

## **Geschichte sprachlos?**

### **Zum Einsatz von Medien im Geschichtsunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

**Caroline Clormann (Universität Gießen)**

Historisches Lernen, modelliert als narrative Kompetenz, steht in einem engen Zusammenhang mit der Lesefähigkeit der Schüler\*innen (Trautwein et al., 2017, 108). Die hohe Bedeutung des Lesens stellt jedoch nur eine von vielen Herausforderungen für heterogene Lerngruppen dar. Über die Haupt- und Grundschule bis hin zur Förderschule scheint die Frage, wie Geschichte im Unterricht medial repräsentiert wird, an Relevanz zu gewinnen. Dieses Problemfeld wurde in der Disziplin schon lange vor Beginn der Inklusionsdebatte über die Jahrzehnte hinweg diskutiert (Lucas, 1985, 114; Dehne & Schulz-Hageleit, 1989; Schörken, 1994, 49; Mayer, 1997; Völkel, 2008; von Borries, 2012; Barsch & Kühberger, 2020; Degner, 2020). Der Medieneinsatz im Geschichtsunterricht an der Förderschule stellt jedoch ein Desiderat dar. In diesem Feld bewegt sich das vorliegende empirische Projekt, das mit sonderpädagogischen Bezügen der Frage nachgeht, wie Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit Medien im Geschichtsunterricht umgehen.

Zwischen Sonderpädagogik und Geschichtsdidaktik scheint sich ein theoretisches Spannungsfeld aufzutun, das sich in der Art der medialen Repräsentation manifestiert. In der Geschichtsdidaktik spielen Lesen und Sprache eine besondere Rolle und nur wenige aktuelle Arbeiten bewegen sich außerhalb des Narrativitätsparadigmas (Rein, 2021; Völkel, 2017). Die Grundannahme, dass die Vergangenheit unwiederbringlich vorüber, daher nicht selbst erfahrbar ist und Geschichte immer sprachlich erzählt werden muss, liegt nahezu allen Modellen historischen Lernens zugrunde, die in der Regel davon ausgehen, dass historisches Lernen in historischem Erzählen sichtbar wird (Körper, Schreiber & Schöner, 2007; Rüsen, 2013, 258; Gautschi, 2015). In der Sonderpädagogik hingegen besitzt Sprache eine andere Bedeutung, da dort in Anlehnung an die kulturhistorische Schule aus entwicklungspsychologischer Sicht häufig davon ausgegangen wird, dass materielle Handlungen der Sprache vorausgehen (Feuser, 1989, 30; Jantzen, 2007, 199). Auch vor dem Hintergrund, dass viele Schüler\*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Einschränkungen in der Sprachproduktion sowie -rezeption haben, sind in der Geistigbehindertenpädagogik handlungsorientierte Zugänge besonders bedeutsam (Mühl, 1980; Feuser, 1989; Pitsch & Thümmel, 2005), sodass Geschichte hier nicht erzählt, sondern enaktiv erlebt werden müsste. Diese „sprachlose Geschichte“ wäre ein Oxymoron, weshalb handlungsorientierte Zugänge in der Geschichtsdidaktik teilweise kritisch und immer nur mit Verweis auf sprachlich-reflexive Momente diskutiert werden (Rohlfes, 2000, 369; Völkel, 2008; Pandel, 2017, 311–312). Ansätze sprachsensiblen Geschichtsunterrichts oder der Einsatz von Leichter Sprache (Alavi, 2015; Barsch, 2019; Handro, 2020) bieten dabei zwar notwendige Konzepte zum Umgang mit Sprache an, können das Spannungsfeld (Lernen als Erzählen auf der einen und Lernen als enaktive Handlung auf der anderen Seite) aber nicht auflösen.

Das durchgeführte qualitative Forschungsprojekt nimmt dieses Spannungsfeld mittels explorativer Expert\*inneninterviews ( $n=10$ ) und einer typenbildenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) in den Blick. Ausgehend von der These, dass Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung über ein bestimmtes Erfahrungs- und Deutungswissen, also ein *practical teachers knowledge* (Fenstermacher, 1994, 5–6) zum Geschichtsunterricht mit Menschen mit Lernschwierigkeiten verfügen, wurden entsprechende Lehrpersonen zu von ihnen geplanten und durchgeführten Geschichtsprojekten befragt. Das hier zugrunde liegende Verständnis von Expertise folgt aber nicht dem in der Lehrer\*innenbildung gängigen Expertise-Paradigma (Krauss, 2020). Stattdessen werden die Lehrkräfte als Expert\*innen angesehen, weil sie über ein spezielles *Wissen über soziale Prozesse* verfügen, die sie selbst maßgeblich (mit-)gestalten (Bogner, Littig & Menz, 2014, 13). Von Interesse sind also weniger die Lehrkräfte (und ihre Kompetenzen) selbst, sondern vielmehr der von ihnen durchgeführte Geschichtsunterricht. Die Analyse erfordert jedoch reflexive Momente hinsichtlich der Frage wie die Lehrkräfte im Interview Bedeutung konstruieren (Kruse, 2014, 419). Dabei können die in den Interviews sichtbaren Kommunikationsprozesse als Ausdruck von Antinomien im Lehrberuf interpretiert werden (Helsper, 2021, 168). Die Auswertung erfolgte induktiv-deduktiv als typenbildende Inhaltsanalyse, wobei neben den Interviews weiteres Datenmaterial (Unterrichtsentwürfe, Arbeitsblätter, Produkte von Schüler\*innen) einbezogen wurde. Dabei wurden die eingesetzten Medien und ihre Art der Repräsentation systematisch in den Blick genommen und zunächst deduktiv erfasst, um in einem zweiten Schritt dann ein induktives Kategoriensystem zu entwickeln, das versucht Zeitpraktiken und Deutungen von Ein- und Ausschluss im Geschichtsunterricht sichtbar zu machen.

Auf diese Weise konnten drei Strategien herausgearbeitet werden, wie Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit Geschichte im Unterricht umgehen. Sprache nimmt in allen Unterrichtstypen eine zentrale Stellung ein, während andere mediale Repräsentationsformen (entgegen der Ausgangsthese) variieren. Damit bewegen sich theoretische Vorschläge, die leibphänomenologisch argumentieren weitestgehend außerhalb des Argumentationsrahmens der Lehrkräfte, die solche Momente nur vereinzelt zur Sprache bringen. Zudem markieren die Lehrkräfte die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen als zentrale Barriere für die Teilhabe an historischem Lernen.

Professionstheoretisch betrachtet, berichten die Lehrkräfte also von antinomischen Verstrickungen, die historisches Lernen zumindest für einen Teil der Schüler\*innen verunmöglichen. Die Frage nach dem Beginn historischen Lernens (Kühberger, 2016) bleibt somit vor dem Hintergrund des Rechts auf (historische) Bildung für alle Menschen ein Desiderat.

#### **Literatur:**

Alavi, Bettina. (2015). Leichte Sprache und historisches Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*.

Barsch, Sebastian. (2019). Sprache und inklusiver Geschichtsunterricht – Erste Ansätze aus Theorie und Praxis. In Christiane Bertram & Andrea Kolpatzik (Hrsg.),

*Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik* (S. 79–92). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

- Barsch, Sebastian & Kühberger, Christoph. (2020). Mit allen Sinnen Lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 385–404). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate & Menz, Wolfgang. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Borries, Bodo von. (2012). Nicht-nur-kognitive Lernziele. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1* (S. 422–438). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Degner, Bettina. (2020). Leichte Sprache und Visualisierungen. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 375–384). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Dehne, Brigitte & Schulz-Hageleit, Peter. (1989). «Handeln ist keine Einbahnstraße». Anregungen zur Belebung des Geschichtsunterrichts im Alltag. *Geschichte lernen*, 9, 6–14.
- Fenstermacher, Gary D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3.  
<https://doi.org/10.2307/1167381>
- Feuser, Georg. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28, 4–48.
- Gautschi, Peter. (2015). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. *Forum Historisches Lernen* (3. durchges. und korr. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Handro, Saskia. (2020). Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 93–116). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Helsper, Werner. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. utb. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Jantzen, Wolfgang. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik. International cultural historical human sciences* (Neuauf., Nachdr. der 2. Aufl. in einem Bd.). Berlin: Lehmanns Media.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen, Entwicklung, Förderung*. Neuried: ars una Verl.-Ges.
- Krauss, Stefan. (2020). Das Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–161). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kruse, Jan. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kuckartz, Udo. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Kühberger, Christoph. (2016). Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In Christoph Kühberger & Robert Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 65–83). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lucas, Friedrich J. (1985). *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik [1965]. Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Mayer, Ulrich. (1997). Handlungsorientierung. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Aufl., S. 411–416). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Mühl, Heinz. (1980). *Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Materialien zur Planung und Organisation des Unterrichts. Dürr-Unterrichtspraxis* (2. Aufl.). Bonn - Bad Godesberg: Dürr.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2017). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Forum Historisches Lernen* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.
- Pitsch, Hans-Jürgen & Thümmel, Ingeborg. (2005). *Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten. Lehren und Lernen mit behinderten Menschen* (1. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Rein, Franziska. (2021). *Historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Studie zur Sinnbildung durch die eigene Lebensgeschichte. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Göttingen: V&R unipress.
- Rohlfes, Joachim. (2000). Editorial. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 51, 639.
- Rüsen, Jörn. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau Verlag.
- Schörken, Rolf. (1994). *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/Borries, Bodo von/Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/Klausmeier, Kathrin/... Zuckowski, Andreas. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking - Competencies in History» (HiTCH)*. Münster u.a.: Waxmann.
- Völkel, Bärbel. (2008). *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens* (2. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Völkel, Bärbel. (2017). *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Wochenschau Wissenschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

# Im Spannungsfeld von Abwehr und Akzeptanz

## Zum Umgang von Schüler\*innen und Lehrpersonen mit Krisen historischen Lernens

Franziska Pilz (Universität Paderborn)

### Abstract

Im Rahmen meines Dissertationsprojektes beschäftige ich mich mit Krisen historischen Lernens am Beispiel bilingualen Geschichtsunterrichts.

Eine Krise wird in Anlehnung an Ulrich Oevermann und Arno Combe als Bruch einer Routine (Oevermann, 2004, 2009) sowie als Perspektivendifferenz (Combe & Gebhard, 2007, 2012) definiert. Sie kann dabei sowohl sprachlich als auch sozial vermittelt sein (Koller, 2010) und zugleich die Chance auf Bildungs- und Lernprozesse eröffnen (Hinzke, 2018; Twardella, 2010). In Bezug auf historisches Lernen (Meyer-Hamme, 2018, 2021; Rüsen, 2014) ist dabei entscheidend, ob die Krise mit einer Zeitdifferenzerfahrung einhergeht. Doch das Auftreten einer Krise im Geschichtsunterricht ist keine Garantie dafür, dass historisches Lernen tatsächlich stattfindet. Combe zufolge sei dafür die Akzeptanz der Krise erforderlich (Combe & Gebhard, 2009). Studien zeigen jedoch, dass Krisen im Unterricht häufig vermieden werden (Gruschka, 2010; Oevermann, 2002; Pilz, 2025).<sup>1</sup>

Diese Beobachtung möchte ich zum Ausgangspunkt meines Vortrags auf der Tagung *gde25* machen und danach fragen, inwiefern Schüler\*innen und Lehrpersonen Krisen im bilingualen Geschichtsunterricht<sup>2</sup> abwehren bzw. akzeptieren und welche Chancen sich daraus für historisches Lernen ergeben. Die Fragestellung legt damit einen Schwerpunkt auf die Unterrichtsinteraktion und entspricht einer Teilfrage meines Dissertationsprojekts, in dem ich untersuche, inwiefern Krisen historischen Lernens im bilingualen auftreten und wie sich die Akteur\*innen dazu verhalten. Die der Präsentation zugrundeliegende Fragestellung soll auf Basis der empirischen Daten meines Dissertationsprojekts beantwortet werden

Dem Dissertationsprojekt liegt ein dreistufiges Erhebungsdesign zugrunde: In einem ersten Schritt wurde bilingualer Geschichtsunterricht videographiert (Waldis, 2016), um die Unterrichtsinteraktion der Akteur\*innen in den Blick zu nehmen und so Krisen auf Unterrichtsebene zu rekonstruieren. Da Krisen jedoch nicht objektiv vorhanden sind, sondern stets von der individuellen Wahrnehmung abhängen, wurden die Unterrichtsvideos zur Grundlage für ein nachträgliches lautes Denken (Thyroff, 2022) der Schüler\*innen und Lehrer\*innen genommen. So können Rückschlüsse über die individuellen Perspektiven auf den Geschichtsunterricht, auf das historische

<sup>1</sup> Auf verwandte Ansätze aus der Geschichtsdidaktik (Barricelli, 2016; Bräuer, 2024; Heuer & Seidenfuß, 2020; Martens, Spieß, & Asbrand, 2016; Rüsen, 2001; Uffelmann, 1999) sowie Studien zu Krisen im schulischen Kontext (Dietrich, 2014; Bauer, 2015; Hericks, 2006; Müller-Roselius & Hericks, 2013; Kokemohr, 2015) sei hier nur am Rande verwiesen.

<sup>2</sup> Für die Untersuchung eignet sich der bilinguale Geschichtsunterricht in besonderer Weise, weil hier Sprache explizit verhandelt wird. So lassen sich Krisenphänomene um sprachliche Krisen historischen Lernens erweitern. Anders als in anderen Studien zu bilingualem Geschichtsunterricht (siehe Lamsfuß-Schenk, 2008; Link, 2023; Müller-Schneck, 2006; Kollenrott, 2008) geht es nicht um den Mehrwert bilingualen Geschichtsunterrichts für das historische Lernen.

Lernen sowie auf die als Krisen gedeuteten Interaktionen gezogen werden. Das nachträgliche laute Denken bezieht sich ausschließlich auf die gefilmte Geschichtsstunde und bietet die Möglichkeit, die Unterrichtsperspektive um die Perspektiven von Schüler\*innen und Lehrer\*innen zu erweitern. In einem dritten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews mit Schüler\*innen und Lehrer\*innen geführt, in denen nach den Erfahrungen mit Geschichtsunterricht im Allgemeinen und Geschichte gefragt wurde. Auf diese Weise können individuelle Krisenerfahrungen im Kontext der jeweiligen Bildungsbiographie verortet werden. Die Datengrundlage besteht insgesamt aus drei videographierten Unterrichtsstunden an zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, die jeweils transkribiert wurden. Zudem wurden insgesamt 12 Schüler\*innen und drei Lehrpersonen interviewt. Durch beide Interviewformate ergeben sich so 30 Interviews. Die Datenauswertung erfolgt mithilfe der Objektiven Hermeneutik (Mehr, 2016; Oevermann, 2002; Wernet, 2009), da auf diese Weise strukturelle Einsichten in die Logik von Krisen als Lernanlässe rekonstruiert werden können. Da die Methode auf die Explikation des latenten Sinns abzielt, lassen sich zudem individuelle Krisenerfahrungen anhand der Interviews herausarbeiten. Aufgrund des kleinen Samples sowie der Wahl der Auswertungsmethode sind die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ, aber insofern verallgemeinerbar, als dass Typiken unterschiedlicher Krisenverarbeitungen herausgearbeitet werden können. Dem Dissertationsprojekt liegt ein dreistufiges Erhebungsdesign zugrunde: In einem ersten Schritt wurde bilingualer Geschichtsunterricht videographiert (Waldis, 2016), um die Unterrichtsinteraktion der Akteur\*innen in den Blick zu nehmen und so Krisen auf Unterrichtsebene zu rekonstruieren. Da Krisen jedoch nicht objektiv vorhanden sind, sondern stets von der individuellen Wahrnehmung abhängen, wurden die Unterrichtsvideos zur Grundlage für ein nachträgliches lautes Denken (Thyroff, 2022) der Schüler\*innen und Lehrer\*innen genommen. So können Rückschlüsse über die individuellen Perspektiven auf den Geschichtsunterricht, auf das historische Lernen sowie auf die als Krisen gedeuteten Interaktionen gezogen werden. Das nachträgliche laute Denken bezieht sich ausschließlich auf die gefilmte Geschichtsstunde und bietet die Möglichkeit, die Unterrichtsperspektive um die Perspektiven von Schüler\*innen und Lehrer\*innen zu erweitern. In einem dritten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews mit Schüler\*innen und Lehrer\*innen geführt, in denen nach den Erfahrungen mit Geschichtsunterricht im Allgemeinen und Geschichte gefragt wurde. Auf diese Weise können individuelle Krisenerfahrungen im Kontext der jeweiligen Bildungsbiographie verortet werden. Die Datengrundlage besteht insgesamt aus drei videographierten Unterrichtsstunden an zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, die jeweils transkribiert wurden. Zudem wurden insgesamt 12 Schüler\*innen und drei Lehrpersonen interviewt. Durch beide Interviewformate ergeben sich so 30 Interviews. Die Datenauswertung erfolgt mithilfe der Objektiven Hermeneutik (Mehr, 2016; Oevermann, 2002; Wernet, 2009), da auf diese Weise strukturelle Einsichten in die Logik von Krisen als Lernanlässe rekonstruiert werden können. Da die Methode auf die Explikation des latenten Sinns abzielt, lassen sich zudem individuelle Krisenerfahrungen anhand der Interviews herausarbeiten. Aufgrund des kleinen Samples sowie der Wahl der Auswertungsmethode sind die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ, aber insofern verallgemeinerbar, als dass Typiken unterschiedlicher Krisenverarbeitungen herausgearbeitet werden können.

Im Vortrag sollen erste Ergebnisse des Projekts vorgestellt werden. Um der oben genannten Fragestellung nachzugehen, soll der Untersuchungsfokus auf die Unterrichtsinteraktion gelegt werden. Die Unterrichtsvideos sowie das nachträgliche laute Denken bilden dafür die Datengrundlage. Es ist zu erwarten, dass nicht nur die eingangs angedeuteten Praktiken der Krisenabwehr beobachtbar sind, sondern auch Momente der Krisenakzeptanz herausgearbeitet werden können. In diesem Zusammenhang ist einerseits interessant, wann und unter welchen Umständen es zur Abwehr bzw. Akzeptanz von Krisen kommt. Zum anderen soll gezeigt werden, inwiefern

die Interaktion zwischen Schüler\*innen und Lehrperson in dem Spannungsfeld von Abwehr und Akzeptanz verortet werden kann.

## Literatur

- Barricelli, Michele. (2016). Problemorientierung. In Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Peter Adamski, Michele Barricelli, Klaus Bergmann, Markus Bernhardt, Christina Böttcher, Bodo von Borries, Franziska Conrad, Gerhard Henke-Bockschatz, Wolfgang Emer, Peter Gautschi, Waldemar Grosch, Thomas Lange, Klaus-Ulrich Meier, Bernhard Müller, Elisabeth Ott, Michael Riekenberg, Michael Sauer, Renate El Darwich, Andreas Urban, Bärbel Völkel, Hartmut Volt, Birgit Wenzel, & Hartmann Wunderer (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (5. Aufl., S. 78–90). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bauer, Viktoria. (2015). *Englischlernen - Sinnkonstruktion - Identität: Eine Interviewstudie Mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5450291>.
- Bräuer, Benjamin. (2024). *Historische Orientierungsgelegenheiten: Wie Irritationen historisches Denken anregen* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-3125661>.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich. (2007). *Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich. Abgerufen von <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783866499287>.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich. (2009). Irritation und Phantasie: Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 549–571. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich. (2012). *Verstehen im Unterricht: Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung* (1st ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=970914>.
- Dietrich, Fabian. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, Andreas. (2010). *An Den Grenzen des Unterrichts*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5450211>.
- Hericks, Uwe. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=749152>.
- Heuer, Christian, & Seidenfuß, Manfred (Hrsg.). (2020). *Problemorientierung revisited: Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung. Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart: Band 12*. Berlin: LIT. Abgerufen von <http://www.sehepunkte.de/2021/06/35351.html>.
- Hinzke, Jan-Hendrik. (2018). *Lehrerkrisen Im Berufsalltag: Zum Umgang Mit Spannungen Zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Vieweg. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5419672>.

- Kokemohr, Rainer. (2015). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden: Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, & Olaf Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld, Berlin: transcript; De Gruyter.
- Kollenrott, Anne I. (2008). *Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht: Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Koller, Hans-Christoph. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In Andrea Liesner & Ingrid Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung* (1. Aufl., S. 288–300). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie. (2008). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine Fallstudie*. Frankfurt/M.
- Link, Corinna. (2023). *Interkulturelle Perspektivität als Potenzial bilingualen Geschichtsunterrichts?: Eine empirische Studie* (1. Auflage). Göttingen: V&R unipress; Brill Deutschland GmbH.
- Martens, Matthias/Spieß, Christian & Asbrand, Barbara. (2016). Rekonstruktive Geschichtsunterrichtsforschung: Zur Analyse von Unterrichtsvideografien. In Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 177–205). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mehr, Christian. (2016). Objektive Hermeneutik und Geschichtsdidaktik. In Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 149–176). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Meyer-Hamme, Johannes. (2018). Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 75–92). Göttingen: V & R unipress.
- Meyer-Hamme, Johannes. (2021). "...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?": Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen. In Thomas Hellmuth, Alexander Preisinger, & Christine Ottner-Diesenberger (Hrsg.), *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik?: Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik* (S. 13–26). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Müller-Roselius, Katharina, & Hericks, Uwe (Hrsg.). (2013). *Bildung - empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Studien zur Bildungsgangforschung: Band 34*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Müller-Schneck, Elke. (2006). *Bilingualer Geschichtsunterricht: Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.
- Oevermann, Ulrich. (2002). Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Abgerufen von [https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf).
- Oevermann, Ulrich. (2004). Professionalisation als Prozess der Krisenbewältigung. In Dieter Geulen & Hermann Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven* (2016. Aufl., S. 155–181). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Oevermann, Ulrich. (2009). Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In Sylke Bartmann, Axel Fehlhaber, Sandra Kirsch, & Wiebke Lohfeld (Hrsg.), *"Natürlich stört das Leben*

- ständig*": *Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung* (S. 35–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pilz, Franziska. (2025). Krisen historischen Lernens: Zum historischen Lernpotenzial sprachlich-interaktionaler Krisen im Geschichtsunterricht. In Judith Ramb, Philipp McLean, Peter Riedel, & Jörg van Norden (Hrsg.), *Theorie und Empirie: Ein unzertrennliches Paar? Tagung der Early Career Researcher der Konferenz für Geschichtsdidaktik in der Universität Bielefeld 2023* (S. 163–178). Göttingen: V & R unipress.
- Rüsen, Jörn. (2001). *Zerbrechende Zeit: Über den Sinn der Geschichte*. Köln u.a.: Böhlau.
- Rüsen, Jörn. (2014). *Historisches Lernen: Grundlage und Paradigmen* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.
- Thyoff, Julia. (2022). Lautes Denken. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 443–457). Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Twardella, Johannes. (2010). Unterricht zwischen Krise und Routine. *Sozialer Sinn*, 11(1), 79–94. <https://doi.org/10.1515/sosi-2010-0105>
- Uffelman, Uwe. (1999). *Neue Beiträge zum problemorientierten Geschichtsunterricht* (1. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Waldis, Monika. (2016). Unterrichtsvideografie im Fach Geschichte. In Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 114–148). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wernet, Andreas. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

# **Geschichtskultur im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II**

## **Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie zum Umgang mit geschichtskulturellen Manifestationen im Geschichtsunterricht in Österreich**

**Jasmin Katzier (Universität Salzburg)**

### **Abstract**

Geschichte ist allgegenwärtig, sie begleitet uns alle – in Posts auf Social Media, auf der Straße in Form von Denkmälern, in der Politik im Zuge politischer Reden etc. Wir treffen also nicht nur in pädagogischen Kontexten, wie etwa bei Museumsbesuchen oder im Geschichtsunterricht auf sie, viel eher stellen diese die Ausnahme dar (Danker, 2017, 17–18). Umso wichtiger ist es, Schüler\*innen die nötigen domänenspezifischen Kompetenzen mitzugeben, um sie auf einen außerschulischen Umgang mit Geschichte vorzubereiten. Seit mehr als zehn Jahren sind Lehrpersonen in Österreich laut Lehrplan dazu verpflichtet, bei der Planung ihres Unterrichts auf die Anbahnung historischer Kompetenzen zu achten (BGBl. II Nr. 219/2016; BGBl. Nr. 113/2016; BGBl. Nr. 290/2008). Aufgrund der Relevanz von Geschichtskultur für das historische Lernen (Oswalt, 2021, 613) sowie der Bedeutung fachspezifischer Kompetenzen im Umgang mit diesem Phänomen, welche sich auch in bildungspolitischen Vorgaben niederschlagen, und des im Vergleich dazu äußerst überschaubaren empirischen Forschungsstandes<sup>1</sup> – insbesondere für die Sekundarstufe II – ist es notwendig, sich diesem Aspekt der Geschichtsdidaktik empirisch zu nähern.

Das Promotionsprojekt verfolgt daher das Ziel, den Umgang mit Geschichtskultur und ihren Manifestationen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II in Österreich aus Schüler\*innenperspektive zu erschließen. Genauer wird erforscht, ob und auf welche Art und Weise auf Geschichtskultur im Fachunterricht eingegangen wird und ob domänenspezifische Kompetenzen im Umgang damit gefördert werden. Als theoretischer Ausgangspunkt dient dabei die Definition von Geschichtskultur nach Thünemann (2023, 46), die sich von den zahlreichen anderen Definitionen (z.B. Pandel, 2021; Hinz/Körber, 2020; Rösen, 1994; Hardtwig, 1990) vor allem durch ihre Aktualität und Vielseitigkeit abgrenzt und der Komplexität des Phänomens damit am ehesten gerecht wird.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen, kommt ein Mixed-Methods-Verfahren zur Anwendung, welches sich durch die Kombination einer qualitativen Interviewstudie und einer quantitativen Fragebogenstudie auszeichnet, also der Logik eines sequenziellen Qual-Quan-Designs (Kelle et al., 2019, 14) bzw. explorativen Designs (Köster & Thünemann, 2019, 26) folgt. Im Zuge der qualitativen Erhebung wurden im Zeitraum von Mai 2023 bis November 2023 15 problemzentrierte Interviews mit Schüler\*innen aus verschiedenen Abschlussklassen der Sekundarstufe II (verschiedene Schultypen; 12. und 13. Schulstufe) geführt (Lamnek & Krell, 2016, 344–345),

<sup>1</sup> Als Beispiel kann die 2021 von Münch vorgelegte Dissertation zur Einstellung deutscher Lehrpersonen zur Thematisierung von Geschichtskultur im Unterricht genannt werden (Münch, 2021). Weitere empirische Studien beziehen sich dagegen lediglich auf im Geschichtsunterricht thematisierte Teilbereiche der Geschichtskultur (z.B. Brüning, 2018; Kühberger/Neureiter, 2017; Wehen, 2012).

die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (Kuckartz, 2018). Die Interviews erfolgten leitfadengestützt (Helfferich, 2011, 178–189) und umfassten Fragen zum Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II mit besonderem Fokus auf geschichtskulturelle Produkte sowie Fragen zum privaten Umgang mit Geschichte, um Aufschluss über potenzielle Lebensweltbezüge und Auswirkungen des Unterrichts auf die persönliche Auseinandersetzung mit Aspekten der Geschichtskultur zu erhalten. Die daran anschließende quantitative Befragung (Umsetzung Oktober 2024–April 2025) mit einer Stichprobengröße von 440 Studierenden im ersten Studienjahr an verschiedenen österreichischen Hochschulen baut unter anderem auf die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie auf. Auch diese umfasste vor allem Fragen zum erlebten Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II und zum privaten Umgang mit Geschichtskultur. Zusätzlich wurden in Absprache mit dem HiTCH-Konsortium Aufgaben aus dem HiTCH-Itempool für den Fragebogen verwendet, um Auskunft über die historischen Kompetenzen der Befragten zu erhalten (Trautwein et al., 2017).

Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie lassen darauf schließen, dass sich der Einsatz geschichtskultureller Produkte im Geschichtsunterricht im Wesentlichen auf audiovisuelle Medien wie Dokumentationen oder Erklärvideos und den Besuch von Gedenkstätten oder anderen geschichtskulturellen Orten beschränkt und dabei meist ein inhaltsorientierter Zugang verfolgt wird. Nur selten werden die Schüler\*innen im Unterricht zur historischen De-Konstruktion von geschichtskulturellen Manifestationen ermutigt. Auch die Rezeption geschichtskultureller Produkte in der Freizeit der Schüler\*innen ist meist positivistisch geprägt und dient primär Lern- und Unterhaltungszwecken. Lebensweltbezüge sind kaum festzustellen, da es wenig Überschneidungen zwischen den in der Schule behandelten geschichtskulturellen Produkten und jenen, die in der Freizeit bevorzugt werden, gibt.

Zusammengefasst deuten die qualitativen Ergebnisse darauf hin, dass eine dem österreichischen Lehrplan und den geschichtsdidaktischen Empfehlungen entsprechende Beschäftigung mit Geschichtskultur und ihren Manifestationen bisher kaum zur Praxis des Geschichtsunterrichts gehört, wobei noch zu prüfen ist, ob die Resultate der quantitativen Erhebung diese Vermutungen bestätigen. Der Vortrag wird daher auch Ergebnisse der zweiten Teilstudie präsentieren sowie Limitationen der Studie thematisieren, um ein komplettes Bild der vorgestellten Untersuchung zu gewährleisten.

## Literatur

- Brüning, Christina Isabel. (2018). *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft: Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Danker, Uwe. (2017). Das Flensburger-Modell des Lehramtsstudiums im Fach Geschichte: Schulischer Geschichtsunterricht als Sonderfall historischen Lernens. In Uwe Danker (Hrsg.), *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses* (S. 15–30). Göttingen: V & R. <https://doi.org/10.14220/9783737007658.15>
- Hardtwig, Wolfgang. (1990). Vorwort. In Wolfgang Hardtwig (Hrsg.), *Geschichtskultur und Wissenschaft* (S. 7–11), München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Helfferich, Cornelia. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hinz, Felix/Körber, Andreas. (2020). Warum ein neues Handbuch zu Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte? In Felix Hinz & Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (S. 9–36). Göttingen: V & R.  
<https://doi.org/10.36198/9783838554648>
- Kelle, Udo/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), 5–23. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- Köster, Manuel/Thünemann, Holger. (2019). The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), 24–34. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.03>
- Kuckartz, Udo. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert. (2017). *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur: Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Münch, Daniel. (2021). *Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand: Wie stehen die Lehrer\*innen dazu?* Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Oswalt, Vadim. (2021). Geschichtskultur und historisches Lernen. In Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht* (S. 613–628). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2021). Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht* (S. 11–35). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In Klaus Füßmann, Heinrich Theodor Grütter & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Historische Faszination* (S. 3–26). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Thünemann, Holger. (2023). Geschichtskultur in der Pluralität der Zeiten. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22, 41–55. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2023.22.1.41>
- Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/von Borries, Bodo/Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/Klausmeier, Kathrin/...Zuckowski, Andreas. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster/New York: Waxmann.  
<https://doi.org/10.25656/01:12943>
- Wehen, Britta A. (2012). *«Heute gucken wir einen Film»: Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht*. Oldenburg: BIS.

# Spannungsfelder und Selbstverständnisse der NS-Gedenkstättenpädagogik

## Eine Studie zu Vorstellungen von Zielen und Herausforderungen professionellen pädagogischen Handelns an NS-Gedenkstätten (Dissertation)

Freya Kurek (Universität Köln)

### 1 Einführung und Kontext

War die Gedenkstättenarbeit lange von zivilgesellschaftlichem ehrenamtlichen Engagement geprägt, so hat sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend eine Professionalisierung durchgesetzt (Wüstenberg, 2020). NS-Gedenkstätten gelten heute als etablierte Institutionen der Geschichtskultur und sind anerkannte Orte historischer Bildung. Trotz dieser Entwicklungen gibt es wenig empirische Forschung, die sich mit dem Professionsverständnis, dem professionellen Handeln und den Bedürfnissen der Akteur\*innen in diesen Einrichtungen beschäftigt.

Die Ansprüche an Gedenkstättenpädagog\*innen sind vielfältig: werteorientiertes «Lernen aus der Geschichte», Vermittlung deklarativen historischen Wissens, Demokratieerziehung und Förderung reflektierten Geschichtsbewusstseins bei heterogenen Lerngruppen sollen in kurzzeitpädagogischen Formaten umgesetzt werden (u.a. Thimm et al., 2010; Messerschmidt, 2016; Knigge, 2022; kritisch Pampel 2014). Akteur\*innen navigieren in diesem Feld zwischen der Normativität politischer Bildung und subjektorientiertem historischem Lernen: „Insbesondere in NS-Gedenkstätten kollidieren starke normative Anforderungen mit dem Anspruch, Prozesse historischen Lernens zu ermöglichen, bei denen die Orientierungsbedürfnisse historisch Lernender im Vordergrund stehen.“ (Georgi et al., 2022, 315)

Für dieses »vergleichsweise schmale und zudem kaum regulierte oder zertifizierte Berufsfeld an der Schnittstelle von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik« (Knoch, 2020, 206) gibt es bislang keine zertifizierten Ausbildungen die den Erwerb erforderlicher Kompetenzen garantieren und keine verbindlichen Qualitäts- oder Leistungsstandards. Eine Zusammenstellung von Kompetenzen die pädagogisch Tätige an NS-Gedenkstätten mitbringen sollten, findet sich z.B. bei Thimm et al., 2010, hier werden insgesamt 42 Qualitätsmerkmale, in 5 Dimensionen gegliedert, aufgeführt. Wie diese Kompetenzen erworben werden sollen bzw. können, bleibt offen.

#### 1.1 Forschungsfrage

Die Forschungsfrage ist:

*In welchen Spannungsfeldern bewegt sich Gedenkstättenpädagogik und wie wirken sich diese auf das professionelle Selbstverständnis von Gedenkstättenpädagog\*innen aus?*

Innerhalb dieser werden weitere Forschungsperspektiven adressiert:

- Ziele: Welche Bildungsziele sollen und können NS-Gedenkstätten aus der Perspektive der Akteur\*innen verwirklichen, welche nicht? Unterscheiden sich Ziele zwischen Festangestellten und freien Mitarbeitenden?

- Professionalität: Was ist das professionelle Selbstverständnis der Akteur\*innen? Was wird von den Akteur\*innen selbst als «professionell» verstanden? Was braucht es aus deren Perspektive um professionell zu handeln, bzw. um als Professionelle\*r an NS-Gedenkstätten tätig zu sein, was sind Kriterien hierfür? Unterscheiden sich die Selbstverständnisse zwischen Festangestellten und freien Mitarbeitenden?
- Berufsbiografischer Hintergrund: Auf welchen Wegen kommen die Akteur\*innen an die Gedenkstätten? Welche Rolle spielt der jeweilige Hintergrund für das professionelle Selbstverständnis? Was ist die motivationale Ausgangslage und welche Rolle spielt sie für die Tätigkeit?
- Vermittlung von Kompetenzen: Findet eine Professionalisierung an den Orten selbst statt? Welche Angebote gibt es? Wie erfolgreich werden diese eingeschätzt?
- Bedarfe: Wie wird der Bedarf nach Weiterbildungen und fachlichem Austausch eingeschätzt? Welche Bedarfe identifizieren die Akteur\*innen für professionelles Handeln?
- Agency: Welche Deutungs- und Handlungsmacht schreiben sich die Akteur\*innen von Erinnerungspraktiken selbst zu? Wo sehen sie Hürden?

## 1.2 Theoretischer Kontext

Professionalität wird hier verstanden als mehrdimensionales Konzept, das sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene zu verorten ist (Mieg, 2016). Auf institutioneller Ebene stehen Fragen im Zentrum, wie Wissen in Gedenkstätten organisiert wird und inwiefern die strukturellen Rahmenbedingungen professionelle Handlungsanforderungen definieren und absichern. Demgegenüber fokussiert die individuelle Ebene auf die Professionellen selbst – ihre fachlichen Kompetenzen, ihre Fähigkeit zur Bewältigung komplexer pädagogischer Situationen, auf ihre ethische und fachliche Reflexionsfähigkeit (Schön, 1984), aber auch auf ihre Motivation (Baumert & Kunter, 2011).

Professionalisierung wird als ein dynamischer Prozess begriffen, der durch persönliche Erfahrungen, soziale Interaktionen, institutionelle Anforderungen und reflexive Auseinandersetzungen geprägt ist. Aspekte wie Erfahrungswissen, Werthaltungen, fachliche Selbstvergewisserung, kollegialer Austausch, die Entwicklung beruflicher Identität und Ethos sowie der professionelle Umgang mit Krisensituationen sind dabei zentrale Elemente professionellen pädagogischen Handelns im gedenkstättenpädagogischen Kontext die es in den Blick zu nehmen gilt (vgl. Seidenfuß et al., 2021, Barsch & Barte 2021, Nitsche & Waldis, 2017).

## 1.3 Vorgehen, Methodologie, Sampling

Es wird ein qualitativer Zugang gewählt, der nach der Kondensierung der Kernziele und Spannungsfelder durch die Analyse bestehender Theorie mittels Interviews die Perspektive der Akteur\*innen erfasst, im Mittelpunkt der Untersuchung steht also die individuelle Ebene von Professionalität.

Dazu werden leitfadengestützte Experteninterviews mit narrativen Elementen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021) mit pädagogischen Mitarbeitenden an Gedenkstätten geführt. Dabei sollen an jeder Gedenkstätte ein Interview mit einer festangestellten pädagogischen Leitungskraft, sowie ein Interview mit einer freien Mitarbeiter\*in geführt und diese verglichen werden. Es wird vermutet, dass der Beschäftigungsstatus von Mitarbeitenden an Gedenkstätten deren institutionelle Einbindung, Verantwortlichkeiten und Perspektiven beeinflusst. Festangestellte agieren meist innerhalb stabiler Strukturen mit geringerer Distanz, während freie Mitarbeitende einen unabhängigeren, kritischeren Blickwinkel einnehmen können. Diese Unterschiede sind für die

Forschung relevant, da sie Engagement, Wirkmächtigkeit und den Blick auf die Institution Gedenkstätte wesentlich prägen. Zu untersuchen wäre zudem, ob die unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse auch mit unterschiedlichen berufsbiografischen Hintergründen korrespondieren und ob mit diesen unterschiedliche Selbstverständnisse einhergehen.

Durch narrative Passagen sollen zusätzlich die persönliche Motivation und die Bedeutung berufsbiografischer Prozesse für die Perspektive auf Professionalität, sowie subjektive Theorien zu Professionalität herausgearbeitet werden.

Die pädagogische Arbeit an Gedenkstätten zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass hier Akteur\*innen mit vielfältigen Berufsbiografien und Qualifikationen tätig sind. Historiker\*innen, Pädagog\*innen, Sozialwissenschaftler\*innen, Lehrer\*innen u.a. finden an Gedenkstätten ein Tätigkeitsfeld. Durch die Relevanz die der pädagogischen Arbeit an Gedenkstätten für eine explizit gesellschaftspolitische historische Bildung zugesprochen wird (Gryglewski et al., 2015), und die Bedeutung die dabei «soft skills» (Georgi et al., 2022) zugeschrieben wird, gilt es, dieser Vielfalt in der Untersuchung gerecht zu werden. Eine Einschränkung des Samples auf bspw. Historiker\*innen, würde dem nicht gerecht werden. Da für die Einschätzung von Spannungsverhältnissen in der Tätigkeit eine gewisse Erfahrung vorausgesetzt werden muss, sollen die zu interviewenden Akteure mindestens seit einem Jahr oder länger aktiv sind.

Begleitende Fragebögen erfassen den formalen berufsbiografischen Hintergrund, existierende Weiterbildungen vor Ort, sowie persönliche Daten.

Die Interviews werden an mindestens vier Gedenkstätten durchgeführt, die anhand folgender Kriterien ausgewählt werden:

- Größe der Institution: Klein (weniger als 5 Mitarbeiter\*innen), Mittel (5 bis 20 Mitarbeiter\*innen), Groß (Mehr als 20 Mitarbeiter\*innen)
- Geografische Lage in Ost- oder Westdeutschland (Durch die Präsenz der AfD in der jeweiligen Landespolitik, den Kommunen und Städten, gerät die Erinnerungskultur und damit auch die Existenz von NS-Gedenkstätten unter Druck. In der Literatur zeigt sich, dass eine Re-politisierung an den Gedenkstätten stattfindet, die sich auch im professionellen Selbstverständnis der pädagogischen Akteur\*innen zeigt (vgl. AK Räume öffnen, 2022).

Ausgeschlossen werden Gedenkstätten, die keine pädagogischen Angebote jenseits von Führungen bereitstellen, keine\*n pädagogischen Mitarbeiter\*in beschäftigen, oder sich nicht an einem ehemaligen Tatort befinden.

Aufgrund des grundsätzlichen Charakters wird als Auswertungsmethode die Thematic Analysis zum Einsatz kommen (Braun & Clarke, 2021). Als rekonstruktives Verfahren ermöglicht sie die Identifikation, Analyse und Interpretation von thematischen Mustern (Themes) innerhalb eines Datenkorpus und ist somit besonders geeignet, subjektive Deutungen und Sinnzuschreibungen von Akteurinnen in professionellen Kontexten sichtbar zu machen. Im vorliegenden Forschungsvorhaben dient die Thematic Analysis dazu, diskursive Konstruktionen von Professionalität und Professionalisierung durch pädagogische Mitarbeiterinnen an Gedenkstätten zu rekonstruieren.

## – **Ausblick**

Das Projekt lässt sich dem Themenfeld 4 der gde25, zu Herangehensweisen und Programmen der Professionalisierung von ausserschulischen Geschichtsvermittler\*innen zuordnen.

Auch die Themenfelder 1 (Agency in Verbindung zu politischem Handeln) und 2 (Umgang mit Geschichte im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und Veränderung deutscher Erinnerungskulturen) sind relevant. Denn die vermeintliche Selbstverständlichkeit der Erinnerungsorte wird im Zuge erinnerungspolitischer Neuorientierung durch das Erstarken rechtspopulistischer und rechtsextremer Kräfte zunehmend in Frage gestellt. Als Reaktion darauf lässt sich eine zunehmenden (Re)Politisierung des Feldes beobachten (AK Räume öffnen, 2022).

Die Interviews werden im ersten Halbjahr 2025 durchgeführt, sodass auf der gde25 erste Einblicke und Interpretationen vorgestellt werden können. Die kritischen Rückmeldungen der Fachkolleg\*innen wären eine Bereicherung für die weitere Auswertung der Daten.

## Literatur

- AK Räume öffnen (2022). Arbeitende Gedenkstätten – Gedenkstätten sind Arbeit. Der Arbeitskreis Räume Öffnen: Eine Intervention. Gedenkstättenrundbrief 205, 03/2022, S. 34-41.
- Barsch, Sebastian & Barte, Burghart (2021). Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2021). Thematic Analysis: A Practical Guide. London: Sage.
- Georgi, Eva/Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (2022). Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/Lutz, Thomas/Schikorra, Christa (Hrsg.) (2015). Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol.
- Knigge, Volkhart (2022). Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft. Göttingen: Wallstein.
- Knoch, Habbo (2020). Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder. Stuttgart: utb.
- Messerschmidt, Astrid (2016). Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen. Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In Holocaust und historisches Lernen. Aus Politik und Zeitgeschichte, 66. Jahrgang, 3-4/2016.
- Mieg, Harald (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, & Marotzki (Hrsg.). Handbuch Professionsentwicklung (S. 27-40). Stuttgart: utb.
- Nitsche, Martin/Waldis, Monika (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 15“. Bern, S. 136 – 150.
- Pampel, Bert (2014). Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-) Antworten auf Basis von Besucherforschung. In: Gedenkstättenarbeit und

- Erinnerungskultur. Ein deutsch-polnischer Austausch, hrsg. Von Paul Ciupke (u.a.). (S. 107-118). Essen: Klartext Verlag (Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 25).
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 5. Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Schön, Donald A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Seidenfuß, Manfred et al. (Hrsg.) (2021). Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“. Münster/New York: Waxmann.
- Sternfeld, Nora (2013). Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: zaglossus.
- Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich (Hrsg.) (2010). Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Wüstenberg, Jenny (2020). Zivilgesellschaft und Erinnerungspolitik in Deutschland seit 1945. Münster: Lit Verlag.