kann aber es hat nichts mit der Praxis zu tun. Ich hatte in diesem [betont] Seminar das erste Mal wirklich den Eindruck, dass ich hier sitze und gerade Lehrer werde, [T18: Genau.] [T19: Ja.] gerade Lehrer lerne. [T19: Ja, auf jeden Fall.] Diesen, diesen Beruf so, mich mit Leuten auseinandersetze, die das gleiche Ziel und wirklich das Ziel – nicht die Biologie, wo man auch mit den*

Monos¹⁹² zusammensitzt oder die Geschichte, wo man auch mit den Politikern zusammensitzt, sondern wirklich: Da waren wir [T18: Unter uns.] das erste Mal Lehrer und _durften_ [betont] auch darüber sprechen [T16: Mmh (bejahend)], weil es alle, weil es einfach, es ging um die reine Berufspraxis. Sehr, sehr praxisorientiert [T18, T19: Ja], das _ganze_ [betont] Seminar. Diesen Theorie-Teil, den hat man, den muss man machen [T18: Ja.], das ist total verständlich. Der wurde aber im Seminar sehr, sehr gut behandelt. Die Auswahl der Texte war sehr gut. Ähm, die, also was Qualität, Quantität betraf, natürlich auch. Ähm, es war ein sehr intrinsischer Kurs, dadurch dass man die Exzerpte schreiben konnte und es wurde auch oft gesagt und es hatte auch oft sehr, sehr geholfen, wenn man das geschrieben hat. Aber wenn man keins geschrieben hat, dann war es kein Problem. Es war einfach ein Kurs, den man in der Woche gerne besucht hat [T18: Ja.] [T16: Mmh (bejahend)] und vor allen Dingen der Kurs, der am schnellsten rum war [T18: Ja.]. Es hat sich nie länger als 20 Minuten angefühlt, weil es einfach so [T19: Mmh (bejahend)] ein offener Charakter war.

(Gruppe: Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht, Tilde 2)

Hier wird die Theorie-Praxis Verzahnung mit dem Fokus auf die erfolgende tatsächliche Umsetzung im LLL als dafür relevant angesehen, dass der Teilnehmer sich so fühlt, als würde er gerade *Lehrer lernen*. In diesen allgemein sehr positiven Kontext kann auch eingeordnet werden, dass die Studierenden ihren Kommiliton~innen das LLLS dringend empfehlen, ja sogar Mitleid äußern für diejenigen, die ein reines Theorieseminar besuchen, oder es bedauern, dass das LLLS nach der Projektphase möglicherweise nicht verlängert wird:

I: Ok, dann komme ich auch schon zur letzten Frage: Und zwar eigentlich einfach nur, ob ihr noch was zur Seminarform Lehr-Lern-Labor-Seminar insgesamt sagen wollt, ergänzen wollt, kritisieren wollt. Wie ihr das empfunden habt.

T5: Es tut mir echt leid für die anderen, dass das nächstes Semester nicht mehr da ist

T6: (lacht)

T5: Wirklich, das meine ich ernst, weil jetzt so, ich glaub, man wird sich vielleicht erst im Nachhinein bewusst, was das eigentlich für'n Glück war und für 'n mega gutes, also (parallel I: Setting?) Erfahrung eigentlich, Setting, genau. Und ähm es hat so viel gebracht irgendwie. Ich nehm sehr viel mit und ich wünsche, ich wünsche mir für die anderen, ihr macht das nochmal.

(Gruppe: Sehr gute Frage - sehr gute Antwort, Tilde 3)

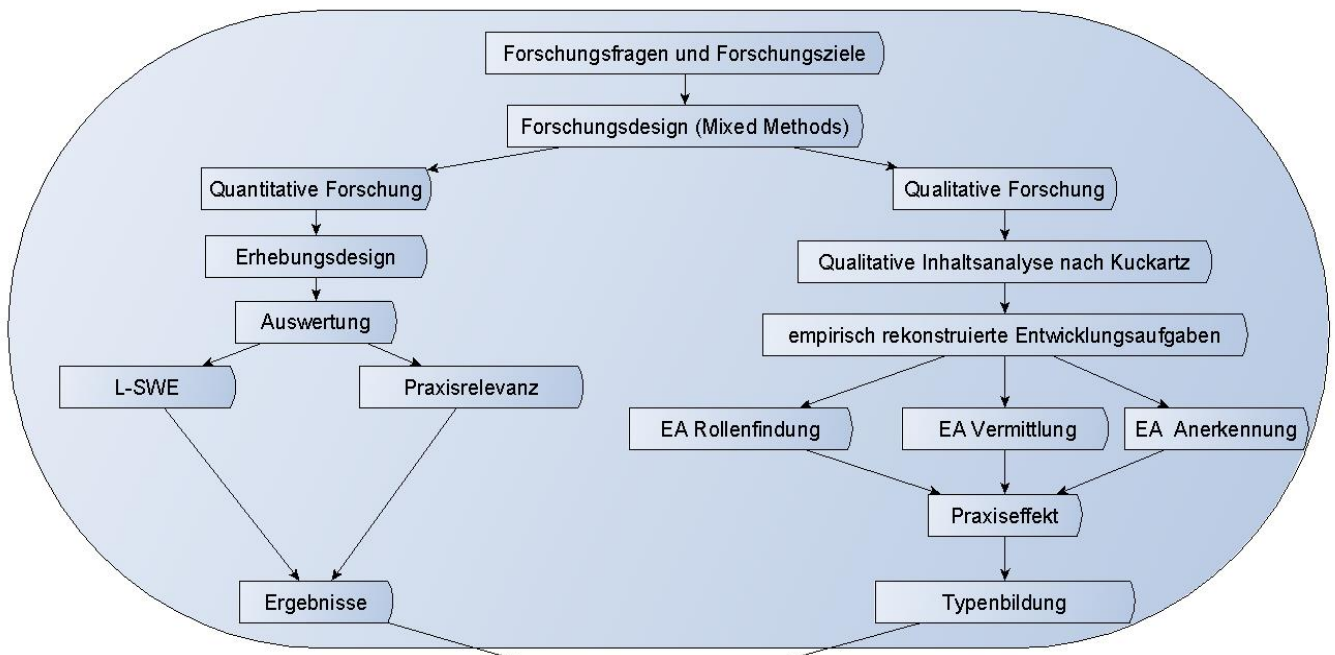
In diesem Zusammenhang steht auch das letzte Zitat, was verdeutlicht, dass sich die Studierenden des Projektcharakters und der Vorläufigkeit des Projekts bewusst sind – sie aber anhand ihrer eigenen Erfahrungen auch eine generelle Empfehlung aussprechen können:

T15: Ich finde das Seminarformat, finde ich unglaublich gut. Ich hoffe auch, dass das Projekt so erfolgreich ist, dass es flächendeckend eingeführt wird und zur Lehramtsausbildung dazugehört.

(Gruppe: Um Narrativität kommt man gar nicht herum, Tilde 1)

¹⁹² Gemeint sind hier Studierende des Faches Biologie im Mono-Bachelorstudiengang oder auch solche, die Biologie im Kombibachelor neben einem anderen Fach, jedoch ohne Lehramtsoption studieren.

4. Empirische Überprüfung



4.1. Forschungsfragen und Forschungsziele

Das Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte wurde durch die zwei nachfolgenden Bedingungen ermöglicht und war durch diese auch in seinem Forschungsinteresse und den sich anschließenden Fragestellungen beeinflusst. Zum einen wurde das Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gefördert und finanziert. Dem politischen Agenda-Setter ist daran gelegen, neue, innovative Seminarformen zu finden, um die Lehrer~innenbildung – und in diesem Fall speziell im Fach Geschichte – bereits durch eine frühzeitige Theorie-Praxis-Verzahnung an den Universitäten zu verbessern. Der normative Aspekt, die Findung einer *geeigneten, besseren* Seminarform, darf dabei nicht vergessen und muss reflektiert werden. Der zweite Punkt ist die fächerübergreifende Kooperation, die im Projekt K2teach im Teilprojekt 3 (Lehr-Lern-Labor-Seminare) realisiert wurde. Im Teilprojekt wurde während der gesamten Laufzeit im intensiven Austausch im Fächerverbund zwischen Physik, Englisch, Geschichte und Grundschulpädagogik gedacht und gearbeitet. Durch das Rahmenmodell für LLLS nach Nordmeier (siehe hierzu Rehfeldt et. al., 2018, 100–107) und der sich daraus ergebenden Verlaufsstruktur, sind sich die einzelnen LLLS ähnlich, was eine gewisse Vergleichbarkeit erlaubt. Damit geht jedoch auch eine Engführung für das Fach Geschichte einher. Das Adaptieren des naturwissenschaftlichen Grundkonzeptes bei gleichzeitiger Beforschung mit erziehungswissenschaftlichen Konstrukten stellt zwar ein Innovationspotenzial für das Fach dar. Gleichzeitig kann dies aber dazu führen, dass durch

zeitliche Taktungen innerhalb des LLLS-Konzepts und der Fokussierung auf messbare Sichtstrukturen von Phänomenen die Besonderheiten des Faches Geschichte eine untergeordnete Bedeutung erfahren. Da das LLLS bereits als eine innovative Seminarform angesprochen wurde, rücken in der empirischen Überprüfung Aspekte in den Fokus der Forschung, die eine Wirkung der Seminarform als *gute* Seminarform nahelegen. Weiter kann gefragt werden, wenn es sich um eine gute Seminarform handelt und diese bei den Studierenden Effekte evoziert, worin diese konkret bestehen. Wissenschaftliches Ziel ist also die Erforschung der Wirkungen des Lehrformates LLLS (Vergleich zur Pilotierungsphase Rehfeldt et al., 2016, S. 558). Projektübergreifend wurden zunächst zwei Marker definiert, die, wenn sie positiv ausfallen, das LLLS als gelungene Seminarform beschreiben:

- (1) Es wird erforscht, ob LLLS die wahrgenommene Relevanz der fachdidaktischen Inhalte steigern können.
- (2) Es wird die Entwicklung der Lehrer~innen-Selbstwirksamkeitserwartung (Pfitzner-Eden, Thiel und Horsley, 2014) beobachtet.

Zu erstens: Häufig empfinden Studierende die fachdidaktische oder sogar die gesamte Theorie im Studium als anwendungsfern und daher auch sinnlos (Hascher, 2005; 2011; Thiel & Blüthmann, 2009; Thiel, Blüthmann & Richter, 2010). Dies wird mehrheitlich darauf zurückgeführt, dass innerhalb der rein theoretischen Auseinandersetzung keine direkten Möglichkeiten zur Anwendung oder Transformation gegeben sind. Aufgrund der direkten Verknüpfung von Theorie und Praxis im LLLS wird angenommen, dass die Studierenden die Praxisrelevanz der geschichtsdidaktischen Theorie im LLLS deutlich höher als die Praxisrelevanz des bisherigen Studiums einschätzen.

Zu zweitens: Des Weiteren berichten viele Studierende in Praktika und Referendar~innen im Referendariat von einer Situation, die allgemein als Praxisschock bekannt ist. Aufgrund der Negativität dieser Erfahrung soll durch eine Komplexitätsreduzierung im LLLS der sogenannte Praxisschock vermieden werden. Die Annahme, die für das LLLS daraus resultiert, ist, dass die L-SWE konstant bleibt oder sich im Seminarverlauf sogar erhöht.

Wenn diese beiden Dinge gegeben sind, so hier die Hypothese, dann handelt es sich aus Sicht der Studierenden um *ein gutes, d.h. brauchbares, sinnvolles* Seminar, welches Theorie und Praxis in einer sehr frühen Phase des Studiums für sie gewinnbringend verzahnt. Diese Effekte zeigen aber nur, dass *etwas* bei den Studierenden passiert – salopp gesagt, dass sie die Theorie sinnvoll finden und sich beim Unterrichten selbstbewusst fühlen. Diese individuell-subjektiven Einschätzungen zeigen eine Veränderung an, deren Güte und dahinterliegenden Prozesse dabei weitestgehend verborgen bleiben. Die vorliegende Studie verfolgt daher zuvorderst das Ziel, zu erfassen,

- (3) ob und wie die Studierenden, die an den Lehr-Lern-Labor-Seminaren teilgenommen haben, die drei *Entwicklungsaufgaben* (2.4.3.3.) für sich bearbeitet haben.

Die bisherigen pädagogischen oder allgemeindidaktischen Forschungen, die sich mit dem Konstrukt der *Entwicklungsaufgaben* beschäftigt haben, konzentrierten sich kaum auf fachdidaktische Aspekte. Des Weiteren betrachteten sie entweder rückblickend größere Teilstücke des Studiums (Bachelor/Master) oder sie begannen die Forschung erst bei Referendar~innen. Genau dieses Desiderat soll mit der vorliegenden Studie für das Fach Geschichte bearbeitet werden. Hier gilt es also, die Wirkungen des LLLS bei angehenden Lehrer~innen im Lehramts-Bachelorstudium des Faches Geschichte hinsichtlich der Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* zu rekonstruieren. Auch ist es wünschenswert zu erfahren, welche Rolle die Praxiserfahrung in den LLL für die Studierenden konkret gespielt hat.

4.2. Forschungsdesign (Mixed-Methods)

Das Setting der Fragestellungen, die jeweils einen eigenen Blick auf mögliche Wirkungen und Zusammenhänge werfen, macht ein Mixed-Methods-Forschungsdesign (Schreier & Odağ 2010; Gläser-Zikuda et al., 2012; Kelle, 2014; Kuckartz, 2014) notwendig.¹⁹³ Entscheidend ist hierbei jeweils, welche Methode der Datenerhebung und Auswertung unter den Bedingungen der LLLS Ergebnisse produzieren konnte, die sinnvoll zur Beantwortung der jeweiligen Fragestellung sind. Mixed-Methods im hier verwendeten Sinne ist nicht mit Triangulation gleichzusetzen (Flick, 2011; Fielding, 2012), sondern bedeutet einen sehr konkreten, praktisch ausgerichteten Forschungsansatz, der mit ganz eigenen Strategien des Designs, der Datenerhebung und der Datenanalyse verbunden ist. Ich folge im weiteren Vorgehen der Studie dem pragmatischen Ansatz von Kuckartz (2014). Dieser definiert Mixed-Methods als „die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts [...]“ (Kuckartz, 2014, S. 33). D.h., es handelt sich hierbei um einen Forschungsansatz, der in mehrere Phasen unterteilt werden kann. Hierbei kann jede Phase unterschiedliche Datenarten produzieren. Die Integration der gesammelten Daten, die Auswertung der Ergebnisse und die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden, können prinzipiell gleichzeitig oder versetzt erfolgen. Das Design der vorliegenden Studie wird als Paralleldesign (Abb. 7) bezeichnet (Kuckartz, 2014, S. 73).

¹⁹³ Ein solches Design versucht auch den „Kalten Krieg“ (Kuckartz, 2014, S. 10) der Paradigmen zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen zu überwinden.

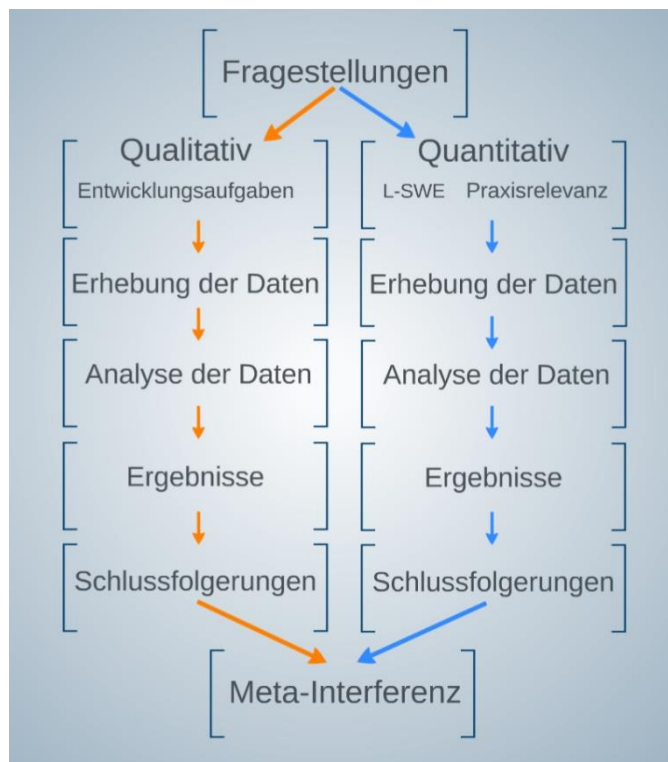


Abbildung 7: Eigene Darstellung des Paralleldesigns nach Kuckartz 2014, S.73.

Hierbei wurden zu Beginn die allgemeinen Forschungsziele und -fragen (4.1.) formuliert. Anschließend wurden eine qualitative und eine quantitative Teilstudie durchgeführt, die parallel zueinander angeordnet waren, d.h., gleichzeitig durchgeführt wurden. Die Erhebungen und Auswertungen der Daten beider Studien verliefen ohne triangulierende Querverbindungen. D.h., die quantitative Studie wurde nach den Standards der quantitativen Forschung durchgeführt, die Daten wurden analysiert und die Ergebnisse separat festgehalten.¹⁹⁴ Gleiches gilt für die qualitative Teilstudie.¹⁹⁵ Allerdings sind die beiden Teilstudien durch die ihnen zugrundeliegenden Fragestellungen miteinander verbunden und werden deshalb, nachdem die Einzelschlussfolgerungen gezogen wurden, abschließend miteinander in Verbindung gebracht (Meta-Interferenz).

Eine solches Paralleldesgin kann mehrere Zwecke erfüllen. Im Fall des LLLS im Fach Geschichte zielen die beiden Teilstudien auf Komplementarität bzw. Initiation. Komplementarität wäre dann gegeben, wenn die Ergebnisse der quantitativen Studie durch die Ergebnisse der qualitativen Studie besser verstanden werden können. Die Initiation hingegen würde dann auftreten, wenn die Ergebnisse widersprüchlich oder paradox ausfallen würden. Hierbei müsste dann eine gänzlich neue Betrachtung der Ergebnisse der anderen Erhebung erfolgen, was möglicherweise zu neuen Schlussfolgerungen führen kann (Kuckartz, 2014, S. 58).

¹⁹⁴ Siehe zu den Standards der quantitativen Forschung (Bortz & Döring 2016, S. 93-106) oder (Krebs & Menold 2014, S. 426-434).

¹⁹⁵ Wie Bortz und Döring feststellen, gibt es innerhalb der qualitativen Forschung keine einheitlichen Standards. Zumeist formulieren unterschiedliche Autor~innen Checklisten oder normative Forderungen an die sich von Methode zu Methode unterscheiden (Bortz & Döring 2016, S. 106-107). Im Fall der vorliegenden Studie wurde sich an den Qualitätstandards von Kuckartz (2014, S. 204) orientiert. Im Fall der vorliegenden Studie wurde sich an den Qualitätstandards von Kuckartz (2014, S. 204) orientiert. Die ausgefüllte Checkliste befindet sich im Anhang (Siehe hierzu Anhang Kapitel 3.3, S. 113).

Da die Forschungen zum LLLS nicht laborartig im Sinne strikter Kontrolle aller Störvariablen erfolgen konnte, mussten die einzelnen Erhebungen pragmatisch und forschungsethisch (Aufwand für die Studierenden, Gewährleisten der Anonymität etc.) in die zirkulare Anordnung des LLLS integriert werden. Die folgende Abb. 9 verdeutlicht die Anordnung der Datenerhebungen, welche im späteren Verlauf der einzelnen Auswertungen noch detaillierter beschrieben werden wird. Die blauen Pfeile symbolisieren die drei quantitativen Erhebungszeitpunkte und der orangene Pfeil die qualitative Erhebung.



Abbildung 8: Datenerhebungen im LLLS, eigene Darstellung.

4.3. Quantitative Forschung

In diesem Unterkapitel werden zuerst die beiden für die Erhebung relevanten Konstrukte theoretisch hergeleitet. Anschließend werden Möglichkeiten dafür die für das Auftreten von *trägem Wissen* verantwortlich sein können. Danach werden Faktoren der Lehrer~innenselbstwirksamkeit benannt. Daraufhin wird das LLLS als sequenziell kombinierte Lernumgebung vorgestellt, welches *träges Wissen* vermeiden soll und dabei selbstwirksamkeitssteigernd ist. Nachdem dies geschehen ist, werden die beiden Erhebungen und Auswertungen und die sich anschließenden Ergebnisse präsentiert.

4.3.1. Zwischen wahrgenommener Praxisrelevanz der Inhalte und tragem Wissen

Die Diskussion über das „Theorie-Praxis-Dilemma“ (Haas, 2005, S. 15) in der Lehrer~innenbildung wird von der Einschätzung begleitet, dass das universitäre Wissen sich häufig als nicht handlungsleitend erweise. Das bedeutet, dass studierte Lehrer~innen ihr erworbenes Wissen, in der Schule kaum anwenden. Bockschatz und Mehr stellen für den Geschichtsunterricht mit Hinblick auf bspw. die Problemorientierung fest, dass sie nur in den „seltensten Fällen [...] in dem Sinn gelingt, dass er auch nur halbwegs den geschichtsdidaktischen Ansprüchen genügt“ (Henke-Bockschatz & Mehr, 2013, S. 8). Warum aber ist das in den Hochschulen pro forma erworbene Wissen nicht handlungsleitend? Was behindert den Transfer der gelernten Theorie hin zur praktischen Anwendung? Das mit diesen Fragen pointierte Phänomen, welches auch unter dem Begriff des *trägen Wissens* bekannt ist, wird von Vertreter~innen verschiedener Fachrichtungen seit mehreren Jahrzehnten erforscht. Konsens hierbei ist: *Träges Wissen* gilt es zu vermeiden. Denn wie Gottein (2016, S. 93) in Bezug auf Whitehead schreibt: „Wissen hält nicht länger als Fisch“, wenn es nicht zur Anwendung kommt.

4.3.1.1. Zur Entstehung trägen Wissens

In der bildungswissenschaftlichen Forschung gibt es verschiedene Konstrukte, die Wissensformen konkretisieren.¹⁹⁶ Hier soll das *träge Wissen* im Vordergrund stehen. Dieses wird als nicht in Handlungen anwendbares, aber vorhandenes Wissen (Gentner, Loewenstein, Thompson & Forbus, 2009; Stark et al., 2010), welches etwa in Prüfungssituationen verbal expliziert werden kann (Gruber et al., 2000, S. 139), beschrieben. Somit verfügt das Individuum zwar empirisch nachprüfbar über das im universitären Kontext erworbene Wissen, kann dieses jedoch nicht in Handlungsabläufe überführen oder dieses auf praktische Problemsituationen anwenden (Gruber, Mandl & Renkl, 2000, S. 79; Minnameier, 2005, S. 183). Um aber Wissen im Schulunterricht gezielt vermitteln zu können, brauchen Lehrer~innen Kenntnisse, d.h. Fakten, Theorien und Regeln davon, wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen. Der primär vorgesehene Ort, um sich dieses theoretische Wissen anzueignen,

¹⁹⁶ Die weit verbreitete Unterscheidung ist die in *deklaratives und prozedurales Wissen*. Wissen, welches deklariert werden kann, ist Aussagewissen, also Faktenwissen, welches grundlegende Wissensbestände umfasst. Demgegenüber steht praktisches Wissen als solches Wissen darüber, in welcher Art und Weise etwas zu tun ist. Dazu gehören Handlungsabläufe oder auch Routinen. Das prozedurale Wissen liegt im Gegensatz zum deklarativen Wissen nicht unbedingt sprachlich vor oder kann explizit abgerufen werden (Niermann, 2016, S. 76). Ähnlich verhält es sich mit *implizitem Wissen*, welches die Anwendung intuitiver Regeln in der Praxis, also bspw. das Befolgen von Gesetzmäßigkeiten oder Regeln, ohne sich diese bewusst machen zu können (Minnameier, 2005, S. 183), meint. Implizites Wissen ist dann vorhanden, wenn man etwas kann, ohne dass die Handlung oder der Vorgang sprachlich expliziert werden kann (Renkl, 1996). Subjektive Theorien wiederum sind hochgradig individuell, da sie sich aus biografisch geprägten Erfahrungen und dem damit in Verbindung stehenden Wissen zusammensetzen. Sie sind das „kumulierte Selbst- und Weltwissen“ (Gottein, 2016, S. 97), welche die Wahrnehmung und Interpretation eben dieser Welt anleiten. *Handlungsrelevantes (oder -leitendes), wissenschaftliches Wissen* (Wagner et al., 2013; Stark, 2010) sind wiederum Kenntnisse, welche zur Überarbeitung subjektiver Theorien oder des impliziten Wissens führen können. Ein solches Wissen kann dann handlungsleitend werden, wenn bspw. Krisen über Reflexionsprozesse gelöst und anhand dessen das vorhandene Wissen aktualisiert werden konnte.

sind die Hochschulen. Dies scheint aber selten zu funktionieren und es gibt verschiedene Ansätze zur Erklärung des Entstehens von *trägem Wissen*. Renkl (1996) fasst diese zu drei Kategorien zusammen:

- (1) *Metaprozesserklärungen* sind davon gekennzeichnet, dass das notwendige Wissen vorhanden ist, aber nicht genutzt werden kann, da Metaprozesse, die die Wissensanwendung begleiten, fehlerhaft sind (Renkl, 1996, S. 79). Hierunter fallen bspw. mangelndes Wissen bezüglich der Anwendungsbedingungen des Wissens („Wann“, „Warum“) eines Individuums. Dieser Prozess kann überwunden werden, wenn sich das notwendige Metawissen angeeignet wird. Ebenso werden motivationale Mängel, verkürzte Überzeugungen über das „Wesen vom Wissen und Lernen“ (Ebd., S. 80), „dysfunktionale epistemologische Überzeugungen“ (Ebd., S. 81), Angst und mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrung als hinderliche Metaprozesse beschrieben. Auch für den Transfer ungünstige volitionale Aspekte, wie etwa Abwägungen der Lernenden, inwieweit sich der Aufwand lohnen könnte und das Nichterkennen der Relevanz von Lerninhalten fallen unter diesen Erklärungsansatz.
- (2) In die Kategorie der *Strukturdefiziterklärungen* ordnet Renkl alle Ansätze ein, deren Grundannahme darauf beruht, dass das Wissen nicht selbst Ursache des unzureichenden Transfers ist, sondern mangelnde Anwendung desselben. So argumentieren Befürworter der Strukturdefiziterklärungen damit, dass anwendbares Wissen nur im Kontext, also situationsgebunden, erlernt werden kann. Einen Schritt weitergedacht kann die Ursache sogar darin gesehen werden, dass das Wissen in realen Handlungssituationen erworben werden sollte, die ähnliche Anforderungen wie der zukünftig anstehende reale Anwendungsfall bieten (Renkl, 1996, S. 83).
- (3) Im Gegensatz zu den ersten beiden Kategorien wird bei den Ansätzen, die in die Kategorie der *Situiertheitserklärungen* zusammengefasst werden, grundsätzlich davon ausgegangen, dass Wissen prinzipiell situativ gebunden ist und daher ein mangelnder Wissenstransfer tendenziell eher die Regel als eine Ausnahme darstellt. In Folge dieser situativen Gebundenheit ist das Wissen nicht anwendbar, wenn sich Lern- und Anwendungssituation zu stark unterscheiden (Ebd., S. 84).

Gottein (2016) formuliert ergänzend zu den oben erläuterten Erklärungsansätzen weitere Faktoren, die den Wissenstransfer hemmen und damit *träges Wissen* produzieren können.

- (1) Es existieren *personenbezogene Hemmnisse*, die beispielsweise durch Ziel- oder Wertekonflikte, den Zweifel an der eigenen Selbstwirksamkeit sowie mangelnder Unsicherheitstoleranz etc. ausgelöst werden können.

- (2) Gottein benennt Schwierigkeiten in den Bereichen der *Lern- und Entscheidungsprozesse*, wie bspw. fehlende Übung oder mangelnde Zeitressourcen für den Transfer als abträglich. Ebenso können anwendungsbezogene negative Reaktionen anderer Personen die weiteren Transferversuche hemmen. Besonders negativ beeinflussend stellt Gottein (2016, S. 94) das Gefühl, sich mit dem Problem allein gelassen zu fühlen, heraus. Als für den Transfer erschwerend haben sich auch zu umfangreiche Lerneinheiten, die den Lerngegenstand nicht kleinschrittig genug beleuchten und somit zu wenig Raum für einen bewussten Wissenserwerb gelassen haben, herausgestellt. Gleichzeitig zeigte sich auch eine zu große Latenzzeit, d.h. eine zu große Zeitspanne zwischen Lernsituation und Anwendungssituation, als hinderlich. Zuletzt werden zudem einseitige Vermittlungsmethoden als Transferhürden benannt (Ebd., S. 95).

Zusammenfassend können aus diesen Überlegungen Faktoren benannt werden, die für den Aufbau *trägen Wissens* verantwortlich zu sein scheinen: Wenn das angebotene Wissen zu umfangreich ist und zudem keine Relevanz für die Studierenden aufweist, so ist die Herausbildung *trägen Wissens* wahrscheinlich. Dies passiert insbesondere dann, wenn es keine Anwendungssituation gibt oder, wenn diese besonders weit von der Theorie abweicht, oder in ihr Zeitdruck herrscht und die Ausführenden nicht umfassend genug betreut werden. Wahl argumentiert, dass universitäre Lehrveranstaltungen diese Charakteristika dennoch häufig aufweisen und nachhaltiges Lernen „sicherlich nicht so [passiert], wie wir es bisher versuchen“ (Wahl, 2001, S. 160).

4.3.1.2. Möglichkeiten träges Wissen zu vermeiden

Ziel diverser Forschungsvorhaben ist es daher, den Erwerb *anwendbaren Wissens* (Wagner et al., 2013) zu unterstützen und Lernstrategien, wie auch Lernumgebungen zu entwickeln, die dieser Vorgabe entsprechen. Diese Ansätze versuchen durch die Konzeption und Evaluation verschiedener Lernumgebungstypen die Bildung *trägen Wissens* grundsätzlich zu vermeiden (Wagner et al., 2013; Stark et al., 2010). In diesem Kontext sind auch die LLLS zu verstehen. Anknüpfend an die Erklärungsansätze der situativen Gebundenheit erlernten Wissens (Renkl, 1996, S. 85) lassen sich verschiedene Merkmale für Lernumgebungen, die den Erwerb *handlungsrelevanten Wissens* unterstützen sollen, ableiten (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004, S. 727).¹⁹⁷

¹⁹⁷ In der Literatur lassen sich Lehrkonzepte finden, deren Grundannahmen sich an den Ansätzen des situierten Lernens orientieren, sich aber in ihrer Umsetzung teilweise stark unterscheiden (Fölling-Albers, Hartinger und Mörtl-Hafizovic, 2004, S. 728). Beispielhaft sind die häufig zitierten Ansätze der kognitiven Lehre. Die Gemeinsamkeit dieser Ansätze besteht darin, dass Lernen an komplexen, authentischen oder zumindest realitätsnahen Problemstellungen stattfinden soll (Renkl, 1996, S. 87). Mithilfe veränderter hochschuldidaktischer Designs soll der Aufbau *trägen Wissens* vermieden werden (Hartinger, Fölling-Albers, Lankes, Marenbach und Molfenter, 2001, S. 110).

- (1) Das Lernen muss stets in einer konkreten authentischen Situation stattfinden. Authentisch meint hier, dass die Lernsituation als möglichst nah an realen Anwendungskontexten orientiert, konzipiert sein sollte (Ebd., S. 727).¹⁹⁸
- (2) Um den Transfer des Wissens zu unterstützen, müssen die Lernenden im Lernprozess verschiedene Perspektiven einnehmen können und Möglichkeiten erhalten, das Gelernte auf andere Kontexte anzuwenden. Es sind soziale und kommunikative Prozesse notwendig, die sich auch in der Lernumgebung wiederfinden lassen müssen (Gruber et. al., 2000, S. 143). Insbesondere der Austausch über das Gelernte, die Darstellung der unterschiedlichen Perspektiven und die reflexive Betrachtung dessen sind relevante Merkmale.

Wagner (et. al., 2013) untersuchten die Wirksamkeit von Lernumgebungen in der Lehrer~innenbildung. Als besonders vorteilhaft zur Generierung handlungsleitenden Wissens erwiesen sich sogenannte *sequenziell kombinierte Lernumgebungen*, die zum Teil instruktionsorientiert und problemorientiert organisiert sind (Wagner et al., 2013). Ziel ist hierbei der vorgeschaltete Erwerb konzeptionellen Wissens und die anschließende Festigung und Anwendung dessen in der Konsolidierungsphase, um Wissen in hoher Anwendungsqualität zu erwerben. Durch die anstehende Problemlösung wird dieses Wissen anschließend direkt angewendet. Instruktionsorientierte Lernumgebungen sind von einem „didactic leader“ (Wagner et al., 2013, S. 121) gekennzeichnet, der für die systematische Wissensvermittlung verantwortlich ist. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Seminarleitende. Bei der *Problemorientierung* besitzt das Problem eine zentrale Stellung.¹⁹⁹ Ein Problem bedingt eine Ausgangssituation, die als änderungswürdig empfunden wird. Der Ausgangssituation gegenüber steht eine Zielsituation und zwischen der Transformation von Ausgangs- zu Zielsituation befinden sich Hürden, die mit bekannten Routinen nicht zu überwinden sind (Pandel, 2009, S. 191). Problemstellungen müssen für die Lernenden so interessant und relevant sein, dass sie motiviert sind, sich Wissen anzueignen, um sie anzugehen. Demzufolge bedingt die Problemorientierung einen eigenständigen Lösungsprozess, der die Anwendung des gelernten Wissens verlangt. Problemorientierung wird aber zumeist nur auf den Schulunterricht bezogen und hierbei fachdidaktisch gedacht (Soostmeyer, 1985; Uffelman,

¹⁹⁸ siehe hierzu auch (Gruber et al. 2000, S. 143).

¹⁹⁹ Dabei ist die Problemorientierung von einem reinen Anwendungsbezug abzugrenzen. Der Unterschied zwischen beiden liegt vor allem in der Authentizität des Problems. Ein Anwendungsbezug ist von einer vorgefertigten Sequenz, die aber dann nur simuliert wird, gekennzeichnet. Beispielsweise, wenn eine Unterrichtsplanung lediglich mit Kommiliton~innen, die Schüler~innen simulieren, durchgeführt wird (Hartinger, Fölling-Albers, Lankes, Marenbach und Molfenter, 2001, S. 110). Aus meiner universitären Erfahrung kann ich berichten, dass dieses Lehr-Lernformat in Didaktikseminaren gern gewählt wird, um die Studierenden in eine Lehrer~innen-ähnliche Situation zu versetzen, während ihre Kommiliton~innen Schüler~innen *spielen*. Hierbei kommt es nicht selten zu Unlust, da Studierende sich schnell nicht mehr ernst genommen fühlen, wenn sie in einem universitären Seminar 90 Minuten lang bspw. Aufgaben der Klassenstufe 7 bearbeiten sollen, um dann selbst in einer einzigen anderen Sitzung einen selbst entworfenen Unterrichtsplan an ihren Kommiliton~innen zu testen.

Andersen & Burkard, 1997; Vetter, 2010). Für den universitären Kontext formuliert Mandl (2010), dass eine solche Umgebung sich für Studierende aus den beiden Teilen der Instruktion und Konstruktion ergibt. Auf der Seite der Instruktion, die Lehrenden zufällt, geht es dabei vor allem um die Darbietung und das Erklären der Theorie, die von einem Wechsel zwischen aktiver und passiver Rolle geprägt ist. Auf Seite der Konstruktion stehen die Studierenden, die ihren Lernprozess aktiv steuern, bspw. indem sie auch zwischen den Positionen aktiv und passiv wechseln. In der universitären Lehrer~innenbildung handelt es sich also um pädagogische Probleme, die immer „Gestaltungssituationen“ (Bertschy, 2007, S. 42) sind. Dies bedeutet, dass die Studierenden hier in einem Fall agieren und konkret handeln, bspw. Lernziele festlegen und Mittel zu deren Erreichung erarbeiten und dieses dann auch durchführen. Ein vorstellbarer authentischer und problemorientierter Zugang wäre eine noch fremde Praxis, die mit Theorie erschlossen, erprobt und reflektiert wird (Ebd., S. 43).

4.3.2. Zwischen Praxischock und Lehrer~innenselbstwirksamkeitserwartung (L-SWE)

In der Literatur werden Lehrer~innenselbstwirksamkeit (L-SWE) und der Praxischock häufig miteinander in Verbindung gebracht – insbesondere dann, wenn über die Belastung des Lehrberufes und das damit verbundene Symptom des Burnouts gesprochen wird (Schmitz & Schwarzer 2000, 2002; Mogg 2013). Im Zusammenhang mit dem Terminus *Praxischock* wird eine globale Forderung nach mehr Praxis in der ersten Ausbildungsphase der Lehrer~innenbildung genannt, um diesen zu verhindern. In der Regel wird aber nicht geklärt, worin diese Praxis bestehen soll. Der *Praxischock* wird dabei als konstitutive Teilmenge des Konstruktes L-SWE mitgedacht. Sinniger erscheint es, den *Praxischock* als mögliche Entität zu begreifen, die sich möglicherweise über eine innerhalb des Studiums stabil gehaltene L-SWE prophylaktisch abschwächen ließe. Im Kontext der Lehrer~innenbildung ist hierbei von Interesse, dass die L-SWE bei „Studierenden in Praxisphasen abfallen, vor allem, wenn diese als „sink-or-swim‘ experience“ gestaltet werden“ (Krofta & Nordmeier, 2014, S. 1). Messungen dieses Konstruktes erscheinen deshalb besonders sinnvoll.

4.3.2.1. Der Praxischock

„Das Gespenst des so genannten *Praxischocks* geistert durch die Öffentlichkeit“ (Seidenfuß & Kanert, 2013, S. 153). – es reicht ein Blick in Tageszeitungen und Magazine. Turnusmäßig mäandert die Berichterstattung über dieses Phänomen besonders dann durch die Presse, wenn der nächste Referendar~innen-Jahrgang seinen Dienst antritt (Siepmann, 2009; Schütz, 2015).²⁰⁰ Hierbei ist das

²⁰⁰ Interessanterweise lässt sich dieses Phänomen auch in anderen Professionen, namentlich bei Ärzt~innen und Jurist~innen, feststellen. Oder abgeschwächt formuliert, ist er zumindest als Phänomen im professionsinternen Diskurs vorhanden (Bergner, 2010; Hommerich, 2010; Jakob und Merk, 2014). Auch wenn sich der Schock in der Praxis bei

Vorhandensein des *Praxischocks* quasi selbstevident. Die zugespitzte Annahme, dass die praxisfernen ausgebildeten Neuanwärtler~innen im *echten Leben* scheitern würden, kommt eingängig und plausibel daher. Abgesehen von diesen alltäglichen Beobachtungen existieren viele wissenschaftliche Abhandlungen, die sich mit dem Phänomen beschäftigen.²⁰¹ Im deutschsprachigen Diskurs wurde das Phänomen bei Lehrer~innen in den späten 1970ern erstmalig als „Praxischock“ benannt (Hinsch, 1978; Mitter, 1978; Müller-Fohrbrodt, Bernhard & Dann, 1978).²⁰² Dicke und Kolleg~innen bezeichnen den *Praxischock* als „Zusammenbruch der Ideale“ (Dicke et al., 2016, S. 246), der bspw. in einer nachteiligen Diskrepanz zwischen Wahrnehmung von Schulrealität und Erwartung an diese Ausdruck findet (Schmitz, 2000, S. 49).²⁰³ Er wird aufgrund seiner Intensität und seinen prognostizierten Folgen als eines der prägendsten Ereignisse der gesamten Berufslaufbahn beschrieben. Der *Praxischock* wird dabei in der Literatur von zwei Seiten betrachtet, die stark miteinander zusammenhängen. Entweder scheitert der Transfer des universitären Wissens in die Praxis (Widlak, 1983) oder die sich anschließende zweite und dritte Phase werden aufgrund struktureller Eigenschaften als problembehaftet beschrieben (Mitter, 1978). Im ersten Fall,²⁰⁴ der für diese Studie relevant erscheint, manifestiert sich der *Praxischock* konkret wie folgt:

Jurist~innen in anderer Form auszudrücken scheint, bspw., wenn sie nach dem Studium keinen Einstieg in den Beruf finden, der ihren monetären Vorstellungen entspricht.

²⁰¹ In manchen Studien wird gar davon gesprochen, dass der Praxischock ein gänzlich nicht existentes Phänomen sei, da sich dieser nicht in den Daten abbilden lasse oder dass er zumindest viel differenzierter betrachtet werden müsse, als dies momentan erfolge. So haben bspw. Baer (et. al. 2011) junge Lehrer~innen im ersten Berufsjahr hinsichtlich ihrer Unterrichtsqualität empirisch qualitativ untersucht und mit erfahrenen Kolleg~innen verglichen. Hierbei stellen sie fest, dass sich die neuen Kolleg~innen im ersten Jahr leicht verbessern und sie insgesamt kaum schlechter (d.h. nicht signifikant) abschneiden, als die erfahrenen Kolleg~innen. Dies interpretieren sie als Professionalisierungserfolg für die Schweizer Pädagogischen Hochschulen. Ähnliche Ergebnisse weisen Smit und Kolleg~innen (2014) nach. Auf Grundlage der Annahme, dass Unterrichtsqualität sich über Klassenführung, Schülerorientierung, kognitive Aktivierung und inhaltliche Klarheit (Smit, Helfenstein und Guldemann, 2014, S. 34) abbilden lasse, finden sie keine Mittelwertunterschiede zur Unterrichtskompetenz im zeitlichen Verlauf. Allerdings können sie aufzeigen, dass es individuelle Unterschiede in der Qualität gibt, die ebenso unverändert bleiben. Tatsächlich erscheint also die empirische Befundlage zum Praxischock bei Lehrer~innen bei weitem nicht so eindeutig, wie es der öffentliche Diskurs nahelegt. „So zeigen sich in verschiedenen Studien Hinweise auf Abnahme, Anstieg oder Stabilität der emotionalen Erschöpfung“ (Dicke et al., 2016, S. 246). Andere, häufig auch qualitative Studien, können ihn individuell rekonstruieren und stellen ihn nicht in Frage. Für Deutschland konnten Dicke und Kolleg~innen (2016) in einem quasi-experimentellen Design mit Messwiederholung (Zwei-Gruppen-Pre-Post-Post-Design) (Dicke et al., 2016, S. 249) hingegen sogar Hinweise für die Existenz eines zweifachen Praxischocks finden. Auf den Schock beim Eintritt in das Studium, der aus der wahrgenommenen Differenz von eigenem und universitärem Wissen und den Einstellungen zum Lehren und Lernen resultiert, folgt eine Mäßigung, welche durch einen Anstieg der Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten abgelöst wird. Auf diese folgt dann ein weiterer (zweiter) Praxischock bei tatsächlichem Lehrantritt (Dicke et al., 2016, S. 253).

²⁰² Im englischsprachigen Diskurs ist es auch als ‚reality shock‘ (Gaede, 1978; Correa, Martínez-Arbelaz und Aberasturi-Apraiz, 2015) oder ‚transition shock‘ (Corcoran, 1981; Farrell, 2016) zu finden.

²⁰³ Aus Interviews mit Referendar~innen lässt sich nachzeichnen, dass es „in der nachträglichen Sicht auf den Berufseinstieg [...] den Praxischock gar nicht gegeben hat oder aber dort, wo er doch vorhanden war, ebenso eine kurze Episode geblieben ist“ (Seidenfuß & Kanert, 2013, S. 154).

²⁰⁴ Im zweiten Fall werden dem Vorbereitungsdienst Defizite attestiert. Wie Howe (2006) in seiner internationalen Vergleichsstudie zeigt, ist das zweiphasige System in Deutschland einzigartig und erschwert somit eine Vergleichbarkeit mit internationalen Befunden. Theoretisch soll der Vorbereitungsdienst angehenden Lehrer~innen einen begleiteten und sukzessiven Berufseinstieg ermöglichen. In Studien, die das Referendariat mit dem Praxischock in Verbindung bringen, wird es als zu wenig praxisorientiert beschrieben; d.h. in diesem Kontext als zu theoretisch und zu wenig handlungsorientiert, wobei es geglückt ist, diese strukturelle Schwäche zumindest in NRW abzufedern (Kunter et al., 2013). Auch wird der Evaluationsdruck im Vorbereitungsdienst, d.h. die permanente Bewertungssituation ausgehend von den

„(1) Das an der Hochschule Gelernte kann in der Schulpraxis in dieser Form nicht umgesetzt werden oder (2) die Reaktionen der SchülerInnen auf das Handeln nach der Hochschultheorie entsprechen nicht den theoretischen Erwartungen der LehrerInnen“ (Mogg, 2013, S. 58).

Diese eklatante Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit kann dazu führen, dass die Betroffenen in unreflektierte Annahmen zu Lehren und Lernen zurückfallen (Müller-Fohrbrodt, Bernhard & Dann 1978). Sie verwerfen dann das an der Hochschule Gelernte als nicht praxiskompatibel und unterrichten so, wie sie selbst unterrichtet wurden, da diese Konzepte offensichtlich in der Praxis besser gelingen als die an der Universität erworbenen Wissensbestände. Dieser Rückfall von liberalem Universitätswissen in „konservative Verhaltensmuster“ wurde von Günther und Massing bereits im Jahr 1980 beschrieben (Günther & Massing, 1980, S. 568).

Eine erste Studie zum Empfinden der Berufseingangsphase durch Lehramtsanwärter~innen im Fach Geschichte haben Kanert und Seidenfuß durchgeführt. Dazu haben sie eine Längsschnittstudie von angehenden Lehrer~innen durchgeführt, die diese über mehrere Berufsjahre vom Anfang bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes und in den ersten Berufsjahren begleitete. Die Studie weist dabei eine immense Mortalität auf, die Teilnehmer~innenanzahl verringerte sich von 259 bis auf 70. Die beiden Autoren können über quantitative Erhebungen zeigen, dass sich nur 4 % der Teilnehmenden wenig beansprucht fühlen, 60 % dagegen so sehr beansprucht, dass sich die Beanspruchung auch in das Privatleben stark bis sehr stark auswirkt (Kanert & Seidenfuß, 2014, S. 727–728). Insgesamt aber hält sich die Einschätzung, ob die Berufseinstiegsphase positiv oder negativ erlebt wird, fast die Waage (Ebd., S. 728). Bei den konkreten Schwierigkeiten, die die Teilnehmenden in der Berufseinstiegsphase ausmachen, die über offene Items abgefragt wurden, zeigt sich, dass das Zeitmanagement das größte Problem darstellt (Ebd., S. 729). Bei den fachlichen Schwierigkeiten führt die zeitintensive Planung des Geschichtsunterrichts die Problemliste unangefochten an (Ebd., S. 729). Daraus ziehen die beiden Autoren den Schluss, dass die angehenden Lehrenden weniger fachlich als überfachlich beansprucht werden. Die beiden Autoren schließen ihre Betrachtungen damit, dass sie in ihrer Untersuchungsgruppe den *Praxischock* nicht nachweisen konnten und dass der Begriff sich deshalb als „wenig ergiebig“ (Ebd., S. 734) darstellt. Dies kann mitunter am verzerrenden Dropout liegen, denn es besteht die Möglichkeit, dass am Ende nur noch diejenigen übrigblieben, die überhaupt dazu in der Lage waren, an der Befragung teilzunehmen und zudem Lust verspürten über die Berufseinstiegsphase Auskunft zu geben. Zum anderen stellen die Autoren fest, dass „deutlich weniger als die Hälfte der Geschichtslehrkräfte vom Wissen aus der Ausbildung profitieren, um die Schwierigkeiten im Fachunterricht zu entschärfen“ (Ebd., S. 732). Dieser Befund deutet daraufhin, dass die Situation des Berufseinstiegs zwangsläufig als Überforderung wahrgenommen wird, und

Fachseminarleiter~innen im Referendariat, als Stressor identifiziert (Dicke et al., 2016, S. 245). Grundsätzlich zeigt sich in Evaluationsstudien ein unerwarteter Befund: So wurde bspw. in Brandenburg (Schubarth et al., 2006) der Vorbereitungsdienst von den Teilnehmenden als sehr positiv bewertet.

dass sich relevantes Wissen zusätzlich selbst angeeignet werden muss. Diese These wird ebenso von dem Befund gestützt, dass die Teilnehmenden im Vorbereitungsdienst „von den Themen oder Herausforderungen, die die Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin [...] formuliert“ (Ebd., S. 733), nur randständig sprechen. Unabhängig davon, ob der *Praxischock* nun bei allen Berufsnoviz~innen auftritt oder nicht – die Folgen, die er nach sich zieht, sobald er auftritt – bspw. Burnout, subjektiv empfundene Überlastung (Mogg, 2013) oder emotionale Erschöpfung (Dicke et al., 2016, S. 255) – sind in keinem Fall wünschenswert.

4.3.2.2. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit (SWE)

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) geht auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura zurück (Bandura, 1977, 1997). Im deutschsprachigen Raum beziehen sich alle Studien und Forschungsvorhaben, die den Begriff bemühen, auf diesen Ausgangspunkt. Das Konzept der SWE ist seit Banduras erster Beschreibung auf zahlreiche Situationen und in verschiedenen Kontexten angewendet worden.²⁰⁵ Jerusalem und Schwarzer benennen mehr als „500 wissenschaftliche Veröffentlichungen“ (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 36) zu diesem Thema.²⁰⁶ Selbstwirksamkeitserwartungen fragen nach der subjektiven Einschätzung der eigenen Kompetenzen, um allgemein mit Schwierigkeiten und Barrieren, die im täglichen Leben auftreten können, zurechtzukommen. Dabei kann zwischen individuellen und kollektiven, sowie allgemeinen und spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen differenziert werden. Zum einen beziehen sich SWE auf Handlungsmöglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten oder andere Kompetenzen, um bestimmte Handlungen erfolgreich zu vollziehen. Diese Kompetenzen sind dann immer zumindest kontextspezifisch und an die eigene Person gebunden. Schmitz und Schwarzer bezeichnen dies als „Prinzip der persönlichen Verursachung“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13). D.h., es handelt sich um eine Selbsteinschätzung einer Person darüber, ob und wie stark eine bestimmte Kompetenz bei ihr

²⁰⁵ Ausufernde, generelle oder radikale Kritik am Konstrukt der SWE lässt sich nur schwer finden, allenfalls existieren moderat kritische Töne, die auf kleinere Unzulänglichkeiten des Konstruktes abzielen. So weisen Krapp und Ryan darauf hin, dass SWE, wenn auch eine bedeutsame und notwendige, nicht aber die einzige und hinreichende Determinante von Motivationsprozessen in Bildungsinstitutionen ist (Krapp & Ryan, 2002). In eine andere Kerbe schlagen Flammer und Nakamura. Sie arbeiten sich am Begriff der Kontrolle ab, die dem Konstrukt der SWE immanent ist. Die Items der Skala verdeutlichen, dass es ausschließlich um klar abgesteckte Situationen geht – und zwar selbst dann, wenn Widerstände überwunden werden müssen (Flammer & Nakamura, 2002).

²⁰⁶ Die sozial-kognitive Theorie bedeutet in diesem Zusammenhang, dass soziale Rahmenbedingungen mit den Merkmalen einer Person, d.h. im Endeffekt auch mit ihrem Verhalten interagieren und sich diese beiden Faktoren in Abhängigkeit voneinander konstituieren. Die Merkmale einer Person, in diesem Ansatz als die kognitiven, motivationalen, emotionalen und aktionalen Prozesse werden dabei durch subjektive Überzeugungen gesteuert und beeinflusst (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 35). Das Handeln und die Motivation einer Person hängen demnach stark davon ab, welche Wahrnehmung und Vorstellung diese Person von sich selbst hat. Diese Eigenzuschreibungen werden Selbstwirksamkeitserwartungen genannt und machen dabei einen großen Anteil der selbstbezüglichen Steuerung und Beeinflussung aus und sind eine Grundbedingung dafür, dass Anforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer durchgesetzt werden können. Bandura umschreibt dies wie folgt: „Wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht sich auf Überzeugungen über diejenigen eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen“ (zitiert und übersetzt nach Schmitz 2000, S. 11).

ausgeprägt ist. Damit machen SWE keine Aussage über tatsächlich vorhandene Fähigkeiten. Dennoch sind SWE im Kontext einer angestrebten Handlung wichtig, denn wenn Menschen nicht davon überzeugt sind, durch ihr Handeln etwas Erwünschtes zu erreichen, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass sie überhaupt einen Handlungsversuch unternehmen, geschweige denn, ihn erfolgreich zu Ende bringen. SWE sind also Überzeugungen einer Person, über die Fähigkeiten zu verfügen, die nötig sind, um bestimmte Handlungen auszuführen, um dadurch wiederum ein angestrebtes Ziel zu erreichen – auch wenn dies mit Schwierigkeiten verbunden ist.²⁰⁷ *Praxischock* und SWE können also aufeinander bezogen werden. Die Praxis stellt eine herausfordernde Situation dar, für deren Bewältigung die eigenen Kompetenzen notwendig sind. Veränderungen von SWE können so den *Praxischock* erklärbar machen bzw. ihn vielleicht sogar abzumildern, wenn sie stabil gehalten werden, bspw. indem Quellen der SWE gezielt gefördert werden.

Grundsätzlich existieren „vier Quellen“ (Schmitz, 2000, S. 15), aus denen sich die Selbstwirksamkeitserwartungen speisen:

1. Körperliche Signale (Aufregung, erhöhter Herzschlag)²⁰⁸
2. Überredung/Beeinflussung von außen²⁰⁹
3. Beobachtung/stellvertretende Erfahrung
4. Direkte Erfahrung

Im Kontext der Wirksamkeit der Lehrer~innenbildung sind nur die letzten beiden geeignet. Beim Beobachten ist es möglich, Rückschlüsse auf die eigene Handlungsfähigkeit zu ziehen, bspw., wenn andere handelnde Personen und die eigenen als wahrscheinlich angesehenen Handlungen abgeglichen werden, bspw. in Form von: *Ich hätte es besser/schlechter gemacht*. Auf der vierten Stufe steht die direkte Erfahrung, die das eigene Handeln miteinschließt. Sie ist zugleich die wirksamste Quelle von Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz, 2000, S. 16; Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 36). Die bloße Erfahrung einer Situation reicht nicht aus, sie muss zudem als positiv wahrgenommen werden und das Überwinden eines Problems muss dabei auf die eigene Leistungsfähigkeit zurückgeführt werden können. Gemäß Bandura (1977, S. 194) könnten Erfolge zu einer förderlichen Entwicklung von SWE beitragen, während wiederholtes Scheitern sie minimiere.

²⁰⁷ Schmitz und Schwarzer konkretisieren: „Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die subjektive Gewißheit, eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich bearbeiten zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen“ (Schmitz & Schwarzer 2000, S. 13)

²⁰⁸ Auf der Ebene der körperlichen Signale können unzureichende SWE sehr deutlich hervortreten, bspw. wenn eine Situation ansteht, die als besonders angenehm oder unangenehm empfunden wird. In unangenehmen Situationen kann die SWE mitunter dadurch gesteigert werden, dass man sich selbst entweder gut zuredet oder sich vermehrt dazu auffordert, ruhig zu bleiben und zu handeln.

²⁰⁹ Die zweite Ebene betrifft den Einfluss, den andere nehmen können, wenn sie uns ein- oder ausreden wollen, dass wir etwas (nicht) können. So kann eine Steigerung der SWE eintreten, wenn Personen, die als Autorität empfunden werden ein problemloses Verlaufen attestieren.

Dies sei besonders dann der Fall, wenn das Scheitern schon relativ früh stattfindet, was im Kontext der Lehrer~innenbildung die Bedeutung erster Praxisphasen für die Entwicklung der SWE erhöht.

4.3.2.3. Die Lehrer~innenselbstwirksamkeitserwartung (L-SWE)

In den letzten Jahren hat sich das Konstrukt der Lehrer~innenselbstwirksamkeit (L-SWE) in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken etabliert (Schüle et al., 2017). Bis um die Jahrtausendwende wurde diese berufsspezifische Persönlichkeitsvariable, im deutschen Sprachraum in der Form nicht verwendet²¹⁰. Die Vielzahl von positiven Effekten, die diesem Konstrukt im Zuge der Lehrer~innenbildung zugeschrieben werden, lassen es als das Penicillin der quantitativen Bildungsforschung erscheinen.²¹¹

In ihrer für den deutschen Sprachraum grundsteinlegenden Dissertation zum Konstrukt der L-SWE führt Schmitz (2000, S. 23-26) aus, dass die Forschungsergebnisse aus den USA sprachlich nicht hinreichend zwischen den Handlungsergebnis-Erwartungen und denen der Selbstwirksamkeitserwartung unterscheiden, sodass diese mit Vorsicht zu genießen sind. Im Zuge von Vorarbeiten zu dieser Dissertation formulierten Schmitz und Schwarzer (1999) eine Skala zur L-SWE, die die theoretischen Überlegungen trennscharf semantisch abbilden. Daraus resultierte dass Formulierungen in der ersten Person Singular (ich) und Verben wie *können* oder Formulierungen wie

²¹⁰ Im anglo-amerikanischen Sprachraum hingegen findet sie seit knapp 40 Jahren Verwendung und firmiert hier unter dem Begriff der *teacher efficacy* (Schmitz, 2000, S. 20). Eingeführt wurde der Begriff von Tschannen-Moran und Kolleg~innen (1998, S. 233), die schreiben "the teacher's belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context." Sie bezieht sich hierbei auf typische Handlungsfelder und Anforderungen des Lehrerberufes, wie zum Beispiel die allgemeine berufliche Leistung, die berufsbezogenen sozialen Interaktionen, innovatives Handeln und den Umgang mit Berufsstress und Emotionen.

²¹¹ Das Konstrukt ist prädiktiv hinsichtlich diverser Eigenschaften, die Lehrer~innen aufweisen können und zum anderen enorm effektiv. D.h., wenn es positiv ausfällt, ergeben sich eine "Vielzahl von positiven Begleiterscheinungen (höhere Lernzielorientierung) bis hin zu Auswirkungen auf die Leistung der SchülerInnen" (Krofta & Nordmeier, 2014, S. 2). Tschannen-Moran, Hoy und Hoy (1998) verweisen auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass Lehrkräfte mit höheren SWE größeren Enthusiasmus für ihren Unterricht aufbringen, mit höherer Wahrscheinlichkeit im Beruf verbleiben und sich stärker an die Unterrichtstätigkeit gebunden fühlen. Außerdem scheint eine hohe L-SWE mit einer qualitativ volleren Unterrichtsvorbereitung und Durchführung einherzugehen. Schließlich können auch positive Zusammenhänge mit dem Wissenserwerb von Schüler~innen, vor allem aber mit deren Motivation und eigenen Selbstwirksamkeitserwartung berichtet werden (Tschannen-Moran, Hoy und Hoy, 1998, S. 222). Klassen und Chiu (2010) stellen überdies fest, dass eine hohe L-SWE mit größerer Berufszufriedenheit zusammengeht und dies wiederum ein Prädiktor für das Verbleiben im Berufsfeld ist (Klassen & Chiu 2010). Zudem scheinen Lehrer~innen mit einer hohen SWE resilienter gegenüber beruflichen Anforderungen und Belastungen und damit weniger burnoutgefährdet (Schmitz 2000; Skaalvik & Skaalvik 2010). Die Autor~innen um Schüle (et. al. 2017) verweisen auf die Widersprüchlichkeit der Befunde von Studien, die L-SWE im Kontext von Praxisphasen messen. Manche verzeichnen Anstiege, andere wiederum Rückgänge und wieder andere keine Effekte. Die Autor~innen gehen davon aus, dass alle Befunde richtig sind (!), da sich das ihrer Meinung nach mehrdimensionale Konstrukt ständig neu kalibriert. Über eine „Längsschnittstudie [mit] mehrere[n] konsekutiv aufeinander aufbauende[n] Schulpraktika“ (Schüle et al., 2017, S. 27) erfassen sie daher die L-SWE zu sechs Zeitpunkten, um einen U-förmigen Verlauf der L-SWE über das Studium hinweg abbilden zu können (Ebd., S. 36). Den in den Daten ersichtlichen Einbruch bezeichnen sie als „university shock“ (Ebd.), welcher ihrer Auffassung nach aus dem Erleben des eigenen Unwissens resultiert. Im Laufe der ersten drei Semester sinkt die L-SWE geringfügig. Erst mit dem Praktikum „steigt die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung überzufällig an“ (Ebd., S. 37). Zurückführen könnte man diesen Anstieg darauf, dass die Studierenden anfangs ihre L-SWE falsch einschätzen und im Laufe des Studiums beginnen, diese Auffassungen zu revidieren. Insgesamt ein doch wünschenswerter Zustand. Zum anderen erklärt diese Studie, die den Gesamtverlauf der L-SWE über das Studium betrachtet, das Konstantbleiben von L-SWE im Laufe eines Semesters in anderen Studien.

sich in der Lage sehen enthalten sind (Schmitz & Schwarzer, 1999, S. 14). Darüber hinaus ergeben die Items der L-SWE nur Sinn, wenn sie Bereiche tangieren, in denen Anstrengungen und/oder Ausdauer notwendig sind. Folglich wurden vier Bereiche des Berufsfeldes identifiziert, auf welche dies zutrifft (Ebd., S. 14):

- berufliche Leistung (6-Item Skala)
- berufliche Weiterentwicklung/innovatives Handeln (5-Item Skala)
- soziale Interaktionen mit Schüler~innen, Eltern und Kolleg~innen (7-Item Skala)
- Umgang mit Berufsstress und Emotionen (9-Item Skala)

Diese 27 Items wurden anschließend in einem Modellversuch eingesetzt, die Ergebnisse daraufhin ausgewertet. Anschließend wurden aus den 27 Items 10 ausgewählt, um ein sparsames, ökonomisch sinnvoll einsetzbares Instrument daraus konstruieren zu können, welches weiterhin alle vier Bereiche abbildet (Ebd., S. 17).

Obwohl Pfitzner-Eden schreibt, dass unterschiedliche Konzepte der L-SWE die Forschung über L-SWE behindert hätten, entwickelt sie ein weiteres Instrument zur Erfassung der L-SWE, in welchem sie das Instrument von Schwarzer kritisiert. An der zuvor präsentierten Skala kritisiert sie vor allem, dass die L-SWE nach Schmitz und Schwarzer aufgrund der Itemformulierungen nicht für angehende Lehrer~innen geeignet sei und dass Veränderungen nicht abgebildet werden könnten (Ebd., S. 19). Pfitzner-Eden stellt vier weitere Gütekriterien eines solchen Instrumentes auf (Pfitzner-Eden, 2015, S. 17):

- Fachunspezifität
- Eignung für angehende Lehrkräfte
- Aufweisen einer angemessenen Spezifität für die Beobachtung von Veränderungen der L-SWE
- konzeptuelle Schärfe²¹²

Ziel von Pfitzner-Eden ist daher, ein dreidimensionales Messinstrument zu entwickeln, welches die drei Dimensionen widerspiegelt, die an deutschen Universitäten in der Lehrer~innenbildung gelehrt werden. Hierfür identifiziert sie a) Schüler~innen-Motivation, b) Klassenmanagement, c) Instrukionsstrategien.²¹³ Für die Konzeption bezieht sich Pfitzner-Eden auf die Skala der „Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES) nach Tschannen-Moran und Hoy (2001). Letztendlich wurden von jeder der drei TSES-Subskalen vier Items ausgewählt (Pfitzner-Eden, 2015, S. 55). Anschließend wurde die Konstruktvalidität durch drei Stichproben von angehenden Lehrer~innen ermittelt. Zwei Stichproben kamen aus Deutschland, eine aus Neuseeland (N = 851). Die Subskala zu den

²¹² Mit Rückbezug auf Bandura identifiziert Pfitzner-Eden hier die drei Hauptbereiche: Instrukionsstrategien, Klassenmanagement, Schüleraktivierung (Bandura, 1977, S. 192).

²¹³ Im Unterschied zu der Skala von Schmitz und Schwarzer handelt es sich bei der Ausgangsskala um eine 9-Punkt-Rating-Skala. Im Zuge der Dissertation von Pfitzner-Eden wurde die Ausgangsskala TSES durch zwei bilinguale Übersetzer zweidirektional übersetzt und anschließend durch zwei Expert~innen der Lehrer~innenbildung begutachtet.

Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Instruktionstrategien von angehenden Lehrer~innen wurde für die hier vorliegende Studie ausgewählt (Siehe hierzu Anhang Kapitel 2.6, S. 89).

4.3.3. LLLS als sequenziell kombinierte Lernumgebung bei gleichzeitig komplexitätsreduzierter Praxiserfahrung

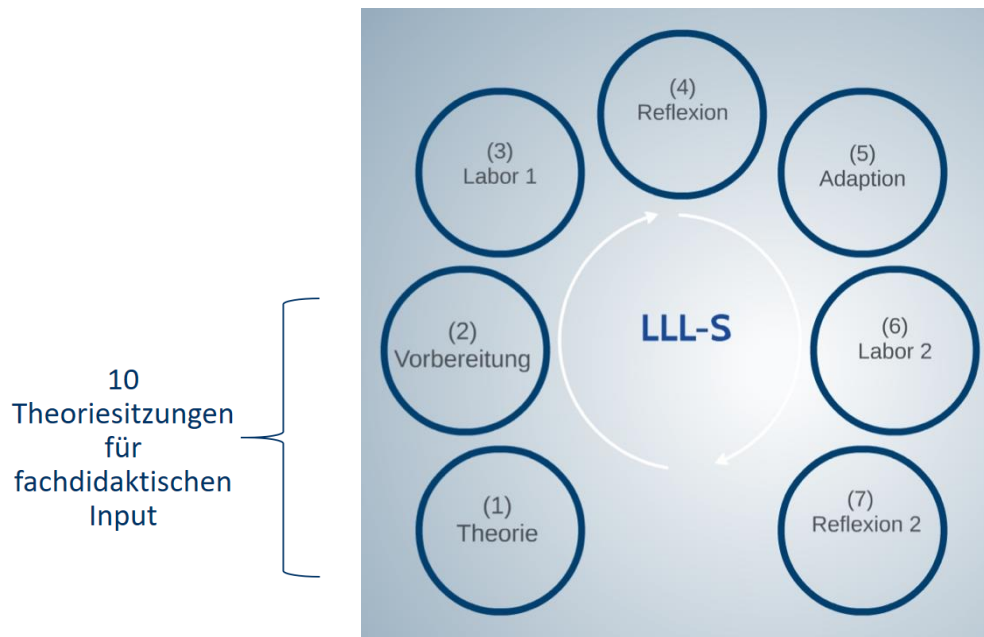


Abbildung 9: Klassischer Ablauf eines LLLS, eigene Darstellung.

Das LLLS teilt sich in das vorgelagerte Theorieseminar (1, 2) und das sich anschließende LLL mit Reflexionseinheiten (3-7). Im Theorieseminar, welches der instruktionsorientierten Lernumgebung entspricht, wird den Studierenden ein reduzierter Korpus an geschichtsdidaktischer Theorie (1) angeboten und mit ihnen besprochen. Dies geschieht von der ersten Sitzung an mit dem Fokus auf praxisnahen und komplexitätsreduzierten Labore (3, 6). Die Studierenden planen innerhalb der theoretischen Seminarsitzungen in Kleingruppen (drei bis vier Studierende) theoriegeleitet Lernangebote für Schüler~innen (2). Hierbei erschließen und bedienen sie sich der geschichtsdidaktischen Theorien aus dem Seminar (1). Die Lernangebote werden daraufhin an zwei Terminen mit zwei unterschiedlichen Schüler~innengruppen durchgeführt (3). Im Anschluss erfolgt eine Analyse und Reflexion (4) der Unterrichtserfahrungen. Auf dieser Grundlage werden die Lernumgebung und die Planung für das zweite LLL von den Studierenden angepasst (5) und anschließend erneut unterrichtet (6) und reflektiert (7).

Mit diesem Setting werden die beschriebenen Faktoren zum Aufbau *trägen Wissens* (4.3.1.1.) in ihr Gegenteil verkehrt. So werden in den maximal 10 Sitzungen, die Theorie und Planung umfassen,

- nur ausgewählte und anwendungsrelevante didaktische Prinzipien besprochen.

- Zudem haben die Studierenden für ihre LLL-Planungen ein ganzes Semester Zeit, wodurch genügend Raum für Rückfragen und Umplanungen zur Verfügung steht.
- Außerdem werden die Studierenden durch die Dozierenden intensiv betreut (bspw. Sprechstunden für Unterrichtsentwürfe).
- Eine externe Kontrolle der Labore gibt es nicht, sodass die Studierenden eigenverantwortlich und ohne Bewertung, wie es bspw. im Praktikum der Fall ist, unterrichten.
- Zudem beinhaltet die Aufteilung der Studierenden in Lehrende und Beobachtende²¹⁴, dass in der anschließenden Reflexionsphase möglichst viele Perspektiven zur Analyse und Erweiterung der Erfahrungen vorhanden sind.
- Für die Studierenden existiert mit dem eigenverantwortlichen Unterricht von Beginn an ein relevantes und zudem authentisches Problem.²¹⁵ Authentisch, da sie, für die Bewältigung des Schüler~innenbesuches ihr fachdidaktisches und fachbezogenes Wissen anwenden müssen, welches der Planung und Durchführung von Unterricht im Alltag der Lehrkräfte entspricht.

Gemäß der im Theorieteil dargelegten multiplen Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrender (4.3.2.2.) wurden die LLLS ganz gezielt als komplexitätsreduzierte Erfahrungsräume konzipiert. Die Komplexitätsreduzierung ergibt sich aus den folgenden strukturellen wie konzeptionellen Maßnahmen:

1. Intensive Begleitung und Betreuung der Studierenden bei Planung, Durchführung, Reflexion und Modifikation der Praxisminiaturen durch Dozierende
2. Kooperatives Planen, Durchführen und theoriebasiertes Reflektieren der Praxiserfahrung in studentischen Kleingruppen
3. Praxiserleben an einem für die Studierenden vertrauten Ort, der Universität
4. Praxiserfahrung im LLL mit maximal vier bis acht Lernenden
5. 180-minütige Praxiserfahrung, die in Gruppen ohne feste Zeitvorgaben mit umfangreicher Vorbereitungszeit und theoretisch passgenauer Fundierung erfolgt

Im Gang durch die LLLS sollen die Studierenden demnach ein Gefühl dafür entwickeln können, dass sie eine herausfordernde Aufgabe, wie etwa die Entwicklung und Durchführung eines komplexen Unterrichtsettings, in dem historisch gelernt werden kann, erfolgreich meistern können. Die Studierenden sollen so im LLLS den Eindruck gewinnen und diesen bestätigt sehen, dass die Bezugnahme auf theoretische Wissensbestände sie bei der Bewältigung einer komplexen und herausfordernden Aufgabe unterstützt. Anders als im Praktikum, befinden sich die LLLS-Teilnehmenden daher in einer fehlerakzeptierenden Lernumgebung, die schüler~innenzentrierte didaktische Prinzipien wie Gegenwarts- und Zukunftsbezug in den Fokus rückt. Die Schüler~innen, die die LLLS besuchen, sind in der Regel motiviert, weil es sich um ein universitäres außerschulisches

²¹⁴ Die Aufteilung ergibt sich deshalb, da die Studierenden im LLLS Geschichte in Dreier bis Vierergruppen unterrichten, wodurch immer eine Person aktuell die Rolle des/der Lehrenden übernimmt und die anderen zur selben Zeit beobachten können, bis sie selbst in die Lehrrolle kommen.

²¹⁵ Sollte dies nicht vorhanden sein, ist es spätestens nach dem ersten Klassenbesuch erkannt, bspw., wenn bisherige Ideen zum Unterricht nicht mit dem Erlebten in der Praxissequenz in Einklang zu bringen sind.

Setting handelt.²¹⁶ Für die angehenden Lehrenden soll diese Konstellation zunächst weniger Fragen des Klassenmanagements und der Disziplin aufwerfen und damit deren Aufmerksamkeitsfokus auf geschichtsdidaktische Fragen lenken.

4.3.4. Konkretisierte Forschungsfragen

Nachdem die groben Forschungsfragen und Ziele offengelegt (4.1.), das Forschungsdesign dargestellt (4.2.) und die theoretischen Grundlagen zur *Praxisrelevanz*, des *trägen Wissens*, dem *Praxischock* und der *L-SWE* erörtert wurden (4.3.1. - 4.3.2.3.), werden hier die daraus resultierenden konkretisierten Forschungsfragen aufgelistet. Diese werden im Anschluss mit den quantitativen Ergebnissen der Erhebung der Reihe nach beantwortet.

4.3.4.1. Zur wahrgenommenen Praxisrelevanz der theoretischen Inhalte

Forschungsfrage1 (FF1): Wie groß ist der Unterschied in der *Wahrnehmung der Relevanz der theoretischen Inhalte für die Praxis* zwischen Teilnehmenden eines LLLS und eines analog verorteten Theorieseminars?

Hypothese 1.1 (H:1.1.): Die Wahrnehmung der Relevanz der theoretischen Inhalte für die Praxis unterscheidet sich messbar zwischen Teilnehmenden eines LLLS und eines Theorieseminars, zu Gunsten der LLLS-Teilnehmenden.

FF2: Wie groß ist der Unterschied in der *Wahrnehmung der Relevanz der theoretischen Inhalte für die Praxis* im Vergleich der Seminarformen LLLS / didaktisches Theorieseminar mit dem bisherigen Lehramtsstudium?

H2.1: Die *Wahrnehmung der Relevanz der theoretischen Inhalte für die Praxis* unterscheidet sich messbar zwischen bisherigem Studium und LLLS, zu Gunsten des LLLS-Formats, was auf die gleichzeitig problem- und instruktionsorientierte Lernumgebung des LLLS zurückgeführt werden kann.

FF3: Welchen Einfluss haben die erhobenen Kovariaten: a) der Umfang der vorherigen Praxiserfahrung b) das Vorwissen der Studierenden c) parallel belegte andere didaktische Seminare auf die *Wahrnehmung der Relevanz der theoretischen Inhalte für die Praxis*?

H3.1: Der Umfang der vorherigen Praxiserfahrung hat einen Einfluss auf die *Wahrnehmung der Relevanz der theoretischen Inhalte für die Praxis* bei Teilnehmenden des LLLS.

H3.2: Der Umfang des seminarrelevanten Vorwissens hat einen Einfluss auf die *Wahrnehmung der Relevanz der theoretischen Inhalte für die Praxis* bei Teilnehmenden des LLLS und der Theorieseminare, da mehr Theoriekenntnisse auch zur besseren Beurteilung führen können.

²¹⁶ Bei der Auswahl der Schulen wurde sich bewusst gegen private und für öffentliche Schulen entschieden. In jeder Kohorte kam jeweils eine Klasse von einem Berliner Gymnasium und eine Klasse von einer Berliner ISS.

4.3.4.2. Zur L-SWE

FF4: Wie entwickelt sich die L-SWE der Studierenden in der komplexitätsreduzierten Lernumgebung eines LLLS, insbesondere im Anschluss an die direkten Schüler~innenkontakte?

H4.1: Es entwickelt sich ein *Praxisschock*, der sich im Absinken der L-SWE direkt nach Schüler~innenkontakt zeigt und danach zum Ende des Seminars hin wieder normalisiert.

FF5: Wie entwickelt sich die L-SWE der Studierenden in einem Kontrollgruppenseminar ohne LLLS?

H5.1: Die L-SWE nimmt ohne irritierende Praxiserfahrung leicht zu.

FF6: Welchen Einfluss hat der Umfang der vorherigen Praxiserfahrung der Studierenden auf die Entwicklung der L-SWE?

H6.1: Die bisherige Praxiserfahrung der Studierenden weist zu der L-SWE zu Beginn der Lehrveranstaltung einen positiven Zusammenhang auf.

H6.2: Die bisherige Praxiserfahrung der Studierenden beeinflusst die Entwicklung der L-SWE über das Semester.

4.3.5. Erhebungsdesign der quantitativen Erhebungen²¹⁷

Beim hier vorliegenden Design der quantitativen Erhebung handelt es sich um explanative quasi-experimentelle Studie. Bei explanativen Studien werden vorher aufgestellte Hypothesen und somit auch die dahinterstehenden Theorien auf ihre Gültigkeit hin überprüft. Hierbei geht es vor allem darum Ursache-Wirkungs-Relationen zu bestimmen. Bei explanativen Studien werden diese zumeist anhand

postulierter quantitativer Effekte verworfen oder bestätigt (Bortz & Döring, 2016, S. 192). Explanative Studien werden zumeist in experimentellen oder quasi-experimentellen Designs durchgeführt. IN der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um ein quasi-experimentelles Design, da keine Randomisierung hinsichtlich der Zuteilung zu Untersuchungsgruppe und Kontrollgruppe umgesetzt werden konnte (Ebd., S. 193). Solche Settings, die mit relativ homogenen Stichproben wie Studierenden arbeiten, weisen, wenn personengebundene Störvariablen minimiert werden eine

²¹⁷ In der ersten Kohorte wurden weitere Konstrukte erhoben, die allerdings keine Änderungen durch das LLLS erfuhren. Daher wurde auf deren weitere Erhebung verzichtet. Hierbei handelte es sich um folgende Skalen bzw. Konstrukte: Eine Skala zum transmissiven Lernverständnis (subjektive Theorie), welche danach fragt, ob sich angehende Lehrer~innen eher als eindirektionale Vermittler~innen sehen oder ob sie konstruktivistische Überzeugungen aufweisen wurde verwendet (Kunter et al., 2013, S. 73). Weder in UG noch in KG kam es hierbei zu einer signifikanten Änderung. Eine zweite Skala zu präferierten Unterrichtsstilen wurde ebenso eingesetzt. Diese fragte danach, ob die angehenden Lehrer~innen eher direkte Formen der Unterweisung oder Formen des offenen Unterrichts bevorzugen (Hesse & Latzko, 2011, S. 183). Weder in UG noch in KG kam es hierbei zu einer signifikanten Änderung. Auch wurde der Versuch unternommen theoriegeleitet eine Skala zur Subjektorientierung zu konstruieren und diese anhand der Gesamtkohorte zu validieren. Die statistischen Kennwerte ließen eine tiefergehende Analyse aber nicht zu.

hohe interne Validität auf, sind aber nur schwer auf andere Personengruppen zu generalisieren. Dies ist bei der Ergebnisinterpretation zu beachten (Ebd., S. 192).

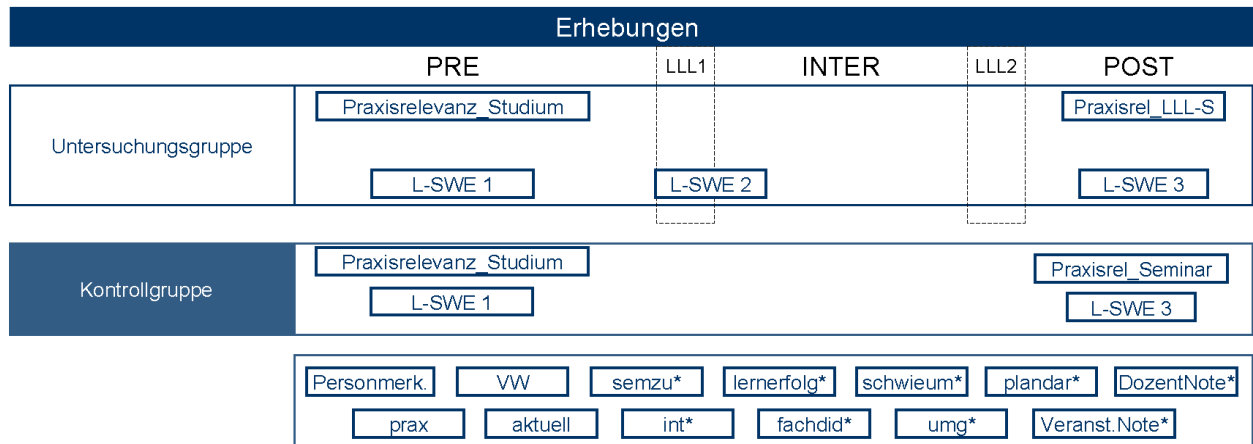


Abbildung 10: Erhebungsdesign der quantitativen Erhebungen. Eigene Darstellung.

Legende in alphabetischer Reihenfolge:

* = Erhoben ab WiSe 2017/2018 | **aktuell** = Paralleler Besuch von unterrichtsfokussierenden Seminaren (Planung, Durchführung etc.) | **Dozent~in Note** = Note für Dozent~in aus Sicht der Studierenden | **Int** = Interessantheit der Seminargestaltung durch den Dozierenden | **Lernerfolg** = Eigener Lernerfolg in der Veranstaltung | **Personenmerk** = Personenmerkmale wie Geschlecht, Abiturnote, Semesteranzahl, etc. | **Plandar** = Planung und Darstellung: Qualität des Dozierenden | **prax** = Praxiserfahrung als Praxissscore von 0 (keine Praxiserfahrung) bis 5 (Praxiserfahrung als PKB-Kraft, Nachhilfe, freiwillige Praktika, pädagogische Ausbildung) | **Schwieum** = Schwierigkeit und Umfang des Seminars | **Semzu** = Zufriedenheit mit dem Seminar | **Umg** = Umgang des Dozierenden mit den Studierenden | **Veranst.Note** = Note für die Veranstaltung aus Sicht der Studierenden | **VW** = Konglomerat aus Vorwissensdimensionen

Die beiden Erhebungen zur *wahrgenommenen Praxisrelevanz der theoretischen Lerninhalte* (kurz: *Praxisrelevanz*) und zur L-SWE wurden im LLLS (Untersuchungsgruppe, UG) und in äquivalenten Theorieseminaren (Kontrollgruppe, KG) im Sommersemester 2016 bis Wintersemester 2017/2018 mittels Paper-Pencil-Fragebogen anonymisiert vorgenommen. Die Praxisrelevanz wurde zu den Messzeitpunkten PRE und POST erhoben²¹⁸. Alle Fragebögen können im Anhang eingesehen werden (Siehe hierzu Anhang Kapitel 2.1 – 2.5, S. 67-88).

Bei der L-SWE wurden in der UG (LLS) die drei Messzeitpunkte PRE, INTER und POST gewählt, um einen möglichen Abfall oder Anstieg der L-SWE direkt nach dem ersten LLL Durchgang (INTER) erfassen zu können. In der KG wurde auf eine INTER-Erhebung verzichtet (kein Schüler~innenbesuch) und die L-SWE demzufolge in PRE und POST erhoben. Alle Erhebungen fanden in der jeweiligen Seminarzeit statt. Die PRE-Erhebung fand in der ersten oder zweiten Semesterwoche, die POST-Erhebung in der letzten oder vorletzten Woche des Semesters statt.

²¹⁸ Siehe zu den Vorteilen einer PRE-POST Messung in UG und KG hierzu: (Bortz & Döring 2016, 209).

Die Kovariaten wurden aus Gründen der Testökonomie auf die Messzeitpunkte verteilt erhoben. Hierbei wurden Personenmerkmale wie Alter, Geschlecht, Semesteranzahl etc. in UG und KG erfragt. Zudem wurde aufgrund der theoretischen Überlegungen zur Praxisrelevanz der Inhalte und der L-SWE davon ausgegangen, dass das Vorwissen, die praktische Vorerfahrung und der Besuch anderer didaktischer Seminare, die parallel belegt wurden, für die Ausprägung und Entwicklung der Zielkonstrukte von Relevanz sein können. In der letzten Kohorte wurden in UG und KG weitere Kovariaten erhoben, die allesamt die Wahrnehmung unterschiedlicher Qualitätsdimensionen des jeweiligen Seminars (Schwierigkeit, Strukturiertheit der Veranstaltung, Note für die Veranstaltung, Note für den oder die Dozierenden) thematisieren.

4.3.6. Erhebungsmethode Praxisrelevanz

Die *Praxisrelevanz* wurde in den LLLS und der KG (geschichtsdidaktisches Theorie-seminar) in PRE und POST gemessen. Hierzu wurde eine leicht adaptierte und kognitiv pilotierte Ratingskala nach Prenzel und Drechsel (1996) per Fragebogen eingesetzt (Cronbachs $\alpha = .85$; (Klempin et al., 2018). Die aus sieben Items bestehende Skala enthält z. B. Items zur Relevanz der Inhalte für die Berufspraxis als Lehrer~in, das Unterrichten oder die Planung von Unterricht. Sämtliche Itemformulierungen der forschungsrelevanten Skalen sind dem Anhang zu entnehmen (Siehe hierzu Anhang Kapitel 2.6. – 2.7., S. 89-91).

Beispiel-Item: *Im Lehr-Lern-Labor-Seminar wurde an Beispielen bzw. Problemen gezeigt, wie wichtig die Seminarinhalte für gutes Unterrichten sind.*

Bereits zu Beginn des jeweiligen Semesters (PRE) wurde die Skala zur Praxisrelevanz mit dem Itemanfang »Im Rahmen meines bisherigen Studiums« in UG und KG eingesetzt. Diese Messung stellt eine *Baseline* für die Praxisrelevanz dar und dient der späteren Kontrastierung mit der Praxisrelevanz der LLLS und Theorie-seminare. Für Theorie-seminare wurde der Itemanfang bei der POST Erhebung entsprechend zu »In diesem Seminar« geändert.

Zudem wurden für diese Skala folgende relevanten **Kovariaten** erhoben:

Praxiserfahrung: Für die bisherige Praxiserfahrung der Studierenden wurde entschieden, verschiedene mögliche Praxisvorerfahrungen dichotom abzufragen (Bsp. „bereits Nachhilfe gegeben? (Ja/Nein)“) und diese zu einem *Praxisscore* zu addieren, der die Werte 0: *Keine Praxiserfahrung* bis 5: *Viele Praxiserfahrungen* annehmen kann.

Vorwissen: Zusätzlich zur Praxiserfahrung wurde auf einer 6-stufigen Skala von 1: *trifft gar nicht zu* bis 6: *trifft völlig zu* nach dem selbsteingeschätzten Vorwissen gefragt. Hierbei wurden die Aspekte

des **theoretischen Vorwissens**, des **praktischen Vorwissens** (also Anwendung der Theorie), **Vorwissens zur Planung von Unterricht**, **Vorwissens zur Unterrichtsdurchführung** und des **Vorwissens zur Reflexion** erfragt. Aus diesen Dimensionen wurde eine Skala gebildet, die die einzelnen Aspekte zusammenführt (**Vorwissen**).

Des Weiteren wurde nach der **Anzahl der bisher besuchten Didaktikveranstaltungen**, sowie nach der **investierten Zeit in die Unterrichtsplanung im LLLS** gefragt.

4.3.7. Stichprobenbeschreibung Praxisrelevanz

Bei der quantitativen Erhebung handelt es sich um ein quasi-experimentelles Design. Demzufolge erfolgte keine randomisierte Zuordnung nach probabilistischen Methoden der Teilnehmenden zu UG oder KG (Bortz & Döring, 2016, S. 294), auch, da eine randomisierte Zuordnung für ethisch nicht vertretbar gehalten wurde.²¹⁹ Die Teilnehmenden konnten sich über das digitale Buchungssystem der Freien Universität für das von ihnen präferierte Seminar anmelden und wurden dann von diesem System zugeordnet.

Tabelle 7: Stichprobenbeschreibungen nach allgemeinen Kovariaten für Praxisrelevanz in UG und KG.

	N	w /m/d	Semester: Med. (Q1; Q3)	Alter: Med. (Q1; Q3)	Abitur MW Se	Praxis MW Se	Aktuell Med. (Q1; Q3)
UG	36	24/12/-	4 (3;5)	22 (20;23,5)	2.09 0.08	1.08 0.23	0.86 (0.25;1.33)
KG	26	17/9/-	3 (3;5)	22 (21;24)	2.31 0.08	1.69 0.25	2.0 (1.6; 2.0)

Legende: w/m/d = weiblich/männlich/divers | **Semester** = Fachsemester | **Med. (Q1; Q3)** = Median, Q1: 25%-Quantil, Q3: 75%-Quantil | **MW** = Mittelwert | **Se** = Standardfehler | **Praxis** = Praxiserfahrung als Praxiscore von 0 (keine Praxiserfahrung) bis 5 (Praxiserfahrung als PKB-Kraft, Nachhilfe, freiwillige Praktika, pädagogische Ausbildung) | **Aktuell** = Paralleler Besuch von unterrichtsfokussierenden Seminaren (Planung, Durchführung etc.)

Die beiden Stichproben UG und KG unterscheiden sich hierbei auswertungsgemäß weder in der Zusammensetzung nach Geschlecht, Alter oder Semester grundlegend. Auch bei der Durchschnittsnote des Abiturs zeigt sich kein Unterschied, der eine praktische Relevanz aufweisen würde. Die praktische Vorerfahrung ist in der KG etwas höher ausgeprägt. Das ist verwunderlich, da angenommen wurde, das LLLS praxisaffine Studierende verstärkt anziehen würden (Dohrmann und Nordmeier 2018). Auch gibt es einen Unterschied in der Anzahl der zum Erhebungszeitpunkt besuchten Seminare, die Unterrichtsvorbereitung fokussieren. Hierbei gibt die KG ebenfalls einen

²¹⁹ Dies ist damit zu begründen, dass davon ausgegangen wurde, dass es sich bei den LLLS als Intervention um eine aus Sicht der Studierenden „bessere Seminarform“ handelt.

höheren Wert an. In jedem Fall sollte daher für die letzten beiden Kovariaten innerhalb der anstehenden Regression kontrolliert werden.

Tabelle 8: Stichprobenbeschreibungen nach Kovariaten VW und investierte Zeit für Praxisrelevanz in UG und KG.

	N	VW Theorie MW se	VW Praxis MW se	VW Planung MW se	VW Durch MW se	VW Reflektion MW Se	VW MW se	Zeit für LLL 1 Med. (Q1; Q3) Zeit für LLL 2 Med. (Q1; Q3)
UG	36	2.81 0.26	3.11 0.22	2.92 0.22	3.11 0.25	2.81 0.21	2.95 0.08	6 (4; 6.5) 6 (2;12)
KG	26	1.92 0.18	2.73 0.24	2.50 0.20	2.58 0.18	2.54 0.26	2.45 0.15	Missing by design

Legende: VW Theorie = Theoretisches Vorwissen | VW Praxis = Praktisches Vorwissen | VW Planung = Vorwissen zur Planung | VW Durch = Vorwissen zur Unterrichtsdurchführung | VW Reflektion = Vorwissen zur Reflektion | VW = Konglomerat aus den anderen Vorwissensdimensionen | Zeit für LLL 1/2 = Investierte Zeit in Planung der Labore

Bei allen Vorwissensdimensionen handelt es sich um abstrakt abgefragte Selbsteinschätzungen. Hierbei weist die UG in allen Dimensionen geringfügig höhere Werte auf. Es könnte sich also um allgemein engagiertere, erfolgreichere oder theorienäherer Studierende handeln. Die letzte Dimension *Vorwissen (VW)*, die aus den anderen Dimensionen gebildet wurde, weist hingegen in UG und KG im Rahmen der *se* einen sehr geringen Unterschied auf. In jedem Fall sollte aber in der weiteren Analyse der wahrgenommenen Relevanz der Lerninhalte für diese Kovariaten kontrolliert werden.

Interessant ist weiterhin, wie sich die Einschätzung der investierten Zeit für die LLL in der UG veränderte. Der Median liegt bei beiden Zeitpunkten nach Angaben der Studierenden bei sechs Zeitstunden. Dies verdeutlicht den hohen zeitlichen Aufwand, den das LLLS den Studierenden zusätzlich zur normalen Seminarteilnahme abverlangt. Interessant ist hierbei auch, wie sich die Gruppen anscheinend differenzieren. So gab es nach dem ersten LLL Gruppen, die anschließend nur noch wenig (zwei Stunden), andere die dagegen sehr viel zusätzliche Zeit investieren mussten oder wollten (zwölf Stunden Vorbereitung für drei Stunden Unterrichtszeit).

Tabelle 9: Stichprobenbeschreibungen nach seminarrelevanten Kovariaten für Praxisrelevanz in UG und KG.

	N	Semzu* MW se	Planung* MW se	Umgang* MW se	Interesse* MW se	Schwierigkeit* MW Se	Lernerfolg* MW se	Veranst.Note* MW se	Dozent~in Note* MW se
UG	12	5.53 3 missing 0.21	5.21 0.14	5.58 0.11	5.72 0.15	3.11 0.06	5.73 0.14	1.08 0.08	1.17 0.11
KG	10	Missing by design	4.03 0.31	3.55 0.43	3.60 0.41	3.27 0.20	4.20 0.29	3.00 0.33	2.60 0.40

Legende: **Semzu** = Zufriedenheit mit dem Seminar | **Planung** = Planung und Darstellung: Qualität des Dozierenden | **Umgang** = Umgang des Dozierenden mit den Studierenden | **Interesse** = Interessantheit der Seminargestaltung durch den Dozierenden | **Schwierigkeit** = Schwierigkeit und Umfang des Seminars | **Lernerfolg** = Eigener Lernerfolg in der Veranstaltung | **Veranst.Note** = Note für die Veranstaltung aus Sicht der Studierenden | **Dozent~in Note** = Note für Dozent~in aus Sicht der Studierenden

Die obenstehende Tabelle zeigt die Mittelwertanalyse, die die wahrgenommene Qualität der beiden Seminarformen kontrastiert. Diese Kovariaten wurden erst in der letzten Kohorte eingeführt. Aufgrund des späten Erhebungszeitpunktes (letzte Kohorte) fällt die Gesamtzahl der Teilnehmenden in UG und KG zu gering aus, um diese Kovariaten in die Regression mit aufzunehmen.

Alle, bis auf die letzten beiden hier präsentierten Kovariaten, waren mit einer 6-stufigen Likertskala zu beantworten und 6 stellte hierbei den höchsten zu vergebenden Wert dar. Bei den letzten beiden wurde nach einer Schulnote zwischen 1 und 6 gefragt. Innerhalb der Stichprobenbeschreibung können einige vorsichtige Interpretationen abgeleitet werden. Insgesamt ist auffällig, dass das LLLS in fast allen Dimensionen wesentlich besser bewertet wird. Die einzige Ausnahme ist hierbei die Wahrnehmung der Schwierigkeit der Veranstaltung. Diese wird in beiden Seminarformen fast gleich eingeschätzt (UG = 3.11; KG = 3.27). Die Kovariaten zur Seminarzufriedenheit, zur Darstellung der Inhalte, zum Umgang mit Studierenden seitens des Dozierenden, die Interessantheit der Seminargestaltung und der eigene Lernerfolg erfahren im LLLS eine sehr hohe Ausprägung (5.21-5.73) bei einer relativ geringen Streuung ($SEs < 0.21$). Dies deutet auf eine sehr homogene Einschätzung des LLLS durch die Gruppe hin und schlägt sich auch in der Durchschnittsnote für das LLLS (1.08), sowie in der Dozierendennote (1.17) nieder. Im Gegensatz dazu fallen die genannten Kovariaten im Kontrollgruppenseminar 1,5 bis 2 Skalenpunkte schlechter aus und weisen dabei auch eine doppelt so hohe Streuung (um einen Skalenpunkt) innerhalb der Gruppe auf. Dies kumuliert in der Note (3.09), die dem KG-Seminar von den Studierenden gegeben wird. Demzufolge wäre eine Regression, die den *Dozierendeneffekt* mathematisch analysiert, sehr hilfreich. Obschon diese aufgrund der zu geringen Stichprobengröße nicht vorgenommen werden kann, fließen derartige Überlegungen immerhin in die finale Interpretation der Ergebnisse mit ein.

4.3.8. Auswertungsmethode Praxisrelevanz

Sämtliche Analysen wurden in Rstudio (packages: lm.beta; lavaan; tigerstats; ggplot) gerechnet.

Für die quantitative Auswertung der *Praxisrelevanz* wurde sich für (multiple) lineare Regressionsanalysen²²⁰ mit anschließender Option auf post-hoc-t-Tests²²¹ entschieden, um auch

²²⁰ Für sämtliche Regressionsanalysen waren die statistischen Voraussetzungen (multivariate Normalverteilung, Homoskedastizität, Normalverteilte Residuen, keine Multikollinearität) nicht erfüllt. Field schreibt für einen solchen Fall folgendes Vorgehen vor: it's worth remembering that you can have a perfectly good model for your data (no outliers, influential cases, etc.) and you can use that model to draw conclusions about your sample, even if your assumptions are violated. However, it's much more interesting to

quasi-intervallskalierte Kovariaten (Bsp. Praxisvorerfahrung) in die Analyse miteinbeziehen zu können (Thompson, 1986).

Für die erste Forschungsfrage, der nach dem Unterschied der Praxisrelevanz zwischen Teilnehmenden eines LLLS und eines Theorieseminars, werden die Praxisrelevanz der Seminarform als abhängige Variable und die Praxisrelevanz des bisherigen Studiums, sowie die dichotome Variable „Kontrollgruppe“ (0: *Nein*, also LLLS; 1: *Ja*, also Theorieseminar) als unabhängige Variablen definiert. Dies bietet einerseits den Vorteil, die Analyse gemäß der Baseline anpassen zu können, was gerade in einem quasiexperimentellen Design die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht. Die Wahrnehmung der Praxisrelevanz des bisherigen Studiums sollte allerdings in beiden Gruppen in etwa gleich ausfallen. Daher ist es ratsam einen gemeinsamen Baseline-Mittelwert aus den beiden Baseline-Mittelwerten der UG und KG zu bilden und ausgehend von diesem die Veränderung zwischen UG und KG zu kontrastieren. Zudem können in diese Auswertungsmethodik auch (intervallskalierte) Kovariaten implementiert werden und somit eine um die Kovariaten bereinigte Schätzung von Mittelwertsunterschieden erfolgen. Letzteres zeigt sich im unstandardisierten Regressionskoeffizienten der unabhängigen Variable „Kontrollgruppe“. Die Schätzung eines bereinigten Mittelwertes der Praxisrelevanz des LLLS gelingt zudem über die Mittelwertzentrierung der unabhängigen Variablen und Kovariaten (außer „Kontrollgruppe“). Mathematisch ist dann die Bestimmung einer für die Baseline und etwaiger Kovariaten *bereinigten* Effektstärke Cohens d für den Unterschied der Mittelwerte der Praxisrelevanz zwischen Untersuchungsgruppe und Kontrollgruppe möglich.

Für die zweite Frage, wie groß der Unterschied der *Praxisrelevanz* im Vergleich der Seminarformen LLLS bzw. geschichtsdidaktisches Theorieseminar mit dem bisherigen Lehramtsstudium ist, wird zunächst im Rahmen einer weiteren multiplen Regression die Differenz der Individualwerte der Praxisrelevanz des Seminars und des bisherigen Studiums als abhängige Variable definiert. Als unabhängige Variable wird erneut die „Kontrollgruppe“, nun zentriert, gewählt. Diese als Voranalyse fungierende Auswertung dient der statistischen Absicherung von Mittelwertsunterschieden zwischen dem bisherigen Studium und der jeweiligen Seminarform. Bei signifikantem Intercept (durchschnittlicher Mittelwertsunterschied „Seminarform“ vs. „bisheriges Studium“) darf post-hoc auf Mittelwertsunterschiede zwischen LLLS bzw. Theorieseminar und bisherigem Studium getestet

generalize your regression model and this is where assumptions become important. If they have been violated then you cannot generalize your findings beyond your sample.“ (Field, Miles und Field 2012, S. 292). Der Ausschluss von Ausreißern wurde je Modell vorgenommen (Mahalanobis distance, Cook's distance & leverage mit gleicher Gewichtung; Ausschluss bei mind. 2 von 3 Kriterien erfüllt). Hierbei ergaben sich keine Ausschlüsse. Demzufolge kann gesagt werden, dass die Ergebnisse möglicherweise nicht generalisierbar sind, aber für diese Stichprobe gelten.

²²¹ Siehe hierzu: (Kuckartz et. al., 2013, S. 134).

werden. Ein signifikanter Regressionskoeffizient von „Kontrollgruppe (zentriert)“ zeigt die Unterschiede der Wahrnehmung in UG und KG.

Die dritte Forschungsfrage, also welchen Einfluss der Umfang der vorherigen Praxiserfahrung und des Vorwissens der Studierenden auf die *Praxisrelevanz* hat, erfolgt im Rahmen der obigen Analysen. Hierbei wurde der Einfluss der Kovariaten über eine hierarchische Regression aufgeklärt. Keine der erhobenen Kovariaten hatte einen signifikanten Einfluss auf das Ergebnis.²²²

4.3.9. Erhebungsmethode L-SWE

In der vorliegenden Studie wurde die L-SWE mittels einer konstruktvalidierten Skala nach Pfitzner-Eden (Pfitzner-Eden 2014; Pfitzner-Eden 2015) zu drei Messzeitpunkten in den LLLS erfasst. So wurde das Konstrukt zu Semesterbeginn zur Baseline-Erhebung sowie nach beiden Schüler~innenkontakten eingesetzt. So können eventuelle Einbrüche der gefühlten Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit nach den Praxiserfahrungen in den LLLS nachvollzogen werden. In der KG wurde zu Beginn des Seminars und nach dem Seminar die L-SWE über einen standardisierten Fragebogen gemessen und quantitativ ausgewertet. In dieser Erhebung wurde die Skala zu den Instruktionsstrategien, die sich aus vier Items zusammensetzt, eingesetzt (Pfitzner-Eden, 2015, S. 55).

Beispielitem: Im Folgenden sind Aussagen zu typischen Aufgaben, die ein(e) LehrerIn im Berufsalltag ausführt, aufgelistet. Bitte schätzen Sie ein, wie überzeugt Sie davon sind, diese Aufgaben erfolgreich ausführen zu können.

- a) *eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden können, wenn Schüler etwas nicht verstehen?*

Zur Beantwortung wurde eine sechsstufige Likertskala zwischen 1: *gar nicht überzeugt* bis 6: *völlig überzeugt* eingesetzt.

Zu den erhobenen Kovariaten siehe Erhebungsmethode Praxisrelevanz (4.3.6.).

²²² Für den Umgang mit fehlenden Werten wurde sich für eine multiple Imputation mit Pool-Verfahren entschieden (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011), bei Unmöglichkeit einer Imputation (5 %-Kriterium, Buuren und Groothuis-Oudshoorn, 2011) wurde sich für einen listenweisen Fallausschluss entschieden.

4.3.10. Stichprobenbeschreibung L-SWE

Trotz geringfügig höherer Zahlen in UG wie KG unterscheiden sich die untersuchten Kovariaten nicht von der Stichprobenbeschreibung des Konstrukts der Praxisrelevanz (siehe hierzu ausführlich: 4.3.7.)

Table 10: Stichprobenbeschreibungen nach allgemeinen Kovariaten für L-SWE in UG und KG.

	N	w /m/d	Semester: Med. (Q1; Q3)	Alter: Med. (Q1; Q3)	Abi MW se	Praxis MW se	Aktuell Med. (Q1; Q3)
UG	42	27/15/-	4 (3;5)	22 (20;23,5)	2.09 0.08	1.08 0.20	0.66 (0; 0.74)
KG	30	18/12/-	3 (3;5)	22 (21;24)	2.32 0.07	1.69 0.22	2 (1.66; 2)

Legende:

w/m/d = weiblich / männlich / divers | **Semester:** Fachsemester | **Med. (Q1; Q3):** Median, Q1: 25%-Quantil, Q3: 75%-Quantil | **MW:** = Mittelwert | **se** = Standardfehler | **Praxis:** Praxiserfahrung als Praxiscore von 0 (keine Praxiserfahrung) bis 5 (Praxiserfahrung als PKB-Kraft, Nachhilfe, freiwillige Praktika, pädagogische Ausbildung) | **aktuell** = Paralleler Besuch von unterrichtsfokussierenden Seminaren (Planung, Durchführung etc.)

Table 11: Stichprobenbeschreibungen nach Kovariaten VW für L-SWE in UG und KG.

	N	VW Theorie MW se	VW Praxis MW se	VW Planung MW se	VW Durch MW se	VW Reflexion MW se	VW MW se
UG	42	2.71 0.24	2.83 0.20	2.8 0.21	2.90 0.22	2.60 0.19	2.76 0.17
KG	30	1.90 0.16	2.69 0.22	2.55 0.19	2.59 0.17	2.66 0.24	2.46 0.13

Legende:

VW Theorie = Theoretisches Vorwissen | **VW Praxis** = Praktisches Vorwissen | **VW Planung** = Vorwissen zur Planung | **VW Durch** = Vorwissen zur Unterrichtsdurchführung | **VW Reflexion** = Vorwissen zur Reflexion | **VW:** = Konglomerat aus den anderen Vorwissensdimensionen

Table 12: Stichprobenbeschreibungen nach seminarrelevanten Kovariaten für Praxisrelevanz in UG und KG.

	N	Semzu* MW se	Planung* MW se	Umgang* MW se	Interesse* MW se	Schwierigkeit* MW se	Lernerfolg* MW se	Veranst.Note* MW se	Dozent~in Note* MW se
UG	12	5.63 0.14	5.21 0.14	5.58 0.11	5.72 0.15	3.11 0.06	5.73 0.14	1.08 0.08	1.17 0.11
KG	11	Missing by design	3.93 0.29	3.59 0.39	3.55 0.37	3.27 0.18	4.0 0.33	3.09 0.31	2.55 0.37

Legende:

semzu = Zufriedenheit mit dem Seminar | **Planung** = Planung und Darstellung: Qualität des Dozierenden | **Umgang** = Umgang des Dozierenden mit den Studierenden | **Interesse** = Interessantheit der Seminargestaltung durch den Dozierenden | **Schwierigkeit** = Schwierigkeit und Umfang des Seminars | **Lernerfolg** = Eigener Lernerfolg in der Veranstaltung | **Veranst.Note** = Note für die Veranstaltung aus Sicht der Studierenden | **Dozent~in Note** = Note für Dozent~in aus Sicht der Studierenden

4.3.11. Auswertungsmethode L-SWE

Für die quantitative Auswertung der Entwicklung der Variable *L-SWE* über die Zeitpunkte PRE, INTER und POST wurde sich für eine lineare Modellierung der zeitlichen Entwicklung entschieden. Hierbei wird bezüglich der Hypothesen H4.1 (*Praxischock*) und H5.1 (linearer Zuwachs im Theorieseminar) als Regression von Linearkomposita der Variablen L-SWE-PRE, L-SWE-INTER und L-SWE-POST modelliert. In der betreffenden Regression wird stets gegen die Nullhypothese eines Intercepts von 0 getestet, der den gewünschten multivariaten Mittelwertsunterschieden entspricht. Für die Hypothese H4.1 wird PRE-INTER-POST-L-SWE mit (-1, 0, +1) gewichtet (linearer Anstieg), für H4.2 mit (+1, -2, +1) für den *Praxischock* bei Kontrolle des PRE-POST-Effektes. Bei signifikanter Regression können dann die jeweiligen Ausprägungsänderungen der L-SWE PRE-INTER, INTER-POST und PRE-POST analysiert werden. Dies geschieht zum einen anhand einer multivariaten Analyse zuvor geschützter paarweise abhängiger t-Tests und zum anderen über multiple Regressionsanalyse, die mit um mittelwertzentrierte Kovariaten, durchgeführt werden.

Nachstehend werden zuerst die Ergebnisse der wahrgenommenen Relevanz der theoretischen Lerninhalte (Praxisrelevanz) und anschließend die der L-SWE in UG und KG präsentiert.

4.3.12. Ergebnisse

Praxisrelevanz

4.3.12.1. Unterschiede zwischen LLLS und klassischem Theorieseminar

Die lineare Regression (Tabelle 11), bei der die Praxisrelevanz des LLLS als abhängige Variable und die Praxisrelevanz des bisherigen Studiums und Kontrollgruppe als unabhängige Variable modelliert wurden, ergab ein signifikantes Vorhersagemodell ($F(2,59) = 37.3, p < .001, R^2 = .54, N = 62$, davon 36 UG / 26 KG) mit signifikantem Intercept ($I = 5.07, SE = 0.15, p < .001$) und signifikanten Regressionskoeffizienten für die Praxisrelevanz des bisherigen Studiums ($b = 0.31, SE = 0.13, p = .0215, \beta = 0.21$) und für die Kontrollgruppenvariable ($b = -1.88, SE = 0.23, p < .001$).²²³ Gemäß dem negativen Vorzeichen des Regressionskoeffizienten der Kontrollgruppenvariable lässt sich hieraus schließen, dass die für die Praxisrelevanz des bisherigen Studiums kontrollierte Praxisrelevanz in der UG um 0.54 Skalenpunkte größer ausfällt als in der Kontrollgruppe. Die zugehörige, ebenfalls für die Praxisrelevanz des bisherigen Studiums

²²³ Siehe zur Erklärung der Begrifflichkeiten Signifikanz (Kuckartz et. al., 2013, S. 111– 136) und lineare Regression (Ebd., S. 259).

kontrollierte, Effektstärke²²⁴ zu Gunsten der Untersuchungsgruppe beträgt ein sehr großes $\tilde{d} = 1.95$ ($CI_d = [1.27; 2.63]$). Die Hypothese H1.1 kann daher angenommen werden.

Der Miteinbezug von Kovariaten (FF3) in die Regression ergab stets einen nicht signifikanten Beitrag. Für das theoretische Vorwissen $p = .36$, für parallel belegte andere didaktische Seminare: $p = .89$ und das praktische Vorwissen $p = .67$. Die Hypothesen H3.1 und H3.2 sind auf Basis dieser Ergebnisse abzulehnen.

Tabelle 13: Ergebnisse der Regressionsanalyse für Praxisrelevanz

	R^2	B	SE B	β	p
Modell 1: AV: Praxisrelevanz des Seminars (N = 62)					
Schritt 1	.54				
Konstante		5.07	0.15		< .001
Praxisrelevanz des bisherigen Studiums (mittelwertszentriert)		0.31	0.13	0.21***	< .001
Kontrollgruppe (ja = 1, nein = 0)		-1.88	0.23		< .001
Modell 2: AV: Differenz der Praxisrelevanz: Seminar vs. bisheriges Studium (N = 62)					
Modell:	.40				
Konstante		0.81	0.13		< .001
Kontrollgruppe (ja = 1, nein = 0)		-0.90	0.13		< .001

4.3.12.2. Unterschiede zwischen LLLS / TheorieSeminar und bisherigem Studium

Die zweite Regression²²⁵ mit dem Differenzmaß zwischen der Praxisrelevanz des Seminars und des bisherigen Studiums als AV und der mittelwertzentrierten Kontrollgruppenvariable als UV ergab ebenso ein signifikantes Vorhersagemodell mit einer Varianzaufklärung von 40 % allein für die Gruppenzugehörigkeit (KG) ($F(1,60) = 42.64, p < .001, R^2 = .40, N = 62$, davon 36 UG / 26 KG). Der signifikante Intercept von $I = 0.81$ ($SE = 0.13, p < .001$) indiziert hierbei einen großen Mittelwertsunterschied zwischen Praxisrelevanz des bisherigen Studiums und Praxisrelevanz der

²²⁴ Siehe zur Effektstärke (Kuckartz et. al., 2013, S. 154) Die angepasste Effektstärke wurde gemäß Wilson (2018) aus dem unstandardisierten Regressionskoeffizienten berechnet.

²²⁵ Bonferroni-Holm-korrigiert.

Seminare zu Gunsten der LLLS mit fast einem ganzen Skalenpunkt. Dies schützt Detailanalysen mittels post-hoc-t-Tests für diese Mittelwertvergleiche statistisch. Für den Vergleich zwischen LLLS und bisherigem Studium ergab sich hierbei, auch im Rahmen des Konfidenzintervalls, ein großer Effekt zu Gunsten der Praxisrelevanz von LLLS im Rahmen des t-Tests für verbundene Stichproben ($\Delta M = 1.07, SE = 0.06, t(36) = 15.65, p < .001, d = 1.64, CI_d = [1.10; 2.19]$). Für den Vergleich zwischen fachdidaktischem Theorieseminar und bisherigem Studium ergab sich bei gleicher Methode hierbei kein signifikanter Unterschied. Die Hypothese H2.1 kann daher angenommen werden. Die Auswertung zu den FF1 und FF2 fasst Abb. 12 zusammen.

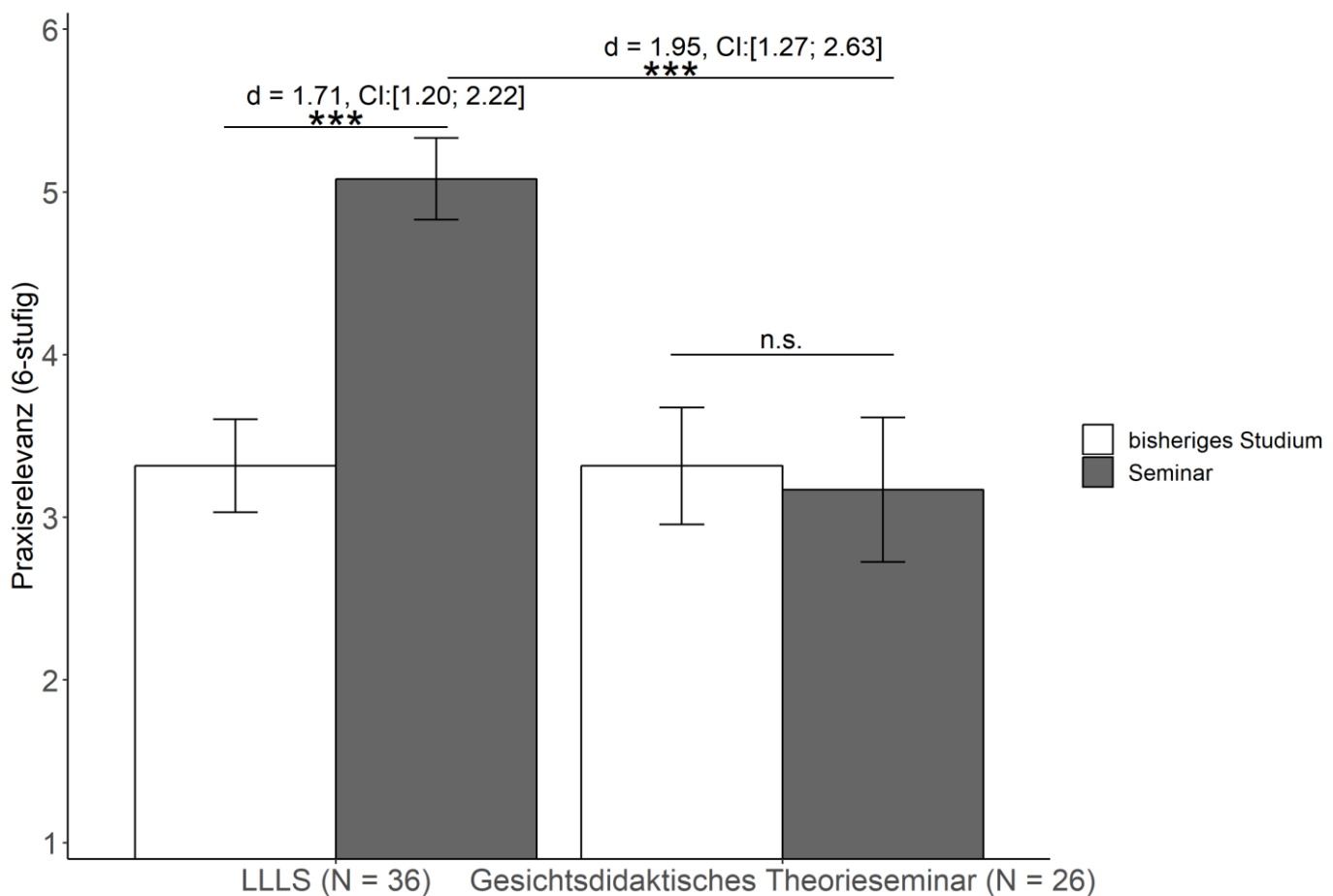


Abbildung 11: Vergleich der Praxisrelevanz von bisherigem Studium, Praxisrelevanz der LLLS und Praxisrelevanz der fachdidaktischen Theorieseminare. Eigene Darstellung.

4.3.12.3. Entwicklung der L-SWE im LLLS

Die vierte Forschungsfrage war darauf gerichtet, wie sich die L-SWE der Studierenden in der komplexitätsreduzierten Lernumgebung eines LLLS, insbesondere im Anschluss an die direkten Schüler~innenkontakte, entwickelt. Die Analyse deskriptiver Kennwerte (Abb. 13) ließ hier den Schluss zu, dass höchstens ein Anstieg, keinesfalls aber ein Abfall der L-SWE zum Messzeitpunkt INTER vorliegt. Daher wurde mit derselben Modellierung wie in Abschnitt „Auswertungsmethode“ fortgefahren, diesmal aber auf einen Intercept > 0 getestet („Dach-Modell“). Die Hypothese H4.1. bzgl. eines *Praxischocks* nach dem ersten Schüler~innenkontakt im LLLS kann daher bereits an dieser Stelle abgelehnt werden.

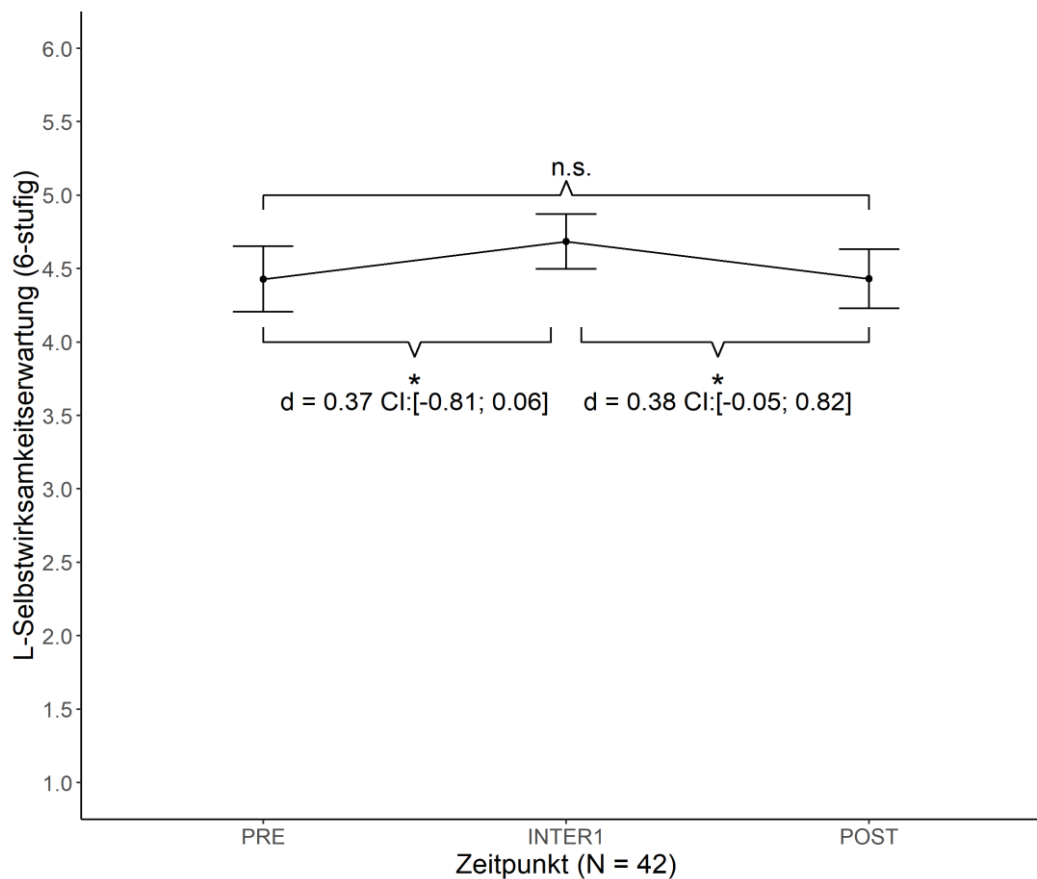


Abbildung 12: Entwicklung der L-SWE im LLLS

Für die Regression wurde daher ein Anstieg von PRE zu INTER1 modelliert, der sich zu POST wieder normalisiert und insgesamt nicht signifikant ausfällt (Tabelle 12: „Dach“-Modell). Die Auswertung ergab einen signifikanten Intercept ($I = 0.44, SE = 0.17, p < .02^*, N = 42$). Post-hoc-t-Tests für verbundene Stichproben ergaben hierbei einen signifikanten Anstieg von Messzeitpunkt PRE zu INTER mit kleinem Effekt ($\Delta M = 0.27, SE = 0.11, t(40) = 2.58, p = .01^*, d = 0.37, CI_d =$

[0.06; -0.81]), der dann von INTER zu POST mit erneut kleiner Effektstärke wieder das vorherige Level zu PRE erreicht ($\Delta M = -0.20, SE = 0.09, t(42) = -2.28, p = .03^*, d = -0.38, CI = [-0.05; 0.82]$).

Tabelle 14: Ergebnisse der Regressionsanalyse für L-SWE, Modell "Dach"

	R^2	B	SE B	β	P
Modell „Dach“					
Schritt 1	.05				
Konstante		0.44	0.17		= .01

Zur Forschungsfrage, welchen Einfluss die erhobenen Kovariaten auf die Entwicklung der L-SWE haben, wurde je Differenzmaß (PRE-INTER, INTER-POST, PRE-POST) eine Regression vorgenommen, um zu detektieren, welche Kovariaten Einfluss auf welche Differenz haben. Keine der erhobenen Kovariaten hatte einen signifikanten Einfluss auf das Ergebnis. Die Hypothese H6.1. die einen Zusammenhang zwischen vorheriger Praxiserfahrung und der L-SWE zum Pre Zeitpunkt postulierte, genauso wie die Hypothese, dass diese Praxiserfahrung über das gesamte Semester beeinflusst, kann daher abgelehnt werden.

4.3.12.4. Entwicklung der L-SWE in der Kontrollgruppe

Für die Untersuchung der Entwicklung der L-SWE in der Kontrollgruppe (FF5) wurde sich für den t-Test für verbundene Stichproben entschieden. Dieser zeigte für die Kontrollgruppe eine positive Entwicklung der L-SWE von PRE zu POST mit mittlerer Effektstärke ($\Delta M = 0.24, SE = 0.06, t(58) = 4.13, p < .001^{***}, d = 0.42, CI_d = [-0.94; 0.09]$). Das Ergebnis fasst Abb. 14 zusammen. Die Hypothese H5.1., dass sich die L-SWE ohne irritierende Praxiserfahrung leicht erhöht, kann daher angenommen werden.

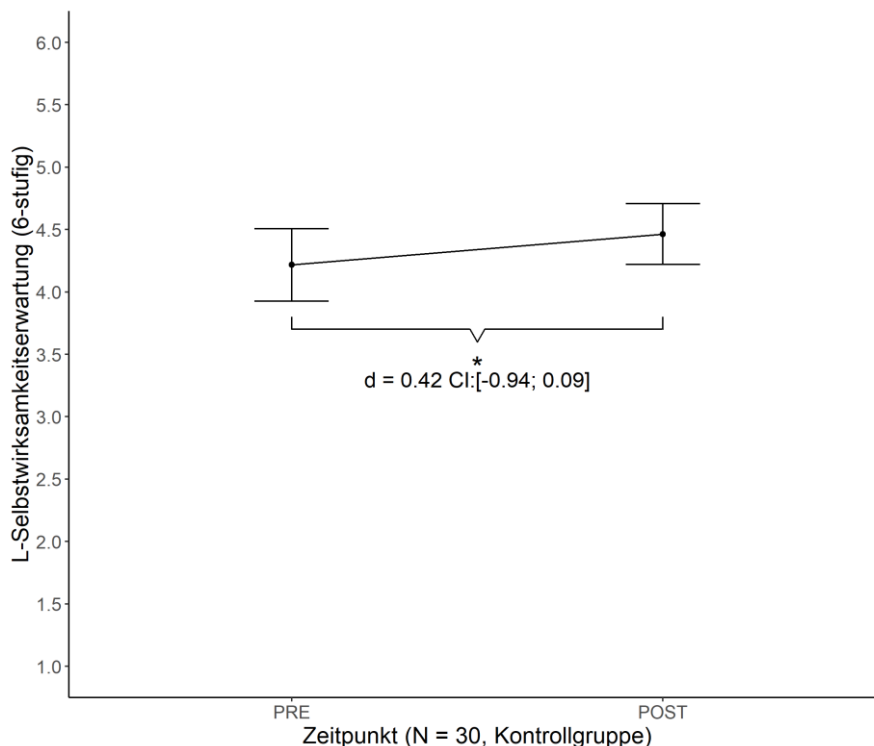


Abbildung 13: Entwicklung der L-SWE in der KG

4.3.13. Interpretation und Einschränkung der quantitativen Ergebnisse

In Entsprechung zu den theoretischen Grundlagen (4.3.1.) kann festgehalten werden, dass das LLLS im Fach Geschichte, insbesondere im Vergleich zu herkömmlichen fachdidaktischen Theorieseminaren, eine Lernumgebung zu sein scheint, die die Teilnehmenden durchaus bei der Erkennung der Relevanz von theoretischen Inhalten für die Lehrpraxis unterstützt. Der sehr große Effekt ($d = 1.95$) entspricht auch im Rahmen des Konfidenzintervalls und der Messungenauigkeit fast zwei Skaleneinheiten auf einer 6-stufigen Skala, während im Theorieseminar keine Änderung zu verzeichnen ist. Es kann weiter gemutmaßt werden, dass es sich beim Ausgangswert, der das bisherige Studium betrifft, um genau den Wert handelt, der *trägem Wissen* entspricht.

Für die Wirkung des LLLS kann verantwortlich sein, dass das LLLS die von Gottein (2016) postulierten Zuschreibungen für ein träges Wissen produzierende Lernumgebung nicht erfüllt. So sind die LLLS für die Studierenden explizit als fehlerverzeihende und komplexitätsreduzierte Erprobungsumgebung konzipiert worden. Zudem stehen die Teilnehmenden – anders als etwa im Rahmen vieler Praktikumsrealisierungen – nicht unter unmittelbarem Handlungsdruck und ihre Felderkundungen sind keineswegs Gegenstand von Bewertungen. Darüber hinaus spricht aber für die positiven Erkenntnisse auch die theoretische Perspektive, dass die Studierenden im LLLS über enorme Zeitressourcen und Übungssituationen verfügen, um ihre Praxiserprobungen sorgfältig vorzubereiten. Wichtig erscheint an dieser Stelle auch die Nennung, dass im LLLS eine sehr geringe Latenzzeit besteht, ergo, das Zeitfenster zwischen Erwerb von Theoriebeständen, deren Anwendung und anschließender kritischer Distanznahme im Rahmen von Reflexionssitzungen bewusst sehr gering ausfällt. So kann das Wissen direkt in einem passenden Handlungskontext zur Anwendung gebracht und die Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Transfer des universitären Wissens in die Praxis erhöht werden. Zudem werden die Studierenden im gesamten Prozess eng durch Dozierende betreut. Die fachdidaktischen Theorieinputs werden kleinschrittig, abwechslungsreich und anwendungsbezogen präsentiert. (4.3.1.2.). Das Format bietet den praxisunerfahrenen Studierenden damit einen Schutzraum zur Durchdringung, Aneignung und damit auch zur Akzeptanz von Theorie.

Zusammenfassend wurden über das Lehr- und Lernformat LLLS die notwendigen Voraussetzungen dafür geschaffen, dass geschichtsdidaktisches theoretisches Wissen nicht zwangsläufig zu *trägem Wissen* werden muss. Gegen die Entwicklung *trägen Wissens* sprechen zuvorderst die quantitativen Befunde zur deutlich höheren Wahrnehmung der Praxisrelevanz der theoretischen Inhalte für die LLLS-Teilnehmenden im Vergleich zu den Kontrollgruppenteilnehmenden. Inwieweit dies in den qualitativen Daten seine Entsprechung findet, wird im anschließenden Kapitel erörtert.

Im Zuge der L-SWE ist festzustellen, dass es als relativ gesichert erscheint, dass die LLLS in ihrer SWE-stützenden Konzeption in Bezug auf die Stabilisierung der L-SWE der Studierenden trotz zweifacher Praxiserkundung wirksam gewesen sind. Dies kann unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass die Praxiserfahrung subjektiv positiv empfunden wurde und dass Praxiswiderstände und Herausforderungen (bspw. hinsichtlich des Klassenmanagements) angesichts wochenlanger Vorbereitung, intensiver Betreuung, theoretischer Unterfütterung der Planungen und Reflexionen von den Teilnehmenden durch einen hohen Eigeneinsatz und eine positive pädagogische Grundhaltung überwunden werden konnten. Damit stellte die Planung und Durchführung einer eigenen Lernumgebung zwar weiterhin eine herausfordernde Aufgabe für die Studierenden dar, war aber gleichsam keine unüberwindbare Hürde und konnte bei Einsatz des im Seminar Gelernten

durchaus zu Erfolg und damit zu einem gleichbleibenden L-SWE der LLL-Teilnehmenden beitragen. Einschränkend und spekulierend ist zu ergänzen, dass sich in den Kontrollgruppen die L-SWE Zuwächse manifestierten, was wiederum dafürsprechen könnte, dass es in den LLLS möglicherweise doch einen – wenn auch sanften – *Praxischock* gegeben haben könnte.

Einschränkend ist zu erwähnen, dass es sich hierbei um keine repräsentativen Ergebnisse handelt und es sich zudem um eine vergleichsweise kleine Stichprobe handelt. Es ergeben sich die üblichen Einschränkungen von Selbsteinschätzungsskalen und gemäßigt großen Stichproben in einem quasi-experimentellen Design. Die Validität von Evaluationsergebnissen, die mittels Selbsteinschätzungen durch Studierende zur Qualitätsbeurteilung von Lehre gewonnen werden, sind in ihrer objektiven Aussagekraft zu relativieren.²²⁶

4.4. Qualitative Forschung

4.4.1. Datenerhebung

Das Paralleldesign der Mixed-Methods-Erhebung ermöglicht die Rekonstruktion der *Entwicklungsaufgaben*, welche hier nun theoretisch und methodisch flankiert und anschließend durchgeführt wird.

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass ursprünglich mehrere qualitative Datenerhebungen geplant waren und zumindest in der Pilotphase (erste Durchführung des LLLS) durchgeführt wurden. Diese Datenerhebungen können wie folgt dargestellt werden (Abb. 14):

²²⁶ Im Zuge einer Studie (BEvaKomp) versuchen die Autor~innen um Braun die Güte von Lehrveranstaltungen unter anderem durch die subjektive Einschätzung der Studierenden zu ihrem Kompetenzerwerb in diesen abzubilden. Derartige Selbsteinschätzungen bieten den Vorteil, dass sie sehr ökonomisch sind, bspw. dadurch, dass sie in mehreren Veranstaltungen eingesetzt werden können unerheblich davon, ob sich diese strukturell vergleichen lassen. Ob solche Selbsteinschätzungen von Studierenden überhaupt ein valides Ergebnis erzeugen wird zumindest diskutiert. So steht der Verdacht im Raum, dass die Angaben von Studierenden von Kontextfaktoren dem Arbeitsaufwand, den die Studierenden mit der Lehrveranstaltung hatten oder der antizipierten Strenge innerhalb der Benotung korrelieren. Zudem gibt es keine allgemeingültigen Kriterien, die gute Lehre beschreiben und an denen sich die Studierenden daher orientieren können (Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008, S. 32). Dennoch werden Selbstauskünfte häufig abgefragt. Es sollten dabei aber immer ausreichend Kovariaten erhoben werden, die bspw. eine gewisse Vergleichbarkeit garantieren, wenn Lehrveranstaltungen miteinander verglichen werden.

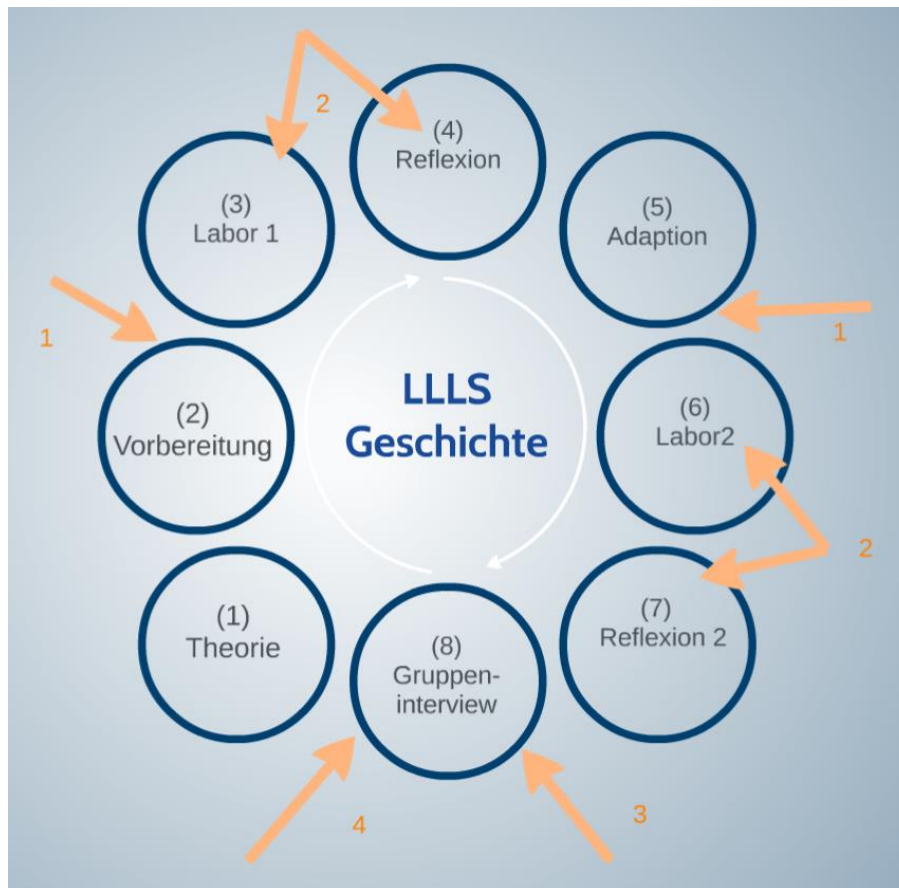


Abbildung 14: Qualitative Erhebungen in der Pilotphase, eigene Darstellung.

Wie aus der Darstellung ersichtlich wird, handelt es sich insgesamt um acht Erhebungen qualitativer Daten, welche zu vier Datenerhebungen zusammengefasst werden können:

1. Vorab einschätzung der Studierenden vor dem LLL (t1) & Vorab einschätzung der Studierenden vor dem zweiten LLL (t2)²²⁷
2. Beobachtungsbögen zum geschichts didaktischen Prinzip während des ersten und zweiten LLL²²⁸

²²⁷ Die beiden Erhebungen die mit der Ziffer 1 an den Pfeilen gekennzeichnet sind, sind identisch. Vor den beiden Laboreinheiten wurden die einzelnen Gruppen per Mail befragt: „Denken Sie an ihre kommende Reihe - was wird funktionieren? Wo fühlen Sie sich unsicher?“ Die Studierenden beantworteten die beiden Fragen in knappen Stichpunkten. Die Antworten waren innerhalb der Gruppe sehr homogen und die Gruppen fokussierten hierbei fast ausschließlich pädagogische Aspekte und beschwerten sich zudem über diesen zusätzlichen und in ihren Augen unnötigen Aufwand (von zwei Gruppen kam gar keine Rückmeldung). Die Antworten sollten ursprünglich entweder methodisch ausgewertet oder in Bezug auf die kommenden Gruppendiskussionen gesammelt und während der Gruppendiskussionen als Impulse eingebracht werden. Dies hätte die Interviews aber in ihrer Vergleichbarkeit verzerrt. Da nicht alle Gruppen antworteten und die Ergebnisse unbefriedigend waren, wurde nach der Pilotphase auf diese Erhebung verzichtet.

²²⁸ Die zweite Erhebung sollte während der Labordurchführung stattfinden. Dazu erhielten die Studierenden, die gerade nicht unterrichteten, einen Beobachtungsbogen, der auf das jeweilige fach didaktische Prinzip gemünzt war. Dieser Beobachtungsbogen war kein validiertes Messinstrument. Er sollte, da es sich bei den Studierenden nicht um professionelle Beobachtende handelt, den Fokus der Beobachtung lenken. Die Beobachtungsbögen enthielten wesentliche theoretische Aussagen oder normative Forderungen, wie das fach didaktische Prinzip umgesetzt werden kann bzw. soll oder Sichtstrukturen, sprich, woran es in situ erkannt werden kann. Es war nicht Ziel der Erhebung, viele oder gar alle Felder auszufüllen. Vielmehr ging es darum, für die kommenden Reflexionssitzungen und die Neuplanung eine Gedankenstütze zu haben, die sich nicht in allgemeindidaktischen oder pädagogischen Ansätzen verliert, sondern eine dezidiert geschichts didaktische Auseinandersetzung ermöglicht. Leider waren alle bis auf zwei Bögen leer und die Studierenden

3. Gruppendiskussion
4. Reflexionsessay zu der Frage: „Denken Sie an Ihr LLL – konnte dort historisch gelernt werden?“²²⁹

Nach der Pilotphase wurde sich aus unterschiedlichen Gründen (siehe Fußnoten 225-227 zu den einzelnen Erhebungen) dafür entschieden, lediglich die dritte Erhebung der Gruppendiskussion beizubehalten und diese methodisch auszuwerten, weshalb im Folgenden nur diese detailliert dargestellt wird.

4.4.2. Gruppendiskussion

Eine Möglichkeit Gruppen qualitativ zu befragen ist die Interviewform der Gruppendiskussion.²³⁰ Allgemein kann man Gruppendiskussion „als Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen auffassen“ (Lamnek, 2005, S. 26).²³¹ Weiter kann gesagt werden, dass „die Gruppendiskussion eine Erhebungsmethode ist, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (Ebd., S. 27). Im Fall der vorliegenden Studie besteht das vorrangige Interesse darin, die *Entwicklungsaufgaben* aus einem geschichtsdidaktischen Fokus zu adaptieren und zu konkretisieren. Innerhalb der Gruppendiskussion erwächst also ein Diskurs, der Einblick in die informelle Gruppenmeinung gewährt. „Die informelle Gruppenmeinung ist der Konsens über ein bestimmtes Thema, der durch eine wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Teilnehmer und der Gruppe innerhalb der Diskussionsgruppen entsteht.“ (Ebd., S. 57). Die Gruppendiskussionen dieser Erhebung erfolgten in den Gruppenzusammensetzungen wie in beiden LLL. Die Thematik fokussierte die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* durch die Studierenden, die sich auch im Interviewleitfaden wiederfinden lassen. Die Gruppenzuteilung wurde nicht anhand von Kovariaten oder über eine randomisierte Verteilung gesteuert, sondern die Studierenden entschieden am Anfang des Semesters

monierten, dass sie das von ihrem Lehrvorhaben im LLL ablenken würde. Deshalb wurde auf diese Erhebungen nach der Pilotphase verzichtet.

²²⁹ Die Reflexion und die Probleme der Definition und Messung dieses Konstruktes sind hinlänglich bekannt (Müller, 2010; Roters, 2012; Leonhard, 2013; Korhagen, 2014). Im Folgenden sollte daher *nur* die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden anhand von Reflexionsessays bestimmt werden. Abels wählte für ihre Forschung ein dem LLLS ähnliches Setting und analysierte die von ihren Studierenden eingereichten Hausarbeiten (N = 42) (Abels, 2011, S. 93). Sie rekonstruierte daraus vier Stufen der Reflexionstiefe, die sich in unterschiedlichen Facetten (Reflexionsbreite) zeigen lassen (Ebd., S. 96). Die Essays der ersten Kohorte wurden anhand eines adaptierten Schemas ausgewertet. Hierfür wurde ein mehrdimensionales Bewertungsraster bzw. Ratingsystem ausgearbeitet. Anhand dieses Erwartungshorizontes wurde die Reflexionstiefe der Studierenden begutachtet. Die ersten beiden Dimensionen des Erwartungshorizontes erfassten die Tiefe der dargestellten Theorie; die dritte Dimension die qualitative Tiefe bzw. die Dichte der Reflexion nach Abels. Allerdings zeigte sich, dass die schematisch vorstrukturierten Hausarbeiten, die Abels verlangte, im Gegensatz zu den Essays aus dem LLLS standardisiert ausgewertet werden konnten. Da diese Leistung zudem bewertet wurde, was ein Problem hinsichtlich einer ehrlichen Reflexion darstellt und die Ergebnisse zwar eine umfassende aber keine genügende Aussagekraft hatten, wurde im weiteren Verlauf auf die Auswertung dieser Erhebung verzichtet.

²³⁰ Begriffe, die häufig synonym verwendet werden, sind: „Kollektivinterview, Gruppendiskussion, Gruppenbefragung, Gruppengespräch und Gruppenexperiment aber auch focus group“ (Lamnek, 2005, S. 27). Hier wird sich primär auf Lamnek bezogen. Andere Autor~innen äußern sich aber ähnlich: (Loos & Schäffer, 2001; Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009).

²³¹ Das Wort *Labor* bedeutet hier, dass in der Regel die Diskussion in keiner für Diskussionsteilnehmer~innen gewohnten, natürlichen Umgebung stattfindet.

jeweils selbst über die Zusammensetzung der Gruppen (3.3.1.). Ausgehend von etwa fünfzehn Studierenden im LLLS wurden in jeder Kohorte fünf Gruppen mit je drei bis vier Studierenden gebildet. Diese Gruppen arbeiteten das gesamte LLLS zusammen an den theoretischen Inhalten und den Planungen der Laboreinheit und unterrichteten diese dann auch gemeinsam. Am Ende des Semesters wurden die Gruppen genau in dieser Konstellation in den Gruppendiskussionen befragt. Das heißt, jedes Semester wurden fünf Gruppendiskussionen durchgeführt. Für Gruppendiskussionen wurde sich entschieden, da es sich bei den Gruppen, die das gesamte LLLS durchliefen, um Realgruppen handelte. Nach Vogl handelt es sich bei Realgruppen um Gruppen, die wirklich existieren, da diese „einen homogenen Erfahrungshintergrund, aber keine homogenen Einstellungen aufweisen“ (Vogl, 2014, S. 584). Dem liegt also die Annahme zugrunde, dass das LLLS als sequenziell kombinierte Lernumgebung dazu führt, dass sich Realgruppen bilden, die einen solchen gemeinsamen Erfahrungshintergrund hinsichtlich des LLLS aufweisen. Daher wurde versucht, über ermittelnde Gruppendiskussionen²³² „Informationen und Befunde substantieller Art“ (Lamnek, 2005, S. 30) über die einzelne Gruppe und deren Bearbeitungsprozesse zu gewinnen. Außerdem bestand die Möglichkeit, dass in solchen Gruppendiskussionen tieferliegende Einstellungen und situatives Reaktionswissen zum Vorschein kommen. Die Zielsetzung der Gruppendiskussion in diesem Fall war es, eine mehr oder minder einheitliche Gruppenmeinung zu den vorgegebenen Diskussionsgegenständen zu ermitteln, die von allen oder mindestens der Majorität der Mitglieder~innen der Diskussionsgruppen befürwortet oder akzeptiert wird (Ebd., S. 70).²³³ Ferner ist es möglich, dass die Antworten besser durchdacht werden, da sie gegenüber den anderen Teilnehmenden ggf. verteidigt werden müssen. Zudem ist diese Vorgehensweise gegenüber Einzelinterviews ökonomisch, da mehrere Personen mit einem Versuch erfasst werden. Allerdings kann eine solche Gruppendiskussion auch verzerrend wirken, da eine Diskussionsrunde Konformitätsdruck erzeugen kann und private Meinungen vielleicht nicht geäußert werden. Des Weiteren sind in Gruppendiskussionen die aktive Teilnahme der beteiligten Studierenden, sowie ein gewisses Vertrauensverhältnis zur Interviewerin wesentliche Voraussetzungen. Besonderheiten

²³² Lamnek unterscheidet zwischen ermittelnden und vermittelnden Varianten der Gruppendiskussion. „Bei der ermittelnden Form des Interviews steht die Erfassung bestimmter Angaben des oder der Befragten im Mittelpunkt des Interesses. Klassische Beispiele hierfür sind sozialwissenschaftliche Befragungen, Markt-Meinungsforschungsbefragungen oder journalistische Interviews. Vorrangiges Ziel vermittelnder Interviews hingegen ist, durch die Befragung auf Seiten der Befragten eine Verhaltensänderung zu bewirken“ (Lamnek, 2005, S. 29). Bei den wie hier angepeilten „ermittelnden Gruppendiskussionen stehen Äußerung der Teilnehmer bzw. die Gruppenprozesse, die zu diesen Äußerungen, Einstellungen und Meinungen führen, im Mittelpunkt des Interesses.“ (Lamnek, 2005, S. 31).

²³³ „Gruppendiskussionen sind kommunikative Interaktionen in (mehr oder weniger realistischen, alltäglichen Situation, aus denen sich der gemeinte Sinn der Handlungen leichter erschließen lässt als in (mehr oder weniger) artifiziellen, bilateralen Interviewsituation“ (Lamnek, 2005, S. 39). Dennoch muss vor der ersten Durchführung einer Gruppendiskussion geklärt werden, worauf diese abzielen soll. Handelt es sich um Einzelmeinungen, die gehäuft abgefragt und gesammelt werden oder geht es darum, einen gruppeninternen Diskurs zu betrachten, sprich eine Gruppenmeinung zu erheben? Nach Mangold ist zweiteres der Fall (Mangold, 1960). Er bestreitet kategorisch, dass es möglich wäre, aus einer Gruppendiskussion Erkenntnisse zu individuellen Meinungen abzuleiten. Und Lamnek bestätigt dies: „Durch die gegenseitigen Beeinflussungsprozesse kommt es eben zu einer kollektiven Meinung“ (Lamnek, 2005, S. 56).

einzelner Gruppen (Gruppendynamik) und insbesondere auch die Aktivitäten einzelner Gruppenmitglieder (dominantes Auftreten, Schweigen etc.) müssen deshalb beachtet werden. Die zuletzt genannten Einschränkungen müssen daher in die Analyse der vorhandenen Daten mit einbezogen werden.

Die Gruppendiskussionen dieser Erhebung wurden mittels eines Interviewleitfadens geführt und zeichneten sich deshalb durch eine relativ strukturierte und moderierte Diskussion aus. Der Leitfaden sollte die Studierenden animieren, ihre Erfahrungen im LLLS zu besprechen und dabei zugleich die forschungsrelevanten Aspekte (*Entwicklungsaufgaben*) abdecken. Die Interviewleitung übernahm in allen drei Kohorten die in das Projekt involvierte studentische Mitarbeiterin, die mit den Zielen des Projektes gut vertraut ist, für diesen Zweck einen Workshop zum Thema Gruppendiskussionsleitung belegte und im Zuge des LLLS durch Anwesenheit in den einzelnen Seminarsitzungen Kontakt zu den Studierenden aufgebaut hatte. Bei allen Gruppen kam der gleiche Interviewleitfaden zum Einsatz. Er wurde in Anlehnung an Hericks (2006, S. 494-495) entwickelt und umfasst vier Frageblöcke,²³⁴ um Aussagen zu den drei *Entwicklungsaufgaben* (*Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung*) und zu den Erfahrungen der Studierenden mit dem LLLS zu generieren. Hierbei wurden folgende Fragen als Impulse in die Gruppen gegeben (Der gesamte Fragebogen mit weiteren ggf. nötigen Nachfragen kann im Anhang eingesehen werden. Siehe hierzu Anhang Kapitel 3.5, S. 117-118)²³⁵:

1. Erzählt von einer Situation aus dem LLL-Seminar, die euch als erstes einfällt oder an die ihr besonders gern zurückdenkt.
2. Seht ihr euch nach dem Besuch des Seminars mit Anforderungen, Aufgaben oder Schwierigkeiten im Lehrberuf konfrontiert, mit denen ihr vorher *nicht* gerechnet habt?
3. Wie seht ihr euch individuell als Lehrer~in für Geschichte?
4. Wir haben im Seminar sehr viel über geschichtsdidaktische Theorie diskutiert – was davon könnt ihr aus dem Stehgreif euch und anderen erklären?
5. Wann, denkt ihr, kann von einem guten Geschichtsunterricht gesprochen werden?
6. Erzählt mal woran ihr als erstes denkt, wenn ihr Unterricht planen sollt. Was ist der erste, welcher der zweite Schritt?
7. Welche Bedeutung hatte für euch die Erfahrung Schüler~innen im LLL zu unterrichten?
8. Wollt ihr noch etwas zur Seminarform der LLL ergänzen oder kritisieren?

Die erste Frage ist als Einstiegsimpuls gedacht und dient primär dazu, die Studierenden zum Erzählen zu bewegen und sich in die Situation der Gruppendiskussionen einzufinden, bevor die eigentlich

²³⁴ Es wurde sich auf diese Aspekte beschränkt, um sie ausführlich diskutieren zu können; denn „generell ist es ratsam, die Anzahl der Einzelaspekte, die angesprochen werden soll, klein zu halten, damit die einzelnen jeweils im Detail diskutiert werden können. D.h. es werden meist nur grobe Rahmenthemen vorgegeben [...]“ (Lamnek, 2005, S. 96).

²³⁵ Sie folgen den sogenannten *10 Geboten der Frageformulierung*: So sollen keine zweideutigen Begriffe verwendet werden, lange und komplexe, wie hypothetische Fragen vermieden werden, keine doppelten Stimuli in einer Frage vorkommen, doppelte Verneinungen, Unterstellungen und Suggestivfragen vermieden werden und keine Fragen gestellt werden, über die die Befragten keine Informationen haben können. Des Weiteren soll ein eindeutiger zeitlicher Bezug in den Fragen existieren und die Antwortkategorien ggf. erschöpfend und disjunkt sein. (Porst, 2014, 695–96).

relevanten Themen angesprochen werden. Die Fragen zwei und drei sprechen Aspekte der ersten *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* an. Die Fragen vier und fünf decken die zweite *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* ab und die Fragen sechs und sieben die dritte *Entwicklungsaufgabe Anerkennung*. Die achte Frage bietet den Studierenden viel Freiraum. Sie wurde gestellt, um zusätzlich subjektive Bedeutungen zu erfassen, die möglicherweise nicht von den *Entwicklungsaufgaben* abgedeckt wurden und diente zugleich der Evaluation des LLLS.

4.4.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die gewonnenen Daten aus der Gruppendiskussion können wahlweise zur Theorie-, zur Hypothesenbildung oder Überprüfung bereits vorhandener Theorien herangezogen werden. Dies ist neben der Art der Transkription vor allem von der anvisierten Auswertungsmethode abhängig. Hierbei kann konstatiert werden, dass qualitativ quantifizierende Methoden wie die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 1995, 2001, 2002, 2010; Mayring & Fenzl, 2014) eher auf bereits vorhandene Fragestellungen zu konkreten theoriegebundenen Aspekten antworten.²³⁶ Rekonstruktive Auswertungsmethoden wiederum, wie die Dokumentarische Methode nach Bohnsack, generieren Hypothesen oder Theorien.²³⁷

²³⁶ Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode für sämtliche Textarten, die innerhalb qualitativer Erhebungen entstehen können. Konkret bedeutet dies, es handelt sich um "eine Familie von Verfahren zur systematischen Textanalyse, die weggeleitet und nachvollziehbar, Texte auf eine Fragestellung hin interpretiert und auswertet" (Ramsenthaler, 2013, S. 23). Der Vorteil dieser Methode liegt in der Reduktion des Ausgangsmaterials und in der nicht so detailreichen Transkription und Interpretation im Vergleich zur dokumentarischen Methode. D.h., es können auch größere Textkorpora analysiert werden. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Aussagen der Teilnehmenden immer weiter abstrahiert und in Kategorien zusammengefasst, sodass am Ende wenige Kategorien übrigbleiben. Die Kategorien geben dann in zusammengefasster Form die Inhalte des Textes bzw. der Gruppendiskussionen wieder. Das Ziel dieser Methode ist also die empirische Auswertung des Datenmaterials anhand von überprüfbareren Kategorien. Es wäre aufgrund der großen Bedeutung der Kategorien sinnvoll von „qualitativ orientierter kategoriengeleiteter Textanalyse“ (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544) zu sprechen. Die qualitative Inhaltsanalyse nimmt eine Zwitterstellung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden ein. Anzeichen hierfür sind, dass die Fragestellung erst nach Erstellung des Materials formuliert werden kann – sie kann aus der Literatur oder einer Pilotstudie kommen (Ramsenthaler, 2013, S. 38) – oder offene Fragestellungen ausgewertet werden und sie dennoch die Gütekriterien Objektivität und Reliabilität für sich beansprucht. Die qualitative Inhaltsanalyse ist viel regelgeleiteter und intersubjektiv überprüfbarer als bspw. rein rekonstruktiv-interpretative Verfahren. Dennoch bietet sie Platz für Freiheiten und ist nicht standardisiert. Folgt man Mayring, dann ist ein axiales Kodieren wie bei der Grounded Theory nicht vorgesehen, d.h. Theoriebildung anhand des Materials ist damit ausgeschlossen (Ramsenthaler, 2013, S. 39).

²³⁷ Die dokumentarische Methode nach Bohnsack (Bohnsack, 2014) wird angewendet auf Gruppendiskussionen, Videoaufzeichnungen und alle Arten von Texten. Zur Herangehensweise der dokumentarischen Methode schreibt Bohnsack: „Wir interpretieren dokumentarisch, indem wir diese Beschreibungen und Erzählungen hinsichtlich ihres metaphorischen Gehaltes ausloten. Das heißt, wir versuchen theoretisch-begrifflich das zu erfassen, was uns zunächst „atheoretisch“ gegeben ist, d.h. begrifflich nicht expliziert ist“ (Bohnsack, 2014, S. 44). Dokumentiert werden Aussagen der Beforschten, die bspw. in Gruppendiskussion getätigt werden. Die Sprache ist hierbei das entscheidende Kriterium. Je genauer die Sprache der Sprecher~innen analysiert werden kann, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit des Missverstehens. Im Vordergrund steht also, was die Befragten wichtig fanden, wie sie die Erzählung strukturierten, welche markanten Punkte sie setzten. Methodische Kontrolle bedeutet hier also Kontrolle über die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme usw. Ziel ist nicht die Bewertung dessen, was in der Gruppendiskussion gesagt wurde, sondern stattdessen, wie die Gruppe die Themen im Diskurs bearbeitet hat. In diesem untersucht der/die Forschende zwei Arten von Wissen. Das kommunikative Wissen umfasst theoretische, bewertende, normative Aussagen über die soziale Wirklichkeit der Akteur~innen, über deren

Wie Kuckartz treffend bemerkt, werden im deutschsprachigen Raum die meisten Verfahren, die den Inhalt von Texten anhand qualitativer Kategorien analysieren, mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gleichgesetzt, ohne dass dies zutreffend wäre (Kuckartz, 2016, S. 26).²³⁸ Im Folgenden beziehe ich mich ausschließlich auf die Methode, die Kuckartz zur Qualitativen Inhaltsanalyse vorschlägt. Die Unterschiede, die Kuckartz gegenüber der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring benennt, sind passgenau für den Erforschungsprozess der Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* innerhalb des LLLS im Fach Geschichte. So schreibt Kuckartz, dass in seiner Methode:

- die Formulierung von Hypothesen zu Beginn und in der Planungsphase nicht zwingend ist
- die Kodierung des Datenmaterials stärker hermeneutisch interpretativ orientiert ist
- das Ursprungsmaterial auch nach der Kodierung von großem Interesse bleibt
- die Kategorien eine mehr strukturierende und systematisierende Bedeutung haben und nicht nur der Transformation von qualitativen Daten ins numerische relativ dienen (Ebd., S. 46)²³⁹

Konkret war hierbei vor allem die Offenheit ohne konkrete Hypothesen notwendig, da anfangs durch den Projektantrag von K2teach die Messung adaptiver Handlungskompetenz vorgesehen war. Erst im Laufe der Pilotphase wurde die Alternative der *Entwicklungsaufgaben* nach Hericks (2006) als ein adaptierbares Konzept verfolgt. Obwohl der Fragebogen die *Entwicklungsaufgaben* abbildete, wurde an die weitere Auswertung sehr offen herangegangen und konkrete Hypothesen erst im weiteren Forschungsprozess formuliert. Inwiefern den anderen drei Punkten und hierbei vor allem der stärkeren Interpretation und nicht der Quantifizierung Rechnung getragen wurde, zeigt sich im weiteren Vorgehen. Folgende fünf Punkte gelten für alle Formen der Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) und werden im weiteren Verlauf des Kapitels detailliert nachgezeichnet:

1. Die kategorienbasierte Vorgehensweise und die Zentralität der Kategorien für die Analyse
2. Das systematische Vorgehen mit klar festgelegten Regeln für die einzelnen Schritte
3. Die Klassifizierung und Kategorisierung der gesamten Daten und nicht nur eines Teils derselben
4. Die von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten und die interaktive Form ihrer Entstehung
5. Die Anerkennung von Gütekriterien, das Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden (Kuckartz, 2016, S. 26)

Handlungspraxis und deren Selbst- und Weltbild. Dieses Wissen ist den Proband~innen reflexiv zugänglich und kann zum Beispiel im Rahmen einer Befragung geäußert werden. Das konjunktive Wissen ist ein handlungspraktisches, habitualisiertes und implizites Wissen. Dieses Wissen ist den Proband~innen in der Regel nicht reflexiv verfügbar, sondern bestimmt und rahmt das Welt- und Selbstbild, sowie das praktische Handeln auf der Ebene von Orientierungen bzw. des Habitus. Die dokumentarische Methode zielt zwar auf diese beiden Arten von Wissen, ihr Kernanliegen ist es aber, das konjunktive Wissen zu filtrieren. Äußerungen von Gruppenmitgliedern werden in der dokumentarischen Interpretation nicht als Einzeläußerungen aufgefasst, sondern immer als Teil des Diskurses der Gruppe, die die Themen gemeinsam und arbeitsteilig bearbeitet (Bohnsack, 2014; Strübing, 2013).

²³⁸ So gibt es unterschiedlichste Spielarten der Inhaltsanalyse. Siehe hierzu (Merten 1983; Flick et. al., 1995; Mayring und Gläser-Zikuda 2008; Gläser und Laudel 2010; Früh 2011; Mayring und Fenzl 2014; Kuckartz 2016; Lamnek und Krell 2016).

²³⁹ Siehe hierzu auch (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2011, 120–29).

4.4.3.1. Auswahleinheit und Analyseeinheit, Kategorie, Kategoriearten, Codiereinheit, Kategoriensystem

Für die ersten beiden Punkte, also die Zentralität der Kategorien und das systematische Vorgehen, schlägt Kuckartz vor, zuerst die Auswahleinheiten²⁴⁰ und Analyseeinheiten²⁴¹ zu definieren (Ebd., S. 30-31). In dieser Studie fallen unter die Auswahleinheiten alle durchgeführten Gruppendiskussionen (N = 15). Die Gruppen werden dabei als Fälle betrachtet, d.h. sie werden als Gruppen analysiert und nicht in die Aussagen einzelner Teilnehmer~innen zerlegt. Analyseeinheiten und Auswahleinheiten sind demnach identisch.

Wie bereits angeklungen ist, ist der zentrale Begriff der Qualitativen Inhaltsanalyse die *Kategorie*. Dennoch ist dieser Term schwierig zu fassen und scheint trotz seiner Wichtigkeit oft ohne konkrete Definition Anwendung zu finden.²⁴² Alternativ zum Begriff *Kategorie* werden oft *code*, *Konzept* oder *Variable* genannt und auch benutzt. Als Definition schlägt Kuckartz Folgendes vor:

„Kategorien sind Begriffe, die einen mehr oder weniger hohen Grad an Komplexität aufweisen können. [...] Zu Kategorien einer Inhaltsanalyse [...] werden sie erst durch ihre genaue Definition. Die Definition einer Kategorie erfolgt dabei durch Umschreibung ihres Inhalts und durch Angabe von Indikatoren - wobei eine Liste von Indikatoren prinzipiell nie vollständig sein kann - sowie in der Regel auch durch konkrete Beispiele (zum Beispiel Zitate aus Interviewtranskripten), die vor allem im Hinblick auf die das Datenmaterial Codierenden zusätzliche Sicherheit im Umgang mit der Kategorie schaffen sollen“ (Ebd., S. 37).

Kategoriedefinitionen haben eine doppelte Funktion. Erstens dokumentieren Sie für die Rezipienten der Studie die grundlegenden Elemente der Inhaltsanalyse. Zweitens stellen sie, ergänzt um konkrete Handlungsanweisungen, den Codierleitfaden für die Codierenden²⁴³ dar. Die Gesamtheit der Kategoriedefinitionen, mitsamt Hinweisen zum Codieren, werden in einem Dokument zusammengestellt und bilden das Codierhandbuch (Siehe hierzu Anhang Kapitel 3.8, S. 548-571). Dieses Dokument enthält alle Kategoriendefinitionen, Beschreibungen, Ankerbeispiele und Abgrenzungen zu anderen Kategorien.

²⁴⁰ „Die Auswahleinheiten stellen die Grundeinheiten einer Analyse dar [...] und werden aus der Grundgesamtheit (d.h. der Menge aller potentiellen Untersuchungsobjekte) für die Inhaltsanalyse ausgewählt“ (Kuckartz, 2016, S. 30)

²⁴¹ Die Analyseeinheiten bestimmen die Art des Einbezuges in die inhaltsanalytische Auswertung. Eine Auswahleinheit kann prinzipiell mehrere Analyseeinheiten enthalten. „Normalerweise entspricht eine Analyseeinheit einem Fall, [...] etwas schwieriger wird es bei Gruppendiskussionen bzw. Fokusgruppen: hier ist zu entscheiden ob die Fokusgruppen oder die einzelnen Teilnehmer oder Teilnehmerin als Fall definiert werden sollen“ (Kuckartz, 2016, S. 31).

²⁴² „Der Frage, was nun eine Kategorie in der empirischen Forschung ist, wird in der Methodenliteratur – auch in der Spezialliteratur zur Inhaltsanalyse – nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt. Es wird mehr oder weniger vorausgesetzt, dass man wohl schon wisse, was eine Kategorie sei. Statt einer Definition findet man meistens nur eine Reihe von Postulaten in Bezug auf die Eigenschaften von Kategorien [...]“ (Kuckartz, 2016, S. 32).

²⁴³ Codierer sind diejenigen Personen, die die Zuordnung von Kategorien zu Textstellen vornehmen. Sie codieren somit den vorhandenen Text bzw. das gesamte Datenmaterial.

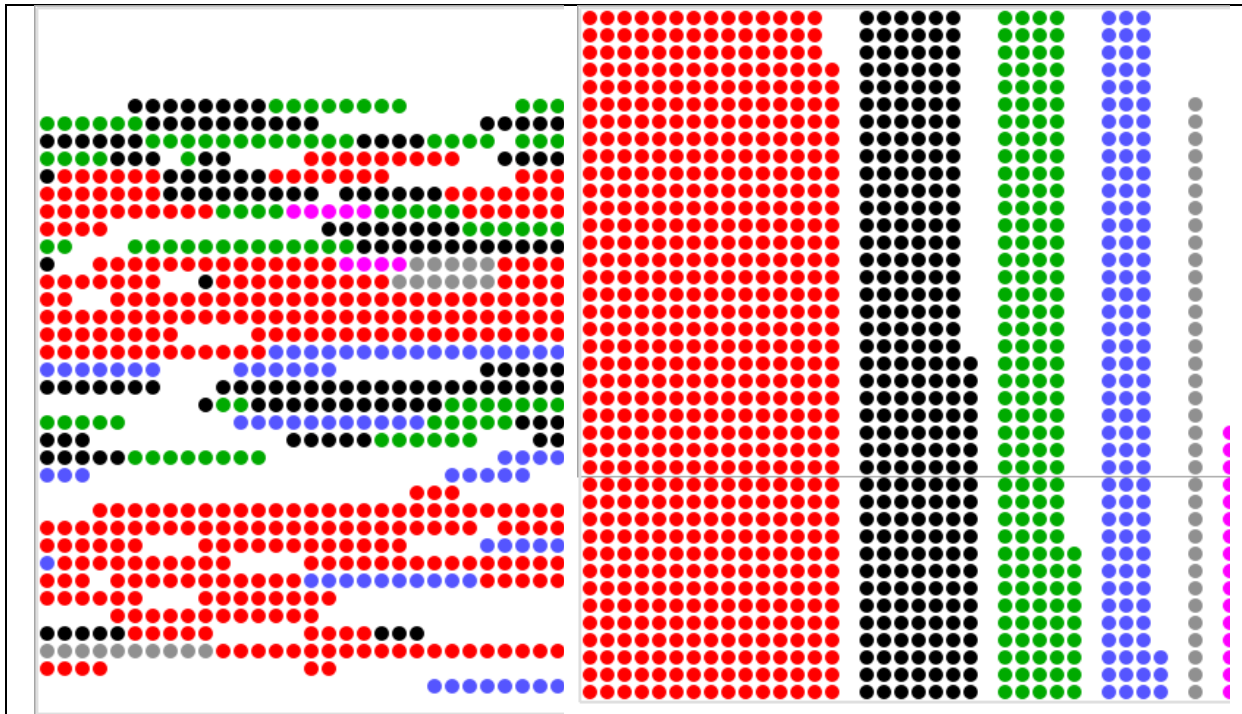
Kuckartz unterscheidet sechs Kategoriearten, von denen drei für die vorliegende Qualitative Inhaltsanalyse relevant sind und deshalb vorgestellt werden (Kuckartz, 2016, S. 34–35):

1. **Formale Kategorien:** Unter diese Kategorienart fallen Daten und Informationen, die orientierende Fakten über die zu analysierende Einheit enthalten, wie bspw. die Länge oder den Namen des Interviews.
2. **Thematische Kategorien:** Hierunter fallen solche Aussagen, die ein bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur etc., enthalten. In den meisten Fällen handelt es sich in der qualitativen Inhaltsanalyse bei diesen Kategorien um grob erwartbare Themen, wie bspw. Erfahrungen mit Schüler~innen oder Beschreibungen von Erfahrungen im Studium. Innerhalb eines Interviews werden bestimmte Textstellen codiert, die Informationen zu der inhaltlichen Kategorie enthalten.
3. **Evaluative Kategorie:** Solche Kategorien sind komplexer und auf externe Bewertungsmaßstäbe bezogen. Sie besitzen eine definierte Zahl von Ausprägungen. Meist sind sie ordinal skaliert, bspw. *ausgeprägt, wenig ausgeprägt, nicht ausgeprägt*.

Die formalen Kategorien *Name* oder *Länge* des Interviews wurden in MAXQDA erfasst, spielen aber für die Auswertung der Qualitativen Inhaltsanalyse eine untergeordnete Rolle. Für jede einzelne Interviewgruppe wurde eine „Fallzusammenfassung“ (Ebd., S. 58) geschrieben, in welcher äußere Umstände und inhaltliche Aussagen der Gruppe, der Gesprächsverlauf und Besonderheiten dargestellt werden. Diese Fallzusammenfassungen ermöglichen einen schnelleren Überblick. Sie enthalten zudem eine Erklärung zur Namensgebung, sowie Angaben zur Länge des Interviews, zur Anzahl der Teilnehmenden und jeweils zwei Dokumentportraits, die die Verteilung der Codierungen visualisieren. Hierbei entsprechen die Farben den farblichen Markierungen der Kategorien in MAXQDA (Blau = EA *Rollenfindung*, rot = EA *Vermittlung*, grün = EA *Anerkennung*, pink = *Praxis*effekt, schwarz = negativ konnotierte Kategorien). Nachfolgend wird eine der Fallzusammenfassungen ausführlich vorgestellt; die übrigen vierzehn befinden sich jeweils im Anschluss an die transkribierten Interviews im Anhang (Siehe hierzu Anhang Kapitel 3.6.1. – 3.6.30., S. 119-545).

Tabelle 15: Exemplarische Fallzusammenfassung, hier der Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels"

Name: "Die Mystifizierung des rosa Nebels"	
Länge: 1:04:07	
TN: 3	
Besonderheiten: Ein TN ist krank und konnte daher nicht erscheinen.	
Dokumentportraits:	
Codierungen im Gesprächsverlauf	Codierungen geordnet nach inhaltlichen Komplexen



Gesamteindruck:

Die Gruppe ist sehr redselig und benutzt als einzigen den Eingangsimpuls, um mehr als 10 Minuten detailliert darzustellen, was sie im Labor gemacht hat. Weiterhin entwickelt sie ein großes Vertrauen zur Interviewerin, was deutlich wird an Wendungen wie: "Wir sind hier ja unter uns". Daraus resultiert eine fast grenzenlose Offenheit. Die Gruppe hat so etwas wie einen Wortführer (T4), der am Anfang dominiert, später aber in den Hintergrund tritt und von den anderen beiden abgelöst und sogar belehrt wird (Narrativität). Betrachtet man das Dokumentportrait, wird deutlich, dass zu allen EA Codierungen vorhanden sind, der Praxiseffekt aber kaum eine Rolle spielt. Auffällig ist zudem der große schwarze Block (Negativkategorien). Sehr viele Aussagen in dieser Gruppe fallen in die Kategorien "Theorieskepsis/Theoriefeindlichkeit" und "SuS als Störvariable".

Die didaktischen Prinzipien des Seminars fallen auf Anhieb als Schlagworte. Dennoch ist die Gruppe in dieser Hinsicht als ambivalent zu beschreiben. Teilweise ist sie sehr reflektiert, zum anderen theorieskeptisch bis -feindlich. Theorie wird dann als Fehlinterpretation der Praxis angesehen. Auf der anderen Seite wird sie als hilfreich und wichtig für die Praxis beschrieben. Hier kann also kein einheitliches oder geschlossenes Bild konstituiert werden. Außerdem werden die theoretischen Begriffe von einem Gruppenmitglied (T4) als selbsterklärend bezeichnet und die oft betonte Theoretisierung und Komplexität der einzelnen Konstrukte als „Mysterium“ und künstlicher „rosa Nebel“ bezeichnet. Hieraus wurde der Name der Gruppe abgeleitet. Im Verlauf des Gespräches wird aber deutlich, dass genau diese Person die Texte ungenügend gelesen und daher vielleicht auch ungenügend verstanden hat. So wird Narrativität von T4 von *narrare* (lat. = erzählen) abgeleitet und mit dem sprechenden bzw. erzählenden Lehrer gedeutet. Die Gruppe berichtigt ihn daraufhin und er äußert, dass er die Begriffe durch das Gruppeninterview besser zu verstehen beginnt. Dies deutet auf eine unzureichende gruppeninterne Diskussion in der Planungsphase hin. Auf der anderen Seite wird Narrativität von den anderen Gruppenmitgliedern als Möglichkeit erkannt, dass Schüler~innen selbst Geschichte erzählen und diese so auch verinnerlichen. Die Theorie wird insgesamt als Orientierung und Reflexionshorizont für die Praxis beschrieben. Gegenwartsbezüge werden als möglicher Ausgangspunkt zum Historischen Lernen beschrieben und es ist zu erkennen, dass sich einzelne Gruppenmitglieder viele Gedanken dazu gemacht haben, wie die einzelnen Konstrukte miteinander in Verbindung stehen könnten. Zudem wird genannt, dass die didaktischen Prinzipien kein Rezeptwissen darstellen, sondern nur einen möglichen Weg, den man immer noch selbst konkretisieren muss. Ein großer Block des Gespräches dreht sich außerdem um die Frage, warum T7 spontan eine Methode wechselte. Hierbei wird nach dem Handlungsimpuls gefragt und mehrfach von einem "umgesetzten Bauchgefühl" gesprochen, was aus den wahrgenommenen Schüler~innen-Leistungen resultierte. Trotz mehrfacher Nachfrage zum Theoriebezug wird dieser aber verneint.

Die Praxis des LLL hat dieser Gruppe verdeutlicht, dass man niemals dieselbe Stunde zweimal unterrichten kann, da man immer auf andere Voraussetzungen eingehen muss. Zudem ist es als ein Ort zum Ausprobieren für die Theorie angesprochen worden. Das große Problem stellen für diese Gruppe aber die Schüler~innen dar; speziell eine mehrfach erwähnte junge Schülerin mit schwarzem Lippenstift und einer von T4 diagnostizierten Verweigerungshaltung. Nahezu alle Ausführungen, die die Schüler~innen betreffen, werden von dieser einen Schülerin ausgehend getroffen oder auf sie rückprojiziert. Sie wird als Grund benannt, warum der Unterricht nicht funktionierte und ihre persönliche Betroffenheit wird als "Fake" beurteilt. Ihre diagnostizierte Verweigerungshaltung wird auch als möglicher Grund dafür verstanden, wenn jemand wie sie systemisch "hinten runter fällt". Dadurch, dass die Gruppenmitglieder die Schüler~innen vor dem LLL nicht kannten, fühlten sie sich "ins kalte Wasser geschmissen". Die Klassengröße von 3-5 Schüler~innen für ein LLL wird im Gegensatz zu einer gesamten Klasse von 30 Schüler~innen für ein ganzes Schuljahr als schwieriger beschrieben. Dieser Befund geht einher mit einer Heroisierung der eigenen Leistung im Labor.

Legende: blau = EA Rollenfindung | rot = EA Vermittlung | grün = EA Anerkennung | pink = Praxiseffekt | schwarz = negativ konnotierte Kategorien

Wichtiger als die Fallzusammenfassungen sind für die Qualitative Inhaltsanalyse aber die thematischen und die evaluativen Kategorien. Hier werden zwei Kategorien exemplarisch vorgestellt. Die erste Kategorie ist in der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung*, die zweite in der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* zu verorten.

Tabelle 16: Exemplarische Kategoriedefinition einer thematischen Kategorie; hier der Kategorie "gewachsenes Lehrer~innenbild hinterfragen":

Gewachsenes Lehrer~innenbild hinterfragen	
Kategorieart:	Thematische Kategorie
Kategoriebildung:	A priori
Inhaltliche Beschreibung /Kategoriedefinition:	Aufgrund der Verzahnung von Theorie und Praxis im LLLS ist davon auszugehen, dass Studierende diese Erfahrung mit ihrer eigens erlebten Schulrealität kontrastieren. Hericks unterstellt vielen Studierenden, dass sie ihre eigene Schulerfahrung zur Norm erheben und sich wünschen diese (optimiert) zu reproduzieren. Auch erscheint es möglich, dass die Studierenden den eigenen Geschichtsunterricht ablehnen und gerade deshalb Lehrer~in für dieses Fach werden wollen. Ziel des Seminars ist es, dass diese biografisch geprägten Vorstellungen von Unterricht bei den Studierenden irritiert und von ihnen zunehmend hinterfragt werden. Hierbei können sowohl die Theorie als auch die Praxis diese Irritationen hervorrufen.
Anwendung der Kategorie:	Es werden alle Aussagen codiert, die subjektive biografisch geprägte Vorstellungen von Unterricht oder den eigenen Lehrer~innen als Vorbilder oder Negativfolien thematisieren. Marker für solche Aussagen sind "meine Lehrerin...", "mein Lehrer..." oder "früher bei mir...". Hierbei ist es möglich, dass die Studierenden die ursprünglichen Vorstellungen relativieren, sie sich in diesen bestärkt fühlen oder sie komplett verwerfen. Dies ist abhängig von ihren Vorerfahrungen und der Überzeugungskraft ihrer neuen Erfahrungen. Alle diese Aussagen werden gleichrangig codiert. Auch werden alle Aussagen codiert, die diesen eigens erfahrenen Unterricht in seinen konkreten Ausformungen (frontal, Bucharbeit etc.) beschreiben.
Beispiele/Anker:	"Ich freue mich auf's anders machen": Diese Aussage war namensgebend für eine Gruppe. „man hatte halt so die Vorstellung von Geschichtsunterricht früher. Was man dann

	später selber machen wird. Und das hat sich jetzt komplett geändert. Ich werd' was komplett Anderes machen, wenn ich mal Geschichtslehrer werde, als meine Geschichtslehrer und ich freue mich drauf. Dass sich da meine ja Sicht als Lehrer einfach verändert hat. Dass sich das ähm vorher hatte ich 'n Bild von 'nem Geschichtslehrer, so wie meine Geschichtslehrer sozusagen. Und jetzt weiß ich, dass vieles davon falsch war. Und weiß jetzt auch damit umzugehen, was war gut, was war nicht gut. Und kann daraus meine, ja, mein eigenes Ich als Geschichtslehrer bilden.“
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem gewachsenen Lehrer~innenbild kann es zu Überschneidungen mit den Aufgaben von Lehrer~innen und fachdidaktischem Wissen (hier insbesondere Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte vermitteln) kommen. Diese werden doppelt codiert.

Tabelle 17: Exemplarische Kategoriedefinition evaluativen Kategorie; hier der Kategorie "Fachdidaktisches Wissen“:

Fachdidaktisches Wissen	
Kategorieart:	Evaluative Kategorie
Kategoriebildung:	A priori
Inhaltliche Beschreibung /Kategoriedefinition:	Fachdidaktisches Wissen ist hier ausschließlich geschichtsdidaktisches Wissen. Eine genaue Beschreibung des fachdidaktischen Wissens, welches die Studierenden im LLLS behandelt haben und zu dem sie Wissen generieren konnten, findet sich im entsprechenden Kapitel 2.7. Dazu zählen in jedem Fall Ansichten darüber, was Geschichte und Geschichtsdidaktik sind, sowie Kenntnisse der Prinzipien Multiperspektivität (MP), Gegenwartsbezug (GWB) und Narrativität (N). Außerdem werden in diesem Zusammenhang Konzepte wie Historisches Denken (HD) oder Historisches Lernen (HL) und Geschichtsbewusstsein (GB) relevant.
Anwendung der Kategorie:	Es werden alle Aussagen codiert, die geschichtsdidaktisches Wissen anzeigen. Didaktisches Wissen aus anderen Fächern wird hier nicht codiert. Dabei wird diese Oberkategorie nie direkt vergeben, sondern dient als Container, von dem aus die Aussagen in die drei evaluativen Unterkategorien (Nennung, Erklärung / Kontextualisierung / eigenes Beispiel) eingeordnet werden.

Die beiden vorgestellten Kategorien, die beide a priori²⁴⁴ abgeleitet wurden, werden dann mit Codiereinheiten, d.h. Textpassagen aus den Gruppeninterviews gefüllt. Unter „Codiereinheit wird eine Textstelle verstanden, die mit einer bestimmten Kategorie, einem bestimmten Inhalt, zum Beispiel ein Thema oder Unterthema in Verbindung steht“ (Kuckartz, 2016, S. 41). Im Zuge der

²⁴⁴ Kuckartz verwendet in seiner Methode die beiden gängigen Termini *induktiv* und *deduktiv* nicht. Für eine deduktive Kategorienbildung verwendet er den Terminus *a priori*, was *grundsätzlich* oder *von Anfang an* bedeutet. Dies bedeutet, dass die a priori Kategorienbildung geschieht, bevor die ersten Daten in Augenschein genommen werden. Dies grenzt sich vom deduktiven Vorgehen ab. „So erweckt der Begriff deduktiv unwillkürlich den Anschein, als gehe alles mehr oder weniger wie von selbst, ähnlich wie bei der Ableitung einer mathematischen Funktion. [...] Dies ist nun leider ganz und gar nicht der Fall“ (Kuckartz, 2016, S. 65). Für die induktive Kategorienbildung schlägt Kuckartz die Beschreibung *am Material entwickelt* vor. Beiden Vorschlägen wird hier gefolgt.

Codierung hat sich herausgestellt, dass es für die vorliegende Untersuchung nicht zielführend ist, einzelne Wörter zu codieren. Daher werden in der Regel „Sinneinheiten als Codiereinheit gewählt“ (Ebd., S. 43). D.h., eine Codiereinheit umfasst mindestens einen Satz, kann aber auch einen ganzen Abschnitt, also mehrere Sätze einer Person oder einen Wortwechsel in mehreren Sätzen zwischen zwei oder mehreren Personen umfassen. Daher können sich die codierten Segmente durchaus überlappen oder ineinander verschachtelt sein.

Die Gesamtheit der Kategorien findet sich im Codierhandbuch (Siehe hierzu Anhang Kapitel 3.8, S. 548-571) und bildet das Kategoriensystem. „Ein Kategoriensystem kann a) als lineare Liste, b) als Hierarchie oder c) als Netzwerk organisiert sein“ (Ebd., S. 38). Allerdings muss einschränkend erwähnt werden, dass „die Kategoriensysteme der Inhaltsanalyse, und zwar sowohl der qualitativen wie der quantitativen – fast immer hierarchisch aufgebaut sind (Ebd., S. 39). Ein hierarchisches Kategoriensystem besteht aus verschiedenen Über- und untergeordneten Ebenen. In dem Augenblick, in dem eine Kategorie untergliedert wird, bezeichnet man sie als Hauptkategorie/Oberkategorie und die Kategorien der untergeordneten Ebene als Subkategorien/Unterkategorien (Ebd., S. 38). Auch in der vorliegenden Erhebung ist ein solches hierarchische Kategoriensystem mit Ober- und Unterkategorien entstanden, welches im Zuge der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz im Folgenden dargestellt wird.

4.4.3.2. Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Der Ansatz von Kuckartz kombiniert Ansätze der Grounded Theory²⁴⁵ und konkret hierbei den des axialen Codierens²⁴⁶ und der textzusammenfassenden Operation der Qualitativen Inhaltsanalyse. Dadurch wird die Qualitative Inhaltsanalyse wesentlich komplexer und zeitintensiver als bspw. die rein zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse. Konkret bedeutet dies, dass die Blickrichtung von Textstelle zu Kategorie eine Doppelte sein kann. Zum einen kann man von der Kategorie auf die Stelle im Text blicken und sie codieren und sie so mit anderen zusammenfassen. Diese Textstelle ist dann ein codiertes Segment, das unter eine bestimmte Kategorie fällt. Zum anderen kann man, ausgehend von der Textstelle, Konzepte und Kategorien entwickeln und das Material in einem erweiterten Sinne

²⁴⁵ Die Grounded Theory (GT) ist ein Paradigma der empirischen Sozialforschung. Sie ist, obwohl diese Unterstellung häufig getroffen wird, keine Methodologie oder Methode im eigentlichen Sinn, sondern vielmehr ein Forschungsstil. Ziel der GT ist es, eine Theorie über soziale Phänomene zu entwickeln, die das Handeln in der Praxis erleichtern kann. Es gibt kein vorher festgelegtes Set oder Skript von Verfahrensregeln, sondern ein flexibel anzupassendes Gerüst von Verfahrensvorschlägen. Die Arbeitsschritte müssen dabei nicht zwangsläufig nacheinander erfolgen, sondern können parallel vorgenommen werden. Dies geschieht über die drei Modi des Kodierens: offen, axial oder selektiv.

²⁴⁶ Beim axialen Codieren bewegt sich der oder die Forschende um die Achse einer Kategorie. Es werden Bedeutungsnetzwerke gesucht und diejenigen Phänomene miteinander verglichen, die nach jeweils vorläufigem Stand sinnvoll für die Klärung der Fragestellung sind. Es werden also einzelne empirische Vorkommnisse codiert, betrachtet und abstrahiert.

ausgehend von der neu am Material gebildeten Kategorie codieren. Eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz beinhaltet also

- a) „einen Akt des Subsummierens [von Textstellen] unter eine a priori gebildete Kategorie [...]
- b) einen Akt des Generierens einer Kategorie, unter Umständen auch die Erfindung eines völlig neuen Begriffs, für ein Phänomen, das man in den empirischen Daten erkannt hat [...]“ (Kuckartz, 2016, S. 41)

Das Resultat bei beiden Blickrichtungen ist letzten Endes das Gleiche, nämlich eine Verbindung von Textstelle und Kategorie.

4.4.3.3. Konkretes Eigenes Vorgehen

Nachdem die Interviews der ersten Kohorte (SoSe 2016) von der studentischen Mitarbeiterin transkribiert worden waren, wurden sie in MAXQDA eingepflegt. Anschließend wurden sie in Gänze gelesen und an interessanten oder auffälligen Stellen mit Memos versehen. Danach wurden die drei großen Oberkategorien aus der Theorie entwickelt und beschrieben (*Rollenfindung, Vermittlung und Anerkennung*). Hierbei wurde zudem zunächst eine Containerkategorie *interessant, aber nicht zuzuordnen* gebildet. Drei der ersten fünf Interviews wurden zufällig ausgewählt, erneut gelesen und entsprechende Textstellen diesen drei groben Oberkategorien zugeordnet (codiert). Diese sehr grobe Codierung erforderte die zu erwartende Ausdifferenzierung, da die Aussagen zwar zur Oberkategorie passten, aber innerhalb der Oberkategorie inhaltlich sehr unterschiedlich und rein numerisch zu häufig waren. Zudem wurde fast die Hälfte der Aussagen in diese Containerkategorie codiert. Daraufhin wurden Unterkategorien a priori aus der Theorie gebildet. Hierbei handelte es sich um 23 Unterkategorien, die den drei *Entwicklungsaufgaben* zugeordnet wurden. Nachdem alle Codierungen auf die vorhandenen Unterkategorien verteilt waren, ergab es sich, dass einige der a priori abgeleiteten Unterkategorien (bspw. die Antinomien) keine Codierungen aufwiesen und ein Drittel der Codierungen noch immer nicht zugeordnet werden konnte. Daher wurden mithilfe dieser Codierungen neue Unterkategorien am Material gebildet. Hierzu wurden aus der Kategorie *interessant, aber nicht zuzuordnen* prägnante Aussagen und Aussagen mit großer inhaltlicher Schnittmenge ausgewählt und daraus Kategorien abgeleitet. Insgesamt entstanden so 17 am Material entwickelte Unterkategorien, die nach thematischer Passung den *Entwicklungsaufgaben* zugeordnet wurden. Die restlichen Unterkategorien wurden in der am Material entwickelten Oberkategorie *Praxiseffekt* versammelt. Die fünf Interviews der ersten Kohorte wurden nun anhand dieser insgesamt 40 Kategorien erneut codiert. Als die Interviews der zweiten Kohorte transkribiert waren, wurden aus dieser Kohorte ebenso drei zufällige Interviews ausgewählt. Diese wurden

gelesen und passende Textstellen in die jeweiligen Unterkategorien codiert.²⁴⁷ Auf dieser Grundlage wurden alle Kategoriebeschreibungen aktualisiert und den Daten angepasst.²⁴⁸ Mit dem nun fertigen Codierleitfaden wurden weitere zwei Interviews der letzten beiden Kohorten gelesen und codiert. Hierbei ergab sich kein Zwang, neue Kategorien zu bilden, allerdings blieben einige Kategorien leer, sodass das Kategoriensystem auf 29 Kategorien reduziert werden konnte. Mit dem vorhandenen Kategoriensystem und dem Codierleitfaden wurden im Anschluss auch die restlichen Interviews der letzten Kohorte codiert. Am Ende dieses Prozesses standen über 900 Codierungen. Nur 10 Aussagen, die codiert wurden, konnten keiner der Unterkategorien zugeordnet werden – sie wurden deshalb vernachlässigt.

4.4.3.4. Formalisierte Auswertung

Bevor die eigentliche Auswertung beginnt, schlägt Kuckartz zur formalisierten und rahmenden Auswertung folgendes Vorgehen vor, welches sechs Schritte beinhalten kann. Aufgrund der Datenlage werden hier nur zwei Schritte vorgenommen und der dritte in die rekonstruktive Analyse integriert:

1. Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien
2. Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie
 - a. Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien
3. Visualisierung von Zusammenhängen (Kuckartz, 2016, S. 118–20).

²⁴⁷ Das Kategoriensystem wies hierbei eine Inter-coder Übereinstimmung von Cohens Kappa zwischen 0.74 und 0.88 auf, was einer guten bis sehr guten Übereinstimmung entspricht (Kuckartz, 2016, S. 207). Diese wurde in Anlehnung an Kuckartz 2016 berechnet. Er verweist zurecht darauf, dass die oft geforderte Inter-coderreliabilität aus dem quantitativen Paradigma entspringt und folglich in seiner Reinform nur auf die quantitative Inhaltsanalyse angewendet werden kann (Kuckartz, 2016, S. 206). Ein solches Vorgehen ist bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz nur schwer möglich, bspw. da bei der Inter-coderreliabilität keine Kategorienbildung am Material erfolgt. Demzufolge haben sich unterschiedliche Verfahren wie das konsensuale Codieren herausgebildet. Hierbei codieren zwei Codierende den Text unabhängig voneinander und vergleichen anschließend ihre Codierungen. In dieser Studie wurde sich für ein anderes Verfahren entschieden, um dennoch den Kappa-Wert berechnen zu können. Zuerst habe ich alle Interviews gelesen und codiert und daran ein Codierleitfaden entwickelt. Anschließend habe ich drei Interviews zufällig ausgewählt und eine MAXQDA Datei als Kopie angelegt. Diese enthielt das gesamte Kategoriensystem, die drei angesprochenen Interviews und die entsprechenden Codierungen. Dann wurde eine neue Kategorie namens „zuzuordnende Codierungen“ gebildet. Hierfür wurde die Farbe Grau gewählt und alle vorhandenen Codierungen in diese Kategorie aus den anderen entfernt und in diese kopiert. Die neue Kategorie enthielt dementsprechend insgesamt alle ursprünglichen Codierungen, diese waren den entsprechenden Interviewausschnitten zugeordnet, wobei aber nicht ersichtlich war, in welche Kategorie sie gehörten. Diese Datei wurde zusammen mit dem Codierleitfaden der zweiten Codiererin (der studentischen Mitarbeiterin, die auch die Interviews führte) übergeben. Sie sollte nun die Codierungen der Kategorie „zuzuordnende Codierungen“ mithilfe des Codierleitfadens in die entsprechenden Kategorien des Kategoriensystems einordnen. Hierbei wiesen die beiden Zuordnungen die wie gesagt befriedigenden Werte zwischen 0.74 und 0.88 auf. Auch auf Grundlage dessen wurde sich entschieden das Kategoriensystem als trennscharf genug zu betrachten und es in der Form weiter zu verwenden.

²⁴⁸ Ein solches Vorgehen beschreibt Kuckartz als sehr typisch, „weil die intensive Beschäftigung mit dem Material dies nahelegt. Das bedeutet, dass es durchaus geschehen kann, dass man nach der Auswertung von thematischen Kategorien, neue evaluative Kategorien bildet oder im Rahmen einer typisierenden Inhaltsanalyse Typenzuordnung vornimmt, d.h. einen erneuten codierenden Durchlauf durch das gesamte Material vornimmt“ (Kuckartz, 2016, S. 47).

Zur Kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien (1.). Das gesamte entstandene Kategoriensystem kann vor der detaillierten Analyse wie folgt dargestellt werden (Zur besseren Übersicht befindet sich die Abbildung 15 großformatig im Anhang. Siehe hierzu Anhang Kapitel 3.7, S. 546):

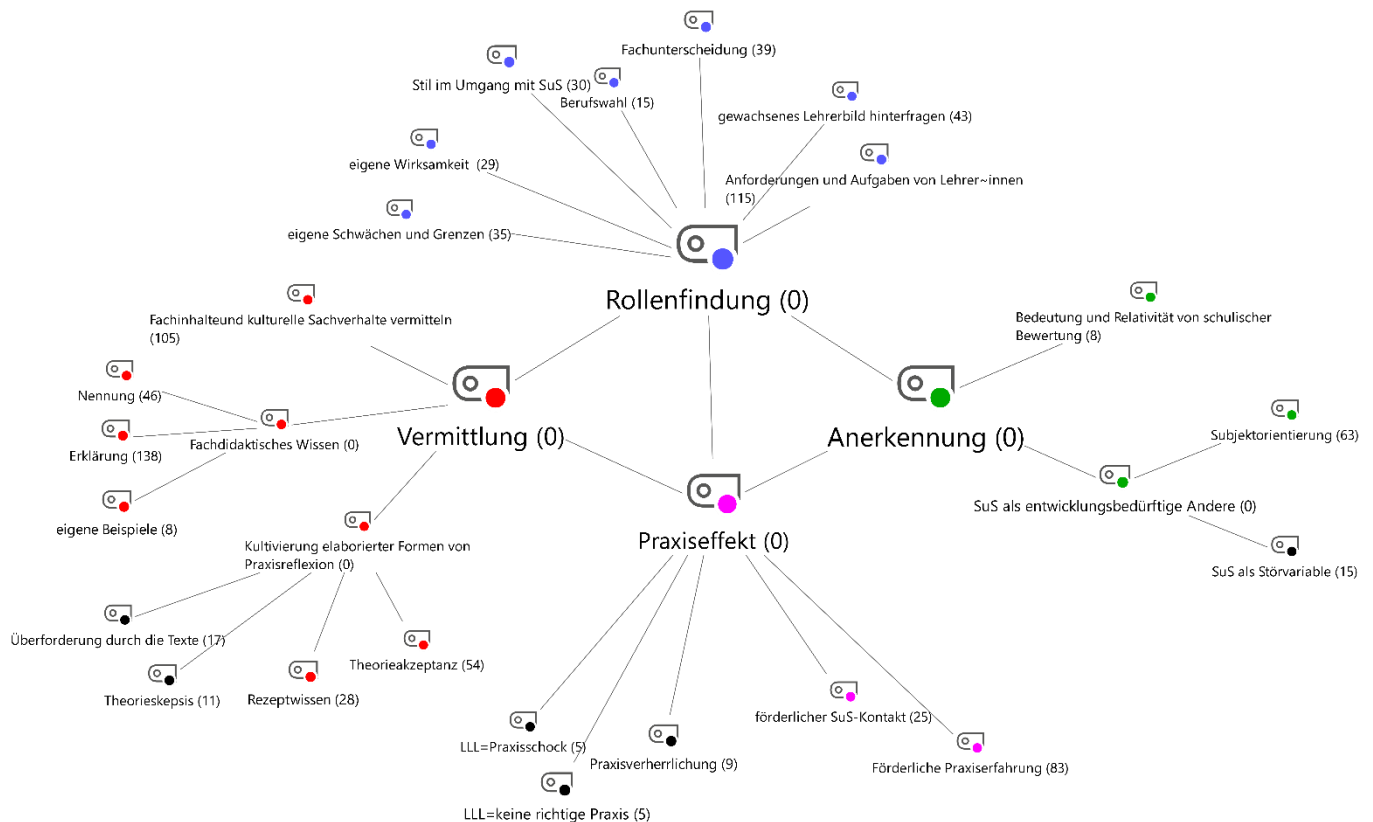


Abbildung 15: Code-Theory Model der Haupt- und Unterkategorien, eigene Darstellung.

Hierbei wird ersichtlich, dass ein Kategoriensystem mit vier Hauptkategorien entstanden ist, wobei diese jeweils unterschiedlich viele und unterschiedlich zueinander in Verbindung stehende Unterkategorien aufweisen. Die Kategorie *Rollenfindung* hat bspw. sieben gleichrangige Unterkategorien, aus denen sie sich zusammensetzt. Die Kategorie *Vermittlung* besteht aus drei Unterkategorien, die wiederum selbst Unterkategorien ausgebildet haben. Eine Unterkategorie besteht dabei aus drei evaluativen Unterkategorien und eine andere aus positiv und negativ²⁴⁹ (schwarz eingefärbt) konnotierten Aspekten. Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie *Praxiseffekt*, die sich aus fünf Unterkategorien, drei negativen und zwei positiven, zusammensetzt. Die

²⁴⁹ Die Frage danach, was eine negativ konnotierte Kategorie sei und wer dies festlege, bedarf einer Antwort. Die Festlegung, dass diese Kategorien als negativ angesehen werden, wurde von mir getroffen. Alle negativ konnotierten Kategorien wurden am Material gebildet und stehen mehr oder minder konträr entgegen einer wünschenswerten Bearbeitung des jeweiligen Aspektes der entsprechenden Entwicklungsaufgabe. So wurden Aussagen, die als theorieskeptisch oder gar theoriefeindlich eingestuft wurden, als Indiz dafür gewertet, dass die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* möglicherweise unzureichend oder kaum im intendierten Sinne bearbeitet wurde.

Oberkategorie *Anerkennung* hat zwei Unterkategorien, wobei sich eine davon in zwei weitere Subkategorien (positiv und negativ) ausdifferenziert.

Wie die Darstellung des Code Matrix Browsers zeigt, wurden in den fünfzehn Interviews insgesamt 926 Codierungen vergeben. Kuckartz sagt, dass es in dieser Auswertung nicht darum gehe, „nur die Häufigkeiten der Themen und Subthemen darzustellen, sondern die inhaltlichen Ergebnisse“ (Kuckartz 2016, S. 118–20) in geeigneter Weise zusammen zu fassen. Dies erfolgt hier aber aufgrund der Fülle der Aussagen erst im nächsten Kapitel und beschränkt sich vorerst auf die Nennung von Häufigkeiten.

Tabelle 18: Absolute numerische Codierungen in die Oberkategorien nach Gruppen:

	Rollenfindung	Vermittlung	Anerkennung	Praxiseffekt	SUMME
"irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso"	6	22	1	8	37
"Die Mystifizierung des rosa Nebel"	11	26	13	6	56
"Holocaust & Heute"	10	17	3	6	36
"Um Narrativität kommt man gar nicht herum"	8	18	1	9	36
"Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht"	20	22	4	7	53
"Das Schweigen der Könner?"	30	21	4	11	66
"Ich freue mich auf's anders machen"	53	59	17	10	139
"Die SuS stehen im Vordergrund"	21	20	14	14	69
"Das Auto"	20	31	9	16	76
"Zwischen Arbeitslehre und Geschichte"	14	26	3	11	54
"Sehr gute Frage" - sehr gute Antwort	21	21	2	7	51
"Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind"	17	40	2	6	65
"Fakten, bumm bumm bumm"	17	27	1	4	49
"Theorie verinnerlicht -gruselig, aber ja"	31	31	9	7	78
"Tripple L"	27	26	3	5	61
SUMME	306	407	86	127	926

Hier wird ersichtlich, dass alle Gruppen sich zu jeder Hautkategorie mindestens einmal geäußert haben. Insgesamt ist das Bild rein quantitativ betrachtet aber sehr heterogen. So sind die Gesamtcodierungen der Gruppen über die Hauptkategorien sehr unterschiedlich verteilt. Sie reichen von 39 bis zu 149 Codierungen. Insgesamt kann dabei festgestellt werden, dass die zweite *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* rein numerisch mit 454 Codierungen am häufigsten Auftritt. Es folgen die Kategorie *Rollenfindung* mit 306 Codierungen und der Praxiseffekt mit 127 Codierungen. Auf die Kategorie *Anerkennung* entfielen immerhin 86 Codierungen. Aus dieser Verteilung kann abgelesen werden, dass die drei *Entwicklungsaufgaben* allein aufgrund der Häufigkeit für die Teilnehmenden am LLLS eine Rolle gespielt haben und bearbeitet wurden. Um diese Rolle zu identifizieren und weiter ausdifferenzieren, erfolgen weitere Analyseschritte.

Tabelle 19: Codeabdeckung der einzelnen Interviews in %.

	Codiert in %	Nicht codiert in %
"irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso"	33	67
"Die Mystifizierung des rosa Nebel"	39	61
"Holocaust & Heute"	27	73
"Um Narrativität kommt man gar nicht herum"	36	64
"Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht"	28	78
"Das Schweigen der Könner?"	52	48
"Ich freue mich auf´s anders machen"	49	51
"Die SuS stehen im Vordergrund"	62	38
"Das Auto"	60	40
"Zwischen Arbeitslehre und Geschichte"	55	45
"Sehr gute Frage" - sehr gute Antwort	60	40
"Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind"	50	50
"Fakten, bumm bumm bumm"	61	39
"Theorie verinnerlicht -gruselig, aber ja"	48	52
"Tripple L"	35	65
Total in %	46	54

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie wird via Code-Relation-Browser vorgenommen. Die folgenden Darstellungen zeigen die Zusammenhänge der Codierungen anhand von Überschneidungen, d.h. immer dann, wenn Aussagen mehreren Subkategorien zugeordnet werden konnten, ergibt sich eine solche Überschneidung. Dies eignet sich auch, um die Güte des Kategoriensystems nach logischen Kriterien zu bewerten.

Die erste Darstellung zeigt die Überschneidungen in der Oberkategorie *Rollenfindung*.

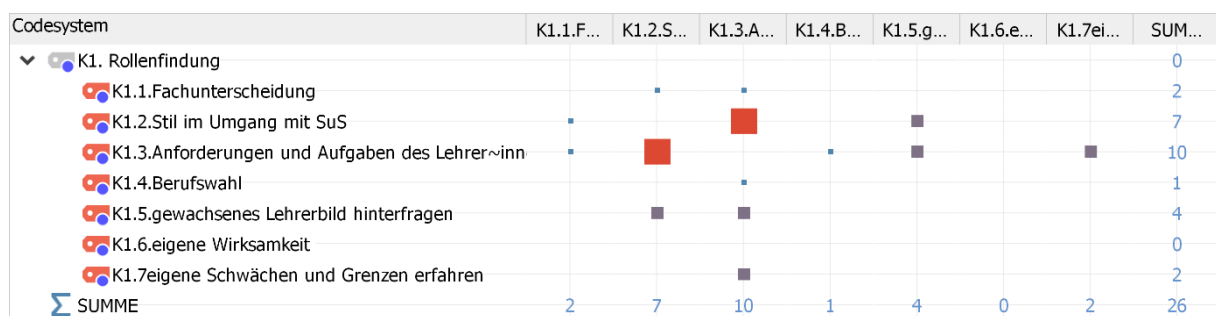


Abbildung 16: Code-Relation-Browser der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung. Screenshot aus MAXQDA.

Hierbei wird ersichtlich, dass die beiden Unterkategorien *Stil im Umgang mit den Schüler~innen* und *Anforderungen und Aufgaben des Lehrer~innendaseins* die größte Schnittmenge miteinander haben. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Studierenden eine der wesentlichen Aufgaben von Lehrer~innen im Finden eines solchen Umganges sehen. Auch ist es interessant, dass die Kategorie *das gewachsene Lehrerbild hinterfragen* mit den beiden vorigen Kategorien korreliert.

Auch hier kann interpretiert werden, dass das Wahrnehmen der Aufgaben und die Suche nach einem Stil das vorhandene Bild relativiert oder bestärkt haben.

Die nächste Darstellung zeigt die Überschneidungen in der Oberkategorie *Vermittlung*.

Codesystem	K2.1.F...	K2.2.F...	K2.2.1...	K2.2.2...	K2.2.3...	K2.3.K...	K2.3.2...	K2.3.3...	K2.3.4...	K2.3.4...	SUM...
▼ K2. Vermittlung											0
K2.1.Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte vermittelt			■	■							4
▼ K2.2.Fachdidaktisches Wissen											0
K2.2.1.Nennung				■			■				5
K2.2.2.Erklärung/Kontextualisierung	■		■					■			8
K2.2.3.eigene Beispiele											0
▼ K2.3.Kultivierung theoriegebundener Praxisreflexion											0
K2.3.2.Rezeptwissen			■				■				2
K2.3.3.Theorieakzeptanz				■			■				2
K2.3.4.Überforderung durch die Texte			■	■							5
K2.3.4.Theorieskepsis								■	■		2
Σ SUMME	4	0	5	8	0	0	2	2	5	2	28

Abbildung 17: Code-Relation-Browser der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*. Screenshot aus MAXQDA.

Hierbei zeigt sich, dass Aussagen, die in die Kategorie *Theorieskepsis* codiert wurden, auch in die Kategorie *Überforderung durch die Texte* codiert wurden. Auf der anderen Seite ist aber auch zu erkennen, dass die größten Schnittmengen zwischen den Kategorien *Erklärung* von fachdidaktischem Wissen und dem *Vermitteln kultureller Fach- und Sachinhalte* bestehen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da sich diese beiden Aspekte thematisch berühren.

Die nächste Darstellung zeigt die Überschneidungen in der Oberkategorie *Anerkennung*

Codesystem	K3.1.B...	K3.2.S...	K3.2.1...	K3.2.2...	SUM...
▼ K3. Anerkennung					0
K3.1.Bedeutung und Relativität von schulischer Bev					0
▼ K3.2.SuS als entwicklungsbedürftige Andere					0
K3.2.1.SuS als Störvariable					0
K3.2.2.Subjektorientierung					0
Σ SUMME	0	0	0	0	0

Abbildung 18: Code-Relation-Browser der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*. Screenshot aus MAXQDA.

In dieser Oberkategorie gibt es keinerlei Überschneidungen. Dies zeigt, dass die Unterkategorien besonders disjunkt sind. So können sich per Definition Aussagen die Schüler~innen als Störvariable nicht subjektorientiert sein. Zum anderen deutet die fehlende Überschneidung zwischen dem Aspekt der Bewertung und der Subjektorientierung dahin, dass die Studierenden diese beiden Inhalte zwar nennen, aber nicht miteinander in Verbindung setzen.

Die letzte Darstellung zeigt die Überschneidungen in der Oberkategorie Praxiseffekt.

Codesystem	K4.1.L...	K4.2.P...	K4.3.L...	K4.4.K...	K4.5.F...	SUM...
▼ K4.Praxiseffekt						0
● K4.1.LLL=Praxisschock			■		■	2
● K4.2.Praxisverherrlichung					■	1
● K4.3.LLL-keine richtige Praxis	■					1
● K4.4.Kontakt mit SuS förderlich					■	1
● K4.5.Förderliche Praxiserfahrung	■	■		■		3
Σ SUMME	2	1	1	1	3	8

Abbildung 19: Code-Relation-Browser der Entwicklungsaufgabe Praxiseffekt. Screenshot aus MAXQDA.

Auch hierbei sind allenfalls moderate Überschneidungen erkennbar. Dies liegt insgesamt daran, dass innerhalb der Kategoriedefinitionen darauf geachtet wurde, die Kategorien untereinander abzugrenzen, um nicht doppelt codieren zu müssen.

Es zeigt sich, dass bei dieser Studie die quantifizierende Auswertung der codierten Kategorien wenig neue Erkenntnisse beizusteuern vermag. Deshalb werden die Schritte der statistischen Analyse der Subcodes und das Visualisieren der Zusammenhänge in den interpretativen Schritt ausgelagert.

4.4.4. Qualitativ empirisch rekonstruierte Entwicklungsaufgaben

Die rekonstruktive Sozialforschung geht davon aus, dass der latente Sinngehalt von Aussagen über quantifizierende Auswertungen nicht erfassbar ist. Eine erweiterte Interpretation ist notwendig, um zu einem Ergebnis zu kommen. In diesem Zusammenhang steht die Möglichkeit, aus qualitativen Daten eine Theorie zu generieren (Strübing, 2014, S. 6). Rekonstruktiv bedeutet in diesem Zusammenhang: „der Sinn der Handlung, der meist unbewusst die Handlung strukturiert, wird versucht über [...] Datenanalyse aus dem Datenmaterial zu extrahieren bzw. zu rekonstruieren“ (Ebd., S. 2). In der qualitativ rekonstruktiven Forschung existiert zudem die begründete Auffassung, dass der Mensch nicht nur Untersuchungsobjekt, sondern auch erkennendes Subjekt ist, und damit eine Doppelrolle einnimmt. Eine rein objektive Perspektive kann es nach dieser Ansicht nicht geben.

„Nicht nur das Auftreten bestimmter Phänomene im Kontext der hypothetisch-theoretischen Vorstellungen des Forschers ist von Interesse, sondern insbesondere auch der in den Handlungsvollzügen sich realisierende, subjektiv gemeinte Sinn. Nicht die durch die Forschervorstellung gebastelten Deutungen sind relevant, sie gehen möglicherweise sogar an der Realität vorbei, sondern die von den Interaktionspartnern zugewiesenen Bedeutungen von Symbolen bzw. ihre subjektiven Bedeutungszuschreibungen sind entscheidend“ (Lamnek, 2005, S. 39).²⁵⁰

²⁵⁰ Diese Annahmen resultieren aus der Theorie des symbolischen Interaktionismus nach Blumer (Abels, 2010). Kernaussagen dieser Theorie können wie folgt zusammengefasst werden: Die Theorie des symbolischen Interaktionismus sieht das Zusammenleben als einen Prozess an, in dem Menschen einander Handlungslinien anzeigen und interpretieren. Wenn Menschen auf Grundlage der Bedeutung handeln, die die Objekte für sie haben, dann müssen Forschende ihre

In diesem methodologischen Kontext sind auch die hier beforschten *Entwicklungsaufgaben* zu verstehen. Hericks (2006) hat ein Modell der *Entwicklungsaufgaben* für die Professionalisierung angehender Lehrer~innen im Berufseinstieg entwickelt, das als theoretische Grundlage verwendet wurde. Für die vorliegende Arbeit wurde aufgrund der Intervention (LLS), der Stichprobe (Bachelorstudierende) und vor allem der vorgenommenen geschichtsdidaktischen Verortung eine leicht modifizierte Version der klassischen *Entwicklungsaufgaben* ausgeschärft (2.6. - 2.8.). Hierbei muss erneut darauf verwiesen werden, dass das Konzept der *Entwicklungsaufgaben* immer nur unter den beiden Aspekten der objektiven Anforderungen und der subjektiven Bearbeitung eben dieser zu verstehen ist. Diese drei *Entwicklungsaufgaben* entsprechen den objektiven Strukturen, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen sollen. Die Aussagen der Gruppendiskussionen wurden in diese drei „Hohlformen“ (Hericks, 2006, S. 60) codiert, so entstehen Teilfacetten die den subjektiven Sinn der Studierenden abbilden. Insgesamt ergeben sich dadurch hier im Folgenden drei *Entwicklungsaufgaben* aus geschichtsdidaktischer Perspektive, die die objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungsstrategien gleichermaßen abbilden. Wie schon mehrfach angedeutet, hat sich dabei auch eine neue Kategorie namens *Praxiseffekt* herausgebildet (4.4.4.4.), die mit der Besonderheit des LLS zusammenhängt. Der Aspekt der Subjektivität wird dabei insofern beachtet, dass die aus den Untersuchungen abgeleiteten *Entwicklungsaufgaben* nicht für alle Studierenden gleichermaßen gelten, sondern sich für jede einzelne Gruppe durchaus anders gestalten können und in der Gruppe abgewogen werden. Außerdem wird das Gelingen der Bearbeitung nicht daran abgelesen, wie viele Aussagen in welche Kategorie codiert wurden. Dieser bildungsgangtheoretische Ansatz verspricht so eine zweidimensionale Verschränkung zwischen curricularen Anforderungen und individuellen Lernbedürfnissen, woraus wiederum für das Individuum innerhalb dieser beiden Pole die individuell bearbeiteten *Entwicklungsaufgaben* entstehen.

Die folgenden detaillierten Beschreibungen der *Entwicklungsaufgaben* sind also aus sinnzuschreibenden Auseinandersetzungen der Studierenden mit den ausbildungsspezifischen normativen Anforderungen innerhalb des LLS entstanden. Die folgenden Darstellungen entsprechen der von Kuckartz postulierten kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien (Kuckartz, 2016, S. 118), wobei sich in dieser Studie die Hauptkategorien aus den Unterkategorien

Objekte so sehen, wie sie zu untersuchende Menschen sehen, wenn deren Handlungen richtig verstanden werden wollen. D.h., der oder die Forschende muss seine eigenen Anschauungen, Bedeutungen und Forschungen vernachlässigen, damit er oder sie offen sein kann für die Bedeutungen, die sich im untersuchten sozialen Kontext konstituieren und somit tatsächlich für die Handlung relevant sind. Der Mensch ist dann kein rein reagierender Organismus, der nur auf das Einwirken von Faktoren aus seiner Welt oder von ihm selbst reagiert. Im Gegensatz zu einem Ansatz, der soziales Handeln als Endprodukt ansieht und dann die bestimmenden und verursachenden Faktoren für solches Handeln zu identifizieren sucht, muss der hier geforderte Ansatz davon ausgehen, dass die handelnde Einheit einer aktuellen Situation gegenübersteht, mit der sie umzugehen und gegenüber der sie Handlungsziele auszuarbeiten hat. Das bedeutet letztlich, dass die theoretischen Konzepte selbst erst aus der Interaktion gewonnen werden, dass also eher induktiv vorgegangen wird: Hypothesen- und Theoriebildung erfolgen erst nach Inspektion des Objektbereiches.

zusammensetzen. Deshalb werden im Folgenden zuallererst die Hauptkategorien beschrieben und die prozentuale Verteilung der Subcodes thematisiert. Diese Verteilung gibt dann die Reihenfolge der detaillierten Analyse der Subcodes vor. Innerhalb der Analyse der Unterkategorien wird immer eine zusammenfassende Summarytabelle (Ebd., S. 111) erstellt. Diese enthält alle Paraphrasierungen der Originaltöne, die in eine entsprechende Unterkategorie codiert wurden, in gebündelter Form.

4.4.4.1. Entwicklungsaufgabe Rollenfindung

Die erste *Entwicklungsaufgabe*, die bereits im Studium bearbeitet werden kann, besteht nach Hericks in der *Rollenfindung* (2.4.3.3.). Hericks benennt hierbei fünf Aspekte, die die *Rollenfindung* abdecken. Auf Grundlage dieser fünf wurden auch für die vorliegende Auswertung Kategorien gebildet (siehe zu Hericks Vorschlägen konkret Hericks 2006, S. 109).²⁵¹ A priori wurden die Kategorien *Stil im Umgang mit den Schüler~innen*, *gewachsenes Lehrer~innenbild hinterfragen*, *Schwächen und Grenzen erfahren*, *eigene Wirksamkeit erfahren* und *Anforderungen und Aufgaben des Lehrberufes* gebildet. Im Laufe der Analyse wurden zwei weitere Kategorien am Material gebildet. Hierbei handelt es sich um die Kategorien *Berufswahl* und *Fachunterscheidung*. Die Querverbindungen zwischen den Kategorien auf der rechten Seite (Abb. 20), ergeben sich der formalisierten Auswertung (4.4.3.4.) und zeigen, dass diese drei Aspekte von den Studierenden häufig miteinander in einen Zusammenhang gebracht werden.

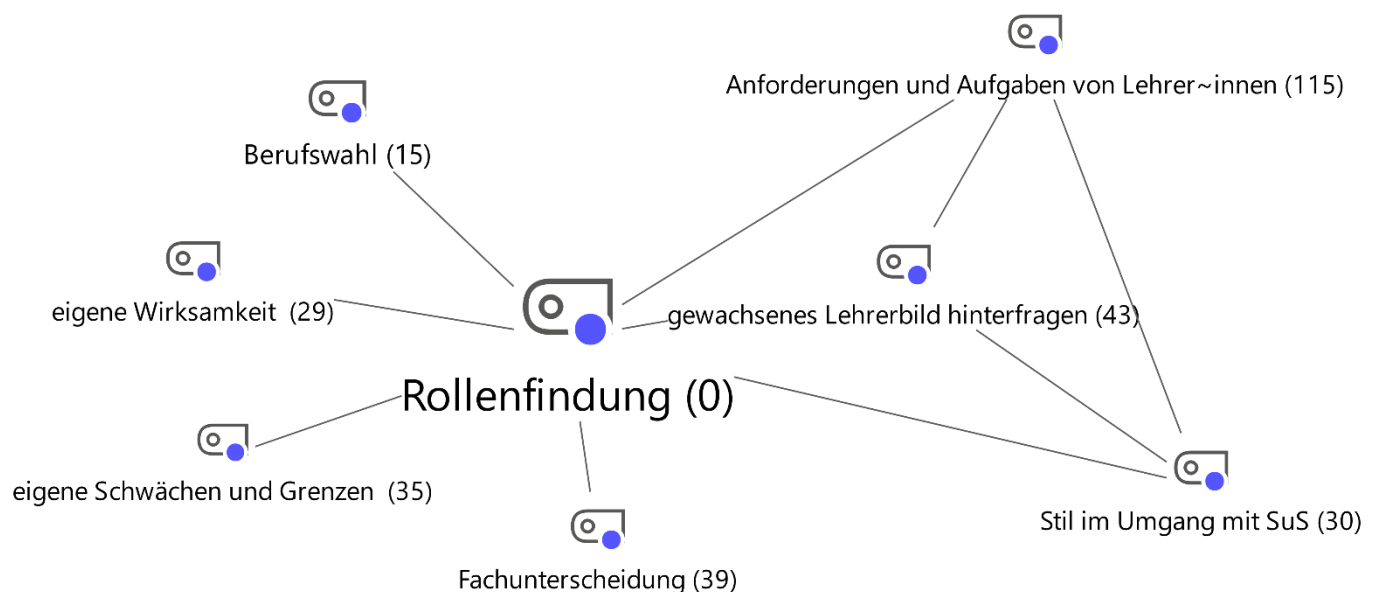


Abbildung 20: Unterkategorien der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung mit Codierungshäufigkeiten, eigene Darstellung.

²⁵¹ Im Datenmaterial konnten keine Hinweise auf das Ausbalancieren der Antinomien gefunden werden, sodass diese Kategorie leer blieb und demzufolge auch nicht ausgewertet werden kann. Hericks benennt hierbei bspw. die „widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person“ (Hericks, 2006, S. 104). Hierfür bot das LLLS anscheinend nicht genügend Praxisphasen und auch der einmalige Gesprächsanlass des Gruppeninterviews ein paar Wochen später, war nicht weit genug entfernt um derartige Prozesse bereits wahrzunehmen.

Insgesamt wurden der Oberkategorie *Rollenfindung* 306 Codierungen zugewiesen. Im Ergebnis hat sich die *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* in insgesamt sieben Unterkategorien ausdifferenziert, die sich in den Codierungen prozentual wie folgt über alle Gruppen verteilen:

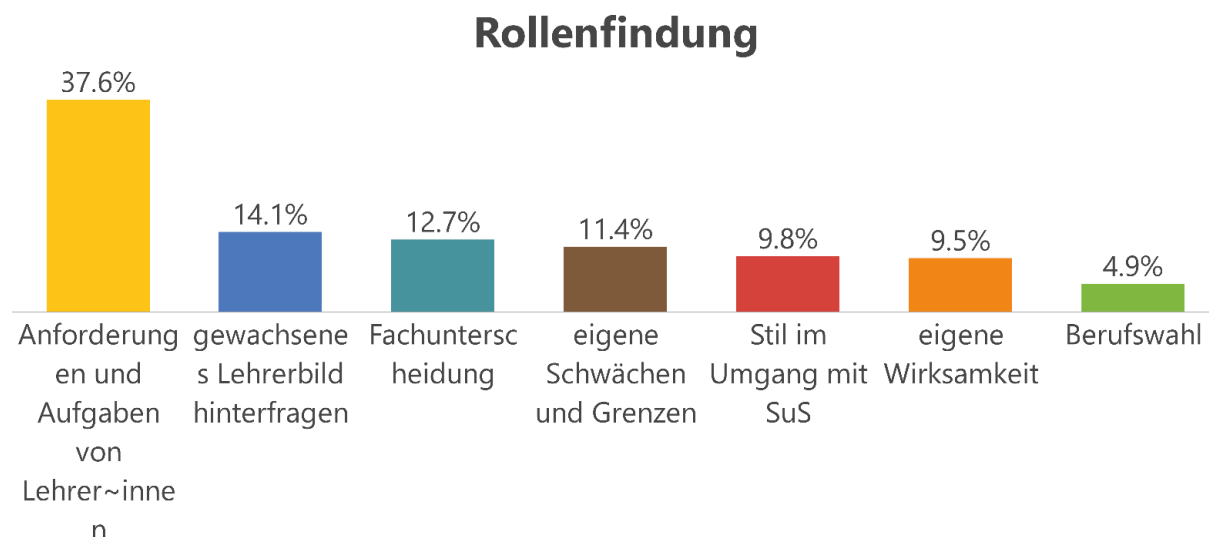


Abbildung 21: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 306, eigene Darstellung.

Diese sieben Kategorien stellen die subjektiven Bearbeitungen der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* durch die Studierenden dar. D.h. zu diesen Aspekten haben sich die Studierenden in dieser Häufigkeit geäußert und daraus kann auch abgeleitet werden, inwiefern sie diesen Aspekten eine Bedeutung zugeschrieben haben. Im Folgenden werden die einzelnen sieben Subkategorien ausführlich beschrieben. Hierbei werden zuerst für jede Kategorie Gemeinsamkeiten und Unterschiede aller Codierungen anhand der Summarytabellen benannt, um die Struktur der Subkategorie darzustellen. Anschließend werden die gruppenspezifisch ausdifferenzierten Aspekte rekonstruiert, also dargestellt wie die Studierenden diesen Aspekt für sich bearbeitet haben.

Die Reihenfolge der Darstellung resultiert aus der Anordnung im oben dargestellten Ranking (lediglich die beiden Kategorien *Schwächen und Grenzen erfahren* und *eigene Wirksamkeit erfahren* werden kontrastierend dargestellt). Es wurde sich dafür entschieden, alle Kategorien zu beschreiben, da selbst die Kategorie unter der 5 % Marke 15 Codierungen aufweist und da aus dieser Schlussfolgerungen gezogen werden können. Insgesamt wäre es unökonomisch und vor allem unübersichtlich, alle Zitate in voller Länge darzustellen und auszuwerten²⁵². Im Folgenden werden daher die *Summarytabellen* aus MaxQDA, mit den von mir vorgenommenen Paraphrasierungen der

²⁵² Die ausführlichen Originalzitate und die daraus resultierenden Paraphrasierungen finden sich im Anhang (Siehe hierzu Anhang Kapitel 3.9, S. 572-860).

eigentlichen Interview-Aussagen, abgebildet, kommentiert und anschließend ausführlich beschreibend und interpretierend dargestellt. Jede Paraphrasierung wird in der Summarytabelle als Stichpunkt mit einer Tilde (~) markiert. Die Hauptbefunde werden anhand prägnanter Originaltextstellen aus den Interviews zusätzlich hervorgehoben, um die Sinnzuschreibungen der Studierenden besser verdeutlichen zu können (diese sind jeweils fett hervorgehoben). Am Ende der Aussagen wird dann immer auf die entsprechende *Tilde* in der Summarytabelle verwiesen, sodass sich Lesende davon überzeugen können, ob sie der Paraphrasierung zustimmen oder nicht (bspw.: Gruppe: "Sehr gute Frage" – sehr gute Antwort, eigene Schwächen, eigene Grenzen, Tilde 1). Um Transparenz zu gewährleisten, werden in allen Tabellen auch die Gruppen dargestellt, die sich zu den einzelnen Unterkategorien nicht geäußert haben. Am Ende der Beschreibung der Unterkategorien erfolgt eine Zusammenfassung der *Entwicklungsaufgabe* für das Fach Geschichte, die sich aus der interpretativen qualitativen Inhaltsanalyse ergeben hat.

4.4.4.1.1. Berufswahl

Diese thematische Kategorie wurde am Material gebildet (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff), nachdem das Thema *Berufswahl* von den Studierenden mehrfach selbst aufgegriffen wurde und bereits in den ersten fünf Interviews hierzu immerhin vier Codierungen vorhanden waren. Insgesamt konnten der Kategorie 15 Codierungen zugeordnet werden (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.1., S. 573-577). Rein quantitativ betrachtet handelt es sich also nicht um den dringlichsten Aspekt, den die Studierenden in den Interviews ansprechen. Außerdem sind bei sieben von 15, also fast der Hälfte der Gruppen, keine Codierungen vorhanden.

In Anbetracht der Summarytabelle 20 entsteht folgendes Bild dieser Kategorie, einerseits werden konkrete Berufswahlmotive genannt und andererseits geht es darum, ob sich die Studierenden durch das LLLS in ihrer Berufswahl bestärkt sehen oder nicht. Die größten Gemeinsamkeiten bestehen darin, dass die Studierenden für sich den Sinn des Studiums oder der Berufswahl abwägen, sie sich mit der Wahl des Faches Geschichte auseinandersetzen und sie überlegen ob sie sich vorbereitet fühlen und ob sie Spaß daran empfinden. Es gibt keine Aussagen dahingehend, dass die Teilnehmer~innen aufgrund des LLLS ihre Entscheidung für das Studium mit Lehramtsoption revidieren wollen, auch gibt es nur eine Aussage, die ein Abwägen in Bezug auf die Lehrlaufbahn beschreibt (Gruppe: "Sehr gute Frage" – sehr gute Antwort, Tilde 1). Die tabellarische Auflistung der Paraphrasierungen zeigt, dass sich die Gruppen nicht mit ökonomischen Berufswahlmotive im engeren Sinn auseinandergesetzt haben. D.h., ökonomische Berufswahlmotive wie etwa Gehalt, feste Arbeitszeiten oder die Planbarkeit der Zukunft aufgrund der Jobsicherheit, finden in den

Interviews keine Erwähnung. Ebenso werden bekannte Berufswahlmotive wie das Fortführen einer Familientradition oder die Arbeit mit Kindern nicht explizit genannt (2.6.2.).

Tabelle 20: Paraphrasierungen der Kategorie "Berufswahl"

GRUPPE	BERUFSWAHL
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	~LLLS hat "Sinn fürs Studium gegeben" ~ LLLS zeigt, Lehramt ist "der richtige Weg" (Alter der SuS, Fach Geschichte)
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	
"HOLOCAUST & HEUTE"	
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Bedeutung des Faches Geschichte gestiegen, vorher eigentlich nur Zweitwahl ~ Mathe im Studium zu komplex, daher Geschichte
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	~ "Bereit sein" erfahren
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	~ Spaß daran Unterricht vorzubereiten ~ Sinn des Berufes (Wichtigkeit) erkannt ~ Spaß am Vermitteln
"DAS AUTO"	
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	~ Unsicherheit, ob es das "Ziel ist Lehrerin zu werden" (-)
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ LLLS hat Berufswunsch bestärkt
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	~ LLLS hat mehr auf den Beruf vorbereitet ~ Ob mit dem Lehramt der "richtige Weg eingeschlagen wurde" kann im LLLS reflektiert werden
"TRIPPLE L"	~ Geschichte ist das "kleinste Übel" als Zweitfach ~ "man braucht was neben Deutsch" ~ Nach LLLS muss es nicht unbedingt das Gymnasium sein

Bemerkenswert ist hingegen, dass bei zwei der 15 Gruppen ("Das Schweigen der Könnner?" und "Tripple L") die Berufswahl hinsichtlich der fachlichen Spezifikation im Studium aus rein pragmatischen Gründen getroffen wurde und nun der Versuch unternommen wird, sich mit dieser Entscheidung und dem Fach Geschichte zu arrangieren.

#00:14:37-4# T15: *Ähm ja, finde ich schon, weil, also ich hatte angefangen Mathe zu studieren anstatt Geschichte, hab das aufgehört.*

T14, I: *(lacht)*

T15: *Und Geschichte war sozusagen dieses, das kleinste Übel, was man als zweites Fach noch nehmen kann.*#00:14:56-0#

(Gruppe: "Tripple L", Tilde 1)

#00:15:30-0# T13: *Nee, geht mir genauso. Man brauchte auch irgendwas noch neben Deutsch (lacht) und deswegen war's Geschichte.* #00:15:34-7#
(Gruppe: "Tripple L", Tilde 2)

Geschichte war hierbei bei den zur Auswahl stehenden Zweitfächern das *kleinste Übel* oder Geschichte wurde *einfach gewählt*, weil ein *Zweitfach gebraucht* wurde. In einer anderen Gruppe wird davon berichtet, dass Geschichte aus Interesse, aber auch aufgrund der abschreckenden Studienbedingungen anderer Fächerkombinationen in Frage kam:

#00:16:22-4# T3: *Also ich wollte eigentlich Grundschullehrer werden. _Denn haben 'se 'dis zum Monobachelor entwickelt_ [Dialekt]. Aber ich wollte ja immer Geschichte studieren und dann habe ich mich davon umentschieden. Vor allem, weil ich auch in Mathe nicht die Leuchte war. Und das hat mich dann auch so 'n bisschen abgeschreckt, weil das ist ja doch ganz schön komplex, was die im Studium für 'n Grundschulbachelor_(betont) in Mathematik, da wäre ich nicht mitgekommen.* #00:16:46-4#
(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 2)

In den drei Fällen wird ersichtlich, dass die Wahl zum Studium der Geschichtswissenschaft mit Lehramtsoption nicht nur von Personen angegangen wird, die ein genuines Interesse für das Fach haben oder dafür brennen, sondern dies anscheinend pragmatisch entschieden wird. Möglicherweise wurde dieses Fach aufgrund der im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Fächern einfacher scheinenden Studienbedingungen und der Wahrnehmung des Faches aus der eigenen Schulrealität als ein leichtes und interessantes Fach getroffen (siehe auch Kategorie *Fachunterscheidung 4.4.4.1.4.*).

Bemerkenswert für die Evaluation der Seminarform ist, dass Codierungen, die den Berufswunsch explizit thematisieren – wenn auch z.T. auf abstrakte Weise – auf die Bedeutung des LLLS rekurrieren.

#00:44:49-2# T1: *Hat einen so im Berufswunsch bestärkt.*
T3: *Ja.*
T1: *Würde ich sagen. Und das kenne ich jetzt so von anderen Seminaren nicht unbedingt.* #00:44:55-6#
(Gruppe: "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind", Tilde 1)

Hier wird erkennbar, dass die Teilnehmenden das LLLS als einen Möglichkeits- und Erfahrungsraum wahrnehmen, der sie in ihrer Berufswahl bestärkt. Gerade im Bachelorstudium, in dem die Studierenden ihre ersten Erfahrungen mit Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft sammeln, ist es verständlich, dass sie dies immer auch mit Blick auf ihre gewählte Berufslaufbahn tun. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die folgenden beiden Zitate:

#01:01:31-7# T9: *[...] also ich sprech jetzt für mich, ist das jetzt wirklich der richtige Weg, den man einschlägt mit der Wahl des Studiums. Aber hier hatte man, das war überschaubar und ich fand's eben auch spannend, weil ähm, wie ihr auch schon sagtet, ähm hat es so 'n bisschen Praxisbezug, der da mit einfluss. Und ähm man kann sich dann selber irgendwie noch so reflektieren und sagen, ist das jetzt wirklich das jetzt, was ich gern machen möchte oder vielleicht doch nicht so das Richtige. Und ähm ja und also auch vor allen Dingen wirklich wie komplex das ist äh, ähm so 'ne Unterrichtsstunde vorzubereiten. Also in unserem Fall waren's ja diese drei Stunden. Wie komplex, wie anspruchsvoll das ist.* #01:02:26-9#
(Gruppe: "Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja", Tilde 2)

#00:32:45-9# T3: [...] *Dass es der richtige Weg ist. Dass man das nicht alles nur macht, um danach mitzukriegen, du willst das eigentlich gar nicht. Ich hab halt richtig mitbekommen, dass ich in genau der richtigen Altersgruppe bin, also das Grundschulpädagogik nichts für mich gewesen wäre, dass ich genau in meinem Fach bin, dass mir das Spaß macht mit pubertierenden Schülern rum zu albern aber trotzdem auch die ernste Schiene zu kriegen. Und das kriegt man halt nicht so oft mit. Bei meinem Orientierungspraktikum was er bisher so: du sitzt hinten drin und guckst zu.* #00:33:36-6#
 (Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so", Tilde 2)

Auch wenn diese Fragen möglicherweise trivial erscheinen, nehmen sie für die Studierenden offenbar eine prominente Stellung ein. Fragen, wie bspw. ob das Vorbereiten und Unterrichten Spaß machen und ob sich die Rolle als Lehrer~in richtig anfühlt, werden von den Studierenden als Klärung der Berufswahl mit den Erfahrungen des LLLS kombiniert. Anscheinend kann hierbei festgestellt werden, dass das LLLS mit seiner komplexitätsreduzierten Praxiserfahrung dahingehend wirkt, diese Fragen positiv zu beantworten, auch wenn die Unterrichtsvorbereitung als *komplex* wahrgenommen wird. In beiden Fällen wird zudem unabhängig voneinander angesprochen, dass das LLLS für die Studierenden wichtig war, um für sich zu klären, ob es sich beim Lehramtsstudium im Fach Geschichte um den *richtigen Weg* handelt. Die Gemeinsamkeit der beiden Fälle besteht darin, dass der *richtige Weg* vor allem anhand der Praxiserfahrung verifiziert werden konnte. Dieser Befund, der von den Studierenden formuliert wurde, ist besonders aus bildungsgangtheoretischer Sicht erfreulich.

4.4.4.1.2. Eigene Wirksamkeit & eigene Schwächen und Grenzen

Die beiden Unterkategorien *Eigene Wirksamkeit* und *Eigene Schwächen und Grenzen* (Siehe zu den Kategoriedefinitionen im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff) sind insbesondere vor dem Hintergrund, der neben den Gruppendiskussionen durchgeführten quantitativen Erhebungen gemessenen Lehrer~innenselbstwirksamkeitserwartung (L-SWE) von besonderer Bedeutung. Da sich die L-SWE (4.3.12.3.) in der UG auch im *Dachmodell* über den gesamten Zeitraum auf gleichbleibend konstant mittlerem Niveau bewegt, ist zu erwarten, dass sich die qualitativen Codierungen in einem annähernd paritätischen Verhältnis zueinander verhalten. Tatsächlich wurde die Kategorie der *Eigenen Wirksamkeit* 29 Mal und die Kategorie der *Eigene Schwächen und Grenzen* 35 Mal codiert, wie die untenstehende Summarytabelle 21 beider Kategorien verdeutlicht (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.2 – 3.9.3., S. 577-596).

Tabelle 21: : Paraphrasierungen der Kategorien "eigene Wirksamkeit" und "eigene Schwächen und Grenzen"

GRUPPE	EIGENE WIRKSAMKEIT	EIGENE SCHWÄCHEN UND GRENZEN
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO"	~ SuS waren engagiert + wir haben den SuS "irgendwas beigebracht" ~ Situation gemeistert ("Gut gemacht" + "Selbstbewusstsein")	~ SuS denken weiter als LuL + schwer darauf zu reagieren
"DIE"	~ Selbstbewusstsein entwickelt ~ Spontan auf Situation reagiert	~ Diagnose ob die SuS etwas lernen schwierig

MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ komplexe Situation mit Adaptivität bewältigt ("umgesetztes Bauchgefühl")	~ Fraglich ob wir das gut umgesetzt haben, wenn SuS schreiben, dass sie nichts gelernt haben ~ Unsicherheit durch die heterogenen SuS ~ Starke aber ungewollte Unterrichtslenkung
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ Zweiter Labortermin erfolgt routiniert ~ Zweiter Labortermin weniger Aufgeregt	~ genug historischer Bezug im Unterricht? ~ Schwierigkeit Gegenwartsbezüge herzustellen ~ Schwierigkeiten ("Bauchschmerzen") in der Planungsphase ~ Schwierigkeit auf Fragen der SuS zu antworten/ Fehler zu korrigieren ~ Schwierigkeit abzuschätzen was die SuS motiviert
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"		~ Probleme von Struktur abzuweichen/ Bedürfnis nach fester Struktur ~ Heterogene Lernerschaft überfordert
"ALLEINE HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	~ SuS erfolgreich irritiert ~ Gruppe hat ihre Aufgabe erfüllt ~ Nur "Durchführungskleinigkeiten" problematisch ~ Guter Plan + sehr flexibel = "Wir kriegen das alles hin" ~ Adaptivität aufgrund der Bedürfnisse der SuS ~ Geschwindigkeit der SuS schwer zu antizipieren daher Zusatzmaterial vorbereitet ~ flexibel agiert ~ Zeitmanagement hat gestimmt ~ Interessanten Zugang für SuS gewählt	~ Unerfahrenheit ~ Teamteaching schwierig ~ Probleme mit räumlichen und klimatischen Gegebenheiten ~ Stoffreduzierung sehr anspruchsvoll ~ Technik als Herausforderung im Schulalltag
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Selbstvertrauen gesteigert durch Techniken zum Umstrukturieren + Erfahrung ~ Niveau und Geschwindigkeit aufgrund der SuS adaptiert	~ Didaktische Reduktion schwierig + fehlendes Wissen bei den SuS ~ Eigenmotivation aufrecht erhalten als Problem ~ Angst vor Burnout ~ Angst vor fehlender Eigenmotivation ~ Scheitern im Labor angenehmer als im Referendariat ~ Probleme Gegenwartsbezüge herzustellen + Zeitdruck im Regelschulunterricht
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	~ Freude am Ausprobieren von eigenen Ideen die die SuS gefallen ~ Thematische Prioritätensetzung nach eigenen Vorlieben ~ Methoden um Unterricht interessant zu gestalten sind vorhanden	~ Reaktionen der SuS außerhalb der eigenen Kontrolle ~ Frageimpulse schwer zu steuern ~ Leistung der SuS schwer zu antizipieren
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND" "DAS AUTO"		
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	~ "Später wird es gut laufen" ~ Vor Labor Angst Geschichte zu unterrichten + Teamteaching hat Angst genommen	
"SEHR GUTE FRAGE" - SEHR GUTE ANTWORT	~ Unterrichten macht Spaß	~ Schwer Diskussion in Gang zu bringen und mit Antworten der SuS angemessen umzugehen ~ Diskussion unzureichend vorbereitet ~ Erfahrung um Umgang mit Problemen fehlt

"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ Lehren macht Spaß + Labor als "Erfolgserlebnis" da trotz kleiner Störungen Vermittlung geklappt hat	
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"		~ Unvorhergesehene Situation (Warum machen wir das? War der Holocaust wirklich so schlimm?) und keine angemessene Reaktion ~ Problem der Heterogenität und Homogenisierung der Lerngruppe ~ Unterricht funktioniert nicht wie erwartet
"THEORIE VERINNERLICHT - GRUSELIG, ABER JA"	~ SuS wurden am Thema interessiert	~ technische Schwierigkeiten ~ keine Erfahrung im Umgang mit Ausnahmesituationen ~ Problem Wissen für SuS aufzubereiten
"TRIPPLE L"	~ Unerwartete Fragen konnten beantwortet werden ~ Vorstellung als Lehrer vor Klassen stehen und "abliefern" zu können gewachsen	

Die Paraphrasierungen der Kategorie *eigene Wirksamkeit* zeigen, dass die Studierenden mehrheitlich positive Erfahrungen hatten, die ihr Selbstbewusstsein gesteigert haben, was dazu führte, dass sie weniger aufgeregt waren und bspw. besser auf unvorhergesehene Fragen reagieren konnten. Die Paraphrasierungen der Kategorie *eigene Schwächen und Grenzen erfahren* wiederum zeigen, dass situative Aspekte, wie die technischen Bedingungen der LLL oder das Reagieren auf unvorhergesehene Antworten oder das Voranbringen von Diskussionen als schwierig wahrgenommen wurde.

Die nachfolgende Auswertung erfolgt bereits an dieser Stelle mit einem interpretatorischen Rückbezug zu der quantitativen Erhebung, was der Metainterferenz des Mixed-Methods-Design nach Kuckartz entspricht (4.2.). Hierbei werden zweierlei Ansatzpunkte gewählt. Zum einen wird gezeigt, ob und wie die Aussagen der Studierenden die ausgewählte quantitative Skala (4.3.9.) von Pfitzner Eden (2014) abdeckt und zum anderen welche Aspekte die Studierenden hierbei besonders prominent in Bezug auf das LLLS hervorheben.

Die gesamte Skala von Pfitzner-Eden (2014) beinhaltet drei Subskalen (Instructional Strategies, Classroom-Management und Student Engagement, siehe Anhang Kapitel 2.6., S. 90-91). In der quantitativen Erhebung wurde nur die erste Skala zu den *Instruktionsstrategien* eingesetzt. Betrachtet man dies im Abgleich mit den qualitativen Ergebnissen, ergibt sich ein ambivalentes Bild. Die Skala zum *Classroom-Management* kam nicht zum Einsatz, da aufgrund der Komplexitätsreduzierung nicht damit gerechnet werden konnte, dass die Studierenden mit Unterrichtsstörungen umgehen müssen. Dieses Vorgehen wird über die qualitativen Daten bestätigt. Grundsätzlich existieren über alle Gruppendiskussionen nur zwei Aussagen zum Aspekt der

Störungen und es scheint so, als wurden Störungen in einem Fall als Teil von schulischer Realität akzeptiert.

#00:42:36-4# T1: *Nee und das ist für mich nochmal 'ne, echt nochmal 'ne andere Seite gewesen, Spaß am Lehren zu haben.*

H: *Mmh (bejahend)*

T1: *Also es hat wirklich, es hat wirklich einfach Spaß gemacht. Und das fand ich so gut. Also dass es*

T2: *Ja, ging mir auch so.*

T1: *Dass wir nicht deprimiert rausgegangen sind und dachten: Mist, es hat ja gar nichts funktioniert. Sondern es war ja echt wie so 'n Erfolgserlebnis. Auch wenn klar, es hier zwischendurch mal Störungen gab oder so, das hast du immer und damit musst du immer rechnen (parallel T3: *_Ja klar_ (leise)*) aber so alles in allem das, was wir vermitteln wollten, hat ja irgendwie geklappt und das war gut, dass man so positiv da rausgegangen ist. #00:43:03-3#*

("Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind", eigene Wirksamkeit, Tilde 1)

Außerdem werden im ersten Zitat der eigene *Spaß* und das *Erfolgserlebnis* betont. Im anderen Fall werden Störungen lediglich als eine Möglichkeit in Ausnahmesituationen betrachtet, auf die sich die Studierenden aber durch die Universität schlecht vorbereitet fühlen:

#00:36:43-6#T7: *Ja aber nicht durch unser Lehr-Lern-Labor, sondern eine andere Gruppe hatte wohl einen Schüler, der während dieser drei Stunden auf dem Tisch geschlafen hat und da sind sie dann zu ihm hingegangen, weil die Schüler sollten aufstehen und sich irgendwelche Bilder an den Wänden anschauen und sie wussten halt nicht was sie machen sollen, weil er auf dem Tisch schlief und dann sind sie zu ihm hingegangen und meinten: Hey, willst du mal nicht aufstehen, die anderen gucken sich die Bilder an. Und da meinte er: Nö, ich hab Wandertag, ich mach was ich will.*

T9: *Was hat, wann hat, Wandertag, ah.*

T7: *Ja, genau. Und also ich wüsste persönlich nicht, wie ich damit umgehen soll und das fehlt mir auch im Studium, dass uns beigebracht wird, wie man mit gewissen Situationen umgeht und was man auch als, also was man für Rechte und Pflichten als Lehrer hat. Das fehlt mir. #00:37:28-5#*

("Theorie verinnerlicht -gruselig, aber ja", eigene Schwächen und Grenzen, Tilde 2)

Auf dieser Datengrundlage ist folglich anzunehmen, dass die vorgenommene Komplexitätsreduktion durchaus erfolgreich war und es auch im Nachhinein gerechtfertigt erscheint, innerhalb der quantitativen Erhebung auf die Dimension des Klassenmanagements verzichtet zu haben.

Die ebenfalls nicht verwendete Skala *Student Engagement*, die die Fähigkeit, SuS zu motivieren zum Gegenstand hat, findet wiederum Entsprechungen in der qualitativen Auswertung. Diese Aussagen finden sich mehrheitlich in der Kategorie *eigene Wirksamkeit*. Auffällig ist generell, dass die Situationen die als *eigene Schwäche oder Grenze* erlebt wurden, expliziter, deutlicher und konkreter sind, wohingegen die Ansichten zur *Wirksamkeit* auf einem allgemeineren Niveau verbleiben. Häufig wird hierbei vor allem der entdeckte bzw. selbst empfundene *Spaß am Unterrichten* und das gesteigerte *Selbstbewusstsein* im Umgang mit den Schüler*innen benannt.

#00:22:06-1# T4: *Ja, ich denk auch, es war sehr wichtig, das gleich in die Praxis umzusetzen, was man vorher irgendwie so gelernt hat und ja. Und das hat auch irgendwie gezeigt, 'ne, irgendwie ob man vielleicht, ob das einem Spaß macht oder nicht, das Unterrichten. Das war ja auch nochmal jetzt 'ne andere Situation, weil wir wirklich da Lehrende waren. Und auch schon mal so wirklich einen Einblick, wie das mal später sein könnte. Auch klar, wir waren zu dritt. Äh ist natürlich nochmal 'ne andere Situation aber ähm auf jeden Fall schon mal so 'n guter Einblick dafür. #00:22:35-5#*

("Sehr gute Frage" - sehr gute Antwort, eigene Wirksamkeit, Tilde 1)

Die im quantitativen Design verwendete Skala zu den *Instructional Strategies* zur Erfassung der L-SWE bildet sich über Items ab, die die Problembereiche Binnendifferenzierung und die Formulierung passender Impulse im Unterrichtsgespräch thematisieren (Siehe hierzu Anhang Kapitel 2.6., S. 89). Vor allem die Binnendifferenzierung und die spontane Adaption der Instruktion werden von den Studierenden in der qualitativ ermittelten Kategorie *eigene Schwächen und Grenzen erfahren* häufig als problematisch beschrieben. Zurückzuführen ist dies mehrheitlich darauf, dass den Studierenden die Schüler~innen vorab völlig unbekannt gewesen sind. Inwieweit die Laborsituation für die Teilnehmenden durch die echten SuS und deren Reaktionen, eine echte Herausforderung war, lässt sich an dem erst ironischen und dann ernst-ehrlichen Kommentar ablesen:

#00:29:01-0# T17: [...] *Man hat sich hinterher natürlich, ja macht euch keinen Kopf. Nein, mache ich mir nicht, ich habe schon 160 Stunden gemacht, gar kein - Natürlich macht man sich dann um Sachen den Kopf.* #00:31:12-4#

("Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", eigene Schwächen und Grenzen, Tilde 1)

Obwohl die Komplexitätsreduzierung wie beschrieben erfolgte, war die Laborsituation keineswegs eine Situation ohne Herausforderungen und führte dementsprechend auch zu dem, für die eigene *Rollenfindung* wichtigem, Erleben eigener Schwächen und Grenzen. Des Weiteren überwiegen in dieser Kategorie Aussagen der Studierenden, die das Reagieren auf die Antworten der Schülerinnen und Schüler als herausfordernd beschreiben.

#00:15:03-4# T11: *Ja. Und ich fand es auch _sehr schwierig_, ähm weil dann kamen dann irgendwie auch äh Fehler, die ähm in der Vergangenheit waren, die halt gar nichts mit unserem Thema zu tun hatten. Die erzählt haben, verglichen haben, ja was damals war und was jetzt. Und ähm dann konnte ich nicht, das hätte einfach den Rahmen gesprengt, und ich fand es zu schwierig jetzt noch andere geschichtliche Gründe aufzugreifen. [...] Also, das war recht schwierig dann. Das hätte natürlich noch mehr Stunden gebraucht, um da zum Beispiel noch mehr Themen aufzugreifen. [...]* #00:15:35-5#

("Holocaust & Heute", eigene Schwächen und Grenzen, Tilde 3)

In diesem Beispiel wird zudem die Erwartungshaltung des allwissenden Lehrenden angedeutet, der in der konkreten Situation überfordert ist, da er nicht alles wissen kann. Anscheinend war sich die Gruppe mit der Eingrenzung der eigenen Frage unschlüssig, was ein möglicher Grund für das Ausufern der Schüler~innen-Fragen über den eigentlichen Fragehorizont der Stunde sein kann. Auch wird die Situation als überfordernd beschrieben, da die Schüler~innen „falsche“ Verknüpfungen herstellen, „falsche“ Dinge sagen und die Situation so schnell vorübergeht, dass der Zeit- oder Anknüpfungspunkt zum Reagieren verpasst wurde. Diese Offenheit des Settings macht deutlich, dass es logischerweise für Studierende im Bachelor während ihrer ersten konkreten eigenverantwortlichen Unterrichtsdurchführung schwierig ist, angemessen adaptiv zu handeln.

Ein weiteres Beispiel zeigt, worin die Schwierigkeit bestehen kann, sich spontan auf die heterogenen Schüler~innen einzustellen und auf deren Fragen zu antworten oder auf deren Artikulationen

angemessen zu reagieren.

#00:17:00-2# T3: *für mich war das auch immer Stolpersteine total cool. Die sind überall, du siehst die überall und als ich mich denn damit beschäftigt habe, hab ich denn überhaupt als negative Aspekte gefunden, dass in München bspw. Juden oder die Judengemeinde sagen, dass sie keine Stolpersteine wollen. Weil die dann das Gefühl haben, dass die Opfer immer noch mit Füßen getreten werden. Das fand ich total interessant diesen Ansichtspunkt und genau das hat dann der eine Junge dann gesagt. Und da dachte ich. Alter so weit haben wir noch nicht mal gedacht.* #00:17:43-5#
("irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", eigene Schwächen und Grenzen, Tilde 1)

In diesem Fall wird deutlich wie wichtig kontextualisierendes Fachwissen und wie wichtig die eigene akribische Einarbeitung in das Thema aus geschichtskultureller Perspektive sind, um angemessen vorbereitet zu sein und dann auch dementsprechend antworten zu können.²⁵³ Ein weiteres Zitat zielt auf das problematische Feld, des (Vor-)Wissens vonseiten der Schüler~innen.

#00:02:50-0# T 3: *Ja irgendwie war ich so eher negativ überrascht also besonders bei der zweiten Gruppe, dass da eigentlich so wenig, so wenig Wissen äh eigentlich da war. Allgemein Wissen über Nationalsozialismus etc. Was ich immer noch selber als eigenes Problem sehe, ist äh von diesen Wissenschaften, was wir vermittelt bekommen, das irgendwie dann irgendwie didaktisch runterzubereiten und das den Schülern zu vermitteln, das sehe ich als ganz großes Problem bei mir.* #00:03:15-1#
(Das Schweigen der Köhner?", eigene Schwächen und Grenzen, Tilde 1)

Im Gegensatz zum vorherigen Zitat wird hier davon gesprochen, dass die Schüler~innen sehr wenig, eigentlich zu wenig über den Nationalsozialismus wüssten, um vernünftig mit ihnen arbeiten zu können. Dies könnte als das Vorhandensein, eines inneren Bewertungskompasses auf Grundlage eines nicht näher definierten kanonischen Wissens, interpretiert werden. Auf der anderen Seite wird eine Erwartungshaltung an die Institution Universität angesprochen, die die Überforderung steigert. Die geforderte didaktische Reduktion von kaum korrespondierendem universitärem Fachwissen hin zu Schulwissen für Schüler~innen, wird als sehr hoher Anspruch erkannt, der nur defizitär behandelt wird.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Wahrnehmung der Situation zwischen dem Ideal der Offenheit der Lernumgebung und der dennoch angestrebten Lenkung zur Erreichung eines mehr oder weniger klar definierten Ziels.

#01:01:32-9# T7: *Wobei [t4: offensichtlich war.] Ich dadurch aber das Gefühl hatte, ich als Lehrperson lenke das sehr viel und auch nur eine Richtung. Also dieses, dem Schüler die Möglichkeit geben sich frei selber die Richtung auszusuchen aber sie dann mit Argumenten zu belegen, die habe ich nicht gelassen. Also einfach aufgrund von Zeit, aufgrund der Materialien die ich herausgegeben habe. Das wäre dann in der Talkshow- also da ging es ja auch genau darum so eine Art narratives Prinzip - dass sich die Schüler in einer Position hineinversetzen. [...]* #01:02:47-1#
(„Die Mystifizierung des rosa Nebels“, eigene Schwächen und Grenzen, Tilde 3)

Die Person ist sich des Widerspruchs bewusst und weiß um die Vorteile des offenen Unterrichtsarrangements, kann aber auch klar die Mechanismen zur Begrenzung benennen. Als

²⁵³ Da sich die Studierenden ihre Fragestellungen für die Labore allein suchen durften, wurden inhaltliche Aspekte zum Thema Shoa nicht im Seminar besprochen.

äußerer Zwang wird der Zeitdruck benannt, außerdem die Materialien und die selbstgewählte, aber starre Methode für den Unterrichtsausklang. Es ist nicht verwunderlich, dass Novizen diese Situation als überfordernd empfinden. Viel wichtiger ist es, dass sie diese Situation erkennen und deren prinzipielle Unlösbarkeit oder sie Nicht-Planbarkeit akzeptieren:

#00:53:49-2# T 5: [...] *Und was die Schüler draus machen, das liegt gar nicht in deiner Hand.* 00:53:59-6#

("Ich freue mich auf's anders machen", eigene Schwächen und Grenzen, Tilde 3)

Dieser insgesamt immens hohe Anspruch wird auch in der nur einmalig getätigten Äußerung zum *Burnout* deutlich. Die konkrete partielle Überforderung, möglicherweise gepaart mit der Wahrnehmung medialer Berichterstattung, verleiten zu der hier generalisierten Prognose:

#00:18:18-8# T1: *Das ist ja denke ich unser aller Sorge auch so 'n bisschen, dass wir irgendwann brechen irgendwie so*

T2: *Burnout nach zwei Jahren. (lacht)* #00:18:24-3#

(Das Schweigen der Köhner?", eigene Schwächen und Grenzen, Tilde 1)

Die erwartete Überforderung im Beruf trifft in dieser Aussage nicht auf Widerspruch. Keiner der anderen beiden Teilnehmenden sagt, dass er/sie die Generalisierung überspitzt findet oder ähnliches. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, dass die allgemeine Überforderung als Grund dafür gesehen wird, dass es Probleme dabei gibt, sich selbst jeden Tag neu zu motivieren. Also eine antizipierte alltägliche Antriebslosigkeit ohne, dass der Alltag überhaupt erlebt wurde.

Die Codierungen der Kategorie *eigene Wirksamkeit* drücken mehrheitlich das sehr positive Erleben der Laborsituation und den damit einhergehenden unterrichtspragmatischen Konsequenzen aus. Vor allem wird von einem gesteigerten Selbstbewusstsein hinsichtlich des Gefühls der Machbarkeit von Unterrichtsdurchführung und der Überwindung von Problemen gesprochen, was die L-SWE direkt qualitativ abbildet.

00:30:35-0# T2: [...] *Also einfach mal sich da hinstellen, auch wenn es eine ideelle Situation ist und auch wenn es nur 3 Schüler sind, ist es für mich: ich hab mich gefreut. Dass ich es gut gemacht habe. Und ich weiß nicht, das hat mir irgendwie -*

t3: *Selbstbewusstsein* #00:30:58-7#

("irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", eigene Wirksamkeit, Tilde 3)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Laborsituation obwohl sie komplexitätsreduziert ist, dennoch realistische Ansprüche impliziert und bei den Studierenden induziert, da der Umstand, sich dennoch *da hinstellen* zu müssen, als Ausfüllen der antizipierten Lehrer*innenrolle unter gewissem Handlungsdruck interpretiert werden kann. Die Überwindung der Hürde durch eigene Leistung wird dabei als selbstbewusstseinssteigernd empfunden. Das nächste Zitat bestätigt diese Interpretation:

#00:29:01-0# T17: *Also strukturell haben wir, also wir auf jeden Fall, T16 und ich an unserem Teil nichts verändert. [T16: Mmh (bejahend)] Wir hatten halt am Anfang kleinere Schwierigkeiten, wenn man dann vorne steht. Den Schritt zwei und drei, den hat man im Kopf, man setzt dann den Spannungsbogen, weiß, dass musst du jetzt erklären, sonst macht Schritt vier hinterher keinen Sinn*

oder nur halb so viel Spaß. Und dann habe ich mich vorgestellt und dann einfach durchgezogen. Es ist aber, es sind alles Sachen gewesen, weil es einfach schwierig ist in einer Gruppe, in der wir ja so auch nicht miteinander irgendwie viel zu tun haben oder viele Vorträge machen, ähm, das waren Durchführungskleinigkeiten, die dann aber auch, klar ist man aufgeregt, man will es auch gut machen [...] #00:31:12-4#

("Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", eigene Wirksamkeit, Tilde 3)

Hierbei sind vor allem die Dinge, die als *Durchführungskleinigkeiten* angesprochen werden, interessant. Die Probleme in der Absprache, die aus der ungewohnten Teamteaching-Dynamik erwachsen, die sequenzielle Stufung des Unterrichts, genauso wie die eigene Aufgeregtheit werden darunter subsumiert. Sie können das Gefühl der Machbarkeit der Aufgabe kaum irritieren. Dies verdeutlicht folgende Aussage derselben Gruppe:

#00:31:27-6# T17: Wir waren ruhiger. Wir wussten, dass wir nach hinten, hinten raus. Wir waren flexibel. Wir hatten einen sehr flexiblen Stundenplan, oder ja, Stundenplan quasi. Wir hätten auch noch drei Stunden weitermachen können [T19: Ja.] [T18: Mmh (bejahend)]. Wir wussten beim zweiten Mal aber, es ist kein Problem, auch wenn wir später den Raum betreten, wir kriegen das alles hin. Wir haben massig Stoff und massig Zeit. #00:32:20-5#

("Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", eigene Wirksamkeit, Tilde 4)

Die planerischen Freiheiten, die das LLLS den Studierenden gewährt, führen dazu, dass sie *flexibel* planen und agieren. Durch die Iteration der LLL fühlten sie sich beim zweiten Mal so sicher, dass sie der Meinung sind, dass *sie alles hinkriegen*. Auch zeigen die beiden abschließenden Kommentare, dass es den Studierenden nicht bloß um den Kontakt mit den Schüler~innen im Sinne einer Praxisfixierung geht und sie diesen deswegen als positiv bewerten. Die Studierenden haben erkannt, dass es für eine gelungene Durchführung einer theoretischen Auseinandersetzung bedarf.

#00:15:04-7# T15: Und ähm dadurch, also am Anfang konnte ich es mir nicht so gut vorstellen, von wegen Geschichtslehrer, weil das fachliche Wissen halt auch immer gar nicht da war, das didaktische sowieso nicht. Aber klar. Ähm und durch das Seminar ist das äh, hat sich, dass alles entwickelt, dass man sich das vorstellen kann halt wirklich gut vor 'ner Klasse ja abzuliefern. #00:15:27-3#

("Tripple L", eigene Wirksamkeit, Tilde 2)

Das erste Zitat zeigt, dass sich die Vorstellung auch deswegen gewandelt hat, da die Studierenden sich fachlich wie fachdidaktisch inhaltlich besser vorbereitet fühlen. Inwieweit die fachdidaktische Auseinandersetzung zufriedenstellend erfolgte, soll in der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* geklärt werden. Festgehalten werden kann aber, dass sich die Studierenden in der Verwendung der theoretischen Inhalte für die Praxis sicher fühlen:

#00:07:37-3#H: Das heißt, wie siehst du dich als Geschichtslehrerin?

T16: Äh ich denke schon, dass ich das ähm durch das Seminar, auch durch die ganzen Inhalte ähm also ich denke schon, dass ich diese Sachen auf jeden Fall später auch verwenden werde, nochmal rückblickend immer kontrollieren kann jetzt anhand dieser Sachen, ob das jetzt gelungen ist und deswegen denke ich schon, dass das ähm also ich kann es mir auf jeden Fall vorstellen, dass das später auch gut laufen wird. Wir haben es jetzt zweimal schon durchgemacht und zweimal lief das auch eigentlich recht gut und ähm es kann ja nur noch besser werden eigentlich (lacht). Also die Erfahrungen, die wir sammeln, wir sind halt alle noch in Geschichte, nee, du nicht aber wir ähm im

ersten Semester. Und wenn es jetzt schon so anfängt, man kann halt nur noch dazu lernen. So positiv.
 #00:08:20-0# ("Zwischen Arbeitslehre und Geschichte", eigene Wirksamkeit, Tilde 1)

4.4.4.1.3. Stil im Umgang mit den Schüler~innen

Die Anbahnung eines Stils im Umgang mit den Schüler~innen benennt Hericks als einen wesentlichen Aspekt der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung*, die im Studium geleistet werden kann. Damit meint er, dass „personale und fachliche Kompetenzen, in die Bewältigung inhärenter Anforderungen“ (Hericks, 2006, S. 99) des Lehrberufes im Hinblick auf die Schüler~innen als wesentlich erkannt werden (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). In dieser Erhebung konnten dieser Kategorie 30 Codierungen zugeordnet werden (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.4., S. 596-605).

Wie die Paraphrasierungen in der Summarytabelle 22 erkennen lassen, beschreiben die Studierenden viele Eigenschaften von Lehrer~innen, die sie als vorteilhaft erachten und die sie sich deshalb vornehmen auszubilden, weiterzuentwickeln oder zumindest nicht zu verlieren. Auf der anderen Seite werden Herangehensweisen oder Haltungen, teils kleinschrittig, teils global, im konkreten Umgang mit den Schüler~innen thematisiert. Interessant ist zudem, was nicht genannt wird. Auffällig ist, dass innerhalb der Gesamtheit nur eine Aussage existiert, die das Wort „Durchsetzen“ ("Sehr gute Frage" – sehr gute Antwort, Tilde 1) enthält. Abgesehen davon spricht keine der Gruppen davon, dass Lehrende mit Autorität auftreten müssten oder dass diese hergestellt werden müsste oder dass die Schüler~innen diese Autorität als bedingungslose Entität zu akzeptieren hätten. Auch werden keine funktionalen Sanktionsmaßnahmen oder Inhalte als primäres Lernziel auf Seiten der Schüler~innen beschrieben.

Tabelle 22: Paraphrasierungen der Kategorie "Stil im Umgang mit den SuS"

GRUPPE	STIL IM UMGANG MIT SUS
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ am Ball bleiben („Pokémon Go-Welt“) + Relevanz durch Aktualität herstellen
"HOLOCAUST & HEUTE"	~Aufgaben müssen für konkrete SuS antizipiert werden und können nicht einfach hineingegeben werden
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	~ Kreativität reicht nicht aus, Unterricht bedarf Anleitung
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	~ SuS nicht aufgrund eines inneren Lehrplans überfordern
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ SuS müssen die "Begeisterung" der Lehrenden spüren ~ Thematische Relevanz für SuS muss hergestellt werden
"ICH FREUE MICH AUF´S ANDERS MACHEN"	~ umgänglich sein + Humor mitbringen + flexibel sein+ auf SuS eingehen können ~ SuS "nicht quälen" ~ Themen nicht gegen Interessen der SuS "durchboxen"

"DIE SuS STEHEN IM VORDERGRUND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ nicht nachtragend sein + den SuS die Chance geben sich zu verbessern ~ Denkanstöße von SuS annehmen + kein Frontalunterricht + miteinander reden ~ Selbstvertrauen der SuS steigern ~ LuL sind nicht allwissend
"DAS AUTO"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Authentisch sein + Respekt für die SuS haben + Hierarchiegefälle abbauen + gemeinschaftlich arbeiten ~ Respekt für die SuS haben ~ Respekt für die SuS haben + SuS nicht "dumm nennen" ~ SuS mitreden lassen + regelmäßige Evaluation des eigenen Unterrichts+ Unterricht keine „reine Spaßveranstaltung“ + SuS müssen L nicht cool finden
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	
"SEHR GUTE FRAGE" - SEHR GUTE ANTWORT	<ul style="list-style-type: none"> ~ Respekt (gegenseitig) + Lehrkraft muss "sich durchsetzen" ~ LuL begleiten und fördern + keine Meinung "aufzwingen" ~ Meinungspluralität fördern
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Keine Monologe halten + Interesse durch Aktualität wecken + "am Ball bleiben" ~ "Begeistern, Motivieren" + SuS "Ausreden lassen" + keine "Ostereierpädagogik" ~ SuS "ernst nehmen" ~ Inhaltliche Arbeit an SuS "abgeben" + Quellenarbeit
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ freundlich und locker + auch themenfremden Input geben + Arbeitsbündnis herstellen ~ Themen "nicht runterratern"
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	<ul style="list-style-type: none"> ~ L muss für Fach "brennen" um SuS zu motivieren
"TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ In Geschichte L = Moderator, weil SuS selbst "machen müssen" ~ Begeisterung fördern indem auf Interessen der SuS eingegangen wird

Die Beschreibungen zum Umgang mit den Schüler~innen erfolgen insgesamt auf zwei Ebenen. Zum einen werden ideale Attribute von Lehrer~innen und deren Unterricht beschrieben. Zum anderen werden konkrete Umgangsformen mit den Schüler~innen thematisiert.²⁵⁴ Für Lehrende wird beispielsweise ein sehr dichtes und insgesamt freundliches Profil entworfen:

#00:26:40-8# T6: [...] *Und ich glaube, also von den Eigenschaften her gehört 'dis auch als Geschichtslehrer irgendwo dazu. An sich musst du denke ich umgänglich sein auf jeden Fall. Du musst 'n bisschen Humor mitbringen immer. Und extrem flexibel sein, auf die Schüler eingehen können. Das sind so die wichtigsten Sachen, finde ich, als Geschichtslehrer.* #00:27:06-2#
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 1)

Interessant ist in diesem Fall, dass die Eigenschaften *humorvoll*, *flexibel* und *umgänglich* zu sein und auf *Interessen von Schüler~innen einzugehen*, explizit Lehrer~innen für das Fach Geschichte zugeschrieben werden. Warum dies fachspezifisch ist, wird aber nicht näher erklärt. Anders verhält es sich mit der Haltung zur Allwissenheit:

²⁵⁴ Diese sind in den Codierungen selten voneinander zu trennen. Deshalb wurde sich dagegen entschieden, hier weitere Unterkategorien einzufügen.

#00:21:37-3# T8: *Genau und dass man das auch den Schülern vorleben kann. Auch Lehrer wissen nicht alles und die können sich auch äh im Kollegium unterhalten und, und, und weiter fortbilden und dass man da genau dieses Modell sozusagen auch den Schülern weitergeben kann, ja.* #00:21:51-6#
("Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 4)

Als weiterer Aspekt der guten Lehrer~in wird in dieser Gruppe der Anspruch dargestellt, sich stetig neu auf die Schüler~innen einzulassen und deren Lebenswelt zu ergründen.

#00:29:54-3# T7: *Das war das, was vielleicht noch am einfachsten war. Als was ich mir vorstellen kann, ist das später an der Schule schwieriger wird wenn unsere Welten noch weiter noch weiter sich von den Schülerwelten entfernt [T4: Ja]. Und die dann in ihrer Pokémon Go-Welt oder sowas sitzen und wir das überhaupt nicht nachvollziehen können. Ich glaube man muss da schon am Ball bleiben und auch immer vielleicht die Zeit die wir - das ist das worüber wir sie jetzt bekommen haben. Ist ja, dass wir unsere aktuelle Zeit mit diesem sehr plakativen AFD Wahlprogramm genommen haben und gesagt haben: das passiert jetzt aktuell bei uns. Und jetzt kommt mir meine Geschichte rein und gucken wie sich das da vergleichen lässt und auch nicht vergleichen lässt. Die Frage ist, inwiefern dann dieser Gegenwartsbezug später vielleicht dann noch erreichbar ist. [I: Mmh.] Man sich vielleicht dann nicht mehr so gut auskennt mit den Schülern und dann nicht mehr weiß wie man sie kriegt.* #00:30:51-1#
("Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 1)

Hierbei wird reflektiert, dass das LLS Setting und die Nähe der Studierenden zu den Schüler~innen gute Gegenwartsbezüge ermöglicht, die bei fortschreitendem Alter und beruflicher Alltäglichkeit möglicherweise schwerer zu bewerkstelligen sind, insbesondere dann, wenn die Lebensrealitäten (hier: *Pokémon Go-Welt*) sich zunehmend voneinander entfernen. Genau dies hatte auch Keller-Schneider als eine Aufgabe von Lehrer~innen beschrieben (2010, S. 12).

In der Gesamtbetrachtung kann festgestellt werden, dass viele Gruppen es als vorteilhaft postulieren, den Unterricht kooperativ und partizipativ zu gestalten. Interessanterweise beschreiben nur wenige Studierende den Umgang mit den Schüler~innen als fachspezifisch bedingt. Wenn dies geschieht, verknüpfen sie dies mit dem generellen Aufbau des Faches Geschichte, d.h. dass die Schüler~innen partizipieren können müssen, es eine diskursive Kommunikationskultur geben sollte und dass Lehrer~innen mehr als Moderator~innen auftreten sollten. Des Weiteren wird davon gesprochen, das Hierarchiegefälle kritisch zu reflektieren, und Denkanstöße von Schüler~innen aufzunehmen, was folgender Interview-Auszug auf den Punkt bringt:

#01:00:35-0# T5: *Und ich finde halt auch, dass man seine Schüler nicht quälen sollte.* #01:00:37-8#
(Gruppe: „Ich freue mich auf´s anders machen", Tilde 2)

Hierunter können auch viele Aussagen der anderen Gruppen gefasst werden. Das *Nichtquälen* besteht insbesondere darin, Themen nicht gegen den *Widerstand der Schüler~innen durchzuboxen* ("Ich freue mich auf´s anders machen", Tilde 5), sie nicht *dumm zu nennen* („Das Auto, Tilde 3) und vor allem ihnen mit Respekt zu begegnen. Der Aspekt des *Respektes* gegenüber Schüler~innen zieht sich als Gemeinsamkeit durch die Gesamtheit aller Codierungen.

T11: Und ich denke, dass die ähm ganz, ganz wichtig sind, diese Begriffe zu haben im Unterricht und so und so wenn die systematisch und was kommt. Aber ich denke, ähm gerne was ist ganz, ganz wichtig, ist Motivation für die Schüler und Schülerinnen und Respekt. Und ich hab' nicht vorher darüber nachgedacht. Ich würde immer respektvoll zu meinen Schülern und Schülerinnen, aber ich habe nicht bemerkt, wie wichtig das war, bis die erste Schule, die wir hatten. Und die Schüler waren ganz brav und aktiv und so und so. Und die haben gesagt: Oh, ihr wart so nett zu uns und so und so. Und dann wir haben gesehen diese nicht so netten Lehrer.

(Gruppe: „Das Auto, Tilde 2)

4.4.4.1.4. Fachunterscheidung

Die Frage nach Unterschieden und Unterscheidungsmöglichkeiten, die die Studierenden zwischen dem Fach Geschichte und ihrem jeweiligen anderen Studienfach sehen, wurde erst in der zweiten Kohorte in den Fragenkatalog aufgenommen. Dies erklärt, warum die *Summarytabelle* in den ersten fünf Interviews leer ist (Siehe zu den Originalzitaten samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.5., S. 605-617). Nach der ersten Schleife erschien es als potenziell nützlich, zu wissen, ob die Studierenden Fachunterschiede wahrnehmen, worauf diese zurückzuführen sind oder worin genau sie bestehen, da in dieser *Entwicklungsaufgabe* so selten fachspezifisch argumentiert wurde (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Ein Behandeln der Fachspezifika von Geschichte im Vergleich zu anderen Fächern war im LLS nicht als Sitzungsthema vorgesehen (3.3.1.). Allein aufgrund der Heterogenität möglicher Fächerkombinationen sind sehr viele unterschiedliche Antworten zu erwarten gewesen. So unterscheiden sich die Aussagen in dieser Kategorie nicht nur zwischen, sondern teilweise auch innerhalb der einzelnen Gruppen: Dazu gehört, ob ein Unterschied zum anderen Fach gesehen wird oder wie die Ziele unterschiedlicher Unterrichtsfächer benannt und eingeordnet werden. Hier gab es bspw. bei Kombinationen aus Geschichte und Naturwissenschaften oder Geschichte und Sprachwissenschaften Diskussionen zu den Aufgaben der Fächer, zu möglichen Überschneidungen und Differenzen. Zudem befanden sich die Teilnehmenden zum Erhebungszeitraum in ihrem Bachelorstudium, teilweise erst im dritten Fachsemester. Daher hatten einige von ihnen noch gar keinen Kontakt mit der Fachdidaktik des jeweiligen anderen Faches und konnten deshalb über Unterschiede nur mutmaßen oder auf ihre eigenen Schulerfahrungen zurückgreifen. Dennoch sind die Aussagen bemerkenswert und besitzen einen Erkenntniswert:

Tabelle 23: Paraphrasierungen der Kategorie "Fachunterscheidung"

GRUPPE	FACHUNTERSCHIEDUNG
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	
"HOLOCAUST & HEUTE"	
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	

"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT" "DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Selbst Denken lernen ist auch in Philosophie notwendig ~ Kann erst mit Berufserfahrung entschieden werden (-)²⁵⁵ ~ Ziel des Unterrichtes unterscheidet sich bei Deutsch und Geschichte
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Englisch ist „Selbstzweck“, Geschichte nicht ~ Deutsch ist ein „Faktending“, Geschichte nicht ~ Geschichte bedeutet kritisch hinterfragen, andere Fächer nur teilweise
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND" "DAS AUTO"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Rolle des Lehrers eigentlich egal, Interesse der SuS am Fach steht im Vordergrund (-) ~ Man ist eher Lehrer als Fachlehrer (-) ~ Englisch primär "Sprachvermittlungsding", Geschichte mehr Sensibilisierung für größere Zusammenhänge ~ Geschichtsunterricht unsicher, Englisch ganz ganz unsicher (-) ~ Verständnis von Lehrkraft ist unabhängig vom Fach (-) ~ Mathe Selbstzweck, Geschichte "Analyse der Gesellschaft"
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Arbeitslehre ganz anders, vor allem hinsichtlich der Theorie ~ Vorherige Ansicht: Didaktik = Didaktik, nun revidiert ~ Zwischen den Fächern "große Unterschiede", Arbeitslehre ausschließlich praktische Zukunft der SuS ~ Geschichte schwieriger auch vom Textniveau her ~ Geschichte ganz anderer Unterrichtsfokus
"SEHR GUTE FRAGE" - SEHR GUTE ANTWORT	<ul style="list-style-type: none"> ~ Mehr Lust auf Geschichte als auf Deutsch ~ Vergleich schwierig, da Didaktikmodul in anderem Fach rein theoretisch ~ Geschichte mehr didaktische Gestaltungsmöglichkeiten kennengelernt als in Deutsch
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Mehr Begeisterung für Deutsch (Hauptfach) ~ Fachlichkeit spielt kaum Rolle, Umgang mit SuS entscheidend (-) ~ Unterschied in Vermittlung von Grammatik und Vergangenheit ~ Deutsch = SuS sprechfähig machen ("Grammatik einprägen"), Geschichte "ganz anders" ~ Geschichte "mehr Verantwortung" (politisches Fach, Holocaust ="richtige Seite")
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Deutsch schwierig einzuschätzen, weil Seminar nur theoretisch war ~ Transfer von Geschichtsdidaktik auf Deutschdidaktik möglich ~ In Geschichte besser vorbereitet als in Deutsch ~ Transfer von Geschichtsdidaktik auf Deutschdidaktik möglich
"THEORIE VERINNERLICHT - GRUSELIG, ABER JA"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Anforderungen an Deutschlehrende eine andere als an Geschichtslehrende (unspezifisch) ~ Geschichte = Orientierungskompetenz, Deutsch = Interesse an Literatur ~ Beide Fächer ermöglichen kritisches Denken
"TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Inhaltlich besser vorbereitet in Biologie, didaktisch-methodisch besser in Geschichte ~ Biologiedidaktik eher Methodik, LLLS Geschichte viel gebracht, Geschichte zu unterrichten = "krasser Reiz" ~ Biologie ist als NAWI nicht diskursiv ~ In Biologie muss L mehr erklären/sprechen ~ Geschichte in Planung intensiver ("Perspektivität") als Deutsch ~ Sätze bilden leichter als Meinung bilden ~ In Geschichte kein eindeutig "richtig und falsch"

²⁵⁵ Dieses Zeichen (-) zeigt an, dass die Aussage in MAXQDA anders gewichtet wurde als die anderen Aussagen. Für die Interpretation bedeutet dies schlussendlich, dass es sich um Aussagen handelt, die die jeweilige Kategorie gänzlich gegenteilig beurteilen. In diesem Fall also eine Fachunterscheidung ablehnen.

Insgesamt kann an der Summarytabelle abgelesen werden, dass beim dem Versuch Geschichte als Unterrichtsfach mit anderen Unterrichtsfächern zu vergleichen oder zu kontrastieren, vor allem die als unterschiedlich wahrgenommenen Lernziele der einzelnen Fächer eine große Rolle spielen. Lediglich in fünf der 39 Aussagen wird eine Unterscheidung zwischen den Fächern (-) verneint. Eine Variante des Nicht-Treffens der Unterscheidung besteht darin, dass die Studierenden in Bezug auf fachliche Spezifika und Unterrichtsziele zum Teil noch keinen eindeutigen Standpunkt entwickeln konnten. Dieses Gefühl kann in den ersten Semestern des Studiums mitunter daran liegen, dass die Relevanz von Fachdidaktiken nicht bekannt ist und von einer alles umfassenden Allgemeindidaktik ausgegangen wird. Die ohnehin komplexe und nicht trennscharfe Unterscheidung zwischen Pädagogik und Didaktik und die dann nochmalige Ausdifferenzierung der Didaktiken innerhalb der Fächer kann zu Unklarheiten führen:

#00:05:08-6# T16: *Und das wusste ich vorher auch nicht. Also ich dachte: Ja, gut, Didaktik hatte ich ja schon, das kann ich ja mit einfließen, ob das jetzt Geschichte ist oder Deutsch ist oder irgendwas ist. Und das war nur mal gut zu sehen und zu erfahren vor allem bei den Schülerinnen und Schülern, die wir dann hatten, dass das eigentlich notwendig ist, damit der Unterricht gut ist. Dass man auf diese bestimmten Sachen achtet. Und ohne die wären die, wie du auch gesagt hast gerade, das wäre nicht gut gelaufen, glaube ich. Also das war schon notwendig auf jeden Fall.* #00:05:35-3#
(Gruppe: "Zwischen Arbeitslehre und Geschichte", Tilde 2)

Die Erkenntnis, dass Didaktik nicht gleich Didaktik ist scheint gar nicht so trivial zu sein. Dies kann neben der Anzahl der noch zu belegenden Didaktikmodule in anderen Fächern oder auch an einem eventuellen mangelnden Einblick in den Schulalltag liegen:

#00:08:49-5# I: *Und was könnte da deine Lehrerrolle sein in den beiden Fächern? Wo unterscheidet sich das?*
T1: *Joa [kurze Pause] das ist schwierig zu sagen, zum jetzigen Zeitpunkt.*
T3: *Ich denke mal die Antwort ist leichter zu finden, wenn du 'n bisschen Berufserfahrung hast, wenn du 'n bisschen drinne steckst, _vermut' ick mal ganz stark_ [Dialekt].* #00:09:10-5#
(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 2)

Neben der vermuteten unzureichenden Berufserfahrung werden aber auch andere Gründe angeführt. Eine weitere Facette der Unfähigkeit unterrichtsfachspezifische Ziele zu unterscheiden ist die Negation des Zusammenhanges zwischen Schulfach und Fachspezifikation im Studium. Hier werden die allgemeinen Aufgaben oder das allgemeine Verständnis dessen, was eine~n Lehrer~in ausmacht, als entscheidender angesehen als die fachspezifischen Charakteristika:

#00:15:28-4# T12: *Also ich, naja ich hab' jetzt grad' noch 'n bisschen weiter überlegt. Ich find's ganz schwierig, da sozusagen irgendwie so 'n Unterschied oder nicht Unterschied festzumachen, weil ich erstmal sage, sozusagen mein Verständnis als Lehrkraft gleicht sich unabhängig vom Fach.* #00:15:44-5#
(Gruppe: „Das Auto“, Tilde 4)

Die Fachlichkeit gewichten einige Studierende hierbei geringer, während sie das Gelingen des Unterrichts primär davon abhängig machen, ob die oder der Lehrer~in sich das Unterrichten zutraut und ob er oder sie hinreichende pädagogische Fähigkeiten hat, um ein Arbeitsbündnis mit den Schüler~innen aufzubauen.

#00:05:15-9# T2: *Kann ich gar nicht sagen. Ist bei mir gleich. Ich könnte auch noch ein drittes oder viertes Fach unterrichten, weil ich irgendwie auch gemerkt hab so bei vielen Nachhilfeschülern und sowas, dass es gar nicht _so entscheidend_ (betont) aufs Fach ankommt, sondern eher wirklich um, also ich könnte mir auch alle möglichen Sachen, ich könnte auch Englisch unterrichten, ich wäre, es würde nicht so einen riesen Unterschied ausmachen, muss ich ehrlich sagen. Aber natürlich würde ich sagen, vielleicht Geschichte 'n bisschen mehr Interesse, persönliches. Aber jetzt im Unterricht mit den Schülern, da geht's mir auch mehr um dieses Zwischenmenschliche und wie bringe ich's an den Schüler und da ist mir das Fach gar nicht _so_ [betont] wichtig, muss ich ehrlich sagen. #00:05:47-3#*
(Gruppe: "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind", Tilde 2)

Dieser Interview-Auszug steht exemplarisch für die Annahme, dass nicht der fachliche Zugang oder die thematische Anordnung entscheidend ist, sondern dass das erfolgreiche Vermitteln fast ausschließlich von pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer~innen abhängt.

Im folgenden Ausschnitt werden zwar die Fächer unterschieden, die Unterscheidung korrespondiert aber mit der weitläufigen Annahme, dass die Schnittmenge zwischen geisteswissenschaftlichen Fächern wesentlich höher ist als zwischen denen der Sprach- oder Naturwissenschaften.

#00:06:24-6# T3: *Allgemeines Interesse zu wecken bei den Schülern, dass sie anfangen zu denken, dass sie nicht alles wirklich hinnehmen und äh auch mal Sachen hinterfragen, besonders auch in Hinsicht auf historische Prozesse. Nochmal äh in die Gegenwart schauen, wie könnte ich damit umgehen, was kann ich davon gebrauchen, was ist wichtig für meine Zukunft, was kann ich aus der Geschichte also lernen? Aber das ist auch in der Philosophie wichtig, dass sie beginnen zu denken. Selber. #00:06:51-1#*
(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 1)

Diese Aussage vereint Gemeinsamkeit und Unterschied der Fächer. Sehr deutlich wird die Fähigkeit zu Kritik und eigenständigem Denken als übergeordnetes gemeinsames Ziel der Fächer Geschichte und Philosophie benannt. Der Unterschied bzw. das Spezifische des Faches Geschichte, welches sich immer vor dem gegenwärtigen Horizont samt eigenem Erkenntnisinteresse abspielt und danach die Ebene der Vergangenheit in ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft befragt, wird hier als das *Lernen aus der Geschichte* zusammengefasst. Das Spezifische des Faches Philosophie wird nicht ausgeführt, aber aufgrund der postulierten Gemeinsamkeit des *selbst Denkens* und *Hinterfragens* als Lernziele, wird die Unterscheidung abgeschwächt.

In der Mehrzahl der Aussagen aber finden sich Hinweise darauf, dass die Teilnehmenden für sich einen Unterschied zwischen dem Fach Geschichte und den sprach- bzw. den naturwissenschaftlichen Fächern herausgearbeitet haben. Auffällig ist hierbei, dass das Fach Geschichte bei den Studierenden, die eine Unterscheidung benennen können, die Rolle des Sonderlings oder zumindest

eine Sonderstellung einnimmt (siehe hierzu auch Berufswahlmotive 2.6.2.). Der Auftrag, den die Studierenden individuell mit dem Fach verbinden, scheint ausschlaggebend für das Verständnis in Abgrenzung zu ihrem jeweils anderen Fach zu sein. So räumt die Mehrheit der Befragten dem Fach Geschichte eine größere Bedeutung ein und erkennt, diesem Anspruch folgend, die damit einhergehenden Schwierigkeiten für die einzelne Lehrerin. In den drei folgenden Auszügen spiegelt sich, dass einige der Teilnehmenden den geschichtsdidaktischen Anspruch, keine „Abbilddidaktik“ (Hasberg, 2003, S. 19) zu sein, verinnerlicht und für sich selbst übernommen haben und damit das Fach von anderen unterscheiden können.

#00:21:53-9# T11: [...] *Also außerdem die Schüler würden sagen: Warum machen wir das? Also wir machen Mathe, es ist klar, warum wir machen Mathe als Wissenschaft. Warum machen wir Geschichte? Und hoffentlich ich will, dass meine Schülerinnen und Schüler können verbinden und analysieren unsere Gesellschaft.* #00:22:13-9#
(Gruppe: "Das Auto", Tilde 5)

Hier wird deutlich, dass ein wesentlicher Unterschied im Zweck des Faches auf Ebene der Schüler*innen besteht. Während T11 hier unterstellt, dass der Zweck des Faches Mathematik geläufig sei und darin besteht sich auf die wissenschaftliche Mathematik vorzubereiten, müsste der Zweck des Faches Geschichte – *die Gesellschaftsanalyse* – in einem größeren Rahmen gesehen werden. Ähnlich auch das folgende Zitat:

#00:12:49-5# T5: *Also mein Zweitfach ist Englisch. Das Ding ist einfach ähm, in Englisch, Englischunterricht ist so 'n Selbstzweck. Sobald du Englisch sprichst, lehrst du auch Englisch gleichzeitig. Und ähm, das kannst du in Geschichte natürlich nicht machen. Also einfach Geschichte runter zu rattern, bringt's ja nicht. Aber in Englisch - ohne jetzt Englisch irgendwie vereinfacht darstellen zu wollen, weil's natürlich auch seine Herausforderungen hat – reicht es im Grunde auch schon, wenn du einfach mit den Schülern sprichst und mit denen versuchst so Situationen aufzubauen, wo sie selbst sprechen oder schreiben müssen, was halt in Geschichte ganz anders ist.* #00:13:35-7#
(Gruppe; „Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 1)

Diese Äußerung bezieht sich nicht auf übergeordnete, erkenntnistheoretische Ziele des Faches, sondern auf die Ebene der Unterrichtspragmatik. Englischunterricht wird despektierlich als *Selbstzweck* beschrieben, da das Sprechen der Sprache gleichzeitig Unterrichtsgegenstand und Ziel ist. Der Rückschluss, dass Geschichtsunterricht das Sprechen über Geschichte sei, wird hier als Irrweg klar verneint, denn *Geschichte runter zu rattern, bringt's ja nicht*. Ähnlich wird die Differenz der Fächer auch mit dem Fach Deutsch beschrieben:

#00:14:31-7# T7: [...] *Unterschied in Deutsch, da haben wir ja auch die Linguistik. Das heißt Grammatik und so 'n Kram. Das müssen wir den beibringen. (T4, T5: Ja) Und, das ist halt so 'n Faktending. Also etwas, was die Schüler lernen müssen, nur damit sie's können. Und in Geschichte haben wir sowas gar nicht. In Geschichte habe ich das Gefühl, das Ziel ist ein ganz anderes als bei allen anderen Unterrichtsfächern. Das Ziel ist einen guten Menschen zu machen, oder bzw. gut nach unseren ähm Standards, gesellschaftlichen.* #00:14:48-6#
(Gruppe: „Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 2)

Während das Fach Deutsch mit den Teilbereichen Linguistik und Grammatik hier als komplex dargestellt wird, liegt sein Zweck nach Ansicht von T7 darin, Schüler~innen ein *Faktending*, um dessen selbst willen auswendig lernen zu lassen. Ganz anders wird das Ziel des Faches Geschichte, *einen guten Menschen zu machen*, beschrieben. Dieses Ziel ist weit weniger standardisiert, auch wenn es möglicherweise *gesellschaftliche Standards* gibt, an denen sich orientiert werden kann. Des Weiteren wird hier die spezifische lebensweltliche Relevanz des Faches betont, welche Geschichte als Unterrichtsfach legitimiert. Bemerkenswert ist in den drei vorangegangenen Aussagen, dass andere Fächer – in diesem Fall Mathe, Englisch und Deutsch – abgewertet werden, als wäre es dort nicht auch möglich, kritisches Denken zu ermöglichen. Hierbei besteht die Gefahr, dass andere Fächer auf ihren Selbstzweck reduziert werden, während das Fach Geschichte glorifiziert und über eine inhärente höhere Norm als Lernziel oder Anspruch für die Schüler~innen aufgewertet wird.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Studierenden erkannt haben, dass es im Fach Geschichte nicht darum geht, auswendiglernbares Faktenmaterial zu präsentieren. Damit einher geht häufig eine Überhöhung des Faches Geschichte gegenüber anderen Fächern, die mit noch diffusen, aber selbstsicher vertretenem normativen Anspruch des Faches legitimiert wird. Ziel des Faches Geschichte ist es dabei, bei den Schüler~innen und kritisches Denken zu implementieren.

Eine~r der Teilnehmer~innen bringt den Punkt ein, dass die Fachdidaktiken der einzelnen Fächer bei den Studierenden unterschiedlich stark ausgeprägte *Gefühle* von Sicherheit und Vorbereitetsein hinterlassen:

#00:07:38-6# T12: *Auch, auch sehr lebhaft gestaltet wird und ähm ja in Geschichte hab ich auch das Gefühl besser vorbereitet zu sein vom jetzigen Standpunkt her als in äh als in Deutsch.* #00:07:48-7#
(Gruppe; "Fakten, bumm bumm bumm", Tilde 3)

In folgender Äußerung wird zudem angesprochen, dass das LLLS maßgeblich die Motivation zum Unterrichten von Geschichte anheben konnte:

#00:03:54-1# T14: *Konzepte. Also über die Multiperspektivität und das, also das wurde mir vorher auch nie irgendwie gesagt. Und ich finde, durch dieses Studium hab ich jetzt irgendwie, gerade durch dieses Seminar witzigerweise, auch wenn ich jetzt vielleicht schleim-, schleimerisch klinge, ähm hat mir das irgendwie am meisten gebracht. Auch im Vergleich zur äh zur Biodidaktik, wo halt eher Augenmerk auf Methodik gelegt wurde, ähm war das wieder irgendwie total interessant. Und ich konnte mir vorher immer nie vorstellen, ähm noch ein zweites Fach neben Bio zu haben, weil ich Bio so geil fand. Äh und jetzt finde ich ist der Reiz, Geschichte zu unterrichten, viel krasser.* #00:04:40-6#
(Gruppe: "Tripple L", Tilde 2)

4.4.4.1.5. Gewachsenes Lehrerbild hinterfragen

Hericks schreibt ehemaligen Lehrer~innen aus der Schulzeit angehender Lehrer~innen einen enorm prägenden Einfluss zu, welcher im Laufe des Studiums revidiert werden kann (Hericks, 2006, S. 100). Andernfalls würden lediglich „eingefahrene *Choreographien* des Unterrichts reproduziert werden“ (Hericks, 2015, S. 10). Dies impliziert die Annahme, dass die Mehrheit der Studierenden, zumindest aus universitärer Sicht, defizitären Unterricht erfahren hat. Es erscheint dennoch naheliegend, dass viele Studierende sich an einem prototypischen Idealbild einer Lehrperson orientieren, von der sie selbst unterrichtet wurden und bis heute überzeugt sind oder von der sie nicht überzeugt sind und deshalb ein Kontrastbild imaginieren. Dabei spielt es für diese Auswertung keine Rolle, ob dieses Idealbild sich auf eine real existierende oder imaginierte Person bezieht. Wichtig ist, dass eine Auseinandersetzung mit oder ein Hinterfragen von diesem Lehrer~innenbild stattgefunden hat (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff).

Insgesamt wurden dieser Kategorie 43 Codierungen zugeordnet, wobei drei Gruppen gar keine Codierung enthalten (Siehe zu den Originalzitataten samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.6., S. 617-635). Im Fall des gewachsenen Lehrer~innenbildes sind die Befunde dieser Studie heterogen und daher schwer zu generalisieren.²⁵⁶ Zum einen werden die eigenen Erlebnisse positiv oder negativ beschrieben, zum anderen hat sich die Ansicht über dieses Urteil teilweise gewandelt oder eben nicht. Drittens sind die Erlebnisse bzgl. Wahrnehmung und Bewertung teilweise auch innerhalb der Gruppen von Person zu Person unterschiedlich. Nichtsdestotrotz können die vorliegenden Befunde dargestellt und interpretiert werden, untermauern sie doch insgesamt die Annahme des defizitären Schulunterrichtes aus der eigenen Schulzeit, der durch die LLLS reflektiert wurde.

Tabelle 24: Paraphrasierungen der Kategorie "gewachsenes Lehrerbild hinterfragen"

GRUPPE	GEWACHSENES LEHRERBILD HINTERFRAGEN
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ Eigener Lehrer hatte hohe Ansprüche und moderne Methoden ~ "hatte total normalen" Unterricht mit "Narrativitätsgeschichtslehrer" – Geschichten erzählen und Auswendiglernen ~ Eigener Unterricht ohne "Gegenwartsbezüge" + historisches Lernen macht anderen Unterricht möglich
"HOLOCAUST & HEUTE"	
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	~ Eigene Lehrerin oft "schlecht gelaunt und frustriert" + es "ging um Zahlen"
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	

²⁵⁶ Dennoch hat sich bei den insgesamt 43 Codierungen keine Unterscheidung in Subkategorien angeboten.

"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Moderne Geschichtslehrerin gehabt ~ Begeisterung für das Fach "fast bis zum Rausch" ist wichtig (ehemalige Physiklehrerin) ~ Hospitierter Unterricht auch im Praktikum "so langweilig" ~ Bei L in Praxis "muss etwas schiefgelaufen sein" ~ Früher nie Gegenwartsbezüge im Unterricht ~ GWB und MP hätten Unterricht spannender gemacht ~ Mein Lehrer "hat nie was von Theorie gehalten"
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	<ul style="list-style-type: none"> ~ L halten sich nicht an theoretische Vorgaben ~ "Allereinfachste Variante" hat "keinen Mehrwert" ~ "Ich werd es komplett anders machen" ~ Unterricht in Schule oft bedeutungslos ~ In Schule gab es "die Geschichte von damals" - ohne Gegenwartsbezug ~ L wollten keine Vergleiche mit Gegenwart (Zeitdruck) ~ Geschichte ohne GWB - "Chance vertan" ~ Vorstellungen des schulischen Lernens revidiert ~ Vorstellungen des guten Lehrers revidiert ~ "Durchpreschen" nicht notwendig - "mein Bild hat sich bestätigt" ~ Konflikt mit den "alten Lehrern" antizipiert
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Eigene L als Vorbilder abgelegt + Idee des Andersmachens hat sich bestätigt ~ Klassische Auffassung: L ist "allwissend" und macht verstaubten Frontalunterricht" ~ Buch+Aufgaben vertanes Lernpotential
"DAS AUTO"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Ziel im Studium war Vorbild nacheifern und ggf. verbessern - nun ganz andere Vorstellung (theoretischer und niemand ist geborener Lehrer oder nicht)
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Eigener Unterricht: "Zeitabläufe, Daten, total runtergerattert" – nur interessant für Einzelne ~ Eigener Unterricht: "Fakten" - ohne MP oder GWB ~ L hat immer "Fakten vorgelesen und erzählt" ~ Junger L mit super Methoden
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	<ul style="list-style-type: none"> ~ "Es geht um mehr als Faktenvermitteln" + eigener L hat "Daten auswendig lernen lassen"
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Aspekte die als gut erachtet werden, waren in eigenem Unterricht nicht vorhanden ~ Vorstellung hat sich geändert (deskriptiv) ~ L begründen Stunden selten
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Eigener L "trocken, Fakten, Jahreszahlen, Schulbuch" ~ Alte L wurden so ausgebildet
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	<ul style="list-style-type: none"> ~ "Würde vermeiden so zu unterrichten wie eigene L" (Frontalunterricht) ~ Eigener Unterricht: "Frontal" ~ Eigener Unterricht: "Frontal", aber selbst schon Erfahrung mit "Co-teaching" ~ Eigener L war total motiviert, hat SuS angesteckt
"TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Nach LLLS Vergleich möglich dazu, wie es „in der eigenen Schulzeit lief" ~ Eigener Unterricht "Schulbuch, Text vorlesen" ~ Erlebter Unterricht: "Buch auf, lesen, Geschichte." - ohne Kontroversität

In Anbetracht der Tabelle 24 sind ein Gemeinsamkeiten erkennbar. So gibt es nur drei positive Erwähnungen der eigenen Schulzeit. Mehrheitlich beschreiben die Studierenden ihren Unterricht als trocken, langweilig, faktenorientiert und frontal. Einige Aussagen legen nahe, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen der Schulzeit auf theoretischer, wie auch auf praktischer Ebene erst durch das LLLS evoziert wurde, obwohl sich die Studierenden teilweise bereits im fünften Semester befinden.

#00:02:39-5# T15: [...], weil man ähm jetzt den Einblick hat und man konnt's ja auch vergleichen zu seiner eigenen Schulzeit, was da im Unterricht lief beziehungsweise eher nicht lief. Und dadurch hat man jetzt 'n ganz anderen, anderen Hintergrund und kann Stunden an sich, find ich, gut vorbereiten. Oder sagen wir mal vorbereiten. Und ähm, ja fachlich, das kommt noch mit dem Studium. #00:03:09-6 (Gruppe: "Tripple L". Tilde 1)

#00:22:20-3# T4: [...], dass sich da meine ja Sicht als Lehrer einfach verändert hat. Dass sich das ähm vorher hatte ich 'n Bild von 'nem Geschichtslehrer, so wie meine Geschichtslehrer sozusagen. Und jetzt weiß ich, dass vieles davon falsch war. Und weiß jetzt auch damit umzugehen, was war gut, was war nicht gut. Und kann daraus meine, ja, mein eigenes Ich als Geschichtslehrer bilden. #00:23:02-0# (Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 9)

In der ersten Aussage wird durch den wörtlichen *jetzt*-Bezug erkennbar, dass sich das subjektive Bild hinsichtlich der Beurteilung einer *guten* Stunde durch den *Einblick* des LLLS gewandelt hat. Die zweite Äußerung verdeutlicht, dass die gewünschte Entwicklung in Bezug auf die Überprüfung der eigenen Lehrer~innenvorstellungen LLLS idealtypisch stattgefunden hat. Das Bild der früher selbst erlebten Lehrpersonen wird nun in seiner Ambivalenz und seiner prinzipiellen Änderungsbedürftigkeit erfasst. Das Vorbild aus der eigenen Schulzeit wird daher kritisch eingeschätzt und die *Bildung* des eigenen *Ich als Geschichtslehrer* als notwendige Aufgabe erkannt und in die Zukunft delegiert. Dabei wurde im selben Interview jedoch nicht alles verworfen, sondern die Erfahrung differenziert betrachtet:

T5: Ja, voll. Voll. Also ich dachte früher, also vor dem Seminar, so früher ist das ja gar nicht [lacht] ähm, dass ich selbst am meisten gelernt habe im Unterricht, wo sich der Lehrer hingestellt hat und einfach Fakten runtergerattert hat. Ich dachte eigentlich, weil ich da immer mitschreiben konnte, dass ich total viel lerne, weil ich am Ende der Unterrichtsstunde halt vier DIN A4 Seiten vollgeschrieben hab und dachte so: Wow, jetzt hab' ich Ahnung. Aber so im Nachhinein merke ich so, das weiß ich alles gar nicht mehr. Also gar nichts mehr davon. Es sei denn, ich setze mich hin und lern wieder ein paar Zahlen auswendig. Und das will ich halt einfach keinem Schüler antun, weil das so unglaublich wertlos ist in diesem Zeitalter, wo alle kurz googeln können, in welchem Jahr der Dreißigjährige Krieg angefangen hat oder so. Und ich finde halt einfach, dass man da gucken muss: Warum sollte man Schülern diese Aufgabe überhaupt geben? Das hat ja überhaupt gar keinen Wert. (Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 8)

Die Teilnehmerin beschreibt hier mehrere irritierende Sachverhalte, die ihr inzwischen überholtes Bild von Lernen im Fach Geschichte revidieren. Dabei stellt die Person selbst fest, dass diese veränderte Ansicht noch gar nicht so lang zurückliegt: „früher, also vor dem Seminar, so früher ist das ja gar nicht“. In diesem Fall können die gewonnene Erkenntnis und die erfolgte Reflexion direkt auf das LLLS zurückgeführt werden. Es wird beschrieben, dass das Erzählen des Lehrers und das kumulative Faktenlernen den Sinn des selbst erlebten Geschichtsunterrichts ausmachten, sie dies inzwischen anders einschätze: Rein kanonisches Faktenlernen erscheine gar nicht mehr sinnvoll – hierbei wird als Begründung die ständige Verfügbar- und Abrufbarkeit digital vorhandenen Wissens angeführt – und Unterricht müsse für die Schüler~innen einen anderen *Mehrwert* haben.

Neben diesen idealtypischen Auseinandersetzungen gab es auch einige wenige Teilnehmer~innen, die mit Bezug auf ihre eigene Schulzeit von *modern unterrichtenden Lehrer~innen* berichteten und die sich dementsprechend weiterhin an dieser Vorbildrolle orientieren:

#00:13:50-0# T2: *Also mein Vorbild war halt meine Geschichtslehrerin aus dem Abitur und die hat all das, was wir im Seminar so durchgenommen haben, was wichtig ist für guten Geschichtsunterricht, schon ziemlich gut beherrscht und daher hab' ich da jetzt quasi keine Erneuerung für mein Bild von mir selbst als Geschichtslehrer gesehen.*

I: *Das heißt, sie war auch so motiviert.*

T2: *Die war, die _ist_ [betont] immer noch sehr motiviert und äh ja hat, hat auch viel halt eben wirklich mit Multiperspektivität und Gegenwartsbezug und hat immer versucht, dass wir was finden, womit wir das heute vergleichen können oder hat meistens auch Stunden damit angefangen, dass man guckt: Ja, das und das ist das Thema, was glaubt ihr denn, was für Auswirkungen hat das auf unsere heutige Zeit, was haben wir, was wir daraus mitgenommen haben oder so. Also sie hat das echt cool gemacht und hat alle eigentlich ziemlich gut begeistert.* #00:14:36-9#

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde1)

Als Befund kann hierbei konstatiert werden, dass die gleichbleibend positive Erinnerung mit den nun aus dem Seminar bekannten didaktischen Prinzipien verglichen und bewertet wird. Dem entspricht auch die folgende Aussage, welche auf einer abstrakteren Ebene argumentiert.

#00:23:02-0# T7: *Mein Bild, wie ich als Geschichtslehrer werden will, hat sich nicht geändert, es hat sich jetzt eher bestätigt, dass es auch so sein darf. Ich dachte immer, ja das wär' schön, wenn 'es so wäre aber ich dachte: Nee, darfst du nicht, du musst ja so und so viel durchpressen durch'n Unterricht und jetzt weiß ich, es ist nicht so. Das ist schön.* #00:23:20-4#

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 10)

Hierbei ist leider nicht ersichtlich, ob sich die negative Ansicht des notwendigen *Durchpressens* des Stoffes auf eine eigene Erfahrung gründet, oder es sich um eine allgemeine Aussage handelt. Deutlich wird hingegen, dass eine andere nicht näher spezifizierte Vorstellung von Unterricht existiert, die durch den Besuch des LLLS bestätigt wurde.

Häufiger wurden aus der eigenen Schulzeit jedoch erwartbare Berichte über Lehrer~innen-Stereotype, die einen für die Schüler~innen furchtbaren Unterricht anbieten, ausgebreitet. Der von einem oder einer Studierenden aus der Gruppe "Die Mystifizierung des rosa Nebels" (Tilde 2) fälschlicherweise so genannte *Narrativitätsgeschichtslehrer*, der selbst nur Geschichten erzählt und auswendig lernen lässt, steht als negativer Prototyp im Raum. Andere Gruppen berichten Folgendes:

#00:11:45-9# T11: *Ja ich auch nicht. Also irgendwie, ich, ich hab immer so von meinen alten Lehrern hab ich es immer so mitgekriegt, es war eigentlich immer ziemlich trocken. Also ich hab Geschichte schon immer toll gefunden, aber es war immer sehr trocken und es ging halt dann um die Französische Revolution oder um den NS aber immer nur in der Vergangenheit geblieben und immer nur die Fakten und die Jahreszahlen*

T10: *Und um das, was im Schulbuch dann war –*

T11: *Genau, abgeklappert und das hat sich doch ziemlich gewandelt in meinem Bild, würde ich sagen. Ich würd lieber jemand sein, der das für die Schüler auch richtig interessant so aufpeppt halt, wie wir*

schon vorhin gesagt haben. #00:12:20-0#

(Gruppe: "Fakten, bumm bumm bumm", Tilde 1)

Die zugehörigen Attribute sind das stumpfe *Auswendiglernen von Zahlen und Fakten*, das dröge *Arbeiten mit einem Geschichtsbuch, Frontalunterricht und Texte lesen*. Zusammenfassend wird also eine sehr verfestigte, für die Schüler~innen langweilige und für die Lehrenden wenig aufwändige Variante von Geschichtsunterricht beschrieben, die die Studierenden gerne *aufpeppen* würden. Interessant sind in diesem Zusammenhang vor allem auch die Interviewauszüge, in denen das eigene Erleben nun mithilfe geschichtsdidaktischer Theorie konkret kritisiert wird.

#00:48:17-4# T1: [...] *zum Beispiel wäre beim Gegenwartsbezug das zumindest, also dann, ich kann mich nicht erinnern, dass irgendein Lehrer mal gesagt hat, ein Geschichtslehrer, dass das jetzt irgendwie für euch jetzt oder für mich jetzt dieses Thema jetzt wichtig ist.* #00:48:43-2#

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 7)

#00:10:51-6# T5: *Ich erinnere mich noch daran, wir hatten mal eine Situation im Geschichtsunterricht, als es diesen Super-GAU in Fukushima gab. Und ähm, da meinte dann ein Schüler, der wollte dann halt über ähm die Atombombengeschichte zwischen Japan und USA sprechen. _Ich glaub nach 'm Zweiten Weltkrieg oder so_ [leise]. Und ähm unsere Lehrerin meinte einfach so: Das ist ja super interessant, aber recherchieren Sie das mal eigenständig. Und dann haben wir uns halt hingesetzt und über's Mittelalter gesprochen und keiner hat zugehört.*

T7: *Ja, Chance vertan.*

T5: *Ja, aber richtig.* #00:11:26-6#

("Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 7)

Die während der eigenen Schulzeit gemachten Erfahrungen, die sich vor dem LLLS möglicherweise als funktional und daher alternativlos dargestellt haben, werden nun auf Basis der theoretischen Konstrukte des Seminars bewertet. Die beiden vorangegangenen Äußerungen zeigen deutlich, dass vor allem das Prinzip des *Gegenwartsbezuges* im eigenen Unterricht schmerzlich vermisst wurde. Dabei stellen die Studierenden fest: Ein solcher Bezug hätte ihnen früher die Bedeutung des Faches sinnhaft gemacht. Sie resümieren, dass die Ignoranz gegenüber Bezügen zur Gegenwart – gerade, wenn Schüler~innen diese sogar selbst vorgeben – eine *vertane Chance* für beide Seiten ist. Geradezu anekdotischen Charakter haben zu dieser Kategorie daher die drei folgenden Interviewauszüge. Der erste verdeutlicht den inneren Konflikt, dem viele Studierende im Lehramtsstudium zwischen Universität und eigener Erfahrung ausgesetzt sind:

#00:16:00-9# T8: *Ja, ich könnte auch sagen, bestärkt in dem, wie Geschichtsunterricht sein sollte. Ich kann, ich muss mich 'n bisschen distanzieren von dem, wie ich als Geschichtslehrerin sein will, weil ich wirklich nicht so 'n festes Bild von mir als Geschichtslehrerin jetzt vorher im Kopf hatte und ich hab' tatsächlich die Geschichtslehrer im Kopf, die bei mir äh Lehrer war'n und das war'n auch wirklich die, die äh 45 Minuten lang was an die Tafel angeschrieben haben, was wir auswendig lernen sollten. Oft, es gab Ausnahmen. Ähm und äh und da wusste ich, dass ich so _nicht_ [betont] sein will und äh das Seminar hat insofern bestätigt, die Art von Geschichtsunterricht, die, die ich toll finden würd' oder toll gefunden hätte und kann halt auch deswegen total viel mit den äh Sachen anfangen, die wir hier gemacht haben und es hat mich wirklich total inspiriert und ähm bin da jetzt erstmal eingetaucht. Jetzt*

geht's darum, das noch weiter zu vertiefen. Ähm, ja. #00:16:59-4
(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 1)

Hier wird deutlich, dass der eigene Unterricht (trotz Ausnahmen) als negativ erlebt wurde und mit diesen Erlebnissen ein ungutes Gefühl hinsichtlich des eigenen Auftretens verbunden ist. Die Inhalte des Seminars konnten diese Ansicht revidieren und die Person *inspirieren* wie guter Geschichtsunterricht aussehen könnte. Ihr ist dabei klar, dass das LLLS nur ein Anfang war, und dass sie sich hinsichtlich der Umsetzung noch vertiefend mit der Theorie auseinandersetzen müssen wird. Ähnlich äußert sich eine Teilnehmerin aufgrund der erwarteten Diskrepanz von Theorieakzeptanz und Theorieablehnung – sie erwartet eine Art Konflikt der Generationen im Lehrer~innenzimmer:

#00:28:09-6# T7: *Ich glaub, die alten Lehrer werden uns alle hassen.*
T5: *Ich glaube auch.*
T7. *Ich glaub' das wirklich 'ne.* #00:28:14-9
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 9)

Trotzdem bleibt sie selbstbewusst und zeigt keinerlei Anzeichen, dass sie dem Konflikt aus dem Weg gehen will – im Gegenteil: *Sie freut sich darauf, es anders zu machen.*

#00:06:43-8# T7: *Ja, das fand ich auch schön, dass man endlich mal sieht, wofür man das eigentlich macht und was bei den Schülern ankommen soll. Weil das ist bei mir im Geschichtsunterricht früher nie angekommen und man hatte halt so die Vorstellung von Geschichtsunterricht früher. Was man dann später selber machen wird. Und das hat sich jetzt komplett geändert. Ich werd' was komplett anderes machen, wenn ich mal Geschichtslehrer werde, als meine Geschichtslehrer und ich freue mich drauf.*
#00:07:04-0#
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 3)

4.4.4.1.6. Anforderungen und Aufgaben von Lehrer~innen

Hericks beschreibt das Erkennen des Anforderungs- und Aufgabenkataloges an Lehrer~innen als wesentliche Teildimension der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* (Hericks, 2006, S. 101) . Dies müsse auf individueller und erfahrungsbasierter Ebene geschehen, da es für diesen Berufsstand nur einen sehr allgemein und abstrakt gehaltenen Arbeitsauftrag gibt (Keller-Schneider, 2010a, S. 12). Die Offenheit der Anforderungen setze bei Lehrenden ein hohes Maß an Entscheidungsautonomie und eine reflektierte Beanspruchungswahrnehmung voraus. Wesentlich erscheint Hericks dabei, dass angehenden Lehrer~innen die Dringlichkeit und der Aufwand eigengeleisteter Unterrichtsplanung deutlich wird. Denn „ohne die grundsätzliche Bereitschaft, Zeit und Kraft in die Entwicklung des eigenen Unterrichts zu investieren, stagniert die Professionalisierung“ (Hericks, 2015, S. 11).

Die Frage nach den Anforderungen und Aufgaben des Lehrberufes war die zweite Frage im Interview, wurde also direkt nach dem Gesprächsöffner gestellt:

#00:16:29-4# I: *Das greift fast schon 'n bisschen vor auf die nächste Frage. Das wär': Was ähm ihr als eure Aufgabe als Lehrer im Fach Geschichte seht. Oder als wichtigste Aufgabe.*

T11: *Ich könnte darüber reden für zwei Stunden. [lacht]*

T13: *Ja. [lacht]* #00:16:45-3#

(Gruppe: "Das Auto", Tilde 8)

Diese Aussage der Studierenden spiegelt die Häufigkeit der Codierungen wieder: Die Unterkategorie *Anforderungen und Aufgaben von Lehrer~innen* wurde mit 37,3 %, was 115 Codierungen entspricht, in der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* am häufigsten genannt bzw. vergeben (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.7., S. 635-670). Die Befunde in dieser Kategorie können dabei innerhalb und auch zwischen den einzelnen Gruppen als relativ homogen eingestuft werden. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden hier allesamt auf ähnliche Erfahrungen zurückgreifen, da bzgl. dieser Kategorie keine theoretische Thematisierung im Seminar erfolgte und auch keine darauf bezogene Literatur zur Verfügung gestellt wurde. Des Weiteren drückt sich in den Aussagen der Teilnehmenden die komplexe Verwobenheit zwischen Anforderungen und Aufgaben aus. Demzufolge war es in der Codierung nicht möglich, trennscharf zwischen Anforderungen und Aufgaben zu codieren bzw. zu unterscheiden. Dasselbe gilt für die versuchte Unterscheidung zwischen allgemeiner Lehrtätigkeit und den Spezifika des Faches Geschichte (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Das komplexe Setting aus Aufgaben und Anforderungen scheint als solches in den Köpfen der Teilnehmenden zu existieren und wartet noch auf seine weitere Verarbeitung, Kategorisierung und priorisierte Neuausrichtung.

Tabelle 25: Paraphrasierungen der Kategorie "Anforderungen und Aufgaben von Lehrer~innen"

GRUPPE	ANFORDERUNGEN UND AUFGABEN VON LEHRER~INNEN
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ "Am Ball bleiben" (Pokémon Go-Welt")
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ Meinungen von SuS ggf. korrigieren ~ Themenfindung und eigenständige Unterrichtsplanung
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	~ Wer entscheidet über das Thema, SuS oder L? ~ Eigenständige Arbeitsformen fördern ~ Intensive Planung notwendig ("Vage Idee geht in die Hose") ~ eigenverantwortliche Unterrichtsplanung kostet Zeit
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	~ Reduzierung des Stoffes für SuS + Gefühl für Überforderung der SuS entwickeln ~ LuL sind Garanten des Unterrichts ~ Aufwand der Unterrichtsplanung enorm, aber nicht unleistbar ~ L muss immer eigene Lehrerpersönlichkeit ausbilden
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Aufgabenvorstellung bereits gehabt (-) ~ Neuer Einblick in Planungsansprüche hilfreich ~ Auffassung über Lehrerbild hat sich nicht geändert (-) ~ Entstehung des Lehrerbilds unbekannt ~ Heimarbeit notwendig + schwierig für 45 Minuten zu planen („Puffer notwendig") (-)

<p>"ICH FREUE MICH AUF´S ANDERS MACHEN"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Methodenvielfalt notwendig ~ Unglaublich, wie viel Struktur hinter Unterricht steckt ~ Änderung von Zielansichten in der Gruppe divers (-) ~ Geschichtsunterricht anspruchsvoller als gedacht ~ Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit bei den Anforderungen erkannt ~ Anforderungsprofil und Aufgaben haben sich verändert ~ Eigenständige Unterrichtsplanung notwendig ~ Unterrichtsplanung nimmt viel Zeit in Anspruch ~ Adaptive Unterrichtssettings notwendig ~ Unterricht nicht wiederholen (Falle tappen") ~ Freiheit durch den RLP ~ Flexibilität im Fach Geschichte ~ politischer Geschichtsunterricht machbar ~ SuS sollen Dinge hinterfragen/kritisch Denken ~ Zukunftsvorbereitung für die SuS ~ "wir wollen keine Lämmchen" ~ Schwierigkeit der Bewertung bei frei verfügbarem Wissen ~ Als Geschichtslehrer "verhältnismäßig viel zu tun" ~ zeitintensiver Beruf ~ zeitintensiver Beruf ~ Geschichte als riesiger Gegenstandsbereich ~ Geschichtslehrer "sind ständig im Wandel" + müssen viel lesen ~ "man muss up to date sein" ~ Persönlichkeit an Klassen anpassen ~ Flexibilität aufgrund der SuS notwendig ~ Ideen ausprobieren + hält jung + Scheitern als Normalität (ideeller Tagesablauf) ~ Geschichtsbewusstsein weiterentwickeln ~ Handlungsbewusstsein bei den SuS schaffen ~ Adaptivität (Notfallplan haben") ~ Vorher nur schwammiges Bild vom Geschichtsunterricht
<p>"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Planung und Vorbereitung immens ~ schwierig zu diesem Zeitpunkt (Quereinstieg) einzuschätzen wie man später als L sein wird (-) ~ Unterrichten muss Spaß machen + "für sein Fach brennen" ~ SuS Partizipationsmöglichkeiten aufzeigen ~ SuS Partizipationsmöglichkeiten aufzeigen ~ Gefühl "ich kann sowieso nichts ändern" nicht aufkommen lassen bei SuS ~ Urteile über SuS reflektieren & relativieren (die heutige Jugend ist so schlimm...) ~ Notendruck von den SuS nehmen ~ SuS sollen selbstständig lernen ~ Material selbst erstellen (Kritik an Schulbüchern) + Quellenarbeit wichtig
<p>"DAS AUTO"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ „Realistischeren Blick" erhalten "wie das ist Lehrerin zu sein" ~ unplanbare Sozialsituation im Unterricht ~ "Bestimmte Bereiche dazugekommen" + Planungsaufwand immens + "Sozialgefüge" ~ "bisschen besseres Gefühl dafür bekommen wie es ist Lehrerin zu sein" ~ Guter Unterricht bedingt, dass L sich "Gedanken macht" ~ Konglomerat an Voraussetzungen und Zielen ~ Jetzt "unsicherer als am Anfang des Semester" weil Vorstellungen durch "realistischeren Blick" revidiert ~ "könnte 2 Stunden über die Anforderungen reden" ~ "üben, üben, üben" + bis "jetzt keine gute Lehrerin"

	<ul style="list-style-type: none"> ~ Rahmenvorgaben des RLP interpretieren und umsetzen
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Theoriebedürftigkeit von Unterricht war vorher im Unklaren ~ Planung von Unterricht wichtig ~ Materialsuche und Findung einer Fragestellung wichtig
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	<ul style="list-style-type: none"> ~ Nach zwei Laboren noch "kein konkretes Bild" (-) ~ Selbstorganisation wichtig ~ Selbstorganisation + Pünktlichkeit wichtig ~ "Auffassung und Vorstellung" haben sich durch LLLS geändert ~ LLLS zeigt Anforderungen und Aufgaben von LuL ~ Umgang mit SuS als Herausforderung ~ keine neuen Schwierigkeiten aber diese sind jetzt bewusster ~ Gelingen des Unterrichts liegt an L (Vorbereitung) ~ L = Leitperson die "Anreize und Anstöße gibt"
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Vor dem LLLS keine Vorstellung von Geschichtslehrerin trotz Praktikum gehabt ~ Aufgaben bekannt "Jeder weiß worauf er sich einlässt" (-) ~ Konkretisierung der didaktischen Herausforderung erfahren
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Vor dem LLLS keine Vorstellung von Geschichtslehrerin trotz Praktikum gehabt ~ Planung = "extrem große Arbeit" ~ 30 SuS + Kompetenzorientierung = sehr schwierig ~ Zeitdruck in Schule ~ Theoriekenntnis wichtig für LuL ~ L darf sich "nicht hinstellen und erzählen"
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Eher "Grundschullehrerin" als Geschichtslehrerin ~ Unterricht selbst zu planen ist "unglaublich anspruchsvoll, vielseitig und komplex" + Adaptivität + Digitalisierung als Herausforderung ~ Verwaltungsvorgaben = Konglomerat von Zwängen ~ Erwartungshorizonte sind "Druckmittel" ggü. SuS ~ "Freier" RLP ~ L haben "wunderbare Freiheit" ~ Vor LLLS keine oder ganz andere Auffassung + nun Eigen- und Fremderwartungen klar geworden ~ Vor LLLS keine "Vorstellung", Unterricht zu planen ist eine "Herausforderung" ~ Improvisation schwer zu erlernen ~ Planen "kostet Zeit" ~ SuS müssen motiviert werden ~ Studium bereitet nicht auf Ausnahmesituationen vor, "Recht und Pflichten von L LuL" werden nicht thematisiert ~ L muss sehr viele Interessen zusammenführen (Eigene, Vorgaben, Gesellschaft, SuS) ~ "Wichtigkeit" von Differenzierung "klar geworden" ~ Materialsichtung und Beschaffung ist Aufgabe des L ~ Unterrichtsvorbereitung ist sehr komplex ~ Anspruch an und Notwendigkeit guter Vorbereitung wurde deutlich
"TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Geschichtslehrer braucht "Überblickswissen" ~ "Gegenwartsbezüge" müssen gefunden werden ~ "Spontanität" wichtig aufgrund der Unplanbarkeit ~ GBW ist Ziel des RLP ~ Auffassung geändert - "ganzen Konzepte" vorher unbekannt ~ Wissen ist wichtig um auf Fragen der SuS antworten zu können ~ Unterrichtsplanung und Materialfindung ist zeitintensiv ~ Theorie muss berücksichtigt werden (formale Anforderung) ~ Selbst auf der "Höhe bleiben", Weiterlernen

~ Planung wird intensiver wenn "Willkommenschüler" das sind

Aufgrund der Menge an Codierungen und der Länge und Fülle der Tabelle ist es schwer, alle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu generalisieren. Was aber gesagt werden kann, ist, dass die Zeitintensität von eigengeleiteter Planung mehrfach betont wird, dass überraschenderweise der RLP als frei dargestellt wird, dass Theorie als wichtig erscheint und dass das LLLS darauf einen großen Einfluss hatte. Daher werden im Folgenden besonders prägnante Aussagen kontextualisiert und interpretiert.

Lediglich sechs der 115 Aussagen sind in der Tabelle mit einem (-) gekennzeichnet. Dies bedeutet, dass in diesen Aussagen kein Erkenntnisfortschritt hinsichtlich der Anforderungen und Aufgaben von den Studierenden erkannt wurde. Bei einer der sechs Äußerungen ist die Person der Ansicht, dass das Praktikum und die allgemeine Vorstellung vom Lehrberuf einen ausreichenden Einblick in das Anforderungsprofil geben.

#00:12:25-0# T3: *Eigentlich gar nicht. Also ich denke, jeder von uns wusste, worauf er sich einlässt, wenn er Lehramt studiert oder an die Schule geht. Wir haben alle ein Praktikum hinter uns, mindestens eins auf jeden Fall. Also wir wissen, wussten ja eigentlich, in welche Richtung es geht. Ähm mich hat da jetzt nichts überrascht, dass der Umgang mit den Schülern, also ich hab mir das jetzt nicht anders vorgestellt.* #00:12:46-7#

(Gruppe: "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind", Tilde 2)

In einem zweiten Auszug, der hier noch dargestellt werden soll, werden vor allem die eindrücklichen Erfahrungen während des Orientierungspraktikums betont, wobei vor allem der im LLLS zu vernachlässigende Aspekt des classroom-managements hervorgehoben wird:

#00:28:46-9# T3: *Ja die Zeitplanung ist eigentlich das wichtigste daran, weil im Praktikum hab' ich gesehen, wie viel Zeit eigentlich nur für Organisatorisches und äh sowas eigentlich von der Stunde draufgeht. Also da kann man dann eigentlich schon sehen, man sollte nicht wirklich für 45 Minuten planen [lacht], sondern eher für weniger und denn glücklich sein, wenn man das denn in weniger Zeit schafft, denn lieber noch 'n paar Minuten übrig hat und denn das nochmal reflektieren kann mit den Schülern zusammen vielleicht, sehe ich eigentlich äh besser als wenn man da wirklich 45 Minuten ausplant. Dass man da immer so 'n kleinen Puffer hat, also so würde ich da versuchen immer ranzugehen, dass man da so 'n kleinen Puffer hat, so'n kleinen Zeitpuffer wenigstens hat. Da kann ja immer mal irgendwas dazwischenkommen.* #00:29:39-4#

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 5)

Die Gesamtheit der Aussagen lässt aber die Interpretation zu, dass den Studierenden durch das LLLS viele Aufgaben von und Anforderungen an Lehrer~innen bekannt geworden sind:

#00:10:21-2# T5: *Bei mir ist's auch eher so, dass ich keine neuen Schwierigkeiten sehe, sondern mir nur der Schwierigkeiten bewusst werde.*

I: *Mmh [bejahend]*

T5: *Des Berufs umso mehr.*

T4: *Ja, da hab ich nicht viel zu ergänzen.* #00:10:30-7#

(Gruppe: "Sehr gute Frage" – sehr gute Antwort, Tilde 7)

Dass sich die Ansichten über die Anforderungen geändert haben oder hierfür ein *Bewusstsein für die Schwierigkeiten*, die damit einhergehen entstanden ist, ist aus Sicht des LLLS und der Bearbeitung der *Entwicklungsaufgabe* erfreulich. Interessant werden im Folgenden aber die Explikationen der Studierenden, also inwiefern sich die Ansichten auf den Anforderungskatalog geändert haben und worauf die Studierenden dies zurückführen.

Der zentrale Aspekt, um den die Aussagen kreisen, ist die Erkenntnis aufseiten der Studierenden, dass sie den Unterricht selbst vorbereiten müssen und dass dies eine zugleich zeitintensive und anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Diesen Aspekt berühren allein 39 der 114 Codierungen. Die folgenden Aussagen wurden hierfür stellvertretend ausgewählt.

#00:47:39-4# T17: *Der Weg dahin ist einfach auch Aufgabe des Lehrers. Den Schülern das schmackhaft zu machen, über welchen Weg auch immer, da muss man sich einfach einen Kopf machen. [...]*

#00:48:23-9#

(Gruppe: "Allein hat noch keiner Geschichte gemacht", Tilde 2)

Hierbei wird die Entwicklung eines Bewusstseins dahingehend deutlich, dass der Lehrberuf eine Menge Eigenleistung verlangt, die vor allem gedanklicher Natur ist: Zum Vorbereiten von Unterricht *muss man sich einen Kopf machen*; diese Formulierung bringt es auf den Punkt. Dieser Aspekt trifft zudem vor allem auf die prinzipiell nie fertige oder endgültige Planung von Unterricht zu. Dies konnten die Studierenden im Zuge des LLLS erfahren, da sie ihre Unterrichtsentwürfe in den Gruppen von Woche zu Woche neu bewertet und überarbeitet haben.

#00:03:55-0# T1: *Also ich würde sagen, in diesem Bereich, den man als Lehrer vielleicht so zu Hause macht, so diese Planung, äh da auf jeden Fall ein sehr guter Einblick, den ich so vorher auch noch nicht hatte und der auch sehr, sehr hilfreich war und mich gut weitergebracht hat auf jeden Fall.* #00:04:05-0#

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 2)

Im LLLS wurde also bereits die „Zweiteilung des Arbeitsplatzes“ (Cramer, 2012, S. 14) offenbar. Dabei wurde offensichtlich, dass Planung und Struktur, die hinter einer gut verlaufenden Stunde stehen und die dem eigenen Anspruch genügen, zeitintensiv sind. Auch wurde erkannt, dass es der Einzelperson obliegt, dies zu bewerkstelligen. In eine sehr ähnliche Richtung tendieren die beiden folgenden Zitate:

#00:44:00-3# T1: *Hmm [nachdenklich]. Naja zumindest auf jeden Fall, ähm, also ich hab' das ja vorher gar nicht erahnen können, wie viel dann da doch an Struktur hinter steckt, hinter so 'nem Geschichtsunterricht. Oder dahinterstecken sollte. Ähm und insofern war's ja nochmal so 'n ganz anderer Blick auf Geschichtsunterricht also ja, dass das halt so 'ne Struktur hat und so 'n Gerüst irgendwie. Und's war ja so auch irgendwie nochmal was ganz Neues und natürlich äh deswegen auch erstmal ganz wichtig so für den Unterrichtsplan, da irgendwie das daran festzumachen.* #00:44:39-3# (Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 7)

#00:04:43-4# T9: *[...] Also 'n Unterricht selber mal zu gestalten mit euch beiden und wie aufwändig das auch eigentlich ist, so eine, also wir haben's ja jetzt drei Stunden gemacht, aber wie aufwändig das ist, so ein Handlungsprogramm zu entwerfen. Ähm das ist unglaublich ja vielseitig und anspruchsvoll und ähm sehr komplex und ähm da muss man Dinge dann wieder über 'n Haufen schmeißen und spontan reagieren auf bestimmte Situationen, die man nicht erwartet hat. Also es ist 'n sehr, sehr anspruchsvoller Beruf, der Beruf eines Lehrers. [...]* #00:05:39-2# (Gruppe: "Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja“, Tilde 2)

In der ersten Aussage wird deutlich, dass der Teilnehmer vor dem LLLS keine Ahnung davon hatte, wie viel Struktur hinter Geschichtsunterricht stecke oder stecken sollte. Diese Aussage deutet auch auf das momentane Abwägen der Normativität und deren Realisierung. In der zweiten Aussage wird die Erfahrung, im LLLS Unterricht planen und durchführen zu können, als positiv hervorgehoben. Mit *Handlungsprorammm* ist in diesem Fall der Unterrichtsentswurf als Detailplanung gemeint. Dem Studierenden wurde im LLLS deutlich, wie herausfordernd eine solche Planung ist. Dies zeigt sich an der Suche nach dem passenden Wort, wobei gleich drei Adjektive genutzt werden, die fast als gestaffelte Beschreibung des Schwierigkeitsgrades gesehen werden können: Auf *vielseitig* folgen *anspruchsvoll* und *sehr komplex*. Durch die praktische Erfahrung wurde zudem verstanden, dass die intensive Planung ggf. spontan noch revidiert bzw. *übern Haufen geschmissen* und angepasst werden muss, wenn die Schüler~innen oder die Unterrichtssituation dies erfordern.

Auch folgende Äußerung basiert auf ähnlichen Erfahrungen. Der konkrete Besuch der Schüler~innen hat es notwendig gemacht, sich für die Planung intensiv mit der Theorie auseinanderzusetzen, wodurch das Aufgabenspektrum von Lehrer~innen verdeutlicht wurde.

#00:02:44-8# T8: *Ja und vor allen Dingen auch, was die Unterrichtsplanung anbetrifft. Also zum einen hatte man ja, dass man dann tatsächlich auf Schüler stößt, also Schüler trifft. Aber ähm, _Schülerinnen und Schüler_[leise], ähm aber vor allen Dingen die Planphase, in der man ja dann wirklich die ganzen äh didaktischen Prinzipien nochmal überdacht hat oder auch wirklich auf die eigene Planung angewendet hat. Die hat eigentlich so das meiste Denken bei mir ausgelöst und auch, was die Zukunft angeht als, als Lehrer. Also es hat nicht nur gezeigt, dass man sich wirklich gut auch ähm vorbereiten sollte und muss, sondern auch wie man das wirklich äh machen kann. Also es hat richtig viel Spaß gemacht, den Unterricht zu planen, vor allen Dingen auch in der Gruppe, und ähm es hat auch die meisten Denkanstöße dann, also fast noch mehr als der eigentliche Unterricht, bei mir.* #00:03:33-1# (Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 1)

Dieses Zitat verdeutlicht die Auswirkung der Theorie-Praxisverzahnung auf die Studierenden im LLLS geradezu prototypisch. Die Theorien zur Unterrichtsplanung waren vorhanden, aber erst durch die wirkliche Problemorientierung – den Schüler~innenbesuch wurde das *Denke ausgelöst*. Bei der intensiven Beschäftigung hat sich nicht nur gezeigt, dass man sich *vorbereiten sollte und muss, sondern auch wie man das wirklich machen kann*. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Studierenden zwei wesentliche Punkte durch das LLLS erkannt haben: Zum einen ist ihnen aufgefallen, wie zeitintensiv eine eigenverantwortliche Planung von Geschichtsunterricht ist und zum anderen, dass diese zwangsläufig selbst erledigt werden muss.

Dieser Umstand wird irritierender Weise kaum fachspezifisch im Sinne der Geschichtsdidaktik auf das Fach Geschichte gedeutet. Nachfolgend werden aber von den Studierenden genannte Aspekte dargestellt, die sich aus der intensiven Planungsarbeit ergeben, mit ihr zusammenhängen oder ihr vorgeschaltet sind. Daraus ergibt sich, dass die Studierenden insgesamt betrachtet ein sehr umfassendes Bild des Lehrberufes imaginieren können. Dieser Interview-Auszug verdeutlicht, dass dieser Gruppe die Unplanbarkeit des Unterrichterfolges aufgrund der *Sozialsituation* in der Klasse bewusst wurde. Diese Unplanbarkeiten werden als *things, that aren't in the textbook* bezeichnet.

#00:04:00-7# T11: *Nach dem Seminar. Ähm zum Beispiel wir hatten die große Schwierigkeit für uns. Wir waren krass vorbereitet, denke ich, für die Lehr-Lern-Labore. Aber ähm die Sozialsituation für mich, ich hab gelernt okay was kann ich machen ähm mit Situationen, die nicht in die - things that aren't in the textbook.* #00:04:23-5#
(Gruppe: "Das Auto", Tilde 2)

Hier wiederum wird auf zwei notwendige Lehrer~innen-Eigenschaften verwiesen, die dafür verantwortlich gemacht werden, ob die Planungen überhaupt umsetzbar sind:

#00:05:06-5# I: *Mmh [bejahend]. Wenn das immer noch zu abstrakt ist, was wär denn für euch quasi eure Aufgabe als Geschichtslehrerin, der ihr euch quasi ausgesetzt seht?*
T5: *Was ich sehr wichtig finde [parallel T6: [lacht]] und was ich erst in diesem Seminar –*
I: *Organisiert zu sein [lacht]*
Alle: *[lacht]*
T5: *Abgesehen davon [lacht], pünktlich, glaube ich, werde ich auch noch sein [lacht], aber abgesehen davon glaube ich, dass mir jetzt viel mehr bewusst ist, dass Geschichte ein Konstrukt ist. Das hört sich so banal an, aber irgendwie habe ich das erst im fünften Semester gelernt. [lacht]* #00:05:38-3#
(Gruppe: "Sehr gute Frage" – sehr gute Antwort, Tilde 3)

Neben der *Pünktlichkeit* und der *Organisationsfähigkeit* wird sehr unvermittelt der Sachverhalt eingestreut, dass *Geschichte ein Konstrukt* ist. Dies wird als eigener Erkenntnisfortschritt benannt, aber hier noch nicht als Aufgabe für den Unterricht definiert.

Eine weitere häufig genannte Eigenschaft, die als Aufgabe verstanden wird, ist die Begeisterungsfähigkeit, die Lehrer~innen für ihr Unterrichtsfach aufzubringen haben, bis hin zur Einforderung, dass sie sogar *dafür brennen* sollen (Gruppe "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 3). Dies wird in den Äußerungen aber nicht einfach als verallgemeinerbarer Umstand normativ gesetzt, sondern legitimiert durch die damit einhergehende und als notwendig eingeschätzte Authentizität der Lehrer~innen, die wiederum als Voraussetzung für die Motivation von Schüler~innen zu gelten scheint. Als weitere übergeordnete Aufgabe von Lehrkräften erkennen die Studierenden die Notwendigkeit *up to date* sein zu müssen (Gruppe "Ich freue mich auf's anders machen"). Diese sehr allgemeine Feststellung, die prinzipiell alles enthalten kann, was unter dem Dach der Modernität firmiert, wird für das Fach Geschichte bspw. in folgendem Auszug konkretisiert. Hier beginnt der Geschichtsunterricht quasi mit der Lektüre der Tageszeitung und operiert in und aus der Lebenswelt der Schüler~innen:

#00:29:54-3# T7: *Das war das, was vielleicht noch am einfachsten war. Als was ich mir vorstellen kann, ist das später an der Schule schwieriger wird, wenn unsere Welten noch weiter noch weiter sich von den Schülerwelten entfernt [T4: Ja]. Und die dann in ihrer Pokémon Go-Welt oder sowas sitzen und wir das überhaupt nicht nachvollziehen können. Ich glaube man muss da schon am Ball bleiben und auch immer vielleicht die Zeit die wir - das ist das, worüber wir sie jetzt bekommen haben. Ist ja, dass wir unsere aktuelle Zeit mit diesem sehr plakativen AFD Wahlprogramm genommen haben und gesagt haben: das passiert jetzt aktuell bei uns. Und jetzt kommt mir meine Geschichte rein und gucken wie sich das da vergleichen lässt und auch nicht vergleichen lässt. Die Frage ist, inwiefern dann dieser Gegenwartsbezug später vielleicht dann noch erreichbar ist. [I: Mmh.] Man sich vielleicht dann nicht mehr so gut auskennt mit den Schülern und dann nicht mehr weiß wie man sie kriegt. #00:30:51-1#*
(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 1)

Interessant ist hierbei zudem, dass der Altersunterschied zwischen Schüler~innen und Studierenden im Vergleich zu Lehrer~innen mit voller Lehrbefähigung und vor allem denjenigen mit längerer Berufserfahrung reflektiert wird. Die Lebenswelt- oder Gegenwartsbezüge könnten durch Studierende leichter hergestellt werden, da anscheinend eine ähnlichere oder nähere gemeinsame Erfahrungswelt antizipiert wird. Daher resultiert auch der Appell, diese Situation aufrecht zu erhalten, obwohl dies mit zunehmendem Alter ein größer werdender Kraftakt sein kann.

Wichtig sind, neben den allgemeinen Aspekten, Aufgaben und Anforderungen, die sich speziell auf das Fach Geschichte beziehen. Die beiden folgenden Auszüge verdeutlichen, wie sich die Studierenden nach dem Besuch des LLLS den Umgang mit Quellen und den Geschichtsbüchern im Unterricht vorstellen:

#00:04:00-5# T5: *[...] Und ich glaube, es hat sich halt insofern verändert, als dass ich jetzt weiß, dass ich mich nicht nach vorne stellen kann, 'n Lehrbuch aufschlagen kann und sagen kann: Hey, lest mal. Kann man natürlich machen, aber 's hat keinen Mehrwert. Und ich finde man sollte sich nicht in diesen Beruf begeben, wenn man die allereinfachste Variante wählt. #00:04:28-8#*

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 4)

Hier wird verdeutlicht, dass die Vorstellungen zu einem klassisch-konventionellen Unterrichtsstil begründet abgelehnt wurden. Das einfach *Lesen im Buch hat keinen Mehrwert*. Die nächste Äußerung zeigt, dass die Relevanz von Quellenarbeit im Unterricht und die Notwendigkeit eines kritischen Umganges mit vorhandenen Geschichtsbüchern erkannt wurden:

#00:06:33-8# T9: *Genau, achso wie war, da hatten wir ja, wie wir Unterricht planen würden. Ja klar, also ich glaub' da sind wir uns auch einig, dass man immer quellengeleitet, also quellenbasiert den Unterricht planen sollte. Ähm, weil wie lernt man besser als halt mit den Quellen? Ähm und ich hab auch, das ist mir auch bewusst geworden einfach durch dieses Seminar. Also ich hab' überhaupt keine Lust, irgendwelche Geschichtsbücher zu benutzen, wo schon irgendwelche Texte drinstehen und ähm ja, dass eher dann die, mit der, oder durch die Arbeit mit den Quellen quasi Geschichtsbewusstsein auszubilden und dieses Historische Lernen zu initiieren. Das finde ich ist total wichtig.* #00:07:15-1#
(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 10)

Dies ist überhaupt die einzige Gruppe, die sich überhaupt und in dieser Art und Weise mit dem Begriff der Quelle auseinandersetzt. Auffällig ist zudem bei diesem und den anderen Auszügen, dass geschichtsdidaktische Konstrukte bei den Aufgaben und Anforderungen an Lehrer~innen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen scheinen. Es ist zwar möglich, einzelne genannte Aspekte in eine solche Richtung zu interpretieren, aber insgesamt enthalten nur zwei der 115 Codierungen in dieser Kategorie geschichtsdidaktische Konstrukte als Ziele. Nur in einem Fall wird die Herausbildung des Geschichtsbewusstseins explizit als Aufgabe von Lehrer~innen im Fach Geschichte angesprochen.

#00:48:59-5# T6: *Also, Geschichtsbewusstsein ist für mich auch was der Schüler schon mitbringt in die Klasse, in 'nem gewissen Ausmaß. Und dieses Ausmaß kann schwanken. Also die Dimension davon, was jetzt so Faktenwissen angeht, kann schwanken. Aber an sich bringt der Schüler das mit. Und ich finde, dass wirklich alle äußeren Umflüsse, also Einflüsse, die irgendwie auf ihn wirken jetzt, Familie, ähm Schüler, Lehrer, Nachrichten, Herkunft, all sowas wirkt auf diesen Schüler und verändert dieses Bewusstsein für Geschichte. Ähm und für mich als Geschichtslehrer ist es dann sozusagen die Aufgabe, dieses Geschichtsbewusstsein in irgendeiner Form weiterzuentwickeln. Also, ja wenn ich merke, mein Schüler oder meine Gruppe von Schülern hat Interesse am Osmanischen Reich, dann gehe ich vielleicht darauf ein und sorg' dafür, dass die in dieser Richtung halt sich, dass dieser Wissensdurst halt angeregt wird. Und das ist so 'n bisschen, glaube ich. Damit kannst du dann auch arbeiten. Also man lernt ja auch Fakten immer dann, wenn einen was interessiert.* #00:49:53-4#
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 24)

Hierbei wird ersichtlich, dass theoretische Annahmen des Geschichtsbewusstseins aufgenommen wurden also äußere Einflussfaktoren, *Vorhandensein eines Geschichtsbewusstseins ohne Geschichtsunterricht, Beeinflussbarkeit* durch Lehrende etc. und dass die *Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins* eine Aufgabe von Geschichtslehrer~innen ist. Die gezogenen Konsequenzen verbleiben in diesem Beispiel aber dabei auf der Ebene der interessengeleiteten Themenfindung. Die

Ziele, die auch die Aufgaben von Geschichtslehrer~innen definieren, werden eher aus einer allgemeinen, als aus einer fachdidaktischen Perspektive herausgezogen.

#00:24:20-6# T5: *Und wenn man sich mal 'n bisschen aus der aktuellen Region Europa rausbegibt und mal guckt: Ok, was ist in anderen Orten der Welt passiert, dann, also man kann _nie_ [betont] alles wissen in Geschichte. Und deswegen finde ich als Geschichtslehrer ist man ein Mensch, der ständig im Wandel ist. Ich glaub, man muss sehr, sehr viel lesen, auch privat und das dann gar nicht mal so in seinen Unterricht einfließen lassen. Sondern einfach um selbst als Individuum einen guten Überblick über die gesamte Geschichte zu haben. Aber ich find' halt, man hat unglaublich viele Möglichkeiten, Schüler zu fordern und zu fördern. Tolles Wortspiel, 'ne? [lacht] #00:24:53-9*
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 19)

Auch hier wird die Erkenntnis deutlich, dass Geschichtslehrer~innen auf dem Laufenden bleiben sollten und sich dadurch in einem stetigen *Wandel* befinden. Außerdem sollten sie *viel lesen*, um einen *Überblick über die gesamte Geschichte* zu haben und auch weitergeben zu können. Hierbei handelt es sich um eine unkonkrete Idealvorstellung, auf die didaktische Inhalte noch nicht erkennbar angewendet wurden.

#00:05:46-5# T13: *Ja, also ich glaube, dass ich schon so ein bisschen besseres Gefühl bekommen hab dafür, wie breit die Erwartungen sind, die ich selber hab' an meinen Unterricht.*

T12: *Ja.*

T13: *Also, ich hab die Erwartung, es soll sozial super laufen, es soll inhaltlich viel hängen bleiben und es sollen irgendwie ja auf so 'ner Metaebene theoretische Prinzipien, Konzepte, Begriffe also diese Themen, die wir vielleicht auch in den theoretischen Besprechungen drin hatten, die sollen auch alle noch drinne vorkommen.*

T12: *Ja.*

T13: *Und, und das zu vereinen, das ist 'ne Schwierigkeit, die bei mir aufgetaucht ist, wo ich, wo ich finde, dass das total super war, dass ich die jetzt sehe und das ist auch glaube ich 'n wichtiger Schritt auf dem Weg dahin, sie zu vereinen. Aber ähm vor dieser Aufgabe stehe ich eben noch, ja. #00:06:37-2#*

(Gruppe: "Das Auto", Tilde 4)

Hier wird deutlich, wie umfassend, wie *breit* die eigenen Erwartungen an den Unterricht sind. Der Unterricht soll *laufen*, Inhalte sollen *hängen bleiben* und der Unterricht soll auch *irgendwie* theoriegebunden sein. In diesem Spannungsfeld bewegen sich die Anforderungen und Aufgaben an Geschichtslehrer~innen und die immer fortwährende Findung einer Lösung stellt weiterhin eine *Schwierigkeit* dar.

Als Fazit kann also Folgendes rekonstruiert werden: Insgesamt hat sich die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der Aufgaben und Anforderungen des Lehrberufes deutlich erweitert und ausdifferenziert. Sie haben das immense Konvolut an möglichen Ansprüchen an die Unterrichtsplanung kennengelernt und sind sich der Umsetzungsschwierigkeiten und vor allem dem

damit bedingten Zeitanspruch bewusst geworden, wobei das LLLS als ein erster *wichtiger Schritt auf dem Weg dahin* gewertet werden kann.

#00:09:24-3# T3: *Sie hat sich verbessert. Ich glaube, vorher hatte ich keine richtige Vorstellung davon, wie das mal sein wird. Also im Praktikum hab ich mich auch nur komplett auf Deutsch konzentriert und ähm hab mich ehrlich gesagt noch nicht so viel damit befasst und ähm ich glaube, wäre ich nicht in dem Seminar gewesen, wäre ich auch an 'nem komplett anderen Punkt, an dem ich jetzt gerade bin. Also ich habe einfach so unheimlich viel mitgenommen, dass ich jetzt 'ne Vorstellung davon habe, dass ich es mir vorstellen kann überhaupt. Und das war halt vorher gar nicht gegeben.* #00:09:59-7#
(Gruppe: "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind", Tilde 1)

Ein~e Teilnehmer~in formt daraus einen ideellen Tagesablauf, der Planung und Orientierung an lebensweltlichen Markern als selbstverständlich und relevant beschreibt:

#00:27:30-7# T7: *Ja. Ich würd' mal so'n, so'n Tagesablauf formen. Also ich stell' mir das vor, du kommst in die Schule und probierst das aus, was du dir am Tag vorher überlegt hast, kommst nach Hause, reflektierst das, war das gut, war das nicht, dann guckst du abends die Tagesschau und denkst: oh, oh Mensch, das ist aber interessant, das können wir ja mal morgen ausprobieren.*

T4, T5, T6: *[lacht]*

T7: *Dann setzt du dich 'ne halbe Stunde hin, überlegst dir was und dann freust du dich schon morgens auf die Schüler, dann probierst 'es aus, bist entweder enttäuscht [lacht] oder, oder fühlst dich bestätigt und dann fängt das wieder von vorne an. Und ich glaub', das ist so 'n Kreislauf, der echt unterhaltsam sein kann.*

T5: *Hält bestimmt auch echt jung 'ne. [lacht]*

T7: *Ja, [lacht] oder du wirst schnell alt.* #00:28:08-2#

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 23)

4.4.4.1.7. Zusammenfassung der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung für das Fach Geschichte

Die über die qualitative Inhaltsanalyse ermittelten und rekonstruierten Kategorien wurden ausführlich dargestellt. Wie in der vorangestellten Analyse deutlich wurde, evoziert der Besuch des LLLS die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* bei den Studierenden. Allerdings werden die objektiven Anforderungen, die ein Studium samt eines LLLS bereithält von den Studierenden subjektiv gedeutet. In fast allen Aspekten der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* hat sich auf subjektiver Ebene ein großer Einfluss der praktischen Phase der LLLS gezeigt. Daraus ergibt sich, dass die hier vorgestellten *Entwicklungsaufgaben* immer auch unter dem Aspekt des LLLS betrachtet werden. Weiterhin ergab es sich, dass sich eine Vermischung von allgemeinen und LLLS-spezifischen Anforderungen in den Aussagen der Studierenden wiederfinden lässt. Daraus resultiert unter anderem, dass als getrennt verlaufend betrachtete Strukturen – also bspw. allgemeindidaktische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche – hier nicht getrennt betrachtet werden, da sie sich auch in den Daten sehr stark vermischen. Anhand der analysierten, interpretierten und vorgestellten Ergebnisse lässt sich die *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung*

(primär aus geschichtsdidaktischer Perspektive) für die Geschichtslehrer~innenbildung unter der Bedingung eines LLLS mit folgenden fünf Elementen ableiten:

1. Die durch die Wahl des Studienfaches vorläufig getroffene *Berufswahl* steht innerhalb des LLLS insbesondere aufgrund der Praxisphase zur Disposition. Hierbei zeigt sich, dass die Spanne von Studierenden, die mit Herzblut Geschichte studieren, bis zu denen reicht, die mangels anderer Optionen in das Fach Geschichte gerutscht sind. Davon unerheblich ist aber, dass sich die Studierenden im LLLS mit ihrer Entscheidung auseinandersetzen, später Geschichtslehrer~in zu sein. Dies nimmt für sie eine relativ prominente Stellung ein; die Frage der Rolle des Zweitfaches wird dabei weniger erörtert. Insgesamt kann festgestellt werden, dass das LLLS den Studierenden hilft, erste pragmatische, aber auch sehr relevante Fragen, wie ob das Vorbereiten und Unterrichten *Spaß machen* und ob sich die *Rolle als Lehrer~in richtig anfühlt*, zu beantworten. Hierbei wird von den Studierenden die Klärung der Berufswahl mit den Erfahrungen des LLLS kombiniert. Dabei kann festgehalten werden, dass das LLLS mit seiner komplexitätsreduzierten Praxiserfahrung die Studierenden dahingehend tendieren lässt, diese Fragen positiv zu beantworten. Der oder die Einzelne bewegt sich dabei zwischen den Polen *sich selbst in Frage stellen* und *sich selbst bestätigt fühlen*. Als optimale Bearbeitung dieser Anforderungen wird hierbei der Umstand angesehen, wenn sich die Teilnehmenden im Anschluss selbst ein *geeignet sein* oder ein *auf dem richtigen Weg befinden* attestieren. Die gängigen, v.a. ökonomischen und sozialen, Berufswahlmotive werden vom LLLS anscheinend kaum bis gar nicht berührt und sind deshalb weniger präsent als die eigenen Erfahrungen im LLLS. Auch spielen genuin geschichtsdidaktische oder geschichtstheoretische Aspekte für die Berufswahl eine untergeordnete Rolle.
2. Die eigenen Schwächen und Grenzen, sowie die eigene Wirksamkeit können im LLLS innerhalb der Planung aber insbesondere in den praktischen Laborphasen erfahren werden. Die beiden Eindrücke stehen sich dabei als Eindrücke unterschiedlicher Intensität gegenüber. Als mögliche Schwächen, haben sich dabei vor allem das *adaptive Reagieren auf* Antworten und Aktionen von Schüler*innen und das unzulängliche *Fachwissen* auf beiden Seiten herauskristallisiert. Dementsprechend wäre eine mögliche Strategie die eigene Fehlbarkeit als prinzipiell normalen Umstand mitzudenken. Die eigene Wirksamkeit besteht vor allem darin, diverse Problemfelder der Planung und Durchführung zu erkennen und deren Einfluss auf das Gelingen zu klassifizieren (bspw. als *Durchführungskleinigkeiten*). Letztlich sollen also weder aber weder Stärken noch Schwächen endgültig diagnostiziert. Vielmehr sollen positiv wahrgenommene Eigenschaften als wirksam und die negativen als noch zu bearbeitende. Hierzu trägt das LLLS als offene und authentische Lernumgebung bei, in der Studierende die

Herausforderung zu Unterrichten annehmen und diese offensiv kreativ bearbeiten, um Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu entwickeln um auch zukünftige schwierige Situation erfolgreich bestehen zu können.

3. Der *Stil im Umgang mit den Schüler~innen* kann im LLLS erst angedacht und dann in den LLL ausprobiert und anschließend reflektiert werden. Wie sich gezeigt hat, führt dies in LLLS zu einer Bearbeitung auf zwei Ebenen. Zum einen wird ein Idealbild einer guten Lehrperson imaginiert und zweitens daraus geschlussfolgert, wie diese mit Schüler~innen umgehen sollte. Beide Ebenen werden dann in einem Selbstvergleich der Möglichkeiten und Grenzen ausgelotet und reflektiert. Der ideale Typus einer Lehrer~in wird dabei als *nicht allwissend*, und *nicht autoritär* beschrieben, sondern eher *humorvoll*, *wertschätzend* und *kommunikativ*. Dazu zählt auch der *respektvolle Umgang mit den Schüler~innen*. Dieser Idealtypus erscheint vom Fach unabhängig. Wenn diese idealen Vorstellungen für das Fach Geschichte konkretisiert werden sollen, drückt sich dies meist auf der Ebene der Themenfindung aus. So sollen Inhalte nicht gegen den Willen oder ohne Rücksicht auf die Schüler~innen *durchgeboxt* werden und Methoden eingesetzt werden, die Partizipation ermöglichen. Dies drückt sich in der Haltung aus, die Schüler~innen *nicht quälen zu wollen*.
4. LLLS können dazu beitragen, dass die Studierenden für eine *Unterscheidung zwischen den beiden Fächern*, die sie studieren, sensibilisiert und zur Auseinandersetzung mit den einhergehenden Konsequenzen angehalten werden. Die prinzipielle Unterscheidungsmöglichkeit der Fächer sollte im Wahrnehmungshorizont der Studierenden als Möglichkeit vorkommen, ohne dass dabei die Unterschiede überwiegen müssen. Dem Fach Geschichte wird hierbei häufig der Status eines Sonderlings zugeschrieben, welcher im Zuge des LLLS auch so erfahren werden kann. Das Wesen des Faches Geschichte oder besser der Auftrag des Faches, den die Studierenden individuell mit diesem verbinden, scheint ausschlaggebend für das Verständnis in Abgrenzung zu dem jeweiligen anderen Fach zu sein. So räumt die Mehrheit der Befragten dem Fach Geschichte eine *größere Bedeutung* ein und erkennt, diesem Anspruch folgend, die damit einhergehenden *Schwierigkeiten* für den oder die einzelne~n Lehrer~in. Es kann also von einem Erkenntnisgewinn dahingehend ausgegangen werden, dass es im Fach Geschichte nicht darum geht, *auswendiglernbares Faktenmaterial* zu präsentieren. Damit einher geht häufig eine hierarchisierte Überhöhung des Faches Geschichte gegenüber anderen Fächern, die mit einem diffusen höheren normativen Anspruch des Faches Geschichte gerechtfertigt wird. Hierbei besteht die Gefahr, dass das Fach Geschichte glorifiziert wird und andere Fächer dann als *Selbstzweck* reduziert werden. Das LLLS übernimmt hier die Aufgabe, die Studierenden zu einer Positionierung bzgl. der Aufgaben und Ziele ihrer Unterrichtsfächer anzuregen. Dies erfolgt in Abhängigkeit von

der Sicherheit, die die Studierenden nach den jeweils besuchten Lehrveranstaltungen in ihren jeweiligen Fächern erlangen konnten.

5. Das *gewachsene Lehrer~innenbild* ist ein wirkungsmächtiger Faktor, der den Studierenden durch den Besuch des LLLS bewusst wird. Dieser soll hinterfragt, aber nicht zwangsläufig revidiert werden. Positive Vorbilder können dementsprechend Vorbilder bleiben. Innerhalb des LLLS hat hierbei mehrfach die idealtypische Auseinandersetzung stattgefunden, dass das alte Lehrer~innenbild anfangs gar nicht als problematisch wahrgenommen wurde und erst durch die Theorie und die Praxis des LLLS irritiert und dann relativiert wurde. Wichtig ist mit Blick auf das Fach Geschichte, dass der eigens erfahrene, häufig auf die Vermittlung kanonischen *Faktenwissens* fokussierte Geschichtsunterricht auf Basis des neu gewonnenen Wissens erneut eingeschätzt wird und daraus eine reflektierte Positionierung zu diesem erwächst. Die Aussagen der Studierenden erlauben den Schluss, dass das LLLS die Auseinandersetzung mit eigenen Schulerfahrungen evoziert und diese in Frage stellt. Dies geschieht auf den Ebenen Theorie und Praxis. Denn zum einen bemerken die Studierenden durch die Kenntnis geschichtsdidaktischer Prinzipien und Unterrichtsziele, welche theoretischen Grundlagen ihrem früheren Unterricht (nicht) zugrunde lagen und welche Effekte dies für sie hatte. Hierbei wurde mehrheitlich deutlich, dass Geschichte kaum als Konstrukt behandelt wurde und vor allem der fehlende Gegenwarts- und Zukunftsbezug dafür verantwortlich war, dass Geschichte daher kaum als bedeutungsvoll für das eigene Leben aufgefasst wurde. Auf der Ebene der praktischen Erfahrungen konnten einige der Teilnehmer~innen dann konstatieren, dass ihr im LLLS geplanter Unterricht nicht unbedingt einem als negativ erfahrenen oder empfundenen Unterricht entsprechen muss. Hierbei werden anhand geschichtsdidaktischer Positionierungen *Frontalunterricht*, ausschließliche *Bucharbeit* und immens *hohe Sprechanteile von Lehrenden* als *ohne Mehrwert für die Schüler~innen* angesehen.
6. Die *Aufgaben und Anforderungen* an Lehrer~innen werden im LLLS komplexitätsreduziert simuliert und stellen sich dennoch als mannigfaltig dar. Es kann zusammengefasst werden, dass die Studierenden durch das LLLS zwei wesentliche Punkte erkannt haben: Zum einen ist ihnen bewusst geworden, wie *zeitintensiv eine eigenverantwortliche Planung* von Unterricht sein kann, vor allem, weil diese selbst und zumeist am heimischen Arbeitsplatz erledigt werden muss. Beide Umstände erfahren in den konkreten Äußerungen der Studierenden kaum fachspezifische Ausformungen. Der zeitliche Aufwand und die Struktur einer gewissenhaften Planung, d.h. unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Prinzipien, subjektorientiert und mit geeigneten Materialien, wurden mehrheitlich akzeptiert und als sinnvoll erachtet. Der Schüler~innenbesuch im LLL stellte – abgesehen von *Pünktlichkeit*,

Organisiertheit und *Ansprechbarkeit* – kaum Anforderungen auf der Mikroebene, dafür jedoch auf der Makroebene. So stellte sich für die Studierenden heraus, wie wichtig es ist, *up to date zu sein*. Insgesamt hat sich die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der Aufgaben und Anforderung des Lehrberufes also durch das LLLS merklich erweitert und ausdifferenziert. Sie haben das immense Konvolut von Ansprüchen an Unterrichtsplanung kennengelernt und sind sich der Umsetzungsschwierigkeiten aus fachdidaktischer Perspektive und vor allem dem dahinterliegenden Zeitanspruch bewusst geworden.

4.4.4.2. Entwicklungsaufgabe Vermittlung

Hericks benennt die zweite *Entwicklungsaufgabe Vermittlung*, und ihre Bearbeitung als wesentlich für den individuellen Professionalisierungsprozess (Hericks, 2006, S. 93). Es wurde bereits angeführt, dass die professionelle Vermittlung hier fachdidaktisch gedacht und betrachtet wird (2.5.). Dementsprechend wurde eine elementarisierte Geschichtsdidaktik dargelegt, die auch Bestandteil der Intervention war (2.7.2.-2.7.6.). Die von Hericks angesprochenen Aspekte – *Experten/Laien-Problematik von der Seite der Fachinhalte und Fachaspekte her reflektieren, zwischen Vermittlung und Aneignung unterscheiden und eine Vorstellung vom Lernen im Fach entwickeln* – wurden im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial in andere Unterkategorien transformiert.

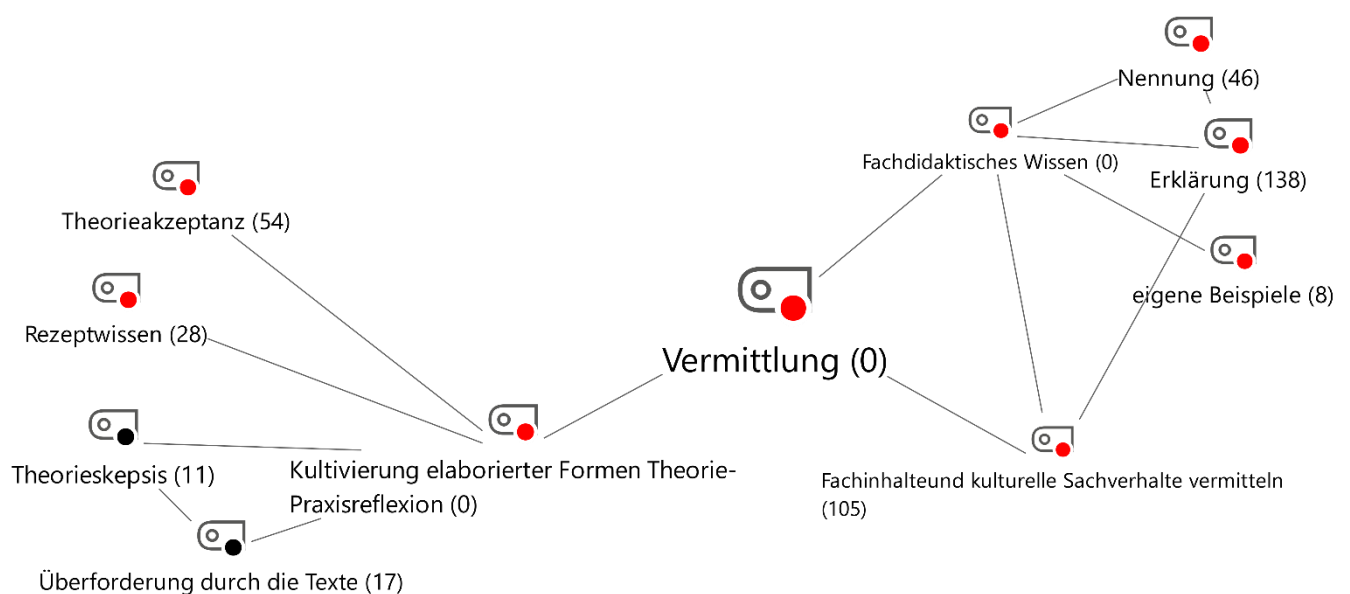


Abbildung 22: Unterkategorien der Entwicklungsaufgabe Vermittlung mit Codierungshäufigkeiten, eigene Darstellung.

Anhand des Datenmaterials wurden drei Unterkategorien gebildet, die wiederum jeweils mit unterschiedlich vielen Subkategorien gefüllt wurden. Eine Voraussetzung der Professionalisierung als Lehrende für das Fach Geschichte stellt demnach die Auseinandersetzung mit geschichtsdidaktischer

Theorie dar, welche in der evaluativen Kategorie *Fachdidaktisches Wissen* abgebildet wurde. Ohne die Inhalte dieser Kategorie kann nicht professionell über „Inhalte, Methoden und Denkstile“ (Hericks, 2006, S. 110) des Faches Geschichte nachgedacht oder gar reflektiert werden und bspw. zwischen *Aneignung* und *Vermittlung* unterschieden werden. Als zweite Kategorie ergab sich *Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte vermitteln* aus dem Material. In dieser geht es nicht darum, dass Studierende bspw. kanonisiertes Fachwissen im Interview korrekt reproduzieren, sondern darum, welche fachlichen und kulturellen Sachverhalte sie durch den Geschichtsunterricht im Wahrnehmungshorizont der Schüler~innen platzieren wollen. Dies beinhaltet all jene Denkstile, die nicht in der Kategorie *Fachdidaktisches Wissen* erfasst wurden und beinhaltet bspw. die Auswahl von Inhalten, die geschichtskulturelle Sachverhalte transportieren, und deren Anordnung und Aufbereitung, sodass die Schüler~innen dazu einen subjektiven Zugang finden können. Eine mögliche Unterscheidung zwischen Expert~innen und Lai~innen wird in der dritten Unterkategorie *Kultivierung elaborierter Formen von Theorie-Praxisreflexion* ersichtlich. Hierbei geht es vor allem darum, wie die Studierenden, mit der ihnen dargebotenen Theorie umgehen, was in den Unterkategorien abgebildet wird.

Die Oberkategorie *Vermittlung* wurde innerhalb der Auswertung am häufigsten codiert. Es handelt sich konkret um 407 codierte Aussagen. Diese verteilen sich numerisch betrachtet im dargestellten Verhältnis:

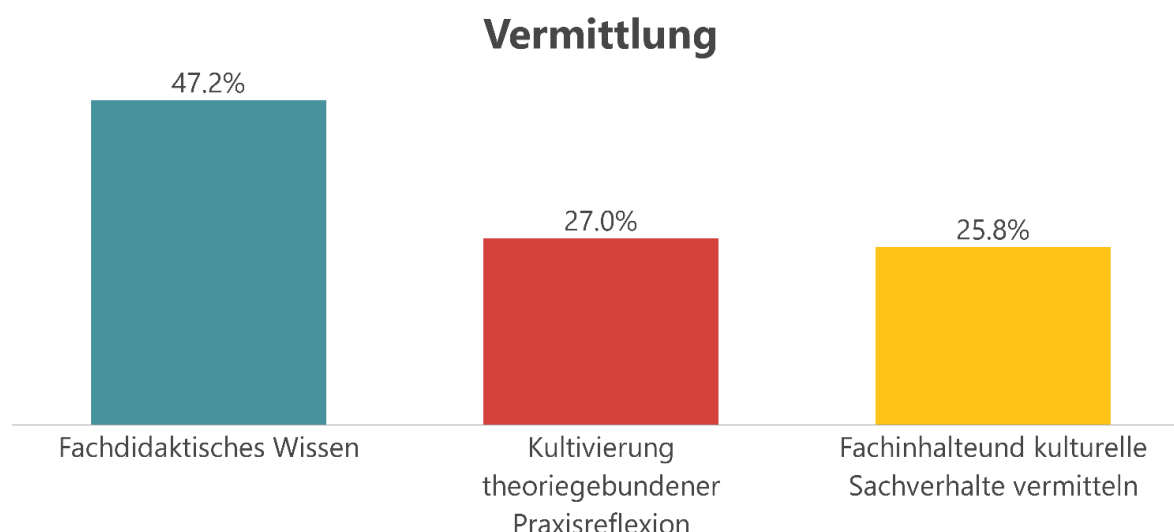


Abbildung 23: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 407, eigene Darstellung.

Allerdings muss hierbei die spezielle Verästelung der Unterkategorien und hierbei die speziellen Eigenschaften dieser betrachtet werden. Die Abbildung 22 zeigt, dass die Unterkategorie *Kultivierung elaborierter Formen Theorie-Praxisreflexion* neben zwei positiv konnotierten Kategorien auch zwei negativ gepolte enthält. Zum anderen ist die Unterkategorie des fachdidaktischen Wissens eine evaluative Kategorie, die demzufolge drei Stufen enthält. Aufgrund dieser Gesamtlage der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* enthält die prozentuale Verteilung der Codierungen weniger Aussagekraft als in der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung*. Immerhin kann aber daran abgelesen werden, dass fast die Hälfte der knapp 407 Codierungen in die evaluative Kategorie des fachdidaktischen Wissens entfielen und hier somit anscheinend eine Auseinandersetzung bei den Studierenden stattfand. Im Folgenden werden alle Unterkategorien dargestellt. Begonnen wird mit den Subkategorien der Unterkategorie *Kultivierung elaborierter Formen Theorie-Praxisreflexion*, da die positiv und negativ konnotierten Subkategorien einen Einblick in die folgende Auseinandersetzung versprechen.

4.4.4.2.1. Kultivierung elaborierter Formen von Praxisreflexion

4.4.4.2.1.1. Rezeptwissen

Die Ansichten von Studierenden zum Vorhandensein von Rezeptwissen sind besonders wichtig, denn für angehende Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst ist dieser oft ein „Suchen im Dickicht [,der das] Bedürfnis nach praktikablen Unterrichtsrezepten entstehen lässt“ (Lange, 2012, S. 161). Die Kategorie *Rezeptwissen* wurde am Material gebildet, da sich mehrere Gruppen zu dieser Art von Wissen geäußert haben. Anfangs war diese Kategorie als eindeutig negative Kategorie vorgesehen (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Im Laufe der Auswertung kristallisierte sich aber heraus, dass die Auseinandersetzung innerhalb dieser Kategorie divers und heterogen verlief. So wurden alle Aussagen codiert, die sich zum Umgang mit einem solchen Wissen zuordnen ließen. Hierbei spielt es keine Rolle, ob sich die Aussagen positiv oder negativ im Hinblick auf Rezepte deuten lassen. Aussagen, die Rezepte verneinen, wurden in der Summarytabelle mit einem (-) gekennzeichnet. Insgesamt wurden 28 Aussagen in diese Kategorie eingeordnet (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.12., S. 765-773). Wie sich an der Tabelle ablesen lässt, sind dabei 15 der 28 Aussagen kritische Positionierungen – es handelt sich also fast um eine paritätische Verteilung, die teilweise in den Gruppen ebenso paritätisch auftritt, wie treffenderweise in der Gruppe "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind".

Tabelle 26: Paraphrasierungen der Kategorie "Rezeptwissen".

GRUPPE	REZEPTWISSEN
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN	

UND SO" "DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ "Niemaals dieselbe Stunde zweimal" halten - "Theorie hilft dabei kaum" ~ theoretische Modelle müssen modellhaft im Seminar vorgeführt werden ~ Seminarleiter soll am Ende sagen wie es geht
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ Fragen aus der LuL Handreichung zum Material mussten adaptiert werden ~ Fragen aus der LuL Handreichung zum Material mussten adaptiert werden ~ Rezept für Unterrichtsplanung mit all seinem Facetten gewünscht + "haben wir nicht an die Hand gekriegt"
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	~ Vorgefertigte Pläne sind nie ausreichend (-)
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	~ es wäre "stumpf" fertige Planungen einfach zu übernehmen (-)
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Hoffnung auf Rezepte in der Ausbildung ~ Unmöglichkeit alle möglichen Situationen durchzuspielen (-)
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	~ Vorgefertigte Pläne sind nie ausreichend ("kaputte CD") (-) ~ Rezept für Unterrichtsplanung zum "Entlanghangeln" gewünscht
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	
"DAS AUTO"	~ Viele Wege die individuell sind, führen zum Ziel (-) ~ Prinzipien abhaken wird infrage gestellt (Gewürze) (-) ~ Abwechslung als "gutes Rezept" (-)
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	~ Planung nie fertig, stetiger Wandel (-)
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	~ Gelingen nicht direkt planbar und trotzdem abhängig von L (-) ~ Perfekter Unterricht nicht planbar (-)
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ Vom Plan muss leicht abgewichen werden können (-) ~ Prinzipien werden abgehakt ~ Prinzipien abhaken nicht notwendig in einer Stunde (-) ~ Unterrichtsentwürfe als best practice anschauen
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	
"TRIPPLE L"	~ Reines Zuordnen der Prinzipien zu Inhalten/Methoden reicht nicht aus (-) ~ Alle Prinzipien machen noch keinen guten Unterricht (-) ~ Texte und Hintergründe müssen selbst gefunden werden (-) ~ Merksätze/Definition als Zweizeiler ~ Merksätze zu Prinzipien wären toll ~ Merksätze zu Prinzipien wären toll

Betrachtet man die Paraphrasierungen stehen auf der einen Seite diejenigen, die an Rezepte guter Unterrichtsplanung und -durchführung glauben und sich erhoffen, diese im Studium ähnlich wie in einer Ausbildung vermittelt zu bekommen. Eine etwas abgeschwächte Variante ist dabei die Hoffnung auf nachkochbare Rezepte, in der Art von Formeln, in die man nur alle Faktoren in einer festen Reihenfolge einzusetzen habe, um auf das richtige Ergebnis – dessen Existenz auch erwartet wird – zu kommen:

#00:03:22-9# T3: *Ich hab mir das eigentlich äh so vorgestellt, dass du wirklich Sachen vermittelt bekommst, womit du arbeiten kannst aber hm ja gut, das ist wirklich höchst wissenschaftlich eigentlich, besonders in Geschichte und in Philosophie.* #00:03:39-0#
(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 1)

Vor Beginn des Studiums wird das Studium als praxisnahe Ausbildungssituation gedacht, in der es darum geht, das praktische Handwerkzeug zum Unterrichten vermittelt zu bekommen. Entgegen dieser Erwartungshaltung steht nun die *Wissenschaftlichkeit*, die anscheinend eher mit Zweifeln assoziiert wird. Das zweite Beispiel deutet in eine ähnliche Richtung und konkretisiert dies anhand von besprochenen Seminarinhalten im LLLS:

#00:57:46-5# T15: *Auch wenn's schwer ist zum Beispiel Geschichtsbewusstsein zu definieren, wurde ja gesagt, nicht so leicht. Aber so in zwei Sätzen so.* #00:57:55-5#
(Gruppe: "Tripple L", Tilde 4)

Auch hier erwarten die Studierenden am Ende des Diskurses anscheinend eine klar handhabbare Definition – am besten nicht länger als *zwei Sätze* – die sie auswendig lernen und abrufen können. Diese Erwartungshaltung spiegelt sich auch in Bezug auf weitere unterrichtspragmatische Aspekte:

#00:08:26-8# T9: [...] *Weil was Unterrichtsplanung betrifft, haben wir ja nicht wirklich was an die Hand gekriegt. Also nur dieses Theoretische was Geschichte betrifft. Aber wie so ein Unterrichtsverlaufsplan aussieht, oder wie, äh, wie man zeitlich planen muss, oder wie man auf unterschiedliche Schüler eingeht, also, was das betrifft, hatten wir unterrichtsplanungs-mäßig ja _gar nichts_ [betont] [! Ok, ja.] [T10: Nein]. Also wir hatten ja nur diesen geschichtstheoretischen Anteil und ich denke mal, das könnte man dann schon noch. Also ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass ich weiß wie Unterrichtsplanung geht, nach dem [T10: Ich jetzt auch nicht. [lacht]] nach dem Seminar.* #00:08:49-0#
(Gruppe: "Holocaust & Heute", Tilde 3)

Ist eine solche Erwartungshaltung vorhanden, kann sie schwerlich erfüllt und eigentlich nur enttäuscht werden. Die erwarteten Rezepte zur Unterrichtsplanung und zum Umgang mit den Schüler~innen bleiben aus – vielmehr müssen sie selbst durchdacht bzw. erschlossen werden. Interessant ist bei dem letzten Beispiel, dass der Teilnehmer hier äußert, dass die Studierenden nichts *an die Hand* bekommen hätten. Direkt werden Unterrichtsverlaufspläne²⁵⁷ oder der Umgang mit heterogenen Schüler~innengruppen angesprochenen – hierbei fehlten ihm offenbar rezeptartige Konkretisierungsvorschläge. Solche Erwartungshaltungen werden möglicherweise von Seminaren wie dem LLLS noch gesteigert, da hier eine Theorie-Praxis-Verzahnung versprochen wird. Demzufolge wird möglicherweise an solche Seminare ein noch höherer Praxiserwartungshorizont angelegt, der schwerlich zu erfüllen ist. Die Teilnehmenden erwarten dann gezielte, gesteuerte, aufbereitete und funktionale Patentrezepte, Zusammenfassungen und eine Benennung der wesentlichsten Dinge, anstelle von offenen Diskussionen:

²⁵⁷ Genau ein solcher leerer Unterrichtsverlaufsplan samt vorgegebenen Spalten wurde den Studierenden in der Sitzung zur Unterrichtsplanung zur Verfügung gestellt. Auch thematisiert der im Seminar behandelte Text von Baumgärtner, dass genau diese Aspekte nicht vollumfänglich und generell zu planen sind.

#00:46:15-3# T7: [...] *Und das habe ich auch im Feedbackbogen geschrieben und da einen noch präzisere, gesteuerte nicht nur Diskussion, sondern Moderation von Seibert hätte noch mehr Wissen vermittelt uns gegenüber. Also: besser steuern, weniger leiten. Weniger moderieren, sondern doch mehr in Richtung frontal - nicht falsch verstehen - dass da so ein bisschen mehr Wissen generiert wird. Gepaart mit irgendeiner anschaulichen Praxis. Ich glaube da hätte man noch besser, das was er auch in der Mail geschrieben hat. Dass er als Dozent – dass wir an der Uni, und nicht an der Schule sind - nicht dafür zuständig ist das er uns die Texte wiederkaut, dass wir das eben durchhackern müssen. Das weiß ich auch. Aber trotzdem noch ein viel deutlich gelenkteren Output seinerseits [T6: Ja]. #00:47:38-3#*
(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 3)

Teilweise kann aber auch ein anderer Umgang mit Rezepten konstatiert werden. Das Nicht-Vorhandensein von Rezepten wurde im LLLS, wie auch in den Texten im Reader häufig thematisiert und Rezepte allgemein kritisch betrachtet. Insbesondere im Zusammenhang mit der implizit geforderten Subjektorientierung und der Notwendigkeit der Adaption von LLL zu LLL, bei denen jeweils eine neue und völlig andere Gruppe von Schüler~innen zu unterrichten war, erscheint dies notwendig. Dass dies von einigen Studierenden auch so wahrgenommen wurde, zeigt folgender Interview-Ausschnitt:

#00:20:58-2# T7: *Ob wir es überhaupt umsetzen können, ob es überhaupt umsetzbar ist. Das haben wir ja auch in unserem LLL erfahren, dass wir so unterschiedliche Schüler haben und wir eigentlich genau die gleiche Unterrichtsstunde niemals zweimal halten können, weil wir uns jedes Mal drauf einstellen müssen, dass da andere Schüler sind. Da kann die Theorie dann auch nicht weiterhelfen. #00:21:23-2#*
(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 1)

Obwohl klar zu sein scheint, dass keine *Stunde zweimal gleich* gehalten werden sollte, wird in diesem Zusammenhang gleichzeitig die Theorie in ihrer Bedeutung abgewertet. Dies ist ein spannender ambivalenter Zusammenhang, der darauf hindeutet, dass ebendieser Positionierung im Studium mehr aufmerksam geschenkt werden muss. In den Texten und Aufsätzen, die für das LLLS ausgewählt wurden, wird immer wieder betont, dass es nur Rahmen gibt, an denen gearbeitet werden kann und dass sich Rezepte verbieten. Diese Erfahrung bestätigt sich in den einzelnen Laboren. Dennoch wird dies hier aber der Theorie als Defizit ausgelegt. Eine andere Herangehensweise ist die Folgende:

#00:51:54-4# T16: *Es wäre auch denke ich mal stumpf, wenn man jetzt – in den Büchern gibt es ja viele Beispiele, wie man exakt eine Stunde durchführen kann und so steht ja da drin [I: Genau.] – wäre ja auch stumpf, zu sagen als Lehrer später ich führe das jetzt so durch und dazu passt die Lerngruppe gar nicht und alles Mögliche stimmt dazu gar nicht. Kein Vorwissen, was weiß ich, nicht darauf hingearbeitet, [I: Ja, Mmh [bejahend]] sonstwas. Es wäre einfach nur stumpf zu sagen: Ich ziehe das jetzt so durch. #00:52:13-0#*
(Gruppe: "Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", Tilde 1)

Die Ablehnung des Rezeptwissens besteht darin, sich auf die heterogenen Lerngruppen einzulassen und mit deren wechselnden Bedürfnissen zu argumentieren. Denn jedes Rezept, das so konkret ist, dass es sofort angewendet werden kann, muss zwangsläufig die Schüler~innen aus dem Blick verloren haben. Interessant ist auch, dass die Teilnehmenden hier ansprechen, dass sie das nicht

individualisierte Übernehmen von Rezepten als *stumpf* wahrnehmen.

Es stellt sich hierbei die Frage, was das LLLS liefern konnte. Das Konglomerat an didaktischen Prinzipien wird im folgenden Zitat als *Gewürze* bezeichnet, die dazu dienen können, etwas herzustellen, was der Person schmeckt, die es essen soll. Dabei besteht ein gelungenes Rezept darin, die vorhandenen Gewürze in richtiger Dosierung zu vereinen.

#00:57:08-9# T13: *Also, ich finde, dass auch, nochmal. Ich finde, dass es ganz wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler den Geschichtsunterricht auch gut finden, weil ich glaube, man schnell als Lehrer oder Lehrerin so 'n Bild bekommt - der perfekte Geschichtsunterricht muss enthalten: Narrativität, Historisches Lernen, Gegenwartsbezug, dann diesen ganzen Strauß an Begriffen irgendwie reinwirft und dann auch in seinem Entwurf den vielleicht irgendwie nennen kann. Und ich bin mir nicht sicher und ich glaub', dafür brauch' ich einfach Erfahrung, ob, wenn man den drinne hat, man automatisch 'n guten Geschichtsunterricht hat. Und ich glaube, letztendlich, das Urteil fällen die Konsumenten meines Unterrichts, nämlich meine Schülerinnen und Schüler. Und ähm ich weiß nicht, ob, das möchte ich gerne herausfinden, ob diese Sachen, die wir jetzt gelernt haben, die Gewürze sind, die es braucht, um den möglichst schmackhaft zu machen, den Geschichtsunterricht. [lacht] #00:58:12-0#*

(Gruppe: Das Auto, Tilde 2)

Einen ähnlich treffenden Terminus findet eine andere Gruppe, und zwar den der *kaputten CD*. In der Tat wäre das Unterrichten nach Rezepten wie das Abspielen einer zerkratzten CD, die stockt und dadurch Teile wiederholt abspielt. Die Melodie und der Text wären zwar erkennbar, aber immer wieder würde die CD springen und damit ein Unruhegefühl erzeugen.

#00:06:11-0# T5: *Und ich glaub, man darf da nicht so in die Falle tappen, dass man sagt: Ok gut, ich hab' den Unterricht schon einmal vorbereitet.*

T6: *Ja, das ist klar.*

T5: *Der ist abgeseget, ich wiederhol's einfach wie so 'ne.*

T4, T7: *Hmm [bejahend]*

T5: *Kaputte CD. #00:06:20-5#*

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 1)

4.4.4.2.1.2. Überforderung durch die Texte

Diese Kategorie wurde am Material gebildet und als eindeutig negativer Aspekt angesehen, der die Etablierung elaborierter Formen von Praxisreflexion behindert (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Die postulierte Kausalität besteht darin, dass eine elaborierte theoriegebundene Reflexion nur dann möglich erscheint, wenn die Texte als Grundlage überhaupt bearbeitet werden konnten. Die Aussagen, die in diese Kategorie codiert wurden, belegen eindrücklich und vielleicht dennoch wenig überraschend, wie die Studierenden die theoretische Lektüre empfinden. Überraschend hingegen ist, dass diese Aussagen mit immerhin 17 Zählungen gehäuft auftreten, ohne dass es einen Impuls in Form einer Frage oder Andeutung vonseiten der

Interviewerin gegeben hätte (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.13., S. 773-777).

Tabelle 27: : Paraphrasierungen der Kategorie "Überforderung durch die Texte".

GRUPPE	ÜBERFORDERUNG DURCH DIE TEXTE
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	~ Texte "schrecken ab" + "theoretisches Gefasel" ~ Texte enthalten zu viele Zitate ~ "Historiker" schreiben alles so "historisch" ~ Texte mussten mehrfach gelesen werden, um Sinn entnehmen zu können ~ Durch Theoriesitzungen durchgequält ~ Texte zu voraussetzungsvoll ("musste ich googeln") ~ zu viele "historische Formulierungen"
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ Texte zu theoretisiert + "Drüsen" + "abhängen lassen wie ein Stück Fleisch" ~ Texte arbeiten nicht mit praxisnahen Bsp.
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ Autoren der Texte reden aneinander vorbei ~ "Schachtelsätze" + kompliziert ~ Theoretische Begriffe "erschlagen"
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Texte sind zu lang
"ICH FREUE MICH AUF´S ANDERS MACHEN"	
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	
"DAS AUTO"	
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	~ Texte sind zu schwer zu lesen
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ Die Texte "catchen" einen nicht ~ Historisches Lernen "wahnsinnig komplex"
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	~ Texte sind "sehr wissenschaftlich"
"TRIPPLE L"	

Vor allem in den ersten drei Gruppen treten Aussagen dieser Kategorie gehäuft auf. Über alle Aussagen hinweg werden die Texte als zu komplex, sprachlich zu schwer, verwirrend, zu wissenschaftlich und kaum zugänglich beschrieben. Es wäre nun ein leichtes, die Studierenden als intellektuell nicht leistungsfähig genug zu kategorisieren. Aber ich denke nicht, dass ein solches Lernendenverständnis – egal ob universitär oder schulisch – zielführend ist. Daher lasse ich, auch wenn die Ergebnisse eindeutig erscheinen, hier die Studierenden sprechen. Geschichtsdidaktische Texte erscheinen vielen Studierenden zu lang, wie die folgenden beiden Interview-Ausschnitte

belegen. Die für die einzelnen Seminarsitzungen ausgewählten Texte umfassten dabei nur selten mehr als 20 Seiten.

00:12:19-9# T15: *Ja, ich kann den beiden eigentlich nur zustimmen, es wurde ja auch alles gesagt, aber ähm Geschichte ist auch ein bisschen schwieriger, muss ich sagen. Also in Arbeitslehre zum Beispiel, die Texte, die wir lesen müssen, sind wirklich so vom Niveau her ganz anders und da versteht man die auch so, wie gesagt, man fühlt sich wirklich wie in der Schule. Aber in Geschichte, da muss man einen Text vielleicht auch mal dreimal lesen, vielleicht auch viermal und ähm ja da gibt es halt natürlich noch sehr große Unterschiede und mmh [nachdenklich] ja, ansonsten wurde schon alles gesagt. #00:12:55-5#*
(Gruppe: Zwischen Arbeitslehre und Geschichte, Tilde1)

#00:32:39-9# T1: *Das sagst du jetzt so, aber es ist, das habe ich dann auch unter diesem Galileo-Beitrag gelesen auf YouTube, dass ja die Schüler dann gar nicht drauf vorbereitet wären im Abitur und bla Keks und so. Aber, eigentlich, also ich hab zumindest mal gehört, von Studien oder so, dass so 'ne kreativen Sachen viel mehr bringen, als Texte lesen und das trotzdem gut vorbereitet auf Texte lesen und so also ich bin da jetzt kein Experte aber ich glaube, wenn da irgendwie auf so 'ner anderen Ebene was gefördert wird, dass das noch viel nachhaltiger ist und viel mehr bringt. Auch wenn man dann mal irgend'n schweren Text liest von, weiß ich, wen hatten wir jetzt so? Äh, irgend'n Fachdidaktiker, irgend'n schwerer.*

T2: *Siehst du, ich les' selten Texte, weil wir wenig gelesen haben und ich immer denke: Ach man, ich kann mich nicht dazu überwinden, so super lange Texte zu lesen. #00:33:23-3#*
(Gruppe: Das Schweigen der Könner?, Tilde 1)

Das erste Beispiel zeigt, dass sich die Studierenden möglicherweise noch nicht von der schulischen Lernarbeitsweise gelöst haben und dementsprechend mit den stärker didaktisierten Texten in Arbeitslehre besser umgehen können. Der zweite Auszug zeigt, dass lange Texte einfach nicht gelesen werden. Abgesehen von der *Länge*, die laut Selbstaussage durch die eigene Lesefaulheit potenziert wird, wird die fehlende Leser~innenführung der Texte bemängelt. Die Texte sind also möglicherweise zu spezifisch auf die Community der Geschichtsdidaktiker~innen ausgerichtet und nicht an den Interessen und Lesegewohnheiten der Studierenden orientiert, wie die nächsten drei Ausführungen verdeutlichen:

#00:34:10-5# T3: *Ich wollt ganz ehrlich sagen, dass ich die Texte nie richtig dazu gelesen habe und auch im Seminar kam keine richtige Diskussion wie bei den anderen Sachen auf.*

T1: *Ja.*

T3: *Also man, man kam da nicht so richtig rein. Und irgendwo catcht mich das gar nicht. Also es ist irgendwie. #00:34:25-5#*

(Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind, Tilde 1)

#00:04:37-8# T1: *Mhm [bejahend]. ja da war auch ein Text, der war nur zitiert, da war: Da hat einer in dem Text nur andere Leute zitiert. Und dann dachte ich mir so: Warum les ich das denn jetzt grade? Wenn du mir hier so ne, also das war ja alles zusammenzitiert, anstatt, dass er einfach mal selber mit seinen eigenen Worten n bisschen verständlich erklärt worum es da geht. #00:04:54-0#*

(Gruppe: irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so", Tilde 2)

#00:04:58-4# T2: *Na was heißt glücklich gewählt? Ich glaub von egal welchem Historiker - kommt dies so rüber. Ich meine die schreiben so. Das ist alles historisch. Aber für mich ist es nicht greifbar. Ich*

kann's auch nicht ummünzen. Also was wir da besprochen haben, was ich aus dem Text ziehen sollte, das würd ich niemals im Leben hinkriegen. #00:05:14-5#
(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 3)

Das erste Beispiel zeigt, dass die Texte Leser~innen nicht *catchen* und daher nicht gelesen werden. Insbesondere der dritte Ausschnitt zeigt, welcher Effekt daraus für die Studierenden resultiert: Obwohl sie durchaus bereit sind, sich mit der Materie auseinanderzusetzen, können sie die geforderte Transformation nicht leisten – sie können das theoretische Wissen *nicht ummünzen*. Die akademisierte Form der Texte führt bei einigen Studierenden zu einer blockierenden Abwehrhaltung und Unverständnis, wie das zweite Beispiel zeigt.

In der folgenden Äußerung wird deutlich, welche Erwartungshaltung gegenüber der Seminarliteratur besteht. Sie soll einführenden Charakter haben, klar strukturiert sein und das Wichtigste automatisch hervorheben und nicht in Schachtelsätzen verstecken.

#00:04:04-3# T9: Und die Schachtelsätze in den ganzen Erklärungen immer, da äh [T11: Ja [lacht]] hat man immer erst einmal gleich geblockt. Diese Texte, also, wenn man dann schon die ersten fünf Sätze, die eigentlich den Begriff erklären sollten, dann _endlich mal_ [betont] äh, dann total kompliziert waren, da hat man dann gleich erstmal irgendwie gedacht so [T11: Mmh [bejahend]] danke [lacht]. #00:04:24-6#
(Gruppe: "Holocaust & Heute", Tilde 2)

Diese der Seminarliteratur zugeschriebenen Eigenschaften – zu wissenschaftlich, zu komplex formuliert, keine anschaulichen Beispiele – geht für die Studierenden mit einem als immens empfundenen Leseaufwand einher. Dieser besteht scheinbar auch darin, dass das betreffende Konstrukt eigenständig *gegoogelt* werden muss:

T3: Ja und auch dass man sich anders darüber erkundigt. Den Narrativitätstext, habe ich halt nicht verstanden. Hätte ich es gegoogelt und mir das so irgendwie beigebracht dann hätte ich es verstanden. Und dann könnte man immer noch über Historiker reden, die sowas dazu gesagt haben. Und dann sogar diskutieren. Aber ich brauche ja erst mal ein Grundverständnis. Wenn ich ohne irgendwas an so ein Text rangehe. Verstehe ich nichts.
(Gruppe: irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so, Tilde 6)

In anderen Fällen besteht der Aufwand darin, dass die Texte mehrfach gelesen werden müssen – was Studierende anscheinend in ihren Lesegewohnheiten irritiert, aber auch in Anbetracht der eng getakteten Bachelorstudiengänge und der Anzahl der parallel besuchten Lehrveranstaltungen, für die ebenfalls Vor- und Nachbereitungen in Form von Literaturbewältigung erbracht werden müssen, utopisch erscheint.

00:05:27-4# T1: Also ich weiß nicht, als man das dann besprochen hatte und selber aktiv wurde und drüber nachgedacht hat. Dann hat man es auch irgendwie verstanden. Aber man musste halt alles durchkauen. Und nochmal.

T3: *Ja. Und jeden Satz einfach und nochmal gucken was es eigentlich bedeutet. Dieser Satz eigentlich. Und dass man dann irgendwann überhaupt mal so bisschen was hat, was man dann vielleicht auch sagen könnte dazu.* #00:05:40-0#

(Gruppe: irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso, Tilde 4)

Auch im Folgenden wird der eigene Aufwand, um die Texte zu durchdringen, als immens beschrieben – man müsste das Gelesene, hier bezogen auf Literatur von Rösen, erst einmal *sacken lassen, abhängen lassen wie ein Stück Fleisch*, um es anschließend konsumieren oder weiterverarbeiten zu können. Dabei wird der eigene Lernertrag als gering eingeschätzt:

#00:18:51-1# T4: *Also ich wusste zum Beispiel, wenn ich, wie heißt das jetzt - Drüsen?*

I: *Rösen.*

T4: *Drüsen gelesen hab. Usw. ich war verwirrter als vorher. Da musst ich das erstmal 2 Stunden sacken lassen, erstmal abhängen lassen wie sein Stück Fleisch und dann nochmal lesen. Ach das meinen Sie. Also das war mir schon fast ein bisschen zu theoretisiert und vor allem auch die Artikel von Deile z.B. die waren zu hochgedreht, zu theoretisiert.* #00:19:10-1#

(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 1)

Die zu hohe *Theoretisierung* bei gleichzeitig *geringem Nutzen*, kann zwar hier nicht für alle Gruppen attestiert werden, sollte die Disziplin der Geschichtsdidaktik dennoch nachdenklich stimmen. Denn erstens – und dieser Punkt ist keiner, den ich persönlich relevant finden will, er findet sich aber häufig in Debatten zur Qualitätssicherung innerhalb der Lehrer~innenbildung – existieren im oder vor dem Studium kaum selektive Mechanismen, um Studierende, die wissenschaftliche Texte nicht durchdringen können, effektiv von der späteren Berufsausübung abzuhalten. Vielmehr sollten Mechanismen existieren, wie eine mangelnde Textkompetenz im Studium durch gezielte Förderung und Unterstützung angegangen werden kann, damit das Nichtverstehen abstrakter Texte nicht der Grund sein muss, den Beruf nicht theoriegebunden ausüben zu können. Zweitens und das muss der Disziplin ein Anliegen sein: Die theoretischen Konstrukte sollen in die Praxis diffundieren. Dies kann augenscheinlich nur dann flächendeckend geschehen, wenn Lehrer~innen verstehen, was sie tun sollen. Und deshalb sollten sich die Autor~innen ihren Leser~innen zuwenden. Meiner Ansicht nach ist es für eine konstruktivistisch-subjektorientierte Wissenschaftsdisziplin kontrainuitiv mehr Disziplin beim Lesen einzufordern. Dies würde einer Haltung entsprechen die Studierende als Störvariablen wahrnimmt.

4.4.4.2.1.3. Theorieskepsis

Diese Kategorie wurde ebenfalls auf Grundlage des Datenmaterials gebildet (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Ausschlaggebend hierfür waren die ersten beiden Gruppen, wie auch die Summarytabelle 36 zeigt. Insgesamt wurden in dieser Kategorie lediglich 11 Aussagen codiert, die fünf Gruppen betreffen. Bei den gewählten Ausschnitten handelt es sich um Aussagen, die die Bedeutung der Theorie im Allgemeinen oder konkret in Bezug auf das

LLLS bezweifeln oder gar verneinen (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.13., S. 777-780). Ins Auge fällt hier vor allem die sprachliche Kreativität, die dabei an den Tag gelegt wird.

Tabelle 28: Paraphrasierungen der Kategorie "Theorieskepsis".

GRUPPE	THEORIESKEPSIS
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	~ "theoretisches Gefasel" ohne Praxisbezug
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ Auch ohne Theorien kann unterrichtet werden ~ Begriffe sind "selbsterklärend" und künstlich "theoretisiert" ~ künstliche Komplexität ("Mysterium", "rosa Nebels") um einfache Sachverhalte aufgebaut ~ große "Theoriepool" hat mit Praxis nichts zu tun ~ Theorie total "langweilig" ~ Theorie "zwar schön", aber Praxis "sieht komplett anders aus"
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ "Theorielastigkeit" nervt + die "Begriffe erschlagen"
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	
"DAS AUTO"	
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ theoriegebundenen Unterricht nur auf äußeren Druck hin (Referendariat) ~ "ich mag Narrativität nicht"
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	~ Andere "Faktoren" wichtiger als Theorie, daher Unterricht "aus dem Bauch heraus"
"TRIPPLE L"	

Einige Aussagen lassen sich in die Richtung deuten, dass den Studierenden die Auseinandersetzung mit den theoretischen Konstrukten in Bezug auf Unterricht schlichtweg zu schwer erscheint:

#00:33:54-0# I: *Ich frag mich grad, warum noch nicht einmal Narrativität gefallen ist. Ob es daran liegt, dass ihr das irgendwie alle nicht so mögt oder [lacht], dass das zu schwer ist?*

T3: *Ich mag's nicht [lacht].*

T1: *Ich auch nicht.*

T3: *Ich mag Narrativität einfach nicht.*

T1: *Nee, ich find das auch so schwer. Ich fands, wir hatten das ja auch nochmal bei [Dozent~in XY] und da fand ichs genau, also da fand ich's noch schlimmer. #00:34:08-2#*

(Gruppe: Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind, Tilde 2)

Diese Aussagen lassen eine allgemeine und teilweise bereits verhärtete Theorieskepsis erkennen, was umso erstaunlicher ist, da sich die Frage stellt, was diese Studierenden generell von einem Lehramtsstudium an einer Universität – immerhin der Hort der Theorie – erwarten. Führt man sich vor Augen, dass im LLLS lediglich acht Sitzungen mit dem Besprechen und Diskutieren von Theorien und deren konkreter Anwendung gefüllt waren, vermag diese Aussage noch mehr zu verwundern:

#00:32:23-8# T9: *Ja, obwohl das vorneweg das Theoretische, ah das ist prinzipiell so, das ist jetzt kein Fehler vom Seminar gewesen oder so.*

T10: *Die Theorie, die hat mich auch ein bisschen so genervt. Also es war so, so theorielastig halt irgendwie schon wieder, aber. Nein, das ist ja nicht das Schlimme.*

T11: [unv.] *Ich wollte sagen, für die theoretische.*

T10: *Aber das fand ich – darf ich mal kurz? Die theoretischen Begriffe erschlagen halt einen immer. [...]*

#00:33:38-0#

(Gruppe: "Holocaust & Heute", Tilde 1)

Theorielastige Seminare nerven, weil die theoretischen Begriffe erschlagen – aber immerhin wird erkennbar, dass Theorie behandelt werden kann und dass die negativen Effekte nicht auf das Seminar zurückgeführt werden können, sondern anscheinend ohnehin vorhanden sind. Ein anderes Indiz für den theorieskeptischen Umgang lässt sich an dieser Vorstellung ablesen:

#00:04:30-7# T3: *Also die waren so theoretisches Gefasel.*

T2: *Ja.*

T3: *Wo du denkst – Praxisbezug?*

T2: *Genau, das ist es. Man kann nix auf sich beziehen.* #00:04:37-8#

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 1)

Die Inhalte der Texte werden als *theoretisches Gefasel* bezeichnet, welches keinerlei Anknüpfungspunkte an die eigene Lebenswelt oder den eigenen Vorstellungshorizont aufweist. „Grau ist jede Theorie - bunt ist die Praxis“ (Stein und Müller, 2015, S. 19). Diese Anknüpfungspunkte oder der Praxisbezug werden aber erwartet, andernfalls werden die Texte zwar gelesen, aber als redundant empfunden und dann auch nicht verstanden:

#00:42:09-3# T2: *Ja, so eine Theorie ist schön und gut, das muss man wissen. Aber so die Definition würde ich jetzt nicht als praxisbezogen ansehen. Also – ob ich das nun weiß, oder nicht – ich kann trotzdem den Gegenwartsbezug machen, wenn ich's mir anders aneigne als durch eine Definition vom Historiker.* #00:42:27-0#

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 2)

Theorien und die aus ihnen resultierenden Definitionen sollten praxisnah, d.h. auch praxistauglich oder bedeutend für die Praxis sein. Auffällig ist bei dem vorigen Zitat, dass der Transfer der Teilnehmerin – unabhängig davon, ob die Theorie korrekt wiederholt und wiedergegeben werden kann – dennoch möglich erscheint. In eine ähnliche Richtung geht das folgende Beispiel, in dem Theorie prinzipiell nicht abgelehnt wird, aber dem intuitiven *Bauchgefühl* entgegensteht:

#01:03:00-2# I: *Und findet ihr für die Planung von dem Unterricht die Theorie, die wir im Seminar hatten, hilfreich?*

T7: *Ja.*

T8: *Ja.*

T9: *Jein, jein.*

I: *Dann fang du doch mal an.*

T9: *Jein. Also teils, teils. Also so, ich hab da so einiges, muss ich schon ehrlich sagen, so auch 'n bisschen auch aus'm Bauch gemacht, weil natürlich ist ähm Multiperspektivität und, und Narration und ähm Geschichtsbewusstsein vermitteln ist schon ein Punkt, den man auch beachten muss. Aber im Unterricht selber sind ja, spielen ja auch noch andere Faktoren 'ne Rolle. Deine eigene Körpersprache, wie ist deine eigene Motivation Dinge zu vermitteln. Die haben nicht wirklich so viel zu tun mit diesem, dieser Broschüre, die ihr uns an die Hand gegeben habt. Also da sind, spielen andere Faktoren auch noch 'ne Rolle, um guten Unterricht zu vermitteln. Insofern war's teilweise war's hilfreich, aber andere Sachen, die hab ich schon doch mehr oder weniger so aus'm Bauch heraus gemacht. Also wovon ich überzeugt bin, dass das jetzt gut ist für so 'n Unterricht. #01:04:01-3#*

(Gruppe: Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 1)

Mit der *Broschüre* sind in diesem Fall der Reader mit den Seminartexten gemeint, dieser schneidet mit den Prinzipien und Konstrukten zwar wichtige Dinge an, thematisiert aber für den Unterricht wesentliche Dinge wie die *Körpersprache* nicht. Bei einer anderen Haltung gegenüber der Theorie wird den Didaktiken im Allgemeinen und der Geschichtsdidaktik im Besonderen abgesprochen, sinnhafte, d.h. hier praxisnahe Theorie zu entwerfen. Theorien werden dann ausschließlich danach bewertet, ob und wie sie handlungsleitendes Wissen für und über Praxis generieren und haben sich dementsprechend in der Praxis zu bewähren. Im folgenden Auszug wird deutlich, dass Theorie und Praxis anscheinend zwei überschneidungsfreie Ebenen sind:

T7: [...] *Da würde ich behaupten, die erste Gruppe hätte das wunderbar hinbekommen. Die zweite Gruppe nicht. Und ich glaube, dass wir dann in den Theorieteil. Das ist zwar schön, dass der steht, das geht auch mit Umerzählen, das geht mit nacherzählen, das geht mit unterschiedlichen Perspektiven. Die Realität sieht aber komplett anders aus.*

(Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 5)

Die gelingende Umsetzung schlägt in diesem Beispiel jeden noch so klugen theoretischen Gedankengang. Außerdem wird die im Seminar stattgefundene Auseinandersetzung mit der Theorie mit der Metapher des *rosa Nebels* belegt, was für diese Gruppe namensgebend war.

#00:19:45-5# T4: *Ich finde, dass um diese Begriffe von Anfang an so ein Mysterium aufgebaut worden ist. Das quasi so ein rosa Nebel aufgebaut und im Zuge dessen - also so ist jetzt mein Empfinden - wurde am Anfang des Seminars gesagt, das ist so quasi dieser Rosa Nebel und das ist alles total verwirrend, aber wir entschlüsseln das jetzt langsam. Und da wurde jetzt so eine Komplexität künstlich aufgebaut – war mein Empfinden – die ich eigentlich jetzt sogar nicht sah.*

I: *Mmh [bejahend]*

T4: *Weil's einfach –*

T6: *Jetzt am Ende –*

T4: *Respektive gesehen. Ist dieses Mysterium, was man um diese Begriffe aufgebaut hat, von Seiten des Dozenten viel zu hochtrabend, also unnötig gewesen. #00:20:30-9#*

(Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 2)

Da niemand aus der Gruppe im Gespräch nachfragt oder einhakt, erscheint entweder allen das Nebel-Beispiel einleuchtend oder aber der Terminus hat sich innerhalb der Gruppe bereits etabliert, um die Praxisferne der geschichtsdidaktischen Theorie im LLLS zu beschreiben. Die *hochtrabende unnötige* Auseinandersetzung wird damit begründet, dass die theoretischen Konstrukte mit alltagsweltlichem Vokabular hinlänglich erklärt werden könnten:

#00:18:26-3# T4: *Ich finde, dass diese Begriffe von Anfang an und das ist jetzt so ein bisschen der kleine Kritikpunkt, den ich habe, so vom –*

I: *Ja, los.*

T4: *Dass, die Begriffe an sich ja so ein bisschen selbsterklärend sind.*

T6: *Genau.*

T4: *Ja. Und dass immer von dem ersten Gedanken, den man hat, wenn man die hört, dass das einfach ein bisschen sehr theorisiert wird. #00:18:51-1#*

(Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 1)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es sich bei den Codierungen dieser Kategorie nur um 11 Aussagen handelt. Dennoch sind diese in ihrer Bedeutung teilweise gravierend. Denn, dass das Produzieren von Theorie eine Praxis ist, oder dass Theorie dazu dienen kann, gängige Praxen zu prüfen, zu reflektieren oder einen Anspruch zur Änderung zu entwerfen, erscheint in diesen Aussagen kaum vorstellbar. Der Primat der Praxis bedeutet dann einen sich stetig selbstlegitimierenden Status quo der reinen Funktionalität. Dieser mentale Spagat wird besonders in folgender Aussage deutlich:

#00:32:15-8# T2: *Zusatz: Wenn ich jetzt irgendwie so 'ne Stunde hätte, wo hinten irgendwie der Schulrat drinsitzen würde und so, Referendariat, dann würde man's wahrscheinlich schon eher so machen. #00:32:23-0#*

(Gruppe: Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind, Tilde 1)

Das *eher so* meint hier *theoretisch fundiert* – der Sinn einer solchen Auseinandersetzung wird nur dahingehend erkannt, dass er erfüllt werden muss, wenn es eine externe Kontrolle gibt. Dies entspricht genau der Haltung, die es bei angehenden Lehrenden zu vermeiden gilt.

4.4.4.2.1.4. Theorieakzeptanz

In Anbetracht der Summarytabelle 37 der Paraphrasierungen wird erfreulicherweise deutlich, dass es sich bei den 54 Aussagen, die sich über 14 Gruppen verteilen, rein quantitativ betrachtet um wesentlich mehr Aussagen handelt, als bei den Kategorien *Theorieskepsis*, *Rezeptwissen* und *Überforderung durch die Texte*, die teilweise als negativ eingestuft wurden (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.15., S. 780-800).

Tabelle 29: Paraphrasierungen der Kategorie "Theorieakzeptanz."

GRUPPE	THEORIEAKZEPTANZ
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	~ Theorie muss verstanden werden um Unterrichten zu können
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ Theorie gibt Orientierung ~ Historisches Lernen als Ziel von Unterricht "erarbeitet" und als sinnvoll anerkannt
"HOLOCAUST & HEUTE"	
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	~ Theorie notwendig, auch wenn viele das im Studium anders sehen
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	~ Konstrukte/Prinzipien notwendig, um über den eigenen Unterricht zu reflektieren/ihn strukturiert zu planen ~ Konstrukte geben konkrete Impulse ~ Theorie taugt zur Unterrichtsbegründung im Referendariat
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Theorie = "Handwerkszeug", dass transformiert werden muss und sich dann in Praxis bewähren muss ~ Theorie notwendig, um Unterrichtsplanung zu überdenken ~ Theorie notwendig um Handeln begründen zu können
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	~ Didaktische Prinzipien verändern Blick auf Unterricht ~ Theoretische Inhalte rufen Erkenntnisse Einsichten hervor ("Wow") ~ Pandels Idee von Geschichtsbewusstsein gut umsetzbar ~ GWB "ist super" ~ Theorie etwas zum "Langhangeln" und Hinterfragen der eigenen Ideen um nicht rein intuitiv zu handeln ~ Didaktische Prinzipien verändern Blick auf Unterricht ~ Theorie essentiell um zu klären was vermittelt werden soll ("nicht irgendwie irgendwas gemacht") ~ Theorieloser Unterricht kann funktionieren, vermittelt aber "vollkommen anderes" (Wissen über Widerstand im NS) ~ Durch Theorie hat sich Thema des Unterrichts kontinuierlich geändert ~ Vorherige Vorstellungen von gutem Unterricht nun auch mit Fachwissen hinterlegt
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	~ Durch Praxis hat Theorie an Bedeutung gewonnen (HL) und es ist klar "was ich damit machen soll, also was ich damit machen möchte"
"DAS AUTO"	~ Theorie differenziert die eigenen Ansichten aus und ist Argumentationsgrundlage ~ Anfänglich Theorieskepsis wurde ersetzt durch rollenverändernde Bedeutungszuschreibung ~ "neue Tür aufgegangen" um guter LoL zu werden ~ Aus der "theoretischen Suppe" entstehen gute Aufgaben für die SuS ~ Theorie gilt für alle aber jeder muss "seinen eigenen Weg darin finden", Praxis dafür notwendig ~ Ohne Praxis wäre das Verständnis der Theorie nicht "anzukoppeln" gewesen ("Schwimmflügel ohne Schwimmbad")
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	~ Theorie zeigt Möglichkeiten guten Unterrichts ~ Theorie wichtig, um Planung zu begründen und tiefer zu durchdringen ~ Bedeutung der Theorie durch SuS erfahren ~ Theorie verinnerlicht
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	~ Theorie zeigt es geht um mehr als Hintergrundwissen ~ Theorie zum "entlanghangeln" für den Unterrichtsentwurf elementar
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ Theorie zeigt wie Motivation der SuS gelingen könnte ~ Theorie gibt Orientierung, ohne "schwimmt man so 'n bisschen", sie "begründet das Handeln" ~ Theorie wichtig für Ziel der Stunde, ohne Theorie nur Intuition ~ Mit Theorie lässt sich Unterricht gut gestalten

"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GWB wichtig für SuS ~ Planung "fundiert auf Theorie" ist besser als im Praktikum ~ Theorien helfen beim Begründen ~ "Gegenfrage, wie sähe es aus, hätten wir keine geschichtsdidaktische Theorie" - Fakten, Bumm, Bumm, Bumm" ~ Drauflosunterrichten widerspricht der Theorie ~ Theorie wichtig für die Begründung des Unterrichts ~ Theorie wichtig um "Ansatzpunkt" zu finden ~ Theorie wichtig um Fragestellung zu entwickeln
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Theorie verinnerlicht "Jeismann, Pandel, Rösen, das ist irgendwie drin. Gruselig, aber ja." ~ Theorie notwendig um "nicht die ganze Zeit diesen Schulbuchunterricht zu machen" ~ Theorie notwendig um RLP zu verstehen, eigenen Unterricht zu begründen ~ Theorie zeigt warum GE als Fach existiert und was guten GE Unterricht ausmachen kann ~ Theorien wichtig für die Unterrichtsplanung
"TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Theorie hat Interesse geweckt ~ Prinzipien "bringen den SuS etwas" ~ Theorie erweitert Horizont ~ "Ohne Theorie keine Planung"

Die Häufigkeit der Codierungen in diese Kategorie kann insbesondere deswegen als positiv angesehen werden, da bei den Studierenden zu Anfang des LLS von einer weitgehenden Ablehnung von Theorie im Allgemeinen ausgegangen wurde (Hascher, 2011; Thiel, Blüthmann, & Richter, 2010; Sandkühler, 2013). Im Umkehrschluss wird daher angenommen, dass das LLS bei der Mehrzahl der Teilnehmer~innen eine Akzeptanz der geschichtsdidaktischen Theorie hervorgerufen hat (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Aufgrund der unumgänglichen Verknüpfungen von Theorie und Praxis erscheint das LLS anderen frühen Praxisphasen wie Hospitationspraktika, die dies aufgrund institutioneller Bedingungen nicht leisten können, im Vorteil:

#00:05:51-7#T12: *Ja man hat auch eine Vorstellung davon bekommen, wie es in Zukunft aussehen könnte. Und durch das Praktikum, gut, da hat man hospitiert und im Zweifel auch 'n bisschen selber unterrichtet optimaler Weise. Aber so die eigene Planung fundiert auf Theorien war, war's jetzt erstmal sehr gut.* #00:06:12-0#

(Gruppe: Fakten, bumm bumm bumm, Tilde 2)

Die Auslöser der Akzeptanz und der folgende Umgang mit den Theorien sind heterogen, weshalb diese im Folgenden anhand der qualitativen Aussagen belegt und konkretisiert werden. Eine Gemeinsamkeit der Aussagen besteht aber darin, dass das gesamte LLS-Setting und hierbei insbesondere der praktische Teil in den Laboren und die Reflexionsphasen ausschlaggebend für die Akzeptanz der theoretischen Inhalte war. Hierbei kann aber keine ausschließliche Fokussierung auf den Primat der Praxis konstatiert werden, wie diese Gruppe bezeugt:

#00:51:10-6# T15: *Es geht ja gar nicht darum, dass man immer nur Praxis machen muss im Studium, weil die große Diskussion, die ich hier ja mitbekomme bei vielen ist ja: Ja, wir machen nur Theorie und*

alles, was Theorie ist, ist scheiße und schlimm und blöd so und das sehe ich gar nicht so. [...] #00:53:39-2#

(Gruppe: "Um Narrativität kommt man gar nicht herum", Tilde 1)

Vielmehr beschreibt eine Vielzahl von Gruppen die Prozesse der Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten im LLLS, wie im Folgenden anhand mehrerer Beispiele gezeigt werden soll. In diesem Beispiel zwar als sehr voraussetzungsvoll, aber schlussendlich als *Wow-Effekt*:

#00:29:33-4# T6: Ja. Ich hab' diesen Text glaub' ich inzwischen vier, fünfmal durchgearbeitet –

T7: Hmm. [bejahend]

T6: Und irgendwann saß das dann plötzlich und ich dacht' so –

T4: Wow. #00:29:38-9#

(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 2)

Viele Gruppen berichten von einer erfolgten positiven Irritation der eigenen Haltung oder gar einem Erweckungserlebnis im Umgang mit der Theorie. Die folgenden Aussagen verdeutlichen dies prototypisch und konkreter als die vorangegangene. Eine Aussage, die die anfängliche Skepsis gegenüber der Beschäftigung mit Theorie und ihrer Umwandlung belegt, ist diese:

#00:04:48-1# T16: Und wir alle drei hatten ja schon die Didaktikseminare in Arbeitslehre besucht und die waren komplett anders. Also da musste man auf andere Sachen achten und ich hatte mich sogar gefragt: Warum muss ich jetzt Didaktik nochmal besuchen? Und im Seminar ist dann durch die ganzen Begriffe Multiperspektivität und alles noch einem bewusst geworden, dass das eigentlich notwendig ist, damit der Unterricht gut ist. #00:05:07-4#

(Gruppe: Zwischen Arbeitslehre und Geschichte, Tilde 1)

Diese Aussage generiert einen interessanten Einblick in den möglichen Wahrnehmungs- und Erwartungshorizont und deutet daraufhin, dass Studierende im Bachelor möglicherweise von der Aufteilung Fächer, Fachdidaktiken und Pädagogik überrascht und damit gar überfordert sind. Vor dem Besuch des Seminars zur Didaktik der Geschichte erscheint es den Studierenden hier schlichtweg irrelevant, sich nochmals mit didaktischer Theorie – wohlgerne für ein gänzlich anderes Fach – zu beschäftigen, wenn dies schon im anderen Fach geschehen ist. Nach dem Besuch des LLLS wird aber Multiperspektivität als sinnvolles fachspezifisches Gütekriterium für guten Unterricht anerkannt. Eine andere Aussage verdeutlicht die Umwandlung wie folgt:

#00:13:35-6# I: Hat sich da eure Auffassung jetzt durch das Seminar verändert, wie ihr als Geschichtslehrer und -lehrerin sein wollt?

T14: Ja.

I: Oder habt ihr vorm Seminar schon genau so gedacht wie jetzt gerade?

T14: Nee ich hab, ich kannte die ganzen Konzepte gar nicht. Also aus meiner äh –

T13: Ja nee ich auch nicht. [unv.] [lacht]

T14: Ja. (lacht) Ja, am Anfang war ich auch so oh Scheiße, jetzt muss man daran noch denken und daran ähm aber genau das hat ja auch mein Interesse geweckt noch mehr. #00:14:00-0#

(Gruppe: Tripple L, Tilde 1)

In diesem Beispiel wird deutlich, dass durch das Seminar ein neuer Horizont erkennbar ist, der aus der eigenen Schulrealität bisher nicht bekannt war. Dabei hat die Auseinandersetzung mit Theorie, die selbstständiges Denken fordert und voraussetzt, motivierend gewirkt. Die nächste Aussage beschreibt dies ähnlich:

#00:35:19-0# T15: *Ja, ich kann noch dazu was ergänzen, und zwar fand ich auch die Begründung, also am Anfang dachten wir uns ja, ok wir machen das so und warum möchte er jetzt unbedingt 'ne Begründung von uns haben. Aber wir konnten auch einiges nicht so ganz schnell begründen und nachdem wir das aber gemacht haben, haben wir auch glaube ich unsere Planung viel besser verstanden und wir haben uns einfach sicherer gefühlt, denke ich, weil wir wussten, warum wir das machen und ähm das hat halt für mehr Sicherheit gesorgt.* 00:35:46-4#
(Gruppe: Zwischen Arbeitslehre und Geschichte, Tilde 2)

Der Teilnehmer beschreibt die vom Dozenten geforderte Begründung der einzelnen Elemente des Unterrichtsentwurfes als die Schwelle, die zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten geführt hat. Die in der Theorie vorhandenen Begründungen mussten gefunden, adaptiert und sinnig zusammengeführt werden und im Anschluss hat die Gruppe das eigene Vorgehen *verstanden* und sich im Umgang damit *sicherer gefühlt*. Die Theorie wurde also erst als Belastung und dann durch die problemorientierte Anwendung im LLLS als sinnvoll erfahren. Die nächste Gruppe beschreibt den Prozess im LLLS wie folgt:

#00:35:54-9#T 12: *Genau, da ist halt 'n, so, da war Geschichtsunterricht und jetzt ist halt 'ne neue Tür aufgegangen so und das ist da jetzt auch noch dabei. Und äh genau und das trägt dann eben sozusagen dazu bei oder das ist eben so 'n neuer theoretischer Impuls sozusagen, was einen eben auch noch weiterbringt, wenn man 'n guter Geschichtslehrer oder -lehrerin werden soll.*
(Gruppe: Das Auto, Tilde 3) #00:36:09-4#

Durch die theoretischen Impulse hat ein beachtlicher Wandel stattgefunden, der hier in der Art benannt wird, dass vorher der *Geschichtsunterricht* einfach da war und nun durch die Theorie eine *Tür aufgegangen* ist, die folgendes verbirgt bzw. verborgen hat:

#00:27:44-8# T12: *Genau also und das hat sich bei mir natürlich auch sozusagen geändert. Also jetzt äh wie soll ich sagen eher so als Hintergrund, dass eben diese, diese Theorie, die Wissenschaft eben, die Didaktik soeben und Universitäten eben auch ihren wichtigen Beitrag sozusagen zu 'nem Geschichtsunterricht leisten oder eben für Geschichtslehrerinnen und -lehrer irgendwie 'ne Bedeutung haben sollten. Und das war vor diesem Semester auch ganz anders. Da hab' ich, also das war ja grundsätzlich eigentlich am Anfang meines Studiums so, ich hab mir immer gesagt: Was soll denn diese ganze Theorie, das ist mir doch egal ähm braucht man doch alles nicht und ist doch Quatsch und so. Und jetzt sich aber sozusagen mal damit beschäftigt zu haben, ok Geschichte als Wissenschaft und dann eben sozusagen mit Unterricht, dieser Aspekt der Narrativität. Ich mein', natürlich sind's irgendwie dann auch so Sachen, die äh, ja die auf 'ne Art dann gar nicht so sehr überraschen, aber wo man sich eben einfach mal damit beschäftigt haben muss, um zu wirklich so deutlich zu erkennen, was das dann eigentlich für Auswirkungen hat und haben kann und warum man sich darüber eben einfach mal Gedanken gemacht haben soll. Äh genau und das, das hat natürlich sozusagen mir jetzt, wenn ich so 'ne Erkenntnis hab', ok diese Theorie hat für mich auch ne Bedeutung, ich find's jetzt auch wichtig, dann verändert das natürlich auch was daran, wie ich meine Rolle als Geschichtslehrer sehe.*

#00:29:07-7#

(Gruppe: Das Auto", Tilde 2)

Die anfänglich vorausgesetzte Ablehnung der Theorie seitens der Studierenden wird hier erneut bestätigt. Die Theorie sei *Quatsch* - diese Vorstellung konnte bisher im ganzen Studium nicht verändert werden. Dies hat sich nun durch den Aspekt der Narrativität, der selbst durchdacht werden musste, geändert. Dieser theoretische Input generierte eine *Erkenntnis*, die der Theorie eine *Bedeutung* verlieh.

Insgesamt kann also konstatiert werden, dass sich hier ein beachtlicher Wandel bei den Studierenden des LLLS zeigt. Dieser folgende Auszug verdeutlicht aber, warum es sich bei dem Verhältnis zwischen Theorie und Studierenden nicht um eine Passion, sondern lediglich Akzeptanz handelt:

#00:29:38-6# I: *Aber ist es denn so, wenn man als Lehrer keine Theorie gebraucht, dass man sich einfach hinstellen kann und erzählen kann, was passiert ist?*

T12: *Ja es widerspricht ja allem, was wir (lacht), allem was gelehrt wird. Also – #00:29:46-4#*
(Gruppe: Fakten, bumm bumm bumm, Tilde 5)

Die Interviewerin veranschaulicht hier anhand eines Beispiels, worin die Bedeutung der Theorie bestehen könnte, und der oder die Teilnehmer~in nimmt diesen Impuls auf und will erst sagen, dass das allem widerspricht, was er oder sie *nun weiß*, unterbricht sich aber mitten im Satz, rudert zurück und ordnet die auch für ihn oder sie bedeutsame Theorie dennoch in den Raum der universitären Lehre ein. Ein weiteres Indiz für diesen Umgang ist das für diese Gruppe sogar namensgebende Beispiel:

#00:40:16-7# T7: *Also ich könnte, glaube ich, so bestimmt drei, vier Begriffe, sowas wie Geschichtsbewusstsein, Historisches Erzählen etc. grob einem Laien versuchen zu erklären, denke ich persönlich, weil ich hab schon mit meinem Essay angefangen. [lacht]*

I: *Vorbildlich.*

T7: *[lacht] Da hab ich mich damit 'n bisschen wieder damit auseinandersetzen ähm müssen, ja. Also das ist bei mir hängengeblieben. Und auch, auch gewisse Namen –*

I: *Ja.*

T7: *Sowas wie Jeismann, Pandel, Rüsen äh das ist irgendwie drin. Gruselig, aber ja. #00:40:48-9#*
(Gruppe: Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 1)

In diesem relativierenden Verhältnis der noch skeptischen Akzeptanz – Theorien wirken befremdlich, gar *gruselig* – werden aber als dienlich akzeptiert, bewegen sich einige Aussagen. Die Akzeptanz von Theorie geschieht vor allem auf der Ebene, dass die Theorie und die intensive Beschäftigung mit ihr dadurch akzeptabel erscheint oder akzeptiert wird, dass sie einen konkreten Nutzen für die Pragmatik aufweist. Die beiden folgenden Ausschnitte zeigen aufgrund ihrer Kürze und Eindringlichkeit, dass dieser Aspekt des Nutzens im Vordergrund steht und daraus der Merksatz *Ohne Theorie keine Planung* entsteht:

#00:34:11-9# T11: *Ja, definitiv. Ohne, also ohne diese geschichtsdidaktischen Prinzipien hätte ich jetzt nicht gewusst, wo ich ansetze. #00:34:17-9#*

(Gruppe: Fakten, bumm bumm bumm, Tilde 7)

#00:47:51-9# I: *War für die Planung für euch die didaktische Theorie hilfreich?*

T14: *Na klar.*

T15: *Ohne Theorie keine Planung. [lacht]*

T14: *Erst dadurch hat, hat's das ja irgendwie für mich zumindest interessant gemacht, da den Unterricht zu planen. #00:47:59-2#*

(Gruppe: Tripple L, Tilde 4)

Aufgrund der Seminarkonstellation und der geforderten Integration der Prinzipien in die Unterrichtsentwürfe entstand ein gewisser externer Druck zur Akzeptanz der Theorie, der aber nicht auf der Ebene des Zwanges verortet wird, wie in dieser Aussage erkennbar wird:

#00:37:49-7# T2: *Na vielleicht, auch irgendwie in dem Bezug dazu schaffen, dass man die Theorie irgendwann anwenden muss. Also ich hab mir das alles angehört und irgendwann dann begriffen, dass ich's verstehen muss, weil ich Unterrichten möchte. Aber das war auch ein bisschen zu spät. Da sind mir ein paar Sitzungen flöten gegangen, wo ich danach keine Ahnung hatte, wo ich nicht wirklich die Aufmerksamkeit gegenüber hatte. #00:38:17-4#*

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so", Tilde 1)

Der externe Druck besteht darin, dass erkannt wurde, dass die Bedingung der Integration der Prinzipien sinnvoll und notwendig erscheint, wenn eigenverantwortlich unterrichtet werden soll. Außerdem zeigt sich hieran die Wirkung, die der Besuch der Schüler~innen hat – erst dieser erzeugt einen Druck, der dazu führt, dass die Auseinandersetzung mit der Theorie von extrinsisch zu intrinsisch erfolgt. Einen ähnlichen Eindruck vermittelt auch das folgende Beispiel:

#01:19:08-8# T13: *Ähm ich hab' glaub' ich, also das klingt glaube ich nicht so, nicht so gut erstmal, wenn ich das so sage, aber mir haben diese, diese Prinzipien, erstmal standen die für mich so ok, das muss auf jeden Fall drinne vorkommen, hm wir haben noch keine Aufgabe zu Gegenwartsbezug, lass uns nochmal eine Gegenwartsbezug-Aufgabe basteln. Ähm und da waren die wie 'ne, 'n bisschen wie 'ne Inspiration für Aufgaben. Letztendlich habe ich dann gesehen, ey da kommen super Aufgaben bei raus. Und da ist mir dann dieser Sinn dahinter nochmal mehr bewusst geworden. Da ist der rausgekommen aus diesem theoretischen, aus dieser theoretischen Suppe irgendwie. Da hab' ich gemerkt: Ja, cool, es funktioniert. Und es war dann greifbarer, was damit geplant war. Dass man, dass ich gesehen hab ähm wie gut die Aufgaben sind, die man mit diesen. Und das soll's ja auch eigentlich sein, dass man eben gute Aufgaben entwirft, in denen das vorkommt. Aber bei mir ist der Zug vielleicht erstmal andersrum gefahren, ja. #01:20:15-3#*

(Gruppe: Das Auto, Tilde 4)

Die Teilnehmerin scheint sich darüber im Klaren, dass ihre Antwort nicht der vermeintlich sozialen Erwünschtheit entspricht und erklärt die Abfolge sehr ehrlich. Anfangs wurden die Prinzipien als etwas betrachtet, was *drinne vorkommen* muss und dementsprechend wurden die Prinzipien als inhaltliche Elemente im Stundenentwurf eingebaut. Als sich dieses Transformieren aus der *theoretischen Suppe* auf der Ebene der Pragmatik als funktional erwies, ist auch der *Sinn dahinter nochmal bewusst geworden*.

Die nächsten Auszüge zeigen, dass ich manche Gruppen aber auch jenseits der rein pragmatischen Ebene im Umgang mit Theorie befinden und wie sich dieser konkret gestalten kann:

I: *Und äh, fandet ihr, dass die geschichtsdidaktische Theorie hilfreich war für euch, um dieses Lehr-Lern-Labor zu planen und durchzuführen?*

T5: *Ja, voll. Also, was ich halt so cool fand, an der ganzen Angelegenheit war, dass man etwas hatte, woran man sich langhangeln konnte und andererseits auch ein ganz gutes Instrument hatte, um zu hinterfragen, ob das, was man gerade macht, nötig ist und ob das sinnvoll ist. Weil man ja doch dazu neigt einfach, viele Dinge reinzuballern, von denen man denkt: Au ja, das ist ja Spaßig, das ist ja cool und so. Und wenn man das mal fünf Sekunden hinterfragt, merkt man, okay, es hat einfach gar keinen Zweck. Und da fand ich die Theorie schon echt hilfreich.*

(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 4)

Cool ist die Theorie also deshalb und vor allem, weil sie einen *Reflexionshorizont* darstellt – einen Orientierungsrahmen – der Möglichkeiten aufzeigt, also ein Gerüst bildet, an welchem man sich *entlanghangeln* kann. Hierbei liefert die Theorie Impulse, sich Fragen nach dem Warum zu stellen und methodische Entscheidungen zweckgebunden begründen zu können. Das theorieferne *Dinge-Reinballern*, welches um seiner selbst willen geschieht, wird demzufolge als nicht zielführend beschrieben. *Hinterfragen* von Entscheidungen ist ein Impuls, der aus der Theorie erfolgt. Ein anderes Mitglied der Gruppe beschreibt diesen Prozess etwas später im Gespräch wie folgt:

#01:05:10-5# T4: *Und man hat auch nicht irgendwie irgendwas gemacht, sondern hat auch immer wieder hinterfragt, warum mache ich das und ähm was erwarte ich von den Schülern. Oder erwarte ich überhaupt etwas von den Schülern. Und das hat man durch diese Theorie gemacht einfach, diese Fragen gestellt. Das war ganz gut.* #01:05:29-6#

(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen, Tilde 7)

Hierbei kann ein wesentlicher Schritt einer angehenden Professionalisierung festgestellt werden, denn die Aussage verdeutlicht, dass Theorie nicht nach einer konkreten Hilfestellung befragt wird. Die Hilfe besteht vielmehr darin, dass ausgehend von der Theorie Fragen gestellt werden, die vorher gar nicht aufkamen und dass diese auf unterschiedlichen Ebenen beantwortet werden können. Das intuitive *irgendwie, irgendwas* machen, wird theoriegebunden hinterfragt. Auch das folgende Zitat zeigt wie Theorie als Reflexionsgegenstand wahrgenommen wurde. Sie fokussiert und schärft den eigenen *analytischen Blick*:

#00:04:00-5# T5: *Das Ding ist halt, wenn man ähm frisch aus der Schule raus ist und sich so an seinen eigenen Geschichtsunterricht zurückerinnert, dann weiß man ja nichts von diesen didaktischen Prinzipien oder so. Also wenn es passiert ist, dann ist es sehr so inkognito passiert, aber jetzt hab' ich nochmal so den analytischen Blick drauf. Und ich glaube, es hat sich halt insofern verändert, als dass ich jetzt weiß, dass ich mich nicht nach vorne stellen kann, 'n Lehrbuch aufschlagen kann und sagen kann: Hey, lest mal. Kann man natürlich machen, aber 's hat keinen Mehrwert. Und ich finde man sollte sich nicht in diesen Beruf begeben, wenn man die allereinfachste Variante wählt.* #00:04:28-8#

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 1)

Hierbei wird eine neue Komponente der Theorieakzeptanz eröffnet. Die geschichtsdidaktischen Prinzipien des LLLS, können nun bspw. auch als Messlatte an den eigens erfahrenen Schulunterricht gelegt werden und relativieren diesen zu einem gewissen Grad. In einer Ausprägung dient dann die eigene theoretische Positionierung als Negativschablone, welche zu bestimmen hilft, wie nicht unterrichtet werden soll. Fast deckungsgleich beschreibt eine andere Gruppe die Ablehnung eines solchen Unterrichts ohne *Mehrwert*:

#00:52:34-2# I: *Ok. Ähm was denkt ihr wozu brauchen Lehrerinnen und Lehrer jetzt die Theorien, wovon wir grad 'n bisschen was gesammelt haben?*

#00:52:39-7# [Pause] #00:52:42-3#

T7: *Wozu sie die brauchen?*

I: *Mmh [bejahend]*

T7: *Hmm [nachdenklich] um eben nicht die ganze Zeit diesen Schulbuchunterricht zu machen und nur Machtgeschichte zu unterrichten und ich glaube, wenn man so einfältigen Geschichtsunterricht eben die ganze Zeit macht, dann kommt bei den Schülerinnen auch der Sinn von Geschichte gar nicht an und sie gehen dann nicht damit raus, mit dem Wissen, aus der Schule, Geschichte besteht aus Geschichten und ist nicht die universale Wahrheit. #00:53:07-8#*

(Gruppe: Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 2)

Dieser *Schulbuchunterricht*, in dem nur *Machtgeschichte* vorkommt, wird als *einfältiger* Geschichtsunterricht beurteilt, da er Geschichte nicht als Konstrukt an die Schüler~innen weitergibt. In dieser Hinsicht scheinen sich die Gruppen bei der Bedeutung der Theorie einig zu sein. Die Theorie dient ihnen dazu, eine vorher vielleicht diffuse Abneigung gegen gewisse Erscheinungsformen des Geschichtsunterrichts nun greifbar kritisieren und mit neuen Ansätzen füllen zu können. Dies zeigt auch das für diese Gruppe namensgebende folgende Zitat:

#00:28:41-1# I: *Und was denkt ihr, wozu brauchen Lehrerinnen und Lehrer geschichtsdidaktische Theorie?*

T12: *Ja, Gegenfrage, wie sähe es aus, hätten wir jetzt nicht, hätten wir keine, keine geschichtsdidaktische Theorie?*

T11: *Ja dann siehst aus wie bei mir in der Schule. Dann ist's einfach nur Fakten, bumm bumm bumm.*

T12: *Dann machen's sich die Lehrer einfach, wissen nicht, worauf es ankommt und äh –*

T10: *Und dann könnte auch irgendwie jeder Geschichte unterrichten, weil es ist ja einfach nur etwas erzählen, was passiert ist.*

T11: *Genau ja, wenn man, wenn man davon, weiß ich nicht –*

T10: *Mit dem Buch was, also mit dem Geschichtsbuch kann ja dann eigentlich jeder Geschichte unterrichten. Die Aufgaben –*

T11: *Also ich find diese, diese geschichtsdidaktischen Prinzipien sind sehr wichtig. Also für'n guten Lehrer, wenn der wirklich irgendwie – #00:29:20-1#*

(Gruppe: Fakten, bumm bumm bumm, Tilde 4)

Die Bedeutung der Theorie für die Studierenden – auch hier wieder konkret, die didaktischen Prinzipien des LLLS – besteht also darin, dass eben nicht Fakten präsentiert werden und der oder die Lehrende erzählt, *was passiert* ist. Die Gruppe sagt, dass ohne eine theoretische Messlatte, an die

der Unterricht gekoppelt sein sollte, jede~r unterrichten könne, dies aber fatale Folgen für die Qualität des Unterrichts hätte – *Fakten, bumm bumm bumm*. Die Auseinandersetzung und die Akzeptanz der theoretischen Inhalte werden somit Dreh- und Angelpunkt einer sich anbahnenden Professionalisierung: Ohne Theorie, d.h. ohne Rückbindung der Inhalte und Methoden an logisch erarbeitete Argumente, sollte nicht unterrichtet werden dürfen. In einer ähnlichen Konsequenz beschreibt auch diese Gruppe den Wandel ihrer Sicht auf Theorie und den daraus resultierenden Ertrag des Unterrichts:

#01:05:29-6# T7: *Ich denke, die war nicht nur hilfreich, die war sogar essentiell. Wir hätten, also, wir hätten auch 'n Geschichtsunterricht ohne die ganze Theorie hinbekommen. Aber der hätte was vollkommen anderes vermittelt.*

T5: *Mmh [bejahend]*

T7: *Ich glaub, wir hätten dann eher wirklich Wissen über Widerstand im Nationalsozialismus –*

T6: *Wahrscheinlich.*

T7: *Ähm.*

T4: *Ja, es wär' dann wie so, sowas wie ein Referat eigentlich. [lacht] #01:05:46-7#*

(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen, Tilde 8)

Die Gruppe beschreibt die Bedeutung der Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten sogar als *essenziell*, da sie andernfalls dem aus dem eigenen Schulunterricht gewohnten Muster gefolgt wäre und einfach Fakten und *Wissen* vermittelt hätte.

Abschließend kann also gesagt werden, dass das LLS den Studierenden neue theoretische Ansätze vermittelt hat und diese von den Studierenden auch als bedeutsam wahrgenommen wurden. Hierbei akzeptieren sie die Bedeutung der Theorie auf der pragmatischen Ebene – bspw. zum Finden von neuen Unterrichtsideen oder gar als Reflexionsgegenstand zum Hinterfragen der eignen methodischen und Herangehensweisen. Zudem reflektieren sie ihre eigenen Schulerfahrungen auf Grundlage der Theorie und es bahnt sich ein erster professioneller Blick auf Unterricht an.

Die letzten beiden Beispiele verdeutlichen dies nochmals eindrücklich, da sie beide Wassermethaphern für den Umgang mit Theorie enthalten. Das erste Zitat klassifiziert die Theorie als hilfreichen Orientierungsrahmen, der dazu führt, dass man nicht *schwimmt*.

#00:27:16-6# T3: *Ich glaub, die Theorie hilft unheimlich, sich besser orientieren zu können, was man da gerade überhaupt macht.*

I: *Mmh [bejahend]*

T3: *Ich glaube, ohne Theorie schwimmt man so 'n bisschen. Also es hilft einem zu begründen, warum man genau diesen Text auswählen sollte oder warum man da jetzt 'ne Gruppenarbeit reinpackt oder 'n Rollenspiel angemessen wäre. Also es begründet einfach das Handeln. #00:27:40-2#*

(Gruppe: Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind, Tilde 2)

Die Anforderungen an Unterrichtsplanungen sind ein Meer oder ein See, in dem man zwangsläufig *schwimmt*, die Theorie vermag es aber sich dabei zu *orientieren*. Das letzte Beispiel konkretisiert dies nochmals prägnant:

#01:22:28-0# T12: *Das finde ich eigentlich sehr schön. Genau, die Theorien gelten für alle, das finde ich auch. Genau und das ist eben der Beitrag, den die Wissenschaft da leistet. Nur also ich glaub mir geht's so, ich kann diesen Beitrag oder ich hätte diesen Beitrag nicht verstanden, wenn ich das Lehr-Lern-Labor nicht gehabt hätte so, wenn ich nur den Grundkurs oder nur 'n Seminar gehabt hätte, sondern der Beitrag ist eben, was für alle gilt und koppelt dann aber natürlich bei jedem individuell an. Und wenn ich aber individuell keine Erfahrung in der Praxis mache, dann weiß ich auch nicht, wo ich das ankoppeln soll. Und das, ja also ich find's, genau das ist ja auch meine persönliche Meinung, die wurde jetzt durch das Seminar auch nochmal bestärkt, aber ich halte diese Praxiserfahrung für _so elementar_ [betont] für die Lehramtsausbildung und ähm eben einmal vor dem Hintergrund, weil die Praxis wichtig ist, um den eigenen Weg zu finden aber eben auch, um sozusagen die Theorie irgendwie, so um das zu verstehen, warum das auch wichtig ist. Weil man sonst ja, also fehlt, also ist schwierig, also es ist ja auch, ja 'ne subjektive Einschätzung, aber es fehlt irgendwie so. Es fehlt das, es ist wie irgendwie so man hat Schwimmflügel und man hat aber kein Schwimmbad so. Dann gehst du auch nicht schwimmen. [lacht] #01:23:40-8#*
(Gruppe: Das Auto, Tilde 6)

Die Teilnehmerin spricht der der Wissenschaft und der Theorie eine *Bedeutung* für die Lehrenden zu und beschreibt zum einen eine wesentliche Eigenschaft der Theorie, nämlich, dass sie Grundlage zur professionellen Kommunikation ist, weil sie *für alle gilt*. Zum anderen expliziert sie die persönliche Bedeutung des LLLS, die darin besteht, dass das theoretische Wissen mit der Praxis *gekoppelt* wird. Ohne die Kopplung von Theorie und Praxis des LLLS hätte sie nach eigener Aussage diesen Erkenntnisfortschritt nicht gehabt. Durch die Kopplung wird die Theorie verstanden, und zwar, weil sie überhaupt erst zur Anwendung kommen kann und sie entwirft dafür das Bild der *Schwimmflügel die ohne Schwimmbad* letztendlich nutzlos bleiben. Hierbei handelt es sich aus meiner Sicht aber keineswegs um eine Glorifizierung der Praxis. Die Bedeutung der Theorie wurde während der Seminarsitzungen in den LLLS mehrfach in Diskussionen herausgearbeitet. Zudem gab es methodische Sequenzen innerhalb des Seminars, die bspw. durch das Erstellen von Lernprodukten wie Plakaten in Gruppenarbeit darauf abzielten, die Theorie als bedeutsam herauszustellen und erlebbar zu machen und so eine reine Praxisfixierung zu irritieren. Das LLLS stattet also anhand der Theorie die Studierenden *mit Schwimmflügeln* aus, die sie in den Laboren, den *Schwimmbädern*, auch ausprobieren können. Daraus erwächst letztlich ein Vertrauen in und eine Akzeptanz der geschichtsdidaktischen Theorie.

4.4.4.2.2. Fachdidaktisches Wissen

Die genaue Beschreibung des elementarisierten Korpus der geschichtsdidaktischen Theorie, welcher im LLLS Grundlage der Intervention war, wurde dargelegt (2.7.1. - 2.7.6.). Als Erwartungshorizont

liegen also theoretische Kenntnisse und Ansichten darüber, was Geschichte und Geschichtsdidaktik (GD) sind, sowie Kenntnisse der unterrichtsnahen Prinzipien Multiperspektivität (MP), Gegenwarts- und Zukunftsbezug (GWB) und Narrativität (N) vor. Diese leiten sich aus den geschichtstheoretischen Konstrukten wie Historisches Denken (HD) oder Historisches Lernen (HL) und Geschichtsbewusstsein (GB) ab. In Die evaluative Kategorie *Fachdidaktisches Wissen* ist ordinal skaliert. D.h., konkret gibt es innerhalb dieser eine dreigliedrige Abstufung des fachdidaktischen Wissens hinsichtlich Nennung, Erklärung/Kontextualisierung und Verwendung eigener Beispiele zur Erklärung des fachdidaktischen Wissens. Hierbei weist die mittlere Kategorie der Erklärung/Kontextualisierung die häufigsten Codierungen auf. Nicht erhoben wurde das im Seminar erworbene Fachwissen, da dies eine kaum zu kontrollierende Variable im Zusammenhang des LLLS war.²⁵⁸

4.4.4.2.2.1. Nennung

In die evaluative Kategorie der ersten Stufe *Nennung* wurden alle Aussagen codiert, in denen die didaktischen Prinzipien und Konstrukte lediglich genannt, d.h. als Schlagworte in die Runde des Gespräches geworfen wurden (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Auch Aussagen, die nicht über tautologische Erklärungen hinausgingen oder Aussagen, die ein Schweigen zu den genannten Prinzipien und Konstrukten beinhalteten, wurden codiert (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.8., S. 670-683). Dass die Teilnehmenden die didaktischen Prinzipien oder Ansätze z.T. nur nennen, war in Bezug auf den Gesprächsimpuls erwartbar. Er lautete seitens der Interviewerin immer in etwa wie folgt:

#00:19:18-5# I: *Ok, wir haben ja insgesamt im Seminar ziemlich viel, hauptsächlich über geschichtsdidaktische Theorien diskutiert. Was fällt euch ein, was ihr aus'm Stehgreif anderen erklären könntet?* #00:19:31-2#
(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen)

Wie die folgende Tabelle 26 schon auf den ersten Blick zeigt, sind die Gruppen unterschiedlich mit diesem Impuls umgegangen. In der Tabelle wurden die jeweils genannten geschichtsdidaktischen Konstrukte nicht paraphrasiert, sondern für die Codierung in der Kategorie *Nennung* als Abkürzung²⁵⁹ vermerkt.

²⁵⁸ Dies liegt daran, dass es für alle Teilnehmenden nur eine einführende Sitzung zum Thema *Umgang mit dem Material/Oral History* gab und die weitere fachwissenschaftliche Auseinandersetzung den Gruppen selbst überlassen blieb. Dies war dem Umstand geschuldet, dass sich die Teilnehmenden das spezifische Thema ihrer Labore selbst wählen durften und es bei einem Komplex wie der Shoah nicht möglich erscheint, in dieser Kürze einen für alle verbindlichen Korpus an Texten aus dem Forschungsstand zu extrahieren. Außerdem handelt es sich beim dem LLLS explizit um ein fachdidaktisches Seminar. Demzufolge wird davon ausgegangen, dass sich die Studierenden fachwissenschaftliche Inhalte im fachwissenschaftlichen Teil des Studiums erschließen.

²⁵⁹ MP = Multiperspektivität, K= Kontroversität, P=Pluralität, GWB = Gegenwarts- und Zukunftsbezug, N = Narrativität, HL = Historisches Lernen, GK = Geschichtskultur, GD = Geschichtsdidaktik und GB = Geschichtsbewusstsein.

Tabelle 30: Paraphrasierungen der Kategorie "Nennung".

GRUPPE	NENNUNG
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	~ HL ~ GWB ~ GWB ~ GWB ~ GD ~ N + GWB + MP ~ GB
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ N + GWB + HL + GB ~ HL ~ GWB + MP + N ~ GWB + N + MP
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ (-) ~ GWB + N + MP ~ GWB + N + MP ~ N
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	~ N ~ MP + N ~ GWB
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	~ MP + K + P + HL ~ N + GWB + HL ~ MP + GWB + HL ~ N + GWB + MP
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ GWB + N + MP ~ HL ("Werkzeugkiste")
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	~ N + MP ~ MP ~ MP ~ MP + K + PL ~ N ~ N
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	
"DAS AUTO"	
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	~ GB ~ MP + GWB + N ~ (-) ~ (-) ~ (-) ~ GB ~ N + MP + GWB
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	~ MP + GB + GK ~ MP + GWB + GB + GK
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ GWB
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	~ N
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	~ GB (Pandel) ~ MP ~ N ~ GB (-)

Ein alleinstehendes (-) deutet eine lange Pause oder Nicht-Nennung selbst bei Nachfragen an.

MP (-) symbolisiert eine Aussage, die darauf hindeutet, dass der genannte theoretische Aspekt nicht, bzw. falsch verstanden wiedergegeben wurde.

Zwei der 15 Gruppen weisen keinerlei Nennungen auf, sie beginnen ihre Ausführungen also direkt mit Erläuterungen und werden in der nächsten Kategorie aufgegriffen. Andere Gruppen wiederum weisen viele oder sogar fast ausschließlich Nennungen auf. Interessant sind neben dieser Verteilung vor allem aber die Häufungen der Konstrukte bzw. der geschichtsdidaktischen Prinzipien. Während die Geschichtsdidaktik (GD) nur einmal explizit angesprochen wird, werden die eher anwendungsorientierten Prinzipien des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges (GWB), der Multiperspektivität (MP) und Narrativität (N) sehr häufig und vor allem in Kombination miteinander genannt. Auch finden sich relativ wenig Nennungen zum Historischen Lernen (HL). Das Geschichtsbewusstsein (GB) erfährt als zentrales Konstrukt der Geschichtsdidaktik ebenso eine nur geringe Beachtung in den Nennungen, d.h. überhaupt nennt nur die Hälfte der Gruppen den Begriff.

In diese Kategorie wurden auch die Aussagen codiert, die streng genommen keine sind, bspw., wenn die Teilnehmenden auf den Impuls der Interviewerin gar nicht antworteten. Diese wurden in der Tabelle mit einem (-) gekennzeichnet. Am eindrücklichsten fasst es der folgende Auszug zusammen:

#00:23:34-2# I: *Warum macht man sowas im Geschichtsunterricht?*

#00:23:35-4# [Pause] #00:23:37-7#

I: *Wofür ist der narrativ oder multiperspektivisch oder gegenwartsbezogen? Was macht man mit Geschichtsbewusstsein im Unterricht? Was passiert mit Historischem Lernen? Wie habt ihr das verstanden, wie gehört das zusammen, was hat das mit dem Geschichtsunterricht zu tun?*

#00:23:51-7# [Pause] #00:23:55-5#

I: *Und da gibt's auch kein richtig und kein falsch, jeder hat sein eigenes Bild so im Kopf, wie das halt zusammengehört. Das ist halt interessant, herauszufinden, wie ihr das aufgenommen und verstanden habt und was da noch da ist so jetzt nach dem Semester.*

#00:24:07-4# [Pause] #00:24:10-6#

I: *Und ich weiß, dass es auch nicht einfach ist, das zu formulieren.*

#00:24:12-6# [Pause] #00:24:22-9#

(Gruppe: "Zwischen Arbeitslehre und Geschichte", Tilde 4)

Ähnliches zeigt auch das folgende Beispiel, welches aus einem früheren Abschnitt desselben Gespräches stammt:

#00:18:42-6# I: *Was könntet ihr von der Theorie, die wir im Seminar besprochen haben, so aus dem Stehgreif irgendjemand anderem erklären? Welcher Begriff ist so am ehesten hängengeblieben, wo ihr sagt, ok, den habe ich richtig gut verstanden oder die Theorie und die kann ich irgendjemandem erklären?*

#00:18:57-6# [Pause] #00:19:02-2#

T15: *Gute Frage. [lacht]*

T16: *Ich glaube, die Geschichtsdidaktik haben wir ganz am Anfang besprochen und wirklich die ganze Stunde lang nur diesen einen Begriff gehabt. War das Geschichtsdidaktik oder Geschichtsbewusstsein?*

T15: *Bewusstsein, glaube ich.*

T16: *Bewusstsein bestimmt.*

T14: *Ja.*

I: *Möchte das jemand erklären? Einen der beiden Begriffe?*
T14, T15, T16: *[lacht]*
T16: *Das ist Monate her. #00:19:23-2*
(Gruppe: "Zwischen Arbeitslehre und Geschichte", Tilde 1)

Auf den Impuls der Interviewerin folgt eine fünfsekündige Pause, die durch das Erraten des ersten Sitzungsthemas unterbrochen wird. Dort wurde besprochen, was sich hinter den Begriffen Geschichte und Geschichtsdidaktik verbirgt – die Gruppe einigt sich aber darauf, dass es Geschichtsbewusstsein gewesen sein müsse und ist mit einem Verweis auf die Länge der seit der ersten Sitzung vergangenen Zeit nicht imstande, wenigstens einen der beiden Begriffe in eigene Worte zu fassen. Gerade der Verweis auf die Zeitspanne lässt mutmaßen, dass die Konstrukte von dieser Gruppe nur für die jeweilige Sitzung gelernt wurden, sich aber nicht im Gedächtnis als Anwendungswissen verfestigt haben. Dies zeigt auch der vorige Auszug des Gruppeninterviews: Obwohl die Interviewerin mehrfach zur Antwort auffordert und dabei sogar Angebote unterbreitet, bleibt die Gruppe die gesamte Zeit über still. Von diesem Gruppeninterview gibt es noch weitere Ausschnitte, die in eine solche oder ähnliche Richtung gehen – ein weiteres soll hier noch als Exemplar dienen:

#00:19:23-2# T14: *Ja, mir fiel, fällt das schwer. Also ich glaube, ich kann mit allen Begriffen so was anfangen und kann es auch für mich so im Kopf nachvollziehen aber so eine richtige Definition, aber das ist mir auch im Seminar schon schwergefallen so diese Fachbegriffe und diese so dann aus dem Stehgreif so zu wiederholen, das glaube ich, das kann ich nicht. Also es würde mir jetzt auch schwerfallen zu den Begriffen Multiperspektivität oder Gegenwartsbezug was wir auch, oder Narrativität was wir auch immer wieder wiederholt haben. Aber so richtig das Definieren oder Beschreiben, das könnte ich glaube ich nicht.*
T16: *Wichtiger ist ja die Anwendung. [lacht]*
T14, T15, T16: *[lacht]*
T16: *Ich brauche auch meine Notizen, wenn ich das dann wiedergeben muss.*
T14: *Ja. #00:19:56-8#*
(Gruppe: "Zwischen Arbeitslehre und Geschichte", Tilde 2)

Hier wird eine bemerkenswerte Haltung zu den geschichtsdidaktischen Prinzipien deutlich. Die Teilnehmenden äußern, dass – obwohl die Prinzipien im Seminar besprochen und wiederholt wurden, wobei es sogar Schreibübungen wie das 3-minute-paper dazu gab – ihnen eine Definition der Prinzipien schwerfalle und sie dazu ihre *Notizen* bräuchten. An dieser Stelle lässt sich eine Skepsis gegenüber der Relevanz von Theorie erkennen, da der vordergründige Nutzen für die Studierenden in der korrekten praktischen Anwendung besteht. Wie diese möglich sein soll, wenn der Anwendung der Theorie ein derartig rudimentäres Verständnis derselben zugrunde liegt, erscheint fragwürdig. Ähnliche Probleme, Definitionen klar zu fassen oder die Konstrukte selbst definieren zu können, hat auch die folgende Gruppe.

#00:01:25-3# T2: [...] *Ja und dann unser Thema Gegenwartsbezug. Da hab ich mich drauf fixiert. Das war unsere Unterrichtseinheit. Aber so richtig, dass ich jetzt die Definition von dem Historiker sagen könnte, hätte ich nicht mehr drauf.* #00:01:38-6#

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 2)

Hier deutet sich an mehreren Stellen Fehlverstehen an. So wird das didaktische Prinzip *Gegenwartsbezug* als Thema der Unterrichtseinheit benannt – was der Intention des Prinzips zuwiderläuft – und das, obwohl sich die Gruppe mit diesem nach eigener Auffassung intensiv auseinandergesetzt hatte. Hinzu kommt, dass Historiker~innen mit Geschichtsdidaktiker~innen verwechselt werden. Selbst eine Beschreibung des Prinzips erscheint der Gruppe nicht möglich:

#00:01:56-9# T1: *Also ich kann jetzt vielleicht noch grob zusammenfassen, bröckeln, was das genau jetzt ist.*

I: *Sag mal.*

T1: *[lacht] Soll ich das wirklich machen?*

I: *Ja.*

T1: *Naja. Gegenwartsbezug – [lacht] jetzt will ich nicht mehr.* #00:02:02-3#

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 4)

Der oder die Teilnehmende gibt erst an, das betreffende Konstrukt in eigenen Worten *zusammenbröckeln* zu können, verweigert dies dann aber mit einem verlegenen Lachen, als die konkrete Nachfrage dahingehend gestellt wird. Eine weitere Äußerung aus demselben Gruppeninterview verstärkt diesen Eindruck:

#00:03:09-1# T3: *Na Narrativität, Gegenwartsbezug, Multiperspektivität und bei den ganzen Historikern also Geschichtsdidaktikern hört es dann schon wieder auf.*

("irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 6)

Prinzipien scheinen als Schlagworte geläufig, konkrete Definitionen oder zumindest alltagssprachliche Beschreibungen hingegen fehlen. Der letzte Auszug legt außerdem die Vermutung nahe, dass die Teilnehmerin der Meinung zu sein scheint, dem Keyword-Dropping der Prinzipien müsste nun ein Name-Dropping von Didaktiker~innen folgen, um Verständnis demonstrieren zu können. In diesen beiden vorgestellten Gruppen werden die Prinzipien fast ausschließlich nur be- oder genannt. Nachfragen, die auf eine Kontextualisierung und oder Erklärung abzielen, werden – wenn überhaupt – ebenso einsilbig beantwortet. Dies deutet darauf hin, dass bei den betreffenden Studierenden ein tieferes theoretisches Verständnis der Begrifflichkeiten zu diesem Zeitpunkt nicht vorhanden ist.

Neben diesen Aussagen finden sich in der Kategorie *Nennung* auch diejenigen Äußerungen codiert, in denen eigene Feststellungen direkt wieder zurückgenommen werden oder eher Fragen gestellt, als

tatsächliche Antworten gegeben werden. Sie sind Ausdruck einer Verunsicherung, die auftritt, wenn spontan auf die sperrigen und komplizierten Konstrukte geantwortet werden soll.

00:22:44-1# T10: *Na ähm, Narrativität, naja Geschichte erzählen quasi. Also, oder nicht. Also es ist ja quasi eine ja Erzählung, oder nicht, also.* #00:22:54-7#

(Gruppe: "Holocaust & Heute", Tilde 4)

Ebenso wurden Aussagen in die Kategorie codiert, die unverständlich erscheinen. Sie werden als Indiz dafür gewertet, dass die zusammenhängende Darstellung der Konstrukte in diesem Stadium der Professionalisierung problembehaftet ist.

#00:21:37-3# T10: *Ja, also bei mir hat man natürlich Gegenwartsbezug volle Pulle gehabt, also [lachend] [T8: Ja.] aber natürlich auch ein bisschen Narrativität, äh, weil es natürlich auch irgendwie, ähm, durch das Video hat man ja auch viel gezeigt bekommen, was halt in die Gegenwart, was also auch die erzählerische Seite angeht und äh, Multiperspektivität, ja schon, ein bisschen durch die Diskussion so, aber eigentlich jetzt auch nicht so. [T9: Doch.] Ja.* #00:22:00-6#

(Gruppe: "Holocaust & Heute", Tilde 3)

Diese und andere Aussagen, die in diese Unterkategorie codiert wurden, verdeutlichen neben der schlagwortartigen Verwendung der Konstrukte eine häufig auftretende Variante zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Prinzipien, die in Anlehnung an das folgende Zitat *abzuhakende Aneinanderreihung* genannt wird.

#00:46:15-3# T4: *[...] Die Narrativität haben wir abgehakt, indem wir drei Interviews genommen haben. Oder zwei. Und die dann verglichen haben. Äh die Multiperspektivität. Dann haben wir die Schüler vergleichen lassen, wie war der Lehrer damals, wie ist er heute. Der eine war Jude, der andere war Kommunist. Wie hat Ausgrenzung da funktioniert oder da? Gibt es da Parallelen? Nein da gibt's keine Parallelen aber so. Und so haben wir das da reingepackt und abgehakt. Und so haben wir das auch als Gruppe in der Cafeteria erarbeitet. Also der macht Narrativität, ich mach Multiperspektivität und ihr beide macht Gegenwartsbezug. Oder du auch.*

T7: *Das ist auch Gegenwartsbezug.*

T6: *Ich auch noch mit meinen Videos.*

T4: *Und du auch noch multiperspektivisch, mit Getto damals, gibt es sowas auch heute? Und dann dem Bogen auch zu dir. Also in der letzten Hälfte war wirklich alles. Gegenwartsbezug, so ein bisschen multiperspektivisch. Ich hab eigentlich so 'n bisschen narrativ und multiperspektivisch gemacht.*

Und so haben wir das aufgeschlüsselt. [...] #00:47:38-3#

(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 3)

Hier erfolgt keine nähere Erläuterung dazu, wie methodische Entscheidungen mit den Prinzipien und deren Zielen zusammenhängen und was diese womöglich mit Historischem Lernen oder dem Ausbilden eines Geschichtsbewusstseins zu tun haben. Anscheinend evozierte das LLLS den Eindruck, dass die Integration der drei didaktischen Prinzipien in den Unterrichtsentwurf die Erfüllung eines Plan-Solls darstellt, der abzuhaben ist. Fast deckungsgleich äußern sich zwei andere Gruppen zum Umgang mit den drei Prinzipien:

#00:19:18-5# I: *Ok, wir haben ja insgesamt im Seminar ziemlich viel, hauptsächlich über geschichtsdidaktische Theorien diskutiert. Was fällt euch ein, was ihr aus'm Stehgreif anderen erklären könntet?*

T2: *Dass für den Unterricht extrem wichtig ist, dass man Multiperspektivität, Gegenwartsbezug und - was war das Dritte?*

T1: *Narrativität?*

T2: *_Narrativität_ [laut] drinne hat. #00:19:39-1#*

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 2)

#00:03:32-5# T18: *Ich finde auch, dass wir auch fast alle Prinzipien auch mit drin hatten [T19: Mmh [bejahend]]. Also wir hatten auch ein bisschen Narrativität, wir hatten auch Gegenwartsbezug [T17: Ja.] aber eben hauptsächlich Multiperspektivität. Aber wir hatten wirklich so, ich finde so kompakt das Historische Lernen in unserer Unterrichtseinheit schon drin. #00:03:47-1#*

(Gruppe: "Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", Tilde 4)

In beiden Fällen wird davon gesprochen, es sei wichtig, dass die drei Prinzipien im Unterrichtsentwurf *drin* sind, wenn dieser nicht defizitär sein soll. Interessant ist hierbei die Auffassung aus dem ersten Zitat, die einzelnen Prinzipien seien portionierbar: *ein bisschen Narrativität*. Im Endeffekt lassen derartige Äußerungen und Formulierungen den Schluss zu, dass viele der Studierende in der Kombination der drei behandelten Prinzipien Historisches Lernen automatisch verwirklicht sehen. Dies kann möglicherweise mitunter auf die Interviewsituation zurückgeführt werden, die zwar nicht als Prüfungssituation angelegt war, sich aber möglicherweise für die Studierenden aufgrund der Frage nach fachdidaktischen Aspekten als solche anfühlte. Antworten, die also Prinzipien unter die Hauptkonstrukte ordnen, erscheinen somit als Schutz vor weiteren unangenehmen Nachfragen. In jedem Fall zeigen diese Antworten aber, dass erhebliche Probleme beim Verständnis des Konzeptes von Historischem Lernen bestehen, wie mit folgendem Ausschnitt noch einmal verdeutlicht werden soll:

#00:26:05-1# I: *Was würdet ihr sagen wie euer Prinzip Gegenwartsbezug mit historischem Lernen zusammenhängt?*

T4: *Das ist jetzt aber arg hart. #00:26:18-2#*

(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 2)

Die Mehrheit der Aussagen legt den Verdacht nahe, dass die von den Teilnehmenden genannten Konstrukte und Prinzipien nur als Schlagworte abrufbar sind und eben nicht als komplexe theoriebasierte Strukturen, die wechselseitig miteinander in Zusammenhang stehen, verinnerlicht wurden. Die Teilnehmenden wären dann also nur sprechfähig im Sinne der korrekten Termanwendung, welche sie aber weder initiativ noch auf konkrete Nachfrage hin konkretisieren können.

Insgesamt erscheinen aber die Aussagen, die in die erste evaluative Kategorie der *Nennung* fallen, nicht automatisch problematisch, sondern es kommt darauf an, ob von den jeweiligen Gruppen auch

Aussagen in die Kategorie *Erklärung* codiert werden konnten und welchen Gehalt diese besitzen. Wie eingangs erwähnt, legt diese evaluative Unterkategorie die Basis für die weitere Auseinandersetzung und verdeutlicht anhand der numerischen Nennung, dass die Konstrukte, die im Seminar behandelt wurden, zumindest als Schlagworte präsent sind. Wirklich interessant ist in diesem Zusammenhang der Negativbefund: In keiner der Aussagen lassen sich überhaupt Nennungen oder Erklärungen geschichtsdidaktischer Prinzipien finden, die möglicherweise in anderen geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen erworben wurden. Denkbar wären hier diverse andere Prinzipien wie Handlungs-, oder Problemorientierung, Alterität, Authentizität, Personifizierung, Personalisierung, aber auch Gender oder Diversity. Jedoch wird keiner dieser Begriffe von den Teilnehmenden genannt. Hier kann eingewendet werden, dass die Frage eindeutig nach den Prinzipien, die im LLLS behandelt wurden, gestellt, war. Dies bedeutet, dass die Studierenden entweder trennscharf zwischen den gelernten Inhalten der einzelnen Seminare unterscheiden können oder dass die anderen Prinzipien schlichtweg nicht im Wissenskorpus vorhanden sind.

4.4.4.2.2.2. Erklärung

Die meisten Aussagen (138/192), die das fachdidaktische Wissen betreffen, wurden in diese zweite evaluative Unterkategorie codiert (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff; siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.9., S. 683-729). Allein die Übersichtstabelle der Paraphrasierungen umfasst mehrere Seiten (Siehe hierzu im Anhang Kapitel 3.10., S. 867-872). Daher wird bei der Darstellung im Folgenden, zwischen den bereits im Theoriekapitel angesprochenen Konstrukten und Prinzipien differenziert (2.7.1. - 2.7.6.). Hierzu wurde aus der Gesamtsummarytabelle jeweils eine Subtabelle (Tabelle 27-31) gebildet, die lediglich diejenigen Aussagen paraphrasiert, die sich direkt mit einem didaktischen Prinzip oder Konstrukt auseinandersetzen. Im Folgenden werden die Originalpassagen daher wie folgt zitiert: (Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 17 [Position in der Originalsummarytabelle], [PRINZIP] Tilde 1 [Position in der neu gebildeten Summarytabelle])

Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Tabelle 31: Paraphrasierungen der Kategorie "Erklärung", hier Gegenwarts- und Zukunftsbezug.

GRUPPE	GWB
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	~ Funktion GWB = Interesse wecken ~ Denkmale, Stolpersteine als GWB

"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GWB= SuS in ihrer Welt erreichen + HL dass der SuS aus "der Geschichte etwas nimmt, dass in seine Gegenwart irgendwie mit rein nimmt und daraus sich selbst was konstruiert, selbst etwas macht" ~ GWB ein Weg zum HL oder GB ~ Zusammenhang zwischen N und GWB ~ GWB heißt aktuell bleiben, Welt der SuS verstehen können
"HOLOCAUST & HEUTE" "UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Schwer GWB zum Thema Flucht und Shoah zu finden ~ N, MP und GWB sind in Reihenplanung eng miteinander verwoben ("immer da") ~ Man kann nicht ohne N arbeiten ~ GWB (Widerstand) über Lebenswelt der SuS
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT" "DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GWB Bezug zum gegenwärtigen Leben + MP aufzeigen mehrerer Perspektiven ~ MP + N + GWB = "Voraussetzung" für Entstehung des GB ~ GWB primär über Fragestellung herzustellen
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Um GWB herzustellen muss L "up to date" sein ~ GWB = Verbindung von Vergangenheit und Zukunft unter dem Aspekt was mir wichtig ist
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND" "DAS AUTO"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Geschichtsunterricht ohne GWB "völlig überflüssig" da sonst nichts "hängen bleibt" + Chronologie und Faktenkanon daher ebenso anzuzweifeln
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GWB = vergleichbare aktuelle Situation (Diskriminierung) ~ GWB = Empathie, MP = unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen auf Seiten der SuS
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT "SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ keine eindeutigen Definitionen + GB zwischen Identität und GWB
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GWB ist Vergleich von Gegenwart und Vergangenheit ~ GWB wichtig, um an aktuellen Debatten partizipieren zu können ~ Orientierung in der Gegenwart ist Teil des GWB
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA" "TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GWB = Problem in Gegenwart bei dem man sich mit Vergangenen beschäftigt, um zukünftige Lösungen zu haben ~ GWB, Einstieg der Stunde, Relevanz, Identitätsstiftung ~ GWB erzeugt möglicherweise Zustimmung zum Thema

Insgesamt haben sich nur zwei Gruppen nicht zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug geäußert. Allen Gruppen gemeinsam ist, dass sie den Gegenwarts- und Zukunftsbezug sprachlich zum *Gegenwartsbezug* verkürzen. Betrachtet man die Paraphrasierungen, entsteht der Verdacht, dass dieses Prinzip vor allem anhand eines Nützlichkeitsaspektes bewertet wird. Dem Prinzip Gegenwarts- und Zukunftsbezug wird ein unterrichtspragmatischer, direkt ablesbarer Nutzen zugesprochen und daher wird es akzeptiert und als gewinnbringend eingeschätzt. Hierbei wird der Quasizusammenhang postuliert, dass die Aktualität eines Themas ausschlaggebend dafür ist, dass Schüler~innen motivierter sind. Beispielhaft dafür steht folgender Auszug:

#00:02:03-1# T1: *Na da geht's doch darum, dass ähm man die Schüler so quasi zum Unterricht inspiriert werden, dass man in der Gegenwart einen Bezug für sie schafft, mit dem die sich dann*

identifizieren können. Oder irgendwie so. Und dass man dann so versucht die Schüler zum Unterricht zu packen. Also irgendwie sowas.

T2: *Interesse zu wecken.*

T1: *Interesse zu wecken. Also jetzt im schulischen Kontext. #00:02:27-9#*

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 1, GWB Tilde 1)

Im Beispiel wird also nicht darauf verwiesen, dass das didaktische Prinzip eine Bedeutung für den Prozess des Historischen Denkens bedeuten kann. Vielmehr besteht der vordergründige Nutzen darin, sich Zuspruch für die eigene Unterrichtsordnung durch *Wecken des Interesses* der Schüler~innen zu holen. Abgesehen vom unterrichtspragmatischen Nutzen wird als Aufgabe für die Lehrenden erkannt, dass sie sich in die Lebenswelt ihrer Schüler~innen eindenken können müssen:

#00:25:17-1# T6: *Ich glaub', gerade um 'n Gegenwartsbezug aufgreifen zu können, ist das –*

T4: *Ja, das muss, du musst –*

T6: *Nicht schlecht, also.*

T4: *Einfach up to date sein. #00:25:21-9*

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 1, GWB Tilde 1)

Wie die folgenden Beispiele zeigen werden, verharren die Teilnehmenden aber bei diesem Prinzip keineswegs nur bei den sachdienlich nützlichen Aspekten oder Begleiterscheinungen, sie gewichten das Prinzip unterschiedlich und gehen unterschiedlich damit um, haben aber die wesentliche Grundhaltung für sich angenommen. Im nachfolgenden Beispiel erscheint dies noch recht diffus:

#00:20:24-0# T14: *Also im Grunde ist ja der, der Gegenwartsbezug –*

#00:20:25-3# [Pause] #00:20:27-9#

T14: *Soll ja normalerweise der Einstieg sein für 'ne Unterrichtsstunde, um die Schülerinnen und Schüler, denen die Relevanz äh zu zeigen, warum man jetzt bestimmte Sachen macht. Ähm Relevanz in dem Sinne auch, und ich f-, also gefühlt kam mir Identität überall vor, identitätsstiftend, äh ist das ja auch erst wenn's mich in der Gegenwart jetzt irgendwie tangiert, berührt äh und für mich wichtig ist, dann äh nehme ich das ja auch auf und beherzige das ja irgendwie in irgend'ner Art und Weise. Ob jetzt ähm –*

#00:21:12-0# [Pause] #00:21:14-6#

T14: *Ob jetzt gewollt oder ungewollt, hab ich das ja trotzdem im Hinterkopf. #00:21:19-2*

(Gruppe: "Tripple L", Tilde 4, GWB Tilde 1)

Betont werden die herzustellende Relevanz und der *Unterrichtseinstieg* als für Gegenwarts- und Zukunftsbezug am besten geeignete Unterrichtsphase. Hinzu kommt der Effekt, den die Relevanz hervorrufen sollte: Die *Identitätsstiftung*. Diese resultiert daraus, dass das gegenwartsbezogene Thema im Rahmen der Auseinandersetzung Einfluss auf die Schüler~innen nehmen soll oder kann. Auch im nachfolgenden Auszug wird die Möglichkeit betont, über den Gegenwarts- und Zukunftsbezug Verbindungen zwischen aktuellen und historischen Ereignissen herzustellen, welche dann theoriekonform in einer geschichtsdidaktischen Fragestellung für den Unterricht münden.

#00:27:06-4# T1: *Also, wenn man jetzt äh Richtung Gegenwartsbezug denkt, dann kann man vielleicht das so da anfangen und dann kann man überlegen, was ist grad so wichtig irgendwie weiß ich nicht –*

außer man muss jetzt nach 'm Lehrplan gehen, dann vielleicht nicht so. Und dann kann man gucken was einem wichtig ist und wann das vielleicht in der Geschichte schonmal wichtig war oder ob's da irgendwo 'ne Verbindung gibt zur Vergangenheit. Öh, ja, dann auf jeden Fall erstmal, dass ich so 'n Thema finde und dann die Fragestellung ganz wichtig so und dann, was dann?

T2: Ja ich würd nicht unbedingt mit der Fragestellung anfangen, weil wir haben, also wir haben bei unserer Reihe die Fragen, die wirklich, wirkliche Endfragestellung dann auch erst ziemlich zum Schluss gehabt. #00:27:54-7#

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 7, GWB Tilde 3)

Hierbei wird auch die Diskrepanz zwischen der Bedeutung des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges und der Möglichkeit, diesen immer herzustellen, wenn nach dem Lehrplan unterrichtet wird, angedeutet. Das ein Unterrichten ohne Gegenwartsbezug sinnlos ist, wird dabei nicht thematisiert. Ferner wird aber der gruppenbegleitende Prozess der Findung und Neujustierung einer geeigneten *Fragestellung* als Konsequenz aus dem Gegenwarts- und Zukunftsbezug dargestellt.

Auch im folgenden Beispiel wird der Gegenwarts- und Zukunftsbezug – wenn auch vordergründig – dazu verwendet, die Schüler~innen dort abzuholen, *wo sie sind*, allerdings wird er auch als Weg erkannt, über den eine *Parallele in eine ganz andere Welt* aufgebaut werden kann. Dabei wird der Gegenwarts- und Zukunftsbezug als unmittelbare Voraussetzung des Historischen Lernens angesprochen, mit dem der historische Gegenstand in die eigene Lebenswelt transformiert werden kann – wenn es gelingt, dass der oder die Einzelne diese Konstruktionsleistung vollbringt.

#00:26:31-7# T7: Also für mich hat dieser Gegenwartsbezug ganz plump ausgesagt, dass ich den Schüler in irgendeiner Form in seiner jetzigen Welt erreichen kann. Und im Idealfall erreiche ich ihn genau dort, wo er sich gerade befindet. Und er selber sieht dann zum Beispiel, wie wir versucht haben in diesem LLL, jetzt das zu erreichen, so eine Parallele zu einer ganz anderen Welt, die ihm ja eigentlich völlig fremd erscheint. So habe ich mir dann diesen Vorgang des Historischen Lernens irgendwie erklärt. Also, dass er plump gesagt aus der Geschichte etwas nimmt, das in seine Gegenwart irgendwie mit reinnimmt und daraus sich selbst was konstruiert, selbst etwas macht und in irgendeiner Form [T4: Verwertet.] Verwertet. Genau. So bin ich dann da auch rangegangen. Deswegen würde ich behaupten, dass Gegenwartsbezug auf jeden Fall etwas mit Historischem Lernen zu tun hat. #00:27:30-0#

(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 1, GWB Tilde 1)

Dieses Vorgehen, welches auch von Rüsen beschrieben wird, wird von mehreren Gruppen mit leicht unterschiedlichen Worten beschreiben. Gemeint ist das Erkennen eines Phänomens in der Gegenwart, welches interessiert und über Geschichten in seiner Ähnlichkeit und Differenz betrachtet wird und dann dazu führt, dass Ursachen und Konsequenzen historisch betrachtet werden, um daraus Schlüsse für das Jetzt (und das Kommende) zu ziehen.

#00:42:27-1# T7: Ja also, dass man halt eben sich mit der Geschichte beschäftigt und man hat ein Problem in der Gegenwart und man kann halt nicht in die Zukunft schauen und irgendwie Prophezeiungen machen, sondern man guckt in die Vergangenheit, wie man damals mit Problemen umgegangen ist und so weiter und so fort, kann daraus irgendwelche Schlüsse ziehen und das ist, vielleicht kannst du dann da raus schon dein Problem in der Gegenwart äh lösen oder irgendwie

bearbeiten oder hast irgendeinen Ansatz. Und du kannst aber daraus irgendwie lernen oder für dich etwas mitnehmen für die Zukunft. #00:43:00-4#

(Gruppe: "Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja", Tilde 1, GWB Tilde 1)

Diese Gruppe benennt das Phänomen, mit dem sich im Unterricht beschäftigt werden soll, konkret als lebensweltliches Problem, aus dem die Fragestellung erwachsen könnte, die geklärt werden soll. Interessant ist hierbei auch die Kontrastierung zu diesem Vorgehen, das als inhaltsleeres Aufstellen von *Prophezeiungen* für die Zukunft beschrieben wird. Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug wird hingegen als Möglichkeit verstanden, die drei Ebenen der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft miteinander zu verbinden, um daraus *Ansätze* zur Problemlösung in der Zukunft zu generieren. Ähnlich wird dies in sehr knapper und präziser Weise in dieser Gruppe beschrieben: Die Teilnehmerin T7 erklärt Gegenwarts- und Zukunftsbezüge wie folgt:

#00:28:21-2# I: Okay, wenn da jetzt keine Ergänzungen mehr sind, komme ich zur nächsten Frage. Ähm, wir haben ja im ganzen Seminar total viel über geschichtsdidaktische Theorien gesprochen. Was fällt euch als erstes ein, was ihr aus'm Stehgreif irgendwem andern erklären würdet, erklären könntet?

T7: Gegenwartsbezug

T4: Ja.

I: Schieß los.

T7: Muss ich das jetzt erklären? [lacht]

T4, T5, T6: [lacht]

T7: Ah, verdammt. Na ok, ähm.

I: Die anderen dürfen auch gern helfen.

T7: Ja ok. Also bei Gegenwartsbezug geht's darum, aus äh geschichtlichem Wissen ähm 'ne Verbindung zu der Gegenwart herzustellen und auch Zukunftserwartungen daraus zu bilden. Also quasi herauszusaugen, was ist überhaupt davon wichtig für mich als einzelne Person und für meinen Alltag. Will noch jemand dazu was sagen? [lacht] #00:29:08-7#

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 2, GWB Tilde 2)

Die Wortwahl ist hierbei besonders interessant – das Wissen soll nicht einfach nur präsentiert werden, sondern in die Linie zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft gestellt werden, um überhaupt *heraussaugen* zu können, was davon relevant für den Alltag ist. Besonders wertschätzend für das LLLS ist dabei die letzte Aussage, die verdeutlicht ob, wie und wodurch Gegenwarts- und Zukunftsbezüge verstanden und als relevant für Geschichtsunterricht empfunden wurden:

#00:23:27-5# T12: Also, also das, was sich bei mir auf jeden Fall geändert hat, und da hat das Seminar auf jeden Fall durch diese beiden Termine, also Praxisterrmine, auch ähm sehr großen Einfluss auf jeden Fall draufgehabt, ist, dass ich ähm Geschichtsunterricht ohne 'n Gegenwartsbezug oder ohne 'n Lebensweltbezug momentan für völlig überflüssig halte. Also das äh und das hat, also da hab' ich vielleicht vorher auch nicht so genau drüber nachgedacht, aber ich hätte vorher ähm mit Sicherheit mich äh in irgend'ner Form für irgend'n Kanon ausgesprochen, den man in der Schule behandelt haben muss. Und ähm eben auch irgendwie so 'ne gewisse Chronologie und dachte mir so, 'ne man fängt irgendwo an. Und dann gab's die Steinzeit und dann Perser, Griechen bla und so, so weiter. Und das ähm, also auch wenn ich das schön finde und weil mich das natürlich auch interessiert und wenn ich mir wünschen würde, dass ich sozusagen in meinem Geschichtsunterricht es schaffe, Verständnis oder 'ne gewisse Abfolge auch herzustellen, ist das in keinem Fall mehr meine primäre Intention, sondern es ähm. Also eben einfach aus dem Grund, weil eben offensichtlich, ich meine, das sagen ja nun irgendwie

empirische Studien oder darum, damit kämpft das Fach Geschichte ja, weil eben so wenig hängen bleibt, weil die Leute eben schon kurz nach ihrer Schulzeit nichts mehr wissen so, was hab' ich da eigentlich gemacht und was war da eigentlich und so. Ähm und dann aber eben auch, und da finde ich diesen Legitimitätsaspekt eigentlich auch sehr interessant. [...] 00:25:35-1#
(Gruppe: "Das Auto", Tilde 1, GWB Tilde 1)

Multiperspektivität

Tabelle 32: Paraphrasierungen der Kategorie "Erklärung", hier Multiperspektivität.

GRUPPE	MP
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO" "DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ HL = Integration von GWB+N+MP in den Unterricht ~ Viele Opfergruppen = MP
"HOLOCAUST & HEUTE" "UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	~ Verschiedene (Opfer)Gruppen über Biografien = MP ~ N, MP und GWB sind in Reihenplanung eng miteinander verwoben ("immer da") ~ Opfergeschichte geht weg von Tätern und Zahlen wie auch "schwarz/weiß" Binarität
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	~ N methodisch in MP integriert (Quellen umgeschrieben) ~ MP um zu zeigen in den Quellen keine "historische Wahrheit" sondern Perspektiven stecken ~ N und MP hängen zusammen ~ MP immer mindestens zwei Perspektiven ~ Stumme Gruppen immer vorhanden
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Perspektivität = zentrale Erkenntnis: Personen haben Perspektiven, es gibt nicht die eine Geschichte ~ MP + N + GWB = "Voraussetzung" für Entstehung des GB
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	~ MP, K, PL kurz in eigenen Worten erklärt ~ SuS müssen mit Quellen umgehen können, bevor K möglich ist ~ K wichtig für Umgang mit Quellen ~ K nicht "zwingend notwendig" ~ K Möglichkeit Wandel von Urteilen zu erfahren ~ Kein "richtig oder falsch" möglich
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND" "DAS AUTO"	~ MP, um zu zeigen, dass es nicht die wahre GE gibt ~ Über MP den Diskurs nachbilden ("mehrere Geschichten") ~ MP gut um Handlungen/Intentionen von Akteuren zu erklären
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	~ MP = verschiedene Akteure, verschiedene Ansichten ~ MP um andere Sichtweisen kennen zu lernen und sich Gedanken dazu zu machen
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT "SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ MP = ein Ereignis aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten ~ MP wichtig, um unterschiedliche Meinungen zu verstehen ~ K und PL wichtig um ein größeres Meinungsspektrum ("anders als Sitznachbar") zu erfahren ~ MP = MP + K + PL ~ Ist PL = N? ~ MP gesteuert durch Quellen
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	~ MP gut, um Konstruktcharakter zu verdeutlichen ~ MP wichtig für Meinungsbildung und Reflexion darüber ~ MP mehrere Quellen und Perspektiven für größeres Gesamtbild
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	~ HL Überkategorie - nicht zu erklären ohne GB, MP, N ~ 3 Ebenen der MP (-)

Zum Prinzip der Multiperspektivität haben sich alle Gruppen bis auf eine geäußert und bei keiner Gruppe blieb das Verständnis auf der Ebene, dass es ausreiche, zwei sich widersprechende Quellen zu präsentieren. Vielmehr zeigen bereits die Paraphrasierungen, dass Multiperspektivität auf Quellen und Darstellungen gestützt ist und dass diese zumeist von der Lehrperson unterstützend zum Schulbuch selbst gefunden und in das Unterrichtssetting eingebunden werden müssen. Das folgende für die Gruppe namensgebende Zitat bringt am deutlichsten zum Ausdruck, dass der wesentlichste Anspruch hinter dem Prinzip der Multiperspektivität verstanden wurde:

#00:24:23-4# T16: *Also ich denke mal, Multiperspektivität kann man auf jede Epoche. Wenn ich jetzt an die Antike denke: Der Patriarch und der Sklave. Also [T18: Mmh [bejahend]], äh, äh, es ist halt immer, es gehören immer zwei Seiten dazu. Mindestens. [T16: Mindestens.] Genau. Immer zwei Seiten. Mindestens.*

T17: *Also mindestens zwei. Alleine hat glaube ich noch keiner viel Geschichte gemacht, ganz allein.*

#00:25:15-5#

(Gruppe: "Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", Tilde 4, MP Tilde 4)

Hierbei ist der wesentlichste Aspekt nicht das binäre Gegenüberstellen von unterschiedlichen Perspektiven in Quellen, sondern dass Geschichte nie monoperspektivisch erzählt werden kann, da noch niemand *allein Geschichte gemacht hat*.

Des Weiteren fällt es vielen Gruppen leicht, die drei „Ausdrucksformen der Perspektivität“ (Lücke, 2012, S. 285) als Bestandteile zu benennen und die jeweilige dazugehörige Akteur~innenebene korrekt zu bestimmen:

#00:30:43-3# T5: *Quellen aus unterschiedlichen Perspektiven. Dann Kontroversität hatten wir gesagt ähm Historiker, die sich –*

T4: *Die Forschung 'ne?*

T5: *Genau, die Forschung. Die sich über dieses Thema streitet, also verschiedene Aussagen dazu.*

T7: *Hmm [bejahend]*

T5: *Und Pluralität ist dann das, was bei den Schülern entsteht, verschiedene Meinungen zu einer Sachlage.*

T4: *Genau, ja. #00:31:01-2#*

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 3, MP Tilde 1)

#00:19:43-3# T2: *_Ja_ [langgezogen, zögernd]. Also Gegenwartsbezug ist ja eigentlich ziemlich einfach, sagt ja schon äh der Name, dass man irgendwas äh findet, was die Schüler aus ihrem gegenwärtigen Leben irgendwie damit verbinden können oder irgendwie, dass sie einen Zusammenhang darin äh sehen, damit man sie auf irgend'ner Ebene anspricht, die sie halt auch interessiert. Multiperspektivität, dass man eben verschiedene Sichtweisen und Meinungen aus verschiedenen Perspektiven auf ein und dasselbe Thema hat, um eben zu zeigen, dass es nicht immer nur diese eine Seite sozusagen gibt, sondern verschiedene Seiten. Und ähm, um eben auch die Perspektivität dabei in dem Schüler selbst zu entwickeln, würde ich mal so jetzt einfach sagen.*

T1: *Das war doch die Pluralität, 'ne?*

T2: *Die Pluralität.*

T1: *Bei den Schülern.*

T2: *Genau. Und ähm.*

I: *Welche fallen euch da noch ein?*

T1: *Kontroversität bei den Historikern und Multipers-, nee oder, Multiperspektivität bei den Quellen an sich oder wie war das? #00:20:37-8#*

(Gruppe: *Das Schweigen der Könner?*, Tilde 2, MP Tilde 2)

Hierbei wird der Teilnehmerin T2 sogar noch das Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges charakterisiert, was zeigt, wie sicher die Gruppe im Umgang mit den Prinzipien ist, handelt es sich doch im Interview keineswegs um eine Prüfungssituation.

Diese Befunde sind positiv zu bewerten. Denn dies bedeutet, dass die drei Ebenen des Konstruktes und damit vielleicht auch die immanente Intention verinnerlicht werden konnten. Bei dem Prinzip der Multiperspektivität scheint es also kaum Verständnisprobleme zu geben und auch das sich daraus ergebende übergeordnete Ziel, die Dekonstruktion einer objektivistischen Wahrheit aufgrund der Perspektivität als Grundsachverhalt, scheint den Studierenden ebenso plausibel und auch umsetzbar. Die Paraphrasierungen zeigen, dass die Studierenden hierfür die Worte *Perspektive*, *Ansicht* und *Blickwinkel* wählen. Die folgenden beiden Zitate bezeugen dies:

#00:20:49-1# T1: *Und auf jeden Fall auch bei Perspektivität, dass überhaupt erstmal jede Person eine Perspektive hat und es ja diese eine Geschichte so nicht gibt, 'ne. #00:20:58-1#*

(Gruppe: *"Das Schweigen der Könner?"*, Tilde 1, MP Tilde 1)

#00:04:19-2# T16: *Ähm, ja es ist, es war halt auch unser Ziel durch diese Multiperspektivität und durch das Einwerfen von mehreren Quellen mit verschiedenen Perspektiven war halt quasi das Ziel, so eine gewisse Sensibilität bei den Schülern zu schaffen, dass es halt nicht eine historische Wahrheit gibt, sondern verschiedene Perspektiven und die können kontrovers sein oder sich irgendwo ähneln und, dass man da versucht dann, den Schülern irgendwie zu zeigen, dass man versucht, das zu vergleichen und daraus dann *_seine_* [betont] Wahrheit für sich zu ziehen. Wir sind dann auch noch auf Standortgebundenheit usw. gekommen.*

T17: *Genau.*

T19: *Ja. #00:04:50-4#*

(Gruppe: *"Allein hat noch keiner Geschichte gemacht"*, Tilde 2, MP Tilde 2)

Im ersten der beiden Ausschnitte wird auf einer globalen Ebene argumentiert und die Perspektivität eines jeden Akteurs als zentraler Erkenntniswert des Prinzips benannt, welcher darin gipfelt, dass es *die eine Geschichte nicht geben kann*. Im zweiten Auszug wird dies anhand des eigenen Unterrichts im Labor konkretisiert. Die Gruppe beansprucht, Schüler~innen die Negation einer einzigen historischen Wahrheit durch die Analyse der Standortgebundenheit der Perspektiven praktisch nachvollziehbar vorführen zu können.

Die meisten Gruppen sehen neben diesem geschichtsdidaktisch relevanten Nutzen einen weiteren Nutzen, den multiperspektivischer Unterricht für den Alltag flankieren kann: Die Meinungsbildung und Akzeptanz anderer Meinung.

#00:15:23-2# T3: *[lacht] Deswegen sind bei mir die Begriffe zu Multiperspektivität, noch äh Kontroversität und Pluralität einfach unheimlich wichtig. Dass man ihnen verschiedene Ansätze von Forschern oder einfach generell unterschiedliche Sichtweisen auch bietet und dass die überhaupt die Möglichkeit haben, sich 'ne eigene Meinung zu bilden, die vielleicht 'ne andere ist als die von ihrem Sitznachbarn. Das finde ich dazu noch unheimlich wichtig. [...]* #00:15:53-5#
(Gruppe: "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind", Tilde 2, MP Tilde 2)

Es wird dargestellt, dass erst das Prinzip der Multiperspektivität Schüler~innen überhaupt zur Bildung einer eigenen Meinung ermuntern könne, da unterschiedliche Ansichten zu einem Sachverhalt als normal präsentiert werden. Interessant ist hierbei, dass dem Prinzip zugetraut wird, die Perspektivität stärker erweitern zu können, als es eine Gruppenarbeit mit Klassenkamerad~innen könnte. Der folgende Gesprächsausschnitt thematisiert mit Bezug auf Multiperspektivität die generelle Kritikfähigkeit gegenüber dem, was in (Geschichts-)Büchern steht oder selbst recherchiert wird:

#00:17:33-3# T10: *Sie lernen ja auch irgendwie dann ihre eigene Meinung immer zu bilden und diese dann auch, ja dahinter zu stehen und dann nochmal zu diskutieren. Es werden ja viele Kompetenzen dann nochmal gleichzeitig gefördert dabei, bei der Multiperspektivität.*
T12: *Ja genau. Wie bilde, wie bilde ich mir eigentlich überhaupt meine Meinung, woher ziehe ich das Wissen, was bedeutet das? 'Ne, eigentlich. Wenn ich das so und so sage, ja.*
T10: *Genau, nicht nur nach einem Text im Geschichtsbuch oder nach einem Text, was auf'm Blatt steht, sondern dass sie halt recherchieren und sich aus vielen ähm ja Texten oder vielen Sachen, die sie da finden, eine eigene Meinung bilden können.* #00:18:04-5#
(Gruppe: "Fakten, bumm bumm bumm", Tilde 2, MP Tilde 2)

Als letzter Aspekt wird mit explizitem Rekurs auf den theoretischen Aspekt der Pluralität begründet, warum das Prinzip der Multiperspektivität, wenn es richtig verstanden und umgesetzt wird, möglicherweise dazu beitragen kann, andere Meinungen als solche zu akzeptieren:

#00:16:10-0# T3: *Ja also durch Multiperspektivität, dadurch, dass wir denen verschiedene Perspektiven auf eine Sache geben und dazu eben verschiedene ähm Meinungen auch von Forschern, Historikern und alles dazuziehen.*
I: *Die dann was waren? [lacht]*
T3: *Die Kontroversität? Ähm ermöglichen wir quasi Pluralität? Der Schülermeinungen.*
I: *Mmh [bejahend]*
T1: *Ja, oder?*
T2: *Mmh [bejahend]*
T1: *Würd ich auch sagen. Also dass, vor allem, ja genau dieses auf der Ebene einmal der Quellen und auf der Ebene einmal irgendwie der Gesellschaft, sodass man diese Seiten halt irgendwie versucht zu beleuchten und den SchülerInnen auch näherbringt. Und die dadurch halt auch, da kommt man ja*

wieder zu dem, was wir vorher gesagt haben, ihren eigenen Standpunkt irgendwie auch gut vertreten können und dahinterstehen. Und aber auch lernen, dass sie die Perspektiven anderer Schüler zulassen können. #00:17:00-0#

(Gruppe: "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind", Tilde 3, MP Tilde 3)

Narrativität

Tabelle 33: Paraphrasierungen der Kategorie "Erklärung", hier Narrativität.

GRUPPE	N
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Zusammenhang zwischen N und GWB ~ N = lat. Narrare = Erzählen (-) ~ N = SuS erzählen selbst eine Geschichte schaffen ~ N = selbst erzählen, eine Geschichte schaffen +eigene Meinung
"HOLOCAUST & HEUTE"	<ul style="list-style-type: none"> ~ N kann man nicht nicht behandeln ~ N = Erzählen (-)
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ N, MP und GWB sind in Reihenplanung eng miteinander verwoben ("immer da") ~ N, mehrere möglich Erzählformen ~ Geschichte ist immer narrativ. Daher ist N das "Basisprinzip" ~ Man kann nicht ohne N arbeiten ~ N ist wenn die SuS etwas produzieren ~ N ist im Geschichtsunterricht immer präsent, als didaktisches Prinzip äußert es sich in den unterschiedlichen Erzählformen ~ N ist im Hintergrund und muss SuS nicht unbedingt präsent sein, N äußert sich in den Aufgabenstellungen
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	<ul style="list-style-type: none"> ~ N methodisch in MP integriert (Quellen umgeschrieben) ~ N und MP hängen zusammen
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	<ul style="list-style-type: none"> ~ N = historische Ereignisse wiedergeben + auf sich selbst anwenden ~ MP + N + GWB = "Voraussetzung" für Entstehung des GB ~ Durch N wird das GB deutlich

"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	<ul style="list-style-type: none"> ~ Nacherzählen Teil von N, Problem Narrationskompetenz und Nacherzählen zu unterscheiden (-) ~ N "nicht genau verstanden", deshalb nicht "bewusst eingebaut" (-) ~ N drückt sich über Schriftlichkeit der SuS aus ~ N kann auch mündlich sein ~ mündliche Produkte verflüchtigen sich schnell (Problem der Bewertung) ~ Auswertung sollte nicht im Vordergrund stehen, sondern die Narrationskompetenz der SuS ~ Zusammenhang GB und N - (unverständlich)
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	~ N wichtig, um zu sehen, dass GE selbst erzählt werden kann
"DAS AUTO"	<ul style="list-style-type: none"> ~ N= GE wird immer erzählt + Narrationen haben bestimmte Merkmale + Erzählformen nach Rüsen ~ "Historisches Orientierungsbedürfnis" und "Sinnbildung über Zeiterfahrung" starke These, N bringt Sinn in den Unterricht und nicht die Chronologie ~ N ist ein Reflexionsprozess um die Entstehung von GE zu verstehen ("durch den Fleischwolf drehen") ~ Erweiterung des GB durch N ~ "Sinnbildung über Zeiterfahrung durch historisches Erzählen", N zentral für HL
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	~ N = Kernkompetenz auf zwei Ebenen
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ N = SuS sollen GE selbst wiedergeben ~ N + HL, "wahnsinnig komplex" +SuS sind mehr beteiligt als L ~ Ist PL = N? ~ Meinung erzählen = N? ~ N ist auf Quellen gestützt
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	~ HL Überkategorie - nicht zu erklären ohne GB, MP, N
"TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ N existiert auf Ebene der Schulbücher (Hintergrundnarration) ~ N existiert, wenn SUS erzählen

Die Paraphrasierungen zeigen, dass das Prinzip der Narrativität meist auf der Ebene verharrt, das Schüler~innen Geschichte erzählen oder schreiben. Das Prinzip der Narrativität ist daher diverser zu beschreiben als die beiden vorangegangenen Prinzipien. Dies liegt vor allem an den mit einem (-) in der Tabelle gekennzeichneten Aussagen, die zum Teil eklatante Verständnisprobleme einzelner Gruppenmitglieder offenbaren. In allen drei Fällen werden die Verständnisprobleme aber im Interview in der Gruppe mehr oder minder besprochen und gelöst. Die drei Negativbeispiele lauten wie folgt:

#00:49:39-8# I: *Was ist denn Narrativität?*

T4: *Weiß ich nicht.*

I: *Nee, erzähl mal jetzt. Wenn du sagst, dass das optimaler Unterricht war.*

T4: *Na eine Narrativität. Narrarre. Narrativität ist ja erzählen. Also über das Erzählen der stattgefundenen Geschichte ein Wissen generieren. Das empfinde ich als Narrativität. #00:49:58-6# ("Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 6, N Tilde 2)*

#00:23:18-3# T10: *Also generell, wenn Geschichte erzählt wird.*

T11: *Also Narrativität heißt erzählen.* #00:23:23-6#

(Holocaust und Heute, Tilde 5, N Tilde 2)

#00:36:33-5 T7: *Na nacherzählen ist ja auch Narrativität, es ist ja nicht falsch, es ist ja nur.*

T4: *Ja, aber, ich hab' da immer noch 'n Problem mit eigentlich, das nochmal wirklich zu unterscheiden zwischen narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht und nacherzählen.* #00:36:49-6#

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 9, N Tilde 1)

Alle drei Beispiele zeigen Verständnisprobleme unterschiedlicher Qualität. Im zweiten Beispiel wird das Ein-Wort-Prinzip der Einfachheit halber mit einem Wort übersetzt und damit bereits als fertig betrachtet. Diese simple Strategie erlaubt zwar eine Sprechfähigkeit, zeugt aber nicht von einem tieferen Verständnis dahinterliegender Strukturen. Im dritten Beispiel wird deutlich, dass das didaktische Prinzip nicht trennscharf zur im Berliner Rahmenlehrplan formulierten Kernkompetenz ist und daher auch nach dem LLLS für Verwirrung sorgt. Im ersten Beispiel sind mehrere Missverständnisse zu erkennen und daher soll auf dieses etwas näher eingegangen werden. Bereits vorher wird sich in diesem Interview abfällig über theoretische Konstrukte und deren Realitätsferne geäußert. An dieser Stelle aber kulminiert das Gespräch. Als die Interviewerin insistiert, dass der von T4 zuvor selbst eingebrachte Begriff erläutert werden soll, wird eine mögliche Ursache für ein Fehlverstehen deutlich. Es wird kurzerhand aus dem lateinischen Ursprung hergeleitet und dann übersetzt – ähnlich wie im zweiten Beispiel – ergänzt aber um das Erzählen der *stattgefundenen Geschichte*. Demzufolge wäre es im Unterricht dann umgesetzt, wenn von irgendjemandem, und genannt wird hier im Gespräch die Lehrperson, Geschichte erzählt wird und die Schüler~innen dadurch Wissen generieren. Die Gruppe ist aber in der Lage, dieses alltagssprachliche Verständnis des oder der Teilnehmenden, um theoriegeleitete Aspekte zu ergänzen. Dies führt dazu, dass T4 dem Interview einen Lerneffekt zuschreibt:

#00:56:41-5# T4: *Eben. Weil das theoretische Ausarbeiten von Fakten bzw. das Lesen impliziert ja noch lange nicht, dass man verstanden hat. Und auch wenn du nen intelligenten Studenten dasitzen hast. Nur durch dieses Gespräch, was wir die letzten 10 Minuten hier hatten, hat sich für mich nochmal aufgedröselt was denn Narrativität wirklich ist[...]* #00:57:57-0#

Die Codierungen der anderen Gruppen zeichnen ein tieferes Verständnis des Prinzips der Narrativität nach. Allerdings wird nur in zwei Äußerungen explizit davon gesprochen, dass sich das Geschichtsbewusstsein über die Narrationen der einzelnen Schüler~innen ausdrückt:

#00:23:04-1# T1: *Und in'ner, durch die Narrativität oder durch narratives Handeln oder was auch immer wird ja Geschichtsbewusstsein auch erst deutlich 'ne also. So irgendwie vielleicht.* #00:23:14-9#

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 5, N Tilde 3)

Zumeist wird das Prinzip der Narrativität als unumgänglich und geradezu einfach in seiner unterrichtspragmatischen Umsetzung beschrieben, wie die folgenden drei Beispiele nahezu kongruent zeigen:

#00:11:53-6# T8: [...] *Narrativität so wichtig, dass man auch selber lernt, wie man Geschichten erzählt, also oder Geschichte nacherzählt und ähm ja, dass man. Also für mich war das wichtigste [...]* #00:12:49-6#
(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 2, N Tilde 1)

#00:46:33-6# T13: *Ah ich finde das total gut, weil, dass du das sagst, weil ich finde das auch wichtig. Aber das ist immer gar nicht das Erste, was mir so aufpoppt, wenn ich Narrativität höre. Sondern äh für mich ist dieses, dieser Prozess, ich erschaffe selbst eine Narration als Schülerin oder Schüler ähm ist für mich eher, ich nehme das selber jetzt einmal durch Fleischwolf und das ist quasi wie 'ne eigene Reflektion des Themas. Wenn ich das anfangen einmal, ja ich hör' die Geschichte, ich les' die und dann gebe ich die selber wieder raus. Und dass dieser Prozess, den, der, das ist für mich immer das erste, was ich sehe. Dass man anfangen muss, diesen Prozess zu reflektieren und zu sehen, was erschaffe ich selber aus dem Gehörten, Gelesenen oder Erfahrenen im weitesten Sinne. Aber, aber ich find' den Aspekt, den du sagst, eben auch echt gut so, ja.* #00:47:32-6#
(Gruppe: "Das Auto", Tilde 6, N Tilde 3)

#00:19:32-7# T14: *Na, dass äh die Schülerin das auch, äh die Schülerinnen und Schüler das auch irgendwie anwenden. Zum Beispiel selber erzählen und dann auch, sich auch klar werden, dass sie gerade äh nicht die Vergangenheit erzählen, sondern eine Geschichte und die ähm baut auf, äh baut auf einigen Gegebenheiten und Ereignissen auf. Aber der Sinnzusammenhang, den machen sie ja.* #00:20:00-3#
(Gruppe: "Tripple L", Tilde 3, N Tilde 2)

In den Beispielen wird aus dem Fokus der Unterrichtspragmatik heraus argumentiert und Narrativität besteht folglich in erster Linie in der Abkehr des oder der erzählenden Lehrenden, und zwar in der Gestalt, dass Schüler~innen Geschichte(n) *selbst erzählen* oder zumindest *nacherzählen* sollen. Im zweiten Beispiel wird das Selbstschreiben einer solchen Geschichte mit dem *Drehen durch den Fleischwolf* verglichen. Erst wenn dieser Prozess bewusst geschieht, kann er auch reflektiert werden. Der Aspekt, dass Schüler~innen Geschichte als narratives Konstrukt wahrnehmen, oder sie die Eigenschaften einer Narration benennen können sollten, um diese zu erkennen, tritt in den Hintergrund. Interessant ist hierbei beim dritten Ausschnitt die Unterscheidung zwischen Vergangenheit und erzählter Geschichte. Hierbei wird erklärt, dass dies den Schüler~innen *klar werden* müsse, wobei ausgespart wird, wodurch das geschehen soll.

Die zweite Ebene der Narrativität, die Lehrenden quasi als Wissensvorsprung auf der Metaebene gegenüber Schüler~innen präsent sein sollte, tritt in Betrachtung der Gänze der Aussagen gegenüber unterrichtspragmatischen Erwägungen in den Hintergrund. Insgesamt gibt es nur sehr wenige Zitate wie diese:

#00:18:44-1# T14: *Also ich find die äh Narrativität ähm, was es ja schon sagt irgendwie, erzählen, Erzählung, dass im Grunde Geschichte immer 'ne Erzählung ist, nie objektiv, objektiv, auch wenn's oft den Anschein macht, wie zum Beispiel in Schulbüchern oder sowas, wo es ja, wo kein Autor da ist im Grunde*

unter den Texten, äh dann zu welcher Zeit der geschrieben wurde. Ähm, dass man irgendwie das immer im Hinterkopf behalten sollte. #00:19:18-7#
(Gruppe: "Tripple L", Tilde 2, N Tilde 1)

#00:14:26-6# T5: Mmh [bejahend]. Und wichtig dazu ist historisches Erzählen, 'ne? Narrativität als Kernziel von, also als Kernkompetenz von historischem Lernen, wo man halt auch selbst erzählt und erstes weiß, dass was die anderen erzählt, erzählen, halt Erzählungen sind und dass auch das, was man selbst erzählt, ja dann auch rekonstruierte Erzählungen sind. Gehört ja dann auch dazu. #00:14:48-3#
(Gruppe: "Sehr gute Frage" – sehr gute Antwort, Tilde 7, N Tilde 1)

Das Einräumen des Umstandes, dass Geschichte als Konstrukt existiert, kann über die Aussagen aller Gruppen hinweg als Konsens abgeleitet werden. Allerdings begründen nur wenige dies explizit mit dem Prinzip der Narrativität und leiten es vielmehr als allgemeinen Umstand aus der Gänze der Theorie ab. Auffällig ist bei diesem, wie auch den anderen beiden Prinzipien die theoriekonforme Bezugnahme auf die Inhalte der Texte aus dem Seminar, ohne dass auf den Autor oder die Autorin rekurriert wird – so fällt weder bei Multiperspektivität noch beim Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Name Bergmann. Dies kann bei den beiden anderen beiden Prinzipien mitunter darauf zurückgeführt werden, dass jeweils nur ein Text im LLLS vorgegeben wurde. Beim Prinzip der Narrativität wurden aber divergierende Positionen präsentiert und miteinander verglichen. Lediglich eine Gruppe verweist beim Prinzip der Narrativität explizit auf Rösen.

#00:37:08-6# T12: Naja, also ich fange einfach mal so an, Narrativität also ist mir auf jeden Fall als Begriff ganz klar hängen geblieben, weil ich eben, den eben vorher auch noch nie mit Geschichte in Verbindung gebracht hab'. Ähm und was ich dazu jetzt sagen würde, ist erstmal: Geschichte ist, wird immer erzählt, ist deswegen immer 'ne Narration, ob das jetzt Schülerinnen und Schüler sind oder Historiker~innen. Ähm Narrationen haben ganz bestimmte Merkmale. Es wird 'n Anfang-, es wird 'n Endpunkt gesetzt. Ähm man fokussiert sich natürlich immer, also auch wenn man nur 'ne Zeit von einer Stunde beschreibt, auf bestimmte Personen, Ereignisse äh Regionen, geographisch gesehen sozusagen 'ne. Und das ist alles immer gesetzt von der Person, die erzählt. Und das, was eben da sozusagen irgendwie noch kennzeichnend ist, sind auf jeden Fall, dass es sozusagen oder dass die Didaktik vier Arten von Narration unterscheidet. Ich krieg' sie jetzt glaube ich nicht alle zusammen. Exemplarisch, genetisch, kritisch und noch 'n viertes, die auch letztendlich –
I: *Traditional.*

T12: *Traditional, genau.*

T13: *Ah.*

T12: *Traditional ist das erste, dann exemplarisch, dann kritisch, dann genetisch. Ähm, wo ich sozusagen dann relativ spät, aber zum Glück hab' ich's noch irgendwie äh erkannt oder meine, es erkannt zu haben, dass es auch sozusagen irgendwie aufeinander aufbaut. Ich hab' mich irgendwann so gefragt, was soll das, warum soll ich denn traditional erzählen, wenn ich auch kritisch erzählen kann?*

T13: *[lacht]*

T12: *Und äh dann, irgendwie eigentlich ja simpel. Genau und dass es aber eben sozusagen im Geschichtsunterricht auch darum gehen soll, oder dass ja sozusagen das Ziel immer diese narrative Kompetenz ist und dazu zählt eben dann zum Beispiel, dass man sozusagen auf diesen Ebenen möglichst 'n Fortschritt erzielt.*

I: *Mmh [bejahend] #00:38:40-6#*

(Gruppe: "Das Auto", Tilde 2, N Tilde 2)

Hierbei ist die Durchmischung der angesprochenen theoretischen Elemente erkennbar. Zuerst wird der generelle Umstand der Geschichte als Narration benannt und anhand der Merkmale einer jeden Narration verdeutlicht. Anschließend werden Rüsens Erzählformen aufgezählt und als taxonomisches Unterrichtsziel benannt. Diese Gruppe ist es auch, die als Einzige von 15, den Zusammenhang zwischen Narration und historischem Lernen theoriebezogen eröffnen kann:

#00:54:45-9# T12: *Ja, ich weiß auch nicht, der Gedanke ist mir gerade nur so gekommen. Nein, es ist eigentlich völlig richtig und also das ist auch das, was mir, also was auch Rösen sagt. Historisches Lernen kann auch begriffen werden als Sinnbildung über Zeiterfahrung _durch_ [betont] historisches Erzählen. Also ich, ich glaube, es ist einigermaßen richtig zitiert. Und das natürlich genau und, vergessen wir dieses Gedankenexperiment, also diesen Gedanken, den ich da jetzt grad' gesagt hab. Aber dass eben natürlich irgendwie die Narration sozusagen zentral ist, um historisch zu lernen sozusagen. Und diese Narration aber eben gespeist wird zum Beispiel aus'm Geschichtsunterricht oder so, der dann wieder aufbaut auf diesem, auf diesen anderen beiden Prinzipien. [lacht] #00:55:29-5#*
 (Gruppe: "Das Auto", Tilde 10, N Tilde 5)

Geschichtsbewusstsein

Tabelle 34: Paraphrasierungen der Kategorie "Erklärung", hier Geschichtsbewusstsein.

GRUPPE	GB
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ HL Oberkategorie die sich aus den Prinzipien ergibt ->GB ~ GWB ein Weg zum HL oder GB
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ GB = "schwierig/strittig"+ HL = "schwammig" (Diskurse) (-)
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	~ GB kann nicht in einer Stunde entstehen ~ GB ist ein Prozess der methodisches Geschick voraussetzt, um zu verstehen was Geschichte will und was man daraus lernen kann ~ GB ist dynamisch und geprägt von individuellen Faktoren/Erlebnissen
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ MP + N + GWB = "Voraussetzung" für Entstehung des GB ~ Durch N wird das GB deutlich ~ Kein abrufbares Wissen über HL oder GB (-)
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	~ Zusammenhang GB und N - (unverständlich) ~ Meinung bilden = GB ~ GB entspringt aus HL ~ SuS bringen GB bereits mit

	<ul style="list-style-type: none"> ~ L muss GB der SuS weiterentwickeln ~ GB muss anwendungsbezogen für die SuS sein ~ Kategorien von Pandel können mit Prinzipien gefördert werden
"DIE SuS STEHEN IM VORDERGRUND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ SuS müssen GB ausbilden, aus "Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft lernen" ~ GB ist subjektiv, Pandels Modell hilfreich, aber man kann keinem in den "Kopf gucken" um GB zu bestimmen ~ GB heißt auch individuell für die Gegenwart und Zukunft Handlungsperspektiven zu entwickeln + kann über N von L entwickelt werden ~ HL ist Ausdruck des GB + Planung sollte darauf abzielen, dass SuS ihr GB ändern können
"DAS AUTO"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GB kann im Unterricht entwickelt und ausdifferenziert werden ~ HL passiert auch außerhalb der Schule + geht einher mit Entwicklung des GB ~ Erweiterung des GB durch N ~ GB ist kein passives Ergebnis
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GB = Schlüsse aus Vergangenheit und Gegenwart für die Zukunft ziehen ~ GB individuell und von äußeren außerschulischen Einflüssen geprägt, kann im Unterricht verändert werden
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	<ul style="list-style-type: none"> ~ HL durch drei Prinzipien herzustellen + GB schon vor dem Unterricht vorhanden ~ GK = GB der Gesellschaft ~ kein richtiges oder falsches GB, von außen geprägt, individuell
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GB auch immer politisch konnotiert (Identität) ~ keine eindeutigen Definitionen + GB zwischen Identität und GBW ~ GB = dass einem GE bewusst wird, "klingt banal, ist aber komplex" ~ Chronologie wichtig für GB
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GB wandelt sich bei HL
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	<ul style="list-style-type: none"> ~ HL Überkategorie - nicht zu erklären ohne GB, MP, N ~ 7 Kategorien von Pandel, ökonomisches Bewusstsein
"TRIPPLE L"	<ul style="list-style-type: none"> ~ GB steht im RLP ("Paradeantwort") ~ GB entsteht "außerunterrichtlich" und ist an individuelle Wahrnehmung gebunden + GK

Auch zu diesem Konstrukt haben sich alle bis auf zwei Gruppen geäußert, trotzdem ist es schwer einen Gesamteindruck festzuhalten. Die folgende Passage mit ihren Erklärungen und Aussagen steht stellvertretend für einen generellen und in ähnlicher Form häufig auch im Seminar geäußerten Aspekt. Bei den beiden Konstrukten *Geschichtsbewusstsein* und *Historisches Lernen* kritisieren die Teilnehmenden deren Diskursivität, die ihrer Meinung nach in Beliebigkeit zu münden scheint. Der Begriff *Geschichtsbewusstsein* wird als *schwammig*, *strittig* und *nicht griffig* bezeichnet.

#00:03:16-5# T9: *Geschichtsbewusstsein fand ich, äh finde ich immer noch einen schwierigen Begriff muss ich sagen aber das ist ja auch einfach ein total strittiger Begriff [I: Ja], einfach deswegen, also ob man das nun, unter welchen Aspekten, was man da nun alles mit einbezieht oder nicht einbezieht und so, deswegen [I: Klar], da finde ich sind die anderen Begriffe ein bisschen schlüssiger [I: Mmh [bejahend]] also oder auch historisches Lernen und so, die sind alle hach sehr nicht, nicht so richtig [T10: Schwammig] greifbar [T10: Ja, genau, ist halt ziemlich schwammig, 'ne], genau bzw. sind die Texte, die das erklären, finde ich.*

T10: *Jeder sagt das irgendwie anders und formuliert das anders [T8, T11: Mmh [bejahend]] und letzten Endes [T9: Genau] meinen alle irgendwie so ziemlich das gleiche, aber dann auch irgendwie nicht so richtig. Also es ist irgendwie so ein Mischmasch und irgendwie ist einem wohl selbst überlassen, wie man das so [T11: Mmh [bejahend]] am besten dann macht. #00:04:04-3#*
(Gruppe: "Holocaust & Heute", Tilde 1, GB Tilde 1)

Hierbei wird der fehlende Konsens innerhalb der Disziplin beim zentralen Konstrukt bemängelt und auch, dass die im Seminar besprochenen Theorien vermeintlich alle das Gleiche meinen, obwohl sie es anders *formulieren*. Die Teilnehmenden, die sich so äußern, erwarten eine klare und handhabbare Definition, welche sie in den dargebotenen Konstrukten nicht finden können. Sie erwarten Eindeutigkeit. Da sie diese nicht finden, entscheiden sie, dass es sich wohl um ein *Mischmasch* handele und es deshalb *wohl jedem selbst überlassen* ist, was er daraus macht. Inwiefern dieses Konstrukt kontroverses Thema unter den Studierenden war, verdeutlicht der folgende Ausschnitt:

#00:01:50-6# T15: *[...] Dieser Begriff Geschichtsbewusstsein, der allen immer sehr, sehr wichtig war. Wo sie alle Angst hatten, also viele Angst hatten, dass man das in den anderthalb Stunden nicht schaffen kann. Obwohl es klar ist, dass man in den anderthalb Stunden kein Geschichtsbewusstsein irgendwie jemandem [Pause] bewusst machen kann, sage ich ma. #00:02:32-3#*
(Gruppe: "Um Narrativität kommt man gar nicht herum", Tilde 1, GB Tilde 1)

Hier wird beschrieben, dass der in der Theorie formulierte Anspruch, Unterricht so zu gestalten, dass er das Geschichtsbewusstsein der Schüler~innen tangiert, aufgreift oder es verändert, innerhalb der LLS peer group regelrecht *Angst* auslöst. Der meiner Meinung nach wichtigste Punkt, der hier von der Gruppe angesprochen wird, ist das diese Angst daraus resultiert, dass Geschichtsbewusstsein von den anderen Gruppen als ein zu erreichender Zustand, den es effizient innerhalb von drei Stunden herzustellen gelte, verstanden wurde.

Im folgenden Beispiel wird deutlich der notwendige methodische Zugang angesprochen. Der fast zweiminütige Monolog fasst viele Aspekte zusammen und verdeutlicht die Dilemmata der Studierenden beim Umgang mit diesem Konstrukt:

00:02:32-3# I: *Ja. Was versteht ihr darunter, unter Geschichtsbewusstsein? [Pause] Du hast es angesprochen, vielleicht willst du?*
T13: *[lacht]*
T15: *Also, keine Ahnung. Wenn man. Ich bin immer ganz schlecht mit Namen und Modellen einander zuordnen und äh, aber, wenn man jetzt nach diesem, äh Modell geht, wo es von außen nach innen geht, mit dieser, dieser Pyramidenstruktur quasi, von [I: Borries] Borries. [I: Mmh [bejahend] Sehr gut.] [T12, T13, T14: [lacht]]. Wenn man jetzt, ja den Namen hätte ich nicht mehr gewusst, so aber, äh. Wenn man danach geht, dann ist es ja schon irgendwie [Pause] ja so ein Prozess, des Geschichte Bewusstseinsmachens, also es ist nicht irgendwie, so man ist irgendwann an dem Punkt so, ok: Jetzt hast du Geschichtsbewusstsein. Herzlichen Glückwunsch, dein Zertifikat, du bist jetzt bewusst mit Geschichte. Sondern: Es ist ja schon so, dass man anfängt irgendwie, wenn man, also Geschichtsbewusstsein zu bekommen, wenn man sich latent damit auseinandersetzt und, äh, sich das dann immer mehr manifestiert, wenn man, äh, sich da irgendwie. Also je wissenschaftlicher und je intensiver man sich auch damit reifindet, dass man dann auch irgendwie mehr Geschichtsbewusstsein erlangt in dem Sinne. Also natürlich auch abhängig davon, wie man damit umgeht, was man da halt*

lernt und nicht einfach das alles als gegeben hinnimmt. Also, das ist natürlich, aber so dieser [Pause] diese, ja, diese Manifestierung des Prozesses halt einfach. Dass es halt auch immer methodischer wird, das ist immer weiter weg davon geht: Also ich interessiere mich persönlich für das und das, meinetwegen Antike, so, jetzt habe ich irgendwie schon einen Zugang. Sondern, dass man halt auch irgendwie [Pause] mit Themen dann auch arbeiten kann, die einem vielleicht nicht persönlich so interessenmäßig liegen, aber wenn man mit dem methodischen Zugang zu Geschichte irgendwie, halt gewonnen hat, oder _einen_ methodischen Zugang, oder mehrere Methoden, die man zu seiner Methode entwickelt, äh, dass man dadurch dann halt Zugang dazu bekommt, was Geschichte will und was man daraus lernen kann. #00:04:25-9#

(Gruppe: "Um Narrativität kommt man gar nicht herum", Tilde 2, GB Tilde 2)

Dieser lange Monolog verdeutlicht die mitunter verwirrende Gesamtlage. Geschichtsbewusstsein wird in keiner der Aussagen als elementar für die Disziplin Geschichtsdidaktik dargestellt. Dieser Aspekt hat für die Teilnehmenden anscheinend schlichtweg keine Bedeutung. Die konkrete Benennung eines Modells samt Autor~in erscheint ebenso sekundär. Wesentliche Züge des Modells, insbesondere aber Voraussetzungen und Auswirkungen, die auf dieses Modell zurückzuführen sind – insbesondere insofern diese Auswirkungen für den Unterricht oder die Schüler~innen haben – können versprachlicht werden. So bedeutet Geschichtsbewusstsein eben nicht, Schüler~innen ein solches zu attestieren und zu *zertifizieren*, sondern ihre bereits vorhandenen *Zugänge* zu nutzen und auszudifferenzieren. Es geht darum, die *latente Auseinandersetzung* auf ein *bewusstes* Niveau zu heben – die *Manifestierung des Prozesses* ist dann das Geschichtsbewusstsein, welches Lehrende bei ihren Schüler~innen nach unterschiedlichen Modellen feststellen können. Vordergründig geht es dabei aber darum, den Schüler~innen zu verdeutlichen, *was Geschichte will und was man daraus lernen kann*. Es geht also um den Prozess der Bewusstwerdung über den Umgang von und mit Geschichte, der angeleitet wird, aber letztendlich immer eine individuelle Komponente hat. Denn trotz zahlreicher Angebote entwickelt jede~r für sich selbst einen individuellen Zugang zu und Umgang mit Geschichte. Mehrere nun folgende Zitate verdeutlichen, dass es in vielen Gruppen ähnlich aussieht, wenn sie den Begriff Geschichtsbewusstsein versuchen mit Rückgriff auf die Theorien zu erläutern. Das erste:

#00:22:35-3# I: *Was aus'm Stehgreif so präsent, was ihr jemand anderem erklären könntet?*

T10: *Bei mir ist's Geschichtsbewusstsein. [lacht] Das kann ich.*

I: *Ja? Dann erklär' mal. (lacht)*

T10: *Ja?*

I: *Ja.*

T10: *Ok. Also äh Geschichtsbewusstsein ist auf jeden Fall was Individuelles und was Subjektives, was jeder Mensch sag' ich mal mal so im Kopf hat. Das ist bei jedem anders ähm wie von, jetzt fällt mir sein Name nicht ein da mit den unterschiedlichen Kategorien.*

I: *Pandel?*

T10: *Pandel, genau, von Pandel das Modell. Zum Beispiel man kann bei einem anderen nicht in' Kopf gucken und sehen, ok das ist mehr ausgebildet und das nicht. Man kann vielleicht im Unterricht dafür sorgen, dass man ein möglichst weit verbreitetes Bild schafft, großen Überblick und überhaupt*

vielleicht die Schüler auch bewusst macht, dass es sowas gibt, wie Geschichtsbewusstsein. Weil viele vielleicht so denken, wenn man sagt, ok, habt ihr Geschichtsbewusstsein? Da glaube ich würden die meisten sagen: Nö, hab' ich nicht. Klar irgend'n Bild durch Medien, Gesellschaft hat man ja immer im Kopf. So du kannst nicht genau nachprüfen, aber du kannst ja versuchen, das so 'n bisschen zu schärfen, zu sensibilisieren. Ja. [Pause] Ich glaub', das ist das Wichtigste. Ich glaube auch häufig, das ist eben das Problem, wenn Schüler so rangehen, ich kann das nicht so, ich hab das nicht, ich weiß nicht, was das ist, deshalb hab' ich das erstmal nicht. Das ist schon irgendwie schade. #00:23:52-4#
(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 3, GB Tilde 3)

Der Gesprächsverlauf hier ist sehr ähnlich zum vorigen zweiminütigen Monolog. Auch hier kann der gesuchte Geschichtsdidaktiker nicht von allein benannt werden, lediglich die Facette, die als *Wichtigste* erkannt wird, also die Kategorien von Pandel, sind als Schlagwort präsent. Die individuelle mentale Struktur Pandels wird dabei sprachlich verkürzt oder entschlackt auf das Bild, dass man Menschen nicht in den *Kopf gucken könne*. Dem wird gegenübergestellt, dass es wichtig sei, Schüler~innen nicht unbedingt für den Begriff aber für das Vorhandensein eines solchen Phänomens zu sensibilisieren. Es gibt überdies noch weitere Passagen, die Pandels Kategorien thematisieren:

#00:46:46-2# T7: Ich find halt diese Doppelkategorien von Pandel ganz cool. Also, kann man sich ja drüber streiten, wie viele es sind und viele es sein sollten, aber ähm. Also dass man das so als Fundament nimmt. Jede einzelne Kategorie kannst du so 'n bisschen beurteilen und du kannst das Ergebnis jeder Kategorie mit diesen drei Prinzipien fördern. Also Multiperspektivität, Narrativität und Gegenwartsbezug. Und ich find', daran kann man sich ganz gut orientieren. #00:47:10-6#
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 21, GB Tilde 7)

#00:45:35-9# T8: Und um vielleicht nochmal 'ne andere Dimension anzusprechen, arm und reich zum Beispiel ähm, dass unterschiedliche Gesellschaftsschichten Geschichte vielleicht auch anders –
T7: Wahrnehmen.
T8: Wahrnehmen, erzählen und dann dementsprechend eben auch Quellen von verschiedenen Autoren ganz anders aussehen können, wenn sie das gleiche Ereignis beschreiben. #00:45:58-7#
(Gruppe: „Theorie verinnerlicht -gruselig, aber ja, Tilde 3, GB Tilde 2)

In beiden Ausschnitten ist eine Akzeptanz der Theorie zu erkennen, weil sie als unterrichtspragmatisch anwendbar verstanden wurden und für die Studierenden ein Nutzen erkennbar ist. Im ersten Gesprächsauszug wird der Vorteil des Modells darin gesehen, die Dimensionen gezielt anzusprechen und dementsprechend zu fördern. Angestrebt wird dies hier durch eine angedeutete Verschränkung mit den anderen didaktischen Prinzipien des LLS. Die zweite Aussage argumentiert mit der Doppelkategorie arm-reich und dahingehend, dass Standortspezifika von historischen Akteur~innen fokussiert werden können. So werden in den meisten Interviews nur singuläre Aspekte des Geschichtsbewusstseins beschrieben und keine geschlossene Theorie präsentiert. Drei Charakteristika, die häufig mitverhandelt werden, stellen die folgenden drei Auszüge exemplarisch dar.

#00:44:42-5# T4: Also es ist nicht, Geschichtsbewusstsein ist nicht das Ergebnis von dem Ganzen, sondern auch etwas, was als Grundlage von den Schülern ähm mitgenommen, also mitgebracht wird.

T5: Mmh [bejahend]

T4: Um dann mit den Prinzipien arbeiten zu können, um _dann_[betont] ein neues oder ein anderes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. #00:56:56-4#

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 20 GB Tilde 4)

#00:56:27-8# T12: Also bei mir, bei mir hat sich das mit dem Geschichtsbewusstsein auch sehr verändert. Ich hab' am Anfang das Geschichtsbewusstsein als was sehr Passives sozusagen wahrgenommen. Eher als 'ne Art sozusagen Ergebnis, die man irgendwie durch lernen erreicht oder was man durch das historische Lernen erreichen kann. Und auf 'ne Art stimmt's ja auch, nur es ist eben dann auch wieder was sehr Aktives sozusagen, weil man eben davon auch wieder ausgeht. Ja, also da passt eigentlich diese, diese Kreisform eigentlich ganz gut, glaube ich. #00:56:56-4#

(Gruppe: "Das Auto", Tilde 7, GB Tilde 1)

#00:14:48-3# I: Mmh [bejahend]. Ok und wie ist es dann mit Kulturen, wo es keinen Geschichtsunterricht gibt? Haben die kein Geschichtsbewusstsein und dann auch keine Geschichtskultur?

T5: Na doch, weil das ja auch was darüber aussagt, würde ich sagen, wenn man halt Geschichte verschweigt so in der Öffentlichkeit. Ist ja auch so 'ne Geschichtskultur.

T4: Ja und Schule ist ja nicht die einzige Institution, wo das vermittelt werden kann. Also es ist ja auch dann individuell irgendwie möglich, oder, ja. Insofern ist es auf jeden Fall möglich.

T5: Es gibt ja auch kein richtiges und auch kein falsches Geschichtsbewusstsein, würde ich mal sagen. #00:15:22-4#

(Gruppe: "Sehr gute Frage" - sehr gute Antwort, Tilde 8, GB Tilde 3)

Die drei Charakteristika, die sich als Gemeinsamkeit aus den Aussagen ableiten lassen, sind folgende: Schüler~innen kommen bereits mit einem Geschichtsbewusstsein in den Unterricht; Bei seiner Transformation variiert es zwischen aktivem und passivem Charakter; Es ist durch die Geschichtskultur vorgeprägt und kann in der Institution Schule verändert werden. Diese Erklärungen sind aber genauso Ausschnitthaft wie sie sich in den Zitaten darstellen. Eine umfassende Einbettung der einzelnen Aspekte in eine übergeordnete Theorie kann keine Gruppe leisten.

Einige Aussagen tendieren zudem in die Richtung, dass hinsichtlich der Verwendung der einzelnen Konstrukte auch nach dem LLLS immenser Klärungsbedarf besteht. Anscheinend ist nicht immer eindeutig ersichtlich, ob diese Prinzipien und Konstrukte als Reflexionsinstanzen für Lehrende auf der Metaebene bestehen, oder ob die Schüler~innen mit diesen Begriffen umgehen können sollen:

#00:24:46-8#T11: Na und der Ausgangspunkt von diesem Historischen Lernen, würd ich sagen, ist so das Geschichtsbewusstsein. Also das wandelt sich ja irgendwie während man historisch lernt vielfach. Es ist nie abgeschlossen. Und ähm –

T12: Wobei man natürlich wissen muss, was, was Geschichtsbewusstsein bedeutet in der Hinsicht, 'ne als Schüler. Ich hab als Schüler keine Ahnung von Geschichtsbewusstsein gehabt. Wusste aber –

T11: Ja, aber ist es denn wichtig für die Schüler da zu wissen, was jetzt Geschichtsbewusstsein genau ist? Ich glaub, mit den Begriffen kommst du auch nicht so weit. #00:25:18-0#

(Gruppe: "Fakten, bumm bumm bumm", Tilde 8, GB Tilde 1)

In den Gruppeninterviews gibt es kaum Aushandlungen zwischen den Begriffen Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein. Auffällig ist, dass die Studierenden versuchen, das Konstrukt Geschichtsbewusstsein auf Unterrichtsprozesse oder auf Historisches Denken zu beziehen. Hier wird deutlich, dass das Geschichtsbewusstsein für die Studierenden erst dann interessant wird, wenn sie versuchen, für sich Handlungsperspektiven für die Zukunft als Lehrer~in zu entwerfen. Das letzte Beispiel verdeutlicht diese eigentliche Bedeutung des Konstruktes Geschichtsbewusstsein für die Studierenden.

#00:23:57-5# T9: *Also zum Geschichtsbewusstsein würde ich auf jeden Fall noch ergänzen halt die Bedeutung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Äh, dass quasi man aus dem Vergangenen auch individuell für die Gegenwart und Zukunft Handlungsperspektiven entwickelt. Äh, ja. Ansonsten hatten wir ja noch historisches Lernen. Quasi als das dann initiierte, die initiierte Umsetzung von Geschichtsbewusstsein und Narrativität und so. Also quasi das, was die Lehrkraft dann macht, das äh pädagogisch so alles aufzubereiten, dass halt quasi Geschichtsbewusstsein entwickelt werden kann durch Unterricht.* #00:24:41-3#

(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 4, GB Tilde 3)

Historisches Lernen

Tabelle 35: Paraphrasierungen der Kategorie "Erklärung", hier Historisches Lernen.

GRUPPE	HL
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	~ HL = Integration von GWB + N + MP in den Unterricht
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ GWB= SuS in ihrer Welt erreichen + HL dass der SuS aus "der Geschichte etwas nimmt, dass in seine Gegenwart irgendwie mit rein nimmt und daraus sich selbst was konstruiert, selbst etwas macht" ~ HL Oberkategorie die sich aus den Prinzipien ergibt ->GB ~ GWB ein Weg zum HL oder GB
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ GB = "schwierig/strittig"+ HL = "schwammig" (Diskurse)
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ Kein abrufbares Wissen über HL oder GB (-) ~ MP+N+GWB = "Voraussetzung" für Entstehung des GB (*)
"ICH FREUE MICH AUF'S"	~ Drei Prinzipien ermöglichen HL

"ANDERS MACHEN"	~ Ohne drei Prinzipien kein HL ~ GB entspringt aus HL
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	~ HL ist Ausdruck des GB + Planung sollte darauf abzielen, dass SuS ihr GB ändern können ~ HL ist Ziel des Unterrichts und wird über Prinzipien hergestellt
"DAS AUTO"	~ HL passiert auch außerhalb der Schule + geht einher mit Entwicklung des GB ~ "Sinnbildung über Zeiterfahrung durch historisches Erzählen", N zentral für HL
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	~ HL keine feste Definition, es geht dabei hauptsächlich um eigene Meinung ~ HL keine richtige "feste" Definition ~ HL durch drei Prinzipien herzustellen + GB schon vor dem Unterricht vorhanden ~ HL ein Überbegriff
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ HL ist das Erkennen des Sinns sich mit GE zu beschäftigen ~ HL individuell ~ N+HL, "wahnsinnig komplex" +SuS sind mehr beteiligt als L (-)
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	~ HL nicht auf einzelne Kompetenzen zu reduzieren ~ GB wandelt sich bei HL
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	~ HL Überkategorie - nicht zu erklären ohne GB, MP, N
"TRIPPLE L"	~ HL = in Gegenwart aus Vergangenheit für Zukunft lernen ~ HL = über "Erzählungen begeistern und kritischen Blick fördern" ~ "Nicht fit bei HL" (-)

Betrachtet man die Paraphrasierungen zum Historischen Lernen, fällt auf, dass drei Gruppen sich dazu gar nicht geäußert haben und dass es mit insgesamt 26 Aussagen weniger Aussagen gibt als zu den vier vorher besprochenen Prinzipien und Konstrukten. Dies kann daran liegen, dass die Verständnisprobleme beim Historischen Lernen am größten sind:

#00:24:03-8# I: *Oder Historisches Lernen? Oder vielleicht beides zusammen irgendwie?*

#00:24:06-2# [Pause] #00:24:13-0#

T2: *Das wollte ich in meinem Essay ergründen.* #00:24:14-3#

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 6, HL Tilde 1)

#00:35:59-4# T1: *Ja, aber das ist, also ich hab zum Beispiel vorhin den Text nochmal gelesen, historisches Lernen und das ist so wahnsinnig komplex, finde ich. Also das wird ja auch erklärt dann so mit Narrativität und Narra- äh historischem Erzählen. Aber ähm ja. Genau, also letztendlich, dass beim historischen Erzählen oder bei Narrativität, dass die Schüler mehr beteiligt sind als der Lehrer.*

#00:36:18-2#

(Gruppe: "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind", Tilde 12, HL Tilde 3)

#00:36:26-8# T15: *Historisches Lernen. Ich will mir nicht, will mir noch nicht den Essay jetzt schon versauen, deswegen. Das ist ja nicht mein Punkt.*

I: *Ok, dann lassen wir das einfach so stehen.*

T14: *Was meinst du damit?*

T15: *Ich bin nicht fit beim Historischen Lernen, deswegen.* #00:36:40-6#

(Gruppe: Tripple L, Tilde 3, HL Tilde 3)

Alle drei Gesprächsausschnitte zeigen, dass die Teilnehmenden beim Historischen Lernen wenig sprechfähig sind und sie dieses Konstrukt als zu komplex wahrnehmen und daher wie im zweiten Beispiel versuchen es auf einen Satz herunter zu brechen: *dass die Schüler mehr beteiligt sind als der Lehrer*. Allerdings macht ein~e Teilnehmer~in – vielleicht auch als Ausrede – auf den Umstand aufmerksam, dass die Klärung dieser Frage nicht abgeschlossen ist und dafür das zu Semesterende als Prüfungsleistung jeweils zu schreibende Reflexionsessay genügend Raum bietet.

Weiterhin belegt die Mehrheit der Aussagen – möglicherweise aufgrund der thematischen Anordnung im LLLS – dass sich durch das Addieren der didaktischen Prinzipien im Unterricht bei den Schüler~innen Historisches Lernen als Folge ergibt. Die meisten Studierenden scheinen nicht zu wissen, wie sie den Prozess des Historischen Lernens anders erklären sollen. Auffällig ist hierbei die Ähnlichkeit der folgenden fünf Interviewauszüge:

#00:46:10-2# T7: *Ich persönlich finde, Historisches Lernen ist so die Überkategorie von diesen ganzen theoretischen Begriffen, weil ja, wieder halt auf mein Essay zurück. Ich hab versucht, das irgendwie so zu erklären in eigenen Worten und ich konnte es nicht, ohne eben diese Begriffe zu verwenden 'ne wie Multiperspektivität, Historisches Erzählen, Geschichtsbewusstsein. Und da hat mich meine Mutter angeguckt und meinte: Und was ist das jetzt? Und ich so: Hmm [nachdenklich] okay. [lacht] Versuch mal, Historisches Lernen zu erklären, ohne diese theoretischen, didaktischen Begriffe zu benutzen. Also geschichtsdidaktischen. Echt schwer. [lacht]* #00:46:41-3#

(Gruppe: "Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 4, HL Tilde 1)

#00:14:09-6# T6: *Na Historisches Lernen.*

T5: *Achso ja.*

T6: *Aber das ist irgendwie, ich glaub, eigentlich der Überbegriff. Das, also ist mein Empfinden, dass das halt alles irgendwie mit, also einschließt. Weil dass all diese Aspekte zusammen das historische Lernen bilden.*

#00:14:26-6#

(Gruppe: "Sehr gute Frage" - sehr gute Antwort, Tilde 4, HL Tilde 4)

In den ersten beiden Beispielen wird Historisches Lernen als *Überkategorie* oder *Überbegriff* bezeichnet. Im ersten Ausschnitt wird zudem deutlich, dass dies nicht an Faulheit der Teilnehmenden liegt – so hat eine der Teilnehmerin sogar versucht, Außenstehenden das Konstrukt zu erklären, was auf eine intensive Auseinandersetzung hindeutet. Dennoch wurde es nur so rudimentär verstanden, wie hier dargestellt. Die weiteren Beispiele deuten ebenso in die Richtung des Verständnisses als *Überkategorie* oder *Überbegriff*:

#00:03:48-5# I: *Was versteht ihr unter Historischem Lernen?*

T3: *Da hab ich auch grad meine Probleme mit. [lacht]*

T2: *Na wir haben das so gesagt, dass Historisches Lernen, da anfängt, wenn man Themen wie z.B. Narrativität, Gegenwartsbezug oder Multiperspektivität - wenn man das anschneidet und integriert, dann lernen Kinder historisch. oder Schüler. So hab ich das verstanden.* #00:04:05-2#

(Gruppe: „irgendwie, irgendwas, ein bisschen und so“, Tilde 1, HL Tilde 1)

#00:22:28-5# I: *Könnt ihr denn ähm spontan einen Zusammenhang zwischen Geschichtsbewusstsein, den*

drei Prinzipien, die ihr gerade genannt habt und Historischem Lernen für euch herstellen?

#00:22:37-0# [Pause] #00:22:40-7#

I: *Das irgendwie zueinander in Beziehung setzen? Da gibt's auch kein richtig und falsch.*

T2: *Na ich würde halt sagen, dass die drei Sachen, also halt Multiperspektivität, Narrativität und äh Gegenwartsbezug glaube ich alles Voraussetzungen sind, damit überhaupt Geschichtsbewusstsein entstehen kann.*

T1: *Hmm [bejahend]*

T2: *Und _damit_ [betont] dann überhaupt auch historisch gelernt werden kann. . #00:23:02-2#*

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 4, HL Tilde 2)

#00:26:40-8# T8: *Nö. Also ich denke, dass das Historische Lernen immer das Ziel ist von jedem Unterricht und dass man dann halt schaut, welche didaktischen Prinzipien man anwenden kann und das kann halt in der einen Stunde mal das sein, dass man mehr die Multiperspektivität im Auge hat oder nutzt oder halt Narrativität und das Ziel halt, äh, Geschichtsbe-, äh hatten wir, Gegenwartsbezüge hergestellt werden und so weiter. Also dass man diese Prinzipien halt einfach anwendet, um historisch zu lernen.*

T9: *Und das in jedem, eigentlich schon in jedem Unterricht wichtig.*

T8: *In jedem Unterricht, genau. #00:27:12-9#*

(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 2, HL Tilde 2)

In diesen Auszügen wird Historisches Lernen zu einer *Überkategorie* oder vielleicht sogar zu einer Art Container, der mit den Prinzipien gefüllt wird. Möglicherweise handelt es sich hierbei um eine Art Notfall- oder Sicherheitsantwort, die plausibel erscheint und vor eventuellen weitergehenden Nachfragen schützen könnte (So wird im ersten der drei Zitate plötzlich in der Wir-Form gesprochen, um einen Gruppenkonsens anzugeben). Die Bedeutung des Historischen Lernens wurde im LLLS thematisiert, aber sie scheint die Mehrheit der Studierenden nicht nachhaltig erreicht zu haben. Eigene Antworten, die das Konstrukt mit den Prinzipien kontextualisieren, finden sich nur unzureichend. Es gibt aber auch Aussagen, die zeigen, dass Historisches Lernen in seiner Komplexität durchdrungen wurde, in denen die formelhafte Verwendung nach dem Prinzip $MP + N + GWB = HL$ keine Anwendung findet:

#00:44:55-7# T12: *Oder 'n historisches Orientierungsbedürfnis. Ich glaube, ja genau. Ähm, was ich auch erstmal 'ne sehr starke These fand, die ich aber grundsätzlich ähm also auf jeden Fall irgendwie so auch mittragen kann in 'nem, in 'nem gewissen Maße und äh dann eben immer wieder dieses Sinn 'ne. Also Sinnbildung über Zeiterfahrung irgendwie solche Sachen so, was Rösen da sagt als –*

T13: *Das hat was.*

T12: *Als Äquivalenz zu historischem Lernen. Und dass es eben auch in 'ner Narration darum gehen kann, dass dann nämlich auch so 'ne Frage kommen kann, ja gut, erzählen, man redet ja. T13 hat eben auch richtigerweise gesagt, das war ja auch 'ne Problematik, die ich hatte. Gut, viele reden gar nicht oder, oder nicht viele. Es gibt auch den Fall, dass gar nicht geredet wird. Das heißt, narrative Kompetenz fängt wirklich beim Ausdruck an oder in'ner Grammatik oder in'ner Rechtschreibung oder eben im sich ähm –*

I: *Artikulieren?*

T12: *Artikulieren, genau. Ja und dann aber eben natürlich auf 'ner anderen Stufe Narrativität eben Ereignisse zu verknüpfen mit Sinn 'ne. Und das, also ich hab' das nach wie vor glaube ich nicht 100 Prozent durchdrungen, weil ich immer wieder merke ok, ist das jetzt 'ne Narration oder ist das keine Narration. Ähm und trotzdem natürlich irgendwie auch sozu- ähm, erscheint's mir schon sehr plausibel, dass es eben natürlich darum gehen muss, auch wieder so 'n bisschen der Rückgriff dazu, auf das, was*

ich schon vorhin gesagt hab, dass man eben nicht einfach so chronologisch irgendwas durchpeitscht so und dann so durchexerziert und dann hinterher gar nicht klar ist, wie steht das eigentlich im Zusammenhang. Und das also für mich eigentlich auch 'n ganz wichtiges Merkmal von Narrativität noch ist, dass man eben zwei zeitlich oder vielleicht auch regional unterschiedliche Ereignisse zusammenführen kann, sinngemäß irgendwie mit Sinn. Sinn da reinbringen. #00:46:33-6#
(Gruppe: "Das Auto", Tilde 5, HL Tilde 1)

Dies ist die übrigens die einzige Aussage, in der Rüsens Definition des Historischen Lernens Erwähnung findet. Auch, wenn hier davon gesprochen wird, dass dies selbst noch nicht richtig durchdrungen wurde, so wurde erkannt, dass es im Historischen Lernprozess darum geht, Ereignisse selbst sinnhaft zu verknüpfen.

In einer anderen Gruppe werden die drei didaktischen Prinzipien des Seminars ebenso nicht als festgelegte und ausschließliche Teilsummen eines großen Ganzen gesehen. Hier wird der Gegenwarts- und Zukunftsbezug als eine Möglichkeit gesehen, Historische Lernprozesse zu initiieren:

#00:26:31-7# T7: Also für mich hat dieser Gegenwartsbezug ganz plump ausgesagt, dass ich den Schüler in irgendeiner Form in seiner jetzigen Welt erreichen kann. Und im Idealfall erreiche ich ihn genau dort, wo er sich gerade befindet. Und er selber sieht dann zum Beispiel wie wir versucht haben in diesem LLL, jetzt das zu erreichen, so eine parallele zu einer ganz anderen Welt, die ihm ja eigentlich völlig fremd erscheint. So habe ich mir dann diesen Vorgang des historischen Lernens irgendwie erklärt. Also, dass er plump gesagt aus der Geschichte etwas nimmt, dass in seine Gegenwart irgendwie mit reinnimmt und daraus sich selbst was konstruiert, selbst etwas macht und in irgendeiner Form [T4: Verwertet.] Verwertet. Genau. So bin ich dann da auch rangegangen. Deswegen würde ich behaupten, dass Gegenwartsbezug auf jeden Fall etwas mit historischem Lernen zu tun hat. #00:27:30-0#
(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 1, HL Tilde 1)

4.4.4.2.2.3. Eigene Beispiele

Tabelle 36: Paraphrasierungen der Kategorie "eigene Beispiele".

GRUPPE	EIGENE BEISPIELE
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO"	
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	
"HOLOCAUST & HEUTE"	
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	
"ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	~ MP anhand der drei Nachbarn, die das gleiche Ereignis ganz anders wahrnehmen ~ Quelle selber schreiben und anschließend intensive Quellenkritik
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	~ Soziokulturelle Einflussfaktoren auf das Geschichtsbewusstsein ~ Potential der Kontroversität zum HL und GB

"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	
"DAS AUTO"	~ Das LLLS und die dahinterstehenden didaktischen Prinzipien als Auto
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	
"SEHR GUTE FRAGE" – SEHR GUTE ANTWORT	
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	~ N = "Bronzestatue im Zoo", immer dieselben Geschichten
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	~ MP Möglichkeit für kritische Medienkompetenz bei der Digitalisierung
"THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA"	~ HL als Blase, die die anderen didaktischen Prinzipien umfasst (über ihnen "umherschwebt")
"TRIPPLE L"	

In diese dritte evaluative Kategorie wurden insgesamt nur acht Aussagen codiert, die aus sechs der 15 Gruppen stammen. Diese Aussagen sind besonders interessant, da sie zeigen, wie sich die Teilnehmenden weitergehend mit der fachdidaktischen Theorie auseinandergesetzt und in welcher Form sie sich diese angeeignet haben. Das erste Beispiel thematisiert das Prinzip der Narrativität; hierbei wird ein Vergleich zu einer abgegriffenen Bronzestatue gezogen:

#00:37:38-3# T2: *Ja, weil ich eben finde, dass durch diese jetzt immer gleichen Geschichten, die wiederholt werden, äh kreisen die Themen, werden immer weiter eingekreist. Das ist wie so 'ne Bronzestatue im Zoo, wo so paar Ecken abgegriffen sind oder schon glänzen, weil immer, wenn, fassen Leute an die gleichen Stellen und dadurch werden die Geschichten halt auch so, ja.*

T1: *Verdichtet.*

T2: *So kollektiv werden die Geschichten natürlich auch künstlich konstruiert und zum Teil sogar verfälscht, weil man sich so, so auf bestimmte Themen fokussiert und andere halt automatisch unter'n Tisch fallen.*

T1: *Aber –*

T2: *Das kennt man, das kennt man ja selber, wenn man erzählt, wenn man so eigene Erinnerungen so, weißt du noch damals mit 16 und so, man erzählt _immer_ [betont] wieder die gleichen Sachen und die werden immer weiter hochgehalten und andere Dinge fallen irgendwann völlig unter'n Tisch. Und das ist bei Geschichte zum Teil auch so, finde ich. Und da sollte man, und deswegen ist Narrativität ja eigentlich eher, eher was, joa, was heißt gefährlich. Ist ja nicht unbedingt positiv. #00:38:31-1#*

(Gruppe: Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind, Tilde 1)

Das Gleichnis betrifft vor allem die Selektivität, Subjektivität und Partialität erzählter Geschichten. Die Bronzestatue stellt dabei den gesamten Korpus der möglichen Geschichten dar. Die Geschichten, die erzählt werden, sind aber meistens dieselben, sodass einige Stellen an der Statue abgegriffen sind, ähnlich wie konsensuale Selbsterzählungen von Gesellschaften, wie bspw. die Geschichte vom Wirtschaftswunder in Deutschland.

Das zweite Beispiel betrifft das Prinzip der Multiperspektivität und schildert, wie es den Studierenden im LLL gelungen ist, die Schüler~innen für diesen Sachverhalt zu sensibilisieren:

#00:04:50-4# T17: *Um das zu untermauern, haben wir ein Beispiel genommen von drei Nachbarn. Einen Herrn Nachbar Krause hieß er, glaube ich [T16: Mmh [bejahend]], ähm, der jüdischen Glaubens war und einen Nachbar O. und Nachbar N., die daneben gewohnt haben. Und dann, Nachbar O – ist das jetzt relevant, soll ich das jetzt ausführen, oder ist das? [I: Gerne.] Ähm, Nachbar O bemerkt von Herrn Krause, der abends den Rasen mäht, die freut sich über den Geruch des frisch gemähten Rasens, weil das ist ihr wichtig, dass die Nachbarschaft einfach schön ist. Ähm, Nachbar N., N steht für Nationalsozialist – wir haben das aus Einfachheit, aus Gründen der Verständlichkeit als Nachbarn Nazi abgetan, dass die Schüler daran sich nicht aufhängen - den stört, dass Herr Krause Rasen mäht, weil Herr Krause Rasen mäht. [I: Okay.] Und darüber haben wir dann halt, sind wir über die Standortgebundenheit gekommen, haben das erklärt und die historische Wahrheit dann quasi auch, was sagt uns Nachbar N., wenn er uns die Geschichte erzählt und Nachbar O., was erzählt die uns. Und es sind zwei unterschiedliche Geschichten. Was ist jetzt wahr? Eigentlich müsste man Herrn Krause fragen, aber der ist jetzt leider nicht da. Also über so beispielhafte Sachen haben wir versucht, diese Prinzipien anzuwenden, was aber eigentlich nicht, äh, zum Ziel der Anwendung kam, sondern uns einfach wichtig war, im Geschichtsunterricht quasi, einzubinden und das ist dann so daraus gekommen eigentlich. [I, T16: Mmh [bejahend]] Also wir haben nicht auf diese Theorien hin ausgearbeitet, so es ist dann einfach auch, das Beispiel ist dann einfach auch passiert. #00:06:13-4#*
 (Gruppe: Allein hat noch keiner Geschichte gemacht, Tilde 1)

Hierbei hat die Gruppe den Sachverhalt der multiperspektivischen Quellen in die vermeintliche Lebenswelt der Schüler~innen übertragen. Damit kann vor allem die Erwartungshaltung irritiert werden, im Fach Geschichte genau zu wissen, wie etwas *war*. Obwohl solche simplen Sachverhalte wie die der beiden Nachbarn einleuchtend sind, fällt es oft schwer zu verstehen, dass dies auf die Überlieferungen ebenso zutrifft. Wie die Gruppe hier zeigt, hat sie das Prinzip der Multiperspektivität in der Art verinnerlicht, dass sie solche Anwendungsbeispiele spontan für Schüler~innen aufbereiten kann.

Der nächste Auszug thematisiert das Konstrukt des Historischen Lernens. Auch hier wird die *Überkategorie* aufgegriffen:

#00:47:00-2# T9: *Ähm. Also ich muss auch ehrlich sagen, ich muss mich da auch, hab Essay noch nicht angefangen. Muss mich jetzt auch da auch 'n bisschen auch jetzt anfangen damit anfangen zu beschäftigen, aber so kann ich jetzt weder Ja noch Nein sagen so richtig, ob das jetzt so 'ne Überkategorie ist, Historisches Lernen.*

T8: *Ich –*

T9: *In Bezug auf die anderen Punkte.*

T8: *Ich glaub, ich seh's mehr so als Blase.*

T9: *Mmh [bejahend]*

T8: *Dass Historisches Lernen diese große, alles umfassende Blase ist und dass alles andere sich darin irgendwie ein –*

T7: *Umherschwebt.*

T8: *Umherschwebt. Und wenn's keine Blase, vielleicht eher 'n Ball ist und so in der Zeit meines Lebens so nach vorne rollt, am Anfang vielleicht noch ganz klein und dann wächst und immer weiter schreitet und neue Informationen aufnimmt, vielleicht mehr so. #00:47:45-3#*

(Gruppe: Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 1)

Interessant ist hierbei der Aushandlungsprozess, der innerhalb der Gruppe stattfindet. Auf den Eingangsimpuls des *noch-nicht-Wissens* entsteht ein Freiraum, der von allen drei Gruppenmitgliedern

gefüllt wird. In der Metapher des Historischen Lernens als *alles umfassende Blase*, in der die anderen Konstrukte *umherschweben*, kommt die Diffusität im Umgang mit diesem Begriff zum Ausdruck. Das zweite Bild des Historischen Lernens in diesem Beispiel ist das des *Balls*, der hier die Eigenschaften eines rollenden Schneeballs bei Pappschnee hat und alles aufnimmt und an sich saugt und dadurch immer größer wird. Diese beiden Bilder, die innerhalb von 45 Sekunden auftauchen, zeigen, wie sehr die Teilnehmenden nach solchen Visualisierungen suchen, um sich die Begriffe erklärbar zu machen.

Das letzte Beispiel dieser Kategorie beschreibt das gesamte LLLS mitsamt seinen theoretischen und praktischen Inhalten als Auto:

#00:48:21-5# T11: *Oh schade. Ähm in meinem Kopf habe ich für diese anderen Begriffe, diese drei Begriffe, die sehe ich immer in einem Auto.*

I: *Ein Auto?*

T11: *Und in einem Begriff ist ein Teil von diesem Auto. Also ähm ich würde sagen, für die Lehr-Lern-Labore, Herr Seibert und Sie sind vorne und wir sind in der Rück- oder wir sind die Räder. Ich denke, die Fenster sind die Multiperspektivität ähm, der Motor ist Gegenwartsbezug, weil er muss modern sein oder so und ähm, äh Narrativität ist ähm vielleicht the body of the car, also das ist alles zusammen.*

T13: *Hä?*

I: *Das Gehäuse?*

T11: *Ähm also, wenn wir die Räder sind, das Auto geht nicht ohne uns aber ohne Herrn Seibert und Sie wir können nicht –*

T13: *Nicht lenken?*

T11: *Lenken. In die und dann wir haben verschiedene Stopps gemacht und zwei waren diese ähm –*

T13: *Lehr-Lern-Labor?*

T11: *Lehr-Lern-Labor. Und äh, ähm jetzt bin ich ein bisschen müde. Historisches Lernen zum Beispiel und ähm Geschichtsbewusstsein ähm, äh wie kann ich auf Deutsch erklären. Das ist genug für mich. Ich hab' das Auto. #00:50:36-7#*

(Gruppe: „Das Auto“, Tilde 1)

Hierbei bleibt es fraglich, ob dieses Bild spontan entworfen wurde oder es schon länger präsent war. Für Letzteres spricht die Detailliertheit bei gleichzeitiger Sinnigkeit der Details. Dass Narrativität als Grundprinzip das Gehäuse ausmacht, die Multiperspektivität in den Fenstern besteht und der moderne Motor der Gegenwarts- und Zukunftsbezug ist, wird hier zusätzlich ergänzt, dadurch, dass die Teilnehmerin auch den einzelnen Akteur~innen des LLLS Plätze und Funktionen zugewiesen hat. Diese Komplexität der Visualisierung und der Zusatz, dass die LLL die Pausenstopps auf der Fahrt darstellen, verleitet zur Annahme, dass dieses Bild bereits länger im Kopf der Teilnehmerin existiert und fasst das LLLS anschaulich zusammen. Auch interessant ist, dass ihr das *Auto* reicht und sie auf die Erklärungen zum Geschichtsbewusstsein oder Historischem Lernen gern verzichtet.

4.4.4.2.3. Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte

Die ursprünglich innerhalb der Unterkategorie geplante Trennung zwischen Fachinhalten (als Fachwissen oder bspw. Ziele des Faches) und (geschichts-)kulturellen Sachverhalten (als Haltungen und Überzeugungen zum Fach Geschichte) war in der Codierung kaum vorzunehmen bzw. umsetzbar (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Dies liegt vor allem daran, dass die Studierenden bspw. Fachinhalte mit Intentionen der Vermittlung verknüpft haben und sie dies mit den geschichtsdidaktischen Prinzipien verbunden haben. Es handelt sich also teilweise um äußerst komplexe Verknüpfungen, die durch eine rabiat selektive Codierung zerstückelt worden wären (Siehe zu den Originalzitataten samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.11., S. 733-777). Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte werden in dieser Kategorie also nicht als agglomerierte fachwissenschaftliche Inhalte verstanden, sondern bspw. als Herangehensweisen an das Fach, welche aus der Theorie der Didaktik der Geschichte resultieren. Das bedeutet, es handelt sich um Intentionen, Kompetenzen oder geschichtsdidaktische Positionen, die nicht von der Unterkategorie *Fachdidaktisches Wissen*²⁶⁰ abgedeckt werden. Zum einen, da es sich nicht um klare Konstrukte oder Prinzipien handelt, zum anderen, weil sie nicht explizit im Seminar behandelt wurden und sie sich anscheinend durch die Prinzipien bei den Studierenden auf einer Metaebene ergeben haben.

Tabelle 37: Paraphrasierungen der Kategorie "Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte vermitteln".

GRUPPE	FACHINHALTE UND KULTURELLE SACHVERHALTE VERMITTELN
IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UND SO	
DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS	~ Eigene Meinungsbildung fördern ~ "AFD-Bashing"
HOLOCAUST & HEUTE	~ Sensibilisierung für große Themen der Gegenwart (Flucht)
UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM	~ Geschichte als Konstrukt vermitteln
ALLEIN HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT	~ Sensibilität dafür schaffen, dass es "keine historische Wahrheit", sondern Perspektiven gibt ~ Irritation bei den SuS hervorrufen ~ Perspektivität anstellen "Massengeschichte" behandeln ~ In andere Perspektiven versetzen ist hilfreich für das eigene Leben ~ "Was ist normal?" + Sinnlosigkeit des Holocaust ~ Opfergeschichte gut für Empathie, Geschichte nicht konsumieren ~ "Geschichte wird von Siegern geschrieben" + stille Gruppen
DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?	~ SuS mit Problemorientierung "auf Welt da draußen vorbereiten + Demokratieförderung ~ SuS brauchen GE um Entwicklungen in der Welt verstehen zu können ("das muss ihnen nahegebracht werden) ~ SuS sollen "selber denken" und "Hinterfragen" lernen ~ Aufgaben von Geschichtslehrer können nicht benannt werden (-) ~ Interesse bei SuS wecken durch GWB ~ Interesse bei SuS wecken + das "Wichtigste" vermitteln

²⁶⁰ Seidenfuß und Kanert subsumieren solche Einstellungen und Haltungen unter fachdidaktisches Wissen, sie schreiben: „Unter fachdidaktischem Wissen verstehen wir die Kenntnis und die Bereitschaft, gängige (Unterrichts-)Prinzipien des historischen Lernens zu realisieren und Geschichtsunterricht in Form von Medien, Methoden und Sozialformen zu inszenieren. Dazu können ebenso die zentralen Entscheidungen für die Themen Formulierung, Zielorientierung und Kompetenzentwicklung zählen“ (Seidenfuß & Kanert, 2013, S. 150).

<p>ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Nicht die "richtige Geschichte" vermitteln ~ Politischen Geschichtsunterricht machen ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: "den guten Menschen zu machen" ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: "Zukunftsvorbereitung" ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: "kritisches Denken evozieren" ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: "Hinterfragen beibringen/Aufklärung +kritische Medienkompetenz" ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: Zukunftsvorbereitung ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: Selbstreflexion für das Leben generell ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: "keine Lämmchen" ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: Kritisch hinterfragen ~ Ziel des Geschichtsunterrichts: Diskussionsfähig werden ~ Meinungspluralismus zulassen ~ Wenn Unterricht spannend ist, "lernt man die Fakten mit" ~ "Geschichte besteht aus Geschichten" ~ "Nonplusultra" = wenn SuS etwas für das Leben mitnehmen ~ Etwas beibringen was nicht angewendet wird = "wasted time für beide" ~ L müssen GB fördern, was SuS draus machen "liegt nicht in deiner Hand"
<p>DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ GB fördern, kritisch Denken, Eurozentrismus der Geschichtsbücher verdeutlichen ~ Demokratielernen/Selbstreflexion ~ Demokratielernen/"freiheitlich demokratische Grundordnung" ~ Werterziehung/Meinungsbildung/Narrativitätskompetenz ~ Begeisterung für Geschichte ~ Beeinflussbarkeit der Welt aufzeigen ~ Partizipation + kein Auswendiglernen ~ Partizipation ~ Hilflosigkeits- und Fremdbestimmungsgefühle vermeiden ~ Relativität von "richtigen Antworten" herausstellen ~ "Fakten und Chronologie" vermeiden
<p>DAS AUTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Werte wie Demokratie, Toleranz, Akzeptanz ~ Alterität und Wandelbarkeit der Zustände + weg von der Sachebene und zu analysieren, zu deuten, zu kritisieren, zu hinterfragen ~ Meinungspluralismus schulen ~ Blick für andere Perspektiven schulen (MP) ~ SuS sollen die Frage beantworten können, "was hat GE mit mir zu tun?" ~ SuS sollen Gesellschaft analysieren können ~ Identitätsbildung durch Geschichtsunterricht ~ "Was ist die Welt, wer bin ich?" ~ kein Auswendiglernen + innovativer Unterricht
<p>ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Unterricht interessant gestalten anstatt auf Inhalte zu pochen ~ Bedeutung der GE für die SuS herausstellen + Fortschrittsgeschichte ~ Aus Fehlern der Vergangenheit lernen ~ SuS muss Bedeutung des Faches klar werden ~ Interessant gestalten anstelle von Faktenvermittlung ~ GWB macht Vergleich mit heute möglich ~ Diskussionen ermöglichen
<p>SEHR GUTE FRAGE – SEHR GUTE ANTWORT</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ GE als Konstrukt vermitteln ~ Kein "Faktenvermitteln" sondern Geschichte "als Konstrukt" ~ GE als Konstrukt + "Falsch und richtig" + Reflexion ~ GE als Konstrukt + "Falsch und richtig" ~ Theorie hat Sicht auf das Fach verändert ~ SuS sollen kritisch hinterfragen + "nicht die eine Geschichte" ~ Vom "Eurozentrismus" wegkommen

SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND	<ul style="list-style-type: none"> ~ Diskussionen + kritisch hinterfragen ~ Verantwortung spüren weil Verknüpfung GE und POL ("richtige Seite") ~ Kritisches Denken + Mehrere Perspektiven ~ Bewusster Quellenumgang + Meinung bilden ~ GE nicht Vergangenheit + GE wichtig für das eigene Leben ~ GB ist auch Chronologie ~ Kritisches Denken + mehrere Perspektiven ~ Methodenvielfalt + Diskussion ~ Chronologie + "fließende Epochengrenzen" ~ Epocheneinteilung als Konstrukte
FAKTEN, BUMM BUMM BUMM	<ul style="list-style-type: none"> ~ SuS Narrationskompetenz beibringen + Bedeutung von Geschichte + Identität ~ Orientierung in Gegenwart und Zukunft ~ Zusammenhang Geschichte und Politik ~ Jeder kann seine Geschichte "schaffen" und "aneignen" ~ GB als langer Prozess entwickeln ~ HL + etwas mitnehmen was später im Leben wichtig ist ~ SuS sollen Reflektieren können und neue Fragen stellen ~ Kein Faktenlernen sondern "Transfer in den Alltag" ~ Kein Faktenlernen
THEORIE VERINNERLICHT – GRUSELIG, ABER JA	<ul style="list-style-type: none"> ~ Orientierungskompetenz wichtig ~ Allgemeinbildung erreichen + Mitsprache an gesellschaftlichen Entwicklungen ermöglichen + Geschichte besteht aus Geschichten ~ Kritisches Denken ~ eigenständige Orientierung in der Geschichte ~ Orientierung in der Zeit ("Westen als Vorreiter") ~ Geschichte ist nicht Vergangenheit ~ HL + Perspektiverweiterung ~ Perspektiverweiterung + Interesse am Hinterfragen ~ Begeisterung für GE + Empathie ~ Sinn des Faches Geschichte ~ Einzigartigkeit von GE ~ "Die Geschichte gibt es nicht" ~ Kein "traditionell konservativer Frontalunterricht" ~ Ursache und Folgen von Ereignissen
TRIPPLE L	<ul style="list-style-type: none"> ~ Kritischen Blick fördern + "nicht die eine wahre Geschichte" präsentieren ~ Bedeutung des Faches vermitteln (GWB) ~ Identitätsstiftung/Reflexion ~ GWB wichtig für Geschichte

Wie ein Blick auf die Tabelle 33 der 105 Paraphrasierungen verdeutlicht, haben sich alle Gruppen bis auf eine sich zu dieser Kategorie geäußert. Interessant sind hierbei vor allem die Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Aussagen, die sich oftmals direkt auf durch das LLLS gewonnene Erkenntnisse beziehen. Die größte Überschneidungsmenge der Aussagen besteht darin, dass es im Fach Geschichte eben nicht um die reine *Vermittlung* von Fakten geht, sondern dass *Geschichte als Konstrukt* betrachtet und vermittelt werden muss. Insgesamt kann anhand dieser Kategorie konstatiert werden, dass die Studierenden nach dem Besuch des LLLS eine hohe normative Messlatte, an die Ansprüche und die Nebeneffekte von Geschichtsunterricht legen. Hier könnte nun der Einwand eingebracht werden, dass es sich bei solchen Absichtserklärungen um ein Potpourri aller erdenklich Guten handelt, welches angepeilt, aber in der Realität niemals umgesetzt werden wird.

Um diesem Einwand zu begegnen, wird die Kategorie im Folgenden ausführlich dargestellt. Die genannten Aspekte reichen von der Erinnerung an die Shoah als geschichtspolitisch-normative Position, über die Darstellung einer konstruktivistischen Geschichtsauffassung im Unterricht, bis hin zur Zukunftsvorbereitung von Schüler~innen als kritische Menschen, die aktiv und partizipativ in der Gesellschaft mitwirken wollen sollen. Diese Aussagen sind – und das unterscheidet sie vielleicht von ausschließlich sozial erwünschten Antworten – größtenteils entweder an den Themenkomplex Holocaust/Shoah rückgekoppelt oder durch eigene Erfahrungen im LLLS begründet, jedoch nicht explizit durch den Interviewleitfaden erfragt. Die Rückbindung dieser hehren Ziele an das in den LLL unterrichtete Thema, sowie die Deutung, dass diese Ziele mit den didaktischen Prinzipien einhergehen oder aus ihnen resultieren können, legen nahe, dass es sich bei den Aussagen nicht um eine bloße Ansammlung des Wünschenswerten handelt.

Auffällig sind zudem diejenigen Aussagen, die *nicht* vorkamen. In den über 100 Aussagen findet sich keine einzige, in der mit dem Rahmenlehrplan oder einer verbindlichen Direktion einer kanonisch-chronologischen Faktenvermittlung argumentiert wird. In diesem Zusammenhang gibt es sogar nur eine einzige Aussage, in der sich für die Beibehaltung der Chronologie ausgesprochen wird:

#00:23:06-9# T2: *Ich find, was da irgendwie fast nie gesagt wird, ist, find ich, gehört für Geschichtsbewusstsein auch dazu, dass man halt diese chronologische Reihenfolge von der Jungsteinzeit bis heute und wie alles zusammenhängt, ist ja schon ein chronologischer Ablauf, gehört für mich zum Beispiel auch dazu, 'ne das fällt ja auch bei neuen Rahmenplänen so ein bisschen weg und sowas. Finde ich problematisch, muss ich ehrlich sagen. Ich find schon auch sinnvoll, dass man aus der Schule rausgeht und so 'ne gewisse Chronologie der Ereignisse, dass, die sollte Unterricht auch behandeln. Natürlich nicht als einziges Ziel aber das wird, wird oft gar nicht erwähnt.* #00:23:37-6#
(Gruppe: Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind, Tilde 6)

Die folgenden Aussagen beschäftigen sich mit einem gegenwartsbezogenen Geschichtsunterricht, der zudem eine politische Dimension aufweisen kann und sogar sollte:

#00:09:44-8# T7: *Ich finde aber ganz schön, dass wir jetzt quasi das Ok bekommen haben, auf aktuelle politische Ereignisse einzugehen.*
T5: *Ja, endlich.*
T7: *Früher dachte man: Politik gehört der Politik, also ist 'n eigenes Unterrichtsfach aber das können wir ja jetzt auch einbauen durch den Gegenwartsbezug.*
T5: *Das haben wir im LLL ja auch gemerkt, ähm* –#00:09:58-5#
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 2)

Die politische Bildung im Geschichtsunterricht oder in abgeschwächter Form, das Beziehen des Unterrichts auf politisch aktuelle oder relevante Ereignisse, das vorher einem anderen Fach zugeordnet wurde, empfindet die Gruppe nun als notwendige und durch das LLLS auch als legitime Aufgabe für den Geschichtsunterricht. Auch im Folgenden Beispiel wird die politische Ebene des Geschichtsunterrichts hervorgehoben.

#00:16:45-3# T12: *Also für mich ist das das absolut Wichtigste und das ist auch, wenn ich, wenn ich jetzt einfach in die Gesellschaft gucke, kann's für mich nur darum gehen, irgendwie Werte zu vermitteln und Verständnis für die Gesellschaft oder für gesellschaftliche Werte wie Demokratie, Toleranz, Akzeptanz und so weiter. Also diese ja diese Werte, die eben _so oft_(betont) mit Füßen getreten werden, so oft fehlt irgendwie 'n Verständnis dafür, so oft wird verallgemeinert, wird nicht differenziert geguckt, wird eben. Und das ist, und ich find' das auch irgendwie nicht so einfach irgendwie immer so, so Sachen rauszuholen, so diese Nazi-Keule und immer zu sagen: Denkt ans Dritte Reich und so. Aber ich mein' sorry, gerade jetzt, heutzutage geht's eigentlich gar nicht mehr anders und ähm das ist eigentlich also, das ist für mich das, das zentrale Anliegen und ich denke halt, das geht mit Geschichte, gerade, wenn man's eben als ein Fach der politischen Bildung begreift, ähm wunderbar oder da hat man auf jeden Fall gute Chancen. Aber, zentrale Aufgabe 'ne, war die Frage? #00:17:46-7#*
(Gruppe: „Das Auto“, Tilde 1)

Da Geschichte zwangsläufig ein politisches Fach ist, müssen diese politische Dimension des Faches und die Aufgaben und Pflichten, die damit einhergehen, gegenüber den Schüler~innen transparent gemacht werden. Der erzieherische Anspruch, den diese Gruppe formuliert, ist daher mehr ein politischer, wenn sie auf die Wertevermittlung (*Demokratie, Toleranz, Akzeptanz*) eingeht, die gerade aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen immer dringlicher zu werden scheint.

Eine weitere Facette ist in diesem Zusammenhang das Hervorrufen des kritischen Denkens bei den Schüler~innen. Was dieses kritische Denken konkret ausmacht, bleibt dabei aber zunächst recht diffus, wie den folgenden Ausschnitten zu entnehmen ist. Die Gruppen haben dabei unterschiedliche Vorstellungen davon, wie dies hergestellt werden soll oder worin es sich konkret äußern könnte:

#00:16:55-6# T7: *Ja wir wollen keine Lämmchen haben 'ne.*
T5: *Hmm [bejahend]*
T7: *Die einfach jedem folgen, der irgendwas behauptet.*
T4: *Genau. #00:17:02-1#*
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 9)

#00:45:16-8# T7: *Was ich ja eigentlich bei denen erreichen wollte, war: Bilde dir deine eigene Meinung. Und versucht eine Position zu haben. Und egal ob das richtig oder falsch oder sonst was ist. [...]*
#00:46:04-6#
(Gruppe: „Die Mystifizierung des rosa Nebels“, Tilde 1)

#00:06:24-6# T3: *Allgemeines Interesse zu wecken bei den Schülern, dass sie anfangen zu denken, dass sie nicht alles wirklich hinnehmen und äh auch mal Sachen hinterfragen, besonders auch in Hinsicht auf historische Prozesse. Nochmal äh in die Gegenwart schauen, wie könnte ich damit umgehen, was kann ich davon gebrauchen, was ist wichtig für meine Zukunft, was kann ich aus der Geschichte also lernen? Aber das ist auch in der Philosophie wichtig, dass sie beginnen zu denken. Selber. 00:06:51-1#*
(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 3)

Insgesamt teilen die die Gruppen die Ansicht, dass sie am Ende ihres Unterrichts keine *Lämmchen* vor sich haben wollen. Die Schüler~innen sollen sich vielmehr eine *Meinung bilden* können, *kritisch denken* oder *Sachverhalte hinterfragen*. Diese Ziele werden aber kaum methodisch flankiert oder didaktisch begründet, eher normativ gesetzt.

Mehrere Gruppen gehen zudem davon aus, dass politische Partizipation und die Vorteile einer Demokratie und deren Werte nur dann verinnerlicht werden können, wenn die Möglichkeit zur Aneignung durch das Sammeln eigener Erfahrungen vorhanden ist. Das folgende Beispiel thematisiert die Relevanz der Kenntnis von Partizipationsmöglichkeiten:

#00:12:54-6# T10: *Ich find' das auch wichtig, den Schülern zu vermitteln, dass das so Sachen sind, die sie auch selber beeinflussen können, so halt auch so in ihrer eigenen Welt.* #00:13:04-5#
(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 6)

Auch die Facette des Wissens auf Seiten der Schüler~innen wird mehrfach angesprochen. Wissen wird dabei nicht gänzlich als unwichtig markiert oder relativiert. Aber anstelle einer ausschließlichen inhaltlichen oder stofflichen Fokussierung platzieren die Studierenden unterschiedliche Vorschläge, die sie aus einem vermeintlichen gesellschaftlichen Auftrag, ihren eigenen Interessen oder Bedürfnissen ableiten, die das Wissen in einen Gesamtzusammenhang stellen.

#00:14:31-7# T7: *Und, das ist halt so 'n Faktending. Also etwas, was die Schüler lernen müssen, nur damit sie's können. Und in Geschichte haben wir sowas gar nicht. In Geschichte, habe ich das Gefühl, das Ziel ist ein ganz anderes als bei allen anderen Unterrichtsfächern. Das Ziel ist einen guten Menschen zu machen, oder bzw. gut nach unseren ähm Standards, gesellschaftlichen.* #00:14:48-6#
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 3)

Der folgende Interviewauszug stellt die Einzigartigkeit des Faches und seinen Anspruch heraus. Die gesellschaftlichen Standards sind möglicherweise von der thematischen Beschäftigung mit der Shoah geprägt. D.h., diese sind nicht als fest zu verstehen, aber die Bedeutsamkeit des Themas hat sich in den Köpfen der Studierenden verankert. Auch andere Aussagen, die sich mit dem Faktenwissen im Fach Geschichte beschäftigen, gehen meist Hand in Hand mit einer Ablehnung der strikten Fokussierung auf einen inhaltlichen und auswendig zu lernenden Wissenskanon:

#01:14:22-5# T12: *Genau und dann glaube ich so 'n Bewusstsein sozusagen schaffen, dass Geschichte eben nicht mehr dieses Fach ist, so Leute ihr müsst irgendwas auswendig lernen oder ihr _müsst_ [betont] sozusagen irgendwas wissen. Ähm sondern eben wirklich ok und das ist in der Schule natürlich grundsätzlich schwierig einfach jetzt völlig unabhängig vom Fach. Aber diese, hey ihr habt die Möglichkeit sozusagen da irgendwas rauszufinden und irgendwie was für euch mitzunehmen. Das klingt jetzt 'n bisschen idealistisch aber letztendlich äh sozusagen wegzukommen von dieser Richtung ey ihr _müsst_ [betont] jetzt das und das lernen, diesen Inhalt, sondern irgendwie schon versuchen, über so 'n emotionalen Zugang, über irgendwelche Fahrten, über was weiß ich, eben irgendwie dahin zu kommen, dass die schon irgendwie eigene Fragen stellen. Und da kann man ihnen ja auch mit auf'n Weg, da kann man ihnen ja mit auf'n, auf dem Weg irgendwie helfen so. Das ist ja, das geht ja wirklich so einfach. Ich weiß es noch in der Schule, wo ich 'n FSJ gemacht hab', die haben dann, die hatten irgend'n Jubiläum, Schuljubiläum und dann haben die halt die Frage gestellt: Hey, wie haben denn Kinder vor hundert Jahren gespielt? Und dann haben die Klassen halt sowas, nicht im Geschichtsunterricht, sondern so grundsätzlich, aber dann halt was dazu erarbeitet. Und das ist glaube ich, da kannst du die Leute ja immer zu hin-, äh zu kriegen 'ne. Sich irgendwie zu überlegen, ok ich leb' jetzt heutzutage so, wie war 'n das früher. Und das interessiert natürlich alle unterschiedlich. Und dann muss man halt gucken, dass man irgendwie 'n bisschen Glück hat oder dass man halt verschiedene Punkte wählt. Das ist ja, das sehe ich grundsätzlich so, das wird immer schwierig sein, 'n Angebot zu*

schaffen, was 20 oder 30 Leuten gefällt. Sondern wenn man es irgendwie schafft, wenn man die Möglichkeiten dazu hat oder schaffen kann, dann immer so, dass es verschiedene Angebote, also so, wie wir das jetzt im Lehr-Lern-Labor hatten. Verschiedene Fragen und jeder hat sich halt das ausgesucht, was er wollte. #01:15:53-9# (Gruppe: „Das Auto“, Tilde 10)

Geschichte wird hier als Paukfach klar verneint. Die Aussage delegiert es in den Hoheitsbereich der Lehrer~innen, die über das Aufzeigen von faszinierender Alterität *eigene Fragen der Schüler~innen* evozieren, die diese dann auch für sich beantworten lernen sollen. Auch aus der folgenden Aussage lässt sich klar ableiten, wozu Wissen im Geschichtsunterricht dienen soll:

*#00:52:53-7# T6: Also, er wird sie irgendwie nutzen. Also ich werd' ihm nicht irgendwas beibringen, was er gar nicht anwendet, weil dann wäre es ja, wasted time so, keine Ahnung, für uns beide. #00:53:00-0#
(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen, Tilde 16)*

Wissen ist also nur dann sinnvoll und der Unterricht keine *wasted time*, wenn das Wissen einen Lebensweltbezug aufweist, *anwendungsorientiert* ist und *einen Nutzen* für die Schüler~innen hat. Im folgenden Beispiel wird thematisiert, was als wichtigstes Resultat von Geschichtsunterricht aufgefasst wird:

*#00:11:53-0# T1: Ja, halt irgendwie irgendwas in denen auszugraben, in den Köpfen da, dass da irgendwie so 'n bisschen Motivation weckt, wenigstens so 'n bisschen Interesse zu wecken. Und irgendwie so wenigstens die wichtigsten Sachen so Stichpunkt Nationalsozialismus und so, dass irgendwie da wenigstens so 'n bisschen Bewusstsein, Geschichtsbewusstsein oder so 'ne zu wecken irgendwie und, um wenigstens das irgendwie verhindern zu können irgendwie so also und natürlich gerne noch viel mehr, also auch gerne Interesse für andere Epochen und alles Mögliche. Je nachdem, wie gut man das dann macht so 'ne. #00:12:33-2#
(Gruppe: Das Schweigen der Könner?, Tilde 6)*

Zwischen den Zeilen steht hier, dass das Wichtigste in keinem Fall das Lernen von Zahlen und Fakten ist, sondern dass die Schüler~innen ein Bewusstsein dafür ausbilden sollen, warum sie sich mit bestimmten Inhalten auseinandersetzen und das bestenfalls sogar wollen. In eine ähnliche Richtung geht auch diese Aussage:

*#00:09:23-8# T12: Den Schülerinnen und Schülern vermitt- äh vermitteln, was Narrativität bedeutet und äh, dass sie eigene Narrationen entwickeln können als, als Kernziel, so wie es auch im Rahmenlehrplan äh steht. Nee aber auch darüber hinaus, was ist, meiner Meinung nach, was es überhaupt heißt, sich mit Geschichte zu beschäftigen, warum Geschichte vielleicht auch ähm, wenn sie interessant ist für die Schüler aber auch trotzdem gleichzeitig wichtig ist. Also auch, wenn es uninteressant ist, warum es trotzdem vielleicht wichtig, wichtig ist. Naja natürlich will man, dass es die Schüler auch interessiert. Also das ist ja ganz klar. Da 'ne Bedeutung zu vermitteln, Bedeutung des Fachs und äh wie, was für 'ne große, großer Einfluss auch mit diesem Fach einhergeht ja und dass es letztendlich uns ähm auch als Mensch, als Persönlichkeit mit 'ner Identität und 'ner Orientierung total weiterbringen kann und ähm sollte und man sich deshalb der Tür der Geschichte nicht verwehr-, äh verschließen sollte. #00:10:28-7#
(Gruppe: Fakten, bumm bumm bumm, Tilde 1)*

Hierbei wird als formal bedeutendes Element des Unterrichts die Narrativität benannt. Weiterhin wird aber auch betont, dass es darum geht, den Schüler~innen den Wert der Beschäftigung mit Geschichte nicht nur zu vermitteln, sondern ihnen diese *Bedeutung* aufzuzeigen. Dies meinen sie gelingt, wenn die Schüler~innen sich mit Geschichte in der Welt orientieren können oder sich ihre Identität erklären können.

Schlussendlich sind all diese Aussagen Ausdruck dessen, was folgender Ausschnitt zusammenfasst, in welchem der *traditionell konservative Geschichtsunterricht* kritisiert wird:

#00:53:47-2# I: *Hmm [nachdenklich] und wenn du das sagst, dass ähm Theorie da ist, um nicht Schulbuchunterricht zu machen, heißt das, dass in den Schulbüchern gar kein Aspekt der Theorie drinsteckt?*
T7: *Hmm [nachdenklich] nein also, wenn ich sage Schulbuchunterricht, dann meine ich diesen sehr traditionell konservativen Unterricht, die ganze Zeit nur Frontalunterricht und die ganze Zeit nur das Geschichtsbuch als Quelle. Und das finde ich sehr einfältig und einseitig. Und ich finde, dass dann das Ziel von Geschichte nicht erreicht wird, wenn nur so ein Unterricht stattfindet. Weil dann ein Schüler, also ich denke die Wahrscheinlichkeit ist sehr klein, dass ein Schüler dann die Schule verlässt und sagt: Ok, Geschichte besteht aus Geschichten, ich bin Person A und B und finde, hab den und den Standpunkt. Ich finde, dass das einfach nicht dem entspricht.* #00:54:33-9#
(Gruppe: Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 13)

Dieser *traditionell konservative Geschichtsunterricht* wird als *einfältig* und *einseitig* beschrieben, da er *frontal* und nur anhand des *Lehrbuchs* durchgeführt wird. Mit diesem kann aus Sicht der Studierenden das eigentliche Lernziel, nämlich das *Geschichte aus Geschichten* besteht, nicht erreicht werden. Auch im nächsten Zitat wird der Konstruktcharakter von Geschichte angesprochen und als Lernziel für die Schüler~innen ausgegeben. Fast alle Gruppen haben sich dazu geäußert und sehen es als vorteilhaft an, das Fach Geschichte und dessen primären Inhalt, die Geschichten, als perspektivisches Konstrukt darzustellen. Stellvertretend für die fast 20 Aussagen, die in diese Richtung tendieren, sei folgende angeführt:

#00:05:23-8# T5: *Abgesehen davon [lacht], pünktlich, glaube ich, werde ich auch noch sein [lacht], aber abgesehen davon glaube ich, dass mir jetzt viel mehr bewusst ist, dass Geschichte ein Konstrukt ist. Das hört sich so banal an, aber irgendwie habe ich das erst im fünften Semester gelernt. [lacht]*
I: *Das geht den meisten glaube ich so.*
T5: *Bitte?*
I: *Ich glaub, das geht vielen so.*
T5: *Ja, was eigentlich relativ traurig ist, irgendwie. Weil mir das zumindest auch in der, in der Schule nicht so vermittelt wurde, wurde und ähm deswegen, wenn ich Lehrerin werde, ist das glaube ich auf jeden Fall 'ne Sache, die da mich da beeinflusst und die ich auch an die Schüler vermitteln möchte.* #00:06:02-0#
(Gruppe: Sehr gute Frage - sehr gute Antwort, Tilde 1)

Die Studierenden benennen hier explizit ihren Lernfortschritt oder Erkenntnisgewinn aus dem LLLS, der weder in der Schule noch in den vergangenen fünf Semestern vor dem LLLS initiiert wurde: *Geschichte als Konstrukt* wahrzunehmen und auch so an die Schüler~innen weiterzugeben ist nach dem Besuch des LLLS vielen Studierenden ein Bedürfnis:

#00:44:31-0# T8: *Ja, ähm. Nee ich meinte aber noch was ganz Anderes. Dass dieser Unterschied zwischen Geschichte als ähm ja Sammlung von Geschichten, die dann praktisch Geschichte ausmachen und der Unterschied ähm zur Vergangenheit. Also, dass Geschichte nicht gleich Vergangenheit ist. Und ich glaub, das ist auch ganz wichtig für die Schüler, das denen klarzumachen. Das schwebte mir gerade noch im Kopf, deswegen hatte ich da eben nicht richtig zugehört.* #00:44:58-8#

(Gruppe: Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 6)

#00:08:59-4# T4: *Ja, sehe ich genauso. Und ich sehe noch die Gefahr, dass, also man darf halt nicht und da würde ich drauf achten, dass ich das nicht mache, mich nach vorne stelle und den Schülern versuche irgendwas zu vermitteln, was in Anführungsstrichen richtig ist an Geschichte oder was die richtige Geschichte ist. Und das ist die Gefahr, das darf man halt einfach nicht machen. Und man, ich würde halt einfach versuchen, den Schülern diesen Input zu geben, sodass sie sich, was wir ja hier in dem Seminar gelernt haben, ihre eigene, ihre eigene Meinung über die Geschichte, ihre eigene Geschichte dann sozusagen daraus entwickeln. Und das ist ganz wichtig und das wär' für mich so 'n Erfolgserlebnis als Lehrer, wenn ich das machen kann und umsetzen kann.* #00:09:44-8#

(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen, Tilde 1)

#00:50:21-9# T5: *Und ähm, ich glaube, was halt tatsächlich am Ende des Tages wichtig ist, ist, dass Schüler verstehen, dass Geschichte aus Geschichten besteht. Also dass es nicht sozusagen _die_ [betont] Geschichte gibt, sondern dass es ein Konstrukt ist aus mehreren verschiedenen, kleineren Dingen, die sich dann halt da zusammensetzen. Und ich glaub, da ist dann halt auch ganz, ganz wichtig, dass man diese Multiperspektivität reingibt, damit man einfach als Schüler weiß, oder generell als Mensch weiß, dass es verschiedene Ansichten gibt. Und ich glaube, wenn man halt weiß, okay, man kann Dinge so oder so deuten, hat man ein Geschichtsbewusstsein. [lacht] Ist jetzt gerade ungünstig formuliert und sehr salopp.* #00:51:00-2#

(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen, Tilde 14)

Die Gemeinsamkeit der drei Äußerungen aus zwei unterschiedlichen Gruppen verdeutlicht meiner Meinung nach, dass die Studierenden *Geschichte als Konstrukt* nicht als inhaltsleere Floskel verwenden, sondern durchaus eine konkrete Vorstellung samt Vermittlungsideen davon entwickelt haben. In der ersten Aussage wird die Annahme der Kongruenz zwischen Geschichte und Vergangenheit verneint, die oft dazu führt, Geschichte als objektiv anzusehen. In der zweiten Aussage wird dies um den Umstand ergänzt, dass es die eine *richtige Geschichte* nicht gibt und dass dies im Seminar gelernt wurde. Zuletzt wird der Konstruktcharakter von Geschichte dann mit den Inhalten der Prinzipien Narrativität und Multiperspektivität in Zusammenhang gebracht.

Neben dem Aufzeigen des Konstruktcharakters als Ziel des Geschichtsunterrichts wird diesem von einigen Gruppen eine wesentliche Funktion für die Schüler~innen zugeschrieben, wofür exemplarisch folgende Aussage angeführt wird:

#01:08:59-5# T13: *Was ist die Welt? Wer bin ich? [ironisch]* #01:08:59-8#

(Gruppe: Das Auto, Tilde 9)

Auch wenn die Antwort hier von der Teilnehmerin selbst ironisiert wird, stecken darin wesentliche Positionierungen. Die (historische) Identitätsbildung der Schüler~innen kann im Geschichtsunterricht vorangetrieben werden und bewegt sich dabei zwischen der Welt und dem Ich. Die Beschäftigung

mit diesem Verhältnis zeigt, dass Geschichte kein von der Welt losgelöster Raum ist, in dem man sich mit Geschichte aus reinem Selbstzweck beschäftigt oder sich beschäftigen sollte. Die Person führt ihre Aussage etwas weiter aus:

#00:22:13-9# T13: *Ja ich, ich hab glaube ich ganz am Anfang, als ich an die Uni gekommen bin, dachte ich immer: Ja, ja. Bestimmt werde ich im ersten Semester mal gefragt, warum studiere ich eigentlich Geschichte, von irgendeinem der Dozierenden. Ist witziger Weise nie passiert. Aber ich hab' vorher gedacht, antworten werde ich dann: Weil ich meine Identität irgendwie verstehen will mehr. Und ähm das ist mir gerade so eingefallen, dass, nach dem, was du erzählt hast, weil ich glaube, ja vielleicht geht's noch anderen Leuten so, die das Gefühl haben, sie können sich mit Geschichte ja ihre Identität, ihre Herkunft, all das, wie sie zu dem geworden sind was sie sind, erklären. Und ähm ja, vielleicht ist das auch was, was Schülerinnen und Schüler interessiert und wo dran man irgendwie seinen Geschichtsunterricht orientieren kann.* #00:23:00-9#
(Gruppe: Das Auto, Tilde 7)

Kontrastierend zu diesen positiven Befunden muss aber auch festgehalten werden, dass von den Studierenden nur sehr wenige konkrete inhaltliche Aspekte in Bezug auf das *Visual History Archive* oder auf *Oral History* angesprochen werden. Eine Ausnahme stellt folgende Aussage dar, die inhaltliche Schwerpunkte des LLLS benennt und diese mit ihrer eigenen Schulerfahrung kontrastiert:

#00:18:57-8# T17: *[...] Solche Sachen. Die haben wir dann in der Evaluation nochmal aufgegriffen ähm und gesagt: Ok, was ist denn normal? Was ist denn, wo ist jetzt der Unterschied? [I: Mmh [bejahend]] Warum, wo ist dieser Verfolgungsgrund, woher ist der entstanden? Und dann haben sie, ok, aus der Täter-Perspektive deswegen, aus der Opfer-Perspektive war es einfach nur grausam und ähm, ein, ein völlig sinnloses Unterfangen. Ähm, was wir auch nochmal in der Reflektion angesprochen haben, was uns auch ein wichtiger Punkt war: Ähm, diese Sinnlosigkeit [T19: Mmh [bejahend]], dieser grausam, ja dieser grausamen Geschehen, diese Sinnlosigkeit aufzudecken, ja. Es gab _keinen_ [betont] Grund dafür [I: Ja.]. Und das wird, das habe ich aus meinem Geschichtsunterricht nicht mitgenommen. Es wurde einfach nicht besprochen, dieser ethische Teil, der aber auch sehr wichtig ist, um es auch zu verstehen. Um auch [T19: Ja klar.] ähm in gewisser Weise den Schülern ermöglicht, respektvoll damit umzugehen.* #00:21:20-3#
(Gruppe: Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht, Tilde 5)

Letztlich kann aber festgehalten werden, dass die Studierenden sich durch das LLLS sehr intensiv mit der Vermittlung von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten im Fach Geschichte auseinandergesetzt haben. Hierbei favorisieren sie einen politischen Geschichtsunterricht, wenden sich von traditionellen Vermittlungsformen eher ab und wollen gleichzeitig Geschichte als Konstrukt vermitteln und Relevanz für die Schüler~innen herstellen. Die Wirkung des LLLS bezeugt herbei vor allem das hierzu nachfolgend noch angeführte Beispiel:

#00:05:46-6# T15: *Aber ähm ich hab mir wirklich sehr viele Gedanken darüber gemacht, wie ich, also wie ich meine, wie ich meinen Unterricht später gestalten werde.*
I: *Jetzt vor dem Seminar, oder?*

T15: *Genau, vor dem Seminar wusste ich: Also, ich bin ja wie gesagt noch im ersten Semester und das wusste ich noch alles gar nicht und ich dachte mir: Ok, was gelernt werden muss, muss gelernt werden und das werde ich dann auch lehren. Egal, ob es denen jetzt Spaß macht oder nicht (lacht) aber mittlerweile habe ich auch so 'ne gewisse Vorstellung, wie man den Unterricht halt so interessanter und ansprechender gestalten kann. Halt durch die Videos oder wie die schon gesagt haben, den Gegenwartsbezug, Multiperspektivität, dass man so verschiedene Sichten aufzeigt und ja, deswegen fühle ich mich, obwohl ich im ersten Semester bin, halt viel sicherer in der Lehrerrolle. #00:06:29-4#*
(Gruppe: Zwischen Arbeitslehre und Geschichte, Tilde 1)

4.4.4.2.4. Zusammenfassung der Entwicklungsaufgaben Vermittlung

Wie in der vorangestellten Analyse deutlich wurde, evoziert der Besuch des LLLS die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* bei den Studierenden. Hierbei ist der inhaltliche Kern der Auseinandersetzung die geschichtsdidaktische Theorie und der Umgang mit eben dieser auf unterschiedlichen Ebenen und unterschiedlicher Intensität angesiedelt. Die objektiven Strukturen, die das Studium samt eines LLLS bereithält, werden von den Studierenden im Wesentlichen als bedeutsam erkannt. Es hat sich auch hier in allen Aspekten der *Entwicklungsaufgabe* hinsichtlich der Bearbeitung auf subjektiver Ebene ein großer Einfluss der praktischen Phasen gezeigt. Daraus ergibt sich, dass die hier vorgestellte *Entwicklungsaufgabe* immer auch unter dem Aspekt des LLLS betrachtet wird. Anhand der analysierten, interpretierten und vorgestellten Ergebnisse lässt sich die *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* aus geschichtsdidaktischer Perspektive mit folgenden drei Elementen ableiten:

1. Der Aspekt der Kultivierung elaborierter Formen theoriegebundener Praxisreflexion wurde anhand von vier Kategorien dargestellt. Insgesamt verdeutlicht dieser erste Aspekt die Notwendigkeit der Auseinandersetzung und Aushandlung des Verhältnisses zwischen den beiden Blöcken Theorie und Praxis. Die wesentliche Voraussetzung, um sich elaboriert und theoriegebunden mit Praxis auseinandersetzen zu können, ist das Verständnis der zum Studium gehörigen Grundlagentexte. Gegenüber den zum Teil sperrigen Formulierungen und Erkenntnissen sollte dabei eine Haltung entwickelt werden, die eine eigene Leistungsbereitschaft impliziert, um eine etwaige Verstehensdiskrepanz abzubauen. Dies geht einher mit dem Abbau einer hinderlichen, weil pauschal-diffusen Skepsis gegenüber theoretischen Auseinandersetzungen. Existiert bei den Studierenden eine ausgeprägte Theorieskepsis am Ende des LLLS – d.h., dass sie Theorie im Allgemeinen oder konkret in Bezug auf das LLLS oder die Berufsausübung bezweifeln oder gar verneinen – kann ebenfalls nicht von einer theoriegebundenen Reflexionsfähigkeit ausgegangen werden.

In diesem Kontext spielt die Auseinandersetzung zum Vorhandensein von Rezeptwissen zur Planung und Durchführung von Unterricht eine Rolle. Eine Erwartungshaltung, die die

Existenz und den Sinn solchen Wissens bejaht, kann dabei spätestens durch die Praxis- und Reflexionstermine im LLLS irritiert worden sein. Diese drei objektiv notwendigen Facetten werden innerhalb des LLLS nicht abschließend bearbeitet, vielmehr ergibt sich eine erste Auseinandersetzung damit oder sie beginnt sich anzubahnen.

Die Akzeptanz geschichtsdidaktischer Theorie ist eine wesentliche Voraussetzung zur theoriegebundenen Praxisreflexion und damit zur Bearbeitung der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung*. Hierbei sind die Auslöser der Akzeptanz und der folgende Umgang mit den Theorien sehr heterogen. Eine mögliche Ebene der Akzeptanz von geschichtsdidaktischer Theorie besteht darin, neue theoretische Prämissen (Prinzipien) und Horizonte (*Geschichte als Konstruktion*) erkannt zu haben, die aus der eigenen Schulrealität bisher nicht bekannt waren. So können Erscheinungsformen des Geschichtsunterrichts, gegen die vorher eine intuitive Abneigung bestand, anhand theoretischer Konzepte greifbar kritisiert und mit anderen Ansätzen gefüllt werden. Innerhalb des LLLS wird insbesondere durch den praktischen Part diese Akzeptanz grundlegend hergestellt bzw. verfestigt. Hierbei zeigt sich, dass die geschichtsdidaktische Theorie (und die intensive Beschäftigung mit ihr) dadurch akzeptabel erscheint oder akzeptiert wird, da sie einen konkreten Nutzen für die Pragmatik aufweist (*Ohne Theorie keine Planung*). Der prototypische Ablauf im LLLS besteht dabei in der Schrittfolge (1) Auseinandersetzung mit Theorie (2) intuitive Ablehnung der Theorie (3) lebensweltliche Irritation durch LLLS, (4) Akzeptanz der Theorie durch Bedeutsamkeit. Hierin liegt ein wesentlicher Schritt einer angehenden Professionalisierung. *Cool* ist die Theorie also vor allem deshalb, weil sie auch einen Reflexionshorizont darstellt, der Möglichkeiten aufzeigt, an welchem sich *entlanggehangelt* werden kann. Hierbei liefert die Theorie Impulse dazu, sich Fragen nach dem Warum zu stellen und methodische Entscheidungen dementsprechend theoriegebunden begründen zu können. Das theorieferne *Dingereinballern*, welches um seiner selbst willen geschieht, wird demzufolge als nicht zielführend beschrieben. Das LLLS entspricht insgesamt einem *Schwimmbad*, welches die Studierenden mit der Theorie als *Schwimmflügel* ausstattet, sodass sie dort nicht untergehen.

2. Geschichtsdidaktisches Wissen ist notwendig, um Geschichtsunterricht professionell durchzuführen. Im Zuge des LLLS setzen sich die Studierenden mit einem elementarisierten Korpus aus fünf basalen fachdidaktischen Prinzipien und Konstrukten auseinander, die am Anfang einer Professionalisierung stehen können und auf der im weiteren Verlauf des Studiums aufgebaut werden muss. Hierbei zeigt sich, dass die Studierenden im LLLS lernen mit den Termini im Sinne einer professionellen Kommunikation sprechfähig zu werden.

Beim Gegenwarts- und Zukunftsbezug erfolgte bei fast allen Gruppen die sprachliche Verkürzung zum Gegenwartsbezug. Gegenwartsbezüge werden primär deswegen als nützlich

anerkannt, weil sie Ähnlichkeiten zwischen aktuellen und historischen Ereignissen herzustellen vermögen. Die wesentlichste Innovation besteht demzufolge im Finden einer geschichtsdidaktischen *Fragestellung* für den Unterricht. Dieser zeigt aber auch, dass die Gefahr der Verkürzung zum Gegenwartsbezug, keine Handlung für die Zukunft mehr einschließt.

Bei der Multiperspektivität zeigt sich, dass die Perspektivität einer jeden Akteur~in als zentraler Erkenntniswert des Prinzips schnell verstanden werden kann. Auch können die drei Ebenen der Multiperspektivität und die Zuordnung der jeweiligen Akteur~innen im Unterricht problemlos erfolgen. Außerdem wird ersichtlich, dass sich dieses Prinzip eignet, um *eigene Meinungsbildung* und Akzeptanz anderer Meinungen zu fördern.

Die Kenntnisse zur Narrativität müssen differenzierter betrachtet werden. Denn reine Sprechfähigkeit über die Verwendung zeugt nicht von einem tieferen Verständnis dahinterliegender Strukturen. Dass mit dem Konstrukt das selbstständige Schreiben von Geschichten durch die Schüler~innen verbunden ist, wird von fast allen akzeptiert. Dass Geschichte als Konstrukt existiert, kann ebenso über die Aussagen aller Gruppen als Konsens abgeleitet werden. Allerdings begründen nur wenige dies explizit mit dem Prinzip der Narrativität und leiten dies vielmehr aus der Gänze der Theorie ab. Dass Schüler~innen Geschichte als narratives Konstrukt wahrnehmen sollen oder sie die Eigenschaften einer Narration benennen können sollten, um diese zu erkennen, tritt dabei stark in den Hintergrund. Insgesamt geht also die Verwendung der drei Prinzipien über die reine Kenntnis als Schlagwort hinaus, ohne dass die Prinzipien dabei alle in Gänze durchdrungen wurden.

Bei den beiden Konstrukten Geschichtsbewusstsein und Historisches Lernen wird die Diskursivität nicht als vorteilhaft verstanden, da diese oft in Beliebigkeit zu münden scheint. Viele Studierende erwarten hier eine klare und handhabbare Definition, sie erwarten Eindeutigkeit. Weder Geschichtsbewusstsein noch Historisches Lernen wird von den Studierenden als elementar für die Disziplin Geschichtsdidaktik dargestellt. Dieser Aspekt hat für die Teilnehmenden anscheinend schlichtweg keine Bedeutung. Des Weiteren werden nur singuläre Aspekte des Geschichtsbewusstseins beschrieben und keine geschlossene Theorie verinnerlicht. Die drei Gemeinsamkeiten, die häufig aus dem Konstrukt abgeleitet werden, lauten, dass Schüler~innen bereits mit einem Geschichtsbewusstsein in den Unterricht kommen, dass es bei seiner Transformation zwischen aktivem und passivem Charakter variiert und, dass es durch die Geschichtskultur vorgeprägt ist und in der Institution Schule verändert werden kann. In diesem Zusammenhang erfolgt aber kaum eine Aushandlung zwischen den Begriffen Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein. Die Akzeptanz des Konstrukts erfolgt vor allem dann, wenn es unterrichtspragmatisch angewendet werden

kann und dabei einen Nutzen verspricht. Beim Historischen Lernen sind die Studierenden weniger sprechfähig, da sie dieses Konstrukt möglicherweise als zu komplex wahrnehmen. Historisches Lernen wird als *Überkategorie* oder *Überbegriff* verstanden, indem sich die anderen Konstrukte und Prinzipien *irgendwie versammeln lassen (Ball oder Blase)*.

Es zeigt sich, dass die Studierenden unterrichtspragmatisch relevanten Ansätzen eine höhere Priorität einräumen. Daher kennen die Studierenden mindestens die drei geschichtsdidaktischen Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität und können diese hinsichtlich ihrer unterrichtspragmatischen Konsequenzen bewerten und wiedergeben. Die theoretisch mächtigeren Konstrukte wie Geschichtsbewusstsein und Historisches Lernen sind den meisten als bedeutsame Termini bekannt, entziehen sich aber der elaborierten theoriegebundenen Reproduktion und Reflexion. Hier können eher einzelne Aspekte hinsichtlich der Ursache und/oder Wirkung des Konstruktes für Unterricht benannt werden. Weiterhin belegt die Mehrheit der Aussagen – möglicherweise aufgrund der thematischen Anordnung im LLLS – dass sich durch das Addieren der didaktischen Prinzipien im Unterricht bei den Schüler~innen historisches Lernen als Folge ergibt (*abzuhakende Aneinanderreihung*). Eine andere Erklärung ist selten vorhanden. Hier erfolgt keine nähere Erläuterung dazu, wie methodische Entscheidungen der Prinzipien mit historischem Lernen oder dem Ausbilden eines Geschichtsbewusstseins zusammenhängen könnten. Insgesamt hatte aber die Praxisphase einen großen Einfluss dahingehend, dass sie zeigen konnte, dass prinzipiengeleiteter Unterricht sinnvoll ist und funktionieren kann.

3. Ausgehend von der Akzeptanz der im Seminar behandelten Theorie für die Praxis und dem daraus generierten fachdidaktischen Wissen entsteht für die Studierenden die anschließende Frage, was im Fach Geschichte vermittelt werden soll und wie dies umgesetzt werden kann. Hierbei setzen sich die Studierenden vor allem mit dem traditionell konservativen Geschichtsunterricht auseinander und verdeutlichen in kritischer Abkehr zu diesem, welchen Unterricht sie gestalten wollen. Die Studierenden positionieren sich dabei zwischen den Polen *Faktenvermittlung* oder *Geschichte als Konstrukt*. Der Konstruktcharakter von Geschichte ist vielen Studierenden im LLLS erstmalig verständlich geworden und wird zugleich als Lernziel für die Schüler~innen ausgegeben. *Geschichte als Konstrukt* wird dabei nicht als inhaltsleere Floskel verwendet, sondern mit der Kongruenz zwischen Geschichte und Vergangenheit, dass es die *eine richtige Geschichte* nicht gibt und mit den Inhalten der Prinzipien Narrativität und Multiperspektivität in Zusammenhang gebracht.

Neben diesem Sachverhalt haben sich bei den Studierenden nach dem Besuch des LLLS drei weitere Aspekte herausgestellt: (1) Das Fach Geschichte wird auch als politisch bildend

gedacht, was damit einhergeht, dass kritisches Denken bei den Schüler~innen gefördert werden soll. (2) Demokratiefördernd ist der Unterricht, wenn er Partizipation der Schüler~innen im Geschichtsunterricht möglich macht. (3) Historisches Wissen wird dann als wichtig erachtet, wenn es einen Lebensweltbezug aufweist, *anwendungsorientiert* ist und einen *Nutzen* für die Schüler~innen hat. Andernfalls wird der Unterricht als *wasted time* angesehen. Das Auswendiglernen von Zahlen und Fakten wird also zugunsten einer Bewusstseinsausbildung, warum sie sich mit bestimmten Inhalten auseinandersetzen sollen oder sogar wollen, negiert. Die Studierenden knüpfen oder vermengen ihre Intentionen nach dem LLLS ab und an den Themenkomplex Shoah. Hierbei zeigt sich, dass das LLLS die Machbarkeit einer konstruktivistisch gestalteten Lernumgebung aufzeigt. Die normative Frage, welche Ziele im Geschichtsunterricht verfolgt werden sollen, wird daher an theoretische Prämissen und eigene Erfahrungen im LLLS rückgekoppelt. Dabei legen die Studierenden eine sehr hohe idealisierte normative Messlatte an gelungenen Geschichtsunterricht. Wesentliche Aspekte eines solchen Unterrichts sind, dass er die Interessen der Schüler~innen wirklich aufgreift und integriert und er nicht auf bloßem Auswendiglernen von Fakten basiert. Die geschichtsdidaktischen Prinzipien werden in diesem Zusammenhang als bedeutsame Hilfestellung zur konkreten Umsetzung verstanden.

4.4.4.3. Entwicklungsaufgabe Anerkennung

Innerhalb der dritten *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* rekonstruierte Hericks drei Kategorien (Hericks, 2006, S.125), die die Struktur dieser *Entwicklungsaufgabe* für Referendar~innen abbilden. Hierbei formuliert er ein abstraktes Ziel, nämlich *sich an Konzepten von Bildung und Entwicklung der Schüler_innen orientieren* und zwei eher pragmatische Aspekte, nämlich mit *individuellen Lernfortschritten und Verstehensinteressen umgehen können* und *ein Konzept der Bedeutung und Relativität der schulischen Bewertungsfunktion entwickeln* (Ebd., S.125). Diese drei Kategorien beinhalten allesamt, dass sich die Studierenden vor allem auf die Entwicklung auf Seiten der

Schüler~innen konzentrieren. Im Theorieteil wurden zur fachlichen Konkretisierung subjektorientierte Ansätze der Didaktik der Geschichte dargestellt (2.8.1.).

Da die Studierenden in den LLS nur zweimalig mit Schüler~innen zusammen kamen und weder Bewertung noch Subjektorientierung explizit im Seminar behandelt wurden, wurde anfangs davon ausgegangen, dass diese Kategorien kaum codiert werden können. Tatsächlich kamen aber viele Aussagen vor und die Ausgangskategorien von Hericks wurden im Laufe der Codierung zu zwei Unterkategorien gebündelt. Auf der einen Seite steht die a priori entwickelte Kategorie *der Bedeutung und Relativität von schulischer Bewertung*. Auf der anderen Seite steht die ebenfalls a priori entwickelte Kategorie *Schüler~innen als entwicklungsbedürftige Andere*, welche sich in eine positive und eine negativ konnotierte (am Material entwickelte) Unterkategorie aufteilt.

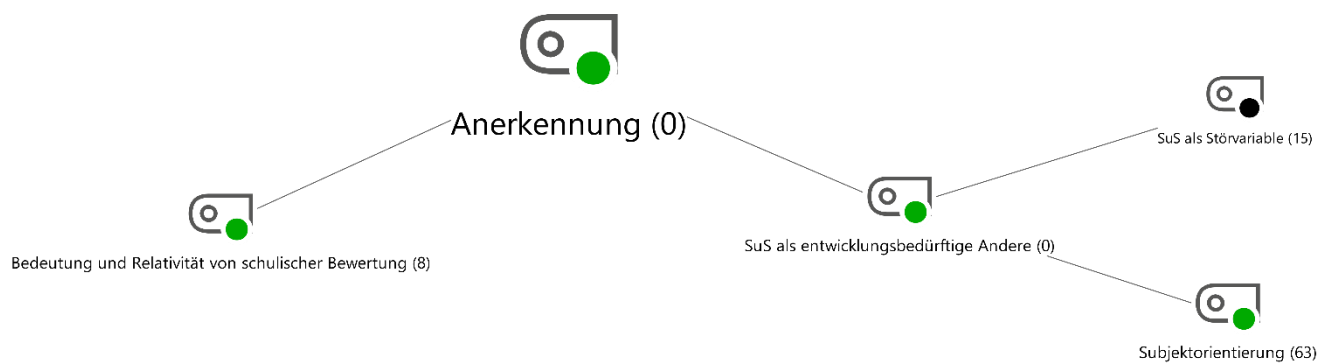


Abbildung 24: Unterkategorien der Entwicklungsaufgabe Anerkennung mit Codierungshäufigkeiten, eigene Darstellung.

Insgesamt wurden in die gesamte Kategorie *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* 86 Aussagen codiert. Hierbei ist die prozentuale Verteilung sehr eindeutig wie Abbildung 25 zeigt. Allerdings muss hierbei betont werden, dass unter die 90 % auch die Codierungen der negativ konnotierten Unterkategorie *Schüler~innen als Störvariable* fallen.

Anerkennung

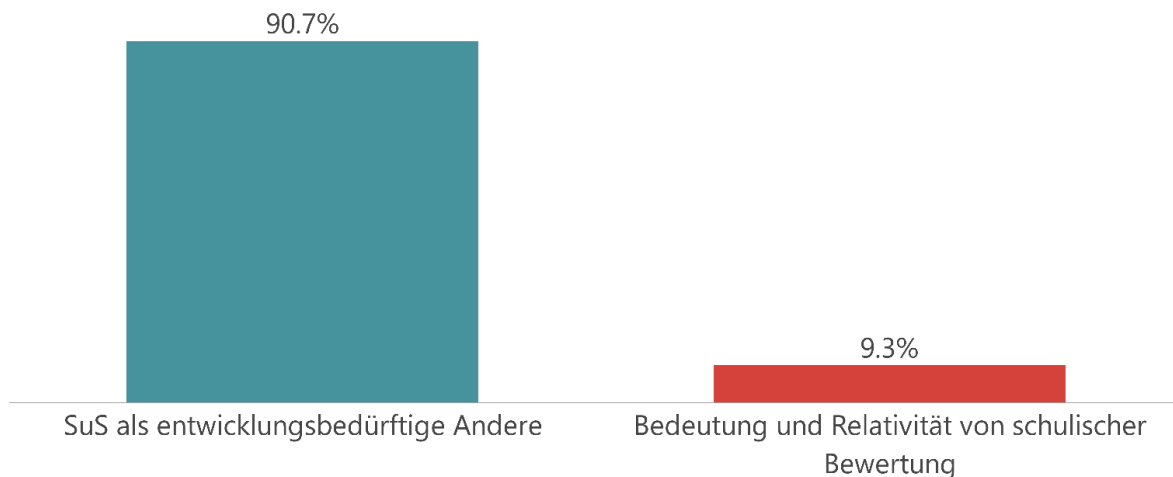


Abbildung 25: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Anerkennung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 86, eigene Darstellung.

4.4.4.3.1. Bedeutung und Relativität von schulischer Bewertung

Diese Unterkategorie wurde a priori abgeleitet und nur in vier Gruppen mit insgesamt acht Aussagen codiert (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Dies liegt zum einen daran, dass Benotung und Bewertung nicht Teil des LLLS war. Gerade vor diesem Hintergrund erscheinen aber die Aussagen besonders gewichtig, um die subjektive Bruttowirkung der Seminarform abschätzen zu können. Die Aussagen zeigen, dass sich die Studierenden auch mit nicht intendierten Phänomenen auseinandersetzen. In diesem Fall, inwieweit sie Bewertung im Schulkontext und hierbei wie sich die Inhalte oder Erfahrungen des LLLS darauf auswirken. Die paraphrasierten Aussagen (Tabelle 38) legen den Schluss nahe, dass die theoretischen geschichtsdidaktischen Konstrukte und Prinzipien auch in diese, nicht explizit angesprochene Thematik, ausstrahlen (Siehe zu den Originalzitaten samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.16., S. 780-800).

Tabelle 38: Paraphrasierungen der Kategorie "Bedeutung und Relativität von Bewertung".

GRUPPE	BEDEUTUNG UND RELATIVITÄT VON SCHULISCHER BEWERTUNG
IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO	
DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS	
HOLOCAUST & HEUTE	
UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM	~ Narrativität relativiert Bewertung
ALLEINE HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT	
DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?	
ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN	~ Didaktische Prinzipien erschweren Bewertung + es gibt kein richtig oder falsch + Meinungspluralismus

	wünschenswert, aber schwer zu bewerten ~ Bewertung steht nicht im Vordergrund ~ Zentralabitur verlangt Bewertung
DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND	~ Noten als Belohnungssystem ~ Noten nicht als Druckmittel + Leistungsdruck minimieren ~ Bewertung wird generell abgelehnt
DAS AUTO	
ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE	
SEHR GUTE FRAGE - SEHR GUTE ANTWORT	
SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND	
FAKTEN, BUMM BUMM BUMM	
THEORIE VERINNERLICHT -GRUSELIG, ABER JA	~ Meinung des L darf nicht Grundlage der Bewertung sein
TRIPPLE L	

Generell bleibt es schwierig exakt festzustellen, ob und inwiefern die Einstellung gegenüber der Notenvergabe oder Bewertung schon vor dem LLLS vorhanden und gefestigt war. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Studierende, die die Schullaufbahn absolviert und sich für ein Lehramtsstudium entschieden haben, sich mit dem Themenkomplex schon in einer vorwissenschaftlichen Art und Weise auseinandergesetzt haben, wie dieses Zitat zeigt:

#00:04:31-2# T9: *Ich find' bewerten grundsätzlich total blöd. (lacht)*

T8, T10: *(lacht)*

T9: *Also, ich find', das hat für mich nix' mit lernen zu tun. Auch nicht mit Lernanreize, überhaupt nicht.*

T10: *Ja.*

T9: *Ich find, das ist halt 'n Teil, nagut. Ihr könnt jetzt 'n, als Gesellschaftskritik, das hat viel mit unserer immer mit vergleichen und bewerten und besser sein, finde ich, das hat für mich überhaupt nichts mit lernen zu tun.* #00:04:50-8#

(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 3)

In diesem Zusammengang wird von einer Gruppe die allgemein formulierte Ansicht geäußert, dass über Bewertung immer Zwang und Optimierung für die Individuen und Vergleichbarkeit zwischen den Individuen entsteht. Diesbezüglich wird eine Skepsis geäußert, ob man Teil eines solchen Systems sein will.

#00:20:26-0# T8: *Dass halt nicht eigentlich das Lernen an sich sozusagen das ist, was Spaß machen sollte, sondern vielleicht 'ne Leistung dahintersteht, die erbracht werden muss und ähm man nichts Falsches sagen will oder irgendwie dann vielleicht so 'n gewissen Druck auf den Schülern lastet. Das wär' dann wahrscheinlich auch noch so 'n Anspruch, den man sich als Lehrer halt setzen sollte.*

T10: *Ja.*

T8: *Dass man möglichst viel Spaß oder Freude am Lernen vermitteln sollte und nicht so sehr dieser Gedanke, hier muss 'ne Leistung erbracht werden und das und das musst du können und ähm dass sich dann auch so 'ne freie Lernumgebung, so 'ne klare überhaupt entwickeln kann.* #00:21:01-5#
(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 2)

In den kurzen Sequenzen in den Gesprächen, die die Notenvergabe thematisieren, wird deutlich, dass es eine Wirkungsmächtigkeit der Konstrukte bzw. didaktischen Prinzipien auf die Vorstellungswelt der Studierenden gibt und sie die Notenvergabe als eine Spannungssituation

wahrnehmen. Das Spannungsfeld entsteht genau dort, wo sich die Studierenden mit den Fragen der Bewertung fachdidaktisch auseinandersetzen. In der folgenden Sequenz werden Multiperspektivität und Narrativität als relevante und umzusetzende Konstrukte beschrieben, die aber vor allem unter dem Aspekt der Bewertung als schwierig wahrgenommen werden. Das Problem ergibt sich daraus, dass ein Meinungs- und Ergebnispluralismus vorherrschen soll, der zwar fachdidaktisch gewollt ist und alternativlos erscheint, aber eine genormte Benotung erschwert:

#00:20:55-4# T6: [...] *Das ist viel wichtiger in diesen, was ich auch mir selber sehr schwer vorstelle, in Klausuren und so weiter herauszufinden, wie gut kann der Schüler mit diesen Aufgaben umgehen, mit diesen Antworten und so weiter. Wo ich selber mir 'n Kopf mache später, also was ich mir jetzt auch noch schwieriger vorstelle inzwischen ist, wie bewerte ich sowas wirklich. Also, es ist das eine zu sagen, der Schüler soll Narrativität und Multiperspektivität und so weiter lernen. Es ist das andere zu sagen, wie sehr hat er das jetzt eigentlich gelernt? Und das stelle ich mir später als Lehrer extrem schwierig vor.*

I: *Hmm (bejahend)*

T4: *Ja, weil es da einfach kein richtig oder falsch gibt.*

T6: *Ja, es ist halt.*

T4: *umso individueller die Antworten der Schüler oder Meinungen der Schüler, umso besser für mich als Geschichtslehrer, weil dann weiß ich: Ok, jeder hat seine eigene Meinung gebildet. Aber wie man das bewertet, das sehe ich auch sehr problematisch. Das hat, finde ich, in dem Seminar ein bisschen gefehlt. Also die, wie gehe ich mit Bewertungen im Geschichtsunterricht um also mit Noten und so weiter. #00:22:18-4#*

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 1)

Auch wichtig ist bei einer subjektorientierten, offen gestalteten Lernumgebung, dass die Schüler~innen nach ihren Interessen lernen können. Dieser Umstand wird als wünschenswert angesehen, aber im Hinblick auf die ausstehende Bewertung als schwierig beschrieben, da hier auch Konflikte mit anderen Lehrkräften, die anderer Auffassung sein könnten, prognostiziert werden.

00:21:30-2# T13: *Also ich kann mir jetzt zumindest vorstellen, dass es natürlich immer, dass man das vielleicht kritisch sehen kann, dass Schüler sich selber die Aspekte raussuchen, die sie für wichtig erachten. Und andere wichtige vielleicht erst einmal in den Hintergrund treten. Und ich kann mir gut vorstellen, dass bestimmte Lehrer eben sagen: Nee, also wir, unsere Aufgabe ist hier besonders eben, genau das den Schülern zu vermitteln was wichtig ist und ähm im Studium können die dann vielleicht sowas machen, wenn, also. Das könnte ich mir schon vorstellen, ja.*

T12: *Ich kann mir auch vorstellen, weil in der Schule ja letzten Endes auch geprüft werden muss, dass Lehrer auch sagen: Wie soll ich das denn nachher noch überprüfen ob das jetzt gut oder schlecht ist halt, oder ob das eine gute oder schlechte Note verdient hat, wenn denn da jetzt jeder etwas Anderes schreibt. So ganz simpel eigentlich.*

I: *Ja und auch ganz simpel, dass Schüler dann halt auch denken könnten, so war es halt. Also: So denke ich mir das jetzt und ich setz mich da hinein in die Lage und dann denken die, so war das tatsächlich [betont] auch. Und dann geht wieder verloren, dass Geschichte ja ein Konstrukt ist, ne? #00:22:30-9#*

(Gruppe: Um Narrativität kommt man gar nicht herum", Tilde 1)

Abschließend verdeutlicht dieses Zitat, dass geschichtsdidaktische Prinzipien für eine genormte Bewertungssituation nicht zwangsläufig vorteilhaft sind, was aber im Umkehrschluss nicht dazu führt, dass das Prinzip abgelehnt oder als irrelevant beschrieben wird:

#00:41:34-0# T7: *Ich find' nämlich auch, die Auswertung sollte gar nicht im Vordergrund stehen, sondern einfach, dass sie narrativ erzählen können. Und das hörst du ja, wenn sie erzählen.*

T4: *Ja, genau.*

T7: *Und das ist ja vollkommen egal, ob du das nachher bewerten kannst.* #00:41:42-9#

(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen")

4.4.4.3.2. Schüler~innen als entwicklungsbedürftige Andere

Diese Kategorie setzt aus zwei binären Unterkategorien zusammen (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Hierbei wurden deutlich weniger Aussagen in die negativ konnotierte Unterkategorie *Schüler~innen als Störvariable* eingeordnet, als in die positiv konnotierte *Subjektorientierung* (Siehe zu den Originalzitaten samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.17. – 3.9.18., S. 803-827). Wie die Paraphrasierungen in Tabelle 39 erkennen lassen, werden Schüler~innen vor allem deshalb als Störvariablen wahrgenommen, wenn ihre Leistung zu gering ausfällt oder wenn sie schwer zu motivieren sind. In der Kategorie der Subjektorientierung sind vor allem die beiden Wortgruppen *Interessen der Schüler~innen* und *Aufzeigen von Relevanz für die Schüler~innen* sehr häufig präsent. Im Folgenden sollen beide Kategorien dargestellt werden, um die Intensität der Auseinandersetzung in diesem Bereich nachzuzeichnen.

Tabelle 39: Paraphrasierungen der Kategorien "SuS als Störvariable" und "Subjektorientierung".

GRUPPE	SUS ALS STÖR VARIABLE	SUBJEKTORIENTIERUNG
IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS	~ Niveau der SuS zu niedrig (kein Output")	~ Stofforientierung am eigenen Interesse (-)
	~ Vorwissen der SuS zu gering + können nicht selbstständig arbeiten ("Ich erwarte Vorwissen")	~ Unterricht muss auf SuS (immer wieder neu) abgestimmt werden
	~ Schülerin mit "wahnsinnig arrogantem Habitus" + "schwarzen Lippen" + "komisches Wesen" + "Abwehrhaltung"	
	~ "Schubladendenken"	
	~ Niveau der SuS zu niedrig ~ Verhalten unakzeptabel ~ "menschlich schwierig auf Abwehrhaltung zu reagieren"+ "Tränendüse"	
~ Niveau der SuS zu niedrig ("einer kann kein Deutsch")		
	~ "Wollte S dann nicht weiter in die	

	<p>Zange nehmen"</p> <p>~ Abwehrhaltung einer S "gespürt"</p> <p>~ "die berühmte S"</p> <p>~ Wer nicht will, der "geht halt leider unter"</p>	
HOLOCAUST & HEUTE		<p>~ Interesse der SuS steht im Vordergrund</p> <p>~ Interesse der SuS steht im Vordergrund</p> <p>~ Innovative Unterrichtsformen, um SuS anzusprechen und Abwechslung zu bieten</p>
UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM ALLEINE HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT		<p>~ Anknüpfen an die "Lebenswelt" der SuS</p> <p>~ Anknüpfen an die "Lebenswelt" der SuS mit GWB</p> <p>~ Eigener Anspruch (Leistung) muss sich an den SuS orientieren</p> <p>~ Unterricht nicht an konkrete SuS Gruppe anzupassen wäre "stumpf"</p>
DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?	<p>~ Schwer SuS zu motivieren, wenn die "keinen Bock" haben und "Sich auf die Pause freuen"</p>	<p>~ Interesse der SuS steht im Vordergrund und ist gut für Motivation</p> <p>~ Relevanz für die SuS herstellen und aufzeigen</p> <p>~ Relevanz für die SuS herstellen und aufzeigen ("Warum brauchen wir das?")</p>
ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN	<p>~ Heterogenität der Leistungsniveaus kann überfordern</p>	<p>~ Die "Erfahrungen und Interessen" der SuS stehen im Zentrum des Unterrichts</p> <p>~ Wenn SuS es verlangen, muss man auf Sachverhalte eingehen</p> <p>~ In Geschichte muss man auf "Schülerschaft" eingehen</p> <p>~ Bedürfnisse der SuS akzeptieren und alltagweltliche Dinge (Nachrichten) einbauen</p> <p>~ Material muss bei den SuS ankommen</p> <p>~ L muss auf Interessen der SuS "flexibel reagieren"</p> <p>~ "Schwierigkeit und Thematik" muss an SuS angepasst werden</p> <p>~ L muss auf Interessen der SuS "flexibel reagieren"</p> <p>~ SuS sollen Spaß am Unterricht haben</p> <p>~ Impulse der SuS müssen aufgegriffen werden, anstatt Programm "runterzurattern"</p> <p>~ Ziel: Was will ich, was die SuS lernen (Kompetenz)</p> <p>~ Immer fragen: "Was bringt das mir und den SuS"</p> <p>~ Auf Interessen der SuS eingehen</p>
DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND		<p>~ Mitbestimmung/Wahloptionen der SuS beim Thema</p> <p>~ L "muss SuS entgegenkommen" um alle zu motivieren</p> <p>~ SuS im "starren System Schule"</p> <p>Mitbestimmungsmöglichkeiten aufzeigen</p> <p>~ Partizipationsmöglichkeiten für SUS schaffen</p> <p>~ SuS Entscheidungsfreiräume einräumen</p> <p>~ Unterricht nach Interessen "stufen"</p> <p>~ SuS verschiedene Dinge anbieten, mit denen sie sich Geschichte nähern können</p> <p>~ Interessen der SuS berücksichtigen, sodass sie</p>

		<p>selbstständig lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> ~ Interesse der SuS steht im Vordergrund + Wahlmöglichkeiten ~ SuS sollen "aus dem Unterricht etwas für sich persönlich mitnehmen" ~ Viel Initiative von SuS notwendig bei GWB
DAS AUTO		<ul style="list-style-type: none"> ~ Thema muss Relevanz für Lebenswelt der SuS haben ("dann lohnt es sich") ~ SuS den Sinn der Beschäftigung mit Geschichte nahebringen ("Was hat Geschichte mit mir zu tun") ~ Identitätsklärung im Geschichtsunterricht ~ Interesse der SuS steht im Vordergrund ~ SuS (Konsumenten fällen Urteil" ob die "Gewürze" des L den Unterricht schmackhaft gemacht haben ~ GWB = "Werkzeug" um Fragen der SuS in den Unterricht einzubeziehen ~ "Where is the glitter" + "Wer sind meine SuS" ~ Arbeitsbündnis schmieden über die Beantwortung für die SuS relevanter Fragen ~ Binnendifferenzierung
ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE		<ul style="list-style-type: none"> ~ Methoden davon abhängig machen was SuS "spannend und interessant finden" + aktuelle Bezüge herstellen ~ Impulse und Themenwünsche in die Planung mit aufnehmen ~ Flexibel sein + Diskussionen verwirklichen, um SuS einzubinden
SEHR GUTE FRAGE - SEHR GUTE ANTWORT		<ul style="list-style-type: none"> ~ Guter Unterricht = wenn SuS historische gelernt haben ~ SuS haben die "aktive Position"
SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND		<ul style="list-style-type: none"> ~ Ziel der Planung: Was haben die SuS am Ende gelernt ~ Leitfrage und was die SuS am Ende können sollen, stehen in Wechselwirkung ~ Themen werden danach ausgesucht, ob sie den SuS "gut zu vermitteln sind"
FAKTEN, BUMM BUMM BUMM		<ul style="list-style-type: none"> ~ Themen werden danach ausgesucht, ob sie den SuS "gut zu vermitteln sind"
THEORIE VERINNERLICHT -GRUSELIG, ABER JA	Wenn SuS nicht motiviert sind, nützt die beste Planung nichts	<ul style="list-style-type: none"> ~ Auf Interessen der SuS eingehen ("Tulpen und Narzissen") ~ Interessen der SuS weiterverfolgen ~ Identitätsbildung im Geschichtsunterricht über Diversität ~ Aufgabe des L die SuS zu motivieren ~ L muss SuS gut kennen und sich auf die konkrete Gruppe vorbereiten ~ Binnendifferenzierung ~ Möglichkeit Fragestellung aus Interessen der SuS zu entwickeln
TRIPPLE L		<ul style="list-style-type: none"> ~ Wenn SuS interessiert/begeistert sind ist es guter Unterricht ~ SuS müssen Sinn im Unterricht (auch später im Leben) erkennen ~ Sinn für SuS muss erkenntlich werden

4.4.4.3.2.1. Schüler~innen als Störvariable

Diese Kategorie wurde am Material gebildet und insgesamt wurden 15 Aussagen, die sich über vier Gruppen verteilen, in diese Kategorie eingeordnet. Hierbei lassen sich, wie die Tabelle der Paraphrasierungen zeigt, zwei wesentliche Faktoren benennen, die eine Subjektorientierung im oben genannten Sinn für die Studierenden verhindern bzw. erschweren: eine den Schüler~innen vorgeworfene oder wahrgenommene fehlende Motivation, die dabei für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich gemacht wird oder eine diagnostizierte bzw. prognostizierte Heterogenität²⁶¹ der Lernerchaft, die Probleme bereitet.

Ein Exempel für die Wahrnehmung der *Schüler~innen als Störvariable*, stellt die Gruppe "Die Mystifizierung des rosa Nebels" dar. Anhand dieser Gruppe wurde die Kategorie am Material gebildet und hier finden sich auch 12 der 15 Aussagen, die in diese Kategorie codiert wurden. Aufgrund der Intensität der Aussagen, die die konkreten Gefahren einer Abwendung von der Subjektorientierung verdeutlichen, und der Möglichkeit hieraus Verbesserungen für die Gesamtstruktur des LLLS abzuleiten, wird diese Gruppe hier als einzige dargestellt. Dieses Beispiel steht dafür, was konkret damit einhergeht, wenn Schüler~innen für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich gemacht werden und zeigt zudem, wie gewaltvoll die Strukturen im Klassenraum durch das Hierarchiegefälle zwischen Lehrer~innen und Schüler~innen sein können. In der Gruppe steht eine Schülerin sinnbildlich - fast schon für ein Feindbild – sie wird im Laufe des Gespräches als *die berühmte Schülerin* angesprochen:

#00:38:37-6# T4: *Sie haben es verstanden, aber man hat auch krass gemerkt, dass zum Beispiel diese berühmte Schülerin, die der immer diese Abwehrhaltung hatte. Sie hat ein deutlich höheres Vorwissen als die andern und vor allem hat die sich so ein bisschen dem Komplex der Narrativität genähert. Hat aber meiner Meinung nach jetzt nur bedingt den Gegenwartsbezug hergestellt. Da waren die Jungs gleich ganz anders.* #00:38:59-1#

(Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 11)

²⁶¹ Hierbei beziehen sich fast alle Aussagen auf ein irgendwie geartetes Leistungsniveau. Kulturelle Heterogenität oder die Heterogenität persönlicher oder ökonomischer Voraussetzungen spielen in den Aussagen der Studierenden keine Rolle. Dies kann damit erklärt werden, dass die Studierenden die SuS nicht persönlich kennen und sie sich schnell auf das für diesen Tag vermeintlich relevante (die Leistung der Schüler~innen) konzentrieren. Die Spannweite der Elaboriertheit der Beschreibungen variiert dabei von sachlich analytisch bis hin zu pauschalisierend, beleidigend und polemisch. Insgesamt wird dabei deutlich, dass das Niveau der SuS schwer zu antizipieren war und dass es größere Probleme bereitete, das vorbereitete Unterrichtsskript situativ-adaptiv an das Niveau anzupassen. Die Schüler~innen werden hier dafür mitverantwortlich gemacht, dass das intendierte Setting nicht stattfinden konnte. Dies ist eine abgeschwächte Form der Wahrnehmung der Schüler~innen als Störvariable – zudem meiner Meinung nach eine verständliche, wenn die Kontexte *unbekannte Schüler~innen* und *Lehramtsnoviz~innen* mit einbezogen werden. Die Häufung und Ähnlichkeiten der Aussagen zeigen auf, dass diese Kontextfaktoren eine Schwäche des LLLS darstellen, die eine tiefergehende Subjektorientierung einschränkt. Allerdings handelt es sich hierbei um keine fossilisierte Abneigung gegenüber Heterogenität oder eine Verantwortlichmachung der Schüler~innen für das Scheitern des Unterrichts.

Interessant ist für die folgende Analyse nicht die Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Schüler~innen und die Frage, warum wer den Gegenwartsbezug (Schüler~innen oder Lehrer~innen) hergestellt hat. Entscheidend ist, dass niemand bzgl. der Bezeichnung der *berühmten Schülerin* nachfragt, also alle Mitglieder der Gruppe bereits wissen, wer gemeint ist.

#00:37:28-3# T6: *Aber das war glaube ich wiederum nur die Schülerin, die wieder mit den verschränkten Armen [T7: Das wissen wir nicht.]; Weil bei ihr hatte ich wirklich das Gefühl, dass bei ihr schon ein gewisses Wissen existiert und dass auch Ihre Familie ziemlich politisch aktiv –*

T4: *Aber du hast trotzdem eine ablehnende, eine Abwehrreaktion von Anfang an gespürt. Also eine ablehnende Haltung. #00:37:52-2#*

(Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 10)

Ausschlaggebend für die Kategorisierung der Schülerin als die Andere sind also weder das mehr oder minder diagnostizierte Fachwissen oder die möglicherweise bestehenden familiären Verbindungspunkte zum Thema, sondern das persönliche Gefühl, die Intuition, dass bei ihr gegenüber dem geplanten Unterricht eine Abwehrhaltung bestehen könnte. Den Anfang der Analyse bildet die folgende Aussage – der *berühmten Schülerin* wird eine *Abwehrhaltung* unterstellt bzw. attestiert, welche auf optische Erscheinungsmerkmale zurückgeführt wird.

#00:15:51-5# T4: *Und vor allen Dingen war die eine Schülerin, die als Schutzmechanismus einen wahnsinnig arroganten Habitus sich aufgesetzt hat. Die auf die Frage, die Aussage: wir sind doch alle fast gleich alt, wir sind jetzt hier per du ist das o.k. für Sie? Sagte: naja gut, dann meinetwegen. Geantwortet hat.*

I: *(lachend) Was?*

T6, T4: *Ja.*

T4: *Und die, da hast du einfach gemerkt das war so ein bisschen, so mit schwarzen Lippen usw. Ist ja alles kein Thema, aber –*

T7: *Die war schon weiter vom Wesen her.*

T4: *_Na ja, das [betont] weiß ich nicht.*

T6: *Doch.*

T7: *Dieses abgrenzen, dieses –*

T4: *Das war ganz bewusstes, optisch und mit Kleidung und lasst mich in Ruhe ich bin in meiner eigenen Welt. #00:16:41-8#*

(Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 3)

Zum einen ist Am Anfang des Zitats eine leichte Enttäuschung darüber zu erkennen, dass die *berühmte Schülerin* nicht euphorisch auf das Angebot des Duzens seitens der Studierenden eingeht. Zudem wird ihr ein *Schutzmechanismus* attestiert, der aus einem *wahnsinnig arroganten Habitus* resultiert. Er findet seine Ausdrucksform in *schwarzen Lippen* und offensichtlich für die Studierenden erwähnungsnotwendiger *Kleidung*. Dies wird ihr als *Rückzug in eine eigene Welt* nachteilig ausgelegt. Es ist meiner Meinung nach erstaunlich, dass die Gruppe auf ein solches bei Pubertierenden völlig normales Verhalten derartig schroff reagiert. Nachdem nun diese Schülerin als die Andere und vermeintlich Lernunwillige markiert wurde, geht es im Gespräch immer wieder auf ihre Person

zurück. Die Gruppe verwendet sie als Anker für vielerlei Erinnerungen und Erklärungen. Anstatt aber auf die Bedürfnisse der Schülerin zu reagieren, d.h. auf sie einzugehen, sie zu betrachten, einzubeziehen und zu diskutieren, werden sie als *Fake* diagnostiziert und auch so behandelt.

#00:22:54-5# T4: *Das stimmt du hast recht. Aber ich fands halt einfach menschlich so wahnsinnig schwierig, weil die eine saß immer mit verschränkten Armen da und wollte damit nichts zu tun haben - Das Problem war glaube ich - entschuldige bitte - ich weiß nicht, aber ich hatte irgendwie immer wieder das Gefühl, dass sie irgendjemanden aus der Familie hatte der -*

I: *Aber ich glaub aber da brauchen wir jetzt gar nicht auf Abdriften wie die Schüler jetzt waren [T7: stimmt; T4: Ja; T6: Hmm, naja es ist schon –]. Das ist ganz unterschiedlich von Gruppe zu Gruppe. Ihr habt vielleicht drei bekommen, die 'n bisschen leistungsschwächer waren.*

T4: *Nee ja, geb ich dir Recht. Aber muss ich dir schon so 'n bisschen widersprechen, weil es ja schon so ein bisschen exemplarisch ist. Weil da setz ich jetzt – da hören mich hier jetzt nur wir – ich setze jetzt die böse Theorie auf: dass das ein Vorwand war, der vorgeschoben ist, um sich eine Attraktivität zu geben. Ich finde nicht, also dieses auf die Tränendrüse drücken, dieses sie hat sowas in der Familie. Das war ein Fake. Ganz klar. #00:23:58-2#*

(Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 7)

Dieser Absatz ist enorm dicht und enthält dementsprechend viele, zum Teil irritierende Informationen. Zuvorderst ist die Formulierung *da hören mich hier jetzt nur wir* im dritten Absatz von Interesse. Dieser deutet darauf, dass die Aussagen ehrlich gemeint sind, ein Vertrauensverhältnis zur Interviewerin besteht und das Mikrofon bereits vergessen wurde. Auch wird hieran deutlich, dass es sich um eine Position handelt, die nicht in großer Runde besprochen werden muss. Der restliche Inhalt der Aussage ist mehr als bedenklich. Obwohl die Interviewerin interveniert und das Gespräch auf eine andere Bahn lenken will, geht T4 wieder auf die Schülerin ein. Zur Erinnerung: Thematisch ging es im LLLS bei allen Gruppen im weitesten Sinne um die Judenverfolgung im Dritten Reich. In dieser Gruppe kommt der Verdacht auf, dass die Schülerin emotional oder sogar familiär davon betroffen gewesen sein könnte. Dieser Verdacht oder vielleicht sogar eine Äußerung der Schülerin dahingehend, wird als *Fake* deklariert, der nur dazu diene, sich eine augenscheinliche *Attraktivität zu geben* oder *auf die Tränendrüse zu drücken*. Der logische Konnex erscheint meiner Meinung nach kaum nachvollziehbar und stört sich vor allem an der vorhandenen Motivation, warum eine Schülerin so etwas an einem Wandertag im Rahmen eines LLL bei einem Betreuungsschlüssel von drei zu vier machen sollte. Derartigen Aussagen soll hier nicht mehr Platz geboten werden als zur Ergebnisdarstellung nötig. Entscheidend ist aber, dass solche, für die Schüler~innen folgenreiche Diagnosen, offensichtlich schnell erstellt sind und dann handlungsmächtig werden.

#00:16:47-5# T4: *Naja, wenn man's jetzt, ich mein gut, ich mein. Jetzt sind wir wieder da, was wir zukünftig eigentlich nicht machen dürfen. Jetzt sind wir wieder in den Schubladendenken. Die eine wollt mit der Welt nichts zu tun haben, die andere konnt kein Deutsch, der dritte war strohdoof. #00:16:57-6# (Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 4)*

Die hier aufgemachte Dreifaltigkeit der Störvariabilität zeigt, wie der Teilnehmer die Schüler~innen im Nachgang bewertet und dass er oder sie versucht, jeder und jedem ein ausschlaggebendes Kriterium zuzuordnen, das dafür entscheidend ist, dass der Unterricht nicht gelingen konnte. Interessant ist, dass er dies als *Schubladendenken* bezeichnet, *was wir zukünftig eigentlich nicht machen dürfen*. Obwohl dies offensichtlich als falsch erkannt wird, reichen die bekannten Handlungsalternativen nicht aus, um den falschen Weg nicht zu gehen. Das richtige Handeln wird bestenfalls in eine ferne Zukunft delegiert. Die Gegenwart sieht offenbar anders aus und die abschließende Schlussfolgerung, die er aus dieser Situation zieht, lautet:

#00:39:14-0# T7: Ja.

T4: *Genau. Und das ist, was ich meine: Wenn du so eine in der Klasse zu sitzen hast, gut dann geht die leider halt unter. Und du kannst trotzdem versuchen, die Klasse in die richtige Richtung zu bringen. Hast du ein Viertel – im Grunde war es ja 25 Prozent der Gruppe – die dir eine ablehnende Haltung entgegenbringt, ist das als Lehrender meiner Meinung nach schon sehr schwer. Also für mich war es sehr schwer, es zu kanalisieren (...). Versuch ich das positiv zu packen oder sag ich: Komm du blöde Kuh, jetzt lass es einfach sein. Das ist schwierig.* #00:39:51-1#

(Gruppe: Die Mystifizierung des rosa Nebels, Tilde 12)

Hier wird final ersichtlich, welche Konsequenzen der Studierende für die Schülerin zieht, insofern sie sich dem Erfolg seines Unterrichts versperrt: *Dann geht die halt unter*. Hierbei rechnet er vor - in diesem Fall waren es ja nur drei bis vier Schüler~innen, verteilt auf drei Studierende - dass sein Urteil im Normalfall für 25 %, also in einer Regelklasse für etwa sieben bis acht von rund 30 Schüler~innen, gelten könne. Auch dies führt nicht zu Gewissensbissen oder der Relativierung der eigenen Position. Die eigenen Handlungsalternativen, die als zwischen egalitärer Akzeptanz der Situation oder Beleidigung der Schülerin existieren, machen es ihm schwierig sich zu entscheiden.

Die betreffende Schülerin war in diesem Fall innerhalb der Gruppe ihrer Mitschüler~innen mit den pädagogisch nicht hinreichend geschulten und unempathischen Studierenden alleingelassen. Um solche Situationen verhindern zu können, wäre eine Kontrollinstanz innerhalb des Settings der LLL notwendig. Leider kann derartiges wie hier geschehen in diesem LLLS Setting nie gänzlich ausgeschlossen werden. Noch schlimmer wiegt aber der Umstand, dass dies erst im Zuge der Analyse der Interviews bekannt wurde.

4.4.4.3.2.2. Subjektorientierung

Die Subjektorientierung wurde weder als Konstrukt noch als didaktisches Prinzip im LLLS explizit durch Lektüre behandelt. Allerdings können wie im Kapitel (2.8.1.) dargestellt, alle behandelten Konstrukte und Prinzipien unter dem konstruktivistisch-subjektorientierten Paradigma lokalisiert werden. Subjektorientierung kann daher als hintergründiges Metaprinzip des LLLS gefasst werden. In diesem Kontext kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Teilnehmenden eine

Subjektorientierung in anderen Seminaren kennengelernt haben. Gerade aber in Anbetracht der bei Studierenden oftmals vorkommenden Fixierung auf Inhalte des Rahmenlehrplans, ist die Gesamtzahl von 63 Codierungen in dieser Kategorie als positiv zu bewerten.

Interessant ist, dass fast jede Gruppe das Interesse der Schüler~innen im Sinne einer Schüler~innen- oder Teilnehmer~innenorientierung als wichtig für die Unterrichtsplanung und/oder -gestaltung benennt. Insgesamt gibt es 33 Aussagen, die das Interesse der Schüler~innen direkt ansprechen und es als wichtig markieren. Auf der Ebene der Ausrichtung der Inhalte, anhand der Interessen der Schüler~innen, gleichen sich die Aussagen zwischen den Gruppen sehr. Eine Gemeinsamkeit zwischen den Aussagen besteht darin, wie sie denken, dass das Interesse der Schüler~innen in den Unterricht integriert werden könne.²⁶² Die folgenden drei stellvertretenden Zitate zeigen drei Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Aussagen zum Einbinden des Schüler~inneninteresses auf:

T12: [...] sobald man eben von 'nem Interesse der Schülerinnen und Schüler ausgeht, natürlich (betont), also das ist ja ganz klar, das gilt eben auch für alles immer, wenn man lernt, wenn man da 'n persönlichen Bezug zu hat und irgendwie 'ne Begeisterung oder 'ne Emotion, dann lernt man's besser und das gilt natürlich auch für Geschichte und ähm es ist eben so einfach, diese Bezüge herzustellen. Also ähm ja und das, also genau, um das sozusagen nochmal klar zu sagen, also das hat sich durch diese Praxistermine, wo ich eben gemerkt hab', sobald man diese Fragen irgendwie so stellt, dass es was mit den Schülerinnen und Schülern zu tun hat, kommt irgendwie mehr oder kommt auf jeden Fall _was_ (betont) und kommt auch was Persönliches an Inhalt dann. Ja genau, hab' ich, hab' ich so für mich festgestellt, dass ich das eigentlich für sehr sinnvoll halte und irgendwie anderen Geschichtsunterricht eben für nicht besonders nachhaltig. #00:25:35-1#
(Gruppe: Das Auto, Tilde 4)

#00:09:59-8# T5: So wie die Schüler das Bedürfnis haben so ihre eigenen Erfahrungen und so, was sie gerade in den Nachrichten gesehen haben oder in ihrer Familie besprochen haben, halt aufzuarbeiten. Es wäre halt unglaublich schade, es einfach flöten gehen zu lassen, finde ich. #00:10:09-7#
(Gruppe: Ich freue mich auf's anders machen, Tilde 4)

#00:55:27-0# T4: Und, genau, wenn man das schafft und das macht, bleibt's glaube ich bei den Schülern viel, viel besser hängen, weil man auf deren Interessen eingeht und darauf aufbaut, als wenn man denen sozusagen sein Programm weiter runterrattert. #00:55:38-8#
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 13)

Alle drei zeigen, dass Themen und Inhalte bezüglich der Interessen von Schüler~innen ausgesucht werden sollen. Relevante Interessen sehen die Studierenden hierbei bei Phänomenen, die die Schüler~innen auch außerhalb der Schulwelt betreffen. Sie beziehen sich zum einen darauf, was die Schüler~innen an außerschulisch generiertem Wissen mit in den Unterricht bringen und was sie selbst äußern besprechen zu wollen. Das Ziel der Integration der Interessen in den Unterricht sehen die meisten Gruppen im prognostizierten Lernfortschritt der Schüler~innen begründet. D.h., die

²⁶² Die einzige Aussage, die mit einem (-) in der Summarytabelle gekennzeichnet ist, die sich in diesem Zusammenhang anders verhält, ist folgende, die vielmehr das eigene Interesse an Inhalten als maßgeblich postuliert. Allerdings geht es im Kontext hierbei darum, etwas zu behandeln, was im eigenen Schulkontext nicht behandelt wurde:

#00:26:05-4# T3: Wir wollten halt was machen, was man nicht immer macht. Was uns auch selbst interessiert.
T1: Etwas, was wir selber nie gemacht haben. (Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 1).

Studierenden gehen mehrheitlich davon aus, dass Inhalte, die die Schüler~innen nicht interessieren und die stur *runtergerattert* werden, an ihnen vorbeigehen.

Abgesehen von diesem globalen Aspekt gibt es in den restlichen Aussagen diverse Arten der Konkretisierung einer Subjektorientierung, die im Folgenden dargestellt werden soll. Der erste Aspekt, der die Subjektorientierung um das Aufgreifen der Interessen erweitert und zudem das Rezeptwissen negiert, resultiert aus dem Umstand, dass die Studierenden im LLLS im Abstand von zwei Wochen von zwei völlig unterschiedlichen Klassen besucht wurden. Dabei haben sie anscheinend erfahren, dass das Setting an die konkrete Klasse angepasst werden muss:

#00:51:54-4# T16: *Es wäre auch denke ich mal stumpf, wenn man jetzt - in den Büchern gibt es ja viele Beispiele, wie man exakt eine Stunde durchführen kann und so steht ja da drin [I: Genau.] – wäre ja auch stumpf, zu sagen als Lehrer später ich führe das jetzt so durch und dazu passt die Lerngruppe gar nicht und alles Mögliche stimmt dazu gar nicht. Kein Vorwissen, was weiß ich, nicht darauf hingearbeitet, [I: Ja, Mmh (bejahend)] sonstwas. Es wäre einfach nur stumpf zu sagen: Ich ziehe das jetzt so durch.* #00:52:13-0#

(Gruppe: Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht, Tilde 4)

Das *stumpfe Durchziehen* eines Unterrichtsentwurfs ohne ihn an die konkreten Interessen der Schüler~innen anzupassen, wird als negativ angesehen. Am besten bringt diesen Umstand aber das folgende Zitat zum Ausdruck, weil die Gruppe hier auf die Frage antwortet, woran sie als erstes denkt, wenn sie Unterricht vorbereiten soll:

#01:04:24-8# I: *Erzählt mal, woran ihr als _erstes_(betont) denkt, wenn ihr Unterricht planen sollt. Was wär' für euch so der erste Schritt oder der Ausgangspunkt?*

T11: *Where's the glitter? (lacht)*

T12, T13, I: *(lacht)*

T13: *Wer sind meine Schülerinnen und Schüler?*

T12: *Ja. Sehr gut.*

T11: *Ja. Ich finde das ganz wichtig und auch wenn wir haben das geplant, ich habe auch nicht nachgedacht: Okay, wer sind die Schüler und Schülerinnen. Wir wussten, dass die zehnte Klasse waren. Aber was war schwierig für mich, wir wussten nicht ganz konkret, was war der Hintergrund, was interessiert die Schüler zum Beispiel, haben die Interesse meistens an Videos, zum Beispiel die Interviews, oder gar nichts, wie unsere erste Gruppe.* #01:05:06-3#

(Gruppe: Das Auto, Tilde 7)

Die erste und zugleich ironische Antwort bezieht sich auf einen Aspekt, der früher im Interview auftaucht und an dieser Stelle nun relativiert wurde. Anfangs dachte T13, dass es ausreiche, die Schüler~innen methodisch ausgefeilt mit dem Vorbereiten von bunten Plakaten zu beschäftigen, dafür hatte sie extra *Glitter* gekauft. Aber schon beim Vorbereiten des Unterrichts wurde klar, dass dies maximal ein Nebenprodukt und nicht der Hauptaspekt der Planung sein kann. Die zweite Antwort deutet an, dass es um mehr gehen muss – auch um mehr als nur den Einbezug der Interessen der Schüler~innen. Denn *wer die Schüler~innen sind*, impliziert einen erweiterten Horizont

als bloß zu fragen, was sie wollen. Die Gruppe äußert im Anschluss an diese Interpretation, dass es ihrer Meinung nach im Geschichtsunterricht auch um Identitätskonstruktion geht.

#00:22:13-9# T11: *[...] können sich mit Geschichte ja ihre Identität, ihre Herkunft, all das, wie sie zu dem geworden sind was sie sind, erklären. Und ähm ja, vielleicht ist das auch was, was Schülerinnen und Schüler interessiert und wo dran man irgendwie seinen Geschichtsunterricht orientieren kann.*

#00:23:00-9#

(Gruppe: „Das Auto“, Tilde 3)

Dieser Aspekt findet sich unter dem Umstand der Migrationsgesellschaft auch in einem anderen Interview:

00:22:18-2# T7: *Ja und mir fällt gerade ein, wenn Geschichte wirklich identitätsbildend sein soll oder hilfreich für die Schüler sein soll für die Identitätsbildung, dann sollte auf jeden Fall mehr Kultur im Geschichtsunterricht behandelt werden. Also es kommt gar nicht heraus, klar man hat so 'n bisschen Ägypter oder hier mal antike Römer ähm aber irgendwie vom Kulturangebot wurde bei mir persönlich irgendwie nicht wirklich viel beigebracht und ich finde, das sollte aber auf jeden Fall irgendwie mehr integriert werden in den Geschichtsunterricht. Also jetzt nicht auf die nationalistische Ebene, wir sind Deutsche und sowas alles (lacht), sondern dass man einfach 'n bisschen mehr anbietet und mehr über Kulturen spricht, weil ja eben die Berliner Schulen oder generell deutsche Schulen multikultureller werden. Und das nicht der Normalfall ist, dass da 29 Deutsche sitzen, sondern –*

T8: *Einer.*

T7: *Alles vielfältig ist.*

I: *Ja.* #00:23:13-5#

(Gruppe: Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 3)

Diese Ebene der Auseinandersetzung erreichen aber nur die zwei besagten Gruppen „Das Auto“ und „Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja“. Die meisten anderen Aussagen lassen erkennen, dass die Studierenden eine Subjektorientierung mit einem Aufgreifen alltagsweltlich relevanter Dinge mehr oder minder gleichsetzen. Der Bezug zur Lebenswelt beruht hierbei bei den Studierenden nicht auf einem theoretisch reflektierten didaktischen Konstrukt, sondern setzt Phänomene der Außenwelt mit Lebensweltbezug gleich. Eine Teilnehmerin findet dafür folgende Metapher:

#00:09:38-3# T8: *Ja, oder 'n ganz simples Beispiel: Warum soll ich 'ne Stunde über Tulpen halten, wenn die Kinder gerade draußen vorm Fenster Narzissen sehen und daran viel mehr interessiert sind? Ja und da hab ich dann halt die Freiheit auf die Interessen der Kinder einzugehen oder der Schüler.* #00:09:51-4#

(Gruppe: Theorie verinnerlicht – gruselig, aber ja, Tilde 1)

Auch andere Gruppen verweisen auf den lebensweltlichen Bezug in diesem Sinne. Sie versuchen, ihn über Fragen an die Schüler~innen herzustellen oder indem sie Fragen und Antworten der Schüler~innen direkt in ihren Unterricht integrieren. Dabei benennt eine Gruppe das Infragestellen von alltäglichen Gewissheiten und Normalitäten als eine Möglichkeit:

#00:22:19-0# T17: *Wir haben dann immer auch versucht, generell auch immer versucht, die Schüler zu fragen, ähm, was in ihrer Lebenswelt [T19: Genau.], also ob das irgendwie vergleichbar ist, dass wir auch immer möglichst nah am Schüler auch die Thematik, so nah die Thematik am Schüler halt*

nachzuvollziehen ist [T16: Ja.], dass wir immer auch versucht haben, so in ihre Lebenswelt da so ein bisschen reinzuzugucken und zu sagen: Ok, kennst du das? [I: Mmh (bejahend)] Was hältst du davon? Ist das, ist schwul anders? Ist das schlimm? Was ist normal? Solche Sachen. [T19: Genau das.] #00:22:45-7#

(Gruppe: "Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", Tilde 1)

Des Weiteren ist es erstaunlich, dass im Kontext der Subjektorientierung nur eines der geschichtsdidaktischen Prinzipien explizit genannt wird. Hierbei handelt es sich um den Gegenwarts- und Zukunftsbezug. Alle anderen Prinzipien scheinen für die Studierenden in diesem Zusammenhang kaum eine Rolle zu spielen.

#01:01:34-4# T12: Ich glaub' auch, da ist 'ne Balance, 'ne Balance ganz wichtig. Und ich wollte jetzt, also um, was ich jetzt noch wichtig fänd sozusagen für Geschichtsunterricht, dass, _hab' ich ja eigentlich vorhin auch schon gesagt_(leise), ist eben irgendwie dieser Gegenwartsbezug, also um da jetzt so 'n theoretisches Konstrukt sozusagen zu nehmen und ich glaube, das ist eben letztendlich auch 'n Werkzeug, _um_(betont) die Balance zu schaffen. Weil man dann eben, wenn man, wenn man das irgendwie gut hinkriegt, wenn man vielleicht sogar die Chance hat, den Jugendlichen äh also die Fragen der Jugendlichen mit einzubringen so, dann äh, dann schafft man das genauer. Man geht auf die ein, die sind im günstigsten Fall sehr zufrieden und man beachtet sozusagen dieses Prinzip und dann, ja ist glaube ich so diese perspektivische Sichtweise ist natürlich ganz, ganz wichtig. #01:02:14-1#

(Gruppe: „Das Auto“, Tilde 6)

Die Gruppe benennt eine Möglichkeit, warum dies nur auf dieses Prinzip zuzutreffen scheint – der Gegenwarts- und Zukunftsbezug von Unterricht wird als pragmatisch relevantes *Werkzeug* angesehen, um Jugendliche in den Unterricht einzubeziehen. Eine andere Herangehensweise, um eine Subjektorientierung zu erreichen, wird in der Mitbestimmung der Schüler~innen gesehen, die sehr unterschiedlich erfolgen kann. Das Zitat und die Gruppe, die hier stellvertretend ausgewählt wurde, benennt mehrere Umsetzungsmöglichkeiten, die allesamt über die reine Zustimmung oder Motivation hinausgehen.

#00:00:15-1# T10: Genau, wir hatten das mit den unterschiedlichen Quellen gesagt. Dass wir möglichst viele unterschiedliche Quellen finden, von Kritik, Multiperspektivität und Narrativität damit 'n bisschen verbindet und dass wir 'n Gegenwarts-, Diskussionspunkt finden können, wo wir die Schüler ansprechen, glaub' ich. Und ich hatte auch äh grad noch überlegt, dass ich auch wollen würde, dass ich meinen Schülern anbiete, dass sie, wenn sie eigene Interessen haben oder vielleicht 'n Punkt haben, den sie noch mit einbauen möchten oder so oder so Inselwissen einbauen können.

T9: Auf jeden Fall, ja.

T10: So, dass man eben ihnen auch dazu die Möglichkeit gibt, dass sie vielleicht auch da selber was mitgestalten können. #00:01:01-7#

(Gruppe: Die SuS stehen im Vordergrund, Tilde 4)

Mehrfach werden auch von anderen Gruppen Möglichkeiten aufgezeigt, wie Schüler~innen aktiv im Unterricht partizipieren können. Dies kann auf der niedrigsten Ebene dadurch geschehen, dass die Schüler~innen bei Unterrichtsthemen oder Arbeitsblättern Wahlmöglichkeiten oder Gelegenheit zur Mitbestimmung bekommen. Außerdem wird hier auch die Möglichkeit benannt, unerhörte Geschichten zu behandeln, die selten von gängigen Schulbüchern aufgegriffen werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der sich durch die Mehrheit der Interviews zieht, ist das Aufzeigen der Relevanz des Geschichtsunterrichts für die Schüler~innen, welches zumeist durch die Lehrenden zu erfolgen hat. Einige der Gruppen sprechen sich dafür aus, die Schüler~innen auf diese Weise in den Unterricht zu integrieren und so eine Bedeutung für sie herzustellen.

#00:49:59-3# T1: *Ja, das ist ja auch so der klassische Kritikpunkt von Schülern 'ne, also. Warum?*

T2: *Warum brauchen wir das? (ironisch)*

T1: *Warum ist das Thema jetzt wichtig für uns? 'ne.*

T2: *Ja, wofür brauchen wir das.*

T1: *Da irgendwie 'n bisschen, ja, das zu erklären ist glaube ich schon wichtig. #00:50:13-8#*

(Gruppe: Das Schweigen der Könner?, Tilde 3)

Insgesamt scheint es der Mehrheit der Gruppen in ihrer Selbstwahrnehmung darum zu gehen, den Schüler~innen persönliche Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und nicht darum, ihnen Inhalte näher zu bringen oder Leistung von ihnen abzurufen. Weder der Rahmenlehrplan noch konkrete als wichtig geltende Inhalte oder normierte Leistungsabfragen werden als Ziel von Geschichtsunterricht genannt. Die Mehrheit der Gruppen gibt an, sich vor allem an den Interessen der Schüler~innen orientieren zu wollen und diese aktiv in die Unterrichtsplanung einzubeziehen. Dementsprechend verabschieden sie sich von der Vorstellung, sich methodisch schulen zu müssen, um Inhaltliches gegen den Widerstand der Schüler~innen durchsetzen zu können. In diesem Kontext steht auch das letzte Zitat, welches verdeutlicht, dass die wesentlichste Beurteilung des Unterrichts durch die Schüler~innen erfolgt:

#00:57:08-9# T13: *Und ich glaube, letztendlich, das Urteil fällen die Konsumenten meines Unterrichts, nämlich meine Schülerinnen und Schüler. Und ähm ich weiß nicht, ob, das möchte ich gerne herausfinden, ob diese Sachen, die wir jetzt gelernt haben, die Gewürze sind, die es braucht, um den möglichst schmackhaft zu machen, den Geschichtsunterricht. (lacht) #00:58:12-0#*

(Gruppe: Das Auto, Tilde 5)

4.4.4.3.3. Zusammenfassung der Entwicklungsaufgaben Anerkennung

Wie in der vorangestellten Analyse deutlich wurde, bearbeiten die Studierenden durch den Besuch des LLLS die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung*. Hierbei besteht der explizite inhaltliche Kern der Auseinandersetzung weder in einer konkreten Bildungstheorie noch in einer konkreten geschichtsdidaktischen Theorie. Vielmehr erwächst diese Auseinandersetzung auf der vorwissenschaftlichen Ebene, wenn sich die Studierenden implizit damit auseinandersetzen, wie sie die Schüler~innen als *entwicklungsbedürftige Andere* wahrnehmen. Diese Aspekte werden also eher gestreift als tiefgründig bearbeitet. Die objektive Anforderung sich mit der *Anerkennung* der Schüler~innen zu beschäftigen, wird durch den Laborbesuch um eine reale, zu den Inhalten des LLLS verknüpfte und praktische Komponente ergänzt. Anhand der analysierten, interpretierten und

vorgestellten Ergebnisse lässt sich die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* aus geschichtsdidaktischer Perspektive mit folgenden zwei Elementen ableiten:

1. Die Bedeutung und Relativität schulischer Bewertung wurde im LLLS nicht direkt thematisiert, d.h. Benotung und Bewertung waren weder Teil des theoretischen Seminars noch Teil der LLL. Dennoch nehmen die Studierenden diesen Aspekt als relevant wahr. Dies geschieht zum Teil, weil sie Bewertung als zur Schule dazugehörig empfinden und sich diesem schwierigen Sachzwang in naher Zukunft ausgesetzt sehen. Daran schließt auch an, dass dieser Aspekt in der präsentierten Literatur kaum angesprochen wird und wenn doch, er als nicht unbedingt wünschenswert oder sinnvoll erscheint. Dementsprechend entsteht auf Seiten der Studierenden ein Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber der anstehenden Bewertungssituation und deren Rechtfertigung. In diesem Zusammenhang kann Bewertung priorisiert werden und erscheint dann als notwendiges Übel, welches alternative Ansätze (weil unbekannt) obsolet erscheinen lässt. Oder aber es wird als zweitrangig kategorisiert, da Bewertung mit den negativen Wirkungen Zwang und Optimierung für die Individuen gleichgesetzt wird. Hierbei kann die Wirkungsmächtigkeit der didaktischen Prinzipien darin bestehen, dass die Studierenden Notenvergabe als eine Spannungssituation wahrzunehmen beginnen.
2. Bei der von Hericks geforderten Wahrnehmung der Schüler~innen als „entwicklungsbedürftige Andere“ (Hericks 2006, 93) wurde sich hier auf eine nicht spezifisch theoriegebundene Subjektorientierung fokussiert. Aufgrund der LLLS Konstellation mussten sich die Studierenden mit dem Aspekt für wen sie den Unterricht machen auf den wechselseitig wirkenden Ebenen Planung und Durchführung auseinandersetzen. Im LLLS wurde das Unterrichtssetting für zwei unterschiedliche und zudem unbekannte Gruppen geplant. Die Iteration stellte die Studierenden dabei bspw. vor die Frage, ob sie das Setting adaptieren. Die spätere Auseinandersetzung in der Reflexion erfolgt dann auch zwischen den Polen, ob *Schüler~innen als Störvariablen* angesehen werden, oder ob der Unterricht *subjektorientiert* geplant und durchgeführt werden kann. Die geschichtsdidaktischen Konstrukte und Prinzipien, die im Mittelpunkt der theoretischen Auseinandersetzungen standen, legen allesamt einen subjektorientierten Zugang nahe - dieser kann aber aufgrund von Routinen oder Überforderung in der Praxis schnell überlagert und dann verworfen werden.

Als Störvariablen werden Schüler~innen dann wahrgenommen, wenn sie allein für das Gelingen oder das Scheitern des Unterrichts verantwortlich gemacht werden. Hierbei werden ihnen dann bspw. eine fehlende Motivation unterstellt oder eine unüberbrückbare Leistungsheterogenität als Ursache benannt. Wie das hier gezeigte Beispiel verdeutlicht, ist es möglich, dass unerfahrene Studierende zu Einschätzungen kommen, die die Schüler~innen als Schuldige markieren, die dann abgeschrieben werden und *halt leider untergehen*.

Ein eher subjektorientierter Zugang benennt eher Faktoren auf der Angebotsseite. Hierbei werden die behandelten Konstrukte und Prinzipien als hilfreich angesehen. Es wird fast ausschließlich das geschichtsdidaktische Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges explizit genannt, welches als pragmatisch relevantes *Werkzeug* gesehen wird. Die anderen Prinzipien scheinen für die Studierenden in diesem Zusammenhang kaum eine Rolle zu spielen. Dementsprechend wird die Themen- und Inhaltswahl aufgrund der prognostizierten Interessen der Schüler~innen durchgeführt. Hierbei betonen die Studierenden die Wichtigkeit von lebensweltlicher Relevanz für die Schüler~innen, die sie aus der Aktualität eines Themas oder einer Nähe zu persönlichen Interessen ableiten. Relevante Interessen sehen die Studierenden hierbei bei Phänomenen, die die Schüler~innen auch außerhalb der Schulwelt betreffen. Das Ziel der Integration der Interessen von Schüler~innen in den Unterricht sehen die meisten Gruppen im prognostizierten besseren Lernfortschritt der Schüler~innen begründet. D.h., die Studierenden gehen mehrheitlich davon aus, dass Inhalte, die die Schüler~innen nicht interessieren und die *stur runtergerattert* werden, an ihnen vorbeigehen. Eine Entwicklung und der Aufbau von Krisen bei gleichzeitiger Bereitstellung von Lösungsangeboten kommt bei den Studierenden nicht vor. Einige Gruppen verstehen eine Subjektorientierung aber als Möglichkeit zur Horizonterweiterung hinsichtlich der eigenen Identität. Insgesamt scheint es der Mehrheit der Gruppen in ihrer Selbstwahrnehmung darum zu gehen, den Schüler~innen persönliche Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und nicht darum, ihnen Inhalte näher zu bringen oder Leistung von ihnen abzurufen. Weder der Rahmenlehrplan noch konkrete Inhalte, die als wichtig gelten, oder normierte Leistungsabfragen werden als Ziel von Geschichtsunterricht genannt.

4.4.4.4. Praxiseffekt

Die gesamte thematische Oberkategorie *Praxiseffekt* wurde am Material gebildet. Der Praxiseffekt ist keine *Entwicklungsaufgabe*, sondern eine Kategorie, die die spezielle Seminarform des LLLS evaluiert und hierbei insbesondere den innovativen Aspekt der Schüler~innenbesuche. Dies ist, obwohl es sich nicht um eine *Entwicklungsaufgabe* handelt, insofern theoriekonform und von Interesse, da Hericks davon spricht, dass den *Entwicklungsaufgaben* an sich eine Relevanz von den Studierenden zugeschrieben werden muss, wenn sie sie bearbeiten sollen (Hericks et al., 2001, S. 10). Diese Kategorie stellt eine Verbindung her, aus der abgeleitet werden kann, inwiefern die Studierenden die einzelnen Aspekte des LLLS für sich als bedeutsam erlebt haben und damit auch die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* erklärt werden kann. Sie verdeutlicht somit zum einen die quantitativen Ergebnisse (Praxisrelevanz), erlaubt aber auch Rückschlüsse auf die bisherigen qualitativen Ergebnisse. Denn in fast allen bisher dargestellten Kategorien spielten die Praxissituationen für die Studierenden eine große Rolle, da sie hier die Transformation des erworbenen Wissens darbieten

mussten. Demzufolge stellt die Vorbereitung des LLLS, vor allem in der Kombination mit der Durchführung und Reflexion, einen gewissen Moment der Krise dar, den die Studierenden sie für sich produktiv bearbeiten mussten.

In diese Kategorie wurden alle Aussagen codiert, die sich mit der erlebten Praxis in den LLL beschäftigen. Hierbei konnten fünf Subkategorien aus dem Material gebildet werden, die sich in drei negativ konnotierte und zwei positiv konnotierte Unterkategorien verordnen lassen.

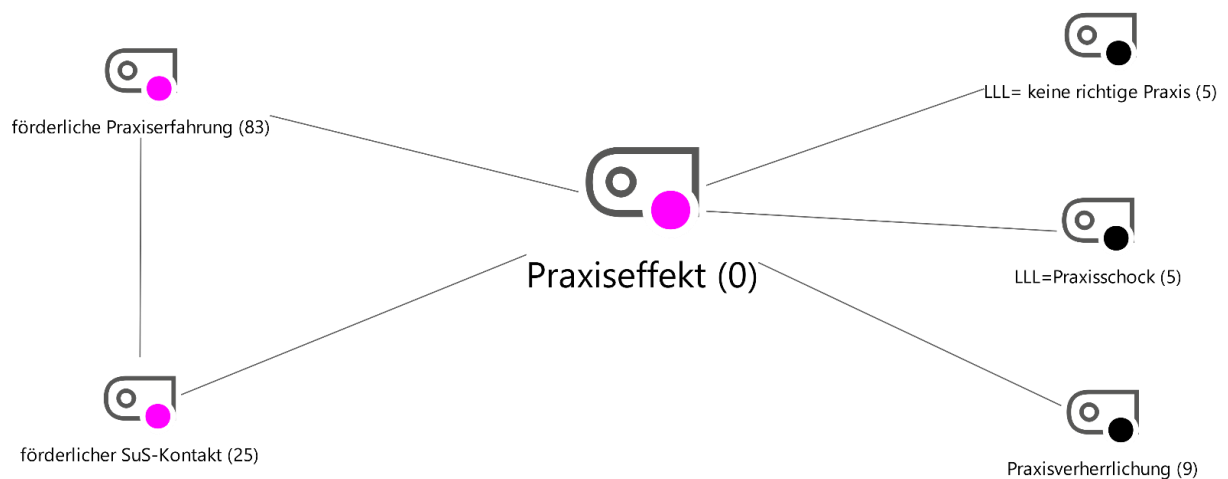


Abbildung 26: Unterkategorien der Oberkategorie Praxiseffekt mit Codierhäufigkeiten, eigene Darstellung.

Hierbei gab es eine Gesamtheit von 127 Codierungen. Wie die folgende Darstellung zeigt, wurden die positiv konnotierten Kategorien rein numerisch wesentlich häufiger vergeben als die negativen, was insgesamt als ein gutes Abschneiden der Praxisphasen bei den Studierenden gewertet werden kann.

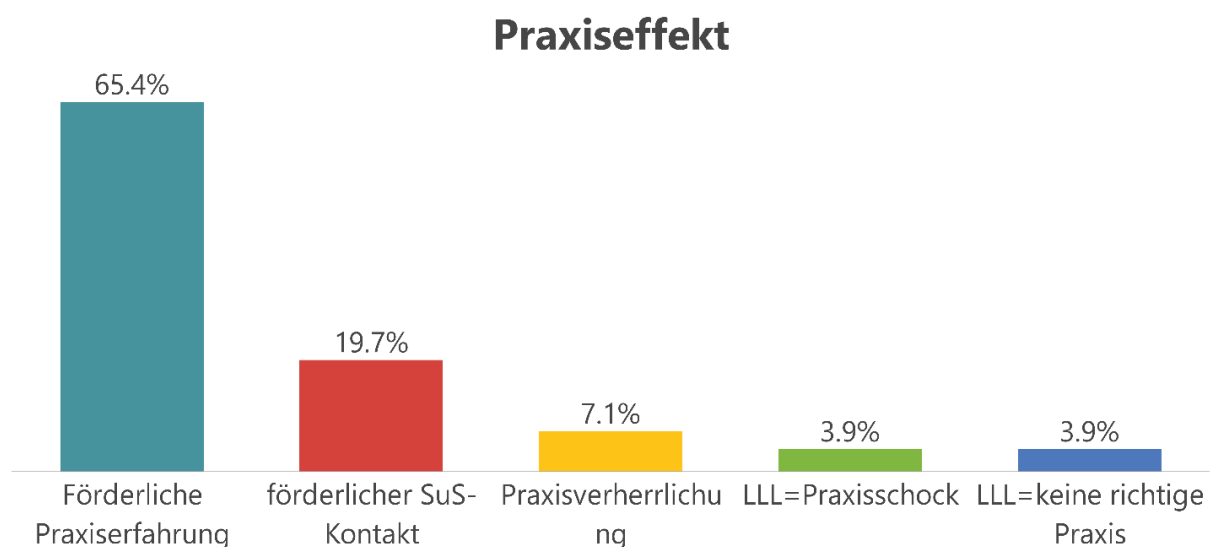


Abbildung 27: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Oberkategorie Praxiseffekt in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 127, eigene Darstellung.

4.4.4.4.1. Praxisverherrlichung

In diese negativ konnotierte Kategorie wurden all jene Aussagen eingeordnet, die Praxis an sich glorifizieren oder sich mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium auseinandersetzen und sich dabei eindeutig für die Bedeutung der Praxis aussprechen (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Eine solche Fixierung auf Praxis und praktische Anteile im Studium wurde von Hascher als Hindernis für die Professionalisierung der Studierenden beschrieben, insbesondere wenn die Praxis von den Studierenden in ihrem Stellenwert per se überhöht wird (Hascher, 2011). Wie die untenstehende tabellarische Ansicht der Paraphrasierungen verdeutlicht, ist es nicht gelungen, innerhalb des LLLS diese Praxisverherrlichung in Gänze zu eliminieren. Erfreulich ist aber, dass es insgesamt nur neun Codierungen in dieser Kategorie gibt, die sich auf ein Drittel der Gruppen verteilen (Siehe zu den Originalzitaten samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.19., S. 827-829). Aufgrund dieser quantitativ betrachteten Geringfügigkeit kann eine Förderung der Praxisverherrlichung durch das LLLS nicht zwangsläufig belegt werden.

Table 40: Paraphrasierungen der Kategorie "Praxisverherrlichung".

GRUPPE	PRAXISVERHERRLICHUNG
IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO	~ Zu viel Studium, zu wenig Praxis ~ Praxis kann man nur in der Praxis lernen
DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS HOLOCAUST & HEUTE	~ Praxis ist immer gut ~ Praxis immer gut, da kann man ja nichts falsch machen
UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM ALLEINE HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT	
DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?	~ Theorie immer schön, aber Praxis mehr wert ~ Fachdidaktik ohne Praxis = „skandalös“ + ~ LLL sollte zum Standard werden ~ Seminare ohne Praxisbezug sind nutzlos ~ Theorie in Praxis umzusetzen ist immer gut
ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN	
DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND DAS AUTO	
ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE SEHR GUTE FRAGE - SEHR GUTE ANTWORT SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND FAKTEN, BUMM BUMM BUMM THEORIE VERINNERLICHT -GRUSELIG, ABER JA TRIPPLE L	~ Theorie-Praxis-Transfer nur in Praxis ersichtlich

Auffällig ist, dass unter den LLLS Teilnehmenden genau jenes Motiv auftritt, welches auch Hascher (2001) als exemplarisches Schlaglicht einer unzureichend reflektierten Fixierung auf ein Gelingen der

Praxis aufzeigt. Das Erlernen des Handwerks von Lehrenden wird als etwas rein Praktisches verstanden, was nicht über theoretische Reflexion, sondern ausschließlich über praktischen Vollzug erschlossen werden kann.

#00:11:48-2# T2: *Das Problem ist halt mit dem Ausprobieren – wir studieren so lange und das somit das einzige Praxiszeug. Also wir probieren das hier aus, aber wann entwickeln wir uns weiter? Ja gut dann im Referendariat und dazwischen vergehen vier Jahre. Ja gut das ist wieder das Gesamt Ding was falsch läuft.* #00:12:30-5#

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 1)

Die fehlende Praxis innerhalb des Studiums wird hier als *das Gesamt Ding was falsch* läuft, pauschal kritisiert. Als einziger Ort der Weiterentwicklung wird die Praxis angesehen, hier das LLLS, später das Referendariat. Das Studium dazwischen scheint dagegen unnützlich. Die individuellen und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten werden vordergründig dort verortet, wo praktische Probeidentifikation stattfindet:

#00:36:31-1# T3: *Das sehe ich im Allgemeinen auch so. Du versuchst irgendwas Praktisches zu lernen wobei du aber gar nichts Praktisches machst. [...]* #00:37:27-4#

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 2)

In diesem Zusammenhang wird der Stellenwert der Praxis gegenüber der Theorie allgemein als höherwertig angesehen. Theoretische Erkenntnisse sind belanglos und zweitrangig insofern sie sich nicht in der Praxis bestätigen lassen und damit bewähren. In diesem Zusammenhang kann die theoretische Erkenntnis von der praktischen Erfahrung getilgt werden.

#00:26:39-5# T1: *Ja genau, ist ja auch immer so, 'ne. Also Theorie ist immer schön und so aber praktische Erfahrung über viele Jahre ist nun mal auch ein bisschen mehr wert vielleicht.* #00:26:50-9#

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 1)

Der Stellenwert, den die Praxis bei den Studierenden genießt, kommt dann einer sich selbst legitimierenden Routine gleich. Problematisch ist dies vor allem dann, wenn die unterschiedlichen Formen der Praxis in ihrer Erscheinung glorifiziert und somit auch vor Kritik geschützt werden, bspw. wenn eine funktionierende Praxis als etwas angesehen wird, indem man *nichts falsch machen* kann:

#00:32:14-1# T10: *Ja. Ich würd auch sagen, also man hat definitiv halt Praxis gehabt, also sprich man hat auch Erfahrung gesammelt und das ist ja eigentlich immer gut, also, kann man ja nichts falsch machen.* #00:32:23-8#

(Gruppe: „Holocaust & Heute“, Tilde 2)

Fraglich ist im Zitat oben, ob damit gemeint ist, dass Praxis in der Lehrer~innenbildung nie falsch sein kann oder ob Studierende in der Praxis nichts falsch machen können. Im Zuge dieser Aussagen, die den Wert des Praktischen erhöhen, wird generelle Kritik an der Lehramtsausbildung geäußert, wie das folgende Zitat zeigt:

#00:38:36-2# T1: *Weil, wir haben uns ja sicher alle schon mal über's Lehramtsstudium oder über den Aufbau vom Lehramtsstudium beschwert und gut ausgelassen. Da gibt's ja sicher viel zu meckern ähm*

und für mich war eigentlich immer das Schlimmste, dass es so wenig so Praxiserfahrung gibt und so. Also wenn ich so an das halbe Jahr Vorlesung [Dozent~in XY] denke, 'ne im ersten Semester – also mal abgesehen von der Uhrzeit – war jetzt nicht so das beste vielleicht. Und ähm, dann war vielleicht das Praktikum, das war sehr wichtig auf jeden Fall. Aber, also das im Fachdidaktik Seminar, dass nicht Standard ist, dass man da irgendwie Praxis mit reinbringt, das finde ich fast schon skandalös, ja.

T2: Skandalös (ironisch)

T1: Also, das ist *_so_* (betont) wichtig und das hat man jetzt auch gesehen, das war wirklich so, so richtig, richtig wichtig, ja. Irgendwie das vorzubereiten, diese Unterrichtsplanung und das irgendwie umsetzen zu können mit *_echten_* (betont) Schülerinnen und Schülern. Also das muss wirklich Standard werden, da müsst ihr für kämpfen, also das ist, in allen Fächern, also wirklich so wichtig. Und auch gerne jedes Semester bis, bis, den ganzen Bachelor durch, also. Irgendwie immer ein bisschen Praxis, das finde ich gut, das finde ich wichtig. #00:39:47-0#

(Gruppe: Das Schweigen der Könner?, Tilde 2)

Hier wird die Praxisferne des Studiums im Allgemeinen als *skandalös* beschrieben und die Veranstalter des LLLS werden dazu aufgefordert, dafür zu *kämpfen*, dass das Seminarkonzept als Standard eingeführt wird. Wie die oder der Studierende hier andeutet, könne es im Studium gar nicht genug Praxis geben und es erscheint fast so, als entwerte sich jedes Seminar und jede Vorlesung, die darauf verzichtet oder keinen Praxisbezug herstellt, von selbst. Das Motiv, welches sich hieraus ableiten lässt, lautet: *Irgendwie immer ein bisschen Praxis, das finde ich gut, das finde ich wichtig*. Hier zeigt sich auch, wie gut sich das LLLS Konzept eignet, um das Bedürfnis nach Praxis aus Sicht der Studierenden zu stillen. Dies erklärt zum Teil auch die hohe Zufriedenheit mit der Seminarform.

4.4.4.4.2. Das LLL zwischen Praxisschock und keiner richtigen Praxis

Die beiden Kategorien *LLL als Praxisschock* und der Einschätzung, dass es sich bei den Laboren um *keine richtige Praxis* handelt, werden hier zusammen dargestellt, weil sie sich inhaltlich diametral entgegenstehen (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff) beide die Praxis der LLLS aber als defizitär beschreiben (Siehe zu den Originalzitaten samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.20 – 3.9.21., S. 829-833).

Tabelle 41: Paraphrasierungen der Kategorien "LLL=Praxisschock" und "LLL=keine richtige Praxis".

GRUPPE	LLL=PRAXISSCHOCK	LLL=KEINE RICHTIGE PRAXIS
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO"		~ Labor hat sich nach Projekttag angefühlt ~ Projekttag ist kein richtiger Unterricht ~ Duzen im LLL - kein richtiger Unterricht ~ 3 L, 5 S = kein richtiger Praxisbezug
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"	~ da SuS unbekannt = "ins kalte Wasser geschmissen" ~ LLL schwer, da SuS unbekannt und heterogen ~ vier SuS schwerer als ganze Klasse	~ Komplexitätsreduzierung = unechter "Mikrokosmos"

"HOLOCAUST & HEUTE"	
"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"	
"ALLEINE HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"	
"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"	~ SuS haben gar kein Vorwissen = Schock
"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"	
"DIE SUS STEHEN IM VORDERGRUND"	
"DAS AUTO"	~ Wirksamkeit des eigenen Unterrichts wird angezweifelt
"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"	
"SEHR GUTE FRAGE" - SEHR GUTE ANTWORT	
"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"	
"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"	
"THEORIE VERINNERLICHT - GRUSELIG, ABER JA"	
"TRIPPLE L"	

Durch die Komplexitätsreduzierung sollte ein *Praxisschock* im LLLS vermieden werden. Von daher sind Aussagen, die direkt den Schockzustand als solchen benennen, von besonderem Interesse, auch um weitere Rückschlüsse und Adaptionen für das LLLS Konzept ziehen zu können. Erfreulich ist hierbei, dass insgesamt nur fünf Aussagen in diese Kategorie codiert werden konnten, was auf den ersten Blick für eine gelungene Komplexitätsreduktion spricht. In den beiden Gruppen, die den *Schock* direkt benennen, resultiert er jeweils aus den Eigenschaften, die die Schüler~innen mitbringen:

#00:31:51-6# T4: [...] *Das heißt wir – zwar die Schüler auch – wurden ins kalte Wasser geschmissen, weil wir keinerlei Hintergrund über die Schüler hatten. Wir hätten das auch anders oder noch besser aufgebaut, um einen Gegenwartsbezug herzustellen, hätten wir gewusst wie die zweite Gruppe aufgebaut wäre.* #00:32:48-5#

(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Praxisschock, Tilde 1)

Hier wurde die Metapher *ins kalte Wasser geschmissen werden* gewählt, um das LLL zu beschreiben, was wiederum eine gängige Visualisierung des *Praxisschocks* ist. Gemeint ist hiermit konkret, dass der Unterricht nur auf Grundlage einer kurzen Einschätzung der Lehrkraft vorbereitet werden musste. Am Tag des LLL saßen den Studierenden damit weitgehend unbekannte Schüler~innen gegenüber, was insbesondere für einen interessen- und gegenwartsbezogenen Einstieg diverse Stolpersteine bereithält. Das zweite Zitat beschäftigt sich mit den Verhaltensmustern der Lerngruppe und der Reaktion der Studierenden:

#00:33:24-3# T7: *Das war die Herausforderung. Das war die Herausforderung. Und vor allen Dingen, das wurde im Vorfeld so ein bisschen Hinten angestellt. Weil es immer hieß: es sind ja eh nur vier und Ihr werdet die nie wieder sehen. Ja ja, eine heterogene Gruppe aus vier Leuten ist meiner Meinung nach - schwerer zu bändigen oder zufriedenzustellen oder zu fördern als eine heterogene Gruppe von 25 Leuten. Ist meine Meinung*

T6: *Du bekommst halt sofort das Feedback von vier Leuten. [t4: genau.]. Weil das genau siehst. Wenn 25 vor dir sitzen dann können zwei in der hinteren Reihe quatschen und drei kucken aufs Handy. Irgendwie hinten links.*

T4: *Ja. Aber trotzdem ist es als Dozent leichter. Ich finde es vor größeren Gruppen zu stehen und zu reden leichter als vor zwei oder drei. Also bei mir ist es genau umgekehrt. Also was ich nochmal wiederholen ist das, die individuelle Einstellung, die wir da leisten mussten finde ich deutlich - ich mein ich habe noch kein Vergleich - aber stelle ich mir deutlich schwerer vor, als sich ein Jahr lang auf eine Klasse einstellen zu können. Auch im Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung. #00:34:26-1#
(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Praxisschock, Tilde 3)*

Die Heterogenität der Schüler~innengruppe wird explizit benannt und auch, dass sich bei einer so geringen Gruppengröße von vier Schüler~innen niemand zurückziehen kann. D.h. im Umkehrschluss, dass auf diese Heterogenität eigentlich eingegangen werden müsste. Dies wird im Gegensatz zu einer Klasse mit Regelgröße als schwieriger beschrieben, da hier kein direktes Feedback von den einzelnen Schüler~innen zu erwarten ist. Im gleichen Atemzug wird die eigene Leistung diese Aufgabe gemeistert zu haben erhöht und als anforderungsreicher beschrieben, als ein Jahr vor einer Regelschulklasse zu unterrichten.

Im folgenden Zitat wird nicht nur das Setting des LLLS als anspruchsvoll beschrieben. Vielmehr kann daraus auch die Krisenhaftigkeit der Praxissituation herausgelesen werden. Das Zitat stellt das nicht vorhandene Fachwissen der Schüler~innen als Schock für die Unterrichtenden dar. Hierbei handelt es sich um ein Phänomen, welches ebenso der Unbekanntheit der Gruppe geschuldet ist. Der Schock besteht für die Gruppe darin, dass die Studierenden von einem deutlich höheren Vorwissen ausgegangen sind und daher schnell ein neuer Plan zum weiteren Vorgehen gefunden werden musste:

#00:41:14-7# T2: *In dem Fall fand ich das auch sogar ganz gut eigentlich oder ganz praktisch für uns, dass es im, in unserer zweiten Unterrichtsreihe da nicht so geklappt hat, weil man eben da vor diesem wirklichen worst case stand: Oh Gott, die haben gar kein Vorwissen, wissen gar nichts und äh sind jetzt alle still. Das war für mich ganz praktisch, weil wir ja, wir war'n halt erstmal, würd' ich jetzt so sagen, doch schon ziemlich geschockt.*

T1: *Hmm (bejahend)*

T2: *Und war'n erstmal so die ersten fünf Minuten: Oh Gott, okay, alles klar, was machen wir'n jetzt? Ähm und ich glaub, ich wär' richtig verzweifelt, wenn mir sowas dann das erste Mal vor 'ner kompletten Klasse passiert irgendwann im Referendariat oder so. Dann würde ich glaube ich komplett irgendwie so auf meinem Stuhl zusammensacken und gar nichts wissen. Und das ist ganz praktisch, dass man diese Erfahrung _jetzt_ (betont) schonmal gemacht hat. #00:41:54-9#
(Gruppe: Das Schweigen der Könner?, Praxisschock, Tilde 1)*

Bemerkenswert ist hierbei, dass die Schockerfahrung nicht als ausschließlich negativ, sondern aufgrund des geschützten Rahmens, sogar als positiv bewertet wird. Dieselbe Situation wird für das noch ausstehende Referendariat als wesentlich schwerwiegender imaginiert und so wird der Schock als vorbereitende Erdung der Erwartungen interpretiert.

Die entgegengesetzte Unterkategorie, die dem LLL das Vorhandensein echter Praxis abspricht, wurde ebenso am Material entwickelt. Der Kerngedanke dahinter war, dass, wenn derartige Aussagen gehäuft auftreten, die Praxisphasen in den Laboren nicht als authentische wahrgenommen werden und die Komplexität gesteigert werden sollte. Erfreulicherweise lassen sich aber auch hier nur fünf Aussagen finden, die in diese Richtung tendieren. Daraus wird geschlussfolgert, dass die meisten der Studierenden die LLL als authentischen Lernort wahrgenommen haben. Bereits in den Paraphrasierungen wird aber deutlich, dass einige Studierende eine höhere Messlatte an die Labortermine anlegen. Sie verlangen, dass dieser außerschulische Lernort tatsächlichem schulischen Unterricht entsprechen sollte:

#00:08:11-4# T3: *Aber ich hab auch immer wieder das Problem gehabt, also ich fand unsere Stunde total gut, also beide Male - aber für mich war es dann im Endeffekt doch so als wenn ich damals in der Schule ein Projekttag gehabt hätte wie sie jetzt auch hatten - für mich war es kein richtiger Unterricht. Weil wir haben dann verschieden Denkmäler ja auch gezeigt und dann noch ein bisschen erzählt wie man damit umgehen sollte und so, aber so richtig (...) dieser typische Unterrichts-?*

T1: *Letzte Woche hatten wir auch genau darüber gesprochen. Ich hatte auch das Gefühl, immer noch nicht genau so wie in der Schule war. Sondern genau wie du grad gesagt hast, dass es wie ein Projekttag war.*

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", keine richtige Praxis, Tilde 1)

Das Charakteristikum des *Projekttag*es wird dem *richtigen Unterricht* entgegengestellt. Die richtige bzw. *echte* Praxiserfahrung wird von dieser Gruppe primär von der Anzahl der Schüler~innen abhängig gemacht:

#00:09:05-0# T3: *Aber ich hat halt, ich mein ich bin jetzt so angefixter gewesen, ich hatte richtig Bock. Und irgendwie ist es dann doch irgendwie bisschen schade, dass man doch nur so drei bis vier Schüler hat. Dass man vielleicht in weiterer Form mehr Schüler organisiert oder Studenten an die Schule gehen. Und die Studentengruppen in ganze Klassen gehen können. Dann halt vielleicht so drei bis vier parallel. Aber ich glaub das würde mich noch mehr reizen und das hätte dann mehr wirklichen Praxisbezug und halt nicht dieses projekttagmäßige. Das hätte mehr Reiz. Wenn man Bock hat, so richtig zu unterrichten.* #00:09:50-6#

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", keine richtige Praxis, Tilde 2)

Die als zu gering bewertete Anzahl von Schüler~innen führt dazu, dass das Praxiserlebnis als ein künstliches Erlebnis, welches einem Projekttag gleicht, erlebt wird. Eine Möglichkeit dies zu ändern wäre beispielsweise dadurch gegeben, mehrere Klassen gleichzeitig ins LLL einzuladen (siehe zu den Problemen Evaluation letzte Kohorte Kapitel 3.4.), sodass sich der Betreuungsschlüssel realistischer gestaltet. Das letzte Zitat der Gruppe zeigt aber auch, dass diese *projekttagmäßige*

Komplexitätsreduktion in ihrer Wirkung ambivalent eingeschätzt wird. Zwar handelt es sich um eine *ideelle Situation*, dennoch sind die Studierenden zum Teil *froh* über diese Komplexitätsreduktion, wenn sie tatsächlich auf die Schüler~innen treffen.

#00:11:48-2# T2: *Wir sollen unterrichten und beim zweiten Mal dachte ich wie T3, das ist so eine ideelle Situation, wir sind drei Leute auf fünf Schüler, ist auch kein richtiger Praxisbezug. Aber das erste Mal war ich schon froh, dass es nur so wenig waren.* #00:12:30-5#

(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", keine richtige Praxis, Tilde 4)

Insgesamt legen die hier vorgestellten Aussagen also den Schluss nahe, dass es sich bei den Laboren weder um eine unauthentische Praxissituation handelt noch um eine, die einen nachhaltigen *Praxisschock* auslöst.

4.4.4.4.3. *Praxiseffekte durch Schüler~innen und Praxisphasen*

Zuerst werden die Aussagen der Kategorie *förderliche Praxiserfahrung* hinsichtlich ihrer Bedeutung für die jeweilige *Entwicklungsaufgabe* dargestellt (Siehe zur Kategoriedefinition im Anhang Kapitel 3.8., S. 548ff). Die insgesamt 83 Aussagen werden dementsprechend in drei Varianten unterteilt, die auch grafisch in der Summarytabelle 42 wie folgt unterschieden sind (Siehe zu den Originalzitate samt Paraphrasierungen im Anhang Kapitel 3.9.22., S. 833-859): Aussagen, die sich allgemein zur Bedeutung äußern (24), wurden nicht hervorgehoben. Aussagen (26), die eine Bedeutung für die *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* nahelegen, wurden *kursiv* markiert, Aussagen (33), die die *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* betreffen, wurden unterstrichen. Aussagen, die die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* betreffen, werden in der nächsten Kategorie *förderlicher Kontakt zu den Schüler~innen* analysiert.

Tabelle 42: Paraphrasierungen der Kategorien "förderlicher SuS-Kontakt" und "förderliche Praxiserfahrung".

GRUPPE	FÖRDERLICHER SUS-KONTAKT	FÖRDERLICHE PRAXISERFAHRUNG
"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO"	~ S ist aus sich "herausgekommen", auch weil "mitgekommen" im Labor	~ <i>Labor generiert Selbstbewusstsein</i>
"DIE MYSTIFIZIERUNG DES ROSA NEBELS"		~ <u>Labor zeigt, dass Theorien umsetzbar sind + die gleiche Stunde kann niemals zweimal gleich gehalten werden</u> ~ Praxis als Selbstreflexion und Fixierung des Gelernten
"HOLOCAUST & HEUTE"	~ SuS waren gut und schnell einzuschätzen	~ <i>Konkrete Detailplanung wichtig, wenn man auf echte SuS trifft</i> ~ Praxis hilft die Theorie besser zu "durchblicken" ~ Praxis/Labor ist eine neue, gute Erfahrung

"UM NARRATIVITÄT KOMMT MAN GAR NICHT HERUM"

~ SuS waren motiviert + "hat erstaunlich gut funktioniert"
~ **SuS waren sehr diszipliniert + Studierende sehr begeistert von beiden Gruppen**
~ SuS haben Leistungserwartungen übertroffen
~ SuS haben Leistungserwartungen übertroffen
~ **Kontakt mit SuS führt dazu Aufgaben genau zu planen**

~ Die Unsicherheit (Festhalten an Plan) im Vergleich mit den anderen Gruppenmitgliedern hat sich zwischen den Laboren abgebaut
~ nur kreative Ideen reichen nicht, Unterricht muss konkret durchgeplant werden
~ "Angst ist weg"
~ **viel gelernt, weil Praxis (mit Kommiliton*innen) nicht zu simulieren ist**

"ALLEINE HAT NOCH KEINER GESCHICHTE GEMACHT"

~ **SuS sind aus sich herausgekommen**
~ SuS haben Leistungserwartungen übertroffen
~ Auf SuS Fragen spontan reagieren zu können gibt Selbstbewusstsein
~ Kreativität der SuS fasziniert

~ *Praxis zeigt ob Methoden geplant und durchgeführt werden können*
~ Nicht nur über Umsetzung geredet, sondern es tatsächlich gemacht, dadurch bleibt es "hängen"
~ **Konkrete Bedeutung der Theorie für die Praxis, wurde erst durch Praxis klar**

"DAS SCHWEIGEN DER KÖNNER?"

~ **"Sehr große Bedeutung" der Labore**
~ **Dem "Lehrerberuf näher" gekommen durch Labore**
~ LLL muss zum Standard werden
~ *kein Vorwissen der SuS = "worst case", aber gemeistert*
~ *Selbstbewusstsein gestärkt*
~ *Gemerkt wie viel Struktur hinter einem Geschichtsunterricht steckt*
~ *Idee davon bekommen wie Geschichtsunterricht sein soll*

"ICH FREUE MICH AUF'S ANDERS MACHEN"

~ Erfahrungen gesammelt im Umgang mit SuS (vor allem benötigte Zeit für Lesen von Texten)

~ **Lernen auch anhand negativer Bsp./Erfahrungen im Labor**
~ *Negative Ereignisse in positive transformieren*
~ *Fächerübergreifendes Unterrichten im Labor möglich*
~ Erst in der Praxis zeigt sich ob man Theorie verstanden hat
~ **Durch Labor bereits intensiv mit der Materie auseinandergesetzt und nicht erst in der Seminararbeit**

"DIE SuS STEHEN IM VORDERGRUND"

- ~ Auf SuS zu treffen erzeugt Druck/motiviert
- ~ Interessant eigene Einschätzung mit der der unterrichtenden Lehrer~in zu vergleichen
- ~ SuS offen + motiviert

- ~ Labore sind die finale Umsetzung eines monatelangen Planungsprozesses
- ~ **Nicht "desillusioniert" + permanent am "Nachdenken darüber wie man unterrichtet" + LLLS hat dazu beigetragen + am meisten interessiert + Einfluss nicht disjunkt zu bestimmen**
- ~ Planungen wurde aufgrund der SuS immer wieder überdacht
- ~ **Durch Labore Theorie verinnerlicht und transformiert**
- ~ Theorie-Praxisverzahnung fördert Theorieverständnis
- ~ Praktische Anwendung der Theorie dem reinen Lesen der Texte überlegen
- ~ aktives Theorielernen der Studierenden ist dem passiven überlegen
- ~ Durch Planung und LLL haben sich die Begriffe gefestigt und sind bewusster geworden
- ~ Durch Labore wurde das Ziel des Unterrichts deutlich
- ~ Teamteaching vorteilhaft
- ~ **Wesentliche Erkenntnis: "Macht mir das überhaupt Spaß" Unterricht vorzubereiten und SuS zu unterrichten?**

"DAS AUTO"

- ~ SuS kommen, dass ergibt Sinn für die Studierenden
- ~ Gute Erfahrung + "eine Prise SuS abkriegen ist super"
- ~ Adaption kann man nicht theoretisch lernen, aber im Labor

- ~ *Blick geschärft für Dinge die vorher unklar waren, wie bspw. die zeitintensive Planung*
- ~ *Seminar erster wichtiger Schritt aber auch nur " Spitze des Eisbergs"*
- ~ Labore zeigen: GE Unterricht ohne GWB ist "völlig überflüssig"
- ~ **Prinzipien sind durch dieses Seminar im Kopf verankert**
- ~ Labor zeigt: Theorie kann von Praxis nicht getrennt werden
- ~ ***SuS zu unterrichten ergibt "a more realistic picture than a little Praktikum"***
- ~ Die Praxis gibt dem Seminar den Sinn
- ~ **Ohne Anwendung wäre Planung sinnlos gewesen**
- ~ "Aus dieser theoretischen Suppe" entspringen pragmatische Lösungen
- ~ Theorie vor allem gut zur Planung, aber in der konkreten Situation nicht unbedingt hilfreich
- ~ SuS zeigen Theorie in Praxis überführen klappt, es entstehen gute Produkte
- ~ Diskrepanz von Planung und Durchführung wird deutlich
- ~ **Ohne Praxis wäre das Verständnis der Theorie nicht "anzukoppeln" gewesen ("Schwimmflügel ohne Schwimmbad")**

"ZWISCHEN ARBEITSLEHRE UND GESCHICHTE"

~ Bedeutung von Binnendifferenzierung für die Planung als wichtig erlebt (wenn auch noch nicht umgesetzt)
~ SuS müssen ermutigt werden, um sie zu fördern
~ Durch Erprobung mit SuS Wichtigkeit der Theorie und Planung gemerkt

~ LLL gute Erfahrung "so positiv"
~ Im Praktikum ohne konkrete Planung unterrichtet und nicht die Warum-Fragen gestellt
~ Planung und Begründung stehen in einem Wechselspiel zueinander
~ Unterricht lässt sich nicht mit Kommilitonen simulieren
~ **Durch Labore wurde Bedeutung der Theorie deutlich**
~ Theorie beginnt sich durch Verzahnung zu "erschließen"
~ *Labore haben Angst genommen GE zu unterrichten*

"SEHR GUTE FRAGE" - SEHR GUTE ANTWORT

~ Gruppe hatte Glück mit den SuS, gute Atmosphäre

~ *Seminar hat "Hemmschwelle abgebaut"*
~ Bedeutung des Unterrichtsentwurfs wurde deutlich
~ Labor verdeutlicht die pragmatische Ebene der Fachbegriffe
~ **Theorie im LLS "lebhafter" und "konkreter"**
~ Praxis fördert Theorietransfer
~ **kein Prüfungsdruck in den Laboren + "perfekte Erfahrung"**
~ *Labor evokiert Euphorie "Lehrerin zu sein"*

"SOGAR UNEINIG DARÜBER, OB WIR UNEINIG SIND"

~ Theorie-Praxis-Verschänkung hat "enorm viel geholfen"
~ **Labor ist im Gegensatz zum Praktikum zwingend theoriegestützt + Teamteaching vorteilhaft**
~ Stunden in der Schule können "einfach so", d.h. ohne Theorie oder Frage nach dem Warum gemacht werden
~ *Labore bringen Spaß und das erhöht den Lernertrag (könnte aber noch viel mehr Praxis sein, "Tropfen auf den heißen Stein")*

"FAKTEN, BUMM BUMM BUMM"

~ Theorie muss für SuS transformiert werden
~ Labor erste "gute Übung"
~ Umsetzung des Gelernten im Labor möglich
~ Theorie bleibt nicht "trocken" und der Lernertrag kann direkt abgelesen werden
~ Frühe Praxis verdeutlicht die Inhalte und Bedeutung des Unterrichtens

"THEORIE VERINNERLICHT - GRUSELIG, ABER JA"

~ ***"Früher wusste ich nur, wie ich nicht sein möchte" - Praxis hilfreich für Konkretisierung***
~ Labor ist "tolle Kombination" von Theorie-Praxisverzahnung
~ Labor im Gegensatz zu Praktika niedrigschwellig
~ *Durch Praxis kann reflektiert werden, ob man sich auf dem "richtigen Weg" befindet*
~ *Anspruch des Berufes wird deutlich*
~ Labore bieten mehr Zeit zur Planung und Reflexion
~ Labore verdeutlichen Bedeutung der Theorie für die Praxis

"TRIPPLE L"	~ Unterschied zwischen Gymnasium und ISS wurde deutlich	~ GE zu unterrichten wurde durch LLLS zum "krassen Reiz" ~ LLS erste Erfahrung die ein Gefühl von Vorbereitung evoziert ~ Prozess von Vorbereitung und Durchführung des Labors sind eine "super Erfahrung" ~ Seminar bereitet auf das "Lehrersein" vor
--------------------	---	---

4.4.4.4. Förderliche Praxiserfahrung

Insgesamt haben sich alle Gruppen mindestens einmal zu dieser Kategorie geäußert. Die Mehrheit der Äußerungen befindet sich am Ende der Interviews und erfolgte auf die Frage, ob die Teilnehmenden noch etwas zu der Seminarform sagen oder irgendetwas loswerden wollen (Siehe hierzu im Anhang Interviewleitfaden Kapitel 3.5., S. 117 und in den Fallzusammenfassungen die Verteilung in den Interviews, diese Kategorie wurde rosa definiert, Kapitel 3.6., S. 119-545). Dies erfolgte also mehr oder minder aus freien Stücken und hieraus kann abgelesen werden, ob und wie die Teilnehmenden das Konzept und seine Realisierung subjektiv einschätzen. Gerade die Praxiserfahrung in den Laboren hatte dabei anscheinend aus Sicht der Studierenden einen großen Einfluss.

Zu den allgemeinen Aussagen über die förderliche Bedeutung der Praxisphase zählen solche, bei denen die Studierenden eine große Relevanz der Praxisphase betonen, ohne diese zu konkretisieren – wie beispielsweise in folgender Aussage:

#00:37:35-1# I: *Welche Bedeutung hatte es für euch, dass ihr die Erfahrung machen konntet, in dem Lehr-Lern-Labor jetzt Schüler konkret zu unterrichten?*
T2: *Also für mich hat's 'ne sehr große Bedeutung.*
T1: *Hmm (bejahend) #00:37:48-4#*
(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 1)

Oder solche Aussagen, die sich nicht einer der *Entwicklungsaufgaben* zuordnen lassen:

#01:17:08-7# T13: *Einen Sinn gegeben. Ja, wenn ich mir vorstelle, ich hätte diesen Unterrichtsentwurf niemals gelehrt – äh wofür dann? Also diese, wofür Frage hat sich damit irgendwie geklärt. Und ähm das, das ist einfach 'n super Motivationsding. #01:17:24-5#*
(Gruppe: Das Auto, Tilde 8)

Das erste Zitat verdeutlicht die allgemeine Zustimmung der Gruppe dahingehend, dass das Labor innerhalb des LLLS eine subjektiv empfundene *große Bedeutung* hatte. Die zweite Gruppe benennt diese Bedeutung hier vorrangig hinsichtlich des Motivationsaspektes und dass dadurch der *Sinn* erwachsen wäre. Dieser wird von mehreren Gruppen genannt. Demzufolge wurde die von Anfang an angekündigte Praxissituation als ein gemeinsam zu bearbeitender Problemhorizont empfunden:

#00:00:59-4# T9: *Mmh (bejahend) ja für mich dann glaub' ich eher die Durchführung in den Lehr-Lern-Laboren oder den Workshops selber. Dass man quasi das, was man die ganzen Monate geplant hatte,*

dann anfängt, umzusetzen. #00:01:12-7#

(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 1)

Eine andere Gruppe konkretisiert diesen Umstand dahingehend, dass sie sich mit den Inhalten auseinandersetzt haben, da der Besuch der Schüler~innen eine stetige Adaption der eigenen Ideen verlangte. Ohne die Praxisphase, wäre diese Auseinandersetzung erst mit dem Erbringen der Prüfungsleistung in Form einer Hausarbeit geschehen:

#01:09:37-0# T6: *Ähm, was ich für mich mitnehme, ist: Diese Tabelle hat im Endeffekt viel gebracht für mich, weil wir haben in der Woche darauf ziemlich viel Zeit darin investiert, alles richtig zu begründen und es wär' 'ne Sache gewesen, die hätte ich eigentlich in meiner Hausarbeit gemacht, wenn ich's so durchgezogen hätte jetzt.*

T4: *Genau, das war so 'ne gute Vorbereitung.* #01:09:52-0#

(Gruppe: "Ich freue mich auf's andersmachen", Tilde 5)

Andere Aussagen zeigen, dass es den Studierenden besonders wertvoll erscheint, dass in den Laboren *echte Schüler~innen* zugegen waren und sie die Labore nicht bloß mit Kommiliton~innen simuliert haben, wie es in Didaktikseminaren häufig der Fall ist:

#00:48:21-4# T13: *[...] war das halt der einzige Kurs, wo tatsächlich mit Schülern dieser Unterricht machen konnten und in den anderen Seminaren geht man ja immer vor Kommilitonen und da ist mir auch, gerade weil das jetzt alles so geballt kam, also ich hab total viel daraus gelernt.*

(Gruppe: "Um Narrativität kommt man gar nicht herum", Tilde 4)

Ein weiteres Element, welches die Studierenden als positiv für sich reklamieren, ist der nicht vorhandene Leistungsdruck innerhalb der Labore, da diese weder extern beaufsichtigt, noch videografiert oder in sonst einer Weise aufgezeichnet bzw. nach Gelingen oder Scheitern von Externen bewertet werden:

#00:22:36-1# T5: *Es war auch schön, dass, dass man nicht bewertet wurde und dass es halt nicht so, also wir haben die Schüler jetzt nicht auf 'ne Prüfungsstunde vorbereitet irgendwie. Es ist, wir hatten irgendwie nichts zu verlieren. Also nicht, dass wir uns deswegen nicht engagiert hatten, hätten, ganz im Gegenteil. Aber es war halt irgendwie genau die perfekte Erfahrung, um das auszuprobieren, was wir eben in der Theorie gelernt hatten.* #00:22:58-4#

(Gruppe: "Sehr gute Frage" - sehr gute Antwort, Tilde 5)

Die *perfekte Erfahrung*, resultiert für diese Studierenden aus dem *nicht bewertet* werden und dem leistungsdruckarmen Setting, welches ein Gefühl evoziert, man könne *nichts verlieren*. Mehrere Gruppen beschreiben in dieser Gesamtlage das LLLS als eine neue, gute Erfahrung, die für sie wertvoll war und die sie so in anderen Kontexten bisher nicht sammeln konnten:

#00:04:40-6# T13: *Ja. Seh ich ähnlich. Ich hatte auch in, in, in, mein Hauptfach ist Deutsch. Ich hatte da auch schon ähm die beiden Didaktikkurse. Und da hatten wir auch einen zum Beispiel, der hieß, also da ging's um Mythen. Also, das hatte irgendwie nicht wirklich, also das ist ja interessant so'n Seminar über Mythen, aber das bereitet dich ja nicht wirklich drauf vor wie du jetzt ähm Schüler unterrichtest. Und*

mir ging das genauso. Dadurch, dass ich das erste Mal in diesem Seminar halt irgendwie mich wirklich darauf vorbereitet gefühlt habe, irgendwie in die Schule zu gehen 'ne. #00:05:09-1#
(Gruppe: "Tripple L", Tilde 2)

Abgesehen von diesen allgemeinen Aussagen, die das LLLS aus Studierendenperspektive als eine nützliche, gelungene und praxisnahe Seminarform beschreiben, gibt es 26 Aussagen, die eine katalysierende Wirkung der Praxisphase für die Auseinandersetzung innerhalb der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* nahelegen. Am häufigsten wird hierbei der Umstand benannt, dass das LLLS *das Selbstbewusstsein* stärken kann. Exemplarisch hierfür steht das folgende Zitat, welches die Bedeutung der Praxisphase in Bezug auf die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit thematisiert:

00:30:35-0# T2: [...] *Also einfach mal sich da hinstellen, auch wenn es eine ideelle Situation ist und auch wenn es nur 3 Schüler sind, ist es für mich: ich hab mich gefreut. Dass ich es gut gemacht habe. Und ich weiß nicht, das hat mir irgendwie –*
T3: *Selbstbewusstsein. #00:30:58-7#*
(Gruppe: "irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 1)

Das Machen im Sinne von sich wirklich vor eine Gruppe von Schüler~innen *hinstellen* und dies Durchzuhalten generiert bereits ein Selbstbewusstsein. Ein anderes Zitat legt nahe, dass die Praxis Gefühle zwischen eigenen Schwächen und eigener Wirksamkeit evoziert hat. Hierbei ist vor allem interessant, wie sich die Gruppe selbst attestiert, dass sie aufgrund der zweimaligen Praxistermine die zuerst negative Erfahrung in eine positive transformieren konnte:

#00:00:57-5# T5: *Also ich hab' eine konkrete Situation. Und zwar waren wir ja die Gruppe mit dem katastrophalen ersten LLL. Und ähm als wir dann in diesem, in die Reflexionsrunde gegangen sind und halt gesprochen haben, wie schlecht unser LLL war und das so an die Wand projiziert wurde. Einerseits klar, es war schlecht, wir haben uns geschämt, wir waren echt enttäuscht. Aber andererseits war das eine der lehrreichsten Sachen, die ich je erlebt habe. Weil's einfach 'ne unglaublich gute Sache war, mal zu sehen: Ok, was haben wir falsch gemacht, was haben die anderen richtig gemacht, wo stehen wir in diesem Spektrum von Möglichkeiten.*
T4: *Ja.*
T5: *Und daraus hat sich dann so 'ne extreme Motivation für die nächste Runde aufgebaut, die wir nicht gehabt hätten, wenn man uns Honig ums Mund geschmiert hätte. (lacht) #00:01:35-3#*
(Gruppe: "Ich freue mich auf's anders machen", Tilde 1)

Der Unterrichtsentwurf dieser Gruppe wurde im LLLS in der ersten Reflexionsrunde mit Zustimmung der Teilnehmer~innen besprochen. Hierbei wurden viele Defizite offensichtlich und ehrlich kritisiert, was die Gruppe anspornte es bei der zweiten Iteration der Labore besser zu machen. Abgesehen von dieser positiven Wirkung hinsichtlich der Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit thematisieren viele Aussagen, dass sich die Studierenden durch das Seminar besser in die Rolle einer Lehrperson einfühlen können. Hierbei wählen die Studierenden selbstständig unterschiedliche Vergleichsebenen und kontrastieren die Effekte hinsichtlich des LLLS. Das erste Zitat vergleicht die

Wirkung der LLLS mit der eines Praktikums:

#01:05:19-7# T11: *Ich weiß, was ist die, ich denke das ist ganz, ganz wichtig und das war schwierig in dem Lehr-Lern-Labor, dass wir die Kinder nicht vorher kannten und wie gesagt, ich hab' nicht nachgedacht, dass das ein, that that was going to be a dynamic and so I think äh when I said that I'm more unsure about myself now than I was at the start of this semester, it's just because I'm more aware of the aspects that we learned. It's much more than Fachkompetenz oder so und I think that's a really great thing from growth and I know I've said it twice before, I _really_ (betont) think this should be ähm mandatory for kids, especially I find in our programme we don't get very much experience in the classroom besides this one little Praktikum. And then at the very end of our studies. And I ähm was looking at statistics so how many students actually grudge, how many students enter ähm Lehramtsprogramm in Berlin and how many will graduate and it's a fraction and it's because you don't know what you're getting into until you're too far in and then you say: I don't wanna do this. Right?*

T13: *Mmh (bejahend).*

T11: *It takes as long to be a teacher as to be a lawyer, it's seven years or something for the normal student. So I think it's really important that within the bachelor not only you're getting this little Praktikum but something where it's like we get our theory, we go in a classroom, we come back, we evaluate that, we go back again and you can reflect and think, okay is this something I wanna do? What are aspects that I've never thought of before, how can I deal with this in just a more realistic picture? #01:06:53-8#*

(Gruppe: "Das Auto", Tilde 5)

Die Studierende beschreibt hier das Setting des LLLS kurz und prägnant: *we get our theory, we go in a classroom, we come back, we evaluate that, we go back again and you can reflect and think*. Sie kontrastiert die Effekte dahingehend, dass ein LLLS ein *more realistic picture* der Anforderungen des Lehrberufes aufzeigt, als *one little Praktikum*, weil sie sich so die Frage stellt und anscheinend auch beantworten kann: *okay is this something I wanna do?*

Eine andere Gruppe vergleicht das LLLS mit gängigen Theorieseminaren und befindet, dass auch hierbei insbesondere der Besuch die Laborphasen den Unterschied hinsichtlich der Findung in die Lehrer~innenrolle ausmacht:

#00:37:48-4# T2: *Weil ich hab' mich halt auch nochmal mit den andern auseinandergesetzt, die in den anderen Seminaren sind und einfach dieses, auch wenn's nicht viel war, aber einfach dieses ein- oder zweimal halt vor, vor Schülern stehen äh und aktiv richtig irgendwie jemandem zu versuchen was beizubringen, hat mich irgendwie viel, viel näher an den Lehrerberuf gebracht, als ein ganzes Semester lang irgendein normaler Kurs, in dem du einfach nur Texte liest und versuchst, das irgendwie theoretisch nahezubringen oder so.[...] #00:38:34-7#*

(Gruppe: "Das Schweigen der Könner?", Tilde 2)

Eine wesentliche Komponente, die die Studierenden durch die Labore erfahren können, besteht darin, sich an den Beruf heran zu tasten und dass sie vor echten Schüler~innen stehen müssen, bringt sie in der Eigenwahrnehmung näher an den Beruf als das ausschließliche Lesen von Texten. In nächsten Zitat zeigt sich, dass sie dabei nicht davon ausgehen, dass das LLLS ein *umfassendes Bild* vermittelt, aber immerhin ob das Planen und Unterrichten als Hauptaufgabe von Lehrer~innen *überhaupt Spaß* macht, kann aus diesen abgeleitet werden:

#00:12:06-6# T9: *(lacht) Nee es ist auf jeden Fall, also zu wissen, wo man, ob, also ich mein' man sieht ja in dem Kurs konkret dann letzten Endes in der, in der Umsetzung im Workshop sieht man ja dann, ok macht mir das Spaß überhaupt, das vorzubereiten, macht das mir überhaupt Spaß mit Schülern zu arbeiten. Also, ist schon, das verrät, klar gibt's jetzt kein umfassendes Bild und man kann immer noch später merken - ah naja irgendwie nicht so meins - aber es gibt schon eigentlich 'n guten Einblick in den Alltag, denke ich. #00:12:39-2#*

(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 11)

Die beiden Komponenten der Planung und Durchführung werden dementsprechend als Anforderung und Aufgaben für Lehrer~innen realistisch erfahren. Das nächste Zitat zeigt, wie sich hier aufgrund des LLLS mit der Lehrer~innenrolle auseinandergesetzt wurde. Vor dem LLL gab es nur eine Negativfolie, die wahrscheinlich gewisse unerwünschte Verhaltenszüge beinhaltete. Nach dem Seminar kann zumindest der Hauptbestandteil der Anforderungen an Lehrer~innen, Unterricht zu planen, benannt werden. Da dies auch selbst in der Praxis durchlebt wurde, ist das Gefühl eines realistischen Erwartungshorizontes entstanden. Interessant ist hierbei auch, dass diese Bearbeitung als vorläufig und nicht abgeschlossen angesprochen wird:

#00:29:21-9# T7: *Ich hab jetzt eine etwas bessere Vorstellung davon. Ich wusste halt immer nur, wie ich nicht sein möchte. Aber durch das Seminar und auch ähm eben diese zwei Termine mit den Schülerinnen und Schülern hab ich jetzt äh eine bessere Vorstellung, weil ich es äh praktisch selbst erlebt habe, also die Praxis. Und jetzt weiß ich, wie ich gewisse Dinge besser umsetzen kann. Ich weiß mehr oder weniger, wie man eine Unterrichtsreihe plant, worauf ich achten muss im Referendariat und das kann man auf jeden Fall noch, auf jeden Fall vertiefen, denke ich. Aber ich weiß schon grob, was von mir erwartet wird und das war für mich sehr hilfreich. #00:30:00-8#*

(Gruppe: "Theorie verinnerlicht -gruselig, aber ja", Tilde 1)

Das letzte Zitat zum Aspekt der *Rollenfindung* zeigt aufgrund der Sprachwahl die Bedeutung des LLLS. Hier existiert nun das Gefühl, auf das *Lehrersein* vorbereitet zu fühlen:

#00:51:52-6# T13: *Ja also ich fand auch, dass das, also das haben wir ja auch jetzt schon öfter gesagt, dass wir wirklich, der Unterricht, das Seminar uns das erste Mal wirklich auf Unterricht äh also auf das Lehrersein vorbereitet fühlen. Und ähm ich würde dieses Seminar, also, wenn ich die Zeit jetzt nochmal zurückdrehen könnte, jederzeit wieder wählen. #00:52:07-6#*

("Tripple L", Tilde 4)

Neben diesen Aussagen zur Bedeutung der Praxis für die *Rollenfindung* existieren 33 Aussagen dazu, wie die Praxis auf die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* gewirkt hat. Bereits in den mit Unterstreichungen markierten paraphrasierten Aussagen in Tabelle 38 wird deutlich, dass die Studierenden die Praxisphasen mit der Theorie verknüpfen. Hierbei soll an diese Stelle nochmals ausdrücklich erwähnt werden, dass es ein vorrangiges Ziel des LLLS war, eine reine Praxisfixierung zu irritieren und im gleichen Atemzug eine Theorieakzeptanz einzuleiten oder anzubahnen. Dies hat bei fast allen Gruppen gefruchtet, wie die nachfolgenden Aussagen zeigen. Die hier angesprochene

Verankerung der Konstrukte durch die Praxiserfahrung wird von fast allen Gruppen unisono hervorgehoben. So wird die Praxisphase von den Studierenden selbst als *Fixierung des Gelernten* bezeichnet, die auch aufgrund der Reflexionsphase das Verstehen des eigenen Lernprozesses ermöglichte:

#00:24:20-1# T6: *Das war auch noch eine Selbstreflexion. Also sozusagen, dass was man gelernt hat, nochmal in sich zu gehen, für sich selbst reflektieren, habe ich es verstanden? Ist es auch wirklich so wie ich es verstanden habe? So von dem Text her, und alles Drum und Dran. Und dann war das in dem LLL, dass man das einfach nur noch in die Praxis umgesetzt hat. Also nochmal als Fixierung*

T7: *Absolut.* #00:24:43-4

(Gruppe: "Die Mystifizierung des rosa Nebels", Tilde 2)

In einem anderen Fall wird das LLLS mit Theorieseminaren verglichen, in denen man die Theorie *um die Ohren gehauen* bekommt, anstatt sie sich anzueignen und dann umzusetzen.

#00:32:23-8# T9: [...] *man eben auch das Praktische dann mal braucht, um das umzusetzen. Damit man das dann vielleicht auch besser durchblickt. Ähm, deswegen ist es gerade gut, dass wir das eben mal hatten, also wo man das ja in anderen Seminaren gar nicht hat, wo man nur die Theorie-Begriffe um die Ohren gehauen kriegt [T10: Ja.]. Da ist es schon schön, dass man hier dann auch ein bisschen Praxis wenigstens hat. [...]* #00:33:38-0#

(Gruppe: "Holocaust & Heute, Tilde 3)

Wichtig ist es hierbei hervorzuheben, dass die Konstrukte aber nicht nur durch den Handlungsdruck, der durch die Schüler~innenbesuche entsteht, besser verstanden werden, sondern dass ihnen eine konkrete unterrichtspragmatische Relevanz und Machbarkeit zugeschrieben wird. Das Zitat zeigt, dass dies daran liegt, dass die sperrigen Theorien *umgesetzt* werden mussten. Das Verstehen wird prinzipiell auch in rein theoretischen Seminarformen als möglich erachtet, allein fehlt hier nach Ansicht der Studierenden aber der Erlebnishorizont des Praktischen, der zur Transformation der Akzeptanz der Theorie hin zu einer echten Relevanzzuschreibung führt. Dies belegen die beiden folgenden Zitate:

#01:04:20-1# T17: *Man wusste eins zu eins, _wofür_ (betont) das jetzt gebraucht wird auch [T16, T19: Mmh (bejahend)]. Also Narration, das habe ich schon verstanden, wenn ich den Text gelesen habe bei [Dozent~in XY], das war nicht das Problem. Aber jetzt wusste ich auch, ok wofür ist das wichtig, [I: Ja, wie setzt man es um.] wie kann ich das, was, was soll ich damit?* #01:04:29-5#

(Gruppe: "Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", Tilde 3)

#00:07:15-6# T9: *Das ist auch letzten Endes das, finde ich, was durch den Kurs so klar geworden ist. Erstmal sich bewusst zu machen, ok was, was bedeuten diese Begriffe, wie soll das Teil von meinem Unterricht sein und durch diese Praxiserfahrung das jetzt auch selber schon angewendet zu haben ähm ist halt total gut, diese Verbindung zu schaffen ähm, dass man sich bewusst macht ok, was ist denn Geschichtsbewusstsein und wie kann ich das jetzt genau in meinen Unterricht einbauen.* #00:07:37-9#

(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 4)

Beide Zitate beziehen sich auf konkrete geschichtsdidaktische Theoriebestände des LLLS. Im ersten Zitat wird deutlich, dass auch in anderen Seminaren die gleichen Prinzipien behandelt werden und

dabei verstanden werden können. Allein fehlt aber die Zuschreibung der Relevanz, *wofür das wichtig ist*. Diese können Texte anscheinend nur bedingt greifbar darstellen. Die Praxiserfahrung im LLLS hat hingegen bewusstwerden lassen, wie die Theorie in den Unterricht eingebaut werden kann. Die nächsten beiden Zitate verdeutlichen die Wirkung der Praxisphase hinsichtlich des Umgangs mit der Theorie noch einmal gebündelt. Das erste setzt sich mit den Unterschieden zu Theorie Seminaren auseinander, das zweite benennt Unterschiede gegenüber einem Praktikum:

#00:21:20-4# T5: *Dazu passend muss ich auch sagen, ich hatte mich mit einer unterhalten, die auch das Modul momentan belegt aber ein anderes Seminar. Und sie hat sich, also wir haben über das Seminar gesprochen und so und sie meinte, sie findet das Modul sehr schlecht, weil das halt sehr theoretisch ist und dann war ich erstmal relativ überrascht und dann hat sie halt auch erzählt, ja gut, aber ich mein, wenn man das Lehr-Lern-Labor hat, dann ist das ja 'ne ganz andere Sache. Und mir wurde da auch bewusst, dass das eigentlich das Seminar und auch die Theorie viel lebhafter gemacht hat und viel praktischer und wie ich vorhin schon meinte, irgendwie viel konkreter, sodass ich glaube, dass diese, diese Tatsache, dass wir konkret an Unterrichtsentwürfen gearbeitet haben, die wir tatsächlich nachher auch benutzt haben, dass alles viel ähm praxis-, also definitiv ganz praxisnah gemacht hat.*

#00:22:04-6#

(Gruppe: "Sehr gute Frage" - sehr gute Antwort, Tilde 3)

Das obige Zitat zeigt, dass die Studierenden innerhalb des Moduls ihre Erfahrungen austauschen. Obwohl in den Seminaren fast kongruente theoretische Inhalte behandelt und besprochen werden, werden die Inhalte im LLLS als wesentlich *lebhafter, praktischer und konkreter* beschrieben, was auf die authentische und problemorientierte Anlage der LLLS zurückgeführt werden kann:

#00:41:19-7# T1: *Ja, das fand ich auch toll, dass man die Chance hatte, das irgendwie theoretische Wissen anwenden zu können. Und was ich auch super fand ähm, dass man Kommilitonen hatte, mit denen man das zusammen gemacht hat ähm, weil wir es ja halt letztendlich trotzdem so aufgeteilt haben, dass jeder seine eigene Sequenz hat aber man irgendwie die Sicherheit hat, dass da noch zwei andere sind, die einen eventuell irgendwie unterstützen können und eingreifen können. Das fand ich auch gut. Ähm zumal das ja erstmal 'n bisschen Neuland war, dass man so echt theoriegestützt diesen Unterricht plant. Also so hatte ich's im Praktikum zum Beispiel nicht, weil mir da einfach die Theorie gefehlt hat bisher. Und das fand ich rich-, also das fand ich sehr gut.*

#00:41:56-7#

(Gruppe: "Sogar uneinig darüber, ob wir uneinig sind, Tilde 2)

Das zweite Zitat zeigt, dass – obwohl bereits ein Praktikum absolviert wurde – das *theoriegestützte Planen von Unterricht Neuland* war. Zudem wird das Unterrichten in Gruppen als große Hilfestellung beschrieben wird. Interessant ist aber vor allem, dass es dem Studierenden nicht ausschließlich um das Erleben von Praxis geht und er sich durchaus auf Theorie einlassen kann und will, insofern diese direkt relevant für die Unterrichtsplanung ist. Auch das nächste Zitat lässt den Schluss zu, dass eine ähnliche Auseinandersetzung stattgefunden hat:

#00:44:30-3# T16: [...] *bin ich echt froh, dieses Seminar gewählt zu haben, weil die anderen Theorie hatten und gar nicht die Möglichkeit hatten, das zu erproben, was man gelernt hat. Und genau das ist ja aber das Wichtige. Wenn man das lernt, hat man die Theorie. Gut. Aber ohne das anzuwenden, ohne zu überprüfen, kann man ja nicht wissen, ob das wirklich was bringt. Und genau das haben wir ja gelernt. Wir dachten: Ok, das ist ganz schön viel Theorie am Anfang ähm die ganzen Begriffe, gut,*

schön und gut, aber wozu soll das, also was soll das bringen? Äh und durch die Erprobungen mit den Schülerinnen und Schülern haben wir einfach gemerkt, dass das sehr wohl wichtig ist und warum, also wir haben, ich hab für mich selber erfahren, warum ich das jetzt gelernt habe, so den Grund dafür. Und das habe ich halt bei den anderen Kommilitonen gemerkt, dass das einfach gefehlt hat. #00:45:34-0#
(Gruppe: "Zwischen Arbeitslehre und Geschichte", Tilde 5)

Der Studierende beschreibt seine anfängliche Skepsis gegenüber den fachdidaktischen Begriffen und der dahinterstehenden theoretischen Auseinandersetzung. Es wird direkt nach einem Nutzen gefragt, der sich in diesem Stadium nicht erschließt. Des Weiteren wird der Schluss gezogen, dass man Theorie zwar auswendig lernen kann, aber dass ohne eine konkrete Anwendung das Gelernte schnell wieder vergessen wird, weil dem Gelernten keine Relevanz zugeschrieben wird (*Träges Wissen*). Leider bleiben alle diese Aussagen aber eher vage, allgemein und abstrakt und es lässt sich an dieser Stelle anhand der Zitate nicht ausführen, worin genau die Relevanz für welches didaktische Prinzip besteht.

4.4.4.4.5. Förderlicher Schüler~innenkontakt

Auch diese Kategorie wurde am Material entwickelt, als sich die Aussagen zu einem positiven Erlebnis, welches die Studierenden mit den Schüler~innen verbanden, häuften. Die Mischung aus geschichtsdidaktischer Theorie und dem Besuch der Schüler~innen ist wesentlich dafür verantwortlich, dass Planung und Durchführung subjektorientiert gedacht wurde und ist damit ein Indikator für die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung*. Insgesamt ist aus den Nennungen ersichtlich, dass der Kontakt mit echten Schüler~innen im Labor von den Studierenden als sehr positiv und sinnvoll wahrgenommen wurde:

#01:18:00-7# T13: *Ja und im Kleinen war die Erfahrung doch gut, auf jeden Fall.*

T12: *Genau, das auf jeden Fall.*

T13: *Ich mach' nicht so 'n Job wie du und ich mach' auch nicht so 'n Job wie du, ähm und ich merk' immer mal wieder so 'ne Prise Schüler abkriegern, ist super. #01:18:12-0#*

(Gruppe: "Das Auto", Tilde 2)

Betrachtet man die Gesamtheit der Paraphrasierungen, wird deutlich, dass der größte gemeinsame Nenner der Aussagen darin besteht, dass die Studierenden von der konkreten Kontaktsituation aufgrund der Motivation, der Leistungsfähigkeit und der Kreativität der *Prise* von Schüler~innen positiv überrascht sind. Zwei Gruppen schildern es als positiv, dass aufgrund der *kleinen Gruppengröße* und dem *Aufbrechen der üblichen Klassenstruktur* die Schüler~innen *aus sich herauskommen*, d.h. dass sich diejenigen am Unterricht beteiligen, die sonst vermutlich eher ruhig sind und so positive Lernerfahrungen machen können.

#00:08:11-4# T1: *[...] dass dieses eine Mädchen am Anfang so schüchtern war aber dann aus sich herausgekommen ist. Und dass sie ja auch gesagt hat, dass sie auch das erste Mal mitgekommen ist und dass sie meinten, da zeigt sich auch, dass das richtiger Unterricht war. [...]* #00:09:04-6#

(Gruppe: irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso", Tilde 1)

#00:06:22-0# T17: *Ja, weil ja, weil die Schüler das auch verstanden haben, ohne Vorwissen zu haben. Die haben dieses Prinzip verstanden. Und da waren dann auch, der S1 z.B. [T16: Mmh (bejahend)], die S2 aus der ersten Gruppe, die sich eigentlich gar nichts zugetraut haben. Die haben auch gemerkt: Ok, ich passe hier gerade auf so, ich hab das auch mitbekommen so, das versteh ich, obwohl mir jeder sagt, dass ich das nicht kann.* #00:06:40-1#

(Gruppe: "Alleine hat noch keiner Geschichte gemacht", Tilde 1)

Hierbei zeigt sich außerdem, dass die Schüler~innen den Studierenden anscheinend recht schnell und unvermittelt die Einschätzung ihrer Lehrer~innen oder ihre Selbsteinschätzung im Fach Geschichte geschildert haben und dass die Schüler~innen diese positiv mit dem LLLS revidieren konnten. Eine andere Gruppe berichtet ebenso begeistert von diversen Aspekten, die sie mit den Schüler~innen erfahren hat:

#00:33:34-4# T14: *Ja, fand ich eigentlich, also fand ich schon. Ich fand es auch besser, also ich war total beeindruckt wie diszipliniert die waren. Es waren ja zwei verschiedene Schulen [T12: Sie hatten ja auch keine andere Wahl (lachend), also drei Schüler gegen vier von uns.], die bei uns waren, (lachend). Es war erst einmal eine Sekundarstufe, neunte Klasse glaube ich und dann gab es beim zweiten Mal kam eine zehnte Klasse Gymnasium. Und ich fand, dass man jetzt nicht so einen Unterschied gemerkt hat. Also ich fand die total, also eher so total brav und ich habe wirklich so mit vielem anderen gerechnet so in dem Alter. [T13: Du dachtest, dass die über Tische und Bänke gehen, oder?] [alle: (lachend)]. Ich hatte Angst, wir haben uns auch so Sachen überlegt, was passieren könnte und dann habe ich auch gleich gesagt, am besten man macht gleich am Anfang ein paar Regeln, dass sie das nicht dürfen und das nicht. Und T15 war dann eher so der, der dann immer gesagt hat: Nee, jetzt komm, jetzt trau denen doch mal was zu. Die werden im Internet halt nicht auf schlimme Seiten gehen oder so. Also ich wollte es gleich am Anfang sozusagen, dass man erstmal so. ich arbeite sonst immer mit Kindern und auch in der Kinderbetreuung und dass man immer am Anfang die Regeln aufstellt und dann so ein bisschen lockerer werden kann und das war eigentlich hat das gut geklappt. Die waren selber sehr diszipliniert und es war eher so, dass man immer wieder gegangen ist und gefragt hat: Kann ich euch irgendwie helfen? Klappt das gut? Und so. Ich hatte manchmal sogar das Gefühl, ich störe, weil die halt wirklich so dabei waren und die Aufgaben sehr [T15: ernst genommen haben] ernst genommen haben. Also ich war total begeistert von beiden Gruppen.* #00:35:01-3#

(Gruppe: "Um Narrativität kommt man gar nicht herum", Tilde 2)

Hierbei ist ersichtlich, dass trotz der Komplexitätsreduzierung der Aspekt, der die Studierenden am meisten umtreibt, das Herstellen von Ruhe und einer gediegenen Arbeitsatmosphäre ist. Wie schon erwähnt, berichten die Studierenden mehrheitlich davon, dass das Herstellen einer solchen aber nur in Ausnahmefällen problematisch ist. Folglich wird die Begegnung mit den Schüler~innen insgesamt als besonders sinnvoll für die Studierenden wahrgenommen. Sie können sich hier auf das Wirken der geschichtsdidaktischen Prinzipien und die Reaktion der Schüler~innen fokussieren, d.h. die Transformation der theoretischen Inhalte begutachten, reflektieren und für sich auswerten.

#01:17:37-5# T12: *Durch meinen Nebenjob mache ich ganz viele andere Erfahrungen und so ich war überhaupt nicht aufgeregt oder so 'ne. Sondern mir ging's schon sehr auch um sozusagen wie funktioniert das mit dem Unterrichtsentwurf, wie, was ist mit diesen geschichtsdidaktischen Sachen? Was aber ja auch*

nicht schlecht ist. Aber genau einfach grundsätzlich diese Aussicht zu haben, hey da kommen Schülerinnen und Schüler an, an die Uni, das ja gibt, genau gibt eben Sinn für uns und äh. #01:18:00-0#
(Gruppe: "Das Auto", Tilde 1)

Konkret besteht der Vorteil bei der Umsetzung mit *echten Schüler~innen* also darin, dass sie einen positiven Handlungsdruck für die Studierenden erzeugen, der mit Kommiliton~innen in der Lernenden-Rolle anscheinend nicht zu simulieren ist:

#00:02:44-8# T8: *Ja und vor allen Dingen auch, was die Unterrichtsplanung anbetrifft. Also zum einen hatte man ja, dass man dann tatsächlich auf Schüler stößt, also Schüler trifft. Aber ähm, _Schülerinnen und Schüler_(leise), ähm aber vor allen Dingen die Planphase, in der man ja dann wirklich die ganzen äh didaktischen Prinzipien nochmal überdacht hat oder auch wirklich auf die eigene Planung angewendet hat. [...]* #00:03:33-1#
(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 1)

Eine andere Erkenntnis in diesem Kontext betrifft die Wichtigkeit der detaillierten Unterrichtsplanung, welche einen enormen Effekt auf das Gelingen des Unterrichts hat. Die Studentin beschreibt hier recht eindrücklich welchen Effekt der komplexitätsreduzierte Unterricht mit echten Schüler~innen im LLLS haben kann. Die einfach Grobplanung die sich immer schnell machen lässt und umsetzbar anhört, muss aufgrund der echten Schüler~innen im Detail durchdacht werden. Und hierbei zeigt sich dann, dass alles was *vage* geplant ist, in die *Hose geht*. Die Bedeutung der Antizipation von Schwierigkeiten durch die Praxisphasen der LLLS erst deutlich und führte zu einer kleinschrittig durchdachten Planung:

#00:48:21-4# T13: *[...] also alles, was vorher nur so eine vage Idee ist, wo ich eine Möglichkeit sehen könnte, dass das in die Hose gehen könnte, kann _auf jeden Fall_ (betont) dann auch in die Hose gehen. [T14: (lachend)] Und ähm, für mich ist jetzt eher so ganz klar daraus geworden, dass man das am besten noch einmal für sich durchspielen sollte, was man da vielleicht antworten könnte, wenn man Fragen stellt, wenn man Aufgaben gibt. Und dass man halt auch zu so einem Brainstorming sich vorher überlegen muss, was da für mögliche Antworten, Antwortmuster kommen. Damit man das irgendwie leiten kann. Also das hat mir total viel geholfen und ich fand es jetzt einfach schön: Mit Schülern ist es was ganz Anderes als mit Kommilitonen. [...]* #00:50:05-8#
(Gruppe: "Um Narrativität kommt man gar nicht herum", Tilde 5)

4.4.4.4.6. Zusammenfassung des Praxiseffekts

Wie die Auswertung gezeigt hat, ist es nicht gelungen, innerhalb des LLLS die Praxisverherrlichung der Studierenden zu eliminieren. Aufgrund der quantitativen Häufigkeit (neun Aussagen), kann aber auch keine Förderung der Praxisverherrlichung durch das LLLS belegt werden. Zwar treten vereinzelt die Motive auf, dass die zu geringe Praxisorientierung *das Gesamtding, was falsch* läuft sei und eine funktionierende Praxis als etwas angesehen wird, mit dem *nichts falsch gemacht* werden kann. Hierbei wird das LLLS von den Studierenden aber als ein Mittelweg beschrieben, für dessen

Beibehaltung *gekämpft*, werden müsse. Hier zeigt sich, wie gut sich das LLLS Konzept eignet, um das vordergründige Bedürfnis nach Praxis aus Sicht der Studierenden zu befriedigen. Auch kann die Komplexitätsreduzierung an dieser Stelle als gelungen beschrieben werden. So kann aus den Daten weder das Vorhandensein eines *Praxischocks* noch einer Unterforderung durch zu viel Komplexitätsreduzierung abgeleitet werden (jeweils nur fünf Codierungen). Der höchste Anspruch im LLLS besteht vor allem darin, dass die Studierenden an den Tagen des LLL völlig unbekannte Schüler~innen gegenüberstehen, was insbesondere für einen interessen- und gegenwartsbezogenen Unterricht diverse Stolpersteine bereithält. Die Unbekanntheit der Schüler~innen führt zur Wahrnehmung einer insgesamt schwer einzuschätzenden Leistungsheterogenität. Auch zeigte sich, dass manche Studierende sich eine Komplexitätserhöhung durch eine höhere Schüler~innenzahl gewünscht hätten, da die Laborsituation als zu künstlich erschien. Insgesamt wird aber das LLLS-Setting als anspruchsvoll beschrieben. Daraus kann abgeleitet werden, dass vor allem die Praxisphasen – ähnlich einer Krise – das problemorientierte Element war, um die *Entwicklungsaufgaben* anzugehen. Hierbei zeigt sich, dass die Studierenden sich des Sinns der LLLS bewusst sind. So sprechen die Studierenden davon, dass der Besuch der Schüler~innen dafür verantwortlich war, sich permanent mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Hierbei wird der Unterschied zu Praktika in der theoriegebundenen Planung gesehen und es als vorteilhaft beschrieben, Planungen nicht mit Kommiliton~innen zu simulieren. Auch werden der nicht vorhandene Leistungsdruck und die fehlende externe Bewertung als positiv herausgestellt. So beschreiben die Studierenden die LLLS als eine neue, gute, wertvolle Erfahrung, die sie so in anderen universitären Kontexten nicht sammeln konnten.

Konkret bedeutet das LLLS innerhalb der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung*, dass es das *Selbstbewusstsein* stärkt. Auch hierbei kontrastieren die Studierenden von sich aus die Effekte des LLLS gegenüber Theorieseminaren und Praktika. Mehrheitlich wird hierbei betont, dass sich die Studierenden durch das LLLS besser in die Rolle einer Lehrperson einfühlen können. Was genau dies bedeutet, bleibt in den Aussagen meist vage. Allerdings ist den Studierenden bewusst, dass es sich im LLLS um kein *umfassendes Bild* des Berufes handelt. Vielmehr werden Primärerfahrungen angesprochen, bspw. ob Planen und Unterrichten *überhaupt Spaß* machen. So wurde sich also eher dahingehend mit der Lehrer~innenrolle auseinandergesetzt, dass eine vorhandene Negativfolie Lehrer~in, mit der eigenen Performanz im LLLS abgeglichen wurde.

Innerhalb der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* zeigt sich, dass die Praxisphase von den Studierenden als das Element beschrieben wird, welches die Verknüpfung zur Theorie und deren Bedeutsamkeit stiftet. Die Verankerung der geschichtsdidaktischen Prinzipien wird von fast allen Gruppen unisono hervorgehoben. So wird die Praxisphase von den Studierenden selbst als *Fixierung*

des Gelernten bezeichnet, die auch aufgrund der Reflexionsphase eingeläutet wurde. Auch hier vergleichen die Studierenden das LLLS mit reinen Theorieseminaren, in denen sie Theorie *um die Ohren gehauen* bekommen und dann nicht verstehen wollen oder können. Im LLLS wird den Prinzipien vor allem deshalb offen begegnet, da ihnen eine konkrete unterrichtspragmatische Relevanz zugeschrieben wird. Das Verstehen wird prinzipiell auch in rein theoretischen Kursen als möglich erachtet, allein fehlt hier nach Ansicht der Studierenden aber der Erlebnishorizont des Praktischen, der zur Akzeptanz der Theorie mit einer echten Relevanzzuschreibung führt. Die Inhalte des LLLS werden deshalb als *lebhafter, praktischer und konkreter* beschrieben. Hierdurch wird ersichtlich, dass es den Studierenden nicht ausschließlich um das Erleben von Praxis geht und sie durchaus bereit sind, sich auf Theorie einzulassen, insofern diese direkt relevant für ihren späteren Beruf erscheint. Leider bleiben diese Aussagen hier auch eher allgemein und es lässt sich an dieser Stelle nicht ausführen, worin genau die Relevanzzuschreibung besteht.

Für die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* lässt sich feststellen, dass die Studierenden der Praxisphase keinen bewussten Einfluss hinsichtlich einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik zuschreiben. Dies ist aber insofern nicht verwunderlich, da dies auch nicht Teil der Intervention war. Auffällig ist hingegen, dass die Studierenden den Kontakt mit *echten Schüler~innen* als sehr positiv und sinnvoll für den eigenen Lernprozess beschreiben. Mehrheitlich sind die Studierenden von der Motivation, der Leistungsfähigkeit und der Kreativität der *Prise* von Schüler~innen positiv überrascht. Konkret besteht der Vorteil bei konzeptueller Umsetzung mit *echten Schüler~innen* also in der Authentizität und einem positiven Handlungsdruck, der mit Kommiliton~innen anscheinend nicht zu simulieren ist.

Was haben die Studierenden nun durch die Praxisphase in den Laboren tatsächlich gelernt? Auch hierbei erscheint es ratsam, die Studierenden selbst sprechen zu lassen:

#00:01:49-2# T9: *Also, ja ich würd' auch, also ich würd' jetzt nicht sagen, dass, dass ich jetzt irgendwie desillusioniert worden bin oder irgendwie durch das Seminar. Ähm, bei mir hat sich halt noch mehr, also ich denke halt permanent irgendwie darüber nach jetzt, wie man Unterricht sinnvoll gestalten könnte und ähm wie man dann später irgendwie bestimmte Dinge initiieren kann und Schülerinnen und Schüler erreicht, die vielleicht erstmal sagen: Öh Geschichte ist langweilig. Also so bei mir läuft da irgendwie die ganze Zeit parallel zum Kurs total viel ab einfach. Muss auch sagen, ist jetzt nicht irgendwie Quatsch oder so, aber es ist wirklich so, mit den Inhalten jetzt von dem Kurs hat, hab' ich mich wirklich am meisten einfach mit beschäftigt, dieses Semester. Das hat mich auch am meisten interessiert, mir wirklich darüber Gedanken zu machen. Mir zu überlegen, wie werde ich später eine gute Lehrerin. Also 'ne, also jetzt nicht nur so, sondern auch wirklich, dass auch die Schülerinnen und Schüler dann was mitnehmen.* #00:02:44-8#

(Gruppe: "Die SuS stehen im Vordergrund", Tilde 2)

Zum einen berichtet die Studierende hier, dass sie sich mit der Rolle als Lehrer~in auseinandergesetzt

hat und nun noch mehr darüber nachdenkt, was guten Unterricht ausmacht. Hierzu hat die Person sich intensiv mit den theoretischen Inhalten des LLLS beschäftigt und versucht Erkenntnisse für sich zu aggregieren. Sie erwähnt aber auch, dass der Einfluss des Seminars nicht disjunkt zu bestimmen sei, da bei ihr *grad parallel zum Kurs total viel abläuft*. Fast deckungsgleich beschreibt dies auch eine andere Gruppe:

#00:34:45-6# T12: [...] *ich bin, man ist natürlich eben auch einfach sehr vielen Einflüssen ausgesetzt. Und da jetzt genau rauszuidividieren sozusagen, was hat jetzt dieses Seminar gemacht, finde ich auch ganz schwierig. Aber bei mir ist es definitiv, sind es einfach diese Sachen, so Narrativität, Geschichtsbewusstsein, Multiperspektivität und so. Das sind Sachen, die werde ich sozusagen jetzt in mein Bild von Geschichtsunterricht, die sind da jetzt _drin_ (betont).*

I: *Mmh (bejahend)*

T13: *Ja. Dafür hat sich in meinem Gehirn so 'n –*

T12: *Und die hab' ich nicht alle komplett begriffen. Genau.*

T13: *Irgendwie sind die halt angekommen, 'ne. #00:35:54-9#*

(Gruppe: Das Auto, Tilde 4)

4.4.5. Typenbildung oder: Ein Erwartungshorizont für Dozierende von Geschichts-LLLS

Als Abschluss der qualitativen Inhaltsanalyse steht eine Typenbildung als Maximalkontrastierung, die anhand von MAXQDA durchgeführt wurde. Dadurch, dass in den Interviews nicht der Personencode der Teilnehmenden erfasst wurde, ist eine Verschränkung der quantitativen und qualitativen Daten innerhalb von Kreuztabellen nicht möglich. Auch erlauben es die Kategorien und hierbei insbesondere die Art und Weise, wie diese codiert wurde, keine eindeutige Zuordnung innerhalb von Merkmalsräumen. Dies liegt daran, dass in den wenigsten Kategorien mit Merkmalsausprägungen gearbeitet wurde und ist zudem dem Hauptanliegen dieser Arbeit geschuldet, das in der Rekonstruktion der *Entwicklungsaufgaben* bestand. Nichtsdestotrotz kann mithilfe von MAXQDA eine Maximalkontrastierung zwischen den einzelnen Gruppen aufgezeigt werden.²⁶³ Hierfür wurden die meiner Ansicht nach relevantesten 25 Kategorien ausgewählt. Dabei handelt es sich um alle Kategorien der Oberkategorie Praxiserfahrung, sowie alle Kategorien der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung*. Bei der *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* wurden die Einstellungen zur Relativität der Bewertung ausgeblendet, da diese nicht explizit vom LLLS behandelt wurde. In der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* wurden die drei Kategorien *Stil im Umgang mit den*

²⁶³ Meyer-Hamme hat in seiner Dissertation ähnlich gearbeitet. Er schreibt, „ein Ziel von rekonstruktiver Forschung ist, maximale und minimale Kontraste aus Interviews herauszuarbeiten. Dabei geht es weder darum, Aussagen darüber zu treffen, wie häufig ein entsprechendes Phänomen auftritt (das wäre Aufgabe der quantitativen Forschung), noch darum, durchschnittliche Fälle zu beschreiben. Letzteres wäre auch gar nicht möglich, da bisher noch keine empirisch begründeten Begriffe zur Verfügung stehen, mit denen sicher gesagt werden könnte, was denn *durchschnittlich* bedeutet.“ (Meyer-Hamme, 2009, S. 106). Durch die Systematisierung in Form einer Typologie ist es daher möglich, eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse aufzuzeigen (Ebd., S. 120).

Schüler~innen, Aufgaben und Anforderungen an Lehrer~innen und das Hinterfragen des gewachsenen Lehrer~innenbildes als wesentlich definiert und in die Analyse mit einbezogen.

Die genannten Kategorien wurden in die folgende Analyse eingesetzt, um ein Gesamtbild zu erzeugen, auf welchem aufbauend ein Erwartungshorizont für Dozierende potenzieller folgender LLLS im Fach Geschichte abgeleitet werden kann. Die Analyse untersucht alle Dokumente nach dem Vorkommen von Codierungen in den entsprechenden Kategorien und bildet die Übereinstimmung der jeweiligen Dokumente in % ab. Innerhalb der hier ausgewählten einfachen Übereinstimmung wird das Vorhandensein bzw. das nicht Vorhandensein einer Codierung gewertet. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

Dokume	irgendw	"Die My	"Holoca	"Um Nai	"Alleine	"Das Scf	"Ich freu	"Die SuS	"Das Au	"Zwisch	"Sehr gu	Sogar	ur Fakten,	Theorie	"Tripple
"irgend	1	0,64	0,76	0,6	0,64	0,6	0,6	0,64	0,52	0,72	0,64	0,68	0,6	0,64	0,64
"Die	0,64	1	0,72	0,72	0,68	0,88	0,72	0,68	0,72	0,76	0,76	0,8	0,72	0,84	0,76
"Holoca	0,76	0,72	1	0,76	0,8	0,76	0,76	0,72	0,68	0,8	0,8	0,84	0,68	0,72	0,8
"Um	0,6	0,72	0,76	1	0,88	0,76	0,84	0,88	0,84	0,88	0,96	0,76	0,84	0,72	0,96
"Alleine	0,64	0,68	0,8	0,88	1	0,72	0,88	0,84	0,88	0,84	0,92	0,8	0,88	0,76	0,92
"Das	0,6	0,88	0,76	0,76	0,72	1	0,84	0,72	0,76	0,8	0,8	0,84	0,76	0,8	0,8
"Ich	0,6	0,72	0,76	0,84	0,88	0,84	1	0,8	0,84	0,8	0,88	0,84	0,84	0,8	0,88
"Die	0,64	0,68	0,72	0,88	0,84	0,72	0,8	1	0,88	0,84	0,92	0,72	0,88	0,76	0,92
"Das	0,52	0,72	0,68	0,84	0,88	0,76	0,84	0,88	1	0,8	0,88	0,76	0,84	0,72	0,88
"Zwisch	0,72	0,76	0,8	0,88	0,84	0,8	0,8	0,84	0,8	1	0,92	0,8	0,8	0,76	0,92
"Sehr	0,64	0,76	0,8	0,96	0,92	0,8	0,88	0,92	0,88	0,92	1	0,8	0,88	0,76	1
"Sogar	0,68	0,8	0,84	0,76	0,8	0,84	0,84	0,72	0,76	0,8	0,8	1	0,84	0,88	0,8
"Fakten	0,6	0,72	0,68	0,84	0,88	0,76	0,84	0,88	0,84	0,8	0,88	0,84	1	0,88	0,88
"Theori	0,64	0,84	0,72	0,72	0,76	0,8	0,8	0,76	0,72	0,76	0,76	0,88	0,88	1	0,76
"Tripple	0,64	0,76	0,8	0,96	0,92	0,8	0,88	0,92	0,88	0,92	1	0,8	0,88	0,76	1

Abbildung 28: Ergebnis der Ähnlichkeitsanalyse für Dokumente. Screenshot aus MAXQDA.

Die tabellarische Darstellung zeigt, inwieweit die einzelnen Interviews prozentuale Übereinstimmungen bei den Codierungen in den benannten Kategorien aufweisen. Hieraus kann eine Maximalkontrastierung abgeleitet werden. Die Zahl 1 steht hierbei für hundertprozentige Übereinstimmung, deshalb weist jede Gruppe mit sich selbst eine hundertprozentige Übereinstimmung auf. Die größte Differenz innerhalb der Gesamtkohorte sind die beiden Gruppen „irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso“ sowie „das Auto“. In den relevanten Kategorien weisen sie nur eine Übereinstimmung von knapp 50 % auf (siehe erste Spalte der Abbildung 31).

Innerhalb dieser Analyse sind vor allem die Negativkategorien von besonderer Aussagekraft. Denn in dieser Arbeit wurde argumentiert, dass diese maßgeblich dafür sind, ob die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* überhaupt stattfinden kann. Des Weiteren zeigt sich auch hier, dass insbesondere die Aussagen in den Kategorien der Oberkategorie Praxisrelevanz einen Einfluss auf die Bearbeitungen der *Entwicklungsaufgaben* haben. Dies verdeutlicht die kontrastierende Gegenüberstellung der Paraphrasierungstabelle der beiden Gruppen. Im Folgenden soll nicht erneut auf die Klaraussagen zurückgegriffen werden, sondern anhand der Paraphrasierungen argumentiert

werden. Dazu werden die einzelnen Oberkategorien kontrastierend zwischen den beiden genannten Gruppen dargestellt. Die nachfolgende Darstellung orientiert sich an der von Paseka und Hinz vorgenommen Typenunterscheidung. Die beiden Autor~innen fragen in ihrer Studie danach, was unter dem Aspekt des Forschenden Lernens (forschender Habitus) in universitären Forschungswerkstätten bei den Studierenden für Prozesse stattfinden. Dabei fokussieren sie, inwieweit ein solches Setting Irritationen anregen kann und wie sich die Studierenden mit diesen auseinandersetzen.²⁶⁴ Die Autor~innen können aus den Daten drei Orientierungsrahmen ableiten, die die Verarbeitung der Irritation durch die Studierenden in den Dimensionen „Eintauchtiefe und Eintauchmodus“ (Hinzke & Paseka, 2018, S. 200) abbilden. Für die hier vorliegende Studie ist vor allem der erste Orientierungsrahmen von Interesse, welcher von einer geringen Eintauchtiefe und einem Modus des Abhakens gekennzeichnet ist – dies wird als *Doing-Student-Verhalten* (Hinzke & Paseka, 2018, S. 204) beschrieben. Dieser meint, dass Phänomene nur angesprochen, aber nicht durchdrungen werden. In Abgrenzung dazu wird hier von einem *Being-Student-Verhalten* gesprochen, welcher kontrastierend dafür steht, dass Phänomene des LLLS nicht nur angesprochen, sondern kontextualisiert und kritisch abgewogen werden.

Als erstes werden die Aussagen und damit die Haltungen beider Gruppen anhand der Kategorien zum Praxiseffekt besprochen und damit zudem der Einfluss dieser Kategorien auf die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* angesprochen. Wie nicht anders zu erwarten ist, verteilen sich bei dieser kontrastierenden Analyse die Codierungen und Paraphrasierungen fast diametral.

Abbildung 29: Subkategorien der Kategorie Praxiseffekt im Vergleich.

SUBKATEGORIEN	"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO"	"DAS AUTO"
	PRAXISEFFEKT	
LLL = PRAXISSCHOCK		~ Wirksamkeit des eigenen Unterrichts wird angezweifelt
PRAXISVERHERRLICHUNG	~ Zu viel Studium, zu wenig Praxis ~ Praxis kann man nur in der Praxis lernen	
LLL = KEINE RICHTIGE PRAXIS	~ Labor hat sich nach Projekttag angefühlt ~ Projekttag ist kein richtiger Unterricht ~ Duzen im LLL – kein richtiger Unterricht ~ 3 L, 5 S = kein richtiger Praxisbezug	
FÖRDERLICHER SUS-	~ S ist aus sich	~ SuS kommen, das ergibt Sinn für die Studierenden

²⁶⁴ Dazu wurden authentische Gespräche von Studierenden aufgezeichnet und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Hinzke & Paseka, 2018, S. 192). In diesen zeichnen sich eine Reihe von Irritationen bei den Studierenden ab und zwar hinsichtlich des Wirklichkeitsverständnisses, der Rollenanforderungen und durch das Beobachten als Methode. Diese Dimension des Wirklichkeitsverständnisses zeigt sich bspw. in drei Ausprägungen: Erstens der Infragestellung, was wirklich im Unterricht passiert ist. Zweitens der Irritation des Zeitempfindens und drittens in der Irritation von eigenen Vorstellungen und Bildern über Unterricht, Schule, Lehrpersonen- sowie Schülerinnen- und Schülerverhalten (Hinzke & Paseka, 2018, S. 198).

KONTAKT	"herausgekommen", auch weil "mitgekommen" im Labor	~ Gute Erfahrung + "eine Prise SuS abkriegen ist super" ~ Adaption kann man nicht theoretisch lernen, aber im Labor
FÖRDERLICHE PRAXISERFAHRUNG	~ Labor generiert Selbstbewusstsein	~ Blick geschärft für Dinge, die vorher unklar waren, wie bspw. die zeitintensive Planung ~ Seminar erster wichtiger Schritt aber auch nur "Spitze des Eisbergs" ~ Labore zeigen: GE Unterricht ohne GWB ist "völlig überflüssig" ~ Prinzipien sind durch dieses Seminar im Kopf verankert ~ Labor zeigt: Theorie kann von Praxis nicht getrennt werden ~ SuS zu unterrichten ergibt "a more realistic picture than a little Praktikum" ~ Die Praxis gibt dem Seminar den Sinn ~ Ohne Anwendung wäre Planung sinnlos gewesen ~ "Aus dieser theoretischen Suppe" entspringen pragmatische Lösungen ~ Theorie vor allem gut zur Planung, aber in der konkreten Situation nicht unbedingt hilfreich ~ SuS zeigen Theorie in Praxis überführen klappt, es entstehen gute Produkte ~ Diskrepanz von Planung und Durchführung wird deutlich ~ Ohne Praxis wäre das Verständnis der Theorie nicht "anzukoppeln" gewesen ("Schwimmflügel ohne Schwimmbad")

Die Gruppe „irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso“ beschäftigt sich kaum mit den förderlichen Aspekten, die ein LLLS generieren kann. Vielmehr kritisieren sie das LLL als nicht vollständige Praxis, da der Schüler~innentermin in Kleingruppen (LLL = keine richtige Praxis, Tilde 4) stattfand und sich dementsprechend wie ein *Projekttag anfühlte* (LLL = keine richtige Praxis, Tilde 1-3). Dieses Absprechen eines Lerneffekts in komplexitätsreduzierter Umgebung geht einher mit der nicht irritierten *Praxisverherrlichung* – die Gruppe spricht davon, dass das Studium zu theoretisch sei und Praxis nur in der Praxis gelernt werden könne (Praxisverherrlichung, Tilde 1-2). Dementsprechend kann die Gruppe auch nur wenige positive Lerneffekte aus einer solchen Situation ziehen – der einzige Effekt, der hier angesprochen wird, ist eine Bestärkung des eigenen Selbstbewusstseins, da das LLL überstanden bzw. gemeistert wurde. Ganz anders zeigt sich das Bild bei der Gruppe „Das Auto“. Hier werden die beiden praxisrelativierenden Kategorien gar nicht angesprochen. Vielmehr werden positive Aspekte des Kontakts mit Schüler~innen in der Praxissituation hervorgehoben und innerhalb der Gruppe teilweise kritisch abgewogen. Diese Gruppe betont, dass die praktische Erfahrung mit den Schüler~innen an sich wichtig für sie war, denn nur so ergab das LLL-Setting *Sinn*, bspw. dadurch, dass das *Adaptieren* des Unterrichtsentwurfs notwendig erschien und auch ausprobiert werden konnte (Förderlicher SuS-Kontakt, Tilde 1-3). Der generelle Effekt des gesamten LLLS besteht für diese Gruppe darin, dass die vorher behandelte Theorie relevant für Planung und Durchführung von Unterricht wurde. Dies wird an einigen Stellen kritisch abgewogen (Förderliche Praxiserfahrung, Tilde 10 und Tilde 12). Dennoch lässt die Gesamtheit der Aussagen den Schluss zu, dass diese Gruppe den Mehrwert der praktischen Erfahrung im Transfer und in der Reflexion der

Theorie sieht. Hier scheint also die oft vorhandene Praxisfixierung zugunsten einer theoretischen Durchdringung und Reflexion der Praxis durch eben diese Praxis erst hervorgerufen worden zu sein. Zwischen den beiden Polen *Doing-Student-Verhalten* und *Being-Student-Verhalten* liegt also der wesentliche Unterschied, dass sich der Typ *Doing-Student* vom Angebot berieseln lässt, er es dabei zwar wahrnimmt und ggf. als unzureichend kritisiert, aber kaum oder keinerlei Schlüsse für die eigene Entwicklung ziehen kann. Die Studierenden des Typs *Being-Student* hingegen erkennen diese Lerngelegenheit als solche und stellen dabei die eigenen Lernerfolge kritisch zur Diskussion. Die Praxis des LLL wird dabei als solche akzeptiert und der Fokus der Durchführung liegt im Beobachten des eigenen Erkenntnisfortschritts, der hier eine theoriegebundene Praxiserfahrung meint.

Besonders auffällig an diesen beiden Gruppen ist die Kontrastierung in den *Entwicklungsaufgaben Rollenfindung* (Tabelle 33) und *Anerkennung* (Tabelle 34). In beiden *Entwicklungsaufgaben* finden sich in der Gruppe „irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso“ keine oder nur eine Codierung, die dabei sogar negativ gewertet wurde.

Abbildung 30: Subkategorien der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung im Vergleich.

SUBKATEGORIEN	"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO"	"DAS AUTO"
ROLLENFINDUNG		
STIL IM UMGANG MIT SUS		<ul style="list-style-type: none"> ~ Authentisch sein + Respekt für die SuS haben + Hierarchiegefälle abbauen + gemeinschaftlich arbeiten ~ Respekt für die SuS haben ~ Respekt für die SuS haben + SuS nicht "dumm nennen" ~ SuS mitreden lassen + regelmäßige Evaluation des eigenen Unterrichts + Unterricht keine reine Spaßveranstaltung + SuS müssen L nicht cool finden
ANFORDERUNGEN UND AUFGABEN VON LEHRER~INNEN		<ul style="list-style-type: none"> ~ "Realistischeren Blick" erhalten "wie das ist Lehrerin zu sein" ~ unplanbare Sozialsituation im Unterricht ~ "Bestimmte Bereiche dazugekommen" + Planungsaufwand immens + "Sozialgefüge" ~ "bisschen besseres Gefühl dafür bekommen wie es ist Lehrerin zu sein" ~ Guter Unterricht bedingt, dass L sich "Gedanken macht" ~ Konglomerat an Voraussetzungen und Zielen ~ Jetzt "unsicherer als am Anfang des Semester" weil Vorstellungen durch "realistischeren Blick" revidiert ~ "könnte 2 Stunden über die Anforderungen reden" ~ "üben, üben, üben" + bis "jetzt keine gute Lehrerin" ~ Rahmenvorgaben des RLP interpretieren und umsetzen ~ Ziel im Studium war Vorbild nacheifern und ggf. verbessern – nun ganz andere Vorstellung („theoretischer und niemand ist geborener Lehrer oder nicht“)
GEWACHSENES LEHRERBILD HINTERFRAGEN		

Abbildung 31: Subkategorien der Entwicklungsaufgabe Anerkennung im Vergleich.

SUBKATEGORIEN	"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO"	"DAS AUTO"
ANERKENNUNG		
SUS ALS ENTWICKLUNGSBEDÜRFTIGE ANDERE		
SUS ALS STÖRVARIABLE		

SUBJEKTORIENTIERUNG

~ Stofforientierung am eigenen Interesse (-)

~ Thema muss Relevanz für Lebenswelt der SuS haben ("dann lohnt es sich")
~ SuS den Sinn der Beschäftigung mit Geschichte näherbringen ("Was hat Geschichte mit mir zu tun")
~ Identitätsklärung im Geschichtsunterricht
~ Interesse der SuS steht im Vordergrund
~ SuS als Konsumenten fällen Urteil, ob die "Gewürze" des L den Unterricht schmackhaft gemacht haben
~ GWB = "Werkzeug", um Fragen der SuS in den Unterricht einzubeziehen
~ "Where is the glitter" + "Wer sind meine SuS"
~ Arbeitsbündnis schmieden über die Beantwortung für die SuS relevanter Fragen
~ Binnendifferenzierung

Dies bedeutet, es können keinerlei Aussagen über die gruppeninternen Aushandlungsprozesse der *Entwicklungsaufgaben* getätigt werden und es liegt der Schluss nahe, dass die Bearbeitung dieser Aufgaben schlichtweg nicht stattfand. Wenn man dies in einen korrelativen Zusammenhang bringen will, so bedeutet dies, dass das *Doing-Student-Verhalten*, welches sich in der Einschätzung des LLLS finden ließ, dazu führt, dass sich solche Studierende weder mit ihrer Rolle als Lehrer~in auseinandersetzen, noch über ihre Schüler~innen nachdenken. Sie kommen dann einfach ins LLL, erledigen dieses und ziehen daraus keine oder kaum persönliche Schlüsse. Ganz anders stellen sich diese Phänomene bei der Gruppe „Das Auto“ dar. In beide *Entwicklungsaufgaben* entfallen diverse Codierungen, die ein differenziertes Bild der Bearbeitung nachzeichnen lassen. So hat sich die Gruppe in der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* vor allem intensiv mit den *Anforderungen und Aufgaben von Lehrer~innen*, sowie mit dem gewünschten *Stil im Umgang mit den Schüler~innen* auseinandergesetzt. Hierbei zeigt sich, dass der von sich selbst erwartete Umgang im Spannungsfeld zwischen antiautoritär (Stil im Umgang mit SuS, Tilde 1-3) und einem gegenseitigen Respektverhältnis angesiedelt wird (Stil im Umgang mit SuS, Tilde 4). Des Weiteren werden die Aufgaben und Anforderungen nicht bloß als ein abhakbarer Katalog dargestellt und aufgelistet, sondern auf die abstrakte Ebene gehoben, dass sich Lehrer~innen permanent Gedanken machen müssen, wie sie ihre Ziele erreichen (Anforderungen und Aufgaben von Lehrer~innen, Tilde 6). Nach Aussage dieser Gruppe hat ihnen das LLLS dabei einen vertieften Einblick in die Dichte der Anforderungen und Aufgaben ermöglicht (Anforderungen und Aufgaben von Lehrer~innen, Tilde 1) und sie haben erkannt, dass sie in ihrer Entwicklung bis zur lehrbefähigten Lehrer~in noch am Anfang stehen und dafür *üben* müssen (Anforderungen und Aufgaben von Lehrer~innen, Tilde 9). Eine ähnlich positive Entwicklung hat die Gruppe „Das Auto“ in der *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* genommen. Hierbei wurden ausschließlich Aussagen in die Unterkategorie der Subjektorientierung codiert. Auch hierbei zeigt sich, dass die Gruppe den Unterricht von den Schüler~innen aus denkt und deren Interessen, Entwicklungsmöglichkeiten oder gar deren Identitätsentwicklung anvisiert. Hierbei zeigt

sich, dass sie dies mit den Inhalten des Seminars verbinden und demzufolge nicht bloß sozial erwünschte Floskeln abspulen (Subjektorientierung, Tilde 6).

Hinsichtlich der Kontrastierung ist besonders die *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* interessant. Wenn hier argumentiert wird, dass die anderen beiden *Entwicklungsaufgaben* von Studierenden, die dem *Doing-Student-Verhalten* entsprechen, nicht bearbeitet wurde, da sie die Praxiserfahrung als kaum gewichtige wahrnehmen, so verhält sich dies mit der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* anders. Diese scheint also im LLLS-Setting nicht davon abhängig zu sein, wie die Praxissituation empfunden wurde. Das LLLS und hierbei vor allem der theoretische Part, spricht also beide Typen an, allerdings in unterschiedlicher Art und Weise.

Abbildung 32: Subkategorien der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* im Vergleich.

SUBKATEGORIEN	"IRGENDWIE, IRGENDWAS, EIN BISSCHEN UNDSO"	"DAS AUTO"
VERMITTLUNG		
FACHINHALTE UND KULTURELLE SACHVERHALTE VERMITTELN		<ul style="list-style-type: none"> ~ Werte wie Demokratie, Toleranz, Akzeptanz ~ Alterität und Wandelbarkeit der Zustände + weg von der Sachebene und zu analysieren, zu deuten, zu kritisieren, zu hinterfragen ~ Meinungspluralismus schulen ~ Blick für andere Perspektiven schulen (MP) ~ SuS sollen die Frage beantworten können, "was hat GE mit mir zu tun?" ~ SuS sollen Gesellschaft analysieren können ~ Identitätsbildung durch Geschichtsunterricht ~ Erinnerung an Holocaust ~ "Was ist die Welt, wer bin ich?" ~ kein Auswendiglernen + innovativer Unterricht
FACHDIDAKTISCHES WISSEN		
NENNUNG	<ul style="list-style-type: none"> ~ HL ~ GWB ~ GWB ~ GWB ~ GD ~ N + GWB + MP ~ GB 	
ERKLÄRUNG	<ul style="list-style-type: none"> ~ Funktion GWB = Interesse wecken ~ Geschichtskulturelle Phänomene im Alltag wahrnehmbar ~ HL = Integration von GWB + N + MP in den Unterricht ~ Denkmale, Stolpersteine als GWB ~ Viele Opfergruppen = MP 	<ul style="list-style-type: none"> ~ GE-Unterricht ohne GWB "völlig überflüssig" da sonst nichts "hängen bleibt" + Chronologie und Faktenkanon daher ebenso anzuzweifeln ~ N = GE wird immer erzählt + Narrationen haben bestimmte Merkmale + Erzählformen nach Rösen ~ Über MP den Diskurs nachbilden ("mehrere Geschichten") ~ MP gut um Handlungen/Intentionen von Akteur~innen zu erklären ~ "Historisches Orientierungsbedürfnis" und "Sinnbildung über Zeiterfahrung" starke These, N bringt Sinn in den Unterricht und nicht die Chronologie ~ N ist ein Reflexionsprozess, um die Entstehung von GE zu verstehen ("durch den Fleischwolf drehen") ~ GB kann im Unterricht entwickelt und ausdifferenziert werden ~ HL passiert auch außerhalb der Schule + geht einher mit Entwicklung des GB ~ Erweiterung des GB durch N ~ "Sinnbildung über Zeiterfahrung durch historisches

		Erzählen", N zentral für HL ~ GB ist kein passives Ergebnis ~ Das LLLS und die dahinterstehenden didaktischen Prinzipien als Auto
EIGENE BEISPIELE		
KULTIVIERUNG THEORIEGEBUNDENER PRAXISREFLEXION		
REZEPTWISSEN		~ Viele Wege, die individuell sind, führen zum Ziel (-) ~ Prinzipien abhaken wird infrage gestellt (-) ~ Abwechslung als "gutes Rezept" (-)
THEORIEAKZEPTANZ	~ Theorie muss verstanden werden, um unterrichten zu können	~ Theorie differenziert die eigenen Ansichten aus und ist Argumentationsgrundlage ~ Anfängliche Theorieskepsis wurde ersetzt durch rollenverändernde Bedeutungszuschreibung ~ "neue Tür aufgegangen" um gute Lehrperson zu werden ~ Aus der "theoretischen Suppe" entstehen gute Aufgaben für die SuS ~ Theorie gilt für alle, aber jeder muss "seinen eigenen Weg darin finden", Praxis dafür notwendig ~ Ohne Praxis wäre das Verständnis der Theorie nicht "anzukoppeln" gewesen ("Schwimmflügel ohne Schwimmbad")
ÜBERFORDERUNG DURCH DIE TEXTE	~ Texte "schrecken ab" + "theoretisches Gefasel" ~ Texte enthalten zu viele Zitate ~ "Historiker" schreiben alles so "historisch" ~ Texte mussten mehrfach gelesen werden, um Sinn entnehmen zu können ~ Durch Theoriesitzungen durchgequält ~ Texte zu voraussetzungsvoll ("musste ich googeln") ~ zu viele "historische Formulierungen"	
THEORIESKEPSIS	~ "theoretisches Gefasel" ohne Praxisbezug ~ Auch ohne Theorien kann unterrichtet werden	

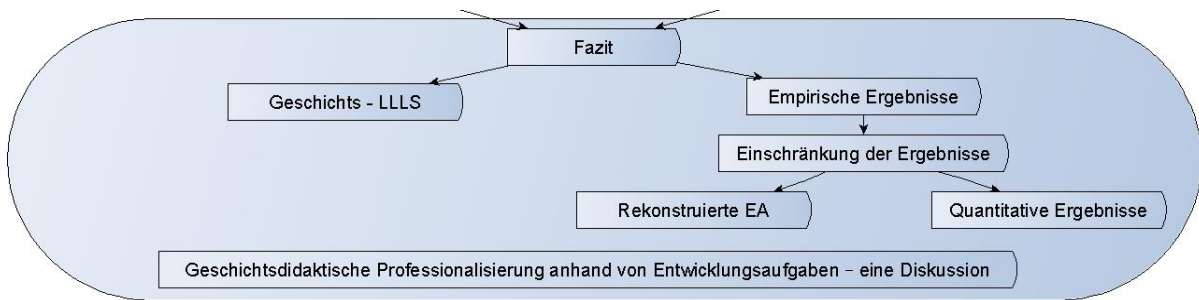
Bei der Gruppe „irgendwie, irgendwas, ein bisschen undso“ ist hinsichtlich der Bearbeitung der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* vordergründig auf die beiden Negativkategorien *Überforderung durch die Texte* und *Theorieskepsis* zu verweisen. In beiden Kategorien weist diese Gruppe Codierungen auf, die erkennen lassen, dass die Lektüre als Überforderung angesehen wurde und Theorie als weitgehend unnötig betrachtet wird. In die Kategorie der Theorieakzeptanz wurde nur eine Aussage codiert, die den Zusammenhang zwischen Unterricht und geschichtsdidaktischer Theorie anerkennt. In die Kategorie *Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte vermitteln*, die ja gewissermaßen ein Container für die Aussagen ist, die nicht explizit vom geschichtsdidaktischen Wissen erfasst wird, finden sich ebenso keine Codierungen. In den expliziten Aussagen zum fachdidaktischen Wissen ist wiederum erkennbar, dass die Gruppe die geschichtsdidaktischen Prinzipien und Konstrukte mehr nennt als erklärt und zudem Historisches Lernen als abhakbares

Amalgam der Aneinanderreihung der drei Prinzipien ansieht (Erklärung/Kontextualisierung, Tilde 3). Gegenteilig verhält es sich bei der Gruppe „Das Auto“. In den beiden angesprochenen Negativkategorien finden sich bei dieser Gruppe keine Codierungen und auch in der Negativkategorie *Rezeptwissen* gibt es nur anders gewichtete Aussagen, also Aussagen, die Rezeptwissen als solches negieren oder in Frage stellen. In die Kategorie der *Theorieakzeptanz* wurden hier diverse Aussagen codiert, die verdeutlichen, dass sich die Gruppe trotz einer anfänglichen Theorieskepsis (Theorieakzeptanz, Tilde 2) über die Bedeutung der Theorie für den Unterricht durch das LLLS klar geworden ist (Theorieakzeptanz, Tilde 6). Dementsprechend sind auch die Aussagen in den Kategorien zum *Fachdidaktischem Wissen* und der *der Vermittlung von Fach- und kulturellen Sachverhalten* wesentlich differenzierter. Bei der letztgenannten geht es den Studierenden vor allem um die Schüler~innen, sodass diese sich auch die Frage beantworten können, warum sie sich überhaupt mit Geschichte beschäftigen sollten (Fachinhalte und kulturelle Sachverhalte vermitteln, Tilde 5). Auch auf der Ebene des fachdidaktischen Wissens ist der Unterschied eklatant. So hat die Gruppe keine Nennungen und zudem sogar ein eigenes Beispiel. Auf der Ebene der Erklärung, wo die meisten Codierungen zu verorten sind, werden die Prinzipien nicht nur an sich erklärt, sondern mit dahinterstehenden Zielen verknüpft. Auch schafft es die Gruppe, Historisches Lernen mit dem Prinzip der Narrativität zu verknüpfen (Erklärung, Tilde, 5) und nennt dabei explizit Rösen als den theoretischen Ideengeber.

Was kann also aus dieser maximal kontrastierenden Typologie abgeleitet werden? Zum einen ist es der wenig überraschende Befund, dass sich Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen, die jeweiligen Gruppen aber recht homogen sind. Hierbei liegt die Homogenität der einzelnen Gruppe möglicherweise darin begründet, dass die Studierenden die Gruppen selbst bilden. Außerdem erscheint es wenig überraschend, dass sich die Gruppen in ihren Leistungen stark unterscheiden und auch die hier präsentierten Unterschiede sind wenig überraschend. Allerdings zeigt die maximalkontrastierende Typologie relativ deutlich, was die maximalen und minimalen Wirkungen bei den Studierenden durch ein LLLS sein können. Auf Ebene des *Doing-Student-Verhaltens* nehmen die Studierenden vor allem die anstehende Praxisphase in den Laboren als relevant wahr. Diese kritisieren sie dann als unzureichend, da es sich um keine zur Schule kongruente Praxissituation handelt. Aufgrund dieses Umstandes werden anscheinend die beiden *Entwicklungsaufgaben Rollenfindung* und *Anerkennung* gar nicht von diesen Studierenden bearbeitet. Daher sollten die Praxisphasen in anstehenden LLLS komplexer gestaltet werden, und d.h. die LLL entweder an Schulen stattfinden zu lassen oder mehrere Klassen gleichzeitig einzuladen, um auch diese Studierenden mit der Bearbeitung der wichtigen *Entwicklungsaufgaben* zu konfrontieren. Bei der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* zeichnet sich hingegen ein düsteres Bild bei diesem Typ ab. Anscheinend war die Komplexität der Lektüre im Seminar ausschlaggebend dafür, dass die theoretischen Inhalte nur

unzureichend verstanden wurden. Wie dies in zukünftigen LLLS anders zu handhaben sein soll, erschließt sich mir nicht, wurden für das LLLS doch schon die zugänglichsten und pragmatischsten Texte ausgewählt. Auf Ebene des *Being-Student-Verhaltens* sieht die Befundlage gänzlich anders aus. Die Studierenden, die diesem Typus entsprechen, reflektieren von sich aus die Bedeutung einer komplexitätsreduzierten Praxis.

5. Fazit und Diskussion



5.4. Geschichts-LLLS

In der Standortbestimmung der Konferenz für Geschichtsdidaktik: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* gibt Bühl-Gramer fünf zukünftige Aspekte geschichtsdidaktischer Forschung an, die eng mit der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* verbunden sind. Als fünften Punkt nennt sie:

„Welche Lehrerbildungsmodelle können z.B. Theorieskepsis und Transferwiderstände geschichtsdidaktischen Denkens und Wissens abbauen und wie kann Theorie-Praxis-Integration in allen Phasen der Lehrerbildung noch besser gelingen? Der Fehlbegriff der Lehrer-Ausbildung und ein stark verengter Begriff von Praxisbezug auf selbst erteilten Unterricht scheint mir hier kontraproduktiv zu sein“ (Bühl-Gramer, 2018, S. 40).

Das skizzierte Spannungsfeld – wie soll Lehrer~innenbildung Theorietransfer über Theorie-Praxisverzahnung gewährleisten – wurde in dieser Arbeit anhand der berufsbio-graphischen Professionalisierung und eines Geschichts-LLLS aufgegriffen.

Die Forderung nach mehr Praxis ist ein wiederkehrendes Motiv im Lehrer~innenbildungsdiskurs (Böllert & Gogolin, 2002; Terhart, 2013; Makrinus, 2013). Die KMK positioniert sich hierzu wie folgt: „Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase, die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen [...]“ (KMK, 2004, S. 4). Für die erste Phase fordert Baumert daher „nicht mehr, sondern bessere universitäre Praxisphasen“ (Baumert, 2007, S. 8). Auch die Studierenden erwarten eine solide und d.h. in ihren Augen anscheinend vor allem praxisnahe Lehrer~innenbildung im Fach Geschichte (Sandkühler, 2013). Wie Sandkühler weiter gezeigt hat, kann bisher bei den Studierenden von „Zufriedenheit mit geschichtsdidaktischen und unterrichtsmethodischen Studien kaum die Rede sein“ (Ebd., S. 180). Wenzel hatte bereits 2013 darauf hingewiesen, dass gängige geschichtsdidaktische Theorieseminare von den Studierenden als defizitär wahrgenommen werden (Wenzel, 2013). Sauer konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass lediglich die Gruppe, die an der mehrphasigen Lehrer~innenbildung beteiligt ist, die Aufgaben und Umsetzung der Didaktik der

Geschichte als sinnvoll einschätzt – die Hochschullehrenden. Alle anderen Gruppen empfinden das Studium als „durchweg unzusammenhängend, unsystematisch und als wenig berufsbezogen“ (Sauer, 2012, S. 347).

In Anbetracht dieser Befunde erscheint die Forderung Bühl-Gramers nach besseren Lehrer~innenbildungsmodellen noch akuter. Mit dem Geschichts-LLS wurde ein innovatives Lehrformat entwickelt, das der „Erfüllung der Norm in beispielgebender Praxis [...]“ (Gruschka, 2011, S. 74), entspricht. Im Zuge dieser Studie konnte festgestellt werden, dass es möglich ist, das Geschichts-LLS in die universitäre Lehrstruktur zu integrieren.²⁶⁵ Das ursprünglich aus den naturwissenschaftlichen Didaktiken stammende Konzept musste an mehreren Stellen modifiziert werden, sodass es mit der Domänenspezifik des Faches Geschichte, d.h. mit dem Beschäftigungsgegenstand der Geschichte und dies insbesondere unter Einfluss einer konstruktivistisch agierenden Didaktik der Geschichte, funktionieren konnte. Die Definition eines solchen Geschichts-LLS lautet²⁶⁶:

Definition:

Im LLS Geschichte entwickeln die Studierenden in Gruppen geschichtsdidaktisch-theoriegeleitet Lernangebote für Schüler~innen. Hierbei erschließen und bedienen sie sich der drei didaktischen Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität. Die Lernangebote werden anschließend an zwei Terminen mit zwei unterschiedlichen Schüler~innengruppen von unterschiedlichen Schulen, die an die Universität kommen, durchgeführt. Die Unterrichtszeit in den Laboren beträgt jeweils ca. drei Zeitstunden. Im Seminar erfolgt anschließend eine Analyse und Reflexion der Unterrichtserfahrungen. Auf dieser Grundlage werden die Lernumgebung und die Planung für das zweite LLL von den Studierenden angepasst.

Hierbei muss ausdrücklich betont werden, dass, obwohl das LLS zwei Praxisphasen enthält, das „Mehr an Praxis“ (Terhart, 2002; Böllert & Gogolin, 2002) nicht im Vordergrund des Konzepts steht. Vielmehr sollen die Praxisphasen Theoriebestände relevant werden lassen und Reflexion von theoriegebundener Handlung ermöglichen. Das Geschichts-LLS enthält den vorgelagerten theoretisch-seminarischen Teil, in dem ein elementarisierter Korpus geschichtsdidaktischer Theorie angeboten wird. Es folgen zwei Praxisphasen in Form von LLL mit jeweils einer sich anschließenden Reflexionseinheit. Mit diesem Setting sollen die Faktoren zum Aufbau *trägen Wissens* (Renkl, 1996; Gottein, 2016) minimiert werden (4.3.1.2.). In den maximal zehn Sitzungen, die Theorie und Planung umfassen, werden fast ausschließlich anwendungsrelevante geschichtsdidaktische Prinzipien

²⁶⁵ Das LLS im Fach Geschichte fand im Rahmen dieser Interventionsstudie in drei Durchläufen (SoSe 2016, WiSe 2016/17 und WiSe 2017/2018) statt.

²⁶⁶ Die Konzeption und inhaltliche Ausgestaltung des LLS im Fach Geschichte wurde als zugrundeliegende Intervention für die Studie an anderer Stelle bereits detailliert beschrieben. Eine erweiterte Fassung des Seminarkonzeptes samt didaktischen Erläuterungen, methodischen Hinweisen, konkreten Detailplanungen und PPT-Folien findet sich hier: https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/news/Handreichung_LLS_Geschichte.pdf (Letzter Zugriff 07.01.2019).

diskutiert und von den Studierenden auf eigene Unterrichtsentwürfe transformiert. Zudem existiert für die Studierenden mit dem eigenverantwortlichen Unterricht in den LLL von Beginn an ein relevantes und zudem authentisches Problem. Um dieses theoriegebunden zu lösen, haben die Studierenden das gesamte Semester Zeit und werden dabei durch die Dozierenden intensiv betreut.

Neuweg fragt: „Was könnte es heißen, Praxis als Lerngelegenheit eigener Prägung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzupreisen?“ (Neuweg, 2016, S. 31). Dies so Neuweg weiter, wäre „etwas Neues“ (Ebd., S. 31). Sind Geschichts-LLS eine solche Lerngelegenheit eigener Prägung? Denn die gelungene Einbindung von Praxisphasen stellt weiterhin eine Herausforderung für diejenigen dar, die Lehrer~innenbildung durchführen. Dabei sind sich fast alle darüber einig, dass in der Praxis gelernt werden soll. Der reinen unbegleiteten Praxis wird dabei allerdings misstraut, da sie als theoriedistanziert angesehen wird. Neuweg illustriert dieses Verhältnis der sich selbst legitimierenden Praxis mit dem berühmten „neunzigjährigen Dorfschulmeister mit der Erfahrung des neunzigjährigen Schlendrians“ (Ursprünglich zu finden bei Herbart, 1806, S. 9). Noch prägnanter ist Diederich, der schreibt: „Ein Ochse geht zwanzig Jahre lang auf die Weide und wird doch kein Botaniker“ (Diederich, 1999, S. 134). Beide Zitate zeigen, dass seit 200 Jahren um eine funktionale Praxis in der Lehrer~innenbildung gerungen wird. Das Geschichts-LLS wird diese Debatte keineswegs beenden. Vielleicht liefert es aber einen Baustein, an dem Lehrer~innen sich bereits in der Ausbildung orientieren, mit dessen Hilfe sie das anwenden, was sie wissen, und dabei begründen können, was sie tun. Dagegen stünden der „Aufbau von Wissen, das nicht unmittelbar handlungsrelevant wird [...] (träges Wissen), und der Vollzug eines Könnens, mit dem keine Begründungsleistung korrespondiert [...] (blinde Routinen), als Betriebsunfälle einer Ausbildung, die am Anspruch der Herstellung einer Kongruenz von Wissen und Können gescheitert ist“ (Neuweg, 2016, S. 33). Diesen Betriebsunfall gilt es zu vermeiden und Geschichts-LLS könnten ihren Teil dazu beitragen. Denn wie Hascher dargelegt hat, sind die Lehrformate innerhalb der ersten Phase der Lehrer~innenbildung die „eigentlichen und wesentlichen Stellschrauben“ (Hascher, 2014, S. 560), mit denen sich die Effektivität und Wirksamkeit der Lehrer~innenbildung steigern lässt. Wie die vorliegende Studie auch gezeigt hat, sind LLS ein inneruniversitärer Lernort für Studierende, an dem die beiden Elemente Theorie und Praxis miteinander verschmelzen können, ohne dass das eine durch das andere zum Appendix wird.

Die summativen Evaluationsergebnisse durch die Studierenden (3.5.) zeigten, dass das Geschichts-LLS das Bedürfnis der Studierenden nach Praxiserfahrung passgenau zu treffen scheint. Vielleicht auch deswegen bewerteten sie das LLS geradezu euphorisch – die Durchschnittsnoten der drei Kohorten für das LLS variieren lediglich von 1- bis 1. Dies liegt mitunter auch daran, dass die Studierenden bereits im Bachelor die Möglichkeit hatten, eigenverantwortlich Schüler~innen zu

unterrichten. Dies könnte auf Zufriedenheit bezüglich der konkreten Lehr-Lern-Erfahrung zurückzuführen sein, die den Praxishunger zu stillen scheint. Gleichwohl hängen die Ergebnisse jedoch nicht ausschließlich mit der Praxisphase zusammen. Insgesamt ist auffällig, dass die LLLS in fast allen Dimensionen und d.h. auch in den Teilen, die nicht die Praxisphase berühren, wesentlich besser bewertet wurden als die reinen Theorieseminare. Die evaluativ erfragten Aspekte zur *Seminarzufriedenheit*, zur *Darstellung der Inhalte*, zum *Umgang mit Studierenden seitens des Dozierenden*, die *Interessantheit der Seminargestaltung* und der *eigene Lernerfolg* erreichten im LLLS eine sehr hohe Ausprägung (Mittelwert zwischen 5.21 - 5.73 auf einer sechsstufigen Skala) bei einer relativ geringen Streuung ($sd's < 0.55$). Im Gegensatz dazu fielen die genannten Aspekte im Theorieseminar bei den Mittelwerten um 1,5 bis 2 Skalenpunkte schlechter aus und wiesen dabei eine doppelt so hohe Streuung innerhalb der Gruppe auf. Die einzige Ausnahme war die Wahrnehmung der *Schwierigkeit der Veranstaltung*, die in beiden Seminarformen fast gleich eingeschätzt wurde.

Hierbei darf nicht verschwiegen werden, dass ein solches Forschungsprojekt mit Modellcharakter im Gegensatz zur regulären Lehr- und Forschungsarbeit luxuriöse Bedingungen für Dozent~innen aufweist. Hier seien die im Rahmen eines solchen Drittmittelprojekts verankerten Weiterbildungsmöglichkeiten sowie die ausreichende Zeit zur Vor- und Nachbereitung bei voller Konzentration auf das LLLS und auch der Forschungsfokus auf das LLLS genannt. Diese Synergieeffekte scheinen sich ebenfalls bei den Einschätzungen der Studierenden in sichtbaren Unterschieden widerzuspiegeln.

Anhand der beschriebenen Implementationshürden (3.4.) muss aber an dieser Stelle die Frage nach der Effektivität des LLLS-Konzepts gestellt werden. Offensichtlich ist, dass es sich hierbei um eine Modellstudie handelt und sowohl Lehrende als auch Lernende, als Pioniere angesehen werden können. Darunter fällt, dass alle Beteiligten dazu bereit sind, mehr Einsatz und Engagement zu zeigen, als dies üblicherweise der Fall ist. Inwieweit also Geschichts-LLLS über eine Änderung der Studienordnung flächendeckend implementiert werden können, muss sich zeigen. In jedem Fall muss konstatiert werden, dass dieses Lehrformat, vor allem aufgrund der praktischen Phasen, hinsichtlich organisatorischer Aspekte für alle Beteiligten wesentlich aufwendiger ist.

Anschaulicher als ich, können die Studierenden die Wirkung des Geschichts-LLLS beschreiben:

#00:48:21-5# T11: *Ähm in meinem Kopf habe ich für diese anderen Begriffe, diese drei Begriffe, die sehe ich immer in einem Auto.*

I: *Ein Auto?*

T11: *Und in einem Begriff ist ein Teil von diesem Auto. Also ähm ich würde sagen, für die Lehr-Lern-Labore, Herr Seibert und Sie [die studentische Mitarbeiterin] sind vorne und wir sind in der Rück- oder wir sind die Räder. Ich denke, die Fenster sind die Multiperspektivität ähm, der Motor ist*

Gegenwartsbezug, weil er muss modern sein oder so und ähm, äh Narrativität ist ähm vielleicht the body of the car, also das ist alles zusammen.

T13: Hä?

I: Das Gehäuse?

T11: *Ähm also, wenn wir die Räder sind, das Auto geht nicht ohne uns aber ohne Herrn Seibert und Sie wir können nicht –*

T13: *Nicht lenken?*

T11: *Lenken. In die und dann wir haben verschiedene Stopps gemacht und zwei waren diese ähm –*

T13: *Lehr-Lern-Labor?*

T11: *Lehr-Lern-Labor. Und äh, ähm jetzt bin ich ein bisschen müde. Historisches Lernen zum Beispiel und ähm Geschichtsbewusstsein ähm, äh wie kann ich auf Deutsch erklären. Das ist genug für mich. Ich hab' das Auto. #00:50:36-7# (Gruppe: „Das Auto“)*

5.5. Empirische Ergebnisse

Baricelli schrieb in seiner Dissertation, das „Ergebnis empirischer Forschung ist immer eine Funktion des Versuchsaufbaus“ (Barricelli, 2005, S. 276). Deshalb wurden die hier erwarteten Forschungsziele (4.1.) und auch der Versuchsaufbau – das LLLS – transparent beschrieben (3.3.). Die Ergebnisse der Studie sollen an dieser Stelle zusammengefasst und kritisch diskutiert werden.

Hinsichtlich der Gütekriterien empirischer geschichtsdidaktischer Forschung verweist Brauch auf die von von Borries auf der Tagung *Geschichtsdidaktik empirisch 09* präsentierten Qualitätsstandards:

1. *„Praxisbezogene Fragestellung,*
2. *Theoriehintergrund,*
3. *Sparsames und raffiniertes Untersuchungsdesign,*
4. *Bewältigbarer Materialkorpus,*
5. *Ausgewiesene Auswertungsmethode und*
6. *Befunddiskussion“* (Brauch, 2010, S. 158).

Diese sollen im Folgenden auf die Studie angewendet werden, ohne sie auf dogmatische Weise chronologisch abzuarbeiten.

Die praxisbezogene Fragestellung der Studie hatte die Wirkungen des Geschichts-LLS auf die Professionalisierungsprozesse von Studierenden zum Ziel. Daraus können Konsequenzen für die weitere Lehrer~innenbildung im Fach Geschichte abgeleitet werden. Das Geschichts-LLS wurde bereits mehrfach als eine innovative Seminarform angesprochen, welche die Praxis der Lehrer~innenbildung im Fach Geschichte verändern kann.

Der theoretische Hintergrund der quantitativen und qualitativen Forschung wurde ebenso ausführlich besprochen (2.5.-2.9.).

Insgesamt wurde in Anbetracht der breiten Wirkungsbestimmung des LLLS ein sparsames Erhebungs- und Auswertungsdesign gewählt und ein Materialkorpus geschaffen, der auch bewältigt wurde (siehe Anhang Kapitel 2. & 3., S. 67 - 866). Dieses Mixed-Methods-Paralleldesign (Kuckartz, 2014, S. 73) wirft unterschiedliche Blicke auf mögliche Wirkungen und Zusammenhänge innerhalb des LLLS (4.2.). Es erfüllt dabei vor allem den Zweck der Komplementarität der Ergebnisse. Das bedeutet, dass die Ergebnisse der quantitativen Studie durch die Ergebnisse der qualitativen Studie besser verstanden werden können (Ebd., S. 58). Dies ist aufgrund des Designs vor allem dort möglich, wo sich die qualitativen Daten an die Konstrukte der *Praxisrelevanz* und der *L-SWE* rückbinden lassen.

5.5.1. Einschränkung der Ergebnisse

Die Befunde der vorliegenden Studie konnten nicht unter experimentellen, sondern nur unter quasi-experimentellen Bedingungen gewonnen werden. Damit genügen sie nicht vollends den Gütekriterien empirischer Forschung. Die Implikationen, die aus der vorliegenden Studie gezogen werden können, sollen demnach mit der gebührenden Zurückhaltung formuliert und an die wissenschaftliche Gemeinschaft herangetragen werden. Die Einschränkung der quantitativen Ergebnisse wurde bereits bei der Ergebnisdarstellung erwähnt (4.3.13.). Dennoch sei hier nochmals ausdrücklich wiederholt, dass es sich bei der *Praxisrelevanz* und der *L-SWE* jeweils nur um Selbsteinschätzungen der Studierenden handelt. Die beiden Skalen erlauben daher keinerlei Rückschlüsse auf die tatsächliche Performanz und die Fähigkeiten der Studierenden. Außerdem handelt es sich bei der kleinen und nicht randomisierten Stichprobe in einem quasi-experimentellen Design um wenig repräsentative Ergebnisse.

Auch die qualitativen Ergebnisse müssen vor ihrer finalen Darstellung anhand von sechs Punkten eingeschränkt werden:

1. Eigene Intervention wurde beforscht
2. Fehlende Kontrollgruppe in der qualitativen Erhebung
3. Fehlende Baselineerhebung
4. Gruppenaussagen sind keine Individualaussagen
5. Keine Belege dafür, dass die Studierenden tatsächlich theoriegeleitet unterrichtet haben
6. Keine Belege für Nachhaltigkeit der Intervention (kein Follow-up-Design)

Der erste Punkt gilt gleichsam für beide Erhebungen. Da ich in allen drei LLLS-Durchläufen Dozent und Forscher war, sind Interessens- und Rollenkonflikte nicht auszuschließen. Diese Verfehlung des ethischen Gebots der Trennung von Intervention und Erhebung/Auswertung konnte aufgrund struktureller Rahmenbedingungen nicht realisiert werden. Hätte ich nicht doziert, hätte das Seminar so nicht stattgefunden (siehe auch Kapitel Implementationshürden) und dementsprechend nicht beforscht werden können. Immerhin wurde dieser Umstand den Studierenden transparent erläutert und auch die von mir angestrebten Forschungsziele wurden in dieser Arbeit transparent dargelegt

(4.1.). Aufgrund der theoretischen Überlegungen zum LLLS war ich davon überzeugt, dass das LLLS ein vorteilhaftes Lehrformat für Studierende ist. Derartiges wurde den Studierenden aber nicht kommuniziert. Entscheidender als meine eigene Einstellung bezüglich des LLLS erscheinen mir daher die Rahmenbedingungen, die das Projekt *K2teach* setzte. So musste ich nur diese eine Lehrveranstaltung pro Semester geben und konnte mich daher intensiv auf die Durchführung und die Betreuung der Studierenden – die zudem nur 15 Teilnehmer~innen pro Kohorte waren – konzentrieren. Dies spiegelt sich auch in den quantitativ erhobenen Kovariaten zur Einschätzung des Seminars in Kontroll- und Untersuchungsgruppe wider (4.3.7). Hierbei deuten sich Dozierendeneffekte an, die auf die oben angeführten Umstände zurückzuführen sind. Leider konnten diese aufgrund der zu geringen Stichprobenzahl nicht in die Auswertung einfließen. Dennoch lassen sie den Schluss zu, dass das innovative Lehrformat LLLS möglicherweise auch deswegen besser von den Studierenden eingeschätzt wurde, da ich als Dozent viel mehr Zeit in Planung, Organisation und Betreuung investieren konnte, als dies im Rahmen der teilweise prekären Regelbedingungen der Universität der Fall ist. So kann vielleicht aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden, dass Lehre, die von den Studierenden als exzellent wahrgenommen werden soll, ebensolcher exzellenten Bedingungen für die Lehrenden bedarf.

Um den Abstand zwischen mir und den Beforschten wiederherzustellen, wurde deshalb bspw. die qualitative Erhebung (Interviewführung) und Transkription an die studentische Mitarbeiterin abgegeben. Die Auswertung erfolgte also anonymisiert. Des Weiteren wurden die Ergebnisse immer auch projektübergreifend ausgewertet und dort kritisch diskutiert. Zu guter Letzt wurde Transparenz bei der Auswertung hergestellt (Alle qualitativen Daten als Rohmaterial im Anhang). Auch die Typenbildung zeigt, dass unerwartet negative Ergebnisse ausführlich dargestellt werden.

Der zweite Punkt – die fehlende Kontrollgruppe – ist schwerwiegend für die Reichweite der Ergebnisse und leider nur anhand banaler praktischer Umstände zu erklären. Sicherlich wäre eine Kontrastierung der Prozesse bei Studierenden hinsichtlich der drei *Entwicklungsaufgaben* aus dem Kontrollgruppenseminar wünschenswert gewesen. Es ist anknüpfend an die theoretische Diskussion davon auszugehen, dass die hier rekonstruierten Aspekte in einer solchen Tiefe nicht erreicht worden wären, weil die Studierenden der Kontrollgruppe nicht mit den Bedingungen des Berufsfeldes konfrontiert werden. Hinsichtlich dieses Aspekts betonten Studierende aus dem LLLS den Einfluss der praktischen Phase und deren Reflexion mehrfach. Auch wäre interessant zu wissen, welche Durchdringungstiefe der Konstrukte und Prinzipien von Teilnehmenden aus dem Theorieseminar verbalisiert werden können. Dies hätte die hier präsentierten Ergebnisse mehrfach abgesichert. Trotz intensiver und mehrfacher Bemühungen meldete sich während der drei Semester, in denen das LLLS

angeboten wurde, aus den jeweils parallel stattfindenden Kontrollgruppen-Seminaren für eine qualitative Befragung nur ein einziger Student freiwillig. Deshalb konnte keine aussagekräftige Erhebung durchgeführt werden.

Auf die Baselineerhebung wurde verzichtet, da bei den *Entwicklungsaufgaben* streng genommen keine Wirkungen, sondern Prozesse gemessen und nachvollzogen werden. Eine Vorab-Erhebung hätte den tatsächlichen Einfluss des LLLS vielleicht deutlicher herausgestellt, wurde aber aufgrund der ohnehin vielen Erhebungen verworfen. Denn bspw. wäre die Frage nach geschichtsdidaktischem Theoriewissen vermutlich sinnlos gewesen, da dies das erste geschichtsdidaktische Seminar für die Studierenden war. Eine solche Erhebung wäre dennoch dringend geboten und bleibt anderen Forschungsprojekten vorbehalten.

Der vierte Punkt, dass Gruppenaussagen anstelle von Individualaussagen verwendet wurden, ist ein gewichtiges und kritisches Gegenargument, an der hier vorgenommenen Erhebung zur Rekonstruktion von *Entwicklungsaufgaben*. Alle Autor~innen, die im pädagogischen Kontext mit diesem Konstrukt gearbeitet haben, haben die *Entwicklungsaufgaben* aus einer individuellen Perspektive heraus rekonstruiert. Hier wurde dagegen argumentiert, dass es aufgrund des LLLS und der festen Gruppenkonstellation bei Planung, Umsetzung und Reflexion der LLL zu einer gruppeninternen Aushandlung und Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* gekommen ist. Dies erlaubt eben nur den Rückschluss auf die Meinung der Gruppe und blendet damit individuelle Entwicklungen innerhalb der Gruppe aus.

Auch wird aus der hier vorliegenden Erhebung nicht ersichtlich, ob die Studierenden in den LLL tatsächlich theoriegeleitet unterrichtet haben und in welcher Güte dies geschah. Zwar deuten die quantitativen wie qualitativen Ergebnisse darauf hin, dass die Studierenden geschichtsdidaktische Theorie verinnerlicht haben – ob sie diese auch innerhalb ihrer Performanz umsetzen konnten, bleibt zumindest zu hoffen. Um dies empirisch nachzuweisen, hätte eine Auswertung der Unterrichtsentwürfe stattfinden können. Allerdings hätten auch diese keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Performanz zugelassen. Dafür hätten die Labore videografiert werden müssen. Hierbei gab es einige Einschränkungen, wie bspw. Datenschutzanträge, weil die Schüler~innen auch videografiert worden wären, und aufgrund der technischen Ausstattung hätte immer nur eine Gruppe videografiert werden können. Im Zusammenhang mit dem geschützten Raum, den das LLL für die Studierenden bilden sollte und den datenschutzrechtlichen Widrigkeiten wurde sich für diese explorative Studie gegen eine Videografie entschieden.

Der letzte Kritikpunkt ist der wohl relevanteste. Wie nachhaltig wird ein solches Geschichts-LLLS wohl sein? Leider war es aufgrund der Projektlaufzeit von 3,5 Jahren, in der erst die Intervention

entwickelt werden musste, nicht möglich, das Erhebungsdesign, um einen Follow-up-Messzeitpunkt zu ergänzen. Ob sich die hier erzielten Wirkungen bspw. auch noch im Master bei den Studierenden nachweisen lassen, ist daher fraglich. Generell stellt sich die Frage, ob das LLLS möglicherweise sogar den Effekt der Konstanzer Wanne²⁶⁷ bestärkt. Es kann argumentiert werden, dass die Komplexitätsreduktion im LLLS diesen Effekt abfedern könnte, da sich die Studierenden Wissen und dessen Umsetzung angeeignet haben. Das LLLS könnte aber ebenso verstärkend wirken, da es Praxis nur komplexitätsreduziert simuliert und die wirklich stressverursachenden Faktoren der Schule ausklammert, sodass auch Studierende, die das LLLS besucht haben, in der echten Praxis möglicherweise in ihre alten Muster zurückfallen oder überfordert sind. Die Nachhaltigkeit bleibt also ebenso weiteren Forschungsprojekten vorbehalten.

5.5.1. Quantitative Ergebnisse

Auf der quantitativen Forschungsebene wurden zwei Marker zur Wahrnehmung eines gelungenen Theorie-Praxis-Seminars definiert. Hierbei handelte es sich um die beiden Konstrukte *Praxisrelevanz* (4.3.1.) und *Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung (L-SWE)* (4.3.2.). In der quantitativen Auswertung zeigten sich, auch unter den besprochenen Einschränkungen, zwei deutliche Befunde.

Die notwendige *Praxisrelevanz* eines gelungenen Seminars ergibt sich daraus, dass Studierende die Theorie im Studium oft als anwendungsfern empfinden (Hascher, 2005, 2011; Thiel & Blüthmann, 2009; Thiel, Blüthmann & Richter, 2010). Dies wird häufig darauf zurückgeführt, dass innerhalb der rein theoretischen Auseinandersetzung keine direkten Möglichkeiten zur Anwendung gegeben sind. Das Geschichts-LLLS wurde anhand der Theorie des *trägen Wissens* und dessen Vermeidung konzipiert (4.3.1.1.). Vor allem die mangelnde Anwendungsmöglichkeit des Wissens kann *träges Wissen* entstehen lassen (Renkl, 1996, S. 79 - 84). Gottein (2016) hat zudem Faktoren wie mangelnde Zeitressourcen, das Problem sich allein gelassen zu fühlen, zu umfangreiche Lerneinheiten und eine zu große Latenzzeit zwischen Theorie und Anwendung als förderlich für *träges Wissen* erklärt. Diese Faktoren geht das Geschichts-LLLS an, da die theoretische Auseinandersetzung stets an die authentischen Situation – das Unterrichten im LLL – gebunden ist (Gruber et. al., 2000, S. 143). Die Wahrnehmung der *Praxisrelevanz der theoretischen Inhalte* durch die Studierenden wurde in LLLS (UG) und in Theorieseminaren (KG) gemessen. Hierzu wurde eine leicht adaptierte und kognitiv pilotierte Ratingskala nach Prenzel und Drechsel (1996) per Fragebogen eingesetzt.

²⁶⁷ „Die Berufsnovizen waren mit konservativen Einstellungen aus der eigenen Gymnasialzeit an die Hochschule gekommen, liberalisierten diese Einstellungen unter dem Einfluss des Studiums und internalisierten sodann unter dem Druck der Praxis und des Systems wieder die altbekannten Muster wie Disziplin, Kontrolle und Druck aus der eigenen Schulzeit. Ihnen fehlte es an Können, am Wollen und vermutlich an Wissen, ihre Überzeugungen in die Tat umzusetzen“ (Kanert & Seidenfuß, 2013, S. 722).

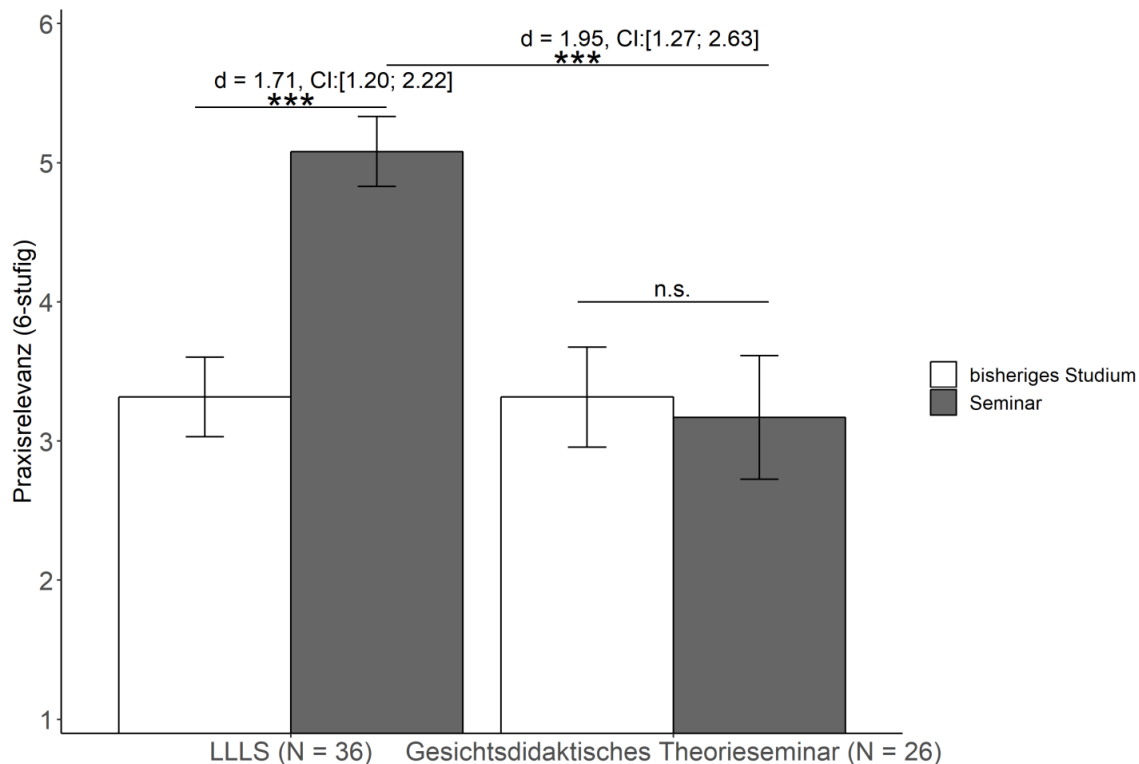


Abbildung 33: Vergleich der Praxisrelevanz von bisherigem Studium, Praxisrelevanz der LLLS und Praxisrelevanz der fachdidaktischen Theorie-seminare. Eigene Darstellung.

Die Abbildung 33 ist der Hauptbefund der quantitativen Teilstudie. Das Resultat ist ein sehr großer Effekt ($d = 1.95$) bei der *Praxisrelevanz* zwischen Geschichts-LLLS und Theorie-seminar. Dieser beträgt im Vergleich im Rahmen des Konfidenzintervalls und der Messungengenauigkeit immer noch fast zwei Skaleneinheiten auf einer sechsstufigen Skala. Im Gegensatz dazu war im Theorie-seminar, das fast kongruente Inhalte behandelte, keine Änderung (n.s.) bei diesem Konstrukt zu verzeichnen. Der Ausgangspunkt beider Gruppen, also der für die Baseline korrigierte Mittelwert, liegt bei der PRE-Erhebung um 3,5 auf einer sechsstufigen Skala. Er gibt die *Praxisrelevanz* des bisherigen Studiums an und kann, so meine These, als der Wert interpretiert werden, der *träges Wissen* repräsentiert. Beide Gruppen schätzten die *Praxisrelevanz* des universitären Wissen bei der PRE-Erhebung bei 3,5 ein. Dass das universitäre Wissen hinsichtlich seiner Praxisrelevanz nur eine mittlere Ausprägung erfährt ist an sich dramatisch. Diese wenig repräsentative geschichtsdidaktische Studie zeigt, ist, dass sich die eher trüben Ausgangswerte der *Praxisrelevanz* der Theorie im Studium (PRE) bei Geschichtsstudierenden durch ein Geschichts-LLLS (POST) zum Positiven entwickeln können. D.h. durch die Hybridform LLLS wird die Theorie in den Augen der Studierenden praxisrelevant. Und wie Abbildung 33 zeigt, recht deutlich und vor allem im Kontrast mit konventionellen Seminaren, und dass, obwohl nahezu die gleichen theoretischen Inhalte behandelt werden.

Man könnte hier einwenden, dass Äpfel mit Birnen verglichen werden. Denn komplexe geschichtsdidaktische Theorie-seminare werden mit dem Geschichts-LLLS mit einem reduzierten

Korpus an Theorie verglichen. Aber genau dies ist ein wesentlicher Teilaspekt der Intervention, der auf die Vermeidung des trägen Wissens zurückzuführen ist. Ziel der Intervention LLL-S war es, Studierenden eine Möglichkeit zu geben, geschichtsdidaktische Theorie als praxisbezogen und transformierbar wahrzunehmen. In Anbetracht der in Abbildung 33 dargestellten Ergebnisse scheint dies gelungen zu sein. Inwiefern dieser elementarisierte Korpus geschichtsdidaktischer Theorie ausgewogen und anschlussfähig an geschichtsdidaktische Diskurse ist, muss sich zeigen und wird in der Diskussion der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* besprochen.

Wichtiger erscheint mir im Hinblick auf das Ergebnis die Frage, ob allein die Praxisphasen maßgeblichen Einfluss auf das Ergebnis hatten. Und das ist schwer zu bestimmen, denn die Messung des Konstrukts in einem quasi experimentellen Design ist naturgemäß von vielen Störvariablen gekennzeichnet. So erfolgte bspw. keine Randomisierung hinsichtlich der Zuteilung zu UG und KG (Bortz & Döring, 2016, S. 192). Dennoch argumentiere ich auf Grundlage der qualitativen Daten, dass es sich bei den Studierenden um eine Ablösung der Theorieskepsis durch das LLLS handelt. Dies belegt vor allem die am Material entwickelte Kategorie *Theorieakzeptanz (4.4.4.2.1.4.)*. Zwar ist es nicht gelungen, durch das LLLS jegliche *Praxisverherrlichung (4.4.4.4.1.)* oder *Theorieskepsis (4.4.4.2.1.3.)* zu eliminieren. Dennoch kann für den Aspekt der Akzeptanz geschichtsdidaktischer Theorie in LLLS ein positives Fazit gezogen werden. Die Praxisphasen der LLLS wurden von den Studierenden als das Element beschrieben, das die Verknüpfung zur Theorie herstellte und letztlich die Bedeutsamkeit stiftete (*neue Tür aufgegangen*²⁶⁸). Der Schüler~innenbesuch erzeugte einen sanften Druck, der mit den theoretischen Inhalten bewältigt werden konnte und so *Praxisrelevanz* der Theorie hervorrief. Die Verankerung der geschichtsdidaktischen Prinzipien wurde von fast allen Gruppen behauptet. So wurden die Praxisphasen samt Reflexionseinheiten von den Studierenden als *Fixierung des Gelernten* bezeichnet. Hierbei wurde der Unterschied zu Praktika von den Studierenden in der theoriegebundenen Planung gesehen (*Neuland*). Weiter wurde es als vorteilhaft beschrieben, Unterrichtsentwürfe nicht mit Kommiliton~innen in der Lernenden-Rolle zu simulieren. Auch verglichen die Studierenden das LLLS mit reinen Theorieseminaren, in denen sie Theorie *um die Ohren gehauen* bekommen, die sie dann nicht verstehen wollen oder können. Verstehen wird prinzipiell auch in reinen Theoriekursen als möglich erachtet, allein fehlt hier nach Ansicht der Studierenden der Erlebnishorizont des Praktischen, der bei ihnen zu einer echten Relevanzzuschreibung führt. Im Geschichts-LLLS wurde den theoretischen Prinzipien vor allem deshalb offen begegnet, da ihnen eine konkrete unterrichtspragmatische Relevanz zugeschrieben wurde, die dann auch erlebt werden konnte. Die Inhalte des LLLS wurden deshalb als *lebhafter, praktischer und konkreter* beschrieben. Hierdurch wurde auch ersichtlich, dass es den Studierenden

²⁶⁸ Diese kursiven Hervorhebungen verweisen darauf, dass es sich um Formulierungen der Studierenden handelt, die aus den qualitativen Daten als Befunde abgeleitet wurden.

eben nicht ausschließlich um das Erleben von Praxis ging und sie durchaus dazu bereit waren und sind, sich auf Theorie einzulassen, insofern diese direkt relevant für ihren späteren Beruf erscheint.

Zum zweiten Befund der Lehrer~innen-Selbstwirksamkeitserwartungen ist Folgendes zu sagen. Selbstwirksamkeitserwartungen folgen dem „Prinzip der persönlichen Verursachung“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13). Das heißt, es handelt sich um eine Selbsteinschätzung einer Person darüber, ob und wie stark eine bestimmte Fähigkeit bei ihr ausgeprägt ist. Diese Einschätzung ist deswegen relevant, weil sie maßgeblich beeinflusst, ob die Person die Handlung überhaupt angeht und sie damit auch erfolgreich zu Ende bringen kann. Hierbei ist vor allem die direkte Erfahrung einer authentischen Situation die wirksamste Quelle von Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz, 2000, S. 16; Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 36). Dennoch trifft die L-SWE keine Aussage über tatsächlich vorhandene Fähigkeiten. Nichtsdestotrotz wird die L-SWE, wenn sie nach Praxisphasen stark absinkt, als Indikator für einen *Praxischock* gewertet. Dies geschieht vor allem dann, wenn Praxisphasen „als sink-or-swim experience gestaltet werden“ (Krofta & Nordmeier, 2014, S. 1). Das Geschichts-LLLS wurde anhand der multiplen Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung von angehenden Lehrenden gezielt als komplexitätsreduzierter Erfahrungsraum konzipiert (4.3.3.). Die Komplexitätsreduzierung ergibt sich aus:

1. der intensiven Betreuung durch den Dozierenden,
2. der Arbeit in Gruppen,²⁶⁹
3. dem Unterrichten an einem vertrauten Ort,
4. den Kleingruppen bei den Schüler~innenbesuchen und
5. dem 180-minütigen Laborsetting ohne externe Kontrolle und Maßregelungen.

Innerhalb des Geschichts-LLLS sollten die Studierenden demnach ein Gefühl dafür entwickeln, dass sie ein authentisches Problem, also die Entwicklung und Durchführung eines komplexen Unterrichtsettings, in dem historisch gelernt werden kann, erfolgreich und d.h. theoriegebunden selbst lösen können. In Anbetracht der Entwicklung der L-SWE konnte festgestellt werden, dass das LLLS in Bezug auf die Stabilisierung der L-SWE der Studierenden trotz zweifacher Praxiserkundung wirksam war. Die Untersuchung zeigt, dass die L-SWE nach dem ersten LLL leicht zunahm, um nach dem zweiten Termin wieder auf das Ausgangsniveau abzusinken (Dach-Modell).

²⁶⁹ Aus den qualitativen Daten der summativen Evaluation konnte zudem geschlussfolgert werden, dass die komplexitätsreduzierte Praxis auch deswegen als nicht überfordernd empfunden wurde, da die Studierenden in Gruppen zusammenarbeiten durften und in diesen selbstständig Lösungen für Probleme finden mussten. Dabei betonten die Studierenden die hohen Anforderungen an die Eigenorganisation, die ein solches LLLS erforderte. Insgesamt stellten die Studierenden aber heraus, dass ein solches LLLS im Gegensatz zu anderen Seminarformen dabei Spaß machte.

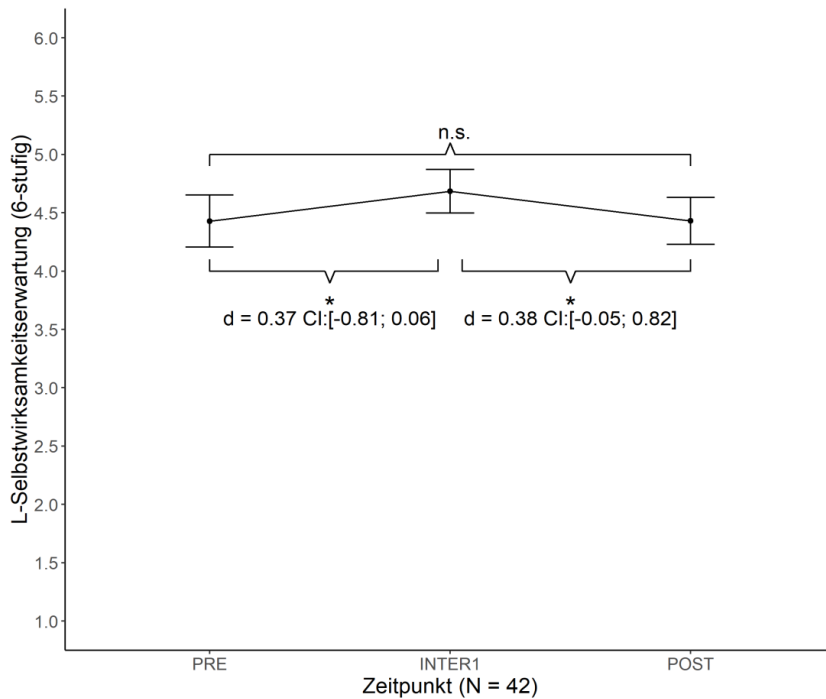


Abbildung 34: Entwicklung der L-SWE im LLLS (Dachmodell), Eigene Darstellung.

Der Graph kann so interpretiert werden, dass die Praxiserfahrungen als positiv empfunden wurden, da Herausforderungen aufgrund der Komplexitätsreduzierung von den Studierenden bewältigt werden konnten.

Auch diese Interpretation findet ihre Entsprechung in den qualitativen Daten. So kann aus diesen weder das Vorhandensein eines *Praxischocks* noch einer Unterforderung durch zu viel Komplexitätsreduzierung abgeleitet werden (4.4.4.2.). Dementsprechend kann die Komplexitätsreduzierung an dieser Stelle als gelungen beschrieben werden. Wie vor allem die Kategorien *eigene Schwächen und Grenzen* sowie *eigene Wirksamkeit* (4.4.4.1.2.) gezeigt haben, besteht der Anspruch im LLLS darin, dass die Studierenden in den LLL völlig unbekanntem Schüler~innen gegenüberstehen (*ins kalte Wasser schmeißen*). Die Unbekanntheit der Schüler~innen führt zur Wahrnehmung einer insgesamt schwer einzuschätzenden Leistungsheterogenität. Aber der für die Studierenden nicht vorhandene Leistungsdruck und die fehlende externe Bewertung scheinen dies auszugleichen. Konkret bedeutet dies, dass das LLLS bei den Studierenden *Hemmschwellen* abbaut, *Angst* vor dem Unterrichten nimmt oder eben das *Selbstbewusstsein* stärkt. Auch hierbei kontrastierten die Studierenden von sich aus die Effekte des LLLS gegenüber Theorie seminaren und Praktika. Mehrheitlich wurde hierbei betont, dass sich die Studierenden durch das LLLS besser in die Rolle einer Lehrperson einfühlen konnten. Was genau dies bedeutet, bleibt auch in den qualitativen Daten meist vage. Hierbei wurden Primärerfahrungen angesprochen, bspw. ob Planen und Unterrichten *überhaupt Spaß* machten.

Das LLLS, das als *sequentiell kombinierte Lernumgebung* konzipiert wurde (4.3.3.), die instruktionsorientiert, problemorientiert (Wagner et al., 2013) und von komplexitätsreduzierten Praxisphasen, in denen das erworbene Wissen zeitnah transformiert werden muss, gekennzeichnet ist, erfüllt dementsprechend die Qualitätsmerkmale, die an Praxisphasen gestellt werden (Baumert, 2007), die aber sonst kaum erreicht werden können. In den LLLS handelt es sich womöglich um die Erfahrung von Praxis ohne Praxisschock bei gleichzeitiger Relevanzzuschreibung von theoretischen Inhalten. Nichtsdestotrotz muss hierbei auch eingeräumt werden, dass ein solches LLLS-Format Inhalte der Lehrer*innenbildung auf ihren ausschließlichen Anwendungscharakter reduziert und damit eher einer eindimensional-zielgerichteten Ausbildung ähnelt. Hierzu ist einschränkend anzumerken, dass nicht der Anspruch bestehen kann, alle Seminare durch LLLS zu ersetzen. Anscheinend eignen sich diese vielleicht besonders für eher praxisaffine, theorieskeptische und zugleich unsichere Studierende.

5.5.2. Qualitative Ergebnisse: Lebensweltlich formulierte Entwicklungsaufgaben

Im Gegensatz zu den quantitativen Ergebnissen, die das LLLS im Fach Geschichte als positiv wahrgenommene Lernumgebung für Studierende darstellen, erlauben die qualitativen Ergebnisse *Entwicklungsaufgaben* aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu rekonstruieren.

Das Geschichts-LLLS entspricht einem objektiven Bildungsgang, der vergleichbar ist „mit der Architektur von Gängen, die von anderen festgelegt sind“ (Hahn, 2004, S. 168). Das LLLS wurde anhand der KMK-Standards für das Fach Geschichte und der Studienordnung der Freien Universität Berlin konzipiert. Der Zielkatalog der KMK im Fach Geschichte für das gesamte Studium umfasst folgende Punkte:

- a. Zentrale geschichtsdidaktische Kategorien und Konzepte sowie Forschungsansätze und -Methoden
- b. Kognitive, soziale, ästhetische und emotionale Dimensionen der Förderung von Geschichtsbewusstsein und reflektiertem Umgang mit Geschichtskultur
- c. Curricula, Lehrpläne und Kompetenzmodelle
- d. Kompetenzorientierte Gestaltung von Geschichtsunterricht und Historischem Lernen
- e. Institutionen und Formen der Geschichtskultur
- f. Planung von Geschichtsunterricht und Reflexion erster Durchführungserfahrungen (KMK, 2016, S. 31)

Hiervon werden vom LLLS die Kategorien und Konzepte, Geschichtsbewusstsein und reflektierter Umgang mit Geschichtskultur, kompetenzorientierte Gestaltung von Geschichtsunterricht und Historischem Lernen, sowie Planung von Unterricht und Reflexion der Durchführungserfahrung abgedeckt.

Die zweite objektive Struktur ist die Studienordnung der Freien Universität Berlin²⁷⁰, in welche das LLLS integriert wurde. Diese umfasst folgende Punkte:

- a. Studierende sollen sich mit geschichtstheoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik und fachspezifischen Methoden des Faches auseinandersetzen. Hierzu bekommen sie einen Einblick in das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik.
- b. Weiterhin werden sie mit dem Konstrukt des Historischen Lernens (und seinen unterschiedlichen Ausprägungen) konfrontiert und sollen anschließend in der Lage sein, historische Lernumgebungen zu bestimmen, zu planen und zu reflektieren.
- c. Hierbei wird insbesondere der Aspekt der Heterogenität (welcher mit den Diversity-Kriterien Geschlecht, soziale Unterschiede, Migration, Behinderung, sexuelle Vielfalt beschrieben wird) und der Umgang mit diesem betont.
- d. Die konkreten Inhalte werden mit Narrativität, empirischer Forschung, historischer Sinn- und Urteilsbildung, historischer Imagination und den Prinzipien des Historischen Lernens, also Multiperspektivität, Problemorientierung, Handlungsorientierung und Gegenwartsbezug, benannt.

Hiervon bildet das Geschichts-LLLS vor allem die geschichtstheoretischen Grundlagen, das Selbstverständnis der Disziplin sowie Historisches Lernen und die Transformation dessen in eine Lernumgebung, sowie die drei didaktischen Prinzipien Narrativität, Multiperspektivität und Gegenwarts- und Zukunftsbezug ab. Soweit zu den objektiven Strukturen des Geschichts-LLLS.

Im Zuge dieser Studie wurde aber dezidiert die studentische Perspektive, d.h. die subjektive Bearbeitung dieser objektiven Struktur, in den Forschungsfokus genommen. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf theoretische Fundierung und die empirische Abbildbarkeit von *Entwicklungsaufgaben* gelegt. Aufgrund der vorgenommenen geschichtsdidaktischen Verortung (2.5.) wurde eine modifizierte Version der *Entwicklungsaufgaben* in Anlehnung an Hericks (2006) als objektive Struktur oder heuristische Brille ausgearbeitet. Dies ergab für die qualitative Studie folgende Rahmenbedingungen, die auch für ähnliche Projekte zukünftig gelten können: Die Studierenden sehen sich im Verlauf des Studiums an der Freien Universität Berlin mit für die Lehrer~innenbildung spezifisch curricularen Anforderungen konfrontiert, die sie ihren individuellen Lernbedürfnissen gegenüberstellen. Innerhalb dieser beiden Pole bewegen sich die *Entwicklungsaufgaben* als Synthese von objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungen derselben.

Mithilfe von Gruppeninterviews konnten die Bearbeitungen der objektiven Strukturen anhand der Studierendenaussagen bestimmt werden. Sie basieren auf tatsächlichen und eng am Berufsfeld gesammelten Handlungs- und Erfahrungshorizonten der Studierenden und beinhalten gegenüber den normativen Forderungen subjektive Sinnzuschreibungen. Allein die Gesamtzahl der Codierungen (über 900 bei 15 Gruppeninterviews) kann dahingehend gedeutet werden, dass objektive Strukturen

²⁷⁰ <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab012015.pdf> Siehe hierzu konkret S. 32 (Stand:13.02.2019).

bearbeitet wurden. Es zeigt sich aber, dass zum Teil gänzlich andere Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden stattfinden, als es die Studienordnung oder die KMK Standards vorsehen (2.2.). Die über die qualitative Inhaltsanalyse ermittelten und rekonstruierten Kategorien wurden im Einzelnen ausführlich dargestellt und diskutiert (4.4.4.). In fast allen Aspekten der *Entwicklungsaufgaben* zeigte sich ein großer Einfluss der praktischen Phasen und der Reflexionen der LLLS. Daraus ergibt sich, dass die hier vorgestellten lebensweltlich formulierten *Entwicklungsaufgaben* immer auch unter dem Aspekt des LLLS betrachtet wurden. Im Folgenden werden geschichtsdidaktisch konkretisierte *Entwicklungsaufgaben*, also die objektiven Strukturen mit empirisch abgeleiteten Subkategorien und den subjektiven Bearbeitungen der Studierenden präsentiert, kritisch eingeschätzt und abschließend kommentiert.

Die Abbildung 35 ist der Hauptbefund der qualitativen Studie, das Entwicklungsaufgabenmodell aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Die drei *Entwicklungsaufgaben* haben jeweils unterschiedlich viele Aspekte (Kategorien), die als Unterpunkte dargestellt sind. Die grauen Quadrate verdeutlichen, dass noch zusätzliche Aspekte, die zudem untereinander vernetzt sein können, möglich erscheinen, aber empirisch nicht rekonstruiert werden konnten. Zur grafischen Verteilung bleibt zu sagen, dass die zweite *Entwicklungsaufgabe* *Vermittlung* am meisten Platz einnimmt, weil sie mit 454 Codierungen am häufigsten auftritt (*Rollenfindung*: 306; *Anerkennung*: 86).



Abbildung 35: Modell der Entwicklungsaufgaben aus geschichtsdidaktischer Perspektive.

Entwicklungsaufgabe Rollenfindung

Studierende werden im Verlauf ihres Geschichtsstudiums im Lehramtsbachelor, aber insbesondere durch ein LLLS, mit sechs Aspekten konfrontiert, die zur ihrer *Rollenfindung* als Geschichtslehrer~in beitragen. Am wesentlichsten ist dabei, dass die Studierenden das Spektrum der *Aufgaben und Anforderungen von Lehrer~innen* kennenlernen und in diesem Kontext die Eigenleistung erkennen, die Unterrichtsplanung aus fachdidaktischer, theoriegebundener Perspektive nach sich zieht. Dass LLLS zeigt auf den Ebenen der Theorie und Praxis, dass die eigenen *schulbiografischen Erfahrungen von Lehrer~innen* eingeordnet und kritisch betrachtet werden können. In den Praxisphasen ist es dann möglich, einen *eigenen Stil im Umgang mit den Schüler~innen* als Zielvorgabe zu formulieren und unter Umständen bereits sogar anzubahnen. Zudem bietet das LLLS die Möglichkeit, die *Unterschiede der Fächer* aus einer fachdidaktischen Perspektive heraus kennenzulernen und daraus Rückschlüsse zur Veränderung im eigenen Auftreten und in der Vermittlung des Faches zu generieren. Durch die Schüler~innenbesuche ist es möglich, dass die Studierenden erste praktische Erfahrungen hinsichtlich ihrer *eigenen Schwächen*, aber auch ihrer *Wirksamkeit* in Bezug auf Unterrichtsplanung und -durchführung sammeln können. Insgesamt bietet das LLLS durch diese Faktoren die Möglichkeit, das Anforderungsprofil des Berufsfeldes und die damit einhergehende *Berufswahl* zu reflektieren.

Die meisten Aspekte der *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* (4.4.4.1.), die von den Studierenden als subjektiv bedeutsam beschrieben werden, sind eher allgemeiner Natur und wurden dementsprechend nur selten fachdidaktisch konkretisiert. Dies zeigt sich vor allem an den *Anforderungen und Aufgaben* von Lehrer~innen (4.4.4.1.6.). Hierbei spielt der Aspekt der Zeitintensivität von eigenverantwortlicher Planung die größte Rolle. Die Studierenden haben erkannt, dass *man sich einen Kopf machen muss*, wie viel *Struktur hinter Geschichtsunterricht steckt oder stecken sollte*, und wie *vielseitig, komplex und anspruchsvoll* eine Unterrichtsplanung für die einzelne Lehrperson ist. Daraus erwächst auch ein erster guter Einblick in die im Theorieteil angedeutete „Zweiteilung des Arbeitsplatzes“ (Cramer, 2012, S. 14), weil erkannt wird, wie viel *zu Hause gemacht* werden muss. Dies wird zwar in einigen Passagen fachspezifisch ausgestaltet, bspw. bei der Wahl des Themas oder der Quellensuche. Tiefergehende fachdidaktische Auseinandersetzungen sind in dieser Kategorie bei den Studierenden aber kaum zu finden, fachwissenschaftliche schon gar nicht, was sehr wahrscheinlich auf den Zeitdruck zurückgeführt werden kann. Die Studierenden legen – sicherlich auch aufgrund des LLLS-Settings – keinen expliziten Wert auf Methoden zur Unterrichtsplanung, die an der geschichtswissenschaftlichen Forschung orientiert sind. Dies vermag bedenklich stimmen, bildet aber vermutlich den Alltag vieler Kolleg~innen ab.

Die Bandbreite der Fallsticke von Unterricht wird den Studierenden vor allem durch den Besuch realer Schüler~innen deutlich. So wird die nahezu unplanbare Sozialsituation als *things, that aren't in the textbook* bezeichnet. Auch können die Studierenden hier die notwendige Adaptivität von Planung

nachvollziehen, wenn diese *übern Haufen geschmissen* werden müssen, wenn die Schüler~innen oder die Unterrichtssituation dies erfordern.

Ähnliche Befunde liefern auch die Kategorien *eigene Schwächen und Grenzen* und *eigene Wirksamkeit*. Beide Sachverhalte konnten vor allem anhand der Laborsituationen reflektiert werden. Die wahrgenommenen Schwächen resultieren hauptsächlich aus der Heterogenität und der Unbekanntheit der Schüler~innen (*was die Schüler~innen draus machen, das liegt gar nicht in deiner Hand*). Insgesamt wird das LLLS aber trotzdem häufig als *Erfolgs Erlebnis* beurteilt, weil nur *Durchführungskleinigkeiten* problematisch sind. Bei mehreren Gruppen ist dabei eine Stärkung des *Selbstbewusstseins* oder auch des Gefühls der *Machbarkeit von Unterricht* entstanden. Das LLLS evoziert Haltungen wie bspw., dass Studierende in solch einem Setting *alles hinkriegen* oder vor einer Klasse *abliefern* zu können.

Positiv ist die Auseinandersetzung mit dem *gewachsenen Lehrer~innenbild* zu bewerten (4.4.4.1.5.). Diese erfolgt ineinander verschränkt auf den Ebenen Theorie und Praxis. Vor allem, weil die Studierenden geschichtsdidaktische Wissensbestände (primär die drei Prinzipien) kennenlernen, mit denen sie ihren eigens erlebten Unterricht *neu beurteilen*. Innerhalb dieser Studie hat aufgrund des LLLS dabei mehrfach die idealtypische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrer~innenbild stattgefunden. Das Lehrer~innenbild, das anfangs gar nicht als problematisch wahrgenommen wurde, wird erst durch die Theorie und die anschließende Praxis des LLLS irritiert und dann relativiert. Vor allem *Gegenwartsbezüge* werden mit Blick auf den eigenen Schulunterricht schmerzlich vermisst. Dabei stellen die Studierenden fest, dass solche Bezüge den Unterricht für die Schüler~innen erst sinnhaft werden lassen und dass er ohne solche eine *vertane Chance* ist. Zudem wird in dieser Kategorie deutlich, dass den Studierenden *Geschichte als Konstruktion* bisher unbekannt war. Und dass, obwohl sie teilweise schon im fünften Semester Geschichte studierten. Insgesamt beurteilen die Studierenden mögliche Elemente von Unterricht, wie das stumpfe *Auswendiglernen von Zahlen und Fakten*, das dröge *Arbeiten mit einem Geschichtsbuch*, *Frontalunterricht* und ausschließliches *Texte lesen* – alles Dinge, die sie während ihrer Schulzeit selbst erlebten – nun als größtenteils redundant. Zusammenfassend werden starre, für die Schüler~innen langweilige und für die Lehrenden wenig aufwändige Varianten von Geschichtsunterricht abgelehnt. Die Studierenden wollen ihren eigenen Unterricht *aufpeppen* oder *komplett anders machen*. Aufgrund dieser Gesamtlage wird ein (naiver) Konflikt der Generationen im Lehrer~innenzimmer erwartet, denn die Studierenden prognostizieren: *Die alten Lehrer werden uns alle hassen*.

Zum anderen machen die Studierenden in den LLL die Erfahrung, dass ein anderer *Stil im Umgang mit den Schüler~innen* (4.4.4.1.3.) möglich ist. Sie imaginieren das Idealbild der Lehrer~in, die ihre Schüler~innen *nicht quälen wollen*. D.h. konkret, dass diese *humorvoll, wertschätzend, nicht*

allwissend und *kommunikativ* sind und dabei auf die *Interessen der Schüler~innen eingehen sollen*. Die größte Gemeinsamkeit in den Aussagen besteht darin, dass Lehrer~innen gegenüber ihren Schüler~innen *respektvoll* auftreten sollten, was sich auch darin äußern kann, dass sie Themen nicht gegen den *Widerstand der Schüler~innen durchboxen* und Methoden wählen, die *Partizipation* und eine *offene Kommunikationskultur* fördern. Neben diesen Eigenschaften halten die Studierenden es für wichtig, dass Lehrer~innen für ihr *Fach brennen* und *up to date* sind. All diese Eigenschaften werden aber weitgehend unabhängig vom Fach Geschichte formuliert.

Geschichte als Konstruktion zu begreifen führt bei den Studierenden häufig zu einer *Fachunterscheidung* (4.4.4.1.4.), in der Geschichte eine Sonderrolle (*ganz anders*) zugeschrieben wird. Fächern wie Philosophie oder Ethik wird die Gemeinsamkeit zugesprochen, *eigenes Denken* zu entwickeln. Hauptfächer wie Deutsch oder Mathe werden als *Faktending* oder *Selbstzweck* bezeichnet. Diese Unterscheidungen sind dabei zumeist diffus und kaum an Theorie rückgebunden.

Zu guter Letzt setzen sich die Studierenden mit ihrer Berufswahl auseinander und dies nimmt sogar eine relativ prominente Rolle ein. Auffällig ist, dass längst nicht alle Studierenden intrinsische Motivation für das Fach Geschichte mitbringen. Teilweise wird Geschichte als das *kleinste Übel als Zweitfach* angesehen oder *einfach gewählt, weil ein Zweitfach gebraucht* wird. Im LLLS geht es dann aber darum, ob sich die Rolle als Lehrer~in *richtig anfühlt*. Hierbei hat das LLLS einen recht großen Einfluss dahingehend, diese Frage positiv zu beantworten (*der richtige Weg*). Die Studierenden werden mehrheitlich in ihrer *Berufswahl bestärkt*.

Entwicklungsaufgabe Vermittlung

Studierende werden im Verlauf ihres Geschichtsstudiums im Lehramtsbachelor, aber insbesondere durch ein LLLS, mit drei Aspekten konfrontiert, die zur Findung der Frage nach der Vermittlung im Geschichtsunterricht beitragen.

Zuvorderst evoziert das LLLS eine Auseinandersetzung mit der *Kultivierung elaborierter Formen theoriegebundener Praxisreflexion*. Mögliche Hemmnisse stellen eine ausgeprägte *Theorieskepsis*, wie auch eine *Überforderung durch die Lektüre* dar. Das LLLS und hierbei insbesondere die frühe und niedrigschwellige Theorie-Praxisverzahnung kann beide Phänomene abschwächen. Im Zusammenhang mit der selbst geleisteten Planung von Unterricht wird dabei auch das Phänomen des *Rezeptwissens* durch die Studierenden bearbeitet. So kann eine Haltung bei den Studierenden entstehen, die als *Theorieakzeptanz* bezeichnet wird.

Konkret sind die Studierenden dazu aufgefordert, sich mit einem konstruktivistischen Theoriekorpus aus der Didaktik der Geschichte auseinanderzusetzen und zwar mit dem Fokus auf die Transfermöglichkeiten in tatsächlichem Unterricht. Die Studierenden können sich bei der Zielsetzung zwischen den Polen *Faktenvermittlung* oder *Geschichte als Konstrukt* positionieren. Im Zuge dieser Auseinandersetzung werden vor allem die unterrichtsnahen geschichtsdidaktischen Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität bedeutsam. Weitere Kategorien und die Auseinandersetzung mit ihnen, wie Geschichtsbewusstsein und Historisches Lernen, werden zudem angebahnt.

Auch erfolgt die Auseinandersetzung mit konventionellem Geschichtsunterricht, der dem eigenen Wunschunterricht entgegengestellt werden kann. Konventioneller Unterricht wurde anhand geschichtsdidaktischer Theorie kritisierbar und kann daher auch anders gedacht werden. Es stellt sich die Frage, welche *Fach- und kulturellen Sachverhalte* der eigene Unterricht vermitteln soll. Hierbei werden erneut Geschichte als Konstrukt und die Bedeutung von historischem Wissen verhandelt.

In der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* haben sich durch die Studierenden drei Bearbeitungskomplexe als maßgeblich herausgestellt (4.4.4.2.). Als erster Ausgangspunkt hat sich die *Kultivierung elaborierter Formen theoriegebundener Praxisreflexion* (4.4.4.2.1) herauskristallisiert. Aber was heißt das? Diese Kategorie spiegelt den Befund wider, dass weder ein Großteil der Studierenden von der Lektüre überfordert war (4.4.4.2.1.2.), noch dass am Ende des LLLS eine ausgeprägte Theorieskepsis festgestellt werden kann (4.4.4.2.1.3.). Einige Studierende kritisieren die *Länge* der Texte im Reader (und das, obwohl keiner mehr als 20 Seiten umfasste), die die eigene Leseträgheit potenziert. Auch wird der Lektüre von diesen Studierenden eine mangelnde Leser~innenführung, zu hohe Formalisierung, sowie unnötige Akademisierung bescheinigt. Dies führt dazu, dass die Texte die Studierenden nicht *catchen* und sie die theoretischen Grundlagen dann *nicht ummünzen* können. So wurde insgesamt der *Nutzen* der Lektüre als zu gering und der Leseaufwand als zu hoch beschrieben. Insofern dies stabil auftritt, resultiert daraus eine wenig verwunderliche, fossilisierte *Theorieskepsis*. Die Inhalte werden dann ablehnend als *theoretisches Gefasel* oder *hochtrabender unnötiger rosa Nebel* bezeichnet. In solchen Fällen ist eine Überforderung offenkundig (*die theoretischen Begriffe erschlagen*), was dazu führt, dass die Texte nur pro forma gelesen werden und nur diejenigen Elemente in den Unterricht Eingang finden, die verstanden werden. In solchen Fällen wird besonders wenig verstanden, was aber nur auf einen sehr kleinen Teil der Gruppen oder Gruppenmitglieder zutrifft.

Insgesamt positionieren sich die Studierenden paritätisch gegenüber Rezeptwissen (4.4.4.2.1.1.). Viele Studierende erwarten klar handhabbare Definitionen, – am besten nicht länger als *zwei Sätze* – die sie dann auch so auswendig lernen und abrufen können. Dies, obwohl der Mehrheit bewusst ist, dass keine *Stunde zweimal gleich* gehalten werden sollte und dies sogar *stumpf* wäre. Nichtsdestotrotz erachten sie solche Definitionen oder Rezepte als Anker. Auf der anderen Seite werden Rezepte bspw. als *kaputte CD* bezeichnet, die beim Abspielen stockt, springt und kein gutes Hörerlebnis darstellt. In Abgrenzung dazu wird das Konglomerat an didaktischen Prinzipien als *Gewürze* bezeichnet, die dazu dienen, etwas herzustellen, was den Schüler~innen schmecken soll. Ein gelungenes Rezept bestehe darin, die vorhandenen Gewürze in richtiger Dosierung und Komposition zu vereinen.

Die notwendige Auseinandersetzung und Aushandlung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis zeigt sich an der Kategorie Theorieakzeptanz (4.4.4.2.1.4.). Sie stellt den Ausgangspunkt zur weiteren Bearbeitung der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* dar. Im Geschichts-LLS sind die Auslöser der Theorieakzeptanz und der folgende Umgang mit den Theorien relativ homogen. Innerhalb des LLS wird die Akzeptanz grundlegend verfestigt – vor allem, weil die geschichtsdidaktische Theorie einen konkreten Nutzen für die Pragmatik aufweist (*nicht irgendwie irgendwas gemacht, sondern [man] hat auch immer wieder hinterfragt*). Diese Transformation *aus der theoretischen Suppe* für die Pragmatik zieht sich durch die gesamte *Entwicklungsaufgabe*. Die Studierenden haben durch den theoretischen Input und dessen eigenständige Transformation die eigene *Planung viel besser verstanden* und sich dadurch in ihren Handlungen und Begründungen *sicherer gefühlt*. Das intuitive Methodenfeuerwerk, das darin besteht, innovative *Dinge reinzuballern*, wird auf Grundlage der Theorie hinterfragt. Manche Gruppen bezeichnen die Theorie nach dem LLS gar als *essenziell*, als *Wow-Effekt* oder als *neue Tür*, die aufgegangen ist. Dies liegt meiner Meinung nach vordergründig daran, dass die Studierenden über die didaktischen Prinzipien neue Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung kennenlernen, die sie aus ihrer Schulzeit nicht kannten. Die Theorie wird teilweise als *cool* angesehen, weil sie *Reflexionshorizont* und pragmatischer *Orientierungsrahmen* in einem ist. Dadurch, dass diese Theorie im LLS sehr zeitnah und unter einem gewissen Handlungsdruck angewendet werden muss, wird ihr eine echte *Bedeutung* zugeschrieben. Nach Aussage der Studierenden stattet sie das LLS *mit Schwimmflügeln* (Theorie) aus, die sie in den *Schwimmbädern* (LL), ausprobieren können. Daraus erwächst letztlich ein Vertrauen in und eine Akzeptanz von geschichtsdidaktischer Theorie.

Durch die intensive Beschäftigung mit dem elementarisierten Korpus geschichtsdidaktischer Theorie (2.7.1.) werden die Studierenden im Sinne einer professionellen Kommunikation hinsichtlich der theoretischen Konstrukte sprechfähig. In der am wenigsten stark ausgeprägten Variante bedeutet dies, dass sie Definitionen *zusammenbröckeln*, d.h. vielmehr Schlagworte nennen können. Dies geht damit einher, dass sie die Prinzipien als *abzuhakende Aneinanderreihung* betrachten, die in Unterrichtsentwürfe *reingepackt und abgehakt* werden. Dies trifft im LLS aber nur auf einen kleinen Teil der Gruppen zu.

Wie sich bei den drei Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug (2.7.3.), Multiperspektivität (2.7.4.) und Narrativität (2.7.5.) gezeigt hat, bedeutet die Auseinandersetzung mit der Theorie im LLS vor allem, dass die Studierenden wesentliche unterrichtsrelevante Elemente reproduzieren und sprachlich auf Unterricht anwenden können (4.4.4.2.2.2.).

Beim zum *Gegenwartsbezug* verkürzten Gegenwarts- und Zukunftsbezug erkennen die Studierenden, dass die „bewusste Konstruktion von vernünftig begründbaren Gegenwarts- und Zukunftsbezügen [...] die verantwortungsvolle Geschäftsführung [...]“ (Bergmann, 2007a, S. 92) von Lehrer~innen im

Geschichtsunterricht ist. Mit Gegenwartsbezügen wollen sie vor allem die *Interessen der Schüler~innen wecken*. Biografische Bedeutsamkeit oder *Identitätsstiftung oder -klärung* kommen nur selten in den Argumentationen vor. Mit Gegenwartsbezügen glauben die Studierenden, das aus der Historie herausaugen zu können, was relevant für den Alltag der Schüler~innen ist. Als methodische Elemente zur Realisation von Gegenwartsbezügen betonen sie *Unterrichtseinstiege*, sowie die Findung und Neujustierung einer geeigneten *Fragestellung*. Beides sind Sachverhalte, die in der Schule oft vernachlässigt werden. So weit wie Bergmann, dass „historische Inhalte ohne Gegenwartsbezug für die Schülerinnen und Schüler nicht vermittelbar und relevant sind“ (Ebd., S. 92), gehen die Studierenden dabei nicht. Oft handelt es sich bei ihnen möglicherweise um den problematischen „von Erwachsenen hergestellten Sinnbezug“ (Bernhardt, 2018, S. 141), der von den Schüler~innen nicht zwangsläufig geteilt werden muss. Auch zeigt die Verkürzung zum Begriff Gegenwartsbezug, dass beim Herstellen solcher Gegenwartsbezüge die Kontingenz der Zukunft kaum mitgedacht wird.

Beim Prinzip der Multiperspektivität erkennen die Studierenden, dass „Perspektivität ein Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit“ (Bergmann, 2007b, S. 65) ist. Die Studierenden verwenden hierfür abwechselnd die Termini *Perspektive*, *Ansicht* und *Blickwinkel*. Die zentrale Erkenntnis, die aus dem Aspekt der Perspektivität abgeleitet wird, gipfelt darin, dass es *die eine Geschichte nicht geben kann*. Weiterhin können sie die drei „Ausdrucksformen der Perspektivität“ (Lücke, 2012, S. 285), also Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität, beschreiben und den Ebenen Akteur~innen im Unterricht zuordnen. Dabei wird erkannt, dass dieses Prinzip dazu dienen kann, Schüler~innen dazu zu ermuntern, ihre *eigene Meinung* kundzutun und andere Meinungen zu akzeptieren.

Bei der Narrativität verharren die Studierenden primär auf der Ebene, dass im Geschichtsunterricht „bewusst, zielgerichtet, sinnvoll, reflektiert und vor allem vielfältig erzählt wird“ (Barricelli, 2012, S. 277). Das heißt, dass die Studierenden den Schüler~innen Platz zum Erzählen oder Schreiben von Geschichte einräumen und dies nicht ausschließlich selbst übernehmen oder an das Schulbuch delegieren. Schüler~innen sollen also im Geschichtsunterricht vorrangig *selbst erzählen* oder zumindest *nacherzählen*. Die spezifischen „Strukturmerkmal[e] [der] Narrativität und die dazugehörigen methodischen Regularien“ (Barricelli, 2008, S. 8) vernachlässigen die meisten Studierenden hingegen eklatant. Geschichten als solche zu erkennen (dekonstruieren), wird als schwer umsetzbar angesehen.

Insgesamt geht meiner Ansicht nach die Verwendung und Kenntnis der drei Prinzipien von Bachelorstudierenden nach einem Geschichts-LLS über das reine Verwenden als Schlagwort weit hinaus, ohne dass die Prinzipien dabei alle in Gänze durchdrungen wurden.

Anders und zwar fragwürdiger verhält sich die Befundlage bei den beiden Kategorien Geschichtsbewusstsein (2.7.2.) und Historisches Lernen (2.7.6). Geschichtsbewusstsein wird selten als geschlossene Theorie präsentiert. Es wird von den Studierenden als *schwammig*, *strittig* und *nicht griffig* bezeichnet. Folglich werden nur diejenigen Aspekte erinnert, die unterrichtspragmatischen Nutzen aufweisen, wie *Pandels Kategorien* als Schlagworte. Geschichtsbewusstsein verbleibt insgesamt eher auf der Ebene der „griffige[n] Kurzformel [...], die der eigentlichen Abstraktionshöhe nicht gerecht“ (Jeismann, 2000, S. 46) wird. Die Studierenden bemängeln den fehlenden Konsens innerhalb der Disziplin. Da sie diesen nicht vorfinden, entscheiden sie, dass es sich wohl um ein *Mischmasch* handele und es deshalb *wohl jedem selbst überlassen* ist, was er oder sie daraus macht, was einem anything goes gleichkommt. Die Uneindeutigkeit des Konstrukts führt bei den Studierenden zu Haltungen zwischen *Angst* und anything goes. So wird auch der Zusammenhang „Geschichtsbewusstsein konstituiert sich in Erzählhandlungen und weist damit eine unbedingt begehbare narrative Struktur auf“ (Schönemann, 2012, S. 105), so gut wie nicht erkannt bzw. als nicht wichtig erachtet. Des Weiteren muss ebenso erwähnt werden, dass kaum eine Aushandlung zwischen den Begriffen Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein, wie bei Schönemanns Diktum – „Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur [lassen] sich widerspruchsfrei unter dem Dach der Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft ansiedeln“ (Schönemann, 2014, S. 17) – erfolgt. Obwohl „Geschichtskultur zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts werden“ (Schönemann, 2003, S. 20) muss, bleibt sie in den Aussagen der Studierenden fast gänzlich unbeachtet. Dies kann auch daran liegen, dass sich die beiden Begriffe in der Literatur selten disjunkt voneinander trennen lassen (Baumgärtner, 2015, S. 42).

Beim Historischen Lernen ist der Befund ähnlich. Möglicherweise, da es als zu *komplex* wahrgenommen wird. Die Studierenden versuchen dann, es auf einen einfachen Lehrsatz herunterzubrechen, wie bspw., *dass die Schüler mehr beteiligt sind als der Lehrer*. Geschichtsdidaktische Ansprüche, wie Historisches Lernen sei: „die Aushandlung der eigenen individuellen und kollektiven Identität und die Orientierung des eigenen Handelns in zeitlicher Hinsicht“ (Trautwein et. al., 2017, S. 21), oder „das Können und die Einstellungen und Haltungen der Schüler*innen [zu] verändern“ (Gautschi & Lücke, 2018, S. 472), oder Geschichte als „einen Reflexionsraum, in dem über die grundsätzliche Zeitlichkeit der Welt nachgedacht werden kann“ (Lücke & Barricelli, 2012, S. 11), finden in den Daten keine Entsprechung. Historisches Lernen wird häufig als *Überkategorie* oder *Überbegriff* verstanden, unter dem sich die anderen Konstrukte und Prinzipien *irgendwie versammeln lassen*. In den LLLS entsteht bei vielen Gruppen der Eindruck, dass sie Historisches Lernen formelhaft im Sinne von $GWB + MP + N = HL$ abbilden können. So beschreiben die Studierenden in der Kategorie *eigene Beispiele* Historisches Lernen als *alles*

umfassende Blase, in der die anderen Konstrukte *umherschweben*. Darin kommt die Diffusität im Umgang mit diesem Begriff zum Ausdruck. Das zweite Beispiel ist das des *Balls*, der hier die Eigenschaften eines rollenden Schneeballs bei Pappschnee hat und alles aufnimmt und an sich saugt und dadurch immer größer wird. Historisches Lernen ist also eine Allerweltskategorie.

Insgesamt zeigt sich, welche Wirkung das LLLS auf die Studierenden hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens hat: Die Studierenden räumen den unterrichtspragmatisch relevanten Prinzipien eine höhere Priorität ein. Die theoretisch mächtigeren Kategorien wie Geschichtsbewusstsein und Historisches Lernen sind den meisten Studierenden als bedeutsame Termini der Disziplin bewusst, entziehen sich aber der elaborierten Reproduktion und Reflexion. Das könnte bedeuten, dass die Studierenden in diesem LLLS-Setting noch nicht allen Theorien eine unterrichtspragmatische Bedeutung zugeschrieben haben. Hier mag der Einwand berechtigt sein, dass der ohnehin schlanke Korpus der Theorie, trotz großen Aufwands, von den Studierenden nicht in Gänze verinnerlicht wurde. Das ist richtig. Die Prämissen, Postulate und Konsequenzen von Geschichtsbewusstsein/Geschichtskultur und Historischem Lernen werden bestenfalls genannt, aber kaum erklärt. Weiterhin belegt die Mehrheit der Aussagen, – möglicherweise aufgrund der thematischen Anordnung im LLLS – dass sich durch das Addieren der didaktischen Prinzipien im Unterricht bei den Schüler~innen Historisches Lernen als Folge ergebe. Dies kann mitunter auf die doppelte Engführung des LLLS-Konzepts zurückgeführt werden: Weniger Sitzungen als üblich und dazu noch zwei Praxistermine, die den Fokus klar auf Unterrichtspragmatik ausrichten. Beides zusammen verkürzt die Theorie. Auf der anderen Seite erscheint Verknappung notwendig, da im Vergleich zu einem reinen Theorieseminar, durch den zweifachen Schüler~innenbesuch und die Reflexionstermine, insgesamt vier reguläre Sitzungstermine anderweitig genutzt werden müssen. Dies bedingt eine reduzierte Behandlung von strittigen oder besonders kontroversen Kategorien. An dieser Stelle möchte ich auf die Ausgangsbedingungen verweisen. Für jedes Prinzip und jede Kategorie sind genau 90 Minuten Seminarzeit veranschlagt. Für die Studierenden ist es das erste geschichtsdidaktische Seminar im Studium. Das dieser elementarisierte Korpus an Theorie nur am Anfang einer Professionalisierung stehen könnte, auf den im weiteren Verlauf des Studiums aufgebaut wird, muss die Folge sein. Außerdem sollte hier auf die quantitativen Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe in der Wahrnehmung der *Praxisrelevanz* hingewiesen werden (4.3.12.1.). Es erscheint fraglich, dass die Studierenden aus dem Theorieseminar (KG), die das Wissen als wesentlich irrelevanter eingeschätzt haben, am Ende mehr Wissen generiert haben. So zeigen die bisherigen geschichtsdidaktischen Forschungen, dass weder die Kategorien noch die wesentlichen Prinzipien im alltäglichen Unterricht ihre Anwendung finden. Ein

gegenwartsorientierter, multiperspektivischer Unterricht, in dem die Schüler~innen selbst Geschichte(n) schreiben, ist und bleibt eine Ausnahme und wäre demzufolge bereits eine positive Entwicklung. Die dazu nötigen Prinzipien kennen die Studierenden des Geschichts-LLLS und können sie anscheinend unterrichtspragmatisch umsetzen. Dennoch erscheinen die Ergebnisse aus fachdidaktischer Perspektive als Schwäche des LLL-Konzepts. Dies sollte in Folgestudien angegangen werden.

Eine wie hier beschriebene erste Annäherung der Studierenden an geschichtsdidaktisch anschlussfähige Positionen ist auch anhand der Aussagen der Kategorie *Vermittlung von fachlichen und kulturellen Sachverhalten* zu entnehmen (4.4.4.2.3.). Innerhalb des LLLS haben sich die Studierenden wesentlich mit dem *traditionell konservativen Geschichtsunterricht* auseinandergesetzt. Dieser wird als *einfältig* und *einseitig* beschrieben, da er *frontal* und nur anhand des *Lehrbuchs* durchgeführt wird. Mit diesem Unterricht kann aus Sicht der Studierenden das eigentliche Lernziel, die Vermittlung davon, dass *Geschichte aus Geschichten* besteht, nicht erreicht werden. Deshalb haben sie eine kritische Abkehr zu diesem entwickelt, wobei sie die geschichtsdidaktischen Prinzipien als hilfreich ansehen, um dies auch umsetzen zu können. Hierbei betonen sie, dass der Unterricht für die Schüler~innen eine *Relevanz* oder einen *Nutzen* aufweisen muss, ansonsten sei er *wasted time*. Wie schon erwähnt, betonen die Studierenden selten, dass Geschichtsunterricht *Identitätsbildung* leisten und *Orientierung* geben soll.

Die normative Frage, welche Ziele im Geschichtsunterricht verfolgt werden sollten, wird insgesamt also teilweise an theoretische Prämissen und teilweise an eigene Erfahrungen im LLLS rückgekoppelt. Den Studierenden schwebt dabei mehrheitlich ein Unterricht vor, der die Interessen der Schüler~innen wirklich aufgreift und integriert und der nicht auf bloßem Auswendiglernen von „leicht abfragbaren Tatsachen“ (Rüsen, 1994, S. 5) basiert. Es geht ihnen also keineswegs darum, einen „wohl geordneten Kanon mit methodischem Geschick ohne Reibungsverlust in die Köpfe der Schüler/innen zu transportieren“ (Schönemann, 2014, S. 11), sondern darum, *keine Lämmchen* zu züchten, d.h. Schüler~innen dazu zu befähigen, eine *eigene Meinung zu bilden*, Phänomene zu *hinterfragen* und *selbst zu denken*.

Des Weiteren ist der Konstruktcharakter von Geschichte vielen Studierenden im LLLS erstmalig verständlich geworden (*Geschichte nicht gleich Vergangenheit*) und wird zugleich als Lernziel für die Schüler~innen ausgegeben. *Geschichte als Konstrukt* wird dabei nicht als inhaltsleere Floskel verwendet, sondern mit der Inkongruenz zwischen Geschichte und Vergangenheit oder damit, dass es die eine *richtige Geschichte* nicht gibt begründet. Teilweise wird dies sogar mit den Postulaten der Prinzipien *Narrativität (Geschichte besteht aus Geschichten)* und *Multiperspektivität* in Zusammenhang gebracht. Kontrastierend zu diesen insgesamt positiven Befunden muss aber auch

festgehalten werden, dass von den Studierenden nur sehr wenige konkrete inhaltliche Aspekte in Bezug auf das *Visual History Archive* oder auf *Oral History* angesprochen werden. Das Aufzeigen der *Opfer-Perspektive* oder die *Sinnlosigkeit des Holocausts* werden nur sehr selten angesprochen. Und dies, obwohl sich alle Gruppen thematisch in den Geschichts-LLS damit beschäftigt haben.

Entwicklungsaufgabe Anerkennung

Studierende werden im Studium und innerhalb eines LLS im Fach Geschichte mit zwei Umständen innerhalb der *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* konfrontiert.

Zum einen erscheint die anstehende Bewertung von der Schüler~innenprodukten im Unterricht präsent, obwohl dieser Umstand nicht direkt vom LLS thematisiert wird. Dies bedeutet, dass die Studierenden sich mit Bewertung auseinandersetzen und dazu positionieren. Im LLS können die Studierenden eine weitgehend bewertungsfreie Unterrichtssituation erproben.

Des Weiteren wird die Frage, ob die Schüler~innen als entwicklungsbedürftige Andere anzusehen sind, über die geschichtsdidaktische Theorie angebahnt und in den Praxisphasen angesprochen. Durch die theoretischen Seminarinhalte erhalten die Studierenden einen ersten Einblick in subjektorientierte Ansätze wie bspw., dass die Themenwahl von den Interessen der Schüler~innen ausgehend zu denken und der Einbezug der Schüler~innen vorteilhaft ist. Nach der praktischen Phase im LLS kann diese erste Auseinandersetzung anhand der Reflexion konkretisiert werden und die Studierenden bewegen sich zwischen den Haltungen der Subjektorientierung und der Wahrnehmung der Schüler~innen als Störvariable.

Die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* ist insofern von besonderer Bedeutung, da sie von Hericks prognostiziert, aber vom LLS-Konzept nicht direkt intendiert wurde. Dennoch zeigen die Aussagen der Studierenden, dass sie sich mit den Sachverhalten der Bewertung und der Subjektorientierung alltagsweltlich und d.h. auch weitestgehend theorieungebunden auseinandersetzen.

Die Bedeutung und Relativität schulischer Bewertung (4.4.4.3.1.) wird dabei nur geringfügig von den Studierenden behandelt. Dieser Aspekt wurde in den Seminarsitzungen bewusst ausgeklammert und auch das LLL ist ein Ort, der ohne direkte Bewertung in Form von Noten funktionierte. Dennoch scheint dieser Aspekt für die Studierenden eine Relevanz zu besitzen – wahrscheinlich, weil sie Bewertung als konstitutiv für schulischen Unterricht empfinden, weil *letzten Endes auch geprüft werden muss*. Und sie sehen sich diesem schwierigen Sachzwang in naher oder ferner Zukunft ausgesetzt. Den Sachzwang empfinden manche Studierende als *notwendiges Übel*, dem sie sich irgendwie fügen müssen. Gerade die geschichtsdidaktischen Prinzipien und deren Konsequenzen, *dass es einfach kein richtig oder falsch gibt* und *dass Geschichte ein Konstrukt ist*, führen möglicherweise dazu, dass die Studierenden beginnen, Notenvergabe als eine Art Spannungssituation wahrzunehmen. Um zu vermeiden, dass auf Seiten der Studierenden ein Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber der anstehenden Bewertungssituation und deren Rechtfertigung entsteht, könnte Bewertung - in welcher Form auch immer - in weitere LLS integriert werden.

Vor allem mit dem Aspekt, für wen die Studierenden unterrichten, haben sie sich auf den wechselseitig wirkenden Ebenen Planung und Durchführung auseinandergesetzt. Zur Erinnerung, im LLLS planten die Studierenden ein Unterrichtsetting für zwei unterschiedliche und zudem unbekannte Gruppen. Die Iteration der LLL stellte die Studierenden dabei zumindest vor die Frage, ob sie das Setting adaptieren. Hericks postulierte, dass es bei dieser *Entwicklungsaufgabe* darum gehe, die Schüler~innen als entwicklungsbedürftige Andere wahrzunehmen (2.4.3.3.). Dies wurde hier als Subjektorientierung geschichtsdidaktisch theoretisch dargelegt. Diese Theorie wurde aber im LLLS nicht explizit besprochen (2.8.1.). Auch weil bisher ungeklärt ist, wie „die Ansprüche von Subjekten innerhalb des Faches Geschichte befriedigt werden könnten“ (Völkel, 2012, S. 12). Nichtsdestotrotz legen aber die geschichtsdidaktischen Prinzipien eine Subjektorientierung implizit nahe, ohne diese innerhalb der dargebotenen Texte explizit so zu nennen. Die Auseinandersetzung der Studierenden bildet sich zwischen den binären Kategorien *Schüler~innen als Störvariablen* (4.4.4.3.2.1.) oder *Subjektorientierung* (4.4.4.3.2.2.) ab. Insbesondere die Kategorie *Schüler~innen als Störvariablen* zeigt, dass einige Studierende verhärtete Vorstellungen von unüberbrückbarer Leistungsheterogenität oder fehlender Motivation der Schüler~innen haben – und das bei einem Betreuungsschlüssel von bis zu 1:2. Hierbei kam es zu *Schubladendenken*, das in der Dreifaltigkeit der Störvariabilität – *die eine wollt mit der Welt nichts zu tun haben, die andere konnt kein Deutsch, der dritte war strohdoof* – kulminiert. Schlimmstenfalls kann es dazu kommen, dass unerfahrene Studierende die Schüler~innen als Schuldige (*berühmte Schülerin*) markieren und sie diese dann *leider untergehen* lassen. Daraus lässt sich für folgende LLLS ableiten, die Normalität von Heterogenität stärker zu berücksichtigen. Außerdem sollten die LLL videografiert werden oder die Studierenden nicht gänzlich allein unterrichten, um derartige negative Erfahrungen für die Schüler~innen zu vermeiden.

Bei der Subjektorientierung lässt sich ein anderes Bild zeichnen: Diese resultiert bei der Mehrheit der Studierenden in der Anwendung der didaktischen Prinzipien, vor allem um auf die prognostizierten *Interessen der Schüler~innen eingehen* zu können. Dies empfinden die Studierenden im LLLS als *Freiheit*. Hierbei wird fast ausschließlich das geschichtsdidaktische Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges als relevantes *Werkzeug* angesehen, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, *sich in den Unterricht einzubringen*. Die Studierenden antizipieren im LLLS die Frage: *Warum ist das Thema jetzt wichtig für uns?* und bereiteten sich darauf vor, diese auch beantworten zu können. Dies entspricht aber eher den niedrigschwelligeren Maßnahmen der Subjektorientierung, wie der „Alteritätserfahrung im Umgang mit geschichtskultureller Herausforderung in der Gegenwart, sowie eine[r] innerunterrichtliche[n] Differenzierung, über Aufgabenstellungen und Unterrichtsmethoden“ (Kühberger, 2015, S. 29). Die Studierenden empfinden Unterricht, der an den Interessen der Schüler~innen vorbeigeht, als *stumpf* und sie erkennen, dass *runtergeratterte Inhalte*

nicht *nachhaltig* für die Schüler~innen sind. Eine Entwicklung der Schüler~innen bspw. durch das Auslösen und Lösen von Krisen – wie Historisches Lernen interpretiert werden könnte – kommt in den Aussagen der Studierenden nicht vor. Weder der Einbezug des „biografischen Kontexts und [die] gesellschaftlichen Zumutungen, innerhalb derer gelernt wird“ (Kühberger, 2015, S. 25), noch die Idee, dass Schüler~innen „dazu befähigt werden, Identitätsentwürfe und -angebote Anderer zu erkennen und auf die eigene Situation und die eigene historische Erkenntnis zu beziehen“ (Ebd., S. 26), werden explizit thematisiert. Dies liegt meiner Meinung nach vor allem daran, dass die Studierenden im LLL die Schüler~innen nicht kennen und nur einmal sehen. Immerhin aber wird erkannt, dass die Relevanz des Geschichtsunterrichts in einer Bedeutsamkeit für die Schüler~innen besteht, die primär durch die Lehrenden aufgezeigt werden muss. Insgesamt geht es den Studierenden aufgrund der Erfahrungen im LLLS darum, den Schüler~innen neue Denkipulse zu geben und nicht darum, ihnen Inhalte näher zu bringen oder Leistung von ihnen abzurufen. Positiv ist in diesem Zusammenhang noch zu erwähnen, dass weder der Rahmenlehrplan, noch konkrete kanonisierte Inhalte oder normierte Leistungsabfragen als Ziel von Geschichtsunterricht genannt werden (siehe hierzu auch Kühberger, 2015, S. 33).

5.6. Lehrer~in für Geschichte werden – im Labor. Eine Diskussion

Als Geschichtsdidaktiker stelle ich mir die Frage, welches Narrativ ich von diesem Projekt, der Studie und ihren Ergebnissen entwerfen will, aber auch welches ich entwerfen kann, damit es trifftig ist.

Als Intervention wurde im Rahmen des von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts K2teach an der Freien Universität Berlin ein Geschichts-LLS entwickelt, implementiert und beforscht. Dieses greift zwei der Hauptschlagwörter der aktuellen Lehrer~innenbildungsdebatte auf – Praxisbezug (Hascher 2011, Neuweg 2016) und Professionalisierung (Bühl-Gramer 2018).

Obwohl vielfach gefordert wird, den Praxisbezug zu gewährleisten, um die Ausbildung realitätsnäher zu gestalten, ist unstrittig, dass es nicht einfach eines Mehr an Praxis (Baumert und Kunter 2006), Hericks 2006, Popp u. a. 2013, Helsper 2016) bedarf, sondern die aktuelle Herausforderung darin besteht, die konkrete Umsetzung und die Qualität der Praxisphasen zu verbessern. Es stellt sich die Frage, wie Praxisphasen strukturiert sein sollen, so dass Theorie und Praxis darin systematisch miteinander verzahnt werden, um Professionalisierung zu gewährleisten. Für die Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen sind meiner Meinung nach zwei Punkte ausschlaggebend, die wiederum einen dritten bedingen. Wie Bühl-Gramer feststellt und dann fragt, werden erstens „[...] Lehrkräfte nicht nur Geschichtslehrkräfte, weder im Studium noch in der Schule. Wie kann Lehrerbildung dieser Tatsache Rechnung tragen?“ (Bühl-Gramer, 2018, S. 40). Zweitens handelt es sich bei der momentan hegemonialen Praxis der Lehrer~innenbildung, die das Formulieren von

Kompetenzzielkatalogen und Standards mit sich bringt, die sich in Studienordnungen mit Leistungspunkten niederschlagen, um eine Ausbildungshülle der „*Devise one size fits all*“ (Hascher, 2014, S. 550). Beide Sachverhalte sind problematisch, weil Lehrer~innenbildung hier eine realitätsungerechte Unterkomplexität aufweist, da sie a) Professionalisierung ausschließlich aus einer Fachrichtung heraus denkt und b) Kompetenzen formalistisch betrachtet. Beide Praxen negieren, und das ist der entscheidende dritte Punkt, weitgehend partizipative Elemente und Interessen von Studierenden. Im Gegensatz dazu steht die berufsbiographische Professionalisierung anhand von Entwicklungsaufgaben.

Die Didaktik der Geschichte hat sich bisher wenig intensiv mit Professionalisierungstheorien auseinandergesetzt und diese fachdidaktisch expliziert, obwohl der Begriff allorts fällt (Popp, Sauer, Alavi, Demantowsky, & Kenkmann, 2013). Die Auseinandersetzungen bewegen sich bisher zwischen dem Anspruch Studierende zu befähigen „Theorie und Praxis in fruchtbare wechselseitige Beziehungen zu bringen“ (Gautschi & Heideger, 2013, S. 322) und dem mahnenden Hinweis, dass es nicht darum gehen könne, dass „aus dem Trichter der passgenaue angehende Geschichtslehrer fällt“ (Kenkmann, 2013, S. 205). Beidem ist zuzustimmen, die Frage ist nur, wie das konkret umgesetzt und fusioniert werden kann. Das Umformulieren von Schüler~innenkompetenzen in leicht abstraktere und elaboriertere Standardkonkretisierungen und sie dann als Kompetenzen für Lehrer~innen zu präsentieren (bspw. Hasberg, 2010), erscheint bisher als ebenso unbefriedigende Lösung. Ein überspannendes Gesamtkonzept der Professionalisierung für Geschichtslehrer~innen fehlt demzufolge bisher. Bevor also Ansprüche an Praxisphasen gestellt und diese gezielt evaluiert werden können, ist es notwendig, die normative Zielsetzung der Lehrer~innenbildung durch Professionalisierung, wenn nicht fachübergreifend, so zumindest innerdisziplinär, auszuloten. Diese Arbeit soll hierzu einen ersten Anstoß leisten.

Deshalb fand in der hier vorliegenden Studie die Auseinandersetzung mit der berufsbiographischen Professionalisierungstheorie und dem Konzept der *Entwicklungsaufgaben* (Havighurst, 1981; Schenk, 2005; Hericks, 2006) statt (2.4.3.). Der aus der Allgemeindidaktik entspringende Ansatz der *Entwicklungsaufgaben* ist dabei insofern nützlich, da er die eingangs skizzierten Widersprüche von Monofachlichkeit und Standardisierung umgeht und einen konstruktiven Vorschlag unterbreitet, diese aufzulösen, indem er Lehrer~innenbildung fachspezifisch, aber auch allgemein betrachtet. Zudem ist es möglich, Lehrer~innenbildung um individuelle und subjektive Sinnzuschreibungen der Studierenden zu erweitern (Hericks et. al., 2001; Schenk, 2005). In diesem Kontext ersetzt „subjektiver Sinn das Leistungsprinzip als Motor der eigenen Entwicklung“ (Hahn, 2004, S. 180). Denn anders als bei Kompetenzen, die anhand einer erbrachten Prüfungsleistung als vorhanden betrachtet werden, zeigen die *Entwicklungsaufgaben*, dass Studierende nur diejenigen Aspekte wirklich

bearbeiten, die sie selbst als sinnvoll erachten. Es handelt sich um eine individuelle und schwer zu standardisierende „*biographische Konstruktion* der Subjekte“ (Kunze & Hericks, 2002, S. 402).

Hericks definierte für Lehrer~innen vier *Entwicklungsaufgaben* – als grobe verallgemeinerbare Strukturen, nicht als detaillierte subjektive Bearbeitungen derselben. Dennoch beschreibt er die Entwicklungsaufgaben als „verbindlich“ (Hericks, 2004, S. 118), „unhintergebar“ (Hericks, 2006, S. 60) und „finalistisch“ (Kunze & Hericks, 2002, S. 406). Das heißt, die individuellen Auseinandersetzungen damit, wie ich als Lehrer~in sein will, wie ich mein Fach unterrichten will und für wen ich das tue, werden in genau dieser Form spätestens im Vorbereitungsdienst virulent. Deshalb erscheint es ratsam, die Bearbeitung der *Entwicklungsaufgaben* bereits im Studium anzubahnen.

Mit dem Konzept der *Entwicklungsaufgaben* als Beschreibung einer anzustrebenden Professionalisierungsprogression, würde sich die Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen wesentlich verändern. Hericks benennt das Studium als die „Transformationen in die Erwachsenenheit“ (Hericks, 2006, S. 60), in der „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ (Kunze & Hericks, 2002, S. 405) herausgebildet werden. Das Studium wird in Anlehnung an Havighurst als „teachable moment“ (Havighurst, 1972, S. 83) aufgefasst. Dieser wichtige Moment ist davon gekennzeichnet, dass jedes Individuum mit relativ geringer Unterstützung selbst Lösungen für sich finden muss. Der teachable moment tritt dann zutage, wenn das lernende Subjekt für sich entscheidet, dass die erlebte Diskrepanz zwischen Erwartungsnorm und subjektiv erlebtem Können aus eigensinnigen Motiven zu überwinden ist. Hierzu bedarf es aber einer gewissen Krise oder zumindest eines lebensweltlichen Problems, insofern die *Entwicklungsaufgaben* wirklich bearbeitet werden sollen. Ein solches lebensweltliches Problem scheint das Geschichts-LLLS zu sein – und mit ihm konkret die Anforderung, einen Unterrichtsentwurf weitestgehend allein und theoriegebunden anzufertigen und umzusetzen. So werden die objektiven Strukturen wahrgenommen und dann individuell bearbeitet. Die Studierenden des Geschichts-LLLS haben die *Entwicklungsaufgaben* für sich bearbeitet.

Die bisherigen Studien zu diesem Konstrukt wurden in den Erziehungswissenschaften durchgeführt. Die Ergebnisse von Hericks (2006), Keller-Schneider (2010) und Ostermann (2014) zeigen, dass die Planung und Durchführung von Unterricht im Spektrum zwischen persönlichen Interessen und institutionellen Möglichkeiten zentrale Aspekte der *Entwicklungsaufgaben* für Berufseinsteiger~innen sind (Keller-Schneider, 2010, S. 111–113). Dies ist ein Argument für bereits im Studium vorgesehene authentische, aber komplexitätsreduzierte Praxisphasen, wie das LLLS. Denn Köffler konnte wiederum zeigen, dass Studierende den Fokus ihrer Entwicklung im Studium fast

ausschließlich auf sich selbst richten. D.h., die bearbeiteten *Entwicklungsaufgaben* stehen im Zusammenhang mit lebensweltlichen Herausforderungen und dem Erwachsenwerden, zur Profession der Lehrer~in weisen sie dagegen kaum Bezüge auf (Köffler, 2015, S. 171-177).

In dieser Studie wurden daher geschichtsdidaktisch spezifische Bearbeitungen der *Entwicklungsaufgaben* im Anschluss an das Geschichts-LLS empirisch in den Fokus genommen. Aus den angesprochenen erziehungswissenschaftlichen Studien wurden für angehende Lehrer~innen im Fach Geschichte drei *Entwicklungsaufgaben* abgeleitet. Auf die vierte *Entwicklungsaufgabe Institution/Kooperation* nach Hericks (2006) wurde bewusst verzichtet, da die Rahmenbedingungen des Bachelorstudiums diese objektive Struktur mit einem LLS nicht simulieren können.²⁷¹ Hierbei handelt es sich um objektiv vorhandene Anforderungen und Strukturen des Studiums, die auch für den späteren Beruf relevant sind. Die objektiven Strukturen und die subjektiven Bearbeitungsstrategien der Studierenden bilden eine Doppelstruktur, die im geschichtsdidaktisch explizierten „Konzept der *beruflichen Entwicklungsaufgabe* zusammengefasst“ (Hericks, 2009, S. 5) wird (5.5.2.).

Das Bearbeiten bedeutet aber nicht, dass es zwangsläufig zu richtigen oder falschen Lösungen der *Entwicklungsaufgaben* durch die Studierenden kommt. Im Kontext des LLS kann es auch zu einer Entwicklungstagnation oder zu einem Vermeidungs-, Verdrängungs- oder Rückzugsverhalten innerhalb der einzelnen *Entwicklungsaufgaben* bei den Studierenden kommen. Hier wird also kein Erwartungshorizont der richtigen Bearbeitungen vorgegeben. Die Bearbeitungen sind „subjektiv gelungen, wenn die gestellten Anforderungen objektiv angemessen und subjektiv identitätskonform bewältigt werden können“ (Schenk, 2004, S. 44). Dies bedeutet, dass Professionalisierung dann stattfindet, wenn die Studierenden damit begonnen haben, sich mit den *Entwicklungsaufgaben* auseinanderzusetzen. Professionalisierung ist dann ein individuell mental ablaufender Prozess, wenn er mit dem Finden vorläufiger und instabiler Antworten einhergeht, die stetig neu abgewogen werden. Die hier präsentierten Resultate sind also ein Status quo und keine endgültig abgeschlossene Ausbildung von Fähigkeiten. „*Professionalität im Lehrerberuf* [ist] demnach keine Sache, die man etwa im Studium oder im Referendariat abschließend erwerben könne“ (Hericks, 2009, S. 2). Ziel ist es anhand von *Entwicklungsaufgaben* und deren Bearbeitungen eine Professionalisierung gezielt anzubahnen und Strukturen wie das LLS zu bestimmen, die diese positiv beeinflussen.

²⁷¹ Hericks schreibt dazu selbst, dass seinen Studienteilnehmer~innen gemeinsam ist, dass sie aufgrund der massiven Arbeitsüberlastung zu Berufsbeginn zunächst begannen, Routinen und Bewältigungsstrategien auszubilden. Erst danach konnten sie überhaupt über das Fach und die Gestaltung des Unterrichts nachdenken. Die institutionellen Rahmenbedingungen, welche der vierten, hier ausgesparten Entwicklungsaufgabe entsprechen, geraten offensichtlich erst dann in den Blick, wenn die anderen *Entwicklungsaufgaben* subjektiv stimmig bearbeitet worden sind (Hericks, 2006, S. 31; Hericks, 2009, S. 2).

Was kann nun abschließend über die hier dargestellten *Entwicklungsaufgaben* und deren Bearbeitungen durch Studierende im Geschichts-LLS gesagt werden? Zuerst ist sicherlich zu erwähnen, dass die Didaktik der Geschichte insbesondere durch die Rekonstruktion der subjektiven Sinnzuschreibungen der Studierenden wesentlich weiter ist als andere Fachdidaktiken, die derartige Professionalisierungsprozesse noch nicht nachvollzogen haben. Wie die Analyse der subjektiven Bearbeitungen der *Entwicklungsaufgaben* durch die Studierenden gezeigt hat, werden genau jene Reflexionsprozesse bei den Studierenden angeregt, die als wünschenswert betrachtet werden. Albers und Kolleg~innen zählen drei solche Prozesse in Praxisphasen auf: Erstens „inwiefern gelingt den Studierenden eine fachspezifische Reflexion [und zweitens] inwiefern sehen sich die Studierenden in ihren subjektiven Theorien, Vorannahmen und Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit bestätigt oder widerlegt [und drittens] die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses als GeschichtslehrerIn“ (Ebd., S. 48). Diese Prozesse – und zwar alle drei auf einmal – haben, wie die subjektiven Bearbeitungen der *Entwicklungsaufgaben* zeigen konnten, bei den meisten Studierenden im Geschichts-LLS stattgefunden.

Bezüglich der ersten *Entwicklungsaufgabe Rollenfindung* (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) kann konstatiert werden, dass innerhalb jene Aushandlungsprozesse mehrheitlich stattgefunden haben, die als wünschenswert im Sinne einer angehenden Professionalisierung angesehen werden. Primär haben die Studierenden das Konglomerat an Aufgaben und Anforderungen an Lehrer~innen kennengelernt und sich mit ihrer eigenen schulbiografischen Prägung im Geschichtsunterricht auseinandergesetzt. Häufig wurde in unbegleiteten Praxisphasen beobachtet, dass Studierende „ihre biografisch erworbenen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit wieder auf[greifen] und realisieren auf dieser Basis ihren Unterricht (Albers et al, 2018, S. 51). Genau das Gegenteil war im LLS der Fall, wenn man den Aussagen der Studierenden Glauben schenkt.

In der *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* haben die Studierenden sich einen elementarisierten Korpus geschichtsdidaktischer Theorie angeeignet und einen Umgang mit diesem in Bezug auf den späteren Beruf entwickelt. Dieser Korpus besteht hier aus den Kategorien *Historisches Lernen* (Rüsen, 1997b; Lücke, 2015) und *Geschichtsbewusstsein* (Jeismann, 2000; Baumgärtner, 2015), sowie den dazugehörigen Prinzipien *Gegenwarts- und Zukunftsbezug* (Bergmann, 2008), *Multiperspektivität* (Bergmann, 2000) und *Narrativität* (Pandel, 2010; Barricelli, 2012). In der Mehrheit der Fälle fand eine fachspezifische Reflexion der Transformation in den Geschichtsunterricht statt. Erstaunlich ist, dass Historisch denken lernen oder Geschichtsbewusstsein weiter zu entwickeln, einen verschwindend kleinen Teil für die Studierenden einnimmt. Aber gerade die Diffusion dieser Kategorien in die Praxis ist der Geschichtsdidaktik ein Anliegen. Im Gegensatz dazu bezeichnen die Studierenden die Hauptkategorien der Geschichtsdidaktik als *Mischmasch* und *umherschwebende*

Blase. Dies zeigt vielleicht auch, warum theoriekonformes Unterrichten von Geschichte so schwer gelingt. Trotz allem hat sich dennoch bei den Studierenden innerhalb eines Semesters eine breite Theorieakzeptanz eingestellt und sie haben den Sachverhalt, dass es sich bei Geschichte um eine Konstruktion handelt, verinnerlicht. Mit anderen Worten ausgedrückt können die Studierenden einen argumentativen Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Theorien und Modellen der Geschichtsdidaktik und alltäglicher unterrichtlicher Praxis herstellen. Gerade in der für die geschichtsdidaktische Interpretation zentrale *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* können die Befunde aber kritisch diskutiert werden. Heuristik, Quellenkritik, Recherche – alles Voraussetzungen für die fachwissenschaftliche Einarbeitung in das Thema – nehmen kaum Raum in den Aussagen der Studierenden ein. Erstaunlich ist dies doch ein zentraler Inhalt ihres fachwissenschaftlichen Studiums.

Innerhalb der dritten *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* hat die Mehrheit der Studierenden begonnen, Geschichtsunterricht auf einer vorwissenschaftlichen Stufe subjektorientiert zu denken. Auch zeigt die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung*, dass sich Studierende immer auch mit nicht intendierten Phänomenen der Intervention, wie der Bewertung, in solch praxisnahen Settings auseinandersetzen.

Ist dies der von Rohlfes beschworene Fingerhut voll Erkenntnisse, den empirische Forschung nach sich ziehen kann? Ich würde sagen nein. Diese Studie zeigt erstmals, wie fachdidaktische Professionalisierung aussehen könnte und was ein realistischer Erwartungshorizont auf Seiten der Studierenden in einem LLLS Geschichte ist. Letztlich muss hierbei aber betont werden, dass ein solches Geschichts-LLLS nur ein erster Schritt der Professionalisierung ist, auf den im weiteren Studium aufgebaut werden muss. Es ersetzt weder Vorlesungen noch das Praxissemester und schon gar nicht den Vorbereitungsdienst. Vor allem muss bei der Durchdringung der für die Disziplin so wichtigen Konstrukte Geschichtsbewusstsein und Historisches Lernen anhand der Befunde dieser Studie noch wesentlich mehr Zeit und eine intensivere Auseinandersetzung gewährleistet werden, da dies „eben auch wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Geschichtslehrerbiografie sind“ (Albers et. al., 2018, S. 51). Auch deshalb erscheint die Durchführung samt einigen Adaptionen des LLLS Konzeptes im Fach Geschichte an anderen Universitäten sinnvoll. Hierbei wäre es zudem möglich, Dinge nachzuholen, für die sich in der vorliegenden Studie nicht entschieden wurde. Es könnte die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins der Studierenden betrachtet werden. Oder aber eine geschichtsdidaktische Theorie oder zumindest neue Kategorien, mit deren Hilfe dokumentarische Methoden aus der Praxis für die Praxis generiert werden. Was ebenfalls nicht in dieser Studie angegangen werden konnte, waren Fragen danach, ob die Studierenden im LLLS tatsächlich theoriegebunden unterrichteten und

auch, wie nachhaltig ein solches LLLS bei den Studierenden ist. Dies sollten nachfolgende LLLS stärker in den Fokus nehmen.

Zu guter Letzt würde ich noch darauf verweisen wollen, dass die Disziplin der Didaktik der Geschichte aus dem täglichen Geschichtsunterricht den Großteil ihrer Legitimation bezieht. Die vorhandenen geschichtsdidaktischen empirischen Studien zum Geschichtsunterricht zeigen in meiner Interpretation, dass eine eklatante Diskrepanz von geschichtsdidaktischem Anspruch und der Wirklichkeit besteht. Die Erziehungswissenschaften werden uns weder die Bestimmung der Defizite noch die Bestimmung der Gelenkstellen zu sinnvollen Intervention in dieser Wirkkette abnehmen. Will die Disziplin Geschichtsdidaktik aber die Deutungshoheit über dieses Schulfach weiter für sich beanspruchen, so sollte sie sich diesem Sachverhalt zuwenden.

Ein triftiges Narrativ dieser Studie ist deshalb, dass Geschichts-LLLS als eine Möglichkeit erscheinen, die erste Phase theorie-praxisverzahnt anzulegen und so eine berufsorientierte Professionalisierung zu ermöglichen. So könnte die geschichtsdidaktische Theorie auch in der Praxis mehr Bedeutung und Umsetzung erfahren. Geschichts-LLLS als Interventionen sind eine Möglichkeit, dies mit empirischer Forschung zu flankieren und dabei, wie Barricelli auf der Tagung Geschichtsdidaktik empirisch 2017 forderte: Maß zu halten, reflexiv zu bleiben und vor allem dabei nützlich zu sein.

Das letzte Wort sei den Studierenden gegeben:

#00:34:45-6# T12: [...] ich bin, man ist natürlich eben auch einfach sehr vielen Einflüssen ausgesetzt. Und da jetzt genau rauszudividieren sozusagen, was hat jetzt dieses Seminar gemacht, finde ich auch ganz schwierig. Aber bei mir ist es definitiv, sind es einfach diese Sachen, so Narrativität, Geschichtsbewusstsein, Multiperspektivität und so. Das sind Sachen, die werde ich sozusagen jetzt in mein Bild von Geschichtsunterricht, die sind da jetzt _drin_ (betont).

I: Mmh (bejahend)

T13: Ja. Dafür hat sich in meinem Gehirn so 'n –

T12: Und die hab' ich nicht alle komplett begriffen. Genau.

T13: Irgendwie sind die halt angekommen, 'ne. #00:35:54-9#

(Gruppe: Das Auto)

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz. 2010.** „Herbert Blumer: Symbolischer Interaktionismus“. In *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*, herausgegeben von Heinz Abels, 43–57. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92048-1_2.
- Abels, Simone. 2011.** „LehrerInnen als ‚Reflective Practitioner‘: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. 1. Aufl.“ Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:18-49568>.
- Alavi, Bettina. 2013.** „Was ist ein guter Geschichtslehrer/eine gute Geschichtslehrerin. Einführung“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 59–65. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Albers, Helene, Felix Hinz, Johannes Meyer-Hamme und Christopher Wosnitza. 2018.** *Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Ammerer, Heinrich, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger. 2015.** „Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung“. In *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, und Christoph Kühberger, 5–12. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Asbrand, Barbara, Matthias Martens und Christian Benz. 2016.** „Rekonstruktive Geschichtsunterrichtsforschung. Zur Analyse von Unterrichtsvideografien.“ In *Methoden der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung*, herausgegeben von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf - Kersting, 177–205. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2018.** *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Bielefeld: wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Baer, Matthias, Mirjam Kocher, Corinne Wyss, Titus Guldemann, Susanna Larcher und Günter Dörr. 2011.** „Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (Mai): 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>.
- Bandura, Albert. 1977.** „Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change“. *Psychological Review* 84 (2): 191–215.
- . 1997. *Self-efficacy: The exercise of control.* Macmillan.
- Barricelli, Michele. 2005.** „Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht.“. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- . 2008. „Historisches Wissen ist narratives Wissen.“ *Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II.*, 2008.
- . 2012. „Narrativität“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. I*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 255–80. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Barricelli, Michele, und Martin Lücke. 2012.** „Zur Einleitung“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1*, herausgegeben von Michele Barricelli und Lücke Martin, 9–21. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Barsch, Sebastian. 2016.** „Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung“. In *Methoden der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung*, herausgegeben von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf - Kersting, 206–28. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.

- Barsch, Sebastian und Nina Glutsch. 2019.** „GeschichtslehrerIn werden: Berufswahlmotivation über Portfolio-/Reflexion erfahren.“ Herausgegeben von Monica Waldis und Beatrice Ziegler. *Forschungswerkstatt empirisch 17*, Bern.
- Barth, Victoria. 2017.** *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bartsch, Silke und Werner Brandl. 2015.** „Von der Didaktischen Rekonstruktion zu einer Didaktik ‚subjektorientierten Lernens und Lehrens‘.“ *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 4* (2). <https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i2.19503>.
- Baumert, Jürgen. 2007.** „Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase.“ http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf.
- Baumert, Jürgen und Mareike Kunter. 2006.** „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9* (4): 469–520.
- Baumgardt, Iris, 2014.** *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baumgärtner, Ulrich. 2015.** „Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur“. In *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*, 31–46. Paderborn: UTB.
- . **2015b.** *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*. 1. Aufl. Paderborn: UTB GmbH.
- Behrendt, Lena, Hanin Ibrahim, David Seibert und Daniel Münch. 2019.** „Woher nehmen, wenn nicht stehlen? Ein Leitfaden zur Reflexion von Leitfragen für den Geschichtsunterricht.“ In *Bildungsdialog - Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule.*, herausgegeben von Claudia Priebe, Christiane Mattiesson, und Kathrin Sommer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benz, Stefan. 2018.** „Multiperspektivität. Vom Prinzip des Geschichtsunterrichts zum Schlüsselkonzept der interkulturellen Kompetenz“. In *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, und Markus Bernhardt, 296–312. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bergmann, Klaus. 2000.** *„Multiperspektivität - Geschichte selber denken“*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- . **2007a.** „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“. In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, und Gerhard Schneider, 2. überarbeitete Auflage, 91–112. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- . **2007b.** „Multiperspektivität“. In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, und Gerhard Schneider, 2. überarbeitete Auflage, 65–77. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- . **2008.** *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Bergner, Thomas M. H. 2010.** *Burnout bei Ärzten: Arztsein zwischen Lebensaufgabe und Lebensaufgabe*. Klett-Cotta.
- Bernhardt, Markus. 2016.** „Der 20. Juli 1944 – Ist Stauffenberg ein Held?“ In *10 Stunden, die funktionieren. Geplante und erprobte Geschichtsstunden.*, herausgegeben von Markus Bernhardt, 1. Aufl., 67–77. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- . **2018.** „Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts.“ In *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, und Markus Bernhardt, 131–42. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bernholt, Sascha. 2013.** *Inquiry-based Learning - Forschendes Lernen*. Bd. 33. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Berlin und Münster: LIT.

- Bertram, Christiane. 2016.** *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht: Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie.* 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Bertschy, Beat. 2007.** „Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 25 (1): 37–50.
- BMBF 2016.** *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden.*
- Bohnsack, Ralf. 2014.** *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden.* 9., überarb. und erw. Aufl. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242. Opladen: Budrich.
- Boldt, Werner. 1998.** *Subjektive Zugänge zur Geschichte. Didaktische Betrachtungen.* Weinheim: Deutscher Studienverl.
- Böllert, Karin und Ingrid Gogolin. 2002.** „Stichwort: Professionalisierung“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3): 367–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0056-0>.
- Bonnet, Andreas und Uwe Hericks. 2014.** „Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung.“ *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3 (1): 3–13.
- Borries, Bodo von. 1988.** *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein: empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie.* Stuttgart: Klett.
- . **2001.** „Staatliches Selbstverständnis oder persönliche Entwicklungsaufgabe? Das Unterrichtsfach Geschichte seit 1945“. In *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung.*, herausgegeben von Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans Christoph Kräfft, und Ingrid Kunze, 107–32. Opladen: Leske und Budrich. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9>.
- . **2007.** „‚Geschichtsbewusstsein‘ und ‚Historische Kompetenz‘ von Studierenden der Lehramter ‚Geschichte‘“. Herausgegeben von Bernd Schönemann, Waltraud Schreiber, und Hartmut Voit. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Geschichtsdidaktische empirische Forschung.*
- . **2015.** „Subjektorientiertes Geschichtslernen ist nur als ‚identitätsreflektierendes‘ wünschenswert“. In *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, und Christoph Kühberger, 93–130. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Borries, Bodo von und Johannes Meyer-Hamme. 2005.** „Was heißt ‚Entwicklung von Reflektiertem Geschichtsbewusstsein‘ in Fachdidaktischer Theorie Und in Unterrichtlicher Praxis?“ In *Bausteine Einer Bildungsgangtheorie*, herausgegeben von Barbara Schenk, 196–221. Studien Zur Bildungsgangforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://www.springer.com/de/book/9783531146560>.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring. 2016.** *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler.* 5., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Brauch, Nicola. 2010.** „Nachhaltiges historisches Lernen als Gegenstand empirischer Lehr/Lernforschung. Ein Rückblick auf den Tagungssommer 2009.“ *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9: 143–58.
- . **2015.** *Geschichtsdidaktik.* Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Brauch, Nicola und Andreas Bihrer. 2011.** „Die ‚Wikinger‘ als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung. Theoretische Überlegungen und erste empirische Befunde einer Studie zur Graduierung von Kompetenzen geschichtsdidaktischen Denkens.“ *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 10: 117–30.
- Braun, Edith, Burkhard Gusy, Bernhard Leidner und Bettina Hannover. 2008.** „Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp)“. *Diagnostica* 54 ((1)): 30–42.
- Breidbach, Stephan. 2007.** *Bildung, Kultur, Wissenschaft: Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht.* BoD – Books on Demand.
- Brüning, Ann-Katrin. 2017.** „Lehr-Lern-Labore in der Lehramtsausbildung – Definition, Profilbildung und Effekte für Studierende“. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-18559>.

- Buck, Thomas Martin. 2012.** „Lebenswelt und Gegenwartsbezug“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. I*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 289–302. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Bühl-Gramer, Charlotte. 2018.** „Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert - eine Standortbestimmung“. In *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, und Markus Bernhardt, 31–40. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buuren, Stef van und Karin Groothuis-Oudshoorn. 2011.** „mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R“. *Journal of Statistical Software* 45 (3): 1–67.
- Corcoran, Ellen. 1981.** „Transition Shock: The Beginning Teacher’s Paradox“. *Journal of Teacher Education* 32 (3): 19–23.
- Cornelißen, Christoph. 2012.** „Erinnerungskulturen.“ *Docupedia-Zeitgeschichte*, Oktober.
https://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen_Version_2.0_Christoph_Corneli%C3%9Fen.
- Correa, José Miguel, Asunción Martínez-Arbelaz und Estibaliz Aberasturi-Apraiz. 2015.** „Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice“. *Teaching and Teacher Education* 48 (Mai): 66–74.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>.
- Cramer, Colin. 2012.** *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Daumüller, Markus. 2010.** *Begegnungsdidaktik: Wie Schüler Geschichte lernen könnten!* München: Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- . **2012.** „Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. II*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 370–443. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Dehne, Brigitte. 2009.** „Subjektorientierung“. In *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, und Bernd Schönemann, 185–86. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Deile, Lars. 2014.** „Didaktik der Geschichte, Version: 1.0“. *Docupedia-Zeitgeschichte*, Januar.
http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte?oldid=106222.
- Demantowsky, Marko. 2013a.** „Zur Sozialisation von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- . **2013b.** „Practice vs. Theory and Rüsen’s New Historik - Public History Weekly - The International Blogjournal“. *Public History Weekly*. 5. Dezember 2013. <https://public-history-weekly.degruyter.com/1-2013-14/praxis-vs-theorie-und-ruesens-neue-historik/>.
- Dicke, Theresa, Doris Holzberger, Olga Kunina-Habenicht, Christina Linninger, Franziska Schulze-Stocker, Tina Seidel, Ewald Terhart, Detlev Leutner und Mareike Kunter. 2016.** „Doppelter Praxisschock auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63 (4): 244–57.
- Dickhäuser, Oliver, Claudia Schöne, Birgit Spinath und Joachim Stiensmeier. 2002.** „Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes.“ *Journal of Individual Differences* 23: 393–405. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.23.4.393>.
- Diederich, Jürgen. 1999.** „Reflexionen zu Implikationen - Was lehrt Sabines Stundenplan?“ In *Schulforschung-Fallanalyse-Lehrerbildung: Diskussionen am Fall*, herausgegeben von Frank Ohlhaver und Andreas Wernet, 133–47. Springer-Verlag.
- Dohrmann, René und Volkhard Nordmeier. 2018.** „Praxisbezug und Professionalisierung im Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS) - ausgewählte vorläufige Ergebnisse zur professionsbezogenen Wirksamkeit“. In *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht- normative und empirische*

- Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*, herausgegeben von Christoph Maurer, 515–18. Universität Regensburg.
- Dreher, Michael. 1994.** „Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen“. *Unterrichtswissenschaft* 22 (2): 122–37.
- Eckhardt, Hans-Wilhelm und Elke Langendorf. 2012.** „Historische Sinnbildung im Spannungsfeld von Geschichtsunterricht, Studium und Lehrerbildung“. Herausgegeben von Christoph Cornelißen, Michael Sauer, und Winfried Schulze. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (5/6): 366–72.
- Elsholz, Markus, Thomas Trefzger und Susan Fried, S. 2014.** „Professionalisierung durch Praxisbezug im Lehr-Lern-Labor“. *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/view/561>.
- Eribon, Didier. 2016.** *Rückkehr nach Reims*. Deutsche Erstausgabe. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Farrell, Thomas S. C. 2016.** „Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice“. *System* 61 (Oktober): 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>.
- Felber, Helmut und Gerhard Budin. 1989.** *Terminologie in Theorie und Praxis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fenn, Monica. Monografie in Vorbereitung.** *Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil: Entwicklung und Evaluation einer Interventionsmaßnahme zur Modifikation der Handlungskompetenz von Studierenden der Geschichtsdidaktik*.
- . 2013. „Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikationen der Handlungsabläufe von Studierenden“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Field, Andy, Jeremy Miles und Zoe Field. 2012.** *Discovering Statistics Using R*. London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications Ltd.
- Fielding, Nigel G. 2012.** „Triangulation and Mixed Methods Designs: Data Integration With New Research Technologies“. *Journal of Mixed Methods Research* 6 (2): 124–36. <https://doi.org/10.1177/1558689812437101>.
- Fischer, Thomas, Andreas Bach und Kathrin Rheinländer. 2016.** „Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden“. In *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*, herausgegeben von Julia Kosinár, Sabine Leineweber, und Emanuel Schmidt, 1. Aufl., 49–64. Münster New York: Waxmann.
- Flammer, August und Yuka Nakamura. 2002.** „An den Grenzen der Kontrolle“. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, herausgegeben von Diether Hopf und Matthias Jerusalem, 83–112. Weinheim u.a.: Beltz.
- Flick, Uwe. 2011.** *Triangulation: Eine Einführung*. 3. Aufl. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [//www.springer.com/de/book/9783531181257](http://www.springer.com/de/book/9783531181257).
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp und Lutz von Rosenstiel. 1995.** *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Herausgegeben von Stephan Wolff. Weinheim: Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278355.
- Fölling-Albers, Maria, Andreas Hartinger und Dženana Mörtl-Hafizovic. 2004.** „Situierendes Lernen in der Lehrerbildung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5): 727–47.
- Forneck, Hermann J. 2009.** *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Herausgegeben von Helmut Messner, Albert Düggeli, Christine Künzli, Helmut Linneweber-Lammerskitten, und Peter Metz. 1. Aufl. Bern: hep Verlag.
- Früh, Werner. 2011.** *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. 7. überarb. Konstanz: UTB.
- Gaede, Owen F. 1978.** „Reality Shock: A Problem among First-Year Teachers“. *The Clearing House* 51 (9): 405–9.

- Gautschi, Peter, Markus Bernhardt und Ulbricht Mayer. 2012.** „Guter Geschichtsunterricht: Prinzipien“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1*, herausgegeben von Michele Barricelli und Lücke Martin, 326–49. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Gautschi, Peter, und Stephan Heideger. 2013.** „Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gautschi, Peter und Martin Lücke. 2018.** „Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer: Das Projekt „Shoa im schulischen Alltag“. In *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, und Markus Bernhardt, 465–86. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gentner, Dedre, Jeffrey Loewenstein, Leigh Thompson und Kenneth D. Forbus. 2009.** „Reviving Inert Knowledge: Analogical Abstraction Supports Relational Retrieval of Past Events“. *Cognitive Science* 33 (8): 1343–82. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01070.x>.
- . 2009b. „Reviving Inert Knowledge: Analogical Abstraction Supports Relational Retrieval of Past Events“. *Cognitive Science* 33 (8): 1343–82. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01070.x>.
- Giesecke, Hermann. 1996.** „Das Ende der Erziehung. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung?“ In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Werner Helsper und Arno Combe, 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gläser, Jochen und Grit Laudel. 2010.** *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zirkuda, Michaela, Tina Seidel, Carsten Rohlf, Alexander Gröschner und Sascha Ziegelbauer. 2012.** *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster New York München Berlin: Waxmann.
- Göhring, Anja. 2011.** „Modellversuch Naturwissenschaft und Technik (NWT) – neue Wege in der universitären Lehrerbildung“. *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung* 0 (0). <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/293>.
- . 2014. „Naturwissenschaft und Technik (NWT) – integrierte Lehrerbildung an der Uni“. Herausgegeben von Sascha Bernholt. *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in München 2013: 82–84.
- Göhring, Anja, Michael Haider und Manuel Streubert. 2010.** „Naturwissenschaft und Technik (NWT) - ein neues integriertes Didaktikfach in der Lehrerbildung“. *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung* 0 (0). <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/view/183>.
- Golser, Magdalena, Thomas Hellmuth und Dominik Maresch. 2015.** „Meine Geschichte - deine Geschichte - wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen“. In *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, und Christoph Kühberger, 49–71. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Gottein, Hans-Peter. 2016.** *Tun sie denn, was sie wissen?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2092.html>.
- Gröschner, Alexander, Cordula Schmitt und Tina Seidel. 2013.** „Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (1–2): 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>.
- Gruber, Hans und Christian Harteis. 2016.** „Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter“. In *Handbuch Professionsentwicklung*, herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki, und Harald Mieg, 1. Aufl., 231–39. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gruber, Hans, Heinz Mandl und Alexander Renkl. 1999.** „Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?“ Doc-type:workingPaper. Januar 1999. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/209/>.
- . **2000.** „Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?“ In *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze.*, herausgegeben von Heinz Mandl und Jochen Gerstenmaier, 139–56. Göttingen: Hogrefe.
- Grundmann, Matthias und Raphael Beer. 2004.** „Manifestationen des Subjektiven“. In *Subjekttheorien interdisziplinär: Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften*, herausgegeben von Matthias Grundmann und Raphael Beer, 1–8. BV019341875 1. Münster: Lit Verlag.
- Gruschka, Andreas. 1985.** *Wie Schüler Erzieher werden: Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs Nordrhein-Westfalens.* Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- . **2011.** *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik: Eine Grundlegung.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Günther, Ullrich und Peter Massing. 1980.** „Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrertraining: Können innovative Orientierungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden?“ *Bildung und Erziehung*, Nr. 6: 550–77.
- Günther-Arndt, Hilke. 2014a.** „Historisches Lernen und Wissenserwerb - Was ist das Historische am historischen Lernen?“ In *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, herausgegeben von Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf - Kersting, 24–48. Berlin: Cornelsen.
- . **2014b.** „Methodik des Geschichtsunterrichts“. In *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, herausgegeben von Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf - Kersting, 158–204. Berlin: Cornelsen.
- Haan, Gerhard de und Tobias Rülcker. 2009.** *Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik.* 1. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Haas, Anton. 2005.** „Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern.“ In *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Anne A. Huber, 5–19. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber. <http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/1050>.
- Hahn, Stefan. 2004.** „Zum Gegenstand Der Bildungsgangforschung - Empirische Fragestellung Für Eine Theorie ‚Subjektiver Entwicklungsaufgaben‘“. In *Entwicklungsaufgaben Im Bildungsgang*, herausgegeben von Matthias Trautmann, 167–86. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [//www.springer.com/de/book/9783531143064](http://www.springer.com/de/book/9783531143064).
- Hartinger, Andreas, Maria Fölling-Albers, Eva-Maria Lanke, Dieter Marenbach und Judith Molfenter. 2001.** „Lernen in authentischen Situationen versus Lernen mit Texten. Zum Aufbau anwendbaren Wissens in der Schriftsprachdidaktik“. *Unterrichtswissenschaft* 29 (2): 108–30.
- Hasberg, Wolfgang. 2003.** „Geschichtsbewusstsein - Geschichtskultur - Kulturwissenschaft. Geschichtsdidaktik in der Lehrerbildung.“ In *Schule-Europa - Technik*, herausgegeben von Tobias Arand und Klaus Scherberich, 19–38. Aachen.
- . **2010.** „Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte.“ *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9: 159–79.
- Hascher, Tina. 2005.** „Die Erfahrungsfalle.“ *Journal für LehrerInnenbildung* 5 (1): 39–45.
- . **2011.** „Vom ‚Mythos Praktikum‘“. 2011. <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-954180>.
- . **2014.** „Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung“. In *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, herausgegeben von Terhart, Ewald, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland, 542–71.
- Havighurst, Robert James. 1972.** *Developmental Tasks and Education*,. 3. Aufl. New York: Addison-Wesley Longman Ltd.

- . 1981. *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Hedtke, Reinhold. 2000.** „Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien“. *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt*. <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/1863513>.
- Helsper, Werner. 2002.** „Wissen, Können, Nicht -Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung“. In *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift*, herausgegeben von Catrin Kötters-König, Werner Helsper, und Georg Breidenstein. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2004. „Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln.“ In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, herausgegeben von Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe, und Johannes Wildt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- . 2016. „Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln“. In *Handbuch Professionsentwicklung*, herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki, und Harald Miege, 1. Aufl., 50–62. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner, Georg Breidenstein und Catrin Kötters-König. 2002.** „Einleitung“. In *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift*, herausgegeben von Catrin Kötters-König, Werner Helsper, und Georg Breidenstein. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner und Arno Combe. 1996.** „Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen“. In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Werner Helsper und Arno Combe, 1., 09–48. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Henke-Bockschatz, Gerhard und Christian Mehr. 2013.** „Professionalisierung des Lehrerhandelns am Beispiel der Problemorientierung“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herbart, Johann Friedrich. 1806.** *Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. J.F. Röwer.
- Hericks, Uwe. 2004.** „Entwicklungsaufgaben, Habitus Und Professionalisierung von Lehrerinnen Und Lehrern“. In *Entwicklungsaufgaben Im Bildungsgang*, herausgegeben von Matthias Trautmann, 117–35. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://www.springer.com/de/book/9783531143064>.
- . 2006. *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. 1. Auflage. Studien zur Bildungsgangforschung. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- . 2009. „„Es ist natürlich `n bisschen lauter als bei anderen Kollegen ...‘ – Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern“. https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/hericks/vortrag_koeln.pdf.
- . 2015. „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell - und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“ *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 3 (2): S. 5-18.
- Hericks, Uwe, Josef Keuffer, Hans Christoph Kräfft und Ingrid Kunze. 2001.** *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9>.
- Hesse, Ingrid und Brigitte Latzko. 2011.** *Diagnostik für Lehrkräfte*. 2. Aufl. Opladen Farmington Hills: UTB GmbH.
- Heuer, Christian, Mario Resch und Manfred Seidenfuß. 2017.** „Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Nr. 7 (2): 158–77.
- Hinsch, Rüdiger. 1978.** „Einstellungswandel und Praxischock bei jungen Lehrern: eine empirische Längsschnittuntersuchung“. Weinheim: Beltz.

- Hinzke, Jan-Hendrik und Angela Paseka. 2018.** „Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert“. In *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2921412>.
- Holzcamp, Klaus. 1993.** *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. 1. Aufl. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Hommerich, Christoph. 2010.** „Karriere im Recht – Mut zur Spezialisierung Das ‚eherne Gesetz‘: Verdrängung“. *Karriere im Recht - STUD.JUR.*, Nr. 2: 14–15.
- Hoppe, Heidrun. 1996.** *Subjektorientierte politische Bildung Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*. Schriften zur politischen Didaktik 26. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-01420-1>.
- Howe, Edward R. 2006.** „Exemplary Teacher Induction: An international review“. *Educational Philosophy and Theory* 38 (3): 287–97. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>.
- Huber, Ludwig, Julia Hellmer und Friederike Schneider, Hrsg. 2013.** *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. 2. Auflage. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen 10. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler.
- Jakob, Thilo, und Hans F. Merk. 2014.** „Berufsanfang ohne Praxischock“. *Allergo Journal* 23 (3): 67. <https://doi.org/10.1007/s15007-014-0570-4>.
- Jeismann, Karl-Ernst. 2000.** „Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts“. In *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*, herausgegeben von Karl-Ernst Jeismann, 46–73. Paderborn.
- Jenkins, Keith. 2003.** *Re-thinking history*. Routledge classics. London und New York: Routledge.
- Jerusalem, Matthias und Ralf Schwarzer. 2002.** „Das Konzept der Selbstwirksamkeit“. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, herausgegeben von Diether Hopf und Matthias Jerusalem, 28–53. Weinheim u.a.: Beltz.
- John, Anke. 2013.** „Geschichtsdidaktik 2.0-vom Nutzen und Nachteil internetbasierten Studierenden im Lehramt Geschichte“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kanert, Georg und Manfred Seidenfuß. 2014.** „Auf dem Weg in den ‚Praxischock‘? Geschichtslehrkräfte in der Berufseinstiegsphase“. Herausgegeben von Christoph Cornelißen, Michael Sauer, und Winfried Schulze. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65 (11/12/14): 718–34.
- Kelle, Udo. 2014.** „Mixed Methods“. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 153–65. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, Manuela. 2010.** *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Kenkmann, Alfons. 2013.** „Strukturen der Geschichtslehrerbildung nach Bologna. Einführung“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klassen, Robert und Ming Ming Chiu. 2010.** „Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress“. *Journal of Educational Psychology* 102 (3): 741–56.
- Klemm, Klaus und Dirk Zorn. 2017.** *Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klempin, Christiane, Daniel Rehfeldt, David Seibert, Tobias Mehrrens, Hilde Köster, Martin Lücke, Volkhard Nordmeier und Michaela Sambanis. 2018.** „Realizing theory-practice transfer in German teacher education: Tracing preliminary effects of a complexity reduced teacher training format on trainees from four subject domains on students’ perception of ‘self-

- efficacy' and 'relevance of theoretical contents for practice'". *Ristal*, Research in subject-matter teaching and learning, 2.
- KMK. 2004.** *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).*
- . **2005.** *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden.*
- . **2007.** *Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.*
- . **2016.** *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015).*
- Knoblauch. 2004.** „Subjekt, Intersubjektivität und persönliche Identität. Zum Subjektverständnis der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie“. In *Subjekttheorien interdisziplinär: Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften*, herausgegeben von Matthias Grundmann und Raphael Beer, 37–58. Münster: Lit.
- Köffler, Nadja Maria. 2015.** „Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, Hans-Christoph. 2012.** *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Pädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- König, Johannes, Martin Rothland, Sarantis Tachtsoglou, Stefan Klemenz und Jasmin Römer. 2016.** „Der Einfluss schulpraktischer Lerngelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz.“ In *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*, herausgegeben von Julia Kosinár, Sabine Leineweber, und Emanuel Schmi, 1. Aufl., 65–84. Münster New York: Waxmann.
- Körber, Andreas. 2004.** „Historisches Denken Als Entwicklungs-Hilfe Und Entwicklungs-Aufgabe. Überlegungen Zum Geschichtslernen Im Bildungsgang“. In *Entwicklungsaufgaben Im Bildungsgang*, herausgegeben von Matthias Trautmann, 241–69. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. //www.springer.com/de/book/9783531143064.
- Korthagen, Fred A. J. 2014.** *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit.* Hamburg: EB-Verlag.
- Kossen, Wilfried. 2004.** „Lernen in Lebenswelten - Für Eine Reorganisation Der Bildungsgangtheorie“. In *Entwicklungsaufgaben Im Bildungsgang*, herausgegeben von Matthias Trautmann, 152–66. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. //www.springer.com/de/book/9783531143064.
- Köster, Hilde und Phillipp Galow. 2014.** „Forschendes Lernen initiieren. Hintergründe und Modelle offenen Experimentierens.“ *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, Nr. Heft 144, 25. Jahrgang (Dezember): 24–26.
- Köster, Manuel. 2016.** „Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung.“ In *Methoden der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung*, herausgegeben von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf - Kersting, 9–62. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Kottmann, B. 2013.** „Forschendes Lernen in Lernwerkstätten“. In *Studieren in Lernwerkstätten*, herausgegeben von Hendrik Coelen und Barbara Müller-Naendrup. Wiesbaden: Springer.
- Kraler, Christian. 2009.** „Entwicklungsaufgaben in der universitären LehrerInnenausbildung: Startverpflegung auf dem Weg der Professionalisierung.“ *Erziehung & Unterricht*, Nr. 159 (2009): 187–97.
- Krameritsch, Jakob. 2009.** „Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien“. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Nr. Online-Ausgabe, 8 (2009): Druckausgabe: S. 413-432.
- Krapp, Andreas und Ryan M. Ryan. 2002.** „Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch- psychologischen Interessentheorie.“ In *Selbstwirksamkeit und*

- Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, herausgegeben von Hopf, Diether [Hrsg.] und Jerusalem, Matthias [Hrsg.], 54–82. Weinheim u.a.: Beltz.
- Kraus, Alexander. 2013.** „Zum Nutzen praxisbezogener Lehrformate. Ein Interviewprojekt am Historischen Seminar der WWU Münster“. Herausgegeben von Christoph Cornelißen, Michael Sauer, und Winfried Schulze. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (11/12): 676–86.
- Kraus, Josef. 2003.** „Arbeitszeit der Lehrer: Fakten statt Vorurteile!“ 2003. <http://www.lehrerverband.de/arbeitsz.htm>.
- Krebs, Dagmar und Natalja Menold. 2014.** „Gütekriterien quantitativer Sozialforschung“. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 425–38. Wiesbaden: Springer VS.
- Krofta, Helen und Jörg Fandrich. 2011.** „Verbesserung der Lehramtsausbildung durch Schülerlabore Konzept für das Praxisseminar Wärmeübertragung im PhysLab“. Herausgegeben von Christoph Mauer. *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung* 1 (4).
- Krofta, Helen, Jörg Fandrich und Volkhart Nordmeier. 2012.** „Professionalisierung im Schülerlabor: Praxisseminare in der Lehrerbildung“. *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung* 1 (3). <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/view/412>.
- Krofta, Helen und Volkhart Nordmeier. 2014.** „Bewirken Praxisseminare im Lehr-Lern-Labor Änderungen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden?“ *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung* 0 (0). <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/view/584>.
- Kron, Friedrich W. 1999.** *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. 2. Aufl. München: UTB, Stuttgart.
- Kuckartz, Udo. 2014.** *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- . 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo, Stefan Rädiker, Thomas Ebert und Julia Schehl. 2013.** *Statistik: Eine verständliche Einführung*. 2., überarb. Aufl. 2013. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühberger, Christoph. 2014.** „Subjektorientierung. Können Lernende selbstständig historisch denken?“ *Public History Weekly*. 8. Mai 2014. <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-17/subjektorientierung-can-subaltern-pupil-think-historically/>.
- . 2015. „Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik“. In *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, und Christoph Kühberger, 13–47. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Kunter, Mareike, Christina Linninger, Franziska Schulze-Stocker, Olga Kunina-Habenicht und Hendrik Lohse-Bossenz. 2013.** „Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen“. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/Archiv/2014/2014_05_12-Vorbereitungsdienst/03d-BilWiss-Gesamtbericht.pdf. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/Archiv/2014/2014_05_12-Vorbereitungsdienst/03d-BilWiss-Gesamtbericht.pdf.
- Kunze, Ingrid und Uwe Hericks. 2002a.** „Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3): 401–16. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0058-y>.
- Laging, Ralf, Uwe Hericks und Marcell Saß. 2015.** „Fach:Didaktik - Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung.“ Herausgegeben von S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, und R. Stengel-Jörns. *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible-Learning“*, Nr. Bad Heilbrunn: 91–116.

- Lamnek, Siegfried. 2005.** *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Bd. 8303. Weinheim ua: Beltz.
- Lamnek, Siegfried und Claudia Krell. 2016.** *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien*. 6., vollständig überarbeitete. Weinheim Basel: Beltz.
- Lange, Kristina. 2012.** „Was ist guter Geschichtsunterricht? Überlegungen zu fachbezogenen Qualitätsmerkmalen aus der Sicht der zweiten Phase der Lehrerbildung“. In *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*, herausgegeben von Johannes Meyer-Hamme, Meik Zülsdorf - Kersting, und Holger Thünemann, 161–74. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Leonhard, T. 2013.** „Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz“. In *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*, herausgegeben von B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pieneker, und J.C. Störländer, 180–92. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebig, Brigitte und Iris Nentwig-Gesemann. 2009.** „Gruppendiskussion“. In *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden*, herausgegeben von Stefan Kühl, Petra Strodtz, und Andreas Taffertshofer, 102–23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_6.
- Loos, Peter und Burkhard Schäffer. 2001.** *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen Und Empirische Anwendung*. Qualitative Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [//www.springer.com/de/book/9783810022738](http://www.springer.com/de/book/9783810022738).
- Lücke, Martin. 2012.** „Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. I*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 281–88. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- . **2015.** „Inklusion und Geschichtsdidaktik“. In *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, herausgegeben von Judith Riegert und Oliver Musenberg, 197–206. Stuttgart: W.Kohlhammer.
- Lücke, Martin und Bettina Alavi. 2016.** *Geschichtsunterricht ohne Verlierer?: Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. 1. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Lücke, Martin und Michele Barricelli. 2012.** „Einleitung“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. I*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 9–21. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- . **2013.** „Diversity, Sozialisation und professionelles Selbstbild von Geschichtslehrkräften“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 117–30. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lücke, Martin und Irmgard Zündorf. 2018.** *Einführung in die Public History*. 1.Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lüdtke, Alf. 1993.** *Eigen-Sinn: Fabrikalltag, Arbeitererfahrung und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus*. Hamburg: Ergebnisse Verlag GmbH.
- Makrinus, Livia. 2013.** *Der Wunsch nach mehr Praxis: zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 49. Wiesbaden: Springer.
- Mangold, Werner. 1960.** *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Europäische Verlagsanstalt.
- Martenstein, Harald. 2017.** „Lehrer sind auch nur Kellner“. *Der Tagesspiegel*, 1. September 2017.
- Matthias Völker und Thomas Trefzger. 2010.** „Lehr-Lern-Labore zur Stärkung der universitären Lehramtsausbildung“.
- Mayring, Philipp. 1995.** „Qualitative Inhaltsanalyse“. In *Handbuch qualitative Sozialforschung*, 2. Aufl., 209–18. Weinheim: Beltz.
- . **2001.** „Combination and Integration of Qualitative and Quantitative Analysis“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 2 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967>.
- . **2002.** *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

- . 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp und Thomas Fenzl. 2014.** „Qualitative Inhaltsanalyse“. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 543–56. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda. 2008.** *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu Ausgestattete*. Weinheim Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp und Thomas Fenzl. 2014.** „Qualitative Inhaltsanalyse“. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 543–56. Wiesbaden: Springer VS.
- Mehr, Christian. 2016.** „Objektive Hermeneutik und Geschichtsdidaktik.“ In *Methoden der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung*, herausgegeben von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf - Kersting, 149–76. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Meinert, A. Meyer. 2005.** „Die Bildungsgangforschung als Rahmen für die Weiterentwicklung der allgemeinen Didaktik“. In *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*, herausgegeben von Barbara Schenk, Arno Combe, und Meinert A. Meyer, 17–47. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://www.ciando.com/ebook/bid-1252860>.
- Merten, Klaus. 1983.** *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode Und Praxis. 2. Aufl.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. [//www.springer.com/de/book/9783531114422](http://www.springer.com/de/book/9783531114422).
- Meyer-Hamme, Johannes. 2007.** „Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002)“. Herausgegeben von Bernd Schönemann, Waltraud Schreiber, und Hartmut Voit. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Geschichtsdidaktische empirische Forschung*.
- . 2009. *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht: Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- . 2012. „Subjektorientierte historische Bildung. Geschichtslernen in der Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Deutungsangeboten zur DDR Geschichte“. 27. Juni 2012. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/139259/subjektorientierte-historische-bildung?p=all>.
- . 2018. „Was heißt ‚historisches Lernen‘? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens“. In *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, und Markus Bernhardt, 75–92. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mieg, Harald. 2016.** „Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung“. In *Handbuch Professionsentwicklung*, herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki, und Harald Mieg, 1. Aufl., 27–40. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Minnameier, Gerhard. 2005.** „Wissen und Können im Kontext inferentiellen Denkens“. In *Verwertbarkeit: Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?*, herausgegeben von Helmut Heid und Christian Harteis, 183–203. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_9.
- Mitter, Wolfgang. 1978.** „Theorie- oder Praxisschock? – Zur Ausgestaltung der „zweiten“ und „dritten“ Phase der Lehrerbildung“. *Bildung und Erziehung* 31: 95–97. <https://doi.org/10.7788/bue-1978-jg12>.
- Mogg, Christina. 2013.** *Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen: Von der Berufung zum Burnout. Eine soziologische Untersuchung der Einflussfaktoren*. Wien. http://othes.univie.ac.at/28639/1/2013-02-17_0502474.pdf.
- Monitor Lehrerbildung. 2013.** „Praxisbezug in der Lehrerbildung - je mehr, desto besser?!“ https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Praxisbezug_10_2013.pdf.

- Müller, Stefan. 2010.** „Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung.“ In *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien*, 27–52. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela, Cloetta Bernhard und Hanns-Dietrich Dann. 1978.** *Der Praxischock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen ; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Neumeier, Christopher und Tobias Seidl. 2017.** *Planung einer geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltung*. 1. Aufl. Wochenschau-Verl.
- Neuweg, Hans Georg. 2016.** „Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel“. In *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*, herausgegeben von Julia Kosinár, Sabine Leineweber, und Emanuel Schmi, 1. Aufl., 31–46. Münster New York: Waxmann.
- Niermann, Anne. 2016.** *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. „...man muss schon von der Sache wissen.“* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-125876>.
- Nitsche, Martin und Monika Waldis. 2016.** „Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte“. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* 7, Nr. Heft 1: 17–35.
- Nordmeier, V., F. Köpnick, Michael Komorek, M. Leuchtner, Knut Neumann, B. Priemer, Björn Risch. 2014.** „Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore: Forschungsorientierte Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung“.
- Oevermann, Ullrich. 1996.** „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Werner Helsper und Arno Combe, 1., 70–182. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ortenburger, Andreas. 2016.** „Lehrer und Lehrerinnen“. In *Handbuch Professionsentwicklung*, herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki, und Harald Mieg, 1. Aufl., 559–66. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, Fritz, Tibor Bauder, Patrizia Salzmann und Sarah Heinzer, Hrsg. 2013.** *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oser, Fritz, Gian-Paolo Curcio und Albert Düggele. 2007.** „Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit.- Fragen und Zugänge.“ *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (1): 14–26.
- Oser, Fritz, Sarah Heinzer und Salzmann. 2010.** „Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes.“ *Unterrichtswissenschaft* 38 (1): 5–28.
- Ostermann, Elisabeth. 2014.** *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen: Professionspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Otto, Jeannette. 2009.** „Schule: Wie Lehrer wirklich sind“. *Die Zeit*, 4. Juni 2009, Abschn. Gesellschaft. <http://www.zeit.de/2009/24/C-Lehrermythen>.
- Pandel, Hans-Jürgen. 1987.** „Dimensionen von Geschichtsbewußtsein. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen.“ *Geschichtsdidaktik*, Nr. 12: 130–42.
- . **2009a.** *Geschichtsunterricht nach PISA, Kompetenzen, Bildungsstandards, Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- . **2009b.** „Problemorientierung“. In *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, und Bernd Schönemann, 191–93. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- . **2010.** *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

- . 2012. „Geschichtskultur“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1*, herausgegeben von Michele Barricelli und Lücke Martin, 147–59. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- . 2017. *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. 2. Aufl. 2017. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Peukert, Helmut. 2015.** *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Pfitzner-Eden, Franziska. 2015.** „Evaluation of a Teacher Preparation Program Using the Development of Teacher Self-Efficacy as an Outcome“. Freie Universität Berlin, Freie Universität Berlin, Germany. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000099939.
- Pfitzner-Eden, Franziska, Felicitas Thiel und Jenny Horsley. 2014.** „An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity Across two Countries“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28 (3): 83–92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>.
- Popp, Susanne, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky und Alfons Kenkmann, (Hrsg.) 2013.** *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Porst, Rolf. 2014.** „Frageformulierung“. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 687–99. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Manfred und Barbara Drechsel. 1996.** „Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse“. *Unterrichtswissenschaft* 24 (3): 217–34.
- Przyborski, Aglaja und Monica Wohlrab-Sahr. 2011.** „Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung.“ In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 45–52. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Quenzel, Gudrun. 2010.** „Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg.“ In *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, herausgegeben von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_6.
- Radtke, Frank-Olaf. 2004.** „Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienz-erwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung.“ In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, herausgegeben von Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe, und Johannes Wildt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ramsenthaler, Christina. 2013.** „Was ist ‚Qualitative Inhaltsanalyse?‘“ In *Der Patient am Lebensende*, herausgegeben von Martin Schnell, Christian Schulz, Harald Kolbe, und Christine Dunger, 23–42. Palliative Care und Forschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19660-2_2.
- Rauh, Robert. 2018.** *Geschichte kompetent unterrichten: Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt*. Frankfurt/M: Wochenschau-Verl.
- Rehfeldt, Daniel, Christiane Klempin, David Seibert, Tobias Mehrrens und Volkhardt Nordmeier. 2016.** „Fächerübergreifende Wirkungen von Lehr-Lern-Labor-Seminaren: Adaption für die Fächergruppen Englisch, Geschichte und Sachunterricht“. In *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Zürich 2016*, herausgegeben von Christian Maurer, 37:556–59. Regensburg: IPN. http://www.gdcp.de/images/tagungsbaende/GDCP_Band37.pdf.
- Rehfeldt, Daniel, David Seibert, Christiane Klempin, Martin Lücke, Michaela Sambanis und Volkhardt Nordmeier. 2018.** „Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors“. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*. <http://www.hochschullehre.org/?p=1068>.
- Reich, Kersten. 2006.** *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 3., völlig überarb. Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

- Reinders, Heinz. 2002.** „Entwicklungsaufgaben - Theoretische Positionen zu einem Klassiker.“ Herausgegeben von Hans Merckens und Zinneger. *Jahrbuch Jugendforschung* 2: 13–37.
- Renkl, Alexander. 1996.** „Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird.“ *Psychologische Rundschau* 47 (2): 78–92.
- Resch, Mario. 2018.** *Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignettentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. <http://www.wochenschau-verlag.de/studium-wissenschaft/aufgaben-formulieren-koennen.html>.
- Resch, Mario und Manfred Seidenfuß. 2018.** „Aufgaben formulieren im Geschichtsunterricht – Das Wissen und Können angehender Lehrkräfte“. In *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, und Markus Bernhardt, 389.406. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Richter, Dirk, Alexandra Marx und Dirk Zorn. 2018.** *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Roters, Bianca. 2012.** *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung.* Münster: Waxmann Verlag.
- Rüsen, Jörn. 1994a.** *Historische Orientierung: über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden.* Köln: Verlag Böhlau.
- . **1994b.** *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen.* Köln/Wien: Böhlau Verlag. <http://dx.doi.org/10.7788/boehlau.9783412326807>.
- . **1994c.** „Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken.“ In *Historische Faszination: Geschichtskultur heute*, herausgegeben von Klaus Füssmann, Heinrich Theodor Grütter, und Jörn Rüsen, 3–26. Verlag Böhlau.
- . **1997a.** „Geschichtskultur“. In *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, und Gerhard Schneider, 5. überarbeitete Auflage, 38–41. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- . **1997b.** „Historisches Lernen“. In *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, und Gerhard Schneider, 5. Aufl., 461–65. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- . **2017.** „The Limits of Multiperspectivity - Relativism and Leitkultur“. *Public History Weekly*. 12. Oktober 2017. <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-33/limits-of-multiperspectivity/>.
- Sabine Weiß, Simone Schramm und Ewald Kiel. 2014.** „Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen“. *Forum: Qualitative Social Research* 15 (3). <https://doaj.org/article/0f99411cf8b14851971127170e00799d>.
- Salzmann, Christian Gotthilf. 1872.** *Ameisenbüchlein.* Siegismund & Volkening.
- Sandkühler, Thomas. 2013.** „Vom Master zu Meister Zur Sozialisation künftiger Geschichtslehrer im Land Berlin“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- . **2018.** „Zum Stand von Disziplin und Verband“. In *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, und Markus Bernhardt, 11–30. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sauer, Michael. 2012.** „Kompetenzen für Geschichtslehrer - was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie“. Herausgegeben von Christoph Cornelißen, Michael Sauer, und Winfried Schulze. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (5/6): 324–48.

- . **2013.** „Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- . **2014.** „Sinnbildung über Zeiterfahrung‘ - eine Leerformel?“ *Public History Weekly*. 30. Januar 2014. <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-4/sinnbildung-ueber-zeiterfahrung/>.
- Schenk, Barbara. 2004.** „Der Bildungsgang“. In *Entwicklungsaufgaben Im Bildungsgang*, herausgegeben von Matthias Trautmann, 241–69. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [//www.springer.com/de/book/9783531143064](http://www.springer.com/de/book/9783531143064).
- . **2005.** „Entwicklungsaufgaben und Schule.“ In *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*, herausgegeben von Barbara Schenk, Arno Combe, und Meinert A. Meyer, 275–90. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://www.ciando.com/ebook/bid-1252860>.
- Schmitz, Gerdamarie S. 2000.** „Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?“ Freie Universität Berlin.
- Schmitz, Gerdamarie S. und Ralf Schwarzer. 1999.** „Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)“. http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Lehrer-Selbstwirksamkeit/hauptteil_lehrer-selbstwirksamkeit.htm.
- . **2000.** „Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14 (1): 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>.
- . **2002.** „Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. [Teachers’ individual and collective self-efficacy]“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 192–214.
- Schnell, Martin W., Christian Schulz und Udo Kuckartz, Hrsg. 2016.** *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Eine Typologie*. 1. Aufl. Palliative Care und Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schönemann, Bernd. 2012.** „Geschichtsbewusstsein – Theorie“. In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. I*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 98–111. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- . **2014.** „Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft“. In *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, herausgegeben von Arndt Hilke Günther und Meik Zülsdorf - Kersting, 11–22. Berlin: Cornelsen.
- Schreier, Margrit und Özen Odağ. 2010.** „Mixed Methods“. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 263–77. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_18.
- Schubarth, Wilfried, Karsten Speck, Ulrike Große, Andreas Seidel und Charlotte Gemsa. 2006.** „Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie“. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2008/docId/2005>.
- Schüle, Christoph, Kris-Stephen Besa, Josina Schriek und Karl-Heinz Arnold. 2017.** „Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika“. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7 (1): 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>.
- Schütz, Marcel. 2015.** „Lehrerausbildung: Der einstudierte Praxisschock“. *HuffPost Deutschland*, 13. August 2015. https://www.huffingtonpost.de/marcel-schuetz/lehrrausbildung-der-einstudierte-praxisschock_b_7971502.html.
- Seidel, Tina, Geraldine Blomberg und Kathleen Stürmer. 2010.** „Observer‘ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE“. *Zeitschrift für Padagogik* 56 (Januar).
- Seidenfuß, Manfred und Georg Kanert. 2013.** „Die Wirksamkeit der Geschichtslehrerbildung-Forschungsansätze und Forschungsergebnisse“. In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern.*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael

- Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. 2018.** *Blickpunkt Schule. Schuljahr 2017/2018.* Berlin. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/#blickpunkt>.
- Siepmann, Christian. 2009.** „Strafarbeit: Warum Junglehrer an der Schule verzweifeln“. *Spiegel Online*, 18. April 2009, Abschn. Leben und Lernen. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/strafarbeit-warum-junglehrer-an-der-schule-verzweifeln-a-608092.html>.
- Skaalvik, Einar und Sidsel Skaalvik. 2010.** „Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations.“ *Teaching and Teacher Education* 26 (Mai): 1059–69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Smit, Robbert, Sara Helfenstein und Titus Guldemann. 2014.** „Unterrichtskompetenz im ersten Berufsjahr. Kein Praxisschock, aber eine Risikogruppe.“ *Journal für LehrerInnenbildung* 4 (Januar): 33–38.
- Somm, Irene. 2001.** „Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive“. *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (5): 675–91.
- Soostmeyer, Michael. 1985.** *Problemorientiertes Lernen im Sachunterricht.* Paderborn und Wien: UTB für Wissenschaft.
- Sorge, Stefan, Burkhard Priemer, Irene Neumann und Ilka Parchmann. 2018.** „Lernunterstützung im Lehr-Lern-Labor: Die Perspektive der Studierenden“. Herausgegeben von Christian Maurer. *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht- normative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Regensburg 2017*, 528–31.
- Stark, Robin, Petra Herzmann und Ulrike-Marie Krause. 2010.** „Effekte integrierter Lernumgebungen - Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (4): 548–63.
- Steffensky, Mirjam und Ilka Parchmann. 2007.** „The project CHEMOL: Science education for children-Teacher education for students!“ *Chemistry Education Research and Practice* 8 (2): 120–29.
- Stein, Roland und Thomas Müller. 2015.** *Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen: Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden.* UTB.
- Strübing, Jörg. 2013.** *Qualitative Sozialforschung: eine komprimierte Einführung für Studierende.* München: Oldenbourg.
- . 2014. „Grounded Theory und Theoretical Sampling“. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 457–72. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald. 2002.** „Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung“. In *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift*, herausgegeben von Catrin Kötters-König, Werner Helsper, und Georg Breidenstein. Studien zur Schul- und Bildungsforschung ; 16. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2011. *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen.* Herausgegeben von Karin Priem. *Zeitschrift für Pädagogik*. 58: Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim: Beltz Juventa.
- . 2013. „Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung“. Stifterverband. 2013. <https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung>.
- Thiel, F., I. Blüthmann und R. Watermann. 2012.** „Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo)“. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil] I. Evaluation. Veranstaltungsevaluation*, herausgegeben von B. Berendt und H. P. Voss. Berlin: Raabe.
- Thiel, Felicitas und Irmela Blüthmann. 2009.** *Ergebnisse der Evaluation der Lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin Sommersemester 2009.* Freie Universität Berlin.

- http://www.fu-berlin.de/sites/qm/verfahren/qualitaetssicherungsverfahren/zentrale-befragungen/lehramtsbefragung/Lehramtmasterbefragung_2009.pdf.
- Thiel, Felicitas, Irmela Blüthmann und Martin Richter. 2010.** „Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2010“. Berlin: FU Berlin. <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2010.pdf>.
- Thompson, Bruce. 1986.** „ANOVA versus Regression Analysis of ATI Designs: An Empirical Investigation“, ANOVA versus Regression Analysis of ATI Designs: An Empirical Investigation“. *Educational and Psychological Measurement* 46 (4): 917–28.
- Thünemann, Holger. 2014.** „Planung von Geschichtsunterricht.“ In *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, herausgegeben von Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting, 6., überarb. Neuaufl, 205–13. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- . **2016.** „Rezension. N.Brauch: Geschichtsdidaktik“. 24. Juni 2016. <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-25475>.
- Thünemann, Holger und Meik Zülsdorf-Kersting. 2016.** *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Tippelt, Rudolf und Werner Helsper, Hrsg. 2011.** *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: pedocs.
- Trautmann, Matthias. 2004a.** „Die Entstehung Und Entwicklung Der Bildungsgangtheorie“. In *Entwicklungsaufgaben Im Bildungsgang*, herausgegeben von Matthias Trautmann, 7–15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [//www.springer.com/de/book/9783531143064](http://www.springer.com/de/book/9783531143064).
- . **2004b.** „Entwicklungsaufgaben Bei Havighurst“. In *Entwicklungsaufgaben Im Bildungsgang*, herausgegeben von Matthias Trautmann, 19–40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [//www.springer.com/de/book/9783531143064](http://www.springer.com/de/book/9783531143064).
- Trautwein, Ullrich, Bodo von Borries, Christiane Bertram, Nikola Brauch, Matthias Hirsch, Kathrin Klausmeier un Andreas Körber. 2017.** *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking - Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster, New York: Waxmann.
- Tschannen-Moran, Megan, und Anita Hoy. 2001.** „Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct“. *Teaching and Teacher Education* 17 (Oktober): 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy und Wayne K. Hoy. 1998.** „Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure“. *Review of Educational Research* 68 (2): 202–48.
- Uffelman, Uwe, Sabine Andersen und Dieter Burkard. 1997.** *Problemorientierter Geschichtsunterricht: Grundlegung und Konkretion*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Van Norden, Jörg. 2009.** „Lob eines narrativen Konstruktivismus“. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Dezember, 734–41.
- . **2011.** *Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg: Centaurus-Verl.-Ges.
- . **2012.** „Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel“. Herausgegeben von Verein für Geschichte und Sozialkunde. *Historische Sozialkunde*, Nr. 42, 2: 9–14.
- Vetter, Robert. 2010.** *Wie man im Physikunterricht eine Problemfrage stellt: Ein Vorschlag mit Hilfe der Wissenschaftstheorie*. 1. München: GRIN Verlag.
- Vogel, Thomas. 2011.** „Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem“. Herausgegeben von Thomas Diehl, Jana Krüger, und Thomas Vogel. *Lehrerbildung - Bedeutung und Gestaltung von Übergängen in der Lehrerbildung – Praxiserfahrungen und theoretische Reflexionen zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen* Spezial 5. <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws14/>.

- Vogelsang, Christoph. 2014.** *Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von*. Berlin: Logos Berlin.
- Vogl, Susanne. 2014.** „Gruppendiskussionen“. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 575–80. Wiesbaden: Springer VS.
- Völkel, Bärbel. 2012a.** „Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht.“ In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, Band 2:49–64. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- . **2012b.** „Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- . **2015.** „Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff“. In *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, und Christoph Kühberger, 73–92. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Völker, Matthias und Thomas Trefzger. 2011.** „Ergebnisse einer explorativen empirischen Untersuchung zum Lehr-Lern-Labor im Lehramtsstudium“. *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/292>.
- Wahl, Diethelm. 2001.** „Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 19 (2): 157–74.
- Wanzenried, Peter. 1989.** „Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 7 (3): 400–413.
- Wedekind, H. 2013.** „Lernwerkstätten in Hochschulen - Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen“. In *Studieren in Lernwerkstätten*, herausgegeben von Hendrik Coelen und Barbara Müller-Naendrup. Wiesbaden: Springer.
- Weinert, Franz E. 2001.** *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Wenzel, Birgit. 2013.** „Was ist ein gutes Didaktikseminar?“ In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, und Alfons Kenkmann, 299–310. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Werner, Harald. 2013.** *Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen: Dialektik und Didaktik der politischen Bildung*. 1. Aufl. Köln: Papyrossa Verlagsges.
- Weß, Raphael, Burkhard Priemer, Birgit Weusmann, Stefan Sorge und Irene Neumann. 2018.** „Veränderung von Lehr-bezogenen SWE im MINT-Lehramtsstudium › Research Explorer“. Herausgegeben von Christian Maurer. *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen* Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Regensburg 2017: 531–34.
- Widlak, Herwig. 1983.** „Praxisschock: Das Scheitern der Anwendung von Wissen.“ *Bildung und Erziehung* 36 (2): 213–225.
- Zülsdorf - Kersting, Meik. 2012.** „Was ist guter Geschichtsunterricht? Annäherung an eine verschüttete und wieder aktuelle Frage.“ In *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*, herausgegeben von Johannes Meyer-Hamme, Meik Zülsdorf - Kersting, und Holger Thünemann, 7–20. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- . **2018.** „Historisches Lernen in der Schule. Überlegungen zu einer Theorie des Geschichtsunterrichts.“ In *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, und Markus Bernhardt, 93–110. Vandenhoeck & Ruprecht.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf des LLLS im Fach Geschichte. Eigene Darstellung.	21
Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz, Baumert und Kunter, 2006, S. 482.	49
Abbildung 3: Entwicklungsaufgaben nach Hericks, 2006, S. 94.	59
Abbildung 4: Entwicklungsaufgaben der Ausbildung nach Kraler, 2009, S. 193.	64
Abbildung 5: Prozessmodell für LLLS nach Nordmeier et. al., 2014.	138
Abbildung 6: Fachlandkarte zum LLLS, eigene Darstellung, 2016.	142
Abbildung 7: Eigene Darstellung des Paralleldesigns nach Kuckartz 2014, S.73.	167
Abbildung 8: Datenerhebungen im LLLS, eigene Darstellung.	168
Abbildung 9: Klassischer Ablauf eines LLLS, eigene Darstellung.	180
Abbildung 10: Erhebungsdesign der quantitativen Erhebungen. Eigene Darstellung.	184
Abbildung 11: Vergleich der Praxisrelevanz von bisherigem Studium, Praxisrelevanz der LLLS und Praxisrelevanz der fachdidaktischen Theorie Seminare. Eigene Darstellung.	194
Abbildung 12: Entwicklung der L-SWE im LLLS.	195
Abbildung 13: Entwicklung der L-SWE in der KG.	197
Abbildung 14: Qualitative Erhebungen in der Pilotphase, eigene Darstellung.	200
Abbildung 15: Code-Theory Model der Haupt- und Unterkategorien, eigene Darstellung.	214
Abbildung 16: Code-Relation-Browser der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung. Screenshot aus MAXQDA.	216
Abbildung 17: Code-Relation-Browser der Entwicklungsaufgabe Vermittlung. Screenshot aus MAXQDA.	217
Abbildung 18: Code-Relation-Browser der Entwicklungsaufgabe Anerkennung. Screenshot aus MAXQDA.	217
Abbildung 19: Code-Relation-Browser der Entwicklungsaufgabe Praxiseffekt. Screenshot aus MAXQDA.	218
Abbildung 20: Unterkategorien der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung mit Codierungshäufigkeiten, eigene Darstellung.	220
Abbildung 21: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 306, eigene Darstellung.	221
Abbildung 22: Unterkategorien der Entwicklungsaufgabe Vermittlung mit Codierungshäufigkeiten, eigene Darstellung.	262
Abbildung 23: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 407, eigene Darstellung.	263
Abbildung 24: Unterkategorien der Entwicklungsaufgabe Anerkennung mit Codierungshäufigkeiten, eigene Darstellung.	337
Abbildung 25: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Anerkennung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 86, eigene Darstellung.	338
Abbildung 26: Unterkategorien der Oberkategorie Praxiseffekt mit Codierungshäufigkeiten, eigene Darstellung.	355
Abbildung 27: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Oberkategorie Praxiseffekt in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 127, eigene Darstellung.	355
Abbildung 28: Vergleich der Praxisrelevanz von bisherigem Studium, Praxisrelevanz der LLLS und Praxisrelevanz der fachdidaktischen Theorie Seminare. Eigene Darstellung.	397
Abbildung 29: Entwicklung der L-SWE im LLLS (Dachmodell), Eigene Darstellung.	400
Abbildung 30: Modell der Entwicklungsaufgaben aus geschichtsdidaktischer Perspektive.	403
Abbildung 31: Ergebnis der Ähnlichkeitsanalyse für Dokumente. Screenshot aus MAXQDA.	379
Abbildung 32: Subkategorien der Kategorie Praxiseffekt im Vergleich.	380

Abbildung 33: Subkategorien der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung im Vergleich.	382
Abbildung 34: Subkategorien der Entwicklungsaufgabe Anerkennung im Vergleich.	382
Abbildung 35: Subkategorien der Entwicklungsaufgabe Vermittlung im Vergleich.	384

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Berlin, den 05.04.2020

David Seibert