

Burkard, Anne [Hrsg.]; Link, Corinna [Hrsg.]; Schröder, Bernd [Hrsg.]; Surkamp, Carola [Hrsg.]

Perspektivität in den Fächern

Münster ; New York : Waxmann 2026, 330 S. - (Fachdidaktische Forschungen; 20)



Quellenangabe/ Reference:

Burkard, Anne [Hrsg.]; Link, Corinna [Hrsg.]; Schröder, Bernd [Hrsg.]; Surkamp, Carola [Hrsg.]:
Perspektivität in den Fächern. Münster ; New York : Waxmann 2026, 330 S. - (Fachdidaktische
Forschungen; 20) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357653 - DOI: 10.25656/01:35765;
10.31244/9783818851552

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357653>

<https://doi.org/10.25656/01:35765>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen
sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw.
Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit
denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and
alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents
must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable
license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

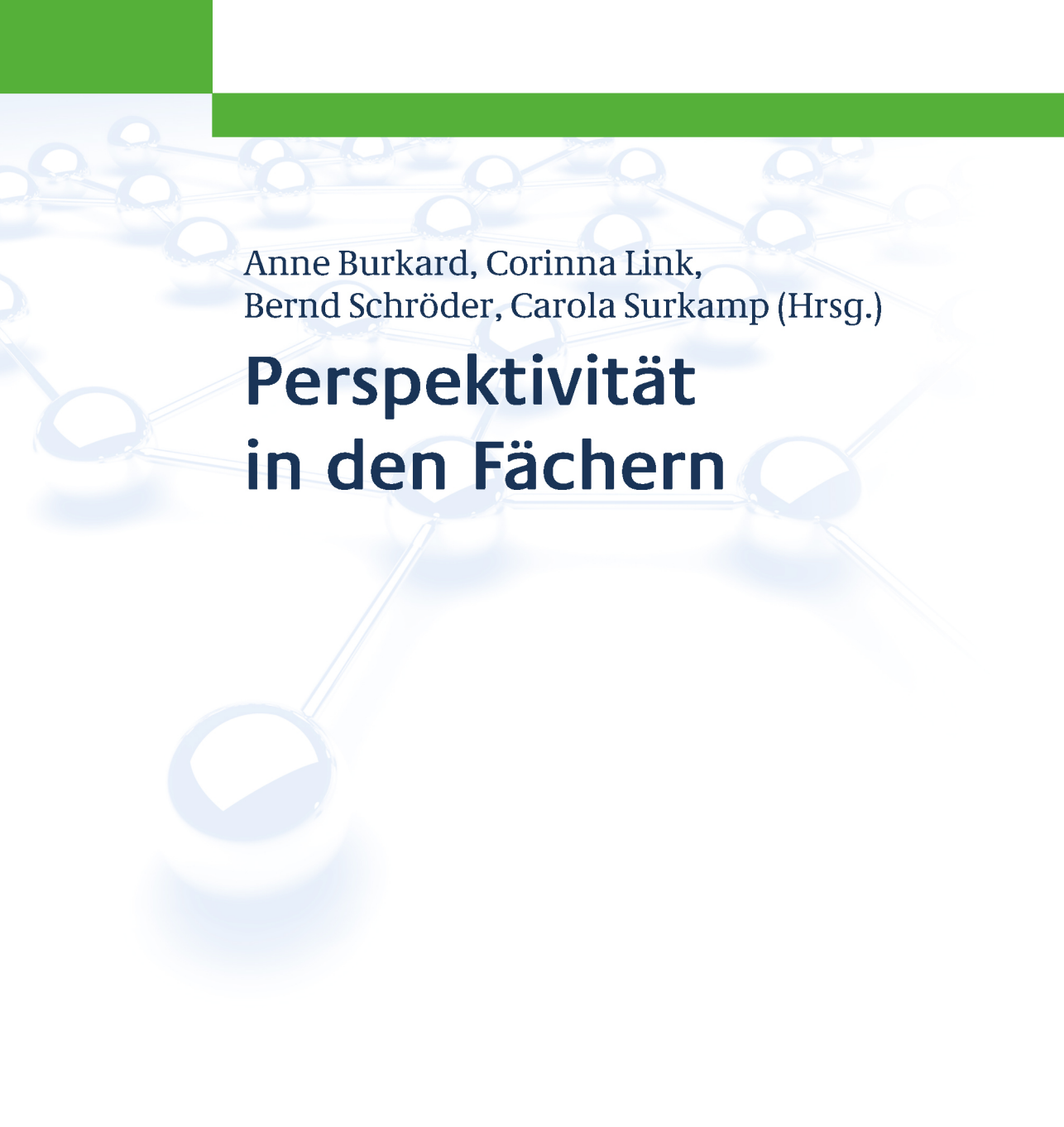
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Anne Burkard, Corinna Link,
Bernd Schröder, Carola Surkamp (Hrsg.)

Perspektivität in den Fächern

WAXMANN

20

FACHDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

Fachdidaktische Forschungen

Herausgegeben vom
Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)

Christoph Bräuer, Lena Heine, Kerstin Kremer,
Andreas Körber, Friederike Korneck, Martin Rothgangel

Band 20

Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. In ihren Forschungsarbeiten befasst sie sich mit der Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem widmet sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien (Konferenz der Vorsitzenden der Fachdidaktischen Fachgesellschaften, KVFF 1998).

Mit der Gründung der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) im Jahre 2001 haben die Fachdidaktiken in Deutschland eine organisierte Vertretung und ein effektives Sprachrohr bekommen. Gleichzeitig wurde eine eigene Publikationsreihe (Forschungen zur Fachdidaktik) eingerichtet, die nun als Fachdidaktische Forschungen weitergeführt wird. In dieser Reihe erscheinen Monographien und Sammelbände, die aufgrund ihrer methodischen Anlage oder inhaltlichen Schwerpunkte von allgemeinem fachdidaktischem Forschungsinteresse sind. Dadurch soll die interdisziplinäre Kooperation der Fachdidaktiken auf dem Gebiet der Forschung angeregt und gefördert werden.

Anne Burkard, Corinna Link,
Bernd Schröder, Carola Surkamp (Hrsg.)

Perspektivität in den Fächern



Waxmann 2026
Münster · New York

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN, gefördert aus [zukunft.niedersachsen](http://www.zukunft.niedersachsen.de), unterstützt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Fachdidaktische Forschungen, Band 20

ISSN 2191-6160

Druck-ISBN 978-3-8188-0155-7

E-Book-ISBN 978-3-8188-5155-2

<https://doi.org/10.31244/9783818851552>

Waxmann Verlag GmbH, 2026

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

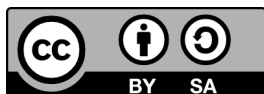
www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Zur Einführung	9

I. Perspektivität in Fachunterricht und Fachdidaktiken

Peter Kuhlmann

Perspektivität in der Didaktik der Alten Sprachen. Historische Kommunikation, existenzieller Transfer und Interkulturalität . . .	15

Corinna Höfle

Perspektivität in der Biologiedidaktik. Perspektivwechsel in biologiedidaktischen Kontexten	31

Christoph Bräuer

Perspektivität in der Deutschdidaktik. Perspektive und Perspektivwechsel in Sprache und Sprachgebrauch	49

Carola Surkamp

Perspektivität in der Fremdsprachendidaktik. Von der Differenzierung, Übernahme und Koordination von Perspektiven zur Perspektivitätsbewusstheit	69

Michael Hemmer

Perspektivität in der Geographiedidaktik. Ein in der Epistemologie des Faches verankertes Grundprinzip geographischen Lehrens und Lernens	85

Corinna Link

Perspektivität in der Geschichtsdidaktik. Vom Prinzip zur Praxis historischen Lernens	101

Dieter Engbring und Kerstin Strecker

Perspektivität in der Informatikdidaktik. Versuch einer Annäherung	119

Ansgar Schnurr

Perspektivität in der Kunstdidaktik. Reflexionen zur Visualität als standortbezogene Situiertheit von Selbst- und Weltbildern	131

<i>Lukas Weith, Anika Dreher, Hendrik Kasten, Denis Vogel und Marita Friesen</i>	
Perspektivität in der Mathematikdidaktik.	
Die fachliche Perspektive auf Mathematikunterricht und Herausforderungen in der Lehrkräftebildung	147
<i>Christoph Stange und Andreas Höftmann</i>	
Perspektivität in der Musikdidaktik.	
Ich-Du-Es-Beziehungen als Dimensionen für die Planung und Reflexion von Musikunterricht	163
<i>Anne Burkard</i>	
Perspektivität in der Philosophie- und Ethikdidaktik.	
Moralisches Lernen, philosophische Reflexion und fachliche Perspektiven . . .	175
<i>Stephanie Neppl und Karsten Rincke</i>	
Perspektivität in der Physikdidaktik.	
Die Vielfalt der Perspektiven beim Lernen und Unterrichten	193
<i>Wolfgang Sander</i>	
Perspektivität in der Politikdidaktik.	
Zwischen Kontroversität und Positionalität	209
<i>Bernd Schröder</i>	
Perspektivität in der Religionsdidaktik.	
Erschließen, Prüfen, Aneignen eines weiteren Modus der Weltbegegnung . . .	223
<i>Alexandra Flügel, Lydia Kater-Wettstädt, Diemut Kucharz, Detlef Pech, Claudia Schomaker, René Schroeder, Toni Simon und Nina Skorsetz</i>	
Perspektivität in der Didaktik des Sachunterrichts.	
Zum Anspruch der Vielperspektivität	239
<i>Tanja Hackenbroich und Ina Hunger</i>	
Perspektivität in der Sportdidaktik.	
Sportunterricht und das didaktische Prinzip der Mehrperspektivität	259
II. Fachwissenschaftliche Hintergrundkonzepte	
<i>Julia Langkau</i>	
Was heißt es, eine andere Perspektive einzunehmen?	
Eine Diskussion aus philosophischer Sicht	275

Ansgar Nünning und Vera Nünning

Perspektivenbegriffe, Multiperspektivität und Perspektivenübernahme
in den Literatur- und Kulturwissenschaften 293

Schluss

Anne Burkard, Corinna Link, Bernd Schröder und Carola Surkamp

Perspektivität in den Fächern und ihren Fachdidaktiken.
Eine Kartografie 309

Autor:innenverzeichnis 328

Zur Einführung

Multiperspektivität, Perspektivenübernahme, Perspektivenwechsel – diese und weitere verwandte Begriffe und Konzepte spielen in vielen Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften seit etlichen Jahren eine zentrale Rolle. Sie sind mit einem breiten Spektrum an Ansätzen, Gegenständen und Kompetenzen verknüpft, auf die sich unterschiedliche Fachdisziplinen in je spezifischer Weise beziehen. Der vorliegende Sammelband *Perspektivität in den Fächern* möchte vor diesem Hintergrund eine vergleichende Zusammenschau fachdidaktischer, bildungswissenschaftlicher und weiterer disziplinärer Zugänge zum Thema ermöglichen. Zusammenschau bedeutet dabei sowohl, Unterschiede zwischen verschiedenen fachlichen Sichtweisen sichtbar zu machen, als auch ihre Gemeinsamkeiten und mögliche Schnittmengen herauszuarbeiten.

Unter dem Titel *Perspektivität in den Fächern* finden sich verschiedene Fachbeiträge gesammelt, die nach von uns gewählten Leitfragen strukturiert sind. ‚Perspektivität‘ als Begriff führen wir hier in den fächerübergreifenden Diskurs ein. Nicht in jedem Fach ist er bereits mit Inhalt gefüllt, sodass er sich als Dachbegriff eignet, unter dem unser Erkenntnisinteresse gefasst werden kann: Es geht uns darum, die Relevanz und Rolle von Perspektiven, ihr Vorhandensein, ihr Zutage-befördert-Werden und die ihnen zugeschriebenen Zwecke sowie die mit ihnen verbundenen Ziele in verschiedenen Schulfächern zu beleuchten. Welche Rolle spielen Perspektiven in welchem Sinne etwa im naturwissenschaftlichen Physik-, im geisteswissenschaftlichen Religions- oder im modernen Sprachunterricht?

Wir verwenden ‚Perspektivität‘ in diesem Band also als einen umfassenden Ordnungsbegriff. Dabei wird keine normative Entscheidung über sachliche oder methodische Präferenzen getroffen. Vielmehr stellt der Begriff einen Rahmen dar, in den spezifischere Konzepte wie Perspektivenübernahme, Perspektivwechsel, Empathie oder Fremdverstehen eingeordnet werden können. Ausgangspunkt ist die grundlegende Beobachtung, dass jedes Erkenntnisobjekt für ein konkretes Subjekt stets nur in einem bestimmten Blickwinkel in Erscheinung tritt. Diese scheinbar triviale Einsicht gewinnt an fachdidaktischer Relevanz, sobald ihre Implikationen systematisch im Hinblick auf schulische Lehr-Lern-Prozesse, Kompetenzmodelle oder Unterrichtsgegenstände reflektiert werden.

Uns interessiert – und deshalb sprechen wir im Titel des Bandes von *Fächern* –, ob es sich bei der Betrachtung und Behandlung von Phänomenen der Perspektivität im Unterricht etwa um fachliche und fachspezifische Konzepte, um epistemische Einsichten und/oder um ein etabliertes disziplinäres Methodenrepertoire handelt. Alternativ ist denkbar, dass Perspektivität im oben umrissenen Sinne eher in einem bildungswissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen oder allgemeinpädagogischen Sinne für das einzelne Unterrichtsfach relevant ist.

Perspektivität in den Fächern heißt also: Perspektivität in den Schulfächern. Dass in ihnen fachspezifische Denkweisen relevant werden, scheint plausibel, sodass die Fächer im Titel sich durchaus auch auf die universitären Fachwelten – also auf fachliche Disziplinen – beziehen lassen. Die fachdidaktischen Disziplinen nehmen für die Transformation fachlicher Konzepte in die Schulfächer eine besondere Rolle ein, so dass ihre Vertreter:innen den vorliegenden Sammelband mit ebendieser Perspektive maßgeblich gestalten. Selbstreflexiv widmen sie sich dabei auch der Frage, welche Rolle Perspektivität bisher in ihrer jeweiligen Fachdidaktik spielt. Die Beiträge zeigen, wie Fach und Fachdidaktik für das einzelne Schulfach ineinandergreifen und inwiefern fachliche Perspektivitätskonzepte fachdidaktisch genutzt werden (können).

Im Zentrum des Bandes stehen Beiträge aus unterschiedlichen Fachdidaktiken, die entlang einer einheitlichen Struktur *erstens* analysieren, wie Perspektivität begrifflich gefasst wird, um das Phänomen in das Unterrichtsfach und in den fachdidaktischen Diskurs einzuspielen. Anhand dieser begrifflichen Betrachtungen werden ggf. konsensuale Verständnisse oder Definitionen innerhalb der Disziplin vorgestellt, so dass sich zeigt, auf welche Gegenstände oder Kompetenzbereiche der Begriff vorzugsweise Anwendung findet. Die Beiträge gehen *zweitens* darauf ein, welche Rolle das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft im jeweiligen Fach spielt, und erläutern vor diesem Hintergrund, woher sich der fachdidaktische Diskurs zur Perspektivität speist. Der Sammelband zeigt über die Beiträge hinweg *drittens* auch, inwiefern die fachdidaktischen Diskurse sich in Überlegungen zu Kompetenzen von Lernenden niederschlagen und wie diese im Zusammenhang mit Perspektivenübernahme, -wechsel oder -reflexion als fachspezifisch modelliert werden. *Viertens* wird jeweils beleuchtet, welche Kompetenzen Lehrende aufweisen sollten, um ebendiese Kompetenzen bei Lernenden fördern zu können. Anhand der Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse wird *fünftens* erläutert, mit Blick auf welche Gegenstände oder Bereiche das Phänomen der Perspektivität jeweils relevant gemacht wird und worum es konkret geht: etwa im Falle des Perspektivenwechsels um das Sich-Hineinversetzen in andere, lebende Personen, in literarische Figuren oder in sachliche Perspektiven. Untersucht wird, ob und wie sich die Qualität des Perspektivenwechsels näher bestimmen lässt, ob Komplexitätsstufen angenommen werden und mit welchen Methoden, Materialien und Unterrichtsformen die angestrebten Kompetenzen fachlich gefördert werden können. In disziplinärer Selbstreflexion geben die Beiträge *sechstens* einen Überblick über die Entwicklung der entsprechenden Fachdiskurse im historischen Verlauf und weisen so auf Konjunkturen in Forschungsinteressen, Curriculumsentwicklungen und auf historisch relevante Bezugspunkte und -disziplinen hin. Schließlich werden *siebtens* interdisziplinäre Anschlussstellen benannt und vor dem Hintergrund des Ist-Standes Erkenntnisinteressen für die Gegenwart und Zukunft in der schulischen und hochschulischen Unterrichts- und Forschungspraxis formuliert.

Nicht jeder Beitrag spricht alle der vorgenannten Aspekte an. Einige der Autor:innen treffen stattdessen eine Auswahl; auch unterscheiden sich die Gewichtungun-

gen im Einzelnen. Doch gerade auch dieses bewusste Auslassen und Priorisieren einiger kategorialer Vorgaben ist interessant, vermag es doch Hinweise auf die je fachspezifische Ausdeutung von Perspektivität zu geben.

Ziel des Sammelbandes ist es auch, Perspektivität nicht nur als Querschnittsthema, sondern als möglichen strukturierenden Aspekt fachdidaktischer Zugänge zu erschließen und damit zur bildungstheoretischen Fundierung von Unterricht beizutragen. Zwei übergreifende Beiträge aus der Philosophie und den Kulturwissenschaften beleuchten zentrale Hintergrundkonzepte, die für zahlreiche Fachdidaktiken von Relevanz sind und ermöglichen so eine disziplinübergreifende Verortung des Themas. Ein weiterer vorgesehener Querschnittsbeitrag aus der Psychologie konnte leider nicht realisiert werden.

Um Leser:innen einen profunden und zugleich zügigen Einblick in fachfremde Diskurse zu erleichtern, sind besonders einschlägige Beiträge in den Literaturangaben aller Beiträge durch eine *-Markierung hervorgehoben. Alle aufgerufenen Internetseiten wurden letztmalig im Oktober 2025 überprüft. Im Anschluss an insgesamt 18 Einzelbeiträge erfolgt unser Versuch einer Zusammenschau der verschiedenen fachdidaktischen Zugänge zu Perspektivität in Form einer Kartografie. Dadurch sollen zum einen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen fachlichen Sichtweisen herausgearbeitet werden. Zum anderen geht es uns darum, überfachliche Leerstellen und Forschungslücken im Perspektivitätsdiskurs zu identifizieren, die durch die Zusammenschau dieses Bandes überhaupt erst sichtbar geworden sind.

Der Band ist im Rahmen einer „Special Interest Group“ konzipiert worden, die von der „Zentralen Einrichtung für Wissenschaftliche Lehrer:innenbildung“ (ZEWIL) der Georg-August-Universität Göttingen gefördert wurde und über einige Jahre diverse Fachdidaktiker:innen und Pädagogische Psycholog:innen miteinander ins Gespräch gebracht hat. Zu diesem Kreis gehörten die vier Herausgebenden, darüber hinaus Christoph Bräuer (Deutschdidaktik), Susanne Bögeholz (Biologiedidaktik) und Sascha Schroeder (Pädagogische Psychologie). Ihnen sei herzlich für ihre Impulse, auch zur Entstehung dieses Bandes, gedankt.

Allen Mitautor:innen danken wir, dass sie sich so engagiert auf unsere Bandidee inklusive der vorgegebenen Strukturierung eingelassen und ihre erhellenden fachlichen Perspektiven auf das Perspektivitätsthema beigesteuert haben. Bei der Literaturrecherche und der Erstellung des Manuskripts haben uns unsere studentischen Mitarbeiter:innen Anne-Sophie Lehmann, Johanna Struthoff (beide Universität Göttingen), Sara Heinrich und Lara Kohn (beide TU Dresden) sowie Judith Helminger und Katja Weismeyer (beide Universität Regensburg) tatkräftig unterstützt. Dafür sei ihnen herzlich gedankt! Ebenso dankbar sind wir der „Gesellschaft für Fachdidaktik“ (GFD) für die Aufnahme des Bandes in deren Reihe „Fachdidaktische Forschungen“. NiedersachsenOPEN danken wir für die Förderung der Open-Access-Publikation.

Göttingen, Dresden und Regensburg im Mai 2026

Anne Burkard, Corinna Link, Bernd Schröder und Carola Surkamp

I.
Perspektivität in Fachunterricht
und Fachdidaktiken

Perspektivität in der Didaktik der Alten Sprachen

Historische Kommunikation, existenzieller Transfer und Interkulturalität

Peter Kuhlmann

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Die Beschäftigung mit den Alten Sprachen ist von einer doppelten Fremdheit bzw. Distanz geprägt: Zum einen handelt es sich um für alle Lernenden fremde (da nicht mehr gesprochene) Sprachen, zum anderen geht es anders als im neusprachlichen Unterricht um weit zurückliegende Epochen und daher auch zeitlich differente Kulturen. Perspektivität spielt im altsprachlichen Unterricht und in der Fachdidaktik der Alten Sprachen insofern eine Schlüsselrolle: Ganz allgemein wird hier vor allem die Antike aus einer Gegenwartsperspektive betrachtet, die wiederum aufgrund der altertumswissenschaftlichen Tradition von einer europäischen Sichtweise geprägt ist. Im Prinzip sind Perspektivwechsel, Perspektivübernahme und Multiperspektivität zentrale Phänomene, die sowohl in den Altertumswissenschaften als auch in der altsprachlichen Didaktik und natürlich im praktischen Latein- und Griechischunterricht Anwendung finden:

- *Perspektivwechsel* beschreibt den Versuch, antike Texte oder andere materielle Produkte der Antike aus der Sicht der damaligen Zeit zu betrachten und dabei die eigene heutige Perspektive bewusst zurückzustellen. Ziel ist es, die kulturspezifischen Vorstellungen der Antike zu erfassen und zugleich ein Bewusstsein für die historische Distanz zu schaffen.
- *Perspektivübernahme* geht darüber hinaus, indem Lernende aktiv in die Rolle antiker Akteure schlüpfen oder antike Argumentationsmuster nachvollziehen. Hierbei werden neben fachlich-kognitiven Kompetenzen auch emotional-affektive Kompetenzen gefördert.
- *Multiperspektivität* ermöglicht eine gleichzeitige Reflexion verschiedener Sichtweisen, nämlich die der Antike und heutiger gesellschaftlicher Perspektiven sowie individueller Deutungen. Zudem ist hier die Pluralität der Antike und ihrer Rezeption zu berücksichtigen, da „die“ Antike ein neuzeitliches Konstrukt darstellt, das eine nicht existente kulturelle Einheitlichkeit suggeriert.

Zwar finden diese Arten von Perspektivierung in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Praxis durchaus statt, allerdings fehlt eine eigentliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema der Perspektivität in der altsprachlichen

Fachdidaktik. Es gibt daher auch keine einschlägige Fachliteratur, die diesen Aspekt umfassend beleuchten würde. Implizit werden hingegen durchaus Aspekte von Perspektivität in unterschiedlichen didaktischen Kontexten verhandelt. Speziell in der Fachdidaktik haben sich in den 1980er Jahren die bis heute gebräuchlichen Termini *existenzieller Transfer* (Munding, 1985) und *historische Kommunikation* (Maier, 1997) etabliert, die in diesem Zusammenhang besonders einschlägig sind: Sie bezeichnen den didaktisch-,kommunikativen‘ Zugriff zur antiken Kultur im Unterricht und die Möglichkeiten, antike Inhalte zu aktualisieren (s. u. unter 5.).

Die Klassische Altertumswissenschaft und erst recht die altsprachliche Didaktik ist traditionell von einer europäischen, geradezu eurozentrischen Perspektive geprägt. Diese Sichtweise resultiert historisch aus der Bedeutung der sog. klassischen Sprachen als Schlüsselfächer des humanistischen Bildungsideals im 19. Jahrhundert: Die klassische Antike wird in neuhumanistisch-bildungsbürgerlicher Tradition gern als der europäische Ursprung oder die Wurzel allgemeingültiger Kultur und Werte schlechthin verstanden. Speziell nach dem Zweiten Weltkrieg diente die altsprachlich-humanistische Gymnasialbildung aufgrund der Kriegserfahrungen in vielen europäischen Ländern als zentrale Grundlage für eine europäische Identität und wird vielfach innerhalb des Faches und von den Fachverbänden bis heute so definiert. Speziell Latein galt und gilt vielfach als die europäische Sprache schlechthin.

Die hier skizzierten Ansätze dienten in der Nachkriegszeit zwar der Friedensbildung und dem Zusammenwachsen eines demokratischen Europas, implizierten jedoch vielfach eine Überhöhung des antike-basierten Europas; zugleich idealisierten sie die antiken Kulturen Europas (Griechenland, Rom) und blendeten deren Pluralität und innere Widersprüche aus. Darüber hinaus blieb die Rolle anderer Kulturen – auch solcher, die mit der griechisch-römischen Antike in Interaktion standen (z. B. ägyptische, persische oder karthagische Einflüsse), – vielfach unberücksichtigt.

Das Verständnis der Antike ist heute nicht nur von der Fachwissenschaft, sondern auch von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt. Themen wie Diversität, Genderfragen und allgemein-gesellschaftliche Fragestellungen führen vielfach zu neuen Sichtweisen und Forschungsfragen bei der Arbeit mit den Texten der Antike. In der Fachdidaktik werden antike Texte in der Regel nicht mehr unkritisch als Vorbilder präsentiert. Stattdessen sollen Lernende antike Vorstellungen sowohl wertschätzend als auch kritisch reflektieren. Der Umgang mit Texten der Antike kann zwar durchaus Antworten auf allgemeingültige und heute relevante Fragen (z. B. Definition von Glück, Rolle von Religion, kulturelle und ethnische Identität, Verhältnis von Mensch und Natur, zwischenmenschliche Beziehungen) bieten: So lassen sich viele moderne Vorstellungen aus antiker Perspektive kritisch diskutieren und hinterfragen. Allerdings sind die Grenzen und negativen Aspekte antiker Wertvorstellungen aus moderner Perspektive zu problematisieren (z. B. die Legitimation von Sklaverei oder die Rolle der Geschlechter).

Ein besonderes Merkmal der altsprachlichen Didaktik ist das häufig nicht unproblematische Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Teilweise ver-

steht man sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Schulpraxis die Didaktik als „Verlängerung“ (auch: *ancilla*) der Fachwissenschaft, wonach lediglich wissenschaftliche Inhalte für den Unterricht ‚didaktisch aufbereitet‘ bzw. ‚didaktisch reduziert‘ werden. Diese Sichtweise blendet die spezifischen Anforderungen des Unterrichts und die Perspektiven der Lernenden weitgehend aus.

Ohne Frage liegt natürlich auch *eine* Aufgabe der altsprachlichen Fachdidaktik darin, fachliche Inhalte unter Berücksichtigung der Lernenden-Perspektive zu vermitteln oder Vermittlungsstrategien zu entwickeln. Dies betrifft insbesondere die zentralen, in den Lehrplänen und Curricula ausgewiesenen Gegenstands- bzw. Kompetenzbereiche:

- *Sprache*: Der Umgang mit der lateinischen (und griechischen) Sprache als Instrument zur Vermittlung von Kultur, wobei Aspekte wie Sprachbewusstsein, sprachliche Strukturen und Transferfähigkeit im Vordergrund stehen. Hierzu gehört besonders der sprachensible Unterricht, der die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und ihre Sprachkompetenz aktiv fördert.
- *Literatur und Kultur*: Die Reflexion antiker Literaturwerke, gesellschaftlicher Normen und kultureller Phänomene unter Einbezug materieller Hinterlassenschaften der Antike im historischen Kontext sowie deren Bedeutung für die heutige Zeit.
- *Methodische Kompetenz*: Die Anwendung von Interpretations-Methoden, die Perspektivwechsel und Reflexion gezielt fördern, wie etwa Rollenspiele, kontrastive Textarbeit oder interkulturelle Vergleiche.

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Die Fachdidaktik der alten Sprachen steht an der Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft (Altertumswissenschaft) und Erziehungswissenschaft. Ihre Aufgabe besteht darin, wissenschaftliche Erkenntnisse sowohl aus den Klassischen Altertumswissenschaften als auch aus der Erziehungswissenschaft aufzunehmen und für den Unterricht nutzbar zu machen.

Der fachdidaktische Diskurs speist sich im Wesentlichen aus folgenden Grundlagen:

Fachwissenschaft: Zentral sind neben Sprache und Grammatik die literaturwissenschaftlich-philologischen und historischen Methoden, die eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit der Antike gewährleisten. Relevant für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis sind neben der literaturwissenschaftlich ausgerichteten Klassischen Philologie auch die übrigen altertumswissenschaftlichen Disziplinen (Alte Geschichte, Archäologie), die besonders im englischsprachigen Raum als

Classics eine stärkere fachliche Einheit mit der Philologie bilden als in den deutschsprachigen Ländern. Perspektivität spielt insofern eine wichtige Rolle, als die Fachwissenschaft darauf abzielt, antike Texte im Kontext ihrer Zeit zu verstehen und zu interpretieren sowie überhaupt die Antike aus verschiedenen historischen und kulturellen Blickwinkeln zu analysieren.

Für die Fachdidaktik sind zudem Forschungsmethoden (v. a. Empirie) und Konzepte aus der *Erziehungswissenschaft und allgemeinen Didaktik* impulsgebend: Kompetenzorientierung sowie Berücksichtigung aller Akteure des altsprachlichen Unterrichts, nämlich Lernende, Lehrkräfte, Schule als System, aktuelle pädagogische Entwicklungen. Die erziehungswissenschaftliche und allgemein-didaktische Perspektive manifestiert sich in einem schülerzentrierten Unterricht als Zielperspektive, der Griechisch- und Lateinkenntnisse sowie Wissen über die Antike als Teil einer gegenwartsbezogenen Allgemeinbildung vermittelt.

3. Kompetenzen von Lernenden

Die im Sinne der Perspektivität relevanten Kompetenzen tragen zum interkulturellen Lernen bei und erscheinen in den Lehrplänen zunächst im Rahmen der Kulturkompetenz u. a. in Form des *existenziellen Transfers* und der *historischen Kommunikation*. Diese Kompetenzen beschreiben die Fähigkeit der Lernenden, die Antike nicht nur als historische Epoche zu begreifen, sondern sie auch als Bezugspunkt für die eigene Lebenswelt und als Anregung für die Reflexion über Gegenwart und Zukunft zu nutzen.

Existenzieller Transfer bezeichnet die Fähigkeit, Erkenntnisse aus antiken Texten auf persönliche, gesellschaftliche oder ethische Fragen der Gegenwart zu übertragen (Munding, 1985). Durch die Auseinandersetzung mit existenziellen Konzepten wie Glück, Liebe, Macht, Tod, Freiheit oder Gerechtigkeit können Lernende die Aktualität antiker Gedankenmuster erkennen und diese kritisch mit eigenen Erfahrungen und Werten in Beziehung setzen.

Historische Kommunikation erweitert dieses Konzept, indem sie die Interaktion zwischen Vergangenheit und Gegenwart betont (Maier, 1997). Dabei geht es nicht nur um die Betrachtung der Antike aus der Perspektive heutiger Lateinlerner, die wiederum bezüglich ihres kulturellen oder sprachlichen Hintergrundes zunehmend divers sind; es geht ebenso um das Nachvollziehen antiker Denkweisen im historischen Kontext. Die Lernenden setzen sich aktiv mit antiken Vorstellung auseinander und vollziehen so einen fundierten Perspektivwechsel. Dabei können sie besonders ethische oder gesellschaftlich-politische Fragen aus einer antiken Perspektive reflektieren. Beispiele wären etwa der Verzicht auf religiöse Fundierung in der Ethik der antiken Philosophenschulen, die besondere Haltung der Antike zum Suizid (keine moralische Verurteilung), das antike Verständnis des Staates als Bürgergemeinschaft im Rahmen eines Stadtstaates (Polis), die im Vergleich zu heute sehr unterschiedli-

chen Gender-Definitionen und überhaupt die antiken Sexualnormen, die von heterosexuellen und heute z. T. als Norm gesetzten Vorstellungen durchaus abweichen.

Im Rahmen der *Text- und Literaturkompetenz* ermöglicht die Beschäftigung mit literarischen Texten den Lernenden eine Immersion in die Welt der Antike und in die Denk- und Gefühlswelt antiker Menschen (Kuhlmann, 2010, S. 10–18). Die Übernahme der Perspektiven antiker Figuren fördert nicht nur das Verständnis für die Handlungsnormen und die Wertvorstellungen der Antike, sondern schult auch die Empathie gegenüber anderen Kulturen, z. B. durch:

- *Analyse narrativer Perspektiven:* Lernende analysieren, wie antike Autoren unterschiedliche Sichtweisen oder innere Konflikte darstellen, etwa durch Monologe, Dialoge oder Erzählungen. Sie setzen sich mit der Frage auseinander, wie diese Darstellungsweisen die Rezeption und Bewertung der Texte durch ein antikes oder heutiges Lesepublikum beeinflussen.
- *Handlungsorientierte Methoden:* Durch Rollenspiele oder kreative Schreibaufgaben, bei denen die Lernenden sich in antike Figuren hineinversetzen, wird die Perspektivübernahme praktisch erprobt.

Insgesamt ist die Beziehung zwischen Antike und Gegenwart von einem produktiven Spannungsverhältnis geprägt (Hölscher, 1994): Einerseits erscheint die Antike den Lernenden sprachlich und kulturell fremd sowie zeitlich distanziert, andererseits zeigt sie sich in vielen Bereichen als nah und vertraut. Hieraus ergeben sich die in den Curricula formulierten Lernmöglichkeiten:

Fremdheit der Antike: Die Distanz zur Antike fordert die Lernenden heraus, sich mit fremden Weltbildern und Denkweisen vergangener Epochen auseinanderzusetzen. Diese Konfrontation mit dem „Anderen“ fördert nicht nur Respekt und Toleranz, sondern auch die Fähigkeit, eigene Überzeugungen in Frage zu stellen.

Nähe der Antike: Viele der in antiken Texten behandelten Themen und Probleme sind heute noch relevant. Dies ermöglicht den Lernenden, Parallelen zu ihrer eigenen Lebenswelt zu ziehen und antike Konzepte auf moderne Fragestellungen anzuwenden. Zugleich resultieren viele moderne Vorstellungen und Konzepte aus antiken Vorbildern.

Die Entwicklung von Perspektivität, also der Fähigkeit, unterschiedliche Sichtweisen zu erkennen, nachzuvollziehen und kritisch zu bewerten, ist ein wichtiger Bestandteil altsprachlicher Kompetenzvermittlung. Sie verbindet die verschiedenen Bereiche: existenzieller Transfer, historische Kommunikation, interkulturelle Aspekte und Textarbeit.

4. Kompetenzen von Lehrenden

Fachkompetenz: Eine fundierte Kenntnis der antiken Sprachen, Literaturen und Kulturen bildet die fachliche Grundlage für die Lehrenden im altsprachlichen Unterricht. Lehrende müssen in der Lage sein, antike Texte fachlich korrekt im historischen Kontext zu analysieren und deren kulturelle und literarische Bedeutung zu vermitteln. Dies schließt auch ein, mögliche eurozentrische Perspektiven in Unterrichtsmaterialien kritisch zu hinterfragen und transkulturelle Bezüge aufzuzeigen, d. h. sowohl antike als auch moderne Kulturen als nicht-homogene Produkte unterschiedlicher Einflüsse („hybrides“ Kulturkonzept) zu verstehen. Neben der im Fachstudium erworbenen philologischen Kompetenz benötigen Lehrkräfte auch Expertise in den übrigen altertumswissenschaftlichen Disziplinen (Geschichte, Archäologie), um (inter-)kulturelle Vergleiche anzustellen.

Didaktisch-methodische Kompetenz: Lehrkräfte müssen didaktische Konzepte entwickeln, die Perspektivwechsel und Multiperspektivität fördern. Dazu gehört die Fähigkeit, die Lernenden-Perspektive in umfassender Weise einnehmen und berücksichtigen zu können: Welche Interessen bringen die Lernenden für den altsprachlichen Unterricht (nicht) mit? Was sind die sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen der Lernenden? Die Lehrkräfte müssen mit grundlegenden sprach- und kultursensiblen Unterrichtskonzepten vertraut sein und sie methodisch angemessen bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffs einsetzen können. Hierzu gehört eine entsprechende interkulturelle Sensibilität, d. h. die Bereitschaft und Fähigkeit, kulturelle und sprachliche Vielfalt sowohl innerhalb der Antike als auch in der heutigen Zeit zu erkennen und produktiv in den Unterricht einzubinden.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Lehr-Lernprozesse im Rahmen der Perspektivität werden in der altsprachlichen Fachdidaktik traditionell mithilfe der o. g. (3.) Modelle des *existenziellen Transfers* und der *historischen Kommunikation* theoretisch beschrieben und analysiert. Das Konzept der historischen Kommunikation bezieht sich ganz generell darauf, die Vergangenheit als Gesprächspartner zu begreifen. Es geht darum, Lernende anzu-leiten, sich aktiv und kritisch mit historischen Texten auseinanderzusetzen und eine Kommunikation mit den antiken Autoren zu initiieren. Die historischen Texte sollen nicht bloß als statische Artefakte betrachtet werden, sondern als ein Medium, durch das Lernende in eine Art Dialog mit der Vergangenheit treten können. Hierbei steht ein multiperspektiver Zugang zur Antike im Vordergrund, der ein kritisches Bewusstsein für die Veränderungen und Kontinuitäten zwischen der Antike und der Gegenwart vermittelt. Der Gegenwartsbezug wird im Sinne eines existenziellen Transfers definiert, der eine persönliche und emotionale Verbindung der Lernenden mit der antiken Kultur und deren Zeugnissen herstellt.

In neuerer Zeit spielt neben diesen traditionellen Modellen das Konzept der Interkulturalität eine zentrale Rolle (Nickel, 2020): Interkulturalität erweitert im Vergleich zu den traditionelleren Modellen den Blick auf die Antike, indem sie deren Vielfalt und transkulturelle Verflechtungen in den Fokus rückt. Interkulturalität hinterfragt etwa eurozentrische Sichtweisen und berücksichtigt nicht nur Rom und Griechenland, sondern auch deren Austausch mit anderen Kulturen. Dabei stehen nicht mehr Griechenland und Rom als homogener Raum im Zentrum, sondern werden ihrerseits stärker als Produkte eines dynamischen kulturellen Austausches gesehen. Zugleich sind Rezeptionsprozesse Teil einer dynamischen Wechselwirkung zwischen Antike und Gegenwart, die nicht nur Werte und Normen, sondern auch sprachlich transportierte Konzepte umfassen (s. u. 5.1).

In der aktuellen Fachdidaktik der Alten Sprachen spielt Interkulturalität nicht zuletzt durch die zunehmende kulturelle und sprachliche Diversität in den Klassenräumen eine zentrale Rolle: Zum einen entsprechen gerade mehrsprachig aufwachsende Lernende nicht mehr den traditionellen gymnasial-bildungsbürgerlichen Vorstellungen eines eurozentrischen und durchaus deutsch-zentrierten Latein- und Griechischunterrichts; zum anderen bringen viele Schülerinnen und Schüler kulturelle Hintergründe mit, die historische oder sprachliche Bezüge zur Antike haben – z. B. durch direkte kulturelle Kontinuitäten oder durch Kontakte zwischen ihren Herkunftskulturen und der griechisch-römischen Welt (etwa: Türkei, Syrien, Nordafrika). Für Lernende, deren Familien aus nicht-europäischen Ländern, aber ehemaligen Gebieten des Römischen Reiches stammen, ergeben sich im Latein- und Griechischunterricht vielfältige Anknüpfungspunkte: Wie und wann kamen die entsprechenden Regionen unter römische Herrschaft? Welche Völker lebten in der Antike dort und welche Sprachen wurden gesprochen? Welche Spuren römischer Herrschaft lassen sich heute noch in diesen Regionen finden? Wie entwickelten sich die Regionen in nachrömischer Zeit weiter?

5.1 Gegenstände und Bereiche

Sprache, Übersetzen und sprachsensibler Unterricht

Die Alten Sprachen selbst sind ein Gegenstand, der Perspektivität auf sprachlicher Ebene fördert. Im altsprachlichen Unterricht spielt nach wie vor das Übersetzen aus dem Griechischen und Lateinischen in die moderne Zielsprache (Deutsch) eine zentrale Rolle und füllt einen großen Teil der praktischen Unterrichtszeit aus. Das Übersetzen aus diesen antiken Sprachen verlangt eine präzise Auseinandersetzung mit der fremden Sprachstruktur und Semantik. Hierbei treten vielfache Unterschiede zwischen der Antike und der Gegenwart auf, wie z. B. die Verwendung von Begriffen für soziale Rollen (lat. *familia* ≠ dt. *Familie*, engl. *family*), politische Konzepte (gr. *pólis*, lat. *res publica* ≠ dt. *Staat*) oder kulturspezifische Wertbegriffe (gr. *lógos*, lat. *virtus*), die im Deutschen anders kodiert werden. Die Lektüre der antiken Texte

zwingt zur Einnahme einer antik-sprachlichen Perspektive und deren Übersetzung wiederum zu einer Kontrastierung mit modernen Vorstellungen und Semantiken.

Im sprachsensiblen Unterricht stehen speziell die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden im Vordergrund, d. h. der Stoff wird aus deren sprachlicher Perspektive vermittelt (Kuhlmann, 2020). Das betrifft z. B. häufig kulturspezifische Lernbedeutungen wie die Übersetzung von lat. *virtus* mit dem eher schriftsprachlich-gehobenen Substantiv *Tugend* im Deutschen: Der Begriff ist im alltäglichen Sprachgebrauch heutiger Jugendlicher kaum geläufig, so dass dessen Semantik geklärt werden muss. Zugleich können die sprachlichen Unterschiede zwischen Deutsch und Latein einander gegenübergestellt werden: lat. *vir-tus* leitet sich ab von *vir* „Mann“ und bezieht sich tatsächlich meist auf idealtypische männliche Eigenschaften im klassisch-antiken Latein; die deutsche Entsprechung *Tugend* dagegen ist etymologisch mit *taugen* verwandt und weist keine geschlechtsspezifische Semantik auf. Im Sinne der Interkulturalität können solche kulturspezifischen Begriffe der antiken Sprachen mit der Semantik ähnlicher Wörter aus den Herkunftssprachen der Lernenden verglichen werden. Dies kann die Semantik kulturspezifischer Begriffe im interkulturellen Vergleich schärfen und trägt insgesamt zu einer vertieften sprachlichen Bildung bei. Ein Beispiel aus dem Arabischen und Lateinischen wäre der Begriff *Religion*: Im Lateinischen gibt es das Wort *religio*, aber es bedeutet eigentlich eher die Genauigkeit (z. B. bei der Ausübung der Götterkulte); im Arabischen gibt es den Begriff *din*, allerdings bedeutet dieser Begriff auch und ursprünglich eine Schuld oder eine Verbindlichkeit. Somit existieren zum einen im Lateinischen und Arabischen keine rein religiös konnotierten Wörter für das deutsche Konzept *Religion*, zum anderen ist das semantische Konzept des lateinischen und arabischen Pendants deutlich weiter und umfasst Bedeutungsfelder, die lateinische oder arabische Muttersprachler bei der Verwendung von *religio* oder *din* mitdenken.

Literatur

Literarische Texte aus den beiden Bereichen der fiktionalen Dichtung und der nicht-fiktionalen Prosa (Rede, Geschichtsschreibung) bieten ein weites Feld, um Perspektivübernahme zu üben. Lernende tauchen durch die Lektüre dieser Werke in die antike Welt ein und nehmen die Darstellung vielfach aus der Sicht antiker Figuren oder Sprecher/Erzähler wahr. Dies ermöglicht einen interkulturellen Vergleich mit eigenen Erfahrungen oder modernen Werten. Die Behandlung von Themen wie Geschlechterrollen, Heldenidealen, Macht und Moral eröffnet dabei die Möglichkeit, antike sowie moderne Werte und Normen zu hinterfragen und neu zu bewerten.

Im Bereich der Interpretation stand lange Zeit die von Friedrich Maier entwickelte sog. modellorientierte Deutung antiker Texte im Vordergrund (Maier, 1984, S. 137–139). Danach fungierten die antiken Texte zwar nicht als direkte Vorbilder für die Gegenwart, aber eben doch als (hinterfragbare) Modelle, die aus antiker Perspektive Orientierung für gegenwärtige Fragen geben könnten oder zumindest in Frage

gestellt werden können. In neuerer Zeit spielen daneben auch narratologische Zugänge und zunehmend kreative Verfahren eine gewisse Rolle bei der Interpretation (Kuhlmann, 2010, S. 27–29), bei denen die Lernenden eine aktive Übernahme antiker Figurenperspektiven durch das kreative Umschreiben griechischer oder lateinischer Texte vornehmen. Solche Verfahren sind allerdings in der Regel nur optional oder auf reine Lernsituationen beschränkt, nicht hingegen Teil von Prüfungsleistungen.

Die antike Literatur war schon selbst aufgrund ihrer maßgeblichen rhetorischen Prägung stark auf Perspektivübernahmen und -wechsel ausgerichtet: Die meisten griechisch-römischen Autoren hatten eine rhetorische Ausbildung durchlaufen, zu deren konstitutiven Elementen Pro- und Contra-Argumentationen zu vorgegebenen Themen gehörten. Diese Argumentationskultur mit ihren vielfältigen Perspektivwechseln prägen neben der Redekunst selbst (Cicero) ganz unterschiedliche Gattungen, von der griechischen Tragödie (Euripides, Sophokles) bis hin zum römischen Epos (Ovids *Metamorphosen*). Durch die vielfachen Reden und Gegenreden ist das Lesepublikum ständig gezwungen, neue Standpunkte bei der Rezeption dieser Werke einzunehmen.

Kultur, Gesellschaft, Politik

Die Beschäftigung mit kulturellen Phänomenen der Antike – etwa Religion, Familienstrukturen, Geschlechterrollen oder Rechtsvorstellungen – bietet besonders viel Potential für den Wechsel von Perspektiven und interkulturelles Arbeiten. Schon die antiken Kulturen waren ausgesprochen divers – sprachlich wie ethnisch. Speziell im römischen Selbstverständnis spielt das Thema eine zentrale Rolle im Gründungsmythos der Stadt: Der römische Gründungs-Heros Aeneas kam als phrygischer Flüchtling aus dem zerstörten Troja (heutige Türkei) über das Mittelmeer über Stationen in Nordafrika und Griechenland nach Mittelitalien, wo er als Fremder eine neue Heimat finden musste. Die Synthese zwischen den unterschiedlichen einheimisch-italischen Bevölkerungsgruppen (Latiner, Sabiner, Etrusker) und den Trojanern (Phryger) bildet die ethnische Grundlage für das römische Volk. Diese multiethnische Identität blieb bis zum Ende der Antike prägend für das römische Selbstverständnis und erklärt viele Besonderheiten der römischen Staatsbürgerschaft und der Vergabe des römischen Bürgerrechts an Ausländer. Das römische Bürgerrecht war faktisch nicht ethnisch oder sprachlich definiert, sondern rein politisch, was einen ganz erheblichen Fokuswechsel weg von einer heute verbreiteten nationalstaatlichen Perspektive bedeutet. Zugleich war die Kultur des Mittelmeerraums durch vielfältige kulturelle Synthesen zwischen Griechen und Römern sowie zwischen anderen indigenen Bevölkerungsgruppen und Römern oder Griechen geprägt. Dies impliziert eine hohe sprachliche Vielfalt im Römischen Reich und überhaupt die Vielsprachigkeit vieler Menschen und Städte oder Regionen: So wurden im archaischen Rom Etruskisch, Lateinisch und Sabinisch gesprochen. In anderen Städten und Regionen des antiken Italien, Gallien oder Hispanien waren nebeneinander keltisch-iberische

Sprachen, Phönizisch, Latein und Griechisch verbreitet. Die Beschäftigung mit dieser sprachlich-ethnischen Diversität der Antike kann helfen, das heute oft noch verbreitete Ideal einer möglichst großen ethnischen und sprachlichen Homogenität in Frage zu stellen.

In den Latein-Lehrwerken der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, Schweiz) spielen die römischen Rhein-/Donau-Provinzen nördlich der Alpen eine wichtige Rolle. Diese Regionen waren in römischer Zeit ebenfalls von einer großen kulturellen und sprachlichen Diversität gekennzeichnet: Die Bevölkerung sprach je nach Herkunft neben anderen Sprachen vor allem germanische und keltische Dialekte oder Latein – von sprachlich-kultureller Homogenität kann jedenfalls keine Rede sein. Politisch verwalteten sich die Gemeinwesen (lat. *civitates*) in diesen Provinzen aufgrund der dezentralen Struktur des *Imperium Romanum* weitgehend autonom. Ein Eintauchen in diese Epoche ermöglicht heutigen Lernenden daher interessante kulturelle und politische Vergleiche zur Realität im heutigen Deutschland oder zur Herrschafts- und Verwaltungspraxis nachantiker (Kolonial-)Reiche (Spanien, *British Empire*, Frankreich) mit oft gänzlich anderen Strukturen.

Neben diesen primär politischen Themen sind in der antiken Literatur die von modernen Vorstellungen vielfach abweichenden Geschlechterrollen ein geeignetes Feld für Perspektivität und Kulturvergleich. Zunächst ist in der Antike die weitgehende männliche Dominanz ein entscheidendes Merkmal der griechisch-römischen Gesellschaft – in Griechenland noch deutlich ausgeprägter als in Rom. Fast alle politischen Entscheidungsträger waren ebenso wie die meisten Literaten und Kulturschaffenden Männer. Auf der anderen Seite spielten Frauen zumindest in polytheistischer Zeit im Bereich Kult und Religion eine viel wichtigere Rolle als im patriarchalisch organisierten Monotheismus (Judentum, Christentum, Islam): Frauen hatten wichtige Priesterinnen-Ämter für die zentralen Mittelmeer-Göttinnen inne (Athene, Artemis, Vesta etc.) und besaßen eigene Kultfeste und Rituale, für die Männer nicht zugelassen waren.

Auch die sexuelle Orientierung des Menschen wurde in der Antike völlig anders definiert als heute. Es fehlten faktisch die modernen Kategorien wie hetero- oder homosexuell für einzelne Personen. Stattdessen ging man generell bei allen Menschen von einem Sexualtrieb aus, der sich zwar meist auf das andere, durchaus aber auch auf das gleiche bzw. eigene Geschlecht beziehen konnte, auch wenn eine rechtsgültige Ehe nur zwischen einem Bürger und einer Bürgerin möglich war. Gleichwohl kommen gerade in der griechischen und römischen Liebesdichtung vielfach homosexuelle Beziehungen vor, die in der Regel nicht als Abweichung von einer Norm wahrgenommen wurden. Solche kulturellen Unterschiede können heutigen Lernenden helfen, moderne Vorstellungen und Vorurteile in Frage zu stellen und sie bei der eigenen Identitätsfindung unterstützen.

Philosophie

Im Oberstufen-Unterricht spielen die griechischen und römischen Philosophenschulen (v. a. Platon, Stoa, Epikur) eine zentrale Rolle. Diese philosophischen Systeme bieten vielfältige Möglichkeiten, auch heute grundlegende ethische, politische und existenzielle Fragen aus antiker Perspektive zu behandeln. Die Beschäftigung mit philosophischen Texten schult prinzipiell die argumentative Perspektivübernahme und regt die Metareflexion an, indem unterschiedliche Lösungsansätze zu universellen Problemen wie dem Streben nach Glück oder der Verantwortung des Einzelnen diskutiert werden. Zugleich sind zwei zentrale Philosophen der Antike, nämlich Platon und Cicero, von einem skeptisch-rhetorischen Zugriff zur Philosophie geprägt. Beide Autoren diskutieren alle zentralen Fragen von Philosophie und Ethik in ihren philosophischen Dialogen grundsätzlich von konträren Standpunkten aus. Nicht selten enden diese Dialoge in der Aporie, die das Lesepublikum zu einem eigenen Standpunkt zwingt. Zumindest aber werden die Fragen aus jeweils gegensätzlicher Perspektive beleuchtet.

In der stoischen Philosophie (Seneca) dominiert hingegen ein eher dogmatischer Zugriff auf philosophische Themen und Probleme, allerdings weicht hier die Bewertung zentraler Fragen von Glück und Lebensführung stark von modernen Vorstellungen ab. Nach stoischer Vorstellung muss das ‚wahre Gut‘, nämlich die Tugend (lat. *virtus*), von den bloß äußeren Scheingütern (gr. *Adiáphora*) unterschieden werden. Zu den *Adiáphora* gehören fast alle Elemente und Faktoren, die für moderne Menschen das Glück ausmachen: materielle Sicherheit, Gesundheit, Familie, berufliche Erfüllung, Konsum und Ähnliches. Gerade der in der Schule viel gelesene Stoiker Seneca zwingt so heutige Lernende, bei der Lektüre moderne ‚Glücksgüter‘ aus antik-philosophischer Perspektive in Frage zu stellen und für sich selbst zu durchdenken. Zugleich zeigen die antiken Philosophien durch ihren Verzicht auf göttliche Begründungen die Möglichkeit einer säkular oder areligiös fundierten Ethik auf – anders als dies in heutigen christlich oder muslimisch geprägten Gesellschaften gedacht wird.

5.2 Qualität des Perspektivwechsels: Komplexitätsstufen und Metareflexion

Die Qualität eines Perspektivwechsels kann anhand verschiedener Komplexitätsstufen und Reflexionsebenen bestimmt werden. Ein einfacher Perspektivwechsel umfasst das bloße Nachvollziehen einer antiken Sichtweise, während höhere Komplexitätsstufen eine kritische Distanz und die Reflexion des eigenen Denkens erfordern. Folgende Stufen lassen sich differenzieren (Kuhlmann, 2010, S. 24–29):

1. *beschreiben*: Die Lernenden beschreiben, wie eine bestimmte Denk- oder Handlungsweise in der Antike ausgesehen hat. Dies erfordert das sachliche Verständnis des Textes und seiner Kontexte.

2. *analysieren*: Die Lernenden analysieren die Gründe und Bedingungen, die zur jeweiligen Perspektive geführt haben, z. B. kulturelle oder historische Hintergründe.
3. *vergleichen*: Die Lernenden vergleichen die antike Perspektive mit modernen Sichtweisen oder eigenen Erfahrungen und erarbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
4. *reflektieren* (und ggf. *bewerten/anwenden*): Die Lernenden reflektieren darüber, wie Perspektivwechsel ihre eigene Wahrnehmung von Geschichte, Kultur und Sprache verändert haben. Sie hinterfragen dabei auch Möglichkeiten, antike Perspektiven für die heutige Zeit anzuwenden.

Im Rahmen der Metareflexion verstehen Lernende Perspektivwechsel nicht als bloßen kognitiven Akt, sondern können eine je spezifische Perspektive in ihrer Prägung durch kulturelle, soziale und sprachliche Bedingungen wahrnehmen. Die Antike bietet aufgrund ihrer Distanz eine besonders günstige Grundlage für Perspektivität, da sie sprachlich-kulturell und zeitlich deutlich weiter von heutigen Menschen entfernt ist als z. B. die jeweiligen Kulturkreise der neusprachlichen Fächer. Zugleich ist allerdings durch die vielfache Prägung des heutigen Europas durch antike Traditionen die griechisch-römische Welt nicht völlig fremd.

5.3 Methoden und Unterrichtsformen zur Förderung von Perspektivität

Im altsprachlichen Unterricht sind unterschiedliche Methoden und Unterrichtsformen möglich und üblich, um Perspektivübernahmen oder -wechsel zu ermöglichen:

Kultur- und Sprachvergleich: Unterrichtsformen wie der sprachensible Vergleich von Original und Übersetzung bei antiken Begriffen (z. B. *virtus* – „Tugend“) schärfen das Bewusstsein für die kulturelle Prägung von Sprache und Begriffen.

Kontrastive Textarbeit: Durch die Interpretation antiker Texte sowie den Vergleich antiker und moderner Texte (z. B. Ovids Darstellung von Liebesbeziehungen und moderne Lyrik) können die Lernenden über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Epochen reflektieren.

Rollenspiele, szenische Darstellungen und kreative Umsetzungen (Hensel, 2009): Die Lernenden schlüpfen in die Rolle antiker Figuren oder Argumentatoren (z. B. Cicero in einer Rede) und erarbeiten Argumentationen oder Entscheidungen aus deren Sicht. Dies fördert sowohl die kognitive als auch die emotionale Perspektivübernahme. Auch die Inszenierung von antiken oder modernen Debatten in Redeform (Pro und Contra) kann bei der Behandlung rhetorischer Schriften ein vertieftes Verständnis zu beliebigen Themen ermöglichen und die Anwendung verschiedener Perspektiven ermöglichen. Insgesamt bieten kreative Umsetzungen und Weiterentwicklungen literarischer Texte vielfältige Möglichkeiten, Perspektivität im Unterricht zu erreichen: So können Lernende z. B. in szenischen Umsetzungen mythologischer Stoffe (Ovids *Metamorphosen*) die Perspektive einzelner Handlungsfiguren

einnehmen und den Mythos aus deren Perspektive neu erzählen bzw. darstellen. Diese Art von Textbearbeitung führt in der Regel zu einem erheblichen Mehrwert bei der Textinterpretation und eröffnet buchstäblich neue Perspektiven, die durchaus über die (mutmaßliche) Autorenintention hinausgehen können.

6. Historische Entwicklungen

Der Begriff der Perspektivität ist in der altsprachlichen Fachdidaktik nicht von Anfang an explizit thematisiert worden. Bis weit ins 20. Jahrhundert war die altsprachliche Fachdidaktik stark von einer philologisch-historischen Ausrichtung geprägt. Der Fokus lag auf der genauen sprachlichen Analyse antiker Texte, die als kulturelles, speziell für Europa maßgebliches Erbe betrachtet wurden. Die Antike wurde als ein zu bewahrender Bildungskanon aufgefasst und nur selten in ihrem historischen und kulturellen Kontext reflektiert (Maier, 1984). Die Lernenden sollten die Texte exakt verstehen und nicht unbedingt eine aktive Perspektivübernahme oder kritische Reflexion ihrer eigenen Sichtweise auf die Antike entwickeln. Noch bis in die 1970er Jahre blieb der Griechisch- und Lateinunterricht stark text- und sprachzentriert, mit wenig Berücksichtigung didaktischer Reflexionen über Perspektivität.

Mit der allgemeinen Reformbewegung im Schulwesen (z. B. Orientierung an Erziehungswissenschaft und Lernpsychologie) kam es seit den 1970er Jahren auch in den Alten Sprachen zu einer Veränderung der didaktischen Zielsetzungen: Kulturhistorische und gesellschaftliche Kontexte wurden wichtiger; Lernende sollten sich kritisch mit der Antike auseinandersetzen, nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich. Auch methodisch entwickelten sich neue Zugänge wie z. B. die ganzheitliche Texterschließung und Möglichkeiten politischer Aktualisierungen antiker Texte. Diese sollten nun nicht mehr nur übersetzt und sprachlich-stilistisch erklärt, sondern im Kontext ihrer Zeit und aus moderner Perspektive kritisch interpretiert und hinterfragt werden.

Ab den 2000er Jahren kam die Kompetenzorientierung hinzu, die noch stärker moderne literatur- und kulturwissenschaftliche Zugriffe auf die antiken Texte in die Curricula aufnahm: Speziell der existenzielle Transfer und die historische Kommunikation wurden nunmehr als zentrale Konzepte für den altsprachlichen Unterricht definiert.

In neuerer Zeit spielen zum einen der *sprachsensible Fachunterricht* und die Unterrichtsgestaltung aus der sprachlichen und kulturellen Perspektive einer zunehmend heterogeneren Schülerschaft eine immer wichtigere Rolle (Kuhlmann, 2020). Zum anderen wird die Antike überhaupt mehr und mehr als ein transkultureller Raum betrachtet, der nicht nur europäische Perspektiven prägt, sondern zumindest im Rahmen der antiken Mittelmeerkulturen vielfältige Beeinflussungen erkennen lässt. Dies führt zur Interkulturalität als neuer Dimension: Perspektivität findet auch als Auseinandersetzung mit nicht-westlichen Blickwinkeln auf die Antike statt.

Es kommt in diesem Zusammenhang eine zunehmend kritische Antikenrezeption hinzu: So rückt die Frage, wie und von wem die Antike tradiert wurde, heute

stärker in den Fokus. Dies führt weiter zu Reflexionen über Exklusionsmechanismen, z. B.: Wer wurde in antiken Texten nicht repräsentiert? Wie wurden Sklaven, Frauen oder (so genannte) ‚Barbaren‘ dargestellt? Auch der Aspekt der sprachlichen und religiösen Vielfalt im antiken Mittelmeerraum bzw. im *Imperium Romanum* wird mittlerweile in den neueren Lehrwerken thematisiert.

Perspektivität erscheint so in historischer Sicht als dynamisches Konzept, wobei sich die Rolle der Perspektivität im fachdidaktischen Diskurs stetig gewandelt hat: Von einer rein philologisch-historischen Betrachtung entwickelte sie sich zu einer multiperspektivischen Reflexion der Antike. Die einseitige, z. T. eurozentrisch geprägte Rezeption klassischer Texte wird nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Relevanz des *Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung* durch eine Einbettung der Antike in transkulturelle Kontexte und eine eher globale Perspektive ersetzt (Friedrich, 2023). Besonders die kulturelle und sprachliche Diversität der Antike spielt hier eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Unterrichtsthemen. Zudem bietet der Orientierungsrahmen für das Fach Latein mit der Berücksichtigung neulateinischer Texte zur Geschichte des Kolonialismus Möglichkeiten, eurozentrische Vorstellungen bewusst zu machen und in Frage zu stellen.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Zwar hat sich die theoretische Auseinandersetzung mit Perspektivwechsel, Multiperspektivität und historischer Kommunikation in den letzten Jahrzehnten intensiviert, allerdings bleibt die empirische Erforschung dieser Konzepte im altsprachlichen Unterricht ein Desiderat. So gibt es kaum Forschungen zur Frage, inwieweit eine bewusste Perspektivübernahme das historische Denken und die kulturelle Reflexionsfähigkeit der Lernenden fördert oder ob es Unterschiede in der Fähigkeit zur Perspektivübernahme bei Lernenden verschiedener Jahrgangsstufen gibt. Forschungsbedarf gibt es zudem bei der Frage, wie Lernende mit Migrationshintergrund die Antike wahrnehmen, d. h., ob sie sie als Teil ihrer eigenen kulturellen Geschichte oder als ‚fremde Vergangenheit‘ sehen.

Die Beschäftigung mit Perspektivität in den Alten Sprachen eröffnet Anknüpfungspunkte zu verschiedenen Disziplinen, insbesondere zur Geschichtsdidaktik (Reflexion über historisches Denken, Geschichtsbewusstsein), Philosophie/Ethik (Gerechtigkeit, Tugendethik, Menschenbild), (fremdsprachige) Sprach- und Literaturdidaktik (Reflexion über Sprache und Texte als Medien der Weltdeutung) und Politik/Sozialwissenschaften (Staatstheorie, Identität).

Die Diskussion über Perspektivität ist – je nach Land und kultureller Tradition – in der Griechisch- und Latein-Didaktik z. T. nicht einheitlich. Während speziell in Deutschland und Großbritannien gerade ein kritischer Diskurs zum Eurozentrismus in der Antikenrezeption im Gang ist, dient in anderen Ländern wie Österreich oder Italien nach wie vor die altsprachlich-humanistische Bildung als Signum der euro-

päischen Identität und des Europa-Gedankens. Dort gilt ‚die‘ (dann ganz klassisch griechisch-römisch verstandene) Antike vielfach noch als modellhaft für heute und als die ‚Wurzel unserer Kultur‘, hingegen weniger als distanzierter, fremder Raum, der vor allem als historische Reflexionsfolie dient.

Ein anderer, schulpolitischer und wiederum länderspezifischer Aspekt betrifft die Stellung des altsprachlichen Unterrichts im Rahmen des jeweiligen Schulsystems: In den deutschsprachigen Ländern mit ihren gegliederten Schulsystemen werden die Fächer Griechisch und Latein traditionell an Gymnasien unterrichtet, woraus eine sehr gymnasiale Perspektive in der Vermittlung und Wahrnehmung der Fächer resultiert – die Alten Sprachen galten noch bis vor kurzem als die gymnasialen Fächer schlechthin. Diese Position der Alten Sprachen als elitäre Fächer wird allerdings in jüngster Zeit vor allem in Großbritannien (Goff et al., 2021), aber zunehmend auch in Deutschland immer mehr in Frage gestellt (Doepner & Keip, 2021), weil sie nicht mit dem Anspruch der Sprachförderung und des sprachsensiblen Fachunterrichts kompatibel ist. So entstehen mittlerweile Unterrichtskonzepte, die speziell den Lateinunterricht aus einer nicht-gymnasialen Perspektive heraus neu denken und für Lernende mit einem jeweils ganz unterschiedlichen Bildungshintergrund attraktiv machen. Dies steigert derzeit auch die Bedeutung von Latein an Gesamt-, Regel- oder Sekundarschulen. In Zukunft sollten sich die altsprachliche Fachdidaktik sowie der Latein- und Griechischunterricht ohne Zweifel stärker aus einer solchen inklusiveren Perspektive weiterentwickeln.

Literatur

- Doepner, T., & Keip, M. (Hrsg.) (2021). Latein für Alle. *Der Altsprachliche Unterricht*, 64(2).
- Friedrich, A. (2023). Transformation, Interkulturalität, Diskurs. Zum Potenzial der Alten Sprachen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Forum Classicum*, 66(4), 289–294. <https://doi.org/10.11588/fc.2023.4.104145>
- Goff, B. et al. (2021). Inclusive Classics Initiative. Report on ‚Towards a More Inclusive Classics II‘. *CUCD Bulletin* 50, 1–6. <https://cucd.blogs.sas.ac.uk/bulletin/>
- Hensel, A. (2009). Szenische Interpretation. *Der Altsprachliche Unterricht*, 52(4), 2–13.
- Hölscher, U. (1994). *Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne*. C.H. Beck.
- Kuhlmann, P. (Hrsg.) (2010). *Lateinische Literaturdidaktik*. Buchner.
- Kuhlmann, P. (2020). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. *PFLB Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(4), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3433>
- Maier, F. (1984). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*. Band 2: *Lektüreunterricht*. C.C. Buchner.
- Maier, F. (1997). Textgrammatik und Historische Kommunikation. Überlegungen zu neuen Methoden des lateinischen Lektüreunterrichts. *Anregung*, 43, 314–328.
- Munding, H. (1985). *Antike Texte – aktuelle Probleme. Existenzieller Transfer im altsprachlichen Unterricht*. C.C. Buchner.
- Nickel, J. (Hrsg.) (2020). Interkulturalität. *Der Altsprachliche Unterricht*, 63(1).

Perspektivität in der Biologiedidaktik

Perspektivwechsel in biologiedidaktischen Kontexten

Corinna Hößle

Einleitendes

Sollte der Mensch seine Organe einer anderen Person spenden, um Leben zu retten? Wie unterscheiden sich die Perspektiven von Lamarck und Darwin im Hinblick auf die Evolutionstheorie? Wie gelingt es Lehrkräften, die individuelle Förderung im Unterricht angesichts zunehmender Heterogenität zu gewährleisten? Diese humanethischen, fachdisziplingeschichtlichen und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen wie auch weitere Kontexte des Biologieunterrichts zeigen, dass der Perspektivwechsel durchaus als Kernkompetenz des Lernens und Lehrens zu verstehen ist und in der biologiedidaktischen Aus- und Weiterbildung gleichermaßen gefordert und gefördert werden sollte.

1. Der Perspektivwechsel in biologischen Kontexten – historische Hintergründe und Begrifflichkeiten

Der Perspektivwechsel kann als eine Schlüsselkompetenz in der Biologiedidaktik bezeichnet werden, die sowohl aufseiten der Lehrenden als auch aufseiten der Lernenden kognitive, empathische sowie ethische und systemische Denk- und Handlungsweisen fordert. Dies erfolgt auf mehreren Ebenen, die in den folgenden Kapiteln anhand konkreter Beispiele dargestellt und präzisiert werden. Zunächst jedoch findet eine begriffliche Klärung statt.

Der Perspektivwechsel kann in Bezug auf die Biologie und ihre Didaktik als Fähigkeit beschrieben werden, eine bestimmte Situation, ein Problem bzw. Dilemma oder ein Konzept aus einer anderen Sichtweise zu betrachten und alternative Denkweisen nachzuvollziehen, die sich nicht allein auf menschliche, sondern insgesamt auf lebendige Organismen bzw. ganze Ökosysteme beziehen kann. Dabei können sowohl kognitive, empathische sowie räumliche und zeitliche Dimensionen in den Perspektivwechsel einbezogen werden. Damit geht der Begriff des Perspektivwechsels über die allgemein bekannte Definition von Robert Selman (1980) hinaus, der die soziale Perspektivübernahme auf den Kreis menschlicher Personen beschränkt. Lothar Bredella et al. erweitern die Definition von Selman (ebd.) um den Aspekt der Dezentrierung. Als Folge beinhaltet das „Fremdverstehen“ die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspek-

tivwechsel, zur Perspektivenübernahme und zur Koordinierung unterschiedlicher Sichtweisen. Den Begriff „Fremdverstehen“ definieren Bredella et al. (2000, S. 19) als die Fähigkeit, „aus dem eigenen Kontext herauszutreten und sich in einen anderen zu versetzen“. Dazu bedarf es einer temporären Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster sowie der imaginativen Übernahme eines anderen Wahrnehmungszentrums, d. h. der Perspektive der anderen bzw. der Fremden. Insofern bedeutet Fremdverstehen „De-zentrierung“. Insbesondere

- das zeitliche Heraustreten aus dem eigenen Erfahrungsraum sowie
- das Verlassen eigener Konzepte und
- das Zurücklassen der Deutungsmuster

sind Fähigkeiten, die bedeutsam sind für das Verstehen biologischer Prozesse und Phänomene und die im Biologieunterricht geübt werden (z. B. im Kontext der Ökologie und der Evolution, aber ebenso zu bio- und umweltethischen Fragestellungen).

Markus Schmitt erweitert das Modell von Bredella (ebd.) und gelangt zu folgender Beschreibung: „Perspektivisches Denken kann [...] mit Blick auf einen akzeptablen Minimalkonsens wohl ganz allgemein als die kognitive Repräsentation einer Fremdperspektive beschrieben werden“. Zentral scheint in diesen Definitionen die soziale Komponente zu sein. Die Fähigkeit des perspektivischen Denkens ist insbesondere bedeutsam für das Meistern sozialer Situationen (vgl. Schmitt, 2011, S. 59–61). In Bezug auf bioethische Kontexte kann dieser Definition sicherlich eine entscheidende Bedeutung zugesprochen werden. Insbesondere gesundheitsbezogene (z. B. Impfpflicht, Drogenprävention) und humanethische Kontexte (z. B. Gentest, Organspende, Embryoforschung) fordern dazu auf, alternative Perspektiven hinsichtlich der ethischen Bewertung von Handlungsoptionen zu berücksichtigen. Aber die Kontexte der Biologie gehen weit über die Fokussierung auf die soziale Komponente hinaus. Die Betrachtung ökologischer Systeme wie den Ozean oder den Wald und das Erkennen und Bewerten anthropogener nachhaltiger und nicht-nachhaltiger Handlungen fordern dazu auf, neben der sozialen, auch die ökologische und ökonomische Perspektive in den Fokus zu rücken und den Perspektivwechsel auf alle lebenden Organismen in einem System räumlich auszudehnen. Zum Gesamtverständnis der Biologie als eine durch die Evolutionstheorie beeinflusste Wissenschaft wird der Perspektivwechsel jedoch über die räumliche Komponente hinweg auch auf die zeitliche Komponente erweitert. Die Gliederung in diese drei unterschiedlichen Ausprägungen der Perspektivenübernahme folgt dem Modell von Gisela Steins und Robert Wicklund (1993) und erweitert dieses um biologiespezifische Inhalte. Unterschieden werden folglich die a) *visuell-räumliche*, die b) *emotional-affektive* und die c) *konzeptionell-sozial-kognitive* Perspektivenübernahme (Abb. 1).

- a) Bei der *visuell-räumlichen* Perspektivenübernahme wird die räumliche Perspektive einer anderen Person eingenommen, die in der Biologiedidaktik auf die

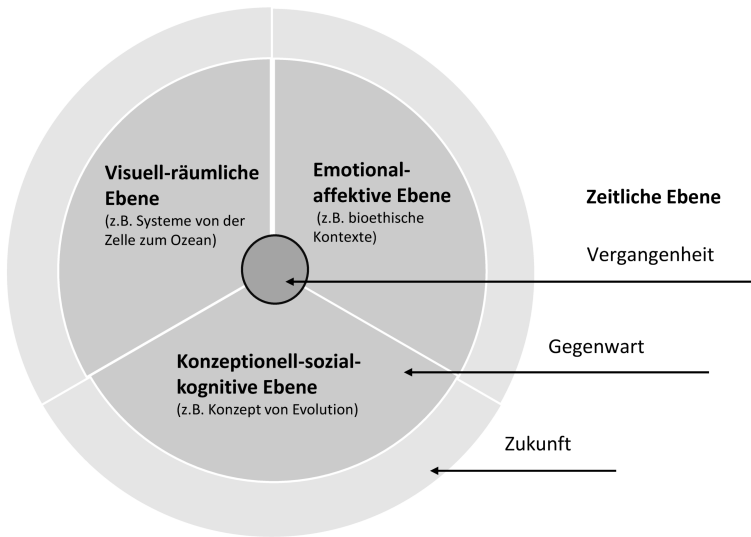


Abbildung 1: Vier Dimensionen des Perspektivwechsels in der Biologie und ihrer Didaktik.

Raumdimension möglicher Ökosysteme und ihrer Bewohner erweitert wird. So werden Lernende dazu aufgefordert, die räumliche Position von z. B. im Wattenmeer lebenden Tieren einzunehmen, um deren Gefährdungen einschätzen zu können. Der Löffler brütet z.B in Gebüsch und auf Bäumen. Welchen Gefahren ist er dabei ausgesetzt? Stellt euch vor, ihr würdet auf dem Baum oder im Gebüsch brüten. Wer könnte euer Nest erreichen und vor wem seid ihr sicher?

- b) Die *emotional-affektive* Perspektivenübernahme beschreibt die Fähigkeit, mögliche Emotionen einer anderen Person nachzuvollziehen. Dies betrifft in der Fachdisziplin Biologie insbesondere ethische Aspekte. Anders als bei der Empathie werden die Emotionen der anderen Person (wie im Modell von Steins und Wicklund (ebd.)) nicht aktiv miterlebt, sondern lediglich antizipiert. Im Kontext bioethischer Dilemmata spielen dagegen sowohl die passiv antizipierten als auch die eigenen, aktiv erlebten Emotionen anderer Personen eine große Rolle und sollten durchaus thematisiert, respektiert und nachempfunden werden.
- c) Die *konzeptionelle-sozial-kognitive* Perspektivenübernahme betrifft das Erfassen der Gesamtsituation der anderen Person. Dieser Rollenwechsel ermöglicht es, den fachlichen Hintergrund, über den eine andere Person verfügt, nachzuvollziehen und deren Genese zu verstehen (vgl. Steins, 2006, S. 471). Diese Dimension wird insbesondere sowohl in biologischen und bioethischen Kontexten als auch in der Lehrkraft-Lernenden-Beziehung bedeutsam.

Zu diesen drei Ausprägungen der Perspektivenübernahme gesellt sich noch eine vierte Dimension, die sich auf den zeitlichen Raum bezieht.

- d) Die *zeitliche* Perspektive zu antizipieren, ist ein wesentliches Ziel eines auf nachhaltiges Urteilen und Handeln ausgerichteten Biologieunterrichts (Wie sollen Menschen im Jahr 2050 auf der Erde leben?). Aber auch der Wechsel der Perspektive in die Vergangenheit kann helfen, die Genese von Theorien nachzuempfinden und zu verstehen (Aus welcher Perspektive betrachteten Lamarck und Darwin die Evolution lebender Organismen und wie dachten Menschen vor 1000 Jahren über die Entwicklung von Leben auf der Erde?).

Anhand konkreter Beispiele aus dem Biologieunterricht sollen die dargestellten Ebenen der Perspektivenübernahme konkretisiert werden. Dazu wird zunächst die Seite der Lernenden betrachtet (Abschnitt 2) und anschließend die der Lehrpersonen (Abschnitt 3).

2. Das Verhältnis Fachwissenschaft und -Fachdidaktik – Perspektivwechsel fördert naturwissenschaftliches Verständnis

„Naturwissenschaften prägen durch ihre Denk- und Arbeitsweisen, ihre Erkenntnisse und die daraus resultierenden Anwendungen unsere moderne Gesellschaft und kulturelle Identität sowie die globale ökologische, ökonomische und soziale Situation. Sie sind von fundamentaler Bedeutung für das Verständnis unserer Welt und leisten einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung“ (KMK, 2024, S. 3). Bereits in diesen einleitenden Worten zu den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss wird deutlich, dass die Biologie ein multiperspektivisches Fach ist, in dem sowohl naturwissenschaftliche als auch gesellschaftlich relevante Themen angesprochen werden, wie der Klimawandel oder die Sexualbildung und Biotechnologie. Unterschiedliche Sichtweisen und Standpunkte werden zu diesen Inhalten kritisch diskutiert und abgewogen. Die Kompetenz zum Perspektivwechsel ist in diesem Zusammenhang essenziell für eine multiperspektivische Auseinandersetzung. Dabei ist es ein weitreichendes Ziel, sowohl das Leben einer jeden Person als auch das gesamte System Erde langfristig zu schützen. Dafür ist es notwendig, nachhaltige Nutzungsformen des Systems Erde und seiner Ressourcen zu entwickeln. Der dafür notwendige Perspektivwechsel ist jedoch eine komplexe Fähigkeit, die sowohl angehende Lehrkräfte als auch Lernende herausfordert. In Anlehnung an die Bildungsstandards (2024) sollen an dieser Stelle Themenkomplexe exemplarisch dargestellt werden, die Lernende und Lehrende gleichermaßen zum Perspektivwechsel auffordern.

2.1 Bildungsstandards fordern zum Perspektivwechsel auf

Die aktuellen bundesweiten Bildungsstandards (KMK, 2024) für den mittleren Schulabschluss basieren auf vier zentralen Kompetenzbereichen (vgl. Abb. 2): *Sachkompetenz*, *Erkenntnisgewinnungskompetenz*, *Kommunikationskompetenz* und *Bewertungskompetenz*. Zu jedem Kompetenzbereich sollen nun unterrichtsrelevante Beispiele präsentiert werden, die eine Verknüpfung mit den vier Ebenen des Perspektivwechsels veranschaulichen.

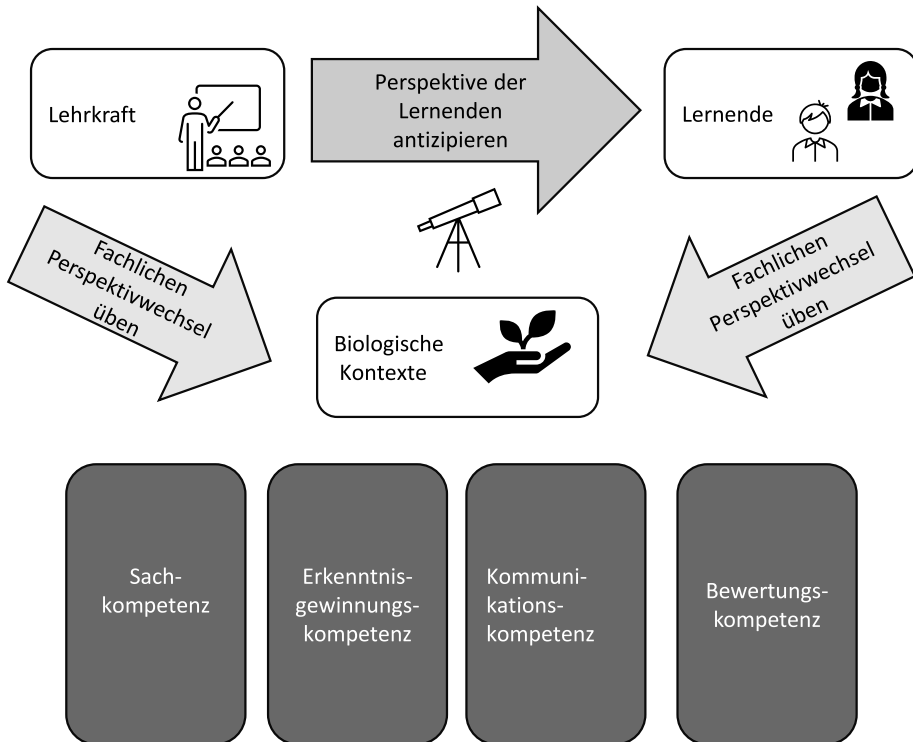


Abbildung 2: Perspektivwechsel von Lehrenden und Lernenden in biologischen Kontexten.

2.2 Fachwissen aus mehreren Blickwinkeln betrachten

Die Fähigkeit, Fachwissen zu erwerben, wird in den Bildungsstandards (KMK, 2024, S. 8) als *Sachkompetenz* zusammengefasst. Diese umfasst zum einen *das Betrachten biologischer Sachverhalte* und zum anderen die *Betrachtung lebender Systeme* wie den Ozean oder den Wald. Der erste Teilbereich fokussiert die Fähigkeit der Lernenden, biologische Phänomene, wie z. B. die langgestreckte oder kugelförmige Körperstruktur von Fischen, sachgerecht zu beschreiben (zum Beispiel durch die bildhafte Präsentation dieser Tiere in ihrem Umfeld) und mithilfe von Basiskonzepten zu erschlie-

ßen. Dafür können sechs Basiskonzepte herangezogen werden (ebd.). Insbesondere die Basiskonzepte „Struktur und Funktion“ sowie „Evolutive Entwicklung“ berühren nun das beispielhafte Thema Fische, indem es den Zusammenhang zwischen der spezifischen Beschaffenheit biologischer Strukturen und den daraus resultierenden Funktionen beschreibt. Dieser Zusammenhang wird deutlich, wenn man die stromlinienförmige Körperstruktur von Fischen betrachtet. Diese Form ist vorteilhaft; reduziert sie doch den Wasserwiderstand und ermöglicht effizientes Schwimmen. Gleichzeitig wird ein zweites Basiskonzept berührt: die evolutive Entwicklung. Struktur und Funktion greifen ineinander und sind gleichzeitig ein Merkmal der Anpasstheit an das Leben im Wasser, das sich über Millionen von Jahren im Rahmen evolutiver Prozesse entwickelt hat.

Nach der Bearbeitung dieser Sachverhalte erfolgt im Biologieunterricht eine Rekontextualisierung der Phänomene. Zunächst wurden Struktur, Funktion und Merkmale der Anpasstheit von Fischen isoliert betrachtet. Nun erfolgt eine erweiterte Sichtweise auf den Fisch, indem dieser wieder gedanklich in das System Ozean zurück transferiert wird, das seine natürliche Umgebung darstellt. Damit wird der zweite Teilbereich der *Sachkompetenz* berührt: Lebendige Systeme betrachten. Die Lernenden sollen die Fähigkeit entwickeln, Organismen wie den Fisch als Teil größerer ökologischer Systeme zu betrachten. Meeresfische sind z. B. integraler Bestandteil des marinen Ökosystems und zeigen durch ihre stromlinienförmigen Körper und effizienten Fortbewegungsmechanismen spezifische Merkmale der Anpasstheit an das Leben im Wasser. Die Lernenden sind aufgefordert, ihre Alltagsperspektive bei der Betrachtung des bisher eher unbekannten Ökosystems räumlich zu verlassen und den gesamten Ozean mit seinen lebenden Organismen in den Fokus der wissenschaftlich ausgerichteten Betrachtung zu rücken. Während die Lernenden räumlich vorher auf ihre Alltagswelt ausgerichtet waren, sind sie nun aufgefordert, das System und den Blickwinkel zu verändern. In diesem Gesamtzusammenhang gelingt es den Lernenden, die Merkmale der Anpasstheit, die die Struktur der Fische aufweisen, als Vorteile für Nahrungssuche und Fortbewegung zu identifizieren. Diese Merkmale resultieren aus evolutiven Prozessen, die es den Fischen ermöglichen, ihre Nischen effektiv zu besetzen und mit anderen Organismen zu interagieren. Die Merkmale der Anpasstheit spiegeln die enge Wechselwirkung zwischen Struktur, Funktion und evolutiver Entwicklung wider, die für das Gleichgewicht im Ökosystem entscheidend ist.

Um die dargestellte Komplexität biologischer Prinzipien zu verstehen und nachzuvollziehen, sind die Lernenden also aufgefordert, einen mehrschrittigen Perspektivwechsel zu vollziehen, der sich a) sowohl auf den Organismus als auch b) auf seinen Lebensraum und c) die evolutive Entwicklung bezieht. Der Lernprozess, der in dieser Lerneinheit angeregt wird, fordert einen Perspektivwechsel, der in erster Linie zwei Dimensionen anspricht: Das Verständnis des Systems Ozean gelingt zum einen durch eine *visuell-räumliche Perspektiverweiterung*, der sowohl auf die *zeitliche Ebene* der Vergangenheit, der Gegenwart oder der Zukunft bezogen sein kann (Welche Organismen leb(t)en im Ozean im Rahmen eines Nahrungsnetzes und wie kann es sich

in Zukunft angesichts des Klimawandels verändern?). Darüber hinaus hilft der *konzeptionell-sozial-kognitive Perspektivwechsel*, das Konzept der Evolution am Beispiel der Merkmale der Anpasstheit nachzuvollziehen. Auch in diesem Zusammenhang kann die zeitliche Dimension mit einbezogen werden und z. B. durch ein fiktives Gespräch zwischen Lamarck und Darwin in Form eines Rollenspieles geübt werden (Wie entstehen Arten und deren Merkmale der Anpasstheit? Lamarckistische und darwinistische Denkansätze im Vergleich). Dieser mehrfache Perspektivwechsel ist herausfordernd und stellt eine hohe Anforderung an die Lernenden dar! Im Rahmen des Spiralcurriculums wird diese Kompetenz sukzessiv aufgebaut und die Anwendung der Basiskonzepte an verschiedenen biologischen Phänomenen wiederholt geübt.

2.3 Experimentieren mit Perspektive

Der zweite Bereich, *Erkenntnisgewinnungskompetenz* fordert die Lernenden insbesondere beim Experimentieren zum *räumlichen und sozial-kognitiven Perspektivwechsel* auf, der sich vorwiegend auf die belebte Umwelt bezieht. Biologische Phänomene wie die enorme Schwimm- und Tauchgeschwindigkeit von Fischen werden aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und Forschungsfragen generiert. Dabei spielt die Perspektive der Fressfeinde, aber auch die Perspektive der Beute eine wesentliche Rolle. Welche Körperstruktur ist vorteilhaft in Bezug auf Flucht und Beutefang? Dieser Perspektivwechsel fördert erneut das Verständnis für die Komplexität biologischer Systeme und die Fähigkeit, unterschiedliche Erklärungsansätze zu entwickeln. Die Fähigkeit, unterschiedliche Experimente zu planen, um z. B. die Körperstruktur von Fischen hinsichtlich ihrer Tauchgeschwindigkeit zu überprüfen, fordert das Abwägen unterschiedlicher Ansätze. Dazu ist ebenfalls ein Perspektivwechsel nötig, der es erlaubt, die Experimente aus verschiedenen Positionen zu betrachten: Muss der Fisch vor Feinden fliehen, ist eine stromlinienförmige, schlanke und spitz zulaufende Körperform von Vorteil. Will er sich hingegen am Gewässerboden verstecken und ist nicht auf Flucht ausgerichtet, bietet eine flache Körperstruktur Vorteile. Abschließend fordert die Interpretation der Ergebnisse eine erweiterte Sichtweise auf das gesamte biologische System Ozean (Meeresorganismen weisen unterschiedliche Merkmale der Anpasstheit auf und geben damit Hinweise über ihre ökologische Nische, in der sie leben).

2.4 Perspektivwechsel fördert Toleranz in der Kommunikation

Kommunikation ohne Perspektivwechsel ist nahezu undenkbar. Der Perspektivwechsel ist geradezu essentiell für eine erfolgreiche Kommunikation. Der Erwerb von Kommunikationskompetenz ist deshalb in großem Maße verknüpft mit dem *sozial-kognitiven Perspektivwechsel* und stellt gleichzeitig eine fächerübergreifende Fähigkeit dar.

In der Biologie wird explizit dazu aufgefordert, Informationen aufzubereiten, auszutauschen und zu kommunizieren (KMK, 2020, S. 16) und die Perspektive des

Gegenübers zu berücksichtigen, um eine adressatengerechte und effektive Kommunikation zu ermöglichen. Das Vorwissen und Interesse sowie das Sprachniveau des Gegenübers sollten über einen *sozial-kognitiven Perspektivwechsel* erfasst werden, um die Informationen entsprechend zu formulieren und ansprechend darzustellen. Aber auch die *emotional-affektive Perspektive* sollte nicht unberücksichtigt bleiben. Insbesondere bioethische Themen können die Gefühle der Kommunikationspartner/innen berühren, indem sie existentielle Konflikte ansprechen (Darf eine Schwangerschaft abgebrochen werden? Sollte man einen Gentest durchführen lassen?) und sollten unbedingt Berücksichtigung finden. Dabei ist genau abzuwägen, in welcher Weise über sensible Themen wie z. B. Schwangerschaftsabbruch, Organtransplantation und sexuelle Diversität kommuniziert wird. Humanethische Themen sind oft emotional aufgeladen. Eine lernende Person lehnt z. B. den Schwangerschaftsabbruch aus religiösen Gründen ab, während ein anderer junger Mensch den Schritt befürwortet und argumentiert, die betroffene Frau solle selbstbestimmt über ihren Körper verfügen.

Ziel des Perspektivwechsels ist es an dieser Stelle, die Position der anderen Person sachlich zu verstehen, zu respektieren und eventuell sogar emotional nachzuempfinden. Dabei sollte sich der Respekt im Rahmen demokratischer Werte und Normen bewegen und diese als Orientierung zugrunde legen.

Ein respektvoller Umgang mit Meinungen und Vorurteilen kann geübt und Toleranzerleben erfahren werden. (Ähnlich verhält es sich in der Kommunikation um das hochsensible Thema sexuelle Vielfalt. Insbesondere die gelebte Sexualität in ihrer Vielfalt provoziert Vorurteile wie „Homosexuelle haben häufig wechselnde Geschlechtspartner“ oder „Lesbische Frauen sind Männerhasser“. Ein Lernender, der heterosexuell ist und lediglich diese Form der Sexualität durch seine Umwelt kennengelernt hat, kann Schwierigkeiten haben, die Herausforderungen, mit denen sich eine nicht-heterosexuelle Person konfrontiert sieht, nachzuempfinden.) Der im Rollenspiel geübte Perspektivwechsel kann das Äußern von Vorurteilen kritisch hinterfragen und Diskriminierung verhindern. Andere Lebensrealitäten werden nachempfunden und die respektvolle Kommunikation über gesellschaftliche Normen und persönliche Werte gewinnt an Bedeutung. Das „Hineinversetzen“ in eine andere Person fördert eine tolerante und offene Gesprächskultur.

3. Ethisches Bewerten als interdisziplinäre Anschlussstelle

Ethische Fragestellungen sind nicht nur im Biologieunterricht von zentraler Bedeutung; insbesondere in den Fächern Philosophie/Ethik, Religion, Politik/Wirtschaft und Erdkunde werden ethische Kontexte fokussiert und kontrovers diskutiert. Als die Fächer verbindendes Element kann dabei die Fähigkeit zum Perspektivwechsel betrachtet werden. Dabei orientieren sich alle Fächer gleichermaßen am Leitprinzip der Demokratie.

Im Folgenden soll der aktuelle Forschungsstand zum Perspektivwechsel im Fach Biologiedidaktik betrachtet werden. In dieser Domäne konnten Modelle zur Entwicklung, Förderung und Diagnose moralischer Urteilsfähigkeit bzw. der Bewertungskompetenz generiert und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit im Unterricht sowie in der Lehramtsausbildung evaluiert werden, die den Perspektivwechsel explizit fördern und modellieren (Bögeholz et al., 2018; Hößle, 2001; Reitschert & Hößle, 2007; Sadler et al., 2007; Visser, 2014). Vertiefend soll hier das sogenannte Oldenburger Modell moralischer Urteilsfähigkeit vorgestellt werden. Im Rahmen qualitativer Forschung (Reitschert & Hößle, 2007) konnten sechs Teilkompetenzen von Bewertungskompetenz identifiziert werden, von denen die Teilkompetenz sechs den Perspektivwechsel fokussiert. Beschrieben wird die Fähigkeit, potentielle Folgen des eigenen Urteils hinsichtlich der davon betroffenen Personen(kreise) zu erfassen.

3.1 Theoretische Fundierung des Perspektivwechsels in bioethischen Kontexten

„Sollte der Mensch seine Organe einer anderen Person spenden, um Leben zu retten?“ Diese in unserer Gesellschaft stets aufs Neue diskutierte ethische Frage fordert explizit dazu auf, die Sichtweisen aller beteiligten Personen zu verstehen und sowohl kognitiv als auch empathisch nachzuvollziehen. Während sich die geisteswissenschaftlichen Fächer primär auf die Argumentationsfähigkeit der Lernenden fokussieren, steht im Biologieunterricht die Förderung des humanwissenschaftlichen Sachwissens (in diesem Fall die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Organtransplantation) gleichberechtigt neben der Bewertungskompetenz. Während die Förderung des Perspektivwechsels durchaus Fächer verbindend erfolgen kann und den Ethikunterricht idealerweise mit einbezieht, erfolgt der Erwerb des Sachwissens isoliert im Fach Biologie. Ohne das Einfühlungsvermögen in die Perspektive der potentiell spendenden Person und dessen Angehörigen sowie in diejenige des Organempfängers bleibt die außerhalb der Situation stehende und urteilende Person in der eigenen Überzeugung, im eigenen Habitus, stecken. Dies steht einer Bildung entgegen, die auf Respekt, Verständnis, Toleranz und Sensibilität für andere zielt. Der Perspektivwechsel ist deshalb unverzichtbar mit dem moralischen Urteil verbunden (Hößle, 2001, S. 120; Reitschert & Hößle, 2007; Visser, 2014). Im Rahmen diverser Untersuchungen zur moralischen Urteilsfähigkeit bzw. der ethischen Bewertungskompetenz (die Begriffe sind zeitlich nacheinander entstanden, können jedoch synonym benutzt werden) wurde der Perspektivwechsel von Lernenden als Teilkompetenz der Folgenreflexion ausdifferenziert und in Niveaus unterteilt, die sowohl diagnostiziert als auch als Grundlage für weitere Förderung durch entsprechende Methoden und Aufgaben herangezogen werden kann (Abb. 3).

Als theoretische Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel wurden die Modelle von Lawrence Kohlberg (1976) und Robert Selman (1980), aber auch die Ausführungen und Erweiterungen des Konzeptes von Monika

Keller (1996) herangezogen. In den Ansätzen von Kohlberg und Selman wird die Fähigkeit und Entwicklung der Perspektivenübernahme eng mit der moralischen Urteilsfähigkeit einer Person verknüpft. Dabei ist es Kennzeichen einer höheren Stufe, dass fremde Sichtweisen in die eigene Bewertung integriert werden. Die Entwicklung kann durch alltägliche gesellschaftliche Erfahrungen und Konfrontation mit Dilemmata, aber auch durch gezielte pädagogische Förderung in Bildungseinrichtungen stimuliert werden. Perspektivenübernahme kann also nicht nur ein Spiegel moralischer Entwicklung sein, sondern auch ein Mittel, um diese aktiv voranzutreiben.

Kennzeichen der höchsten moralischen Entwicklungsstufe ist die zunehmende Orientierung des eigenen Urteils an übergeordneten ethischen Prinzipien und gesellschaftlichen Werten wie z. B. Menschenwürde, Wohlergehen oder Leidminderung. Besonders kennzeichnend ist die zunehmende Fähigkeit, eine gesellschaftlich übergreifende Sichtweise einzunehmen und über die individuelle Sichtweise hinauszudenken.

Während Kohlberg die Perspektivenübernahme als notwendige, aber nicht allein ausreichende Bedingung für moralisches Urteilen beschreibt, misst Selman ihr einen zentraleren Stellenwert bei und beschreibt sie als absolut grundlegend für die moralische Entwicklung. In seinem Modell zur Entwicklung sozialer Perspektivenübernahme beschreibt Selman vier Stufen, auf denen sich diese Fähigkeit sukzessiv entfaltet. Je höher die Stufe, desto komplexer ist das soziale Verstehen.

Auf der höchsten Stufe (Stufe IV) löst sich die Person von der Sichtweise einzelner Personen und fokussiert das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft. Die Person erkennt, dass Regeln und Vereinbarungen notwendig sind, um ein demokratisches Miteinander zu organisieren. Die Perspektive weitet sich also auf eine Vorstellung von Gesellschaft als „organische Einheit“ aus, in der individuelle und kollektive Interessen in Beziehung zueinanderstehen, aber auch Spannungen und Ambivalenzen ausgehalten werden und Toleranz sowie Demokratiefähigkeit möglich und notwendig sind. Dieser von Selman empirisch generierte Rahmen ist hervorragend geeignet, um eine weitere Ausdifferenzierung hinsichtlich bioethischer Kontexte heranzuziehen. Dazu wurden Lernende in unterschiedlichen Settings aufgefordert, sich mit komplexen ethischen Fragen aus dem Bereich der Gentechnik (Keimbahntherapie und Präimplantationsdiagnostik) auseinanderzusetzen (Hößle, 2001; Reitschert & Hößle, 2007).

4. Modellierung des Perspektivwechsels in bioethischen Kontexten

Hößle (2001) erhob die moralische Urteilsfähigkeit von 30 Lernenden der Sek II zum bioethischen Kontext „Keimbahntherapie“ im Rahmen eines Prä-Posttest Designs. Dabei stand die Frage im Vordergrund, ob die genetische Veränderung humaner Ei- und Spermienzellen zulässig sein sollte, um die Vererbung der Chorea Huntington Erkrankung zu verhindern. Im Rahmen von Einzelinterviews wurde die moralische

N	Ausdifferenzierung	Inhalt
I	Primärfolgen für unmittelbar Betroffene , un-/realistisch, kurz-/langfristig	Das Kind hat die Aussicht auf ein gesundes Leben.
II	Folgen für mittelbar Betroffene , un-/realistisch, kurz-/langfristig	Die Familienmitglieder sind durch die wegfallende Pflege des Kindes weniger belastet.
III	Abstrakte gesellschaftliche Folgen für mittelbar Betroffene (medizin-technische, politisch-ökonomisch, kulturell-sozialethische/un-/realistische, kurz-/langfristig)	Menschen, die mit Mukoviszidose leben, könnten in Zukunft diskriminiert werden. Krankenkassen könnten sich, wie in den USA, weigern, Mukopatienten zu versichern, weil man die Geburt hätte verhindern können.

Abbildung 3: Niveaueausprägungen Perspektivwechsel und Folgenreflektion im Kontext der Präimplantationsdiagnostik: Welche Folgen kann die Durchführung einer PID haben?

Urteilsfähigkeit erfasst und ein Lernzuwachs gemessen, der in Abhängigkeit zur unterrichtlichen Implementation der Methode „6 Schritte moralischer Urteilsfindung“ stand. Zur Erhebung der Teilkompetenz des Perspektivwechsels wurde das Modell Selmans (1980) herangezogen und inhaltlich an den biologischen Kontext Keimbahntherapie adaptiert. Die Auswertung der Einzelinterviews erfolgte im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse. Eine Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel drückt sich nach Hößle (ebd.) dadurch aus, dass zunehmend größere und abstraktere Personenkreise in die Folgenabschätzung einbezogen werden. Dies beginnt mit der eigenen Perspektive, geht über die Perspektive der Familie und nahestehender Personen hin zum Freundeskreis und endet in der gesellschaftlichen Perspektive. Hößle (ebd.) konnte in ihrer Untersuchung zudem feststellen, dass die Implementation der Methode „6-Schritte moralischer Urteilsfindung“ in den Unterricht geeignet ist, um die Fähigkeit zum Perspektivwechsel explizit zu fördern.

Reitschert und Hößle (2007) greifen in ihrer Untersuchung auf die Ergebnisse zurück und erweitern das Modell moralischer Urteilsfähigkeit um den Aspekt der „Wahrnehmung und Bewusstmachung der Quellen der eigenen Einstellung“. Ziel der qualitativen Interview-Studie war es, die 2004 neu erlassenen Bildungsstandards zu fokussieren und den Aspekt der Bewertungskompetenz, der in den Standards als normatives Konstrukt definiert wurde, empirisch zu erfassen und in Niveaus ausdifferenzieren, um entsprechende Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln. Zur Ermittlung des Perspektivwechsels wurden die Jugendlichen in Einzelinterviews vor die Frage gestellt, welche Personen(kreise) von einer Präimplantationsdiagnostik (PID) betroffen wären. Dazu wurde einleitend ein ethisches Dilemma zur PID präsentiert, das die zentralen ethischen Werte Menschenwürde und Leidminderung berührt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Perspektivwechsel nicht trennscharf

Tabelle 1: Verortung und methodische Implementation des Perspektivwechsels im Biologieunterricht (Hößle & Rathje, 2025).

Kompetenzbereich	Kontext	Methode
Sachwissen	(Öko)Systeme	Zukunftswerkstatt (Wie soll unsere Erde 2050 aussehen?)
	Evolutive Prozesse	Podiumsdiskussion (Darwin und Lamarck im Gespräch)
Erkenntnisgewinnungskompetenz	Plastik	Dilemma, Methode (Das Plastikdilemma (Hößle et al., 2021))
Kommunikationskompetenz	Klimawandel	Gerichtsverfahren (Der Klimawandel vor Gericht (Eilks et al., 2011))
Ethisches Bewerten	Sexualbildung	Rollenspiel (Wer ist für die Verhütung verantwortlich?)
	Gesundheitsbildung	Museumsgang (Vegan, vegetarisch oder einfach alles?)
	Tierhaltung	Rollenspiel (Qualzucht – Der schmerzhaft – niedliche Mops (Hößle, 2025))
	Gentechnologie	6 Schritte moralischer Urteilsfindung (Soll ich einen Gentest durchführen lassen? (Hößle & Alfs, 2014))
	Organtransplantation	Gerichtsverfahren (Soll die Organspende verpflichtend werden?)
	Klimawandel	6 Schritte moralischer Urteilsfindung (Windenergie ist kostenlos – wirklich? (Heusinger & Hößle, 2012))
	Kontexte der Nachhaltigkeit (BNE)	Podiumsdiskussion (Ist Fisch aus Aquakultur nachhaltig? (Hößle, 2025))

von der Folgenreflexion und dem Bewusstmachen der eigenen Einstellung abgrenzen lässt, sondern vielmehr in beiden Teilkompetenzen auftritt. Beide Teilkompetenzen wurden anfangs getrennt erhoben und durch jeweils eigene Fragen operationalisiert. Während der letztgenannte Aspekt eher als nicht zu diagnostizierendes normatives Ziel von Unterricht gilt und nicht weiter ausdifferenziert wurde, erfolgte eine Fusion der Teilkompetenzen Folgenreflexion und Perspektivwechsel. In Anlehnung an die Interviewdaten lassen sich drei Niveaus definieren, die sowohl zur Diagnose als auch zur Förderung des Perspektivwechsels herangezogen werden können.

Auf dem untersten Niveau gelingt es Lernenden, die Perspektive unmittelbar betroffener Personen wahrzunehmen und in das eigene Urteil einzubeziehen. Dabei können realistische, unrealistische sowie kurz- und langfristige Folgen ausschließlich für direkt Betroffene antizipiert werden. Bereits auf dem zweiten Niveau können die Lernenden die Perspektive sowie Folgen für mittelbar Betroffene benennen. Auf dem dritten Niveau wiederum kann die urteilende Person abstrakte gesellschaftliche Fol-

gen für mittelbar Betroffene aus medizin-technischen, politisch-ökonomischen und/oder kulturell-sozial-ethischen Bereichen in die Urteilsfällung einfließen lassen.

4.1 Themen und Methoden zur Förderung des Perspektivwechsels im Biologieunterricht

Wie lässt sich der Perspektivwechsel zu biologischen Kontexten fördern? In zahlreichen Untersuchungen wurden Methoden zur Entwicklung der ethischen Bewertungskompetenz getestet (zusammengefasst in Hößle & Rathje, 2025), die Aufschluss über die Wirksamkeit und Fördermaßnahmen liefern. Gleichzeitig wurden Unterrichtsmaterialien entwickelt, die Lehrenden einen Orientierungsrahmen bieten, um den Perspektivwechsel im Rahmen der Urteilsfähigkeit zu fördern (Hinweise dazu auch in Tabelle 1). Die Bildungsstandards (2024) geben wichtige normative Hinweise zur Etablierung eines Spiralcurriculums zur Förderung des Perspektivwechsels von Klasse 5 bis zur Erlangung des Abiturs. Tabelle 1 liefert Hinweise und mögliche Fragestellungen für Lehrkräfte zur inhaltlichen und methodischen Förderung des Perspektivwechsels im Biologieunterricht.

5. Lehrkräfte wechseln die Perspektive

Lehrkräfte des Faches Biologie stehen vor einer doppelten Herausforderung. Zum einen sind sie im Rahmen der fachlichen Kontexte herausgefordert, die Perspektive mehrfach zu wechseln und zum anderen fordert die Planung von Unterricht einen Perspektivwechsel, der die Vorstellungen, den Leistungsstand sowie individuelle Herausforderungen der Lernenden antizipiert (Abb. 2). Während der fachliche Perspektivwechsel einhergeht mit den oben dargestellten biologischen Kontexten und sich an den Bildungsstandards (2024) orientiert, kann zum fachdidaktischen Perspektivwechsel das Modell der didaktischen Rekonstruktion im erweiterten Sinn herangezogen werden (Kattmann, 2007). Zwar liegen keine Untersuchungen zur Modellierung des Perspektivwechsels im Rahmen des Modells vor, jedoch weist dieses implizit auf die Notwendigkeit eines Einbeziehens unterschiedlicher, am Lernenden orientierter Denkweisen in die Planung von Unterricht hin. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (ebd.) ist ein theoretischer Rahmen, der darauf abzielt, fachwissenschaftliche Inhalte der Biologie und ebenso anderer Fächer sowie die Perspektiven der Lernenden miteinander zu verknüpfen, um didaktisch-methodisch aufbereitete, an den Vorstellungen der Lernenden orientierte Lernsequenzen zu konstruieren und den Lehr-Lern-Prozess zu gestalten.

In diesem didaktischen Verfahren ist die Lehrkraft zunächst aufgerufen, die fachlichen biologischen Grundlagen des Unterrichtsthemas zu analysieren und hinsichtlich der didaktischen Relevanz zu bewerten. Im Anschluss sollte die Lehrkraft die Lernendenperspektive zum Unterrichtsgegenstand kennen und berücksichtigen.

Dieser zweite Schritt beinhaltet die Ermittlung von Vorkenntnissen und Präkonzepten der Lernenden zum Unterrichtsthema. Das Verständnis dieser Perspektiven ist elementar, um mögliche Lernbarrieren sowie nicht-wissenschaftliche Konzepte, aber auch Alltagsvorstellungen zu identifizieren und darauf aufbauend geeignete Lehrstrategien zu entwickeln. Insbesondere die zunehmende Heterogenität der Lernenden, u. a. bedingt durch Inklusion und Migration, fordert die Lehrenden zu einem mehrfachen Perspektivwechsel auf, der sowohl sozial-kognitive als auch emotional-affektive Perspektiven der Lernenden berücksichtigen sollte. In Bezug auf das oben angeführte Beispiel zu den Merkmalen der Angepasstheit von Fischen wäre eine typisch lamarckistische Schülervorstellung, dass diese Meeresorganismen sich aus eigener Bemühung heraus in ihrer körperlichen Struktur verändern können. In Anlehnung an die eigene Lebenswelt und Körper bezogene Erfahrungen (Wenn ich mich anstrengte und gut trainiere, wachsen meine Muskeln!) halten Lernende häufig an der Lamarckistischen Denkweise fest. Es stellt sich für die Lernenden keine Notwendigkeit, diese Vorstellung zu verlassen, da bisher wahrgenommene Phänomene durch das Lamarckistische Denken erklärt werden konnten. Lehrkräfte sollten deshalb durch einen Perspektivwechsel frühzeitig derart hartnäckige Vorstellungen antizipieren, die Genese dieser Konzepte verstehen und als Zwischenschritt zum Erwerb des vollständigen wissenschaftlichen Konzeptes tolerieren und sogar nutzen, um daran anzuknüpfen und entsprechend lernförderliche Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Eine weitere Schülervorstellung kann auf religiös geprägten Vorstellungen beruhen, die insbesondere bei Lernenden aus einem religiös-konservativen Weltbild im Islam, Christen- oder Judentum auftreten: Jegliche Struktur eines lebendigen Wesens wird dann auf den direkten Eingriff Gottes in die Schöpfung zurückgeführt (Kreationismus). Der Perspektivwechsel der Lehrkraft führt zu einem tieferen Verständnis des Denkprozesses der Lernenden. Eine historische Betrachtung der Entwicklung der Evolutionstheorie zeigt an dieser Stelle, dass die lamarckistische Denkweise in Fachkreisen durchaus vor der darwinistischen diskutiert wurde. Es wäre an dieser Stelle deshalb unangebracht, die Denkweise der Lernenden zu tadeln oder abzuwerten. Vielmehr ermöglicht der Perspektivwechsel der Lehrkraft an dieser Stelle die Entwicklung einer fruchtbaren Lernsituation, aus der heraus die Lernenden z. B. durch einen kognitiven Konflikt zu weiteren evolutiven Denkprozessen angeregt werden können: Wenn Organismen durch gezielte Anstrengung ihre Körperform verändern könnten, müssten wir dann nicht auch mit zunehmendem Training stets weiterwachsende Muskeln und auch Knochen bekommen? Lernende erkennen, dass die körperliche Veränderung durch eigene Anstrengung stark begrenzt ist und das lamarckistische Modell erweitert werden muss, um evolutive Phänomene zu erklären.

Der Perspektivwechsel der Lehrkraft erfolgt aber idealerweise nicht nur kognitiv-sozial, sondern darüber hinaus ebenso emotional-affektiv. Ein Beispiel dafür ist die Planung des Unterrichts zu bioethischen Fragestellungen. Wird beispielsweise das Thema Schwangerschaftsabbruch ethisch bewertet, so sollte die Lehrkraft die mög-

lichen Perspektiven der einzelnen Lernenden antizipieren. Liegen eventuell bereits Erfahrungen im familiären Rahmen vor? Welche religiösen Prägungen könnten die Lernenden mitbringen und wie können diese vorurteilsfrei und tolerant kommuniziert werden? Welche Emotionen könnten freigesetzt werden und einen Entwicklungsschritt im moralischen Urteil anbahnen? All diese Fragen können durch einen sensiblen Perspektivwechsel in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden und ein respektvoller und offener Umgang miteinander gefördert werden.

Wurden diese Perspektiven von der Lehrkraft eingenommen und reflektiert, so erfolgt nun im letzten Schritt die an die Beobachtungen und Reflexionen angelehnte didaktisch-methodische Planung des Unterrichts. Diese drei Komponenten stehen in einem iterativen Wechselverhältnis zueinander, was bedeutet, dass neue Erkenntnisse in einem Bereich zu Anpassungen in den anderen Bereichen führen können.

6. Fazit und Ausblick

Das Verstehen komplexer biologischer Zusammenhänge stellt sowohl Lernende als auch Lehrende vor anspruchsvolle kognitive, empathisch-soziale und ethische Herausforderungen. Die Kompetenz zum Perspektivwechsel erweist sich dabei als ein zentrales Instrument zur Erschließung biologischer Basiskonzepte und kann zugleich Brücke zu einem verantwortungsvollen Umgang mit dem Gesamtsystem Erde verstanden werden. Insbesondere in bioethisch relevanten Kontexten – etwa in der Medizinethik, der Gentechnologie oder im Umwelt- und Tierschutz – ermöglicht die multiperspektivische Betrachtung eine vertiefte ethische Reflexion und trägt zur Entwicklung einer werteorientierten Urteilskompetenz bei.

Über die rein fachwissenschaftliche Dimension hinaus eröffnet der Perspektivwechsel Lernräume, in denen biologische Systeme – vom individuellen menschlichen Körper über (aquatische) Ökosysteme bis hin zum globalen Biosphärengefüge – in ihrer Komplexität, Verletzlichkeit und Systemrelevanz wahrgenommen und diskutiert werden können. Durch die kritische Bewertung divergierender Handlungsoptionen sowie der jeweiligen kurz- und langfristigen Konsequenzen für betroffene Personen(kreise) und ökologische Systeme wird ein tieferes Verständnis für globale Interdependenzen geschaffen. In diesem Sinne trägt der Perspektivwechsel wesentlich zur Förderung eines nachhaltigen und solidarischen Weltverhaltens bei und leistet einen substanziellen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im biologischen Unterricht.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- *Bögeholz, S., Hößle, C., Höttecke, D. & Menthe, J. (2018). Bewertungskompetenz. In D. Krüger, Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 261–281). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5>
- *Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. & Rösler, D. (2000). Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens. In L. Bredella, Meißner, F.-J., Nünning, A. & Rösler, D. (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S. 9–23). Narr (Glessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04759-7>
- Eilks, I., Feierabend, T., Höttecke, D., Menthe, J. et al. (2011). *Der Klimawandel vor Gericht – Materialien für den Fach- und Projektunterricht*. Aulis.
- Heusinger, K., Hößle, C. (2012). Windenergie im Biologieunterricht. In: K. Heusinger & Peters, S. *Windenergie* (S. 95–109). Aulis.
- Hößle, C. (2001). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik*. Studienverlag.
- Hößle, C. (2025). Von der Qualzucht bis zur Eizellspende. In C. Hößle & Rathje, W. (Hrsg.), *Bioethik unterrichten – Urteilsfähigkeit fördern. Eine Aufsatzsammlung von Fachdidaktikern und Bildungswissenschaftlern für die Bildungslandschaft* (S. 207–226). Springer Spektrum Berlin, Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-69707-8>
- Hößle, C. & Alfs, N. (2014). *Doping, Gentechnik, Zirkustiere. Bioethik im Unterricht*. Aulis.
- *Hößle, C. & Rathje, W. (2025). *Bioethik unterrichten – Urteilsfähigkeit fördern. Eine Aufsatzsammlung von Fachdidaktikern und Bildungswissenschaftlern für die Bildungslandschaft*. Springer.
- Hößle, C., Wichels, A., Winkler, H., Thiel, L., Kieserg, C. & Fischer, M. (2021). *Das Plastik Dilemma – Planspiel mit Lernsequenzen zum Thema „Plastik im Meer“*. Schneider Verlag. Hohengehren.
- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In D. Krüger & Vogt, H. (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 93–104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_9
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Beltz/PVU.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Hrsg.), *Moral Development and Behavior: Theory and Research and Social Issues* (S. 31–53). Holt, Rinehart & Winston.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Bildungsstandards im Fach Biologie für die Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife 2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Biologie.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Bildungsstandards Naturwissenschaften 2024. Weiterentwickelte Bildungsstandards in den Naturwissenschaften für das Fach Biologie*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-We-BiS_Biologie_MSA.pdf.
- Reitschert, K. & Hößle, C. (2007): Wie Schüler ethisch bewerten – Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 125–143.

- Sadler, T. D., Barab, S. A. & Scott, B. (2007). What Do Students Gain by Engaging in socio-scientific Inquiry? *RISE – Research in Science Education*, 37, 371–391. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9030-9>
- * Schmitt, M. (2011). *Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben*. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press.
- Steins, G. (2006). Perspektivenübernahme oder: Wer ist die andere Person? In H.-W. Bierhoff & Frey, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 471–479). Hogrefe.
- * Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau* 44(4), 226–239.
- Visser, E. (2014). *Die Diagnose der Bewertungskompetenz durch schriftliche Aufgaben im Biologieunterricht*. Dr. Kovaç.
- Zabel, J. (2009). *Biologie verstehen. Die Rolle der Narration beim Verstehen der Evolutionstheorie*. Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Perspektivität in der Deutschdidaktik

Perspektive und Perspektivwechsel in Sprache und Sprachgebrauch

Christoph Bräuer

Einleitendes

Sprache und Perspektivität sind eng miteinander verwoben. Diese grundsätzliche Feststellung gilt nicht nur für die Einzelsprache Deutsch, sondern für alle Einzelsprachen und Zeichensysteme. Im Hinblick auf sprachliche Bildung in Deutschland kommt dem Deutschunterricht als Ort des fachlichen Lehrens und Lernens (in) der Standardsprache jedoch eine besondere Bedeutung zu. Diese gilt auch für die Vermittlung und Aneignung von *Perspektivität als sprachlichem Kernkonzept*.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Die Suche nach Perspektivität in deutschdidaktischen und bezugswissenschaftlichen Publikationen fällt durchwachsen aus: ‚Perspektivität‘ oder ‚Perspektive‘, auch als Kompositum ‚Perspektivwechsel‘ oder ‚Perspektivübernahme‘, findet sich als eigenständiges Lemma oder als Eintrag im Sachregister einschlägiger Lexika oder Handbücher des Faches oder in Einführungen in die Sprach-, Literatur- oder Deutschdidaktik selten und unsystematisch oder gar nicht.

Fündig wird man im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik im Zusammenhang mit der Erzählperspektive, der Perspektivübernahme, dem Perspektivwechsel oder der Kameraperspektive (z. B. Kepser & Abraham, 2025) bzw. im Bereich der Schreibdidaktik (z. B. Bredel et al., 2003), in literaturwissenschaftlichen Einführungen oder Lexika zu Literatur (besonders Erzähltheorie) und Film (z. B. von Wilpert, 1989; Köppe & Kindt, 2014) oder im Zusammenhang mit Tempus und Deixis im Bereich der Sprachwissenschaft (z. B. Weinrich, 2003).

Dieser erste Befund führt zu dem Versuch, die manifeste mannigfaltige Bedeutung von Perspektivität in allen Bereichen der Deutschdidaktik zunächst durch einen erweiterten Zugriff – über die Entfaltung von *Perspektivität im engeren und im weiteren Sinne* als sprachliches Kernkonzept – zu erschließen.

Perspektivität im engeren Sinne umfasst den fachlichen Terminus als begriffliches Wissen,

- mit dem einerseits besondere (film)sprachliche Strukturen bezeichnet werden, etwa Erzählerstandort, Erzählperspektive, Figurenperspektive, Kameraperspektive,
- mit dem andererseits sprachlich-kognitive Operationen bezeichnet werden, etwa Perspektivwechsel als Wechsel zwischen Leser- und Schreiberperspektive, zwischen Erzähl- oder Figurenperspektiven oder die temporäre oder situative Perspektivübernahme oder die Perspektivenkoordination oder Multiperspektivität als In-Verhältnis-Setzung von Perspektiven von einem dritten Standort aus.

In einem weiteren Sinne wird Perspektivität als ein fachlicher Ordnungsbegriff verwendet, der sprachliche Strukturen als Ausdruck von Perspektivität erfasst, die begrifflich nicht als Perspektivität/Perspektive bezeichnet werden: bspw. die Ich-Hier-Jetzt-Origo und alle Aspekte, die mit Sprache als Zeichensystem und Kommunikationswerkzeug zusammenhängen wie Deiktika und Referenten, Sender und Empfänger, Kooperation und Koordination, Rolle und Figur, Selbst- und Fremdverstehen, Persönlichkeits- und Identitätsbildung.

Darüber hinaus erscheint noch eine zweite Differenzierung erkenntnisreich: Zwischen einer kommunikativen Perspektivität, die sich pragmatisch in jedem Sprachgebrauch findet, und einer sprachsystematischen Perspektivität¹, die eine (meta-)linguistische Betrachtung von Sprache an sich eröffnet (vgl. Köller, 2004, S. 21 f.):

- Von der kommunikativen Perspektivität sprachlicher Formen kann immer dann gesprochen werden, wenn die Analyseebene der Sprache in Funktion eingenommen wird, wenn es also darum geht, in welcher Wahrnehmungsperspektive konkrete Vorstellungsinhalte für einen Adressaten bzw. eine Adressatin versprachlicht werden. Diese kommunikative Perspektivität zeigt sich paradigmatisch in der Gestaltung der Erzählinstanz in Literatur, in der Versetzung der Origo in einen Vorstellungsraum der Erzählung.
- Von der systematischen Perspektivität sprachlicher Formen kann dagegen immer dann gesprochen werden, wenn sich das Analyseinteresse auf die Sprache an sich richtet und die „konventionalisierte immanente Perspektivität der sprachlichen Muster, mit denen wir konkrete Vorstellungen“ (ebd., S. 22) versprachlichen, untersucht werden.

Der Erkenntnisgewinn der Differenzierung zwischen kommunikativer und linguistischer Perspektivität zeigt sich darin, dass sich mit Hilfe der kommunikativen Perspektivität sehr gut die produktiven und rezeptiven Dimensionen der Sprache, die immer auch auf kognitiven Anstrengungen und sozio-kulturellen Konventionen aufbauen, erhellen lassen, während mit der systematischen Perspektivität sehr gut die sozialen und politischen Dimensionen der Sprache untersucht werden kön-

¹ Köller (2004) spricht von kognitiver Perspektivität; mit sprachsystematischer Perspektivität soll hier betont werden, dass sprachliche und kognitive Perspektivität nicht in eins fallen müssen.

nen. In dieser Perspektive kommen etwa die Implikationen von Sprachbildung und Bildungssprache in den Blick, ebenso wie die machtvolle Seite von Sprache und Sprachverwendung (Diskriminierung oder Privilegierung) oder die Auseinandersetzung mit gender- und diversitätssensibler Sprache, mit angstfreier oder barrierefreier Kommunikation.

Im Hinblick auf den Deutschunterricht sind beide Dimensionen von Bedeutung, wenngleich im Zusammenhang mit dem Schriftsprach- und Literaturerwerb in den ersten Schuljahren einer kommunikativen Perspektivität eine höhere curriculare Bedeutung zukommt. Für Fragen des Erwerbs von Perspektivität erscheint das Wechsel- und Zusammenspiel von kommunikativer und systematischer Perspektivität von einiger Relevanz. Mit Blick auf den Unterricht, d. h. besonders den Schriftspracherwerb, ist von Interesse, wie entsprechende im Spracherwerb implizit bzw. beiläufig angeeignete Versprachlichungsstrategien von Perspektivität explizit vermittelt und angeeignet und rezeptiv wie produktiv genutzt werden können. Dazu scheint wiederum ein Perspektivwechsel – der Wechsel vom ‚Sehepunkt‘ einer Sprache in Funktion zu einer Sprache als System – notwendig.

2. Verhältnis Deutschdidaktik, Germanistik und weitere Bezugsdisziplinen

Perspektivität ist in der Germanistik seit ihren sprach- und literaturwissenschaftlichen Anfängen Mittel und Gegenstand der Untersuchung. Perspektivität im weiteren Sinne zeigt sich in unterschiedlichen sprachinhärenten Perspektivwechseln:

In systematischer Perspektive ist der mit Saussures Unterscheidung zwischen *parole* und *langue* etablierte Perspektivwechsel zwischen Sprache in Funktion und Sprache an sich (Schermer, 2003, S. 477) grundlegend für die sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Auseinandersetzung mit Sprache und in der Folge auch konstitutiv für die domänenspezifischen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts.

Diese systematische Perspektive korrespondiert mit der von der Narratologie stark gemachten Unterscheidung zwischen *histoire* (Stoff) und *discours* (Gestaltung) – für die literaturwissenschaftliche wie -didaktische Interpretation von fiktionalen Texten und Medien ist diese Unterscheidung zwischen dem, was erzählt wird (Inhalt/Stoff), und dem, wie es erzählt wird (Form/Gestaltung) elementar. Gerigk (2002, S. 17) nennt den für ihn fundamentalen Perspektivwechsel im Lesen und Interpretieren die „poetologische Differenz“.

In kommunikativer Perspektive ist die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit konstitutiv. Koch & Österreicher (1985) bezeichnen gesprochene Sprache als eine „Sprache der Nähe“ und Schriftsprache als eine „Sprache der Distanz“:

- Kommunikation in gesprochener Sprache zeichnet sich typischerweise durch gleichzeitige Anwesenheit von Sender und Empfänger am selben Ort aus (*face-*

to-face) – die kommunikative Koordination findet im geteilten Wahrnehmungsraum statt (Ich-Hier-Jetzt-Origo).

- Demgegenüber bildet Kommunikation in geschriebener Sprache typischerweise eine „zerdehnte Sprechsituation“ (Ehlich, 1994) – die Origo ist gleichsam in einen Vorstellungsraum verschoben, die sprachlichen Zeichen müssen den zeitlich, räumlich oder situativ verschiedenen Wahrnehmungsraum mit sprachlichen Mitteln erzeugen, um die kommunikative Koordination möglich zu machen (Deiktika).

Koch & Österreicher (1985) verorten die Unterschiede und Übergänge zwischen Nähesprache und Distanzsprache in einem Koordinatensystem, mit der Dimension der sprachlichen Medialität, die entweder mündlich oder schriftlich sein kann, und der Dimension der sprachlichen Konzeptionalität, die sich in Graden zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit beschreiben lässt. Auf diese Weise lassen sich sowohl in kommunikativer als auch in systematischer Perspektivität Kommunikationsereignisse über ihre unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen und ihre verschiedenen Versprachlichungsstrategien verorten und beschreiben.

Im Hinblick auf den Erwerb sind beide Zugriffsweisen – kommunikative und systematische Perspektive auf Sprache und Sprachgebrauch – aufeinander zu beziehen, um das Ziel eines bewussten Sprachgebrauchs zu erreichen: Dieser zeichnet sich nach Ossner (2008, S. 227) nicht nur dadurch aus, „dass jemand etwas tut, sondern weiß, was er tut, und in Folge dieses Wissens im Grundsatz auch handeln könnte, zumindest für sein Handeln Rechenschaft ablegen kann“.

Im Schriftspracherwerb ist ein doppelter Perspektivwechsel zu vollziehen: Jede Übertragung einer mündlichen Äußerung (Sprache der Nähe) in die Schriftlichkeit (Sprache der Distanz) erfordert einerseits die Verschiebung der Origo und damit eine Dekontextualisierung und Distanzierung durch Abstraktion von Zeit, Ort und sprechender Person. Und für die Textproduktion ist zwischen Produktions- und Rezeptionsperspektive zu wechseln. Für die Aneignung und Vermittlung konzeptionell-schriftlicher Kompetenzen wird aus diesem Grund eine Orientierung an einem Ideal strukturell maximaler Expliziteitsformen gefordert, um diese Verschiebung möglichst sprachlich transparent und nachvollziehbar gestalten zu können (Feilke, 2003, S. 180).

Im Sprach- und Orthografieunterricht zeigen sich Perspektivwechsel in der Betrachtung von sprachlichen Elementen: Werden die Elemente eines Satzes in der Perspektive ihrer Form oder in der ihrer Funktion bestimmt? Wird die Schreibung eines Wortes von der Lautseite oder von der Schriftseite aus betrachtet? Ossner (2016, S. 161) zählt solche „Perspektivwechsel“ – wenn sie weder angekündigt noch transparent gemacht werden – „zu den größten Problemen des Schriftspracherwerbs“.

Im Lese- und Literaturunterricht zeigt sich die Perspektivität in Alteritätserfahrungen (Spinner, 2006, S. 9 f.): Einerseits bringen Leser:innen ihre Gefühle und Sichtweisen in die Textlektüre ein, andererseits verlangt der Text, auch die Fremd-

heit von Figuren wahrzunehmen. Diese Irritation der eigenen Vorstellungen und Erwartungen durch die Andersartigkeit der Darstellung im Text führt für Spinner (ebd.) wiederum zu gesteigerter Selbstreflexion, wenn eine temporäre „Perspektivübernahme“ gelingt.

Um kommunikative und systematische Perspektivität sprachlich zu erfassen, sind fachsprachliche Termini notwendig. In der Sprachdidaktik betrifft das insbesondere diejenigen deiktische Begriffe, die grammatische Grundformen beschreiben, etwa Tempus, Modus und Genus beim Verb (vgl. Köller, 2004, S. 414). In der Literaturdidaktik betrifft das terminologische Wissen die Analyse literarischer Texte. Besonders wirksam ist hier Stanzels (2008) typologisches Modell der Erzählsituationen geworden. Es unterscheidet vier Erzählperspektiven: auktorial, personal, neutral und Ich-Erzählung. Auch die Analyse audiovisueller Medien nutzt Fachbegriffe aus Film- und Medienwissenschaften sowie -didaktik: Kamerastandort, Perspektive, Einstellung, Schnitt und Montage machen Perspektivität sichtbar und Filmsprache begreifbar. Dieses begriffliche Wissen muss im Unterricht aktiv angewendet und mit Operationen verknüpft werden – ein zentraler Bestandteil von Sprach- und Literaturunterricht.

2.1 Deutschdidaktische Modellierungen zu Perspektivität im weiteren Sinne

Für die Verortung der Bedeutung und Bestimmung von Perspektivität orientiert sich der Beitrag an den Kompetenzbereichen der Bildungsstandards (KMK, 2022): „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ als prozessbezogene Kompetenzen sowie „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ als domänenspezifische Kompetenzen. Sie dienen als Kategorien, denen die fachdidaktischen und fachlichen Theorien, Konzepte und Ansätze sowie Forschungsbeiträge zugeordnet werden, selbst wenn diese aufgrund der jeweilige fachdisziplinären Ordnungssysteme anderen Logiken folgen mögen.

Perspektivität im weiteren Sinne lässt sich im Hinblick auf alle Kompetenzbereiche anwenden: In kommunikativer Perspektive ihres Funktionszusammenhangs tauchen mit den Kommunikationspartner:innen Sender und Empfänger und der Nachricht immer auch Fragen des jeweiligen ‚Sehepunktes‘, der jeweiligen Perspektiven und des entsprechenden intendierten Aspekts auf (vgl. Köller, 2004).

Perspektivität im Bereich von *Sprechen und Zuhören* betrifft einerseits die Koordination der jeweiligen ‚Sehepunkte‘ von Sprechenden und Zuhörenden, d. h. die Bestimmung des je eigenen Standpunktes vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Situationsdefinition bzw. eines gemeinsamen Wissenshintergrundes, andererseits die gemeinsame sprachliche Aufmerksamkeitsausrichtung auf einen (Gesprächs-)Aspekt. Sprechen und Zuhören sind dabei aktive, reziproke Sprachhandlungen, auch der Zuhörende steuert die Kommunikation durch sein Rückmeldeverhalten mit. Kommunikation weist immer einen Beziehungs- und einen Inhaltsaspekt auf. Für die Beschreibung einer kooperativen Kommunikation hat Grice (1979) das

Kooperationsprinzip vorgeschlagen: „Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird“ (ebd., S. 248). Aus dem Kooperationsprinzip leitet Grice vier „Kooperationsmaximen“ ab (vgl. Ossner, 2008, S. 79). Das Sprechen und Zuhören verlangen entsprechend nach einer gemeinsamen Anstrengung, sich in Gesprächen zu verständigen. Eine inter- oder transkulturelle Kommunikation zielt auf eine solche gegenseitige Anstrengung und Annäherung, „auch über Kultur- und Lebensgrenzen hinweg“ (Rösch, 2000, S. 40).

Lesen wird aktuell als ein in synchroner Perspektive aktiver, ko-konstruktiver und – gerade auch in diachroner Perspektive – interaktiver, sozial-kommunikativer Prozess verstanden (Rosebrock & Nix, 2014). Lesende bringen sich mit ihrem ‚Sehepunkt‘ (Weltwissen, Lebenserfahrung) und ihrer Perspektive (Wünsche, Ziele) in eine wechselseitige Text-Leser-Interaktion ein. Diese heute besonders kognitionspsychologisch begründete Modellierung des Lesens wurde schon in der Rezeptionsästhetik durch die „Appellstruktur der Texte“ (Iser, 1994) angeregt, ausgelöst durch Unbestimmtheits- oder Leerstellen, die die Lesenden zum Mitschaffen der Sinnkonstruktion auffordern. Der Text ist auf einen „impliziten Leser“ (Iser, 1994) angelegt, eine vom Autor beim Verfassen eines Textes mitgedachte Leserrolle, die über alle für die Sinnkonstruktion notwendigen Fähigkeiten verfügt. Sie ist weder gleichzusetzen mit einem empirischen Lesenden noch eine im Text vorkommende Leserfigur, sondern ein ideales Gegenüber, das den Text interaktiv produziert und dessen Lücken aktiv füllt.

Schreiben wird als „eine spezifische sprachliche Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 25), beschrieben. Eine frühe Modellierung des Schreibprozesses in synchroner Perspektive stammt von Hayes & Flower (1980). Sie konzipiert das Schreiben als Problemlösen und umfasst neben den drei zentralen Teilprozessen „Planen“, „Formulieren“ und „Überarbeiten“ eine Kontroll- und Steuerungsebene sowie das Langzeitgedächtnis, das Wissen zu Thema, Adressat und Schreibplänen enthält, und schließlich das Aufgabenumfeld (Schreibumgebung).

Das Aufgabenumfeld ist für die Schreibperspektive besonders bedeutsam. Es klärt neben dem Gegenstand der Textproduktion auch die Adressat:innen des Textes sowie die Motivation des Textes, also Intention und Ziel. Der Schreibprozess hat seitdem vielfache weitere Modellierungen erfahren (vgl. Fix, 2008), die wesentlichen Elemente sind aber geblieben: Schreibumgebung- bzw. Aufgabenumfeld als Einrichtung des ‚Sehepunktes‘, Schreibziel als Fixpunkt der Textproduktion und die Adressatenorientierung als Leser:innenperspektive. Textintention und -adressat:innen spielen bei der Planung, bei der Formulierung (Leserführung; Adressatenorientierung) und bei der Überarbeitung eine zentrale Rolle. Gerade in der Phase der Textüberarbeitung ist ein „Perspektivwechsel“ produktiv, wenn ein:e Autor:in den eigenen Text „mit den Augen des Lesers“ (Sieber, 2003, S. 219) wahrnimmt.

Auch für die „Schreibentwicklung“ (Feilke, 2003, S. 179), in diachroner Perspektive, sind unterschiedliche Modelle vorgeschlagen worden, die allesamt Perspektivität reflektieren, indem sie die Intentionen der Autor:innen, des Textes bzw. Textmusters und der Adressat:innen in ein Verhältnis setzen. Eine besondere Bedeutung messen die Modelle der Dimension bzw. Ebene der Orientierung an den Adressat:innen (*communicative writing*; Feilke, 2003, S. 181) bei.

2.2 Deutschdidaktische Modellierungen zu Perspektivität im engeren Sinne

Deutschdidaktische Modellierungen von Perspektivität im engeren Sinne beziehen sich im Wesentlichen auf den Bereich des mündlichen wie schriftlichen Erzählens, dabei seltener auf die Produktion von Erzählungen (prozessbezogene Kompetenzen), häufiger auf die Rezeption von Literatur (domänenspezifische Kompetenzen).

Der sprachlichen Gestaltung von Perspektivität kommt im Erzählen respektive in der Literatur eine besondere Bedeutung zu, sowohl im Hinblick auf Raum und Zeit als auch mit Blick auf die Modalität: Die Verschiebung des Wahrnehmungsraumes durch die Etablierung eines Vorstellungsraumes gilt als eine zentrale narrative Tätigkeit (vgl. Bredel, 2022, S. 4). Die Einnahme einer Erzählperspektive korrespondiert dabei mit der Verwendung des Erzähltempus Präteritum. Weinrich (2003, S. 207f.) spricht auch von der „Tempus-Perspektive“, mit der die Vor- bzw. Nachzeitigkeit zwischen Sprechzeit, Ereigniszeit und Betrachtzeit zum Ausdruck gebracht wird.

Eine frühe empirische Untersuchung zur Wahrnehmung perspektivischer Einbettungen in literarischen Texten unterscheidet drei Ebenen des perspektivischen literarischen Verstehens (Andringa, 1987, S. 90):

- die Ebene der Figurenperspektive: d. h. die Standpunkte der Figuren, insofern sie aus dem Erzählten erschlossen werden können,
- die Ebene der Erzählperspektive: d. h. die Erzählmittel, durch die eine Erzählinstanz ihren Standpunkt in Bezug auf das Erzählte und die Standpunkte der Figuren hervortreten lässt,
- die Ebene der Leser:innenperspektive: d. h. die Einsichten, Haltungen, Überzeugungen, Kenntnisse und Erfahrungen des Lesers/der Leserin, die durch das Lesen aktiviert werden und in Wechselwirkung mit dem Gelesenen seine/ihre Stellungnahme zu den Figuren und zum Erzählerstandpunkt bestimmen.

Literarisches Verstehen umfasst die Übernahme von Figuren- und Erzählperspektiven, die in unterschiedlichen Komplexitätsstufen erfolgen können: von egozentrischer Übernahme (keine Trennung von eigener und fremder Perspektive) über einseitige Identifikation, mehrfache unkoordinierte Wechsel bis zu koordinierter Perspektivenübernahme (gegenseitige Relationierung) und schließlich Perspektivenintegration. Letztere erlaubt es, Motive und Handlungen in einen übergeordneten,

außerfiktionalen Kontext zu stellen und auch schwächer dargestellte Perspektiven zu rekonstruieren.

Spinner (2006) beschreibt elf Aspekte literarischen Lernens, darunter das „Nachvollziehen von Figurenperspektiven“. Für das Figurenverstehen sei der Zusammenhang von innerer Welt und äußerer Handlung zentral, wobei Leser:innen oft implizite seelische Prozesse erschließen müssen. Besonders moderne Literatur erfordere empathische wie kognitiv-reflektierte Perspektivübernahme sowie das Erfassen von Beziehungsgeflechten. Aufbauend auf Andringa (1987; 2000) skizziert Spinner eine Entwicklungsfolge: von der Identifikation mit einer einzelnen Figur über das Erkennen von Figurenunterschieden, das Verknüpfen ihrer Sichtweisen mit ihrer Lebenswelt, die Berücksichtigung der Erzählperspektive bis zur Integration aller Ebenen zu einer elaborierten Form des Figurenverstehens. Kepser & Abraham (2025) setzen diese Entwicklung in ein Verhältnis zu Individuation (Figurenperspektiven nachvollziehen), Sozialisation (fremde Perspektiven als Erweiterung der eigenen Weltsicht begreifen) und Enkulturation (Figuren als Ausdruck kollektiver Erfahrungen und Epochen deuten).

Bräuer (2020) untersucht das Figurenverstehen in literarischen Gesprächen. Es geht um die Frage, wie Verständigung über Figuren erfolgt und welches Verständnis sich daraus ableiten lässt. Figurenverstehen wird als Wahrnehmen, Wechseln und Integrieren verschiedener Figurenperspektiven unter Einbezug der Erzählperspektive modelliert. Dabei wird zwischen einem internen ‚Sehepunkt‘ (Figuren als menschenähnliche Wesen der erzählten Welt) und einem externen ‚Sehepunkt‘ (Figuren als sprachlich konstruierte Artefakte) unterschieden. Dabei gilt es jedoch auch, die (empirische) Leser:innenperspektive zu beachten, da Perspektivenübernahme einerseits ein grundlegender Modus menschlicher Welterschließung ist, andererseits aber stets an den eigenen Standpunkt gebunden bleibt.

Seyler (2020) untersucht, wie „intensives und vertieftes Textverstehen“ durch gezielte Arbeit an den Figuren(perspektiven) gefördert werden kann. Figuren dienen für Seyler als zentrale Orientierungspunkte der Handlung eines literarischen Textes und eröffnen einen „vielseitigen Blick“: Leser:innen sollen sowohl unterschiedliche Perspektiven auf eine Figur als auch deren innere Vielschichtigkeit erfassen, ihre Motive, Handlungsbeiträge und Wahrnehmungen nachvollziehen. Perspektivübernahme bedeutet nach Seyler, den inneren Zustand einer Figur zu erkennen und darüber ihr Verhalten zu verstehen, verbunden mit Empathie oder Nachempfinden. Die Erzählperspektive kann dies unterstützen, ist aber nicht entscheidend, da auch andere text- und leserseitige Faktoren wirksam sind.

Rietz (2017) entwirft ein theoretisches Kompetenzstufenmodell zur Perspektivenübernahmekompetenz, basierend auf Kompetenzforschung, Theory-of-Mind-Ansätzen und narratologischen Perspektivkonzepten. Er unterscheidet eine erste Ebene (Konstruktion der narrativen Welt durch den Erzähler) und eine zweite Ebene (Perspektivübernahme durch den Rezipienten, abhängig von deren Entwicklungsstand). Für Rietz prägt die Perspektive sowohl die Textstruktur als auch das

Textverständnis. Die Aneignung einer entsprechenden Kompetenz gilt ihm als lebenslanger Prozess. Er beschreibt drei Stufen: Perspektivenkoordinierung – Zuordnung und Abgrenzung von Erzähler- und Figurenperspektiven; Perspektivkonstruktion – Vorstellung, Abgleichung und Bewertung von Perspektiven unter Rückgriff auf Kontext- und Weltwissen, inklusive Erkennen ideologischer Setzungen; und Perspektivenrelativierung – als höchste Stufe, auf der Leser:innen eigene Perspektiven an Figurenperspektiven messen und ihre Norm- und Wertvorstellungen reflektiert relativieren können. Rietz legt das Modell theoretisch an Kinder- und Jugendliteratur an, es wird jedoch nicht empirisch erprobt.

Steinmetz et al. (i.E.; 2024) befassen sich mit der Verknüpfung von Perspektivverstehen und Aufgaben, um literarisches Verstehen differenzierter zu fördern. In Abgrenzung zu Ansätzen, die primär die Figurenperspektiven betonen, rücken sie die Erzählperspektive als zentrales Mittel literarischer Vermittlung in den Fokus. Ziel ist eine theoretische Strukturierung des Lernfeldes sowie die Entwicklung evidenzbasierter Unterrichtssettings. Anhand von Gruppen- und Einzelerhebungen mit Viertklässler:innen wird gezeigt, dass bereits ohne didaktische Unterstützung Vorwissen zum Perspektivverstehen vorhanden ist. Daraus leiten die Forschenden eine Strukturformel des Perspektivverstehens ab: *Perspektive = Abhängigkeit der Erscheinung eines Objekts von einem subjektiven Standpunkt* – reduzierbar auf „für x erscheint y als z“. Perspektivverstehen wird als relationales Erfassen von Subjekt/Standpunkt, Objekt und Objekterscheinung definiert und umfasst sowohl den Nachvollzug von Figurenperspektiven als auch die Einsicht in die Erzählperspektive. Dieses Verständnis impliziert, dass unterschiedliche Standpunkte verschiedene Wahrnehmungen desselben Objekts ermöglichen und anzeigen.

3. Kompetenzen von Lernenden

Der fachlichen Modellierung von sprachlicher Perspektivität in Deutschdidaktik und Germanistik sollen nun einerseits die normativen Formulierungen von Kompetenzen und andererseits deren empirische Beschreibung gegenübergestellt werden.

3.1 Formulierung von Kompetenzen in den Bildungsplänen

Die gegenwärtigen Bildungsstandards im Fach Deutsch (KMK, 2022) für die Sekundarstufe unterscheiden fünf Kompetenzbereiche. Über die in den Standards beschriebenen Kompetenzen sollen die Schüler:innen ihre Sprachhandlungskompetenz erweitern, als Grundlage für fachliches und überfachliches sprachliches Handeln (KMK, 2022, S. 12 f.).

Eine exemplarische Sichtung der Bildungsstandards und der Lehrpläne der Bundesländer für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe im Hinblick auf Bedeutung und Bestimmung von Perspektivität kann die normativen Erwartungen an den Un-

terricht erhellen. Perspektivität im Sinne eines Ordnungsbegriffes spielt in allen fünf Kompetenzbereichen eine Rolle, explizit als Begriff tritt Perspektivität in sechs unterschiedlichen Konzeptionalisierungen auf:

- *Perspektivität als Weltzugang*: Der Deutschunterricht soll Teilhabe am kulturellen Leben ermöglichen und interkulturelle Kompetenzen fördern (KMK, 2022, S. 8 f.); Perspektivwechsel unterstützen dabei die Schüler:innen in der Kommunikation mit ihrer Umwelt. Auch die Beschäftigung mit Literatur trägt zum Verständnis anderer Weltansichten bei und erweitert den Horizont.
- *Perspektivität als Selbstvergewisserung*: Der Deutschunterricht fördert die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere durch literarische Texte. Perspektivübernahme stärkt Empathie und kritische Reflexion. Alle Lehrpläne betonen die Förderung von Gleichberechtigung, die Berücksichtigung unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Perspektiven und die Fähigkeit, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen.
- *Perspektivität als Eigen- und Fremdverstehen (Interkulturalität)*: Die Lehrpläne verankern Deutschunterricht in einem mehrsprachigen, interkulturellen Kontext. Polyperspektivität soll Monolingualität und Monokulturalität vermeiden. Interkulturelle Perspektivwechsel werden in allen Kompetenz- und Gegenstandsbereichen erwartet (KMK, 2022, S. 31).
- *Perspektivität als Kategorie prozessbezogener Kompetenzen*: In den Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Lesen“ und „Schreiben“ spielt kommunikative Perspektivität meist im weiteren Sinn eine Rolle: z. B. beim adressatengerechten Kommunizieren und Argumentieren (Perspektivübernahme und -wechsel) oder beim kreativen (literarischen) Schreiben.
- *Perspektivität als Kategorie fachlichen Wissens*: Im Bereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ dominiert systematische Perspektivität im engeren Sinn: Erzählperspektiven, Erzählsituationen, Raum- und Zeitgestaltung, Figurenkonstellationen sowie historische und intertextuelle Bezüge. Für audiovisuelle Medien werden filmische Gestaltungsmittel (Kameraperspektive, Schnitt, Montage etc.) betont. Auch Sprachgeschichte und Varietäten sollen in historischer Perspektive reflektiert werden (KMK, 2022, S. 31; 33).
- *Perspektivität als Kategorie methodischer Erschließung*: Die Lehrpläne schlagen Methoden vor, die Perspektivwechsel anregen sollen: bspw. Rollenspiele, Szenisches Spiel, kreatives Schreiben, Perspektivenumkehr oder Weiterschreiben von Erzähltexten. Ebenso sollen Gesprächsformate wie Debatten oder multiperspektivische Diskussionen zum Einsatz kommen. Bei der Materialauswahl soll die Vielfalt der Perspektiven berücksichtigt werden.

Folgerichtig zählen auch u. a. Autor, Erzähler, Erzählperspektive, Figur, Monolog, Dialog; Reim, Vers, Sprecher/lyrischer Sprecher; Kameraperspektive, Einstellungsgröße zu den wichtigen, zu erlernenden Fachbegriffen (KMK, 2022, S. 33, 43).

3.2 Beschreibung des Kompetenzerwerbs Lernender

Mit Blick auf die Entwicklung von Perspektivität im Rahmen des Erstspracherwerbs (des Deutschen) interessiert besonders der Phänomenbereich der Entwicklung konversationeller und diskursiver Fähigkeiten, also die Verwendung von Sprache als Werkzeug, um einen Dialog oder eine komplexe Sprachhandlung wie etwa eine Erzählung auszuführen (vgl. Klann-Delius, 2008, S. 44). Eine „Dialogkompetenz“, die die Herstellung und Sicherung sprachlicher Kooperation umfasst, entwickelt sich schon in der vorsprachlichen Phase, Formen der „dialogischen Bezugnahme“ werden in den ersten vier Lebensjahren aufgebaut. Unter Anwendung des Konzepts der „Konversationsmaximen“ (Grice, 1979) konnte gezeigt werden, dass sich Kinder zwischen 3 und 5 zunehmend erfolgreich um Kooperation bemühen (Klann-Delius, 2008, S. 45). Diesen diskursiven Fähigkeiten und Fertigkeiten steht in der vorschulischen Phase jedoch noch ein schwaches Diskurswissen gegenüber. Diese Befunde legen nahe, dass schon kleine Kinder ihre Kommunikation unter Berücksichtigung des eigenen sowie des fremden Wissenshintergrunds des Zuhörers/der Zuhörerinnen aspektuell koordinieren. Die Fähigkeit, komplexe Diskurse kohärent zu organisieren, bleibt jedoch die Entwicklungsaufgabe der späteren Kindheit (vgl. Klann-Delius, 2008, S. 49).

Für die Beschreibung der frühen Entwicklung von Perspektivität sind Weg- und Vorgangsbeschreibungen besonders interessant, da sie eng an visuellen Handlungsabläufen orientiert sind und schon vor der Einschulung mündlich erworben werden. Weissenborn (1984) identifiziert bei Wegbeschreibungen drei Stufen der Entwicklung:

- Zielangabe ohne Ausgangsbezug (ca. 4 Jahre) – das Kind nennt nur den Zielpunkt.
- Verbindung von Sprecherstandort und Ziel (6–8 Jahre) – der Weg wird als imaginäre Wanderung beschrieben.
- Eindeutige Positions- und Richtungsangaben (8–10 Jahre) – der imaginäre Weg wird sprachlich präzise markiert.

Ähnliche Entwicklungsverläufe zeigen sich beim Instruktionsverhalten in Spielanleitungen.

Erzählungen – konzeptionell mündliche, bspw. im Sinne von Alltagserzählungen, wie auch konzeptionell schriftliche im Sinne von fiktional gestalteten Erzählungen – rezipieren und produzieren Kinder idealtypisch schon vor der Einschulung bzw. dem eigenen Schriftspracherwerb im medial Mündlichen (Vorlese-Gespräche) erfolgreich (vgl. Wieler, 1997; Bredel & Pieper, 2015; Heller, 2018). Dabei kommt dem kulturellen Hintergrund für den Zugang zu literarischen Texten eine weitreichende Bedeutung zu: Röschs (1997) Beobachtungen zu Rezeptionen unterschiedlicher fiktionaler Medien legen nahe, dass Kinder aufgrund ihrer spezifischen Lebenssituation als Mehrheits- oder Minderheitenangehörige, als Personen mit oder ohne (familiäre) Migrationserfahrung unterschiedliche Deutungen vornehmen. Legt man der Entwicklung

der *Erzählkompetenz* ein Diskursformat von Erzählung zugrunde – bestehend aus einer Sequenz von Äußerungen, die zunächst über Ort, Zeit, Protagonisten und Mitspieler der Handlung informieren, dann die Ereignisfolge darstellen, die sich über eine Komplikation zu einer Auflösung entwickelt und schließlich in einer Koda endet – zeigte sich in den Studien für Kinder zwischen dreieinhalb und neuneinhalb Jahren eine zunehmend am prototypischen Schema orientierte Erzähltextproduktion (Klann-Delius, 2008, S. 47).

Die Forschergruppe um Steinmetz et al. (i.E.; 2024) weist schon für Viertklässler:innen nach, dass ihre Strukturformel „für x erscheint y als z“ nicht nur theoretisch die *Tiefenstruktur perspektivischen Verstehens* beschreiben, sondern auch die empirischen Äußerungen erfassen kann, auch und gerade, wenn diese in unterschiedlichen sprachlichen Realisierungsformulierungen auftreten. Damit können sie zeigen, dass sich als (eine) wichtige Leistung perspektivischen Verstehens die sprachliche Handlung, auf standpunktbezogene Erscheinungsformen des Dargestellten Bezug zu nehmen, erweist.

Andringa (1987) untersucht die Entwicklung der Perspektivwahrnehmung von Schüler:innen und Studierenden verschiedener Leseerfahrungsgruppen anhand eines an die entwicklungspsychologische Modellierung von Robert Selman angelehnten, literarisch erweiterten Entwicklungsstufenmodells. Sie unterscheidet fünf Stufen der Perspektivübernahme (vgl. ebd., S. 93 ff.) (egozentrische Übernahme, einseitige Übernahme, mehrfache, unkoordinierte Übernahme, koordinierte Übernahme, Integration) und kann zeigen, dass sich die Mehrheit der Sechstklässler:innen auf Stufe 2 bewegt, in Klassenstufe 8 eine deutliche Bewegung Richtung Stufe 3 zu sehen ist, die höchste Stufe aber auch von Abiturient:innen kaum erreicht wird. Die meisten Schüler:innen des Abschlussjahrgangs erreichen Stufe 3, nur wenige Stufe 4. Andringa resümiert, dass man in der Entwicklung zur Generalisierung und Abstraktion verschiedene ‚Linien‘ vermuten könne: einerseits das Erkennen bekannter Konzepte und die Verwendung der dazu geläufigen Begriffe, was aber auf die Anwendung klischeehafter Vorstellungen oder Vorurteile hinauslaufen könne; andererseits das Erkennen größerer Zusammenhänge, wobei allerdings individuelle Differenzen nicht verloren gehen, sondern in ihrer Bedeutung im Verhältnis zum Verallgemeinerten erfasst würden. Erst die zweite Möglichkeit führt laut Andringa zu einem tieferen Verstehen. Die Frage bliebe, ob die erste Möglichkeit Voraussetzung für die zweite Möglichkeit ist – dann könnte noch eine weitere Entwicklungsstufe hinzuzufügen sein (Andringa, 1987, S. 100).

Seyler (2020) zeigt in einer Studie mit Neuntklässler:innen, dass eine offene, ungesteuerte Vorbereitungsphase auf die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text zu fruchtbareren Ergebnissen führt als eine stark aufgabenorientierte Vorbereitung. Wenn Schüler:innen ihren Zugang zum Text und zu den Figuren eigenständig gestalten konnten, entwickelten sie in den anschließenden Kleingruppendiskussionen intensivere Aushandlungsprozesse und erzielten bessere Ergebnisse beim Nachvollziehen der Figurenperspektiven. Demgegenüber erwies sich die stärker gesteu-

erte Vorbereitungsvariante eher als hinderlich: Sie führte zu Barrieren im Text- und Figurenverstehen und schränkte den kooperativen Austausch ein.

Bräuers (2020) Auswertung zweier literarischer Gespräche in Berufsschulklassen bestätigt Andringas Befunde. Das starke Interesse der Schüler:innen gilt primär den innerfiktionalen Figurenperspektiven und speist sich aus einem existenziellen Interesse an den Schicksalen der Protagonisten. Die Gespräche bleiben psychologisierend und behandeln Figuren fast ausschließlich als reale Personen, während deren Konstruiertheit kaum reflektiert wird. Die Erzählperspektive wird nicht thematisiert. Perspektivwechsel finden zwar zwischen Figuren- und Leser:innenperspektive statt und zeigen erste Ansätze der Koordination und Abstraktion, verbleiben jedoch innerhalb des internen Standpunkts. Wenn auf die formale Ebene der Textwahrnehmung gewechselt wird, so dient dieser Wechsel eher dazu, Formaspekte für die Deutung der Diegese zu funktionalisieren, denn dazu, den externen und internen Standpunkt in ein Verhältnis zu setzen.

4. Kompetenzen von Lehrenden

Dass (angehende) Lehrpersonen sich die fachlichen, prozess- wie domänenspezifischen Kompetenzen sprachlicher Perspektivität aneignen sollten, erscheint trivial – und dennoch ist ein entsprechendes sprachlich-literarisches Bewusstsein für *Sprache in Funktion* und *Sprache als System* sowohl im Sinne einer kommunikativen als auch einer systematischen Perspektive alles andere als selbstverständlich, zumal wenn es in der Unterrichtsplanung – in der Wahl der Lerngegenstände und -ziele, ihrer didaktischen Analyse und Einrichtung und ihrer Operationalisierung durch Aufgaben und Verfahren/Methoden – und in der Durchführung – in der Wahrnehmung didaktischer Entscheidungsmomente und ihren entsprechenden Entscheidungen – didaktisch gewendet werden muss.

Noch herausfordernder und weniger selbstverständlich ist die Berücksichtigung einer überfachlichen Perspektivität, etwa der – nicht nur für den Deutschunterricht – geforderte „interkulturelle Perspektivwechsel“ (Wintersteiner, 2003, S. 610): Er betrifft gleichsam eine Verschiebung des ‚Sehepunkts‘ des Deutschunterrichts von einem monolingualen Habitus hin zu einer Kultur der Mehrsprachigkeit. Wie Rösch (2000, S. 46) herausstellt, ergibt sich ein Perspektivwechsel in der Deutschdidaktik aber nicht nur durch die Öffnung gegenüber anderen Sprachen und Literaturen, sondern auch durch den (dominanz-)kritischen Blick auf die deutsche Sprache und Literatur und durch die Wahrnehmung von Migrations- und Globalisierungsprozessen in der Literatur und Sprache. Ein Perspektivwechsel erfordert die Reflexion der eingenommenen Perspektive (vor dem Hintergrund von Dominanzverhältnissen und anderen Interdependenzen), die Wahrnehmung von Minderheitenperspektiven und die Entwicklung einer multiperspektivischen Sicht auf Literatur/en, Sprach/en und Kommunikationsprozesse.

4.1 Berücksichtigung von Perspektivität in der Aufgabengestaltung

Das Gestalten von Aufgaben ist ein zentrales Moment der Professionalisierung angehender Lehrpersonen und die Forschung zeigt nachdrücklich, welche Bedeutung der Aufgabengestaltung für den produktiven oder rezeptiven Umgang mit Perspektivität zukommt (vgl. Bräuer & Kernen, 2019).

Im fachlichen Diskurs der Deutschdidaktik sind besonders zwei Differenzierungen als Merkmale von Aufgaben starkgemacht worden, die direkte Auswirkungen auf die Gestaltung sprachlicher Perspektivität zeitigen: die zwischen „poetischen“ und „diskursiven“ Aufgaben im Literaturunterricht (Zabka, 2007) und diejenige zwischen schwach profilierten und stark profilierten, situierten Aufgaben im Schreibunterricht (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; Anskait, 2019).

Diskursive Aufgaben stellen die Lernenden direkt vor ein Verstehensproblem, lenken die Reflexion aus einer außerfiktionalen Perspektive auf die fiktionale Welt und fördern analytisches Textverstehen, das in einer diskursiven Sprachproduktion über den Ausgangstext verarbeitet wird. Steinmetz et al. (2024) schlagen hierfür die Formel „x erscheint y als z“ als didaktisches Hilfsmittel zur Explikation von Perspektiven vor. Poetische Aufgaben nehmen hingegen eine innerfiktionale Perspektive ein, setzen innerhalb der literarischen Welt an und erfordern ästhetische Sprachverwendung, ähnlich der literarischen Vorlage. Viele handlungs- und produktionsorientierte Methoden lassen sich diesem Aufgabentyp zuordnen.

Profilierte und situierte (Schreib-)Aufgabenstellungen machen Adressat:innen, Motivation und Intention einer Aufgabe transparent und binden sie in einen erkennbaren Handlungszusammenhang ein. Laut Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) müssen sie vier Bedingungen erfüllen: ein klares Ziel ausweisen, relevantes Welt- und Sprachwissen aktivieren, die Schreibhandlung in eine soziale Situation einbetten und Rückmeldung zur Wirkung des Produkts ermöglichen. Besonders bei schreibbasierten Aufgaben verdeutlichen sie so die Perspektivität der Kommunikationssituation. Anskait (2019) zeigt in einer Studie mit Viertklässler:innen, dass solche profilierten Schreibarrangements – etwa die Beschreibung eines Playmobil-Zimmers für Kinder einer Partnerschule – die erfolgreiche Produktion deskriptiver und argumentativer Texte fördern und individuelle Leistungsunterschiede ausgleichen können. Zusätzliche sprachliche Unterstützungsangebote wie Prozedurenschemata oder Formulierungshilfen steigern den Lernerfolg weiter.

4.2 Berücksichtigung von Perspektivität bei der Gegenstandsauswahl

Die Auswahl und Einrichtung von Lerngegenständen ist eine entscheidende Aufgabe von Lehrpersonen. Im Hinblick auf Perspektivität kommen hier besonders Textsorten oder Texte in Betracht, die entweder die Einnahme oder die Wahrnehmung von Perspektivität fördern oder fordern (vgl. Pompe et al., 2016, S. 177). Im Hinblick auf die Rezeption literarischer Texte weisen Steinmetz et al. (i. E.) auf die Verwendung von

Texten hin, die auf je unterschiedliche Weise Fragen aufwerfen, die die Perspektive betreffen und „perspektivbezogenen Klärungsbedarf“ hervorrufen. Allerdings weisen die Autor:innen auf Grund ihrer Befunde auch darauf hin, dass Schüler:innen Unterstützung – d. h. entsprechend profilierte diskursive Aufgaben – benötigen, „um diese Provokation allererst – und zwar als Darstellungsstrategie des Textes bzw. Text-Bild-Verbunds – wahrzunehmen und sodann eine Klärung herbeizuführen“ (ebd.).

Die Textauswahl spielt auch im Hinblick auf die Bearbeitung einer interkulturellen Perspektive eine zentrale Rolle (vgl. Rösch, 2000): Statt nur kinder- und jugendliterarische Texte mit interkulturellem Erziehungsauftrag aus autochthoner Perspektive zu nutzen, sollte gezielt Literatur immigrierter Autor:innen gewählt werden. Diese reflektiert oder kritisiert den Gebrauch der deutschen Sprache durch Erst- und Zweitsprachsprechende und macht so die Minderheitenperspektive sowie die Anerkennung von Minderheitendeutsch als Literatursprache sichtbar. Ein interkultureller bzw. interlingualer Ansatz ermöglicht zudem, interkulturelle Diskurse aus den Texten selbst zu entwickeln, etwa durch empathisches oder antirassistisches Schreiben, Mehrsprachigkeit oder interlinguale Bezüge, die im Unterricht produktiv aufgegriffen werden können.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Perspektivität verlangt Beweglichkeit, bspw. durch eine gezielte Veränderung des ‚Sehepunktes‘. Gerigk (2002, S. 112) fordert als wichtigstes Postulat zum Umgang mit Literatur im Unterricht, „ein solches bewegliches Sehen zu kultivieren, das gleichzeitig drinnen bei der gestalteten Sache und draußen bei ihrem Anblick ist“. Im Hinblick auf Sprache und Perspektivität sind besonders Methoden von Interesse, die Multiperspektivität provozieren, Beweglichkeit verlangen und zu Perspektiv- oder Aspektwechsel einladen.

Für die Einsicht in Perspektivität im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören werden praktische (Hörverstehensübungen, dialogische Übungen, Rollen- und Plan-spiele, Darstellendes Spiel) und reflexionsbezogene Übungen (Kommunikationsanalyse mit Modellen) vorgeschlagen (Wagner, 2003). (Unterrichts-)Gespräche gelten als notwendig für Textdeutung und ermöglichen die Einnahme sowie den Abgleich unterschiedlicher Perspektiven. Besonders geeignet erscheinen Lesegespräche oder Literarische Gespräche (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006), auch im interkulturellen Kontext (Hoffmann, 2011). Im Unterschied zu gelenkten Gesprächen sind sie durch möglichst un gelenkten, gleichberechtigten Austausch über Literatur geprägt: „Zentrierung um ein echtes SACH-Anliegen, Interaktion des WIR, Offenheit des PROZESSES, Ausrichtung auf KOOPERATION“ (Härle, 2011, S. 60). Das eröffnet Räume, in denen individuelle Wahrnehmungen ausgesprochen und mit anderen Perspektiven in Beziehung gesetzt werden können, wodurch sich das identitätsbildende Potenzial literarischer Verständigung entfaltet.

Auch handlungs- und produktionsorientierter Unterricht fördert Perspektivübernahme und wird für alle Schulformen und Gattungen empfohlen (Spinner, 2010). Szenische Verfahren (Kepser & Abraham, 2025) und Szenische Interpretation (Scheller, 2008) intensivieren diese Ziele. Rezeptionsästhetische Verfahren regen auch interkulturell Multiperspektivität und Perspektivwechsel an, indem sie Fremd- und Selbstwahrnehmung verbinden und Minderheitenperspektiven ernst nehmen (Rösch, 2000). Produktionsästhetisch zielt Literarisches Schreiben darauf, die Verschiebung einer Origo und die Gestaltung von Erzähl- und Figurenperspektiven zu erproben (Abraham et al., 2022). In Überarbeitungsphasen gilt es, den Wechsel von der Autor:innen- in die Leser:innensicht zu üben, unterstützt durch Textgespräche (Abraham et al., 2022) oder Schreibkonferenzen (Sieber, 2003).

Einen besonders vielversprechenden Ansatz für die Auseinandersetzung mit sprachlicher Perspektivität in der Produktion mündlicher wie schriftlicher (auch fiktionaler) Texte bildet die Vermittlung und Aneignung von (Text-)Prozeduren bzw. von Sprachgebrauchsmustern – mit ihnen kann die Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen gelenkt werden und das Zusammenspiel von Form und Funktion in der Gestaltung von sprachlicher Perspektivität erprobt und erfahren werden (Feilke & Rezat, 2021).

6. Historische Entwicklungen

Historisch lässt sich die Entwicklung von Perspektivität als explizites Darstellungsmittel literarischer Texte nachzeichnen von ihren Anfängen in der erzählenden Literatur der frühen Novellistik über ihre erstmalige bewusste Verwendung im Briefroman des 18. Jahrhunderts und ihre Ausgestaltung als Stilprinzip einer Subjektivität in der Romantik bis hin zu ihrem Einsatz im 19. Jahrhundert zur Einsicht in die Relativität jeder Erkenntnis. Im 20. Jahrhundert wird sie dann zum Darstellungsmittel des unbegreiflich gewordenen Daseins. „Die Geschichte der Perspektive ist damit ein Hauptaspekt der Formgeschichte des Erzählens (Narratologie)“ (von Wilpert, 1989, S. 675).

Im Hinblick auf die Sprachwissenschaft sind Bühlers Sprachtheorie (1999) mit seiner Bestimmung des sprachlichen Zeichens als Werkzeug (Organon-Modell) und seiner Entwicklung des „Zeigfeldes“ im Rahmen seiner Ich-Hier-Jetzt-Origo-Modellierung für das Verständnis von (sprachlicher) Perspektivität ebenso wirksam wie Wittgensteins (1980) Überlegungen zu „Aspekt“ und „Aspektwechsel“.

In disziplinärer Hinsicht sind mehrere „Perspektivwechsel“ (Scherer, 2003) einschlägig: So führte die kommunikativ-pragmatische Wende in den 1980er Jahren dazu, dass Kommunikation zu einem zentralen Prinzip des Deutschunterrichts wurde (Schuster, 1999, S. 22) und Konzepte bedeutsam wurden, die die Entwicklung der „Subjektivität und Individualität (auch deren Emotionalität)“ (ebd.) in das Zentrum stellten. In den 1990er Jahren schloss sich die kognitive Wende an, die der

kognitivistischen Lernpsychologie folgend den Blick „auf die konstruktive innere Tätigkeit der Lernenden“ (Spinner, 1994, S. 146) ausrichtete und etwa die Bedeutung von Perspektivübernahme und Metakognition als grundlegende Fähigkeiten, die im Deutschunterricht entfaltet werden sollten, stark machte (ebd.).

Mit jedem Paradigmenwechsel verschoben sich die Perspektiven und die Aspekte der Disziplin und ihre Bezugssysteme: An die Stelle von sprachphilosophischen, Rezeptionsästhetischen, sprach- oder literaturwissenschaftlichen Bezügen treten vermehrt sozial- und bildungswissenschaftliche und besonders entwicklungs- und kognitionspsychologische Bezugstheorien und -konzepte. In der Folge finden sich neben sprachlichen Bestimmungen von Perspektive stärker auch psychologische Konstrukte.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Fachliche wie disziplinäre Anschlussstellen finden sich zu allen anderen Sprachfächern (Fremdsprachen) und ihren Bezugswissenschaften, insbesondere im Bereich der Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Medien auch zu den Film- und Medienwissenschaften einerseits und zur (Pädagogischen) Psychologie andererseits, vor allem im Hinblick auf die Bedeutung von immersivem Erleben, Emotionalität und Empathie im (literarischen) Lesen. Im Hinblick auf die Sachfächer zeigen sich Anknüpfungspunkte im Schreiben und in der Textproduktion, bspw. der Beschreibung, der Erklärung oder der Argumentation – hier geht es um die sprachliche Darstellung der Origo und die Bedeutung der Perspektivität unterschiedlicher Akteur:innen, einschließlich der Frage, inwieweit ein Sprecher-/Schreiber-Sehepunkt weitestgehend objektiviert werden kann.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

Abraham, U., Bräuer, C. & von Brand, T. (2022). Literarisches Schreiben. *Praxis Deutsch*, 293, 4–13.

*Andringa, E. (1987). Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In H. Willenberg (Hrsg.), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten, Unterrichtsmethoden, Beispiele* (S. 87–108). Diesterweg.

Andringa, E. (2000). „The Dialogic Imagination“. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In H.-J. Witte et al. (Hrsg.), *DU zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung* (S. 85–97). Schneider Verlag Hohengehren.

Anskeit, N. (2019). *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Waxmann.

Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & Steinhoff, T. (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Gilles & Francke.

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, Grabowski, J. & Steinhoff, T. (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Waxmann.
- Bräuer, C. & Kern, N. (2019). *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b15561>
- *Bräuer, C. (2020). Figuren in literarischen Gesprächen. Formen ihres Verstehens und ihres Verständnisses in der Verständigung über sie. In F. Heizmann, Mayer, J. & Steinbrenner, M. (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 315–338). Schneider Verlag Hohengehren.
- *Bredel, U. (2022). Ohne Worte. Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. *Didaktik Deutsch*, (11).
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Schöningh.
- Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2003). *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. 2 Bde. Schöningh.
- Bühler, K. (1999). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Lucius & Lucius.
- Ehlich, K. (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In H. Günther & Ludwig, O. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 18–40). Metzler. <https://doi.org/10.1515/978311011293.1.18>
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In U. Bredel et al., *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1, S. 178–192. Schöningh.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2021). Textprozeduren und der Erwerb literaler Kompetenz. *Der Deutschunterricht*, 5, 69–79.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838528090>
- Gerigk, H.-J. (2002). *Lesen und Interpretieren*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grice, P. H. (1979). Logik und Konversation. In G. Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung* (S. 243–265). Suhrkamp.
- Härle, G. (2011). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, Mayer, J. & Rank, B. (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs in Theorie und Praxis* (S. 29–65). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & Steinberg, E. R. (Hrsg.), *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach* (S. 3–30). Lawrence Erlbaum.
- Heller, V. (2018). Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung in Erzählinteraktionen kleiner Kinder. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 19, 242–274.
- *Hoffmann, J. (2011). *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Waxmann.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (2. Aufl.). Fink.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2025). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (5. Aufl.). esv.
- Klann-Delius, G. (2008). *Spracherwerb* (2. Aufl.). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05026-7>
- KMK (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. Berlin.

- Koch, P. & Österreicher, W. (1985). „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- *Köller, W. (2004). *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110919547>
- Köppe, T. & Kindt, T. (2014). *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Reclam.
- Ossner, J. (2008). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (2. Aufl.). Schöningh.
- Ossner, J. (2016). Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 147–167). Lang.
- Pompe, A., Spinner, K. H. & Ossner, J. (2016). *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. esv.
- *Rietz, F. (2017). *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, H. (1997). *Bilderbücher im interkulturellen Lernen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- *Rösch, H. (2000). Perspektivwechsel in der Deutschdidaktik. In N. Griessmeyer & Wintersteiner, W. (Hrsg.), *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Didaktik* (S. 35–49). Studienverlag.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheller, I. (2008). *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II* (2. Aufl.). Kallmeyer.
- Scherner, M. (2003). Grammatik und Textualität. In U. Bredel et al., *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1, S. 476–486. Schöningh
- Schuster, K. (1999). *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Schneider Verlag Hohengehren.
- *Seyler, D. (2020). *Individuelle Textbegegnung und Kooperative Aufgabenbearbeitung. Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven Literarischer Figuren*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05671-9>
- Sieber, P. (2003). Modelle des Schreibprozesses. In U. Bredel et al., 2003, *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1, S. 208–223. Schöningh.
- Spinner, K. H. (1994). Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Schweiz)*, 2, 146–158. <https://doi.org/10.36950/bzl.12.2.1994.10624>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, (33)200, 6–16.
- Spinner, K. H. (2010). Methoden des Literaturunterrichts. In M. Kämper-van den Boogaart & Spinner, K. H. (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2* (S. 190–242). Schneider Verlag Hohengehren.
- Stanzel, F. K. (2008). *Theorie des Erzählens* (8. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2006). Literarisches Lernen im Gespräch. Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Praxis Deutsch*, (33)200, 14–15.
- *Steinmetz, M., Freudenberg, R., von Heynitz, M. & Schlachter, B. (2024). Zum Umgang mit perspektivischer Mehrdeutigkeit. Einblicke in das Forschungsprojekt PAULi. *SLLD-Z*, 4.
- *Steinmetz, M., Freudenberg, R., Heynitz von, M. & Schlachter, B. (i.E.). Sprachlichkeit und Fachlichkeit am Beispiel des Perspektivverstehens im Literaturunterricht im Projekt PAULi. In T. Pohl, Kleinschmidt-Schinke, K. & Bräuer, C. (Hrsg.), *Sprachlichkeit und Fachlichkeit*. Waxmann.
- von Wilpert, G. (1989). *Sachwörterbuch der Literatur* (7. Aufl.). Kröner.

- Wagner, R. W. (2003). Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In U. Bredel et al., Bd. 2, S. 747–759.
- Weinrich, H. (2003). *Textgrammatik der deutschen Sprache* (2. Aufl.). Olms.
- *Weissenborn, J. (1984). „Ich weiß ja nicht von hier aus wie weit es von da hinten aus ist“. Makroräume in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes. In H. Schweier (Hrsg.), *Sprache und Raum* (S. 209–244). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03189-1_10
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Wintersteiner, W. (2003). Muttersprachenunterricht, Zweitsprachunterricht, Fremdsprachunterricht. In U. Bredel et al., Bd. 2, S. 602–614. <https://doi.org/10.7312/sege11404-026>
- Wittgenstein, L. (1980). *Philosophische Untersuchungen* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Zabka, T. (2007). Diskursive und poetische Aufgaben zur Texterschließung. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (S. 199–209). Schneider Verlag Hohengehren.

Perspektivität in der Fremdsprachendidaktik

Von der Differenzierung, Übernahme und Koordination von Perspektiven zur Perspektivitätsbewusstheit

Carola Surkamp

Einleitendes

Kernziel des Unterrichts in den neuen, d. h. lebenden Schulfremdsprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch ist die Förderung von fremdsprachiger Diskursfähigkeit. Damit ist die Fähigkeit gemeint, sich mit anderen Menschen in einer anderen Sprache als der eigenen Erstsprache über vielfältige Themen auszutauschen. Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten sind dabei eng an konkrete inhaltliche Aushandlungen geknüpft. Um in einer Sprache diskursfähig zu sein, benötigen Lernende neben rezeptiven und produktiven Kompetenzen in den Bereichen des Lese-, Hör- und Sehverstehens, des Sprechens, Schreibens und Sprachmittels auch thematisch-inhaltliches Wissen. Je mehr Sprachen einer Person in ihrem individuellen Sprachenrepertoire zur Verfügung stehen und anhand spezifischer Themen im Unterricht entwickelt wurden, desto diskursfähiger ist sie und desto mehr gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten hat sie. Englisch spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle als *lingua franca* zwischen Sprecher:innen unterschiedlicher Erstsprachen.

Zur Verständigung zwischen Menschen gehört allerdings mehr als (non)verbales Verstehen. Kommunikatives Handeln findet immer vor individuellen Erfahrungshorizonten sowie in bestimmten kulturellen Kontexten statt. Um die Denk- und Verhaltensweisen anderer Menschen im Rahmen sprachlicher Aushandlungen verstehen zu können und um aufgrund eigener kultureller Orientierungen nicht vorschnell über andere Ansichten und Menschen zu urteilen, bedarf es daher auch interkultureller Kompetenz. Deren Förderung gilt im Sprachunterricht ebenfalls als zentral und wird, eng gebunden an Kommunikation, als interkulturelle *kommunikative* Kompetenz konzeptualisiert. Neben soziokulturellen Kenntnissen über andere Kulturen, Bräuche und Werte, neben Haltungen wie Offenheit gegenüber kultureller Fremdheit, Respekt und Toleranz für unterschiedliche Lebens- und Sichtweisen umfasst diese Kompetenz als wichtige Teilkompetenzen auch die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Darüber hinaus ist Perspektivität beim Textverstehen und der Reflexion über Texte von Bedeutung. Die Begegnung mit der zu erlernenden Sprache und sog. Zielsprachenkulturen findet weniger über reale Kontakte (wie z. B. in Austauschprojek-

ten) statt, sondern erfolgt vor allem über Texte und Medien. Damit deren Informationsgehalt beurteilt werden kann, ist die Förderung kritischer Text- und Medienkompetenz eine weitere transversale Kompetenz in den Fächern sprachlicher Bildung. Es gilt u. a., bei Lernenden ein Bewusstsein darüber zu fördern, dass (mündliche, schriftliche, visuelle und multimodale) Texte immer aus einer spezifischen Perspektive verfasst sind, durch die ein bestimmtes Bild des präsentierten Themas entworfen wird. Lernende sollen zudem in die Lage versetzt werden, ebendiese Perspektivität eines Textes im Sinne von *critical literacy* an seiner Sprache und formalen Struktur zu erkennen und zu evaluieren. Die Perspektivität fremdsprachiger *literarischer* Texte ist für Lernende zudem dann herausfordernd, wenn durch die besonderen Denk- und Verhaltensweisen von Figuren kulturelle Unterschiede zwischen der fiktionalen Welt und der eigenen Lebenswelt offenbar werden. Für das Textverstehen erfordert dies die Bereitschaft, sich im Rezeptionsprozess mit fremden Perspektiven auseinanderzusetzen und sich in andere Personen einzufühlen. Das Konzept des Perspektivenwechsels wird daher auch in Modellierungen literarischer Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht berücksichtigt.

1. Begrifflichkeiten und Gegenstandsbestimmung

Leitender Begriff zum Thema Perspektivität im fremdsprachendidaktischen Diskurs ist der Perspektivenwechsel. Das Konzept bezieht sich auf die Bereitschaft und Fähigkeit, „sich in die Lage einer anderen Person zu versetzen und ihre Motivation, Handlungsabsicht und Sichtweise auf ein Geschehen zu rekonstruieren“ (Surkamp, 2025b, S. 372). Dies gilt als wesentliche Voraussetzung für Verständigung – insbesondere beim Kontakt von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Wertesystemen und Erfahrungshorizonten, durch die es leicht zum Missverstehen des anderen oder zur Überhöhung des eigenen Standpunktes kommen kann. Perspektivenwechsel ermöglichen die Bewusstmachung der Subjektivität und Relativität von Sichtweisen, weil eine Verdopplung von Standpunkten erfolgt, bei der eine andere Perspektive mit der eigenen abgeglichen werden kann. Kulturelle Prägungen von Wahrnehmungen, Empfindungen und Einschätzungen können so sichtbar und es kann erfahren werden, dass ein zunächst eingenommener Blickwinkel nicht der einzig mögliche ist.

Um den Perspektivenwechsel als Konzept besser zu verstehen und für den Unterricht methodisch zu operationalisieren, hat in der Fremdsprachendidaktik eine Auseinandersetzung mit dem Perspektivenbegriff selbst stattgefunden. In Bezug auf interpersonale Verständigung wird unter Perspektive das individuelle Voraussetzungssystem eines Menschen verstanden. Dieses bestimmt, wie ein Mensch die Welt versteht, und ist geprägt durch dessen biografischen Hintergrund, Kenntnisse, Sozialisationsprozess, Werte- und Normensystem, psychische Disposition, internalisierte Konventionen, Deutungsschemata, Bedürfnisse und Wünsche (vgl. ebd.). Im Akt des Perspektivenwechsels gilt es daher, das Voraussetzungssystem der Person, deren

Perspektive man einnehmen möchte, so weit wie möglich zu rekonstruieren (vgl. Nünning, 2000, S. 109) – z. B., indem man Wissen über die genannten Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale sammelt, auf denen die Weltsicht dieser Person beruht. Auch die Perspektive einer Figur oder einer personalisierten Erzählerfigur in einem literarischen Text kann als deren bzw. dessen Voraussetzungssystem verstanden werden. Bei nicht-fiktionalen Texten bezeichnet Perspektive die ideologische Position, den sachlich-inhaltlichen Blickwinkel oder die Zielsetzung, von dem bzw. der aus ein Thema behandelt wird.

Eine weitere Ausdifferenzierung hat das Konzept des Perspektivenwechsels in der Fremdsprachendidaktik hinsichtlich kognitiver und affektiver Vorgänge erfahren. So wird, orientiert an entsprechenden Unterscheidungen in Psychologie und Philosophie, zwischen dem kognitiven Prozess des Sich-Hineinversetzens in die Gedankenwelt eines anderen Menschen und dem Verstehen seiner Emotionen und Empfindungen unterschieden (vgl. z. B. Burwitz-Melzer, 2003, S. 98). Bei der Verwendung des Begriffs des Perspektivenwechsels wird diese Unterscheidung allerdings nicht einheitlich und auch nicht immer explizit getroffen. Zusätzlich werden außerdem die Begriffe der Perspektivenübernahme und des Empathievermögens verwendet, teilweise auch synonym mit dem des Perspektivenwechsels, obwohl mit dem Perspektivenwechsel das Verstehen von Kognitionen oder Emotionen und mit Empathie üblicherweise das Einfühlen im Sinne der „Entsprechung der eigenen Gefühlslage mit der des jeweiligen Gegenübers“ (ebd.) gemeint ist.

Der Perspektivenwechsel ist ein Schlüsselkonzept der Fremdsprachendidaktik im Bereich des interkulturellen Lernens. Die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel werden als maßgeblich für das Verstehen fremder Sprachen und Kulturen angesehen (vgl. Christ, 1994; Bredella, 2002). Theoriebestimmend war hierfür in den 1990er Jahren die am gleichnamigen Gießener Graduiertenkolleg unter Lothar Bredella und Herbert Christ entstandene *Didaktik des Fremdverstehens*. Als zentral für das Fremdverstehen gilt nicht allein das Hineinversetzen in eine andere Perspektive; Fremdverstehen erfolgt vielmehr im Wechselspiel zwischen dem Einnehmen einer Innen- und einer Außenperspektive (vgl. Bredella, 2025 [2010]). Die Innenperspektive soll es ermöglichen, die Welt mit den Augen eines anderen Menschen zu sehen, so dass dessen Ansichten und Verhalten nicht auf der Grundlage eigener kultureller Wahrnehmungs- und Deutungsmuster interpretiert und ggf. falsch verstanden werden. Fremdkulturelle Haltungen sollten allerdings nicht undifferenziert übernommen werden. Zum Fremdverstehen gehört vielmehr auch die Einnahme einer Außenperspektive, d. h., das Fremde soll auch unter Rückgriff auf den eigenen Bezugsrahmen betrachtet werden, indem z. B. reflektiert wird, wie die fremde Sichtweise die eigene anspricht und ggf. herausfordert und wo Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten bestehen (vgl. ebd.). Bredella et al. (2000b, XIX–XXVI) zufolge hat Fremdverstehen dadurch immer einen dialogischen Charakter und kann über das Verstehen anderer Menschen hinaus als Bildungsprozess begriffen werden, durch den sich die verstehende Person selbst verändert. Dass gerade der Fremdspra-

chenunterricht wesentlich zu diesem Bildungsprozess beiträgt, illustriert Kramersch (1993) anhand der Metapher vom Fremdsprachenunterricht als ‚drittem Ort‘ zwischen Eigenem und Fremdem, der Lernenden vielfältige Gelegenheiten bietet, eigene und fremde Kulturen mehrperspektivisch von innen und von außen zu betrachten, miteinander in Beziehung zu setzen und dadurch die eigene Identität weiterzuentwickeln.

Gerade der Beschäftigung mit fremdsprachiger Literatur wird in der Fremdsprachendidaktik großes Potenzial zugesprochen, um Lernenden die Möglichkeit zu bieten, fremde Sichtweisen kennenzulernen und über die Begrenztheit der eigenen Weltsicht zu reflektieren (vgl. Bredella, 2002). Zum einen wird betont, dass Literatur durch die Darstellung anderer Lebensweisen Offenheit für alternative Weltsichten fördern kann. Zum anderen wird die Bedeutung literarischer Texte darin gesehen, dass sie Leser:innen erfahren lassen, was andere denken und fühlen und wie sie die Welt sehen, so dass schon während der Lektüre intuitiv Perspektivenwechsel vorgenommen werden. Aber auch das Einnehmen einer Außenperspektive kann bei der Beschäftigung mit literarischen Texten geübt werden: Da Leser:innen nicht in das dargestellte Geschehen involviert sind, sondern es – zwar ggf. emotional engagiert, aber doch als Zuschauer:innen – von außen betrachten, sollen sie es losgelöst von eigenen Interessen und Befindlichkeiten bewerten können (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer, 2004, S. XV).

2. Verhältnis Fachdidaktik, Fachwissenschaft und weitere Bezugsdisziplinen

Der fremdsprachendidaktische Diskurs zum Konzept des Perspektivenwechsels speist sich aus Erkenntnissen der Philosophie, der Entwicklungs- und Sozialpsychologie sowie der literaturwissenschaftlichen Dramen- und Erzähltheorie (zu Letzterer vgl. auch den Beitrag von Nünning & Nünning im vorliegenden Band). Ein die Subjektivität von Wahrnehmung betonender Perspektivenbegriff, wie er dem Konzept des Perspektivenwechsels in der Fremdsprachendidaktik zugrunde liegt, entwickelte sich in der Philosophie im Zeitalter der Aufklärung (zur Begriffsgeschichte vgl. Surkamp, 2003, S. 32 ff.). So verwendete Leibniz den Begriff der Perspektive als erkenntnistheoretische Kategorie zur Beschreibung kognitiver Prozesse und nahm für die Welt aufgrund der individuellen Standpunkte der sie wahrnehmenden Subjekte unterschiedliche mögliche Ansichten an. Diese unterschiedlichen Sichtweisen wurden auf die individuellen Dispositionen der Betrachter:innen zurückgeführt. Relevant für die Fremdsprachendidaktik ist zudem die Strömung des Perspektivismus (vgl. ebd.), der zufolge sich jeder Mensch ein eigenes Sinnmuster schafft, um Wirklichkeit wahrnehmen und verstehen zu können. Eine objektive, perspektivenunabhängige Realitätserfassung gibt es daher nur im Sinne einer pluralistischen Weltsicht, bei der

erst die einzelnen subjektiven Wirklichkeitssichten zusammengenommen zu einem vollständigen Bild führen.

Eine Präzisierung des Konzepts des Perspektivenwechsels erfolgte in der Fremdsprachendidaktik mit Hilfe entwicklungs- und sozialpsychologischer Einsichten, insbesondere auf Basis von Jean Piagets Konzept der Dezentrierung (vgl. Nünning, 2000). Eine Präzisierung wurde als notwendig erachtet, da es sich beim Perspektivenwechsel um ein komplexes Zusammenspiel von kognitiven und affektiven Fähigkeiten handelt. Piagets Dezentrierungsbegriff rekurriert „auf den in der Entwicklung relativ spät auftretenden Denktakt der Differenzierung eigener und fremder Erkenntnisperspektiven“ (Edelstein et al., 1982, S. 182), beschreibt also die Überwindung des Egozentrismus. Unterschieden werden verschiedene Typen von Dezentrierung (ebd., S. 184): „a) *Perspektivendifferenzierung*, d. i. das Wissen um die Differenz zweier Perspektiven; b) *Perspektivenübernahme*, d. i. die inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive [im Sinne von deren Rekonstruktion]; c) *Perspektivenkoordinierung*, d. i. die auf einer Meta-Ebene vollzogene Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven“ (Nünning, 2000, S. 110). Für die Fremdsprachendidaktik bedeutet Perspektivenkoordinierung als Zielvorstellung Schinschke (1995, S. 42) zufolge, „daß die Lernenden in einer Begegnung mit Fremdheit die eigenen und fremden Perspektiven erfassen, miteinander vergleichen und zwischen ihnen vermitteln können“. Caspari (2000, S. 82) ergänzt dies um das „Wecken der Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit [...] Fremdheiten“ sowie „die Bewusstwerdung und Artikulation des Eigenen“, stellt allerdings heraus, dass solche Typologien nicht als lineare Progression gedacht sind und ggf. mehrfach angeregt werden müssen. Aus psychologischer Sicht gilt für soziales Verstehen die Perspektivenkoordination als zentrale Kompetenz, die sich erst mit zunehmendem Alter entwickelt (vgl. Selman, 1984).

Für die große Bedeutung, die der Beschäftigung mit literarischen Texten für die Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht beigemessen wird, waren verschiedene literaturwissenschaftliche Theorien und Konzepte einflussreich, allen voran die Rezeptionsästhetik (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer, 2004). Textverstehen wird als dialogischer Prozess begriffen: Mit Hilfe ihres Vorwissens und ihrer Erfahrungen lässt die lesende Person unter der Lenkung des Textes eine Welt in ihrem Kopf entstehen, die sie in Bezug auf ihre eigene Lebenswelt zum Nachdenken anregen und ihr neue Einsichten in ihr Selbst- und Weltverständnis vermitteln kann (vgl. Bredella, 1987, S. 233 f.). In der Literaturtheorie hat zudem eine Auseinandersetzung mit der Kategorie der Perspektive stattgefunden. Diese wird eng an die individuellen Wirklichkeitssichten von Figuren in literarischen Texten geknüpft (vgl. Surkamp, 2003, S. 36 f.). Gemäß der konstruktivistischen Einsicht, dass der Mensch Wirklichkeit nicht objektiv erfassen kann, sondern subjektabhängige, sinnstiftende Konstrukte von ihr erstellt, wird mit der Perspektive einer Figur in einem narrativen Text deren subjektives Wirklichkeitsmodell bezeichnet, so dass der Perspektivenbegriff von den Techniken der erzählerischen Vermittlung abgelöst wird. Er bezieht sich hier nicht länger auf den Vorgang des Erzählens, sondern auf

die Gesamtheit der persönlichen Merkmale einer Figur. Dadurch erklärt sich, warum die Arbeit mit literarischen Texten als zielführend zur Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel beim interkulturellen Lernen angesehen wird: „Werden literarische Figuren als Perspektiventräger konzeptualisiert, [...] dann können sie auch als Werte- und Normenrepräsentanten des gesellschaftlichen Kontextes, in den ein Text eingebettet ist, fungieren“ (ebd., S. 39).

Darüber hinaus wurde das für das interkulturelle Lernen zentrale und eng an den Perspektivenwechsel gebundene Konzept des Fremdverstehens aus literaturwissenschaftlicher Sicht für die Textarbeit im Unterricht konkretisiert. Nünning (2000) hat einen theoretischen Bezugsrahmen entworfen, um zu erläutern, wie Lernende durch den Umgang mit literarischen Texten lernen können, Fremdes besser zu verstehen. Dafür unterscheidet er zwei Ebenen des Fremdverstehens: das dargestellte Fremdverstehen auf Story-Ebene, z. B. durch die Begegnung von Figuren aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten, und das Fremdverstehen in der Interaktion zwischen Text und Leser:in, also ein rezeptionsästhetisches Fremdverstehen, bei dem im Vordergrund steht, wie Lernende dem im Text dargestellten Geschehen Sinn zuschreiben. In narrativen Texten spielt zudem die Ebene der erzählerischen Vermittlung eine Rolle, da Prozesse des Fremdverstehens auch mit narrativen Darstellungsverfahren, wie z. B. Multiperspektivität, formal inszeniert werden können. Für die Bewertung des Geschehens und die Entwicklung einer kritischen Lesefähigkeit ist es in diesem Fall wichtig festzustellen, aus welcher Sicht die fiktionale Wirklichkeit den Lesenden präsentiert wird. Schließlich kommt die Ebene des lebensweltlichen Fremdverstehens hinzu, da als langfristige didaktische Zielvorstellung die Förderung derjenigen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten fungiert, deren Ausprägung für das Fremdverstehen in realen interkulturellen Kommunikationssituationen Voraussetzung ist. In diesen frühen Diskursen zum interkulturellen Lernen wurde in der Fremdsprachendidaktik allerdings noch nicht berücksichtigt, dass Lerngruppen selbst sprachlich und kulturell divers geprägt sein können und dass man auch nicht von einer Homogenität der sog. Zielsprachenkulturen ausgehen kann.

3. Kompetenzen von Lernenden

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist in bildungspolitischen Dokumenten in Deutschland in zwei Kompetenzbereichen verortet, die quer zum Kernziel der Förderung kommunikativer Kompetenzen liegen: der interkulturellen Kompetenz und – etwas weniger explizit – der Text- und Medienkompetenz. Im einflussreichen Modell zu interkultureller kommunikativer Kompetenz von Byram aus dem Jahr 1997, das sowohl den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz als auch länderspezifischen Curricula für den Fremdsprachenunterricht zugrunde liegt, werden kulturelle und sprachliche Kompetenzen explizit zusammengedacht. Byram (ebd., S. 34) differenziert interkulturelle kommunikative Kompetenz in die Teilbereiche ‚Wissen‘

(über andere und sich selbst, über individuelle und gesellschaftliche Interaktionen), ‚Fähigkeiten‘ (des Interpretierens und Relationierens von fremd- und eigenkulturellen Dokumenten oder Ereignissen sowie des Entdeckens von Neuem und Interagierens über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg) und ‚Haltungen‘ (Relativierung des eigenen und Wertschätzung des anderen). Dabei formuliert er insbesondere für den Bereich der Haltungen Teilkompetenzen, die für Perspektivenwechsel Voraussetzung sind, wie die Bereitschaft, Urteile in Bezug auf andere Überzeugungen oder Verhaltensweisen auszusetzen, andere Lesarten zu erkunden und eigene Auffassungen aus dem Blickwinkel anderer zu betrachten (vgl. ebd., S. 34, 50). Zentrales Element in Byrams Modell ist das ‚kritische kulturelle Bewusstsein‘. Damit bezeichnet er die Fähigkeit eines Individuums, Perspektiven, Praktiken und Produkte der eigenen und anderer Kulturen zu interpretieren, zu bewerten und zu verhandeln (vgl. ebd., S. 34). In der Fremdsprachendidaktik wird dies als so bedeutsam angesehen, dass sich die Zielvorstellung des Fremdsprachenunterrichts vom *native speaker*-Modell weg entwickelt hat und der sich mit anderen Perspektiven auseinandersetzende und diese miteinander korrelierende *intercultural speaker* zum Ideal erhoben wurde (vgl. Byram, 1997, S. 58).

Ein Blick in bildungspolitische Dokumente und Curricula zeigt, dass der Perspektivenwechsel als konstitutiv für die Entwicklung von interkultureller kommunikativer Kompetenz angesehen wird. Sowohl in den Bildungsstandards als auch in den Rahmenlehrplänen der Länder finden sich Kompetenzformulierungen, die Perspektivenwechsel und Empathiefähigkeit einschließen. So umfasst interkulturelle Kompetenz in den neuen *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten und den Mittleren Schulabschluss* „die Fähigkeit und Bereitschaft, unterschiedlich geprägte Perspektiven wahrzunehmen und über diese zu reflektieren – im Sinne von kultureller Bewusstheit (*cultural awareness*)“ (KMK, 2023, S. 20). In den Bildungsstandards für die Oberstufe (2012) wird unter interkulturellen kommunikativen Kompetenzen aufgeführt, dass die Lernenden „einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen“ (KMK, 2012, S. 20) können müssen.

Weniger im Blick ist bislang das Erkennen der Perspektivität von Texten als wichtige Teilkompetenz von Text- und Medienkompetenz. Zwar wird in Kompetenzmodellen zum literarischen Lesen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Einfühlung in Figuren als zentral für das Textverstehen angesehen (vgl. Burwitz-Melzer, 2007, S. 130). Als Bestandteil einer kritischen Rezeptionskompetenz auch in Bezug auf Sachtexte wird der Umgang mit Perspektivität in anderen Ländern allerdings stärker diskutiert als bei uns (vgl. jedoch Ziethe & Surkamp, 2015). So stellt Kearney (2012, S. 61) heraus, dass die Entwicklung von *critical literacy* eng mit dem Konzept der Perspektive verknüpft ist: Um die subjektive Färbung eines Textes erkennen und damit seine Aussagen bewerten zu können, bedarf es einer Analyse seiner Sprache und Strukturen, z. B. rhetorischer Mittel in einer Rede, des ausgewählten Wortschatzes in einem Kommentar oder narrativer Strategien in einem Bericht (vgl.

ebd.). Auch hier greifen sprachliches und kulturelles Lernen ineinander, da die Wahl sprachlicher Mittel in einem Text Aufschluss über die bedeutungsgebende Sichtweise des bzw. der Sprechenden gibt: „I use the term perspective-taking to refer to a shift of point of view at various levels of language and meaning, through which FLLs [foreign language learners] can gain awareness of the existence of different meaning-making resources and become more adept in interpretation of language-, culture-, and context-specific meanings“ (ebd.). Als kompetent im Umgang mit der Perspektivität von Texten wird in diesem Zusammenhang schließlich eine Person bezeichnet, die a) einen Text auf Mechanismen der Leserlenkung hin analysieren kann; die b) einen Text durch das Einnehmen mehrerer Lesestandpunkte auf seinen Aussagewert beleuchten kann; die c) hinterfragen kann, wer von den in einem Text angebotenen Perspektiven profitiert und wer benachteiligt wird; und die d) weiterdenkt, wie ein Text anders gestaltet werden könnte, um alternative Perspektiven zu berücksichtigen (vgl. Brown, 2022, S. 217).

Insgesamt herrscht in der Fremdsprachendidaktik Einigkeit darüber, dass der Fremdsprachenunterricht zum einen kommunikative Kompetenzen vermitteln sowie den sachgerechten und kritischen Umgang mit Texten und Medien fördern soll. Zum anderen gilt es, Lernenden die Möglichkeit zu eröffnen, authentische Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten anderer Kultur- und Sprachräume zu erlangen, Distanz zu eigenen Sichtweisen herzustellen und die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit zu hinterfragen. Wie Lernende im schulischen Fremdsprachenunterricht durch entsprechende Methoden und Aufgaben zum Perspektivenwechsel angeregt werden können, ist allerdings bislang noch kaum empirisch erforscht. Ebenso unklar ist die Frage, was einen erfolgreichen Perspektivenwechsel ausmacht.

Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Freitag-Hild (2010) dar, in der untersucht wird, inwiefern der fremdsprachliche Literaturunterricht die Schulung interkultureller Kompetenzen bei Schüler:innen der Sekundarstufe II anzuregen vermag. Mittels einer qualitativ-empirischen Analyse von drei Fallstudien kommt Freitag-Hild zu dem Schluss, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel durch einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht beeinflusst werden kann, in dem die Lernenden sich durch die Übernahme von Rollen aus anderen Perspektiven heraus mündlich oder schriftlich äußern. Ähnliche Ergebnisse zeigen auch internationale Studien auf schulischer und universitärer Ebene (vgl. Hanukaev, 2022; Hoyt, 2016). Freitag-Hild (2010, S. 353) weist allerdings auch darauf hin, dass es für den Lernprozess insbesondere auf die Reflexion über die Unterschiedlichkeit der fremden und der eigenen Perspektive ankommt. Außerdem beobachtet sie, dass den Lernenden die Übernahme der Perspektiven von solchen Figuren leichter fällt, deren Wertesystem ihrem eigenen ähnelt (vgl. ebd., S. 336 f.). In einer weiteren Studie wurde anhand einer qualitativen Analyse von Lernendenprodukten (aufgezeichneten Gesprächen bei der Partnerarbeit sowie Reden aus einer Rolle heraus) untersucht, inwiefern kreative Verfahren zu einer Wahrnehmung und Übernahme von fremden Perspektiven führen (vgl. Surkamp, 2019). Auch diese Studie zeigt, dass Schüler:innen eine Reflexions-

phase benötigen, um ihren Erfahrungen mit einem Perspektivenwechsel Ausdruck zu verleihen. Gerade nach einem herausfordernden Perspektivenwechsel ermöglicht die Reflexion im Unterricht, eine Außenperspektive einzunehmen, aus der die Lernenden neben ihrem eigenen Standpunkt auch die Rollenperspektive kritisch bewerten können.

4. Kompetenzen von Lehrenden

In Bezug auf die Kompetenzen von Sprachlehrenden im Zusammenhang mit der Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gibt es weder spezielle Modellierungen noch empirische Forschung. Allerdings gilt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel als zentrale Teilkompetenz interkultureller kommunikativer Kompetenz, und zu letzterer gibt es Hinweise in bildungspolitischen Dokumenten der Lehrkräftebildung. So sollen Studienabsolvent:innen für die Neuen Fremdsprachen laut Kultusministerkonferenz in der Lage sein, „ihre fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz auf dem erworbenen Niveau zu erhalten und ständig zu aktualisieren“ (KMK, 2008/2024, S. 44). Zudem sollen sie „über vertieftes Wissen zur Entwicklung und Förderung von kommunikativer, interkultureller und textbezogener fremdsprachlicher Kompetenz“ (ebd.) verfügen und „Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht“ (ebd., S. 46) kennen. Mit dem *Europäischen Profiltraster für Sprachlehrende* (2013) können Sprachlehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen auch im Bereich des interkulturellen Lehrens einschätzen und ihre Kompetenzentwicklung planen. Dort finden sich Kompetenzbeschreibungen zur interkulturellen Kompetenz, die die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zwar nicht explizit nennen, aber implizit mitberücksichtigen. So sollen Sprachlehrkräfte „Webrecherchen, Projektarbeit und Präsentationen nutzen [können], um interkulturelles Verstehen und Wertschätzung bei sich selbst und bei den Lernenden zu erweitern“ (ebd., S. 9); auch soll die Fähigkeit entwickelt werden, „mit interkulturell schwierigen Situationen, Missverständnissen und ‚critical incidents‘ umzugehen“ (ebd.).

Wichtig ist die interkulturelle Kompetenz von Sprachlehrkräften nicht zuletzt hinsichtlich des Lehrens in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen. Busse und Göbel (2017) zeigen in ihrer Studie zu interkultureller Kompetenz in der Lehrkräftebildung, dass insbesondere einstellungsbezogene Aspekte wie „Offenheit gegenüber anderen Deutungsmustern, das kritische Hinterfragen des eigenen Verstehens und Handelns [sowie] die Reflexion eigener Normalitätsvorstellungen“ (ebd., S. 428) für professionelles Handeln von Bedeutung sind. Für die Entwicklung dieser Einstellungen spielen Kulturkontakte, wie sie durch Austausche und Auslandsaufenthalte entstehen können (vgl. ebd., S. 434), eine wichtige Rolle – allerdings nur, wenn sie begleitend reflektiert werden. Dafür empfehlen die Autorinnen „affektiv-erfahrungsorientierte Elemente wie angeleitete Übungen zum Perspektivenwechsel“.

sel und zur Selbstreflexion“ (ebd.). Allerdings mangle es noch an der Implementierung entsprechender Angebote in der Lehrkräftebildung (vgl. ebd.). Für einen auf interkulturelles Lernen ausgerichteten Literaturunterricht stellt Surkamp (2013) die hochschuldidaktische Frage nach der Förderung notwendiger Lehrkompetenzen und schlägt eine handlungs- und produktionsorientierte Gestaltung universitärer Kurse vor.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Möglichkeiten zur Förderung von Perspektivenwechseln werden insbesondere in der Begegnungsdidaktik gesehen, die über Studienfahrten ins Ausland, Schüleraustausche, virtuelle Projekte oder das Tandemlernen (vgl. Bechtel, 2003) realisiert werden kann. Durch diese Formate sollen Lernende angeregt werden, Perspektivenwechsel vorzunehmen, neue Einsichten zu gewinnen und ggf. eigene Sichtweisen zu verändern. Große Bedeutung kommt dabei der Integration dieser Erfahrungen in den Unterricht zu, z. B. über Reflexionsaufgaben, damit sich Einstellungen wie Offenheit gegenüber kultureller Fremdheit und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel auch für folgende Begegnungssituationen (weiter)entwickeln können (vgl. Freitag-Hild, 2025, S. 211).

Auch die Arbeit mit sog. *critical incidents*, also Situationen, in denen Personen unterschiedlicher Herkunft aufeinandertreffen und es aufgrund kulturell geprägter Sicht- oder Verhaltensweisen zu einem konflikthaften Verlauf kommt, wird als zielführend angesehen (vgl. Bauer, 2018). Beispiele für solche Situationen werden entweder Texten oder Filmen entnommen, oder die Lernenden arbeiten aus der Rückschau an eigenen Erfahrungen. Über eine Analyse von *critical incidents* sollen Lernende erkennen, wie kulturelle Prägungen das Verhalten und die Kommunikation beeinflussen. Teil der Analyse sind auch Perspektivenwechsel, indem die kritische Situation aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und evaluiert wird, um den interkulturellen Konflikt besser zu verstehen und alternative Handlungsoptionen zu erarbeiten. Kritisiert wird an dieser Methode allerdings, dass sie zu Stereotypisierungen führen kann, wenn *critical incidents* nicht angemessen kontextualisiert oder wenn einzelne Verhaltensweisen als typisch für einen bestimmten Kulturraum verallgemeinert werden (vgl. Kohl-Dietrich & Rudolf, 2022, S. 132).

Weiteres Potential zur Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird in der Arbeit mit literarischen Texten gesehen. Mit verschiedenen Formen kreativer Textarbeit soll die Bereitschaft der Lernenden zum Nachvollzug von und zur Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven gefördert werden (vgl. Surkamp & Nünning, 2024, S. 33). Insbesondere handlungs- und produktionsorientierte Verfahren werden hierfür vorgeschlagen, z. B. das Umschreiben einer Geschichte aus einer anderen Perspektive, das Verfassen von inneren Monologen oder die Übernahme einer Rolle im szenischen Spiel (vgl. Surkamp, 2007). Perspektivenwechsel sind also nicht nur Ziel,

sondern auch Methode zum Schaffen kommunikativer Situationen, in denen Lernende andere Sichtweisen in Texten entdecken, probeweise übernehmen und über diese Erfahrung reflektieren (vgl. Surkamp, 2005, S. 37, 40).

Daneben tragen analytische Verfahren zur Auseinandersetzung mit der Perspektivität von Texten bei. Das oben vorgestellte Fremdverstehensmodell von Nünning ist insofern hilfreich für die Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen, als es zwischen der Story-Ebene und der Ebene der erzählerischen Vermittlung unterscheidet. Um die in einem Erzähltext enthaltenen Perspektiven herauszuarbeiten, bedarf es zunächst ihrer Rekonstruktion (vgl. Surkamp & Nünning, 2024, S. 230). In einem zweiten Schritt gilt es, das Verhältnis der Einzelperspektiven zueinander, also die Perspektivenstruktur des Textes (vgl. Surkamp, 2003), zu untersuchen: Wird die fiktionale Welt von einem Ich-Erzähler dargestellt, der eine eingeschränkte Sicht auf das Geschehen hat, oder ist die Erzählinstanz selbst nicht Teil der erzählten Welt und tritt auch nicht als wertende Stimme in Erscheinung, so dass man sich als Leser:in ein eigenes Bild von den Figuren machen kann? Durch Schreibaufgaben, über die Lernende z. B. einen Konflikt aus der Sicht einer Figur darstellen, von der im Text keine Innensicht gegeben wird, kann verdeutlicht werden, wie stark etwa die Sympathie lenkung und damit auch unsere Wahrnehmung und Beurteilung der Perspektiven in einem Text von der Gestaltung der Erzählsituation beeinflusst werden (vgl. Surkamp & Nünning, 2024, S. 245).

Die Perspektivität von Texten hat Auswirkungen auf die Material- und Methodenwahl im Fremdsprachenunterricht. Über Literatur und Sachtexte lassen sich anderskulturelle Wirklichkeiten zwar erschließen, aber für eine ausgewogene Darstellung werden Textensembles empfohlen, die es erlauben, ein Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Eine Vielfalt an Betrachtungsweisen kann im Unterricht auch dadurch erreicht werden, dass Texte eingesetzt werden, die in sich schon multiperspektivisch angelegt sind. Das Prinzip der Multiperspektivität spielt in der Fremdsprachendidaktik daher eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – und zwar sowohl als Kriterium bei der Textselektion als auch bei der methodischen Gestaltung der Textarbeit. Dies wird auch im Hinblick auf die Förderung von *critical literacy* deutlich, für die ein dialogisches Vorgehen bei der Textarbeit gefordert wird. Ein solches Vorgehen ist durch die Entwicklung alternativer Perspektiven zu den in einem Text vorgestellten gekennzeichnet, um Lernende zu unterstützen, ein Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, es dadurch besser zu durchdringen und ihre Weltsicht zu erweitern (vgl. Brown, 2022, S. 218).

6. Historische Entwicklungen

Eine Entwicklung zum Thema Perspektivität lässt sich im fremdsprachendidaktischen Diskurs insofern nachzeichnen, als das Konzept des Perspektivenwechsels

über die Jahre hinweg in verschiedenen Ansätzen zum kulturellen Lernen eine zentrale Rolle spielt. Besonderes Gewicht erlangte das Konzept in den 1990er Jahren im Kontext der Didaktik des Fremdverstehens, durch die sich der traditionelle Landeskundeunterricht zum interkulturellen Lernen weiterentwickelt hat. Aber auch in neueren Ansätzen zum globalen und nachhaltigen Lernen ist die Befähigung von Lernenden zum Perspektivenwechsel ein wichtiges Lernziel. Zudem ist das Aufspüren der Perspektivität in Sachtexten beim fremdsprachlichen Lernen für globales und nachhaltiges Lernen relevant: Durch die Entwicklung von Sprachbewusstheit werden Schüler:innen befähigt, Perspektivierungen in Texten zu beurteilen, die Eignung von Quellen und den Wert von Informationen einzuschätzen und insgesamt den Neutralitätscharakter von Sprache in Aushandlungsprozessen zu hinterfragen (vgl. Freitag-Hild & Heidt, 2025).

Allerdings wird in der Fremdsprachendidaktik auch für die Weiterentwicklung des Konzepts des Perspektivenwechsels selbst plädiert und eine stärkere Einbeziehung von Machtfragen gefordert. So wird in Frage gestellt, ob das Einüben von Perspektivenwechseln *per se* der Entwicklung von Handlungsfähigkeit für kulturelle Aushandlungssituationen zuträglich ist. König (2020) sensibilisiert z. B. dafür, bei der Erstellung von Aufgaben zum Perspektivenwechsel verschiedene Machtebenen zu berücksichtigen, da die Übernahme kulturell hegemonialer Perspektiven dazu führen könne, dass bereits privilegierte Stimmen bestätigt und weniger dominante unterdrückt würden. Um sich dennoch auch mit hegemonialen Standpunkten auseinanderzusetzen und unterschiedliche Positionen sicht- und diskutierbar zu machen, wird von Surkamp (2019, S. 144) vorgeschlagen, fallweise auf die Differenzierung und Koordination von Perspektiven als eigenes Ziel hinzuarbeiten. Auch die bewusste Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen des Perspektivenwechsels – dem Mitfühlen mit einer anderen Person einerseits und der eher distanzierten, kognitiven Rekonstruktion einer Perspektive andererseits (vgl. Nünning, 2014, S. 162) – kann den Umgang mit Perspektivität erweitern und Kompetenzbeschreibungen ausdifferenzieren (vgl. Surkamp, 2019).

Weitere Entwicklungsanstöße erfolgen im Rahmen der sog. Kritischen Fremdsprachendidaktik, innerhalb derer die Untersuchung der Perspektivität von Texten an konkrete inhaltliche Fragen geknüpft wird. So werden sprachliche und textuelle Repräsentationen z. B. innerhalb einer rassismuskritischen Fremdsprachendidaktik (vgl. Mihan, 2025) auf Diskriminierungspraktiken hin untersucht und im Sinne einer transformatorischen Pädagogik, die Lernende als *agents of change* begreift, durch die Entwicklung alternativer Sichtweisen in Produkten von Schüler:innen verändert (vgl. Freitag-Hild, 2022, S. 108, 111). Auch eine diversitätssensible Fremdsprachendidaktik konzentriert sich bei der Auseinandersetzung mit Themen und Texten auf die Stimmen von Minderheiten und möchte marginalisierte Perspektiven sichtbar machen (vgl. König, 2025).

Des Weiteren ist im Rahmen der Weiterentwicklung des kulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik Kritik am Kulturbegriff interkultureller Ansätze geübt

worden, denn diesen liege eine Vorstellung von Kulturen als in sich geschlossene, homogene und statische Konstrukte zugrunde. Stattdessen wird auf die gegenseitige Durchdringung von Kulturen und die damit einhergehende Komplexität von Identitätsentwürfen in globalisierten Gesellschaften verwiesen. Ein solch dynamischer, offener und hybrider Kulturbegriff beeinflusst auch die Konzepte des Perspektivenwechsels und Fremdverstehens. Wie Brown (2022) schlussfolgert, erschwert die Komplexität kulturell geprägter Perspektiven das Fremdverstehen, so dass es im Unterricht eher um die Ausbildung einer Art Perspektivitätsbewusstheit (Hanukaev, 2022, S. 34) denn um die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gehen sollte:

Culture, in the current study, is therefore not seen as a unified system of meaning, but as an intersection of diverse voices and identities, which means that one cannot fully understand someone else's perspective; rather, one can only attempt to access the complexity of any situation and acknowledge the partiality of this access [...]. An important distinction in relation to perspective-taking is thus between claims of „knowing“ the Other (i.e., someone who is perceived to be different from oneself), which usually involves a degree of essentialism and stereotyping, and a willingness to engage with and consider others' perspectives. (Brown, 2022, S. 217)

7. Offene Fragen und interdisziplinäre Anschlussstellen

Als eine offene Frage steht im fremdsprachendidaktischen Diskurs der Umgang mit der Perspektivität von Sachtexten im Raum. Während das Konzept des Perspektivenwechsels für die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturräumen sowie für die Beschäftigung mit literarischen Texten bis in die Methodenvielfalt hinein ausdifferenziert ist, müsste es für die Konzeptualisierung von Text- und Medienkompetenz noch expliziter modelliert werden. Zudem bedarf es in der Fremdsprachendidaktik weiterer empirischer Forschung zu den Potentialen verschiedener Texte, Materialien und Methoden zur Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Weitgehend ungeklärt ist bislang auch, wie der fremdsprachendidaktische Diskurs anschlussfähig und ggf. ausbaufähig ist, wenn eine Fremdsprache im Verbund mit einem anderen Fach unterrichtet wird, z. B. in Form bilingualen Geschichts-, Politik- oder Biologieunterrichts. Denn auch ein historisches Verstehen, also das Hineinversetzen in historische Akteur:innen und Situationen kann z. B. für Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sein: Wenn historische Ereignisse der Zielkultur behandelt werden, können Lernende sich sowohl mit der kulturellen als auch der zeitlichen Bedingtheit der eigenen Sichtweise auseinandersetzen (vgl. auch Kearney, 2012).

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Bauer, U. (2018). Critical incidents und Tabus. Vermittlungswege interkultureller Kompetenz. In J. Roche & Venohr, E. (Hrsg.), *Kultur- und Literaturwissenschaften* (S. 89–137). Narr.
- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Narr.
- Bredella, L. (1987). Die Struktur schüleraktivierender Methoden. Überlegungen zum Entwurf einer prozeßorientierten Literaturdidaktik. *PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts*, 34(3), 233–248.
- *Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Narr.
- Bredella, L. (2025) [2010]. Fremdverstehen. In C. Surkamp, Metzler *Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (3. Aufl.), S. 135–136. Metzler.
- *Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen.
- *Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. & Rösler, D. (Hrsg.) (2000a). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Narr.
- Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. & Rösler, D. (Hrsg.) (2000b). Einleitung: Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In Dies. 2000a, S. IX–LII.
- Brown, C.W. (2022). Developing multiple perspectives with EFL learners through facilitated dialogue about images. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(3), 214–236. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030228>
- Burwitz-Melzer, E. (2003). *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In L. Bredella & Hallet, W. (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung* (S. 127–157). WVT.
- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 427–439. <https://doi.org/10.25656/01:16992>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon.
- Caspari, D. (2000). Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. *Fremdsprachenunterricht*, 44(53), 81–86.
- Christ, H. (1994). Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In K.-R. Bausch, Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (S. 31–42). Narr.
- Edelstein, W., Keller, M. & Wahlen, K. (1982): Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse. Eine theoretische und empirische Rekonstruktion. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln* (S. 181–204). Suhrkamp.
- Europäisches Profilraster für Sprachlehrende*. <https://egrid.epg-project.eu/de/content/home>
- Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. WVT.
- Freitag-Hild, B. (2025) [2010]. Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In C. Surkamp, Metzler *Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 209–212). Metzler.
- Freitag-Hild, B. & Heidt, I. (2025). Welten erschließen. Sachtexte lesen, reflektieren und produzieren, Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 59(194), 2–7.

- Hanukaev, A. (2022). Considering perspectives of others. A case study of intercultural learning among English language learners in Norway. *Training, Language and Culture*, 6(1), 33–48. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2022-6-1-33-48>
- Hoyt, K. (2016). Developing and evaluating language learners' intercultural competence. Cultivating perspective-taking. *Dimension*, 75–102.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) (o. D.). *LehrplanPLUS Englisch Jahrgangsstufe 11 Gymnasium*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/englisch>
- Kearney, E. (2012). Perspective-taking and meaning-making through engagement with cultural narratives. Bringing history to life in a foreign language classroom. *L2 Journal*, 4(1), 58–82. <https://doi.org/10.5070/L24110010>
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008/2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.02.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf
- *König, L. (2020). Perspektivenwechsel *under (cultural) construction*. Ein literaturdidaktisches Konzept kulturwissenschaftlich aktualisiert. In A. Grünewald, Hethy, M. & Struve, K. (Hrsg.), *Kontrovers: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft* (S. 95–114). WVT.
- Kohl-Dietrich, D. & Rudolf, A.-C. (2022). Kulturelle Lernprozesse durch Sprachmittlungsaufgaben anregen: Aufgabenanalyse und unterrichtspraktische Impulse. In L. König, Schädlich, B. & Surkamp, C. (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 125–145). Metzler.
- König, L. (2025). Diversitätssensibler Fremdsprachenunterricht. In C. Surkamp, Metzler *Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 76–79). Metzler.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford UP. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_8
- Mihan, A. (2025). Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht. In C. Surkamp Metzler *Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 401–402). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-06000-6_18
- *Nünning, A. (2000). ‚Intermisunderstanding‘. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens. Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In L. Bredella et al., *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S. 84–132). Narr.
- Nünning, V. (2014). *Reading Fictions, Changing Minds. The Cognitive Value of Fiction*. Winter.
- Schinschke, A. (1995). Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In L. Bredella & Christ, H. (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens* (S. 36–50). Narr.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Surkamp, C. (2003). *Die Perspektivenstruktur narrativer Texte. Zu ihrer Theorie und Geschichte im englischen Roman zwischen Viktorianismus und Moderne*. WVT.

- *Surkamp, C. (2005). ‚The essence of the new way of looking is multiplicity – Multiplicity of eyes and multiplicity of aspects seen‘. Perspektivenwechsel als Lernziel und als Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In L. Duncker, Sander, W. & Surkamp, C. (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 33–48). Kohlhammer.
- Surkamp, C. (2007). Fremdes spielerisch verstehen lernen. Zum Potenzial dramatischer Texte und Zugangsformen im Fremdsprachenunterricht. In L. Bredella & Christ, H. (Hrsg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz* (S. 133–147). Narr.
- Surkamp, C. (2013). Interkulturelles Lernen im Literaturunterricht. Die vergessenen Lehrkompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden. In A. Rössler (Hrsg.), *Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer* (S. 51–70). Verlag Empirische Pädagogik.
- Surkamp, C. (2019). ‚It’s not our opinion, it’s the opinion of our roles‘. *Fremdverstehen* revisited or: where foreign language education and narratology can meet. In A. Erll & Sommer, R. (Hrsg.), *Narrative in Culture* (S. 129–147). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110654370-008>
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2025a). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (3. Aufl.). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-06000-6>
- Surkamp, C. (2025b) [2010]. Perspektive und Perspektivenwechsel. In C. Surkamp, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (3. Aufl., S. 372–374). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-06000-6>
- Surkamp, C. & Nünning, A. (2024). *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden* (6. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- Ziethe, K. & Surkamp, C. (2015). Perspektivierte Bilder von Wirklichkeit in *Bowling for Columbine*. Welche Geschichten erzählen Dokumentarfilme und wie gehen wir damit im Unterricht um? In C. Hecke & Surkamp, C. (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (2. Aufl., S. 362–382). Narr.

Perspektivität in der Geographiedidaktik

Ein in der Epistemologie des Faches verankertes Grundprinzip geographischen Lehrens und Lernens

Michael Hemmer

Einleitendes

Die geographische Perspektive stellt eine spezifische Perspektive auf den Planeten Erde dar, die diesen in ihrer raumbezogenen Dimensionalität und Konstruiertheit verstehen, die raumbezogene Orientierung fördern und einen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung leisten will. Die Gegenstandsbereiche des Faches wie z. B. die Landschaftszonen der Erde, die Metropolregionen oder der Klimawandel sind a priori nicht geographisch, sondern werden dies erst durch eine entsprechende fachspezifische Perspektive.

Perspektivität kann sowohl in der Fachwissenschaft Geographie als auch in der Geographiedidaktik und unterrichtlichen Praxis als ein konstitutives Element der Disziplin betrachtet werden. In der Fachwissenschaft begründet sich die Mehrperspektivität ausgehend vom Gegenstandsbereich und Erkenntnisinteresse des Faches u. a. in der Komplexität und den konkurrierenden Bewertungen geographischer Phänomene und Prozesse, in der Notwendigkeit und fachimmanenten Verknüpfung einer natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive sowie einer stetig zunehmenden Diversifizierung der fachlichen Perspektiven. In der Geographiedidaktik und unterrichtlichen Praxis begründet sich die Perspektivität u. a. in den generellen Zielsetzungen und Kompetenzen geographischer Bildung, in den fachdidaktischen Diskursen der 1990er Jahre um die Vielperspektivität und den Perspektivenwechsel sowie ab Mitte der 2000er Jahre in der Diskussion um die Basiskonzepte, die als erkenntnistheoretische und analytische Brillen zentrale Perspektiven auf die fachlichen Gegenstände repräsentieren. So wie in jeder anderen Wissenschaft auch unterliegen die Perspektiven auf das Fach Geographie, auf die Geographiedidaktik und die unterrichtliche Praxis einem zeitlichen Wandel.

Die Gliederung des Beitrags orientiert sich an der von den Herausgeberinnen und Herausgebern vorgegebenen Struktur, wobei die Trennschärfe zwischen den Kapiteln 1, 2 und 6 nicht immer eingehalten werden kann und somit einzelne Aspekte zum Fachverständnis und zur Historie der geographiedidaktischen Diskurse bereits im ersten Kapitel anklingen. Da letztlich alles eine Frage der Perspektive ist, muss auch für diesen Beitrag konstatiert werden, dass nicht zuletzt auch der Verfasser dieses Beitrags nur aus einer bestimmten Perspektive auf sein Fach schauen kann.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Perspektivität ist in der Geographie eine in der Epistemologie des Faches grundlegend verankerte Größe. Als erkenntnistheoretische Denkfigur umfasst diese sowohl die unterschiedlichen fachspezifischen Brillen auf den Gegenstandsbereich als auch die verschiedenen Perspektiven und Standpunkte auf Seiten der Subjekte sowie deren wechselseitige Beeinflussung. So kann und muss beispielsweise die Anlage einer Skispiste, die in der Regel einen massiven Eingriff in ein Ökosystem darstellt, nicht nur aus einer ökologischen Perspektive (z. B. hinsichtlich der Bodenverdichtung, Erosionsgefahr und Gefährdung von Tierhabitaten), sondern auch aus einer sozialen und ökonomischen Perspektive (z. B. hinsichtlich der Schaffung von Arbeitsplätzen und der Verhinderung von Abwanderung) betrachtet werden. Verbleibend im Themenfeld Tourismus ist auf der Subjektseite der Blick auf die raumbezogenen Phänomene und Prozesse aus der Perspektive der Reisenden in der Regel ein anderer als aus der Perspektive der einheimischen Bevölkerung (Hemmer, 1996). Die Notwendigkeit eines multiperspektivischen Ansatzes im Fach Geographie begründet sich sowohl in der Komplexität des Gegenstandsbereichs als auch in der Kontroversität der Bewertung desselben.

Die in der Geographiedidaktik und unterrichtlichen Praxis leitenden Begriffe im Kontext der Perspektivität sind immer auch ein Spiegel fachwissenschaftlicher, gesellschaftlicher und pädagogischer Diskurse. So orientierte sich beispielsweise der Erdkundeunterricht seit der Etablierung des Faches an den allgemeinbildenden Schulen im Jahr 1872 (ungeachtet veränderter Zielsetzungen und ideologischer Verwerfungen) nahezu einhundert Jahre am Paradigma der Länderkunde. Die geradezu enzyklopädische Behandlung einzelner Länder erfolgte dabei „nach dem ‚Länderkundlichen Schema‘, demzufolge man nach Nennung grundlegender Eckdaten (wie z. B. Größe, Hauptstadt und Bevölkerungszahl) von den abiotischen Faktoren (Oberflächenformen, Klima und Wasser) ausging und über die biotischen Faktoren (Boden, Vegetation und Tierwelt) zu den humangeographischen Gegebenheiten (Bevölkerung, Siedlung, Wirtschaft, Verkehr etc.) gelangte“ (Hemmer, 2021, S. 134). Die stets gleichbleibende Perspektive auf einzelne Länder und Regionen spiegelt nicht zuletzt eine geodeterministische Sichtweise wider, da die natürlichen Gegebenheiten wie Relief, Klima und Boden als ursächliche Faktoren betrachtet werden, die das Handeln des Menschen maßgeblich bestimmen. Ein tiefgreifender Paradigmen- und Perspektivwechsel zeichnet sich in Westdeutschland sowohl in der Geographiedidaktik als auch in der unterrichtlichen Praxis zu Beginn der 1970er Jahren ab (vgl. Schultze, 1979). Indem die Länderkunde verworfen und eine allgemeingeographische Ausrichtung des Faches favorisiert wird, rückt der Mensch zunehmend als raumprägende Größe in den Fokus. Zudem richtet sich das Interesse des Geographieunterrichts nicht mehr auf die idiographische Gestalt einzelner Länder und Regionen, sondern auf nomothetische, übertragbare Erkenntnisse wie z. B. die grundlegenden Merkmale einer mitteleuropäischen Stadt.

Auch wenn Rollen- und Planspiele seit den 1970er Jahren zunehmend Eingang in den Geographieunterricht finden, sind die Forderungen nach einem vielperspektivischen Geographieunterricht und die damit einhergehende Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum Perspektivenwechsel in erster Linie eine Folge der nachfolgend skizzierten geographiedidaktischen Diskurse in den 1990er Jahren.

1.1 Vielperspektivität

Einhergehend mit „einer in den westlichen Industriegesellschaften ubiquitär werdenden Pluralisierung“ (Hasse & Isenberg, 1993, S. 7), dem Infragestellen universalistischer Wahrheitsansprüche und einer zunehmenden Aufwertung des Subjektiven wird in der Geographiedidaktik seit Beginn der 1990er Jahre die Forderung nach „einer neuen didaktischen Fundierung laut, die den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen gerecht werden kann, und zwar in erkenntnistheoretischer wie erkenntnispraktischer Hinsicht“ (Hasse, 1993, S. 10). Als wegweisend zeigen sich in diesem Zusammenhang die 1991 und 1993 in der Thomas-Morus-Akademie ausgerichteten Tagungen „Die Geographiedidaktik neu denken“ und „Vielperspektivischer Geographieunterricht“ sowie die daraus hervorgegangenen Publikationen (vgl. Hasse & Isenberg, 1991, 1993). Die Forderung nach einem vielperspektivischen Geographieunterricht geht hier weit über die mehrperspektivische Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Ansätze, Methoden und Positionen hinaus und schließt in der Begegnung mit geographischen Phänomenen und Prozessen ebenso die Berücksichtigung subjektbezogener Deutungen, medial erzeugter Pseudo-Authentizitäten und ästhetisch-sinnlicher Ansätze mit ein (Hasse, 1993). Neu ist zudem, dass hegemoniale Geltungsansprüche, eindimensionale Weltbilder und etablierte Wertesysteme grundlegend hinterfragt werden. In der Akzeptanz unterschiedlicher Wahrheiten und der „Zulassung einer Pluralität von Zugängen, Bedeutungen, Lesarten und ‚Wirklichkeitserzeugungen‘“ (Hard, 1993, S. 71) obliegen im Geographieunterricht, um nur zwei Beispiele zu nennen, der Umgang mit und das Verstehen von fremden Kulturen ebenso einer veränderten Perspektive wie das Lesen einer Landschaft, bei der subjektbezogene Interessen und Deutungen gleichberechtigt neben fachliche Erschließungsmuster treten. Der Sammelband *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (Dickel & Glasze, 2009a) zeigt beispielhaft, wie sehr das Prinzip der Vielperspektivität inklusive seiner theoretischen Fundierung Eingang in die Geographiedidaktik gefunden hat. „An die Stelle der Suche nach einer gegebenen, objektiven Wirklichkeit tritt die Auseinandersetzung mit der Konstitution sozialer Wirklichkeiten“ (Dickel & Glasze, 2009b, S. 5). Neben dem Konzept der Rollenexkursion „als Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum“ (Böing & Sachs, 2009) befinden sich in diesem Band zahlreiche konstruktivistische Ansätze, die in weiten Teilen an das Konzept der Spurensuche und des Spurenlesens (Hard, 1993) andocken.

In der Geographiedidaktik hat das Prinzip der Vielperspektivität bis heute nichts von seiner Aktualität und Relevanz verloren; dies unterstreicht beispielsweise der Titel eines aktuellen Themenhefts der Zeitschrift *Praxis Geographie*, in der anstelle des Begriffs Vielperspektivität der synonym verwendete Begriff Multiperspektivität benutzt wird (vgl. Schmalor et al., 2023). Die Moderatoren weisen die Fähigkeit einer multiperspektivischen Betrachtung als eine zentrale Kompetenz geographischer Bildung aus:

Räumliche Problemstellungen, die eine faktische und ethische Komplexität sowie kontroverse Perspektiven besitzen (Ohl 2013), machen eine multiperspektivische Betrachtung unabdingbar. Nur durch eine möglichst ganzheitliche Analyse von räumlichen Konflikten unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven kann die Komplexität eines Problems angemessen beurteilt werden, um so, auf den dabei gemachten Erkenntnissen aufbauend, sinnvolle Lösungsvorschläge zu entwickeln (Schmalor et al., 2023, S. 4).

Neben den Begriffen Viel- und Multiperspektivität wird in der Geographiedidaktik, wie z. B. in den aktuellen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (DGFG, 2024), synonym auch der Terminus Mehrperspektivität verwendet.

1.2 Perspektivenwechsel

Eng verknüpft mit dem Begriff der Vielperspektivität ist die gleichfalls in den 1990er Jahren aufkommende Forderung zum Perspektivenwechsel. Während unter ersterem „die unterschiedlichen Sichtweisen von mehreren Subjekten auf ein bestimmtes Objekt verstanden werden“ (Schmalor et al., 2023, S. 4), zielt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel darauf, dass die „Perspektiven vom Beobachter gewechselt werden können“ und „der Perspektivenwechsel als bewusster Akt im Erkenntnisprozess“ (Rhode-Jüchtern, 2023, S. 216) erfolgt. Dabei gilt es nicht nur in verschiedene Rollen zu schlüpfen, sondern die jeweilige Perspektive gleichfalls reflexiv zu hinterfragen. Abgeleitet aus der Wissenschaftstheorie wird Tilman Rhode-Jüchtern nicht müde, die Forderung zu wiederholen, „eine Sache nach allen Seiten zu drehen“ (z. B. Ders., 2001, S. 274) und im Sinne von Luhmanns *Beobachtung zweiter Ordnung* einen „Wechsel von der Was- zur Wie-Beobachtung“ (Ders., 2023, S. 217) anzustreben. Das klassische Beispiel „Im Osten geht die Sonne auf“, welches strenggenommen eine vorkopernikanische Sichtweise repräsentiert, wird erst dann korrekt, wenn man beispielsweise folgende Formulierung wählt „Die Sonne *erscheint mir* am Morgen im Osten“ (vgl. Rhode-Jüchtern, 2001, S. 275f). Bei der Verständigung über ein (geographisches) Phänomen geht es demnach nicht nur darum, *was* wir gesehen haben, sondern *wie* (aus welcher Perspektive) wir dies beobachtet haben; oder mit anderen Worten: „Es ist nicht ausreichend, sich über Aspekte einer Sache zu verständigen, sondern der Prozess der Verständigung und der Bedeutungszuweisungen zwischen den beteiligten Subjekten gehören untrennbar dazu“ (Rhode-Jüchtern, 2001, S. 277). Die Frage ‚Wie wird beobachtet‘ ist zugleich eine „Formel dafür, dass jede Beobach-

tung eine Fokussierung, eine Selektion ist, die anderes ausschließt oder wegblendet, ohne dass dies damit bedeutungslos geworden wäre“ (ebd., S. 281).

Der Perspektivenwechsel hat seit den 1990er Jahren in der Geographiedidaktik und unterrichtlichen Praxis einen festen Platz als erkenntnistheoretische Figur und methodischer Zugriff (z. B. Rhode-Jüchtern, 1996a, 1996b; Dickel, 2023). Ebenso wie bei der Analyse und Beurteilung von Raumnutzungskonflikten (z. B. Standorte von Windkraftanlagen) ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eine unabdingbare Kompetenz im Kontext des Globalen und Interkulturellen Lernens, des Transformativen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

1.3 Raum- und Basiskonzepte

Die bisherigen Überlegungen zu und Forderungen nach einem vielperspektivischen Geographieunterricht und Perspektivenwechsel erfuhren zu Beginn der 2000er Jahren eine erneute Fokussierung und Erweiterung in den geographiedidaktischen Diskussionen um die Raumkonzepte sowie nachgelagert ab Mitte der 2000er Jahre in der Ausweisung und Ausdifferenzierung der Basiskonzepte.

In den Grundsätzen und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (2002) für einen (potentiellen) bundesweit geltenden Lehrplan im Fach Geographie werden u. a. vier unterschiedliche Raumbegriffe ausgewiesen, „die zugleich mit vier möglichen, auch miteinander kombinierbaren Betrachtungsweisen verbunden sind“ (Wardenga, 2002, S. 8). Neben den klar abgrenzbaren, materiellen Räumen als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren und der Perspektive auf unterschiedliche Räume als Systeme von Lagebeziehungen (z. B. die Beziehungen zwischen den Herkunfts- und Zielgebieten von Touristen) werden Räume drittens als Kategorie der Sinneswahrnehmung und viertens aus der Perspektive „ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst, indem danach gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert“ (Arbeitsgruppe Curriculum, 2000+, 2002, S. 5). Bezogen auf die Behandlung von Tourismusregionen im Geographieunterricht bedeutet dies beispielsweise, dass diese nicht nur hinsichtlich ihrer Lage, naturräumlichen Ausstattung und Infrastruktur analysiert werden, sondern stets auch das Image der Region, dessen sprachliche und mediale Repräsentation und individuelle Wahrnehmung sowie die Wechselwirkungen zwischen dem materiellen und konstruierten Raum in die Analyse miteinbezogen werden müssen. Die vier raumkonzeptionellen Perspektiven sind in der geographiedidaktischen Forschung (z. B. Bienert, 2023), in der Lehrkräftebildung sowie in Schulbüchern (z. B. im Rahmen der Raumanalysen) und anderweitigen Unterrichtsmaterialien des Faches fest verankert.

Einhergehend mit der die Kompetenzorientierung flankierenden Forderung nach einer verstärkten Konzentration auf den Kern des Faches und die Ausweisung von

Bildungsstandards bot sich in der Geographiedidaktik ab Mitte der 2000er Jahre eine erneute Möglichkeit und Notwendigkeit, die Perspektiven auf geographische Phänomene und Prozesse im Unterrichtsfach Geographie zu überdenken und gegebenenfalls neu zu konturieren. Eine wesentliche Rolle wird in diesem Zusammenhang den Basiskonzepten zugewiesen, die sich als „grundlegende, für Lernende nachvollziehbare Leitideen des fachlichen Denkens [...] in den unterschiedlichen geographischen Sachverhalten wiederfinden lassen und [die] als systematische Denk- und Analysemuster sowie Erklärungsansätze die fachspezifischen Herangehensweisen der Geographie an einen Lerngegenstand darstellen“ (Fögele & Mehren, 2021, S. 50). In den kürzlich erschienenen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (DGFG, 2024) werden aufbauend auf den Standards für den Mittleren Schulabschluss sowie unter Einbezug der Überlegungen von Fögele (2016) in Summe sechs Basiskonzepte angeführt: (1.) System (Mensch/Umwelt), (2.) Räummuster im Wandel (Struktur, Funktion, Entwicklung), (3.) Raumverständnis (materieller und konstruierter Raum), (4.) Maßstäblichkeit (von lokal bis planetar), (5.) Nachhaltigkeit (Ökologie, Soziales, Ökonomie und Politik) und (6.) Macht (Deutungs- und Gestaltungsmacht). Jeder dieser „Brillen“ ist in den Bildungsstandards ein Steckbrief zugeordnet, der das jeweilige Basiskonzept erläutert sowie ausgewählte Fragen und Beispiele für den Geographieunterricht ausweist (vgl. DGFG, 2024, S. 16–27). Die Basiskonzepte, die nicht zuletzt eine strukturelle Verankerung des Prinzips der Mehrperspektivität im Geographieunterricht darstellen (Schmalor et al., 2023, S. 6), bieten als erkenntnistheoretische Brillen und Denkwerkzeuge vielfältige Vorteile – sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden (wie z. B. die Fähigkeit zu einer angemessenen Komplexitätsreduktion, Strukturierung und Fokussierung, vgl. Fögele & Mehren, 2021, S. 50f). Darüber hinaus bilden sie die Grundlage für ein, (auch) im Geographieunterricht zunehmend mehr gefordertes metareflexives geographisches Fachverständnis (Hemmer, 2018; Hemmer & Gryl, 2023).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass es in der Geographiedidaktik und unterrichtlichen Praxis ein konsensuales Verständnis von Perspektivität in der Weise gibt, dass die Notwendigkeit eines mehrperspektivischen Ansatzes von allen geteilt wird, dass der Perspektivenwechsel eine zentrale Kompetenz darstellt und die Basiskonzepte als zentrale Fachperspektiven und Denkwerkzeuge nicht zuletzt das Potential enthalten, bei Schülerinnen und Schülern eine metareflexives Fachverständnis anzubahnen. Vielfältige unterrichtliche Methoden wie z. B. Pro-Contra-Diskussionen, Planspiele und die Arbeit mit Karten (z. B. Gryl, 2010) unterstützen die Fähigkeit, geographische Phänomene und Probleme mehrperspektivisch zu betrachten. Die Implementierung der Basiskonzepte in den Geographieunterricht ist konzeptionell vorbereitet, bedarf aber in der Praxis noch weiterer Bemühungen wie z. B. einer stärkeren Verankerung derselbigen in Schulbüchern und Lehrkräftefortbildungen.

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

In der Fachwissenschaft Geographie ist die Perspektivität a priori im Gegenstandsbereich des Faches, in den Mensch-Umwelt-Beziehungen, respektive den zur Erfassung, Analyse und Beurteilung notwendigen natur- *und* gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven verankert. Dieser Dualismus spiegelt sich u. a. in der Fachsystematik an den Universitäten wider, in der traditionell zwischen der Physischen Geographie und der Humangeographie unterschieden wird, die ihrerseits vielfältige Teildisziplinen (wie z. B. im Bereich der Physischen Geographie die Klima-, Boden- oder Hydrogeographie oder im Bereich der Humangeographie die Stadt-, Wirtschafts- oder Politische Geographie) aufweisen. Ohne das System als Ganzes aus dem Blick zu verlieren, schaut jede Teildisziplin mit einer je spezifischen Brille auf den Raum respektive einzelne Geofaktoren. Berücksichtigt man ferner, dass jede Teildisziplin im Zuge ihrer Etablierung und Ausdifferenzierung vielfältige Perspektiven auf den Gegenstandsbereich vereint, kann streng genommen stets nur im Plural von einer vermeintlich geographischen Perspektive gesprochen werden. So hat beispielsweise die Stadtgeographie seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine stete Perspektivenerweiterung von einer primär morphogenetischen Betrachtungsweise über funktionale, kulturgenetische und planungsbezogene Untersuchungsansätze bis hin zur interdisziplinären Stadtforschung erfahren (vgl. Heineberg, 2022, S. 11–25).

Während in der Physischen Geographie (ebenso wie in den unmittelbaren geowissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie z. B. Klimatologie, Geologie und Ozeanographie) die naturwissenschaftlichen Perspektiven dominieren, sind im Bereich der Humangeographie geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Zugänge unabdingbar, um die vielfältigen Verflechtungen zwischen Mensch und Raum sowie deren Konstruktion und Kontroversität zu verstehen. Anknüpfend an theoretische Impulse wie den Poststrukturalismus, die konstruktivistische Wende in den Kulturwissenschaften und den *Cultural Turn* erfuhr die Humangeographie seit den 1990er Jahren eine konzeptionelle Neuausrichtung (vgl. Gebhardt et al., 2003). Diese basiert u. a. auf der Erkenntnis, dass „in sozialen Kontexten empirisch gewonnene ‚harte‘ Fakten aufgrund ihres grundsätzlich sozial artikulierten Charakters, ihrer Prozesshaftigkeit und aufgrund ihrer Konstruiertheit nicht als allgemeingültig gelten können, sondern stets Gegenstand von multiperspektivischen Aushandlungen bleiben müssen“ (Falk & Reinfried, 2023, S. 36). Folgerichtig versteht sich die „Humangeographie als Multiperspektivenfach“ (Gebhardt & Reuber, 2020, S. 663).

Dieses Verständnis spiegelt sich auch in der modernen Mensch-Umwelt-Forschung wider, die Peter Weichert (2005) in seinem Drei-Säulen-Modell (neben der Physischen Geographie und der Humangeographie) als eigene, dritte Säule der Geographie ausweist (vgl. Gebhardt et al., 2020, S. 76). Damit unterstreicht er nochmals zentral, dass die zentralen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wie der anthropogene Klimawandel, der Verlust von Biodiversität oder die weltweite Mi-

gration letztlich nur gemeinschaftlich, im Rahmen einer multiperspektivischen Betrachtungsweise gelöst werden können. Die mittlere, dritte Säule repräsentiert zugleich den Gegenstandsbereich des Unterrichtsfaches Geographie, das (trotz seiner, im schulischen Aktionsraum vorgenommenen Zuordnung zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld) eine natur- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektive auszeichnet (Hemmer, 2020). Vielfältige Impulse, wie die mit dem *Spatial Turn* einhergehende Erweiterung des Raumverständnisses oder der Nexus von Raum und Macht, fanden insbesondere seit den 1990er Jahren ihren Niederschlag in der Geographiedidaktik und unterrichtlichen Praxis.

Neben den fachwissenschaftlichen Impulsen erhielt die Geographiedidaktik ebenfalls vielfältige Impulse aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie ausgewählten anderen Fachdidaktiken. Beispielhaft sind hier das Exemplarische Lernen und die Konstruktivistische Wende in den Erziehungswissenschaften sowie im Bereich der Fachdidaktiken das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al., 1997) zu nennen, dessen Adaption in den 2000er Jahren aus den Naturwissenschaftsdidaktiken in die Geographiedidaktik erfolgte (vgl. Lethmate, 2007). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Perspektivenerweiterungen und Perspektivenwechsel in der Geographiedidaktik stets in ihrem Zusammenspiel mit den Paradigmenwechseln, Impulsen und Diskussionen der Bezugsdisziplinen sowie den sich wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen, deren Leitbildern und übergreifenden wissenschaftlichen Diskursen zu betrachten sind. Während die Geographiedidaktik, die an den Hochschulen und Universitäten noch immer eine vergleichsweise junge Disziplin darstellt (Hemmer, 2021, S. 135), in der Anfangszeit verstärkt auf Impulse von außen setzte, hat sich diese mittlerweile als eigenständig forschende und lehrkräftebildende Disziplin für ihre Bezugsdisziplinen zu einem Dialogpartner entwickelt, der seinerseits Perspektiven für andere eröffnet (z. B. in den Bereichen Philosophie- und Ethikdidaktik, Wissenschaftskommunikation, Transferforschung oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung).

3. Kompetenzen von Lernenden

Zielsetzung geographischer Bildung ist es, Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, um sich auf der Erde orientieren und die Welt in ihrer räumlichen Dimensionalität verstehen zu können. Sie sollen befähigt werden, „raumbezogene Phänomene und Prozesse, insbesondere die wechselseitigen Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt, erfassen, analysieren und beurteilen zu können sowie darauf aufbauend eine raumbezogene Handlungskompetenz zu entwickeln“ (Hemmer, 2023, S. 100). Auch wenn einzelne Kompetenzen bereits im Sachunterricht der Grundschule angebahnt werden, in dem die geographische Perspektive eine der fünf zentralen Perspektiven des Faches darstellt (vgl. z. B. GDSU, 2013; Adamina et al., 2026; Gryl,

2025), konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen auf die Sekundarstufen I und II, in denen Geographie eigenständiges Unterrichtsfach ist. Ausgehend von den Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss und die Allgemeine Hochschulreife, die auf der Bundesebene einen (wenngleich nicht verpflichtenden) Referenzrahmen darstellen, können auf der Länderebene lediglich einzelne Schlaglichter auf die Kernlehrpläne ausgewählter Bundesländer geworfen werden. Ausgeblendet werden zudem die Verbundfächer, für die (nach Ansicht des Verfassers) ein eigener Beitrag erforderlich wäre.

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wurden im Fach Geographie erstmalig 2007 veröffentlicht. Auch wenn der Begriff Perspektivität explizit kaum genannt wird, ziehen sich die mit der Perspektivität einhergehenden Prinzipien wie die Multiperspektivität und der Perspektivenwechsel immanent durch das gesamte Dokument. Bereits im Bildungsbeitrag des Faches (DGFG, 2020, S. 5–7) wird mehrfach auf den Brückenfachstatus zwischen einer natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive verwiesen; ebenso auf die multiperspektivische Betrachtung unterschiedlicher Maßstabsebenen und Raumkonzepte. Besonders deutlich wird der Brückenfachstatus im Kompetenzbereich „Fachwissen“, in dem zunächst zwischen der Fähigkeit unterschieden wird, Räume unterschiedlicher Art und Größe als naturgeographische Systeme (Kompetenz F2) respektive humangeographische Systeme (F3) zu erfassen, und erst in einem weiteren Schritt das Zusammenspiel beider Perspektiven bei der Analyse von Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe (F4) hervorgehoben wird (vgl. DGFG, 2020, S. 10–16). Weitere Facetten der Perspektivität finden sich beispielsweise im Kompetenzbereich „Räumliche Orientierung“, in dem u. a. die Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmungen und -konstruktionen gefordert wird (vgl. DGFG, 2020, S. 16–18), oder im Kompetenzbereich „Beurteilung/Bewertung“, in dem u. a. das Abwägen naturgeographischer/ökologischer und wirtschafts- und sozialgeographischer Aspekte sowie deren gegenseitige Beeinflussung einen Standard bilden. Die Schülerinnen und Schüler sollen darüber hinaus „allgemeine Kriterien [nutzen], wenn sie generell z. B. Vor- und Nachteile diskutieren, die unterschiedlichen Interessen von Akteuren aufdecken und so auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einüben“ (DGFG, 2020, S. 23).

Anders als in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wird der Terminus Perspektive in den 2024 erschienenen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 68-mal explizit genannt (vgl. DGFG, 2024). Der allein 6-mal verwendete Terminus Multi- bzw. Multiperspektivität wird neben der Lösungsorientierung und Aktualität als ein zentrales Unterrichtsprinzip des Faches ausgewiesen (ebd., S. 6), und zugleich als „Grundlage für reflektiertes Urteilen und Handeln in einer zunehmend volatilen, von Unsicherheiten geprägten Lebenswelt“ (ebd., S. 12) verstanden. Den beiden zentralen Perspektiven des Unterrichtsfaches Geographie, „Raum“ und „Mensch-Umwelt“, wird jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet, in denen u. a. die dem sozioökologischen Systemverständnis, dem Raumverständnis und den

transskalaren Verflechtungen zugrundeliegenden (Teil-)Perspektiven erläutert werden (ebd., S. 7–12). Die Forderung zur Multi- bzw. Mehrperspektivität korrespondiert in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zudem einer prominenten Ausweisung der Basiskonzepte (ebd., S. 12–27). Mit ihnen einhergehend ist die Zielsetzung verbunden, dass Schülerinnen und Schüler diese als Denk- und Analysewerkzeuge nutzen, um beispielsweise eigenständig unterschiedliche Fragestellungen und Perspektiven auf einen geographisch relevanten Gegenstand zu richten respektive konkurrierende Sicht- und Handlungsweisen zu re- und dekonstruieren.

Die Verankerung der Multiperspektivität in den Lehrplänen der Bundesländer für das Fach Geographie fällt bei genauerer Betrachtung sehr unterschiedlich aus. Während Multiperspektivität bspw. in Rheinland-Pfalz im Fachlehrplan Erdkunde als zentrales didaktisches Prinzip aufgelistet wird und in Sachsen die „Multiperspektivität“ als ein überfachliches Ziel beschrieben wird, auf das konsequent verwiesen wird, ist Multiperspektivität in anderen Bundesländern lediglich als untergeordneter Aspekt in den Kompetenzbereichen inkludiert (u. a. curriculare Standards Hessen und Nordrhein-Westfalen). Zudem wird häufig eine Verknüpfung von Multiperspektivität zum interkulturellen Lernen (u. a. curriculare Standards Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern), der Entwicklung von Empathie (u. a. curriculare Standards Berlin, Hessen und Sachsen) und zur Kommunikationskompetenz (u. a. curriculare Standards Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) hergestellt (Schmalor et al., 2023, S. 6).

Unbestritten ist die Notwendigkeit eines mehrperspektivischen Ansatzes und Perspektivenwechsels zudem bei ausgewählten fachübergreifenden Aufgaben wie z. B. im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens (vgl. z. B. Bormann & De Haan, 2008; Engagement Global, 2016, 2021). Über die curricularen Vorgaben hinaus könnte eine Analyse der Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sowie ausgewählter Unterrichtsvideos und Schülerprodukte wesentliche Erkenntnisse zur Implementierung der Perspektivität im Geographieunterricht liefern. Dies kann jedoch im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht geleistet werden.

Die Mehrperspektivität und der Perspektivenwechsel sowie deren/dessen Re- und Dekonstruktion sind (ebenso wie in den beiden vorhergehenden Kapiteln 1 und 2 für die Geographie und die Geographiedidaktik dargelegt) zentrale Kompetenzen geographischer Bildung, die sich primär aus dem Fachverständnis und den geographiedidaktischen Diskursen herleiten. Sowohl der Geographieunterricht als auch die damit verbundenen außerschulischen Lernorte bieten einen institutionellen Rahmen zur Förderung dieser Kompetenzen. Mit der Ausweisung der Basiskonzepte und ihrer zunehmenden Verankerung im Geographieunterricht ist die Hoffnung auf eine weitere, verstärkt metareflexive Konsolidierung der Perspektivität im Fach verbunden.

4. Kompetenzen von Lehrenden

Dass Lehrende über die Kompetenzen verfügen müssen, die von den Lernenden erwartet respektive bei diesen gefördert werden sollen, steht außer Frage. Hierzu zählen im Kontext der Perspektivität u. a. ein grundlegendes Bewusstsein für die Perspektivität von Welt und Meinung, für die Epistemologie des fachlichen Denkens sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven analytisch dekonstruieren und beurteilen zu können. In diesem Kontext geht es auch darum „sich der erkenntnistheoretischen Brillen, die unsere Sicht auf den Unterrichtsgegenstand implizit bestimmen, bewusst zu werden, um so die erlernten Muster des Sehens zu entankern, die Perspektive zu wechseln, anders hinzusehen und Neues zu erkennen“ (Dickel, 2023, S. 69). Bei den Lehrenden kommt die Fähigkeit hinzu, unter Berücksichtigung der spezifischen Lernvoraussetzungen einer Lerngruppe bzw. einzelner Lernender geeignete Lehr-Lern-Arrangements zu schaffen, um bei Schülerinnen und Schülern strategiebasiert die in Abschnitt 3 skizzierten Kompetenzen zu fördern. Der damit einhergehende, auf die Lerngruppe oder einzelne Lernende fokussierte Perspektivenwechsel ist ein unabdingbares Kennzeichen der Lehrkräfteprofessionalität.

Ebenso wie bei den Lernenden müsste aus wissenschaftlicher Perspektive auch in diesem Kapitel eine (hier nicht zu leistende) differenzierte Analyse der curricularen Bezugsdokumente und Empfehlungen (z. B. KMK, 2024; DGFG, 2010), der Studienordnungen und Lehrbücher sowie der hochschuldidaktischen Praxis erfolgen. Diesbezügliche empirische Forschungsergebnisse sind dem Autor nicht bekannt; erfahrungsbasiert kann dieser jedoch bestätigen, dass bedingt durch die Epistemologie des Faches, die in Abschnitt 1 skizzierten geographiedidaktischen Diskussionen und die curricularen Vorgaben für das Unterrichtsfach Geographie an allen Hochschulstandorten das Thema Perspektivität (unabhängig von einer standort- und personenspezifisch unterschiedlichen Gewichtung) einen festen Platz in der Lehrkräftebildung hat.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Im Fach Geographie bedürfen nahezu alle Gegenstände einer mehrperspektivischen, integrativen Betrachtung, wie z. B. der anthropogene Klimawandel, der Verlust der Biodiversität oder die weltweite Migration. Besonders augenscheinlich wird diese Forderung, wenn Raumnutzungskonflikte adressiert werden. Diese reichen vom umstrittenen Bau einer Windkraftanlage auf kommunaler Ebene bis hin zu weltweit wirkmächtigen, geopolitischen Konflikten. Im Geographieunterricht sind Raumnutzungs- und Nachhaltigkeitskonflikte zentraler Gegenstand in sämtlichen Jahrgangsstufen. „Um diese Konflikte möglichst ganzheitlich nachvollziehen und darauf aufbauend Lösungsansätze entwickeln zu können, ist es notwendig, die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure zu verstehen“ (Schmalor et al., 2023, S. 5).

Zur Modellierung, Erfassung und Förderung der Systemkompetenz sowie des damit einhergehenden Umgangs mit Komplexität und Kontroversität liegen in der Geographiedidaktik mehrere, in Teilen empirische Studien vor (z. B. Mehren et al., 2016, 2018). Bezogen auf den Perspektivenwechsel adaptiert Schrüfer (2009) das sechsstufige *Development Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) von Milton Bennett (1993) und nutzt dieses als Ausgangspunkt für ein eigenes Modell zur Förderung interkultureller Kompetenzen im Geographieunterricht (vgl. Schrüfer, 2009, S. 170). Ein theoretisch hergeleitetes, umfassenderes Kompetenzstrukturmodell zur Förderung des Perspektivenwechsels im Geographieunterricht legen Vasiljuk und Budke (2021) vor. Dieses umfasst sechs Dimensionen, die von der Kenntnis verschiedener Perspektiven auf einen Sachverhalt oder Konflikt über einen kriteriengeleiteten Vergleich, die Analyse und Dekonstruktion bis hin zur Bewertung und finalen Meta-reflexion reichen (vgl. Vasiljuk & Budke, 2021). Basierend auf diesem Kompetenzstrukturmodell formulieren die Autorinnen für jede Dimension generalisierte Aufgabenstellungen, die in der Unterrichtspraxis für verschiedene Themen einsetzbar sind (dies., 2024, S. 48–50). Die Publikation der Ergebnisse einer Erprobung in der Jahrgangsstufe 11 steht noch aus.

6. Historische Entwicklungen

Nachdem die Verankerung der Perspektivität, grundlegende Paradigmenwechsel und Erweiterungen in der Geographie, Geographiedidaktik und unterrichtlichen Praxis bereits in den Kapiteln 1 und 2 in chronologischer Skizzierung dargelegt wurden, sei an dieser Stelle lediglich noch einmal auf einige bedeutsame Zäsuren verwiesen. In der Geographie, in der die Perspektivität a priori im Selbstverständnis des Faches verankert ist, stellen gegen Ende der 1960er Jahre der Paradigmenwechsel von der Länderkunde zur Allgemeinen Geographie sowie ab Mitte der 1990er Jahre die Erweiterung der Perspektiven durch die Neue Kulturgeographie zwei bedeutsame Zäsuren dar. In der Geographiedidaktik sowie zeitversetzt in der unterrichtlichen Praxis sind dies insbesondere in den 1990er Jahren die Forderungen nach Vielperspektivität und Perspektivenwechsel als notwendiges Paradigma zur Lösung geographischer Fragestellungen sowie ab Mitte der 2000er Jahre die Ausweisung der Basis-konzepte als erkenntnistheoretische Brillen und die damit einhergehende Forderung nach einem verstärkt metareflexiven Fachverständnis.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Die die Geographie und den Geographieunterricht konstituierende Schnittstelle zwischen Physischer Geographie und Humangeographie, wie sie sich beispielsweise im Drei-Säulen-Modell von Weichart (2005) manifestiert, beinhaltet bereits intradiszi-

plinär einen mehrperspektivischen Ansatz. Die Verankerung des Faches in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften bietet zudem vielfältige Anknüpfungspunkte zu Fächern wie Geologie, Physik und Biologie auf der naturwissenschaftlichen bzw. Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften auf der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Seite. Über die zentralen Querschnittsthemen wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Interkulturelles Lernen und Demokratiebildung ergeben sich des Weiteren vielfältige Möglichkeiten einer Perspektiverweiterung. Berücksichtigt man ferner, dass der Mensch ein zutiefst raumgebundenes und raumprägendes Wesen ist und die Schlüsselprobleme der Menschheit (wie Klimawandel, demographischer Wandel, Globalisierung und Ressourcenverknappung) allesamt eine raumbezogene Dimension aufweisen, wird deutlich, dass die geographischen Perspektiven eine unabdingbare, in vielfältiger Weise anschlussfähige Perspektive darstellen, ohne die die großen Herausforderungen unserer Zeit nicht zu lösen sind. Ebenso wie in der Wissenschaft stellt die Perspektivität im Aktionsraum Schule eine zugleich domänenspezifisch wie fachübergreifend zu fördernde Kompetenz dar.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Adamina, M., Hemmer, M., & Schubert, J. C. (Hrsg.) (2016). *Die geographische Perspektive konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (2002). Curriculum 2000+ Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. *geographie heute* 23 (200), 4–7.
- Bennett, M. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In M. Paige (Hrsg.), *Education for the Intercultural Experience* (S. 20–72). Yarmouth.
- Bienert, N. (2023). *Schlüsselstellen bei der Anbahnung der Raumkonzepte. Eine videogestützte Prozessanalyse basiskonzeptioneller Lernpfade*. Norderstadt: BoD.
- Böing, M., & Sachs, U. (2009). Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (S. 15–38). Lit.
- Bormann, I., & De Haan, G. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- DGFG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (Hrsg.) (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen*. Bonn.
- *DGFG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (Hrsg.) (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss* (10. Aufl.). Berlin.
- *DGFG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (Hrsg.) (2024). *Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife* (1. Aufl.). Berlin.
- Dickel, M. (2023). Perspektivenwechsel. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Band 1 (S. 67–82). Berlin: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65730-0_6
- Dickel, M., & Glasze, G. (Hrsg.) (2009a). *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik*. Münster: Lit.

- Dickel, M., & Glasze, G. (2009b). Rethinking Excursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (S. 3–14). Münster: Lit.
- Engagement Global (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Herausgegeben im Auftrag von KMK [Kultusministerkonferenz] und BMZ [Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit]. Bonn: Cornelsen.
- Engagement Global (Hrsg.) (2021). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Teilausgabe Geographie*. Bonn: Cornelsen.
- Falk, G., & Reinfried, S. (2023). Fachliche Grundlagen des Geographieunterrichts. In S. Reinfried (Hrsg.), *Geographie unterrichten lernen* (S. 23–46). Berlin.
- Fögele, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung, relationale Prozessanalyse, responsive Evaluation*. Münster.
- *Fögele, J., & Mehren, R. (2021). Basiskonzepte. Schlüssel zur Förderung geographischen Denkens. *Praxis Geographie* 51 (5), 50–57.
- GDSU [Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts] (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebhardt, H., Glaser, R., Radtke, U., Reuber, P., & Vott, A. (Hrsg.) (2020). *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie* (3. Auflage). Heidelberg: Spektrum.
- Gebhardt, H., & Reuber, P. (2020). Die Humangeographie als Multiperspektivenfach: Leitlinien der Entwicklung und Raumkonzepte. In H. Gebhardt et al. (Hrsg.), *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie* (3. Aufl., S. 663–668). Heidelberg: Spektrum.
- Gebhardt, H., Reuber, P., & Wolkersdorfer, G. (Hrsg.) (2003). *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen*. Berlin: Spektrum.
- Gryl, I. (2010). Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. *GW-Unterricht* 118, 20–37.
- Gryl, I. (2025). Same same but different. Konzeptionelle Überlegungen zur intra- und interdisziplinären Vielperspektivität und Vernetzung im Sachunterricht der Primarstufe und Geographieunterricht der Sekundarstufe. *GW-Unterricht* 178, 5–14. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s5>
- Hard, G. (1993). Graffiti, Biotope und „Russenbaracken“ als Spuren. Spurenlesen als Herstellen von Sub-Texten, Gegen-Texten und Fremd-Texten. In J. Hasse & W. Isenberg (Hrsg.), *Vielperspektivischer Geographieunterricht* (S. 71–107). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Hasse, J. (1993). Wahrheiten und Wirklichkeiten sind plural. Aufgaben eines vielperspektivischen Geographieunterrichts. In J. Hasse & W. Isenberg (Hrsg.), *Vielperspektivischer Geographieunterricht* (S. 9–20). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Hasse, J., & Isenberg, W. (Hrsg.) (1991). *Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels*. Osnabrück.
- *Hasse, J., & Isenberg, W. (Hrsg.) (1993). *Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg am 12./13. 11. 1991*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Heineberg, H. (2022). *Stadtgeographie* (6., aktualisierte und erweiterte Auflage). Brill/Schöningh.
- Hemmer, M. (1996). Reisende und Bereiste – Perspektivenwechsel im Tourismus. *Praxis Geographie* 26 (4), 18–22.
- Hemmer, M. (2018). Die geographische Brille (nach)justieren – ein Plädoyer für mehr metareflexive Phasen in Lehrerbildung und Unterricht. In A. Rempfler (Hrsg.), *Wirksamer Geographieunterricht* (S. 67–77). Hohengehren.

- Hemmer, M. (2020). Geographie als Unterrichtsfach in der Schule. In H. Gebhard, R. Glaser, U. Radtke, P. Reuber & A. Vött (Hrsg.), *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie* (S. 60–62). Heidelberg: Spektrum.
- Hemmer, M. (2021). Geographiedidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus* (2. Aufl., S. 131–154). Waxmann.
- Hemmer, M. (2023). Geographische Bildung. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Definitionen, Klassifikationen, Diskussionen* (S. 100–102). Braunschweig.
- Hemmer, M., & Gryl I. (2023). Die Geographische Brille schärfen – metakognitives Lernen. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele* (Band 1, S. 19–30). Berlin. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65730-0_2
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (3), 3–18.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der KMK vom 16.10.2008.
- Lethmate, J. (2007). „Didaktische Rekonstruktion“ als Forschungsrahmen für die Geographiedidaktik. *Geographische Rundschau* 59 (7/8), 54–59.
- Mehren, R., Rempfler, A., Buchholz, J., Hartig, J., & Ulrich-Riedhammer, E. (2018). System competence modelling: Theoretical foundation and empirical validation of a model involving natural, social, and human-environment systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 55 (5), 685–711.
- Mehren, R., Rempfler, A., Ulrich-Riedhammer, E. M., Buchholz, J., & Hartig, J. (2016). Systemkompetenz im Geographieunterricht. Ein theoretisch hergeleitetes und empirisch überprüfbares Kompetenzstrukturmodell. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22, 147–163.
- Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie* 43 (3), 4–8.
- Rhode-Jüchtern, T. (1996a). *Den Raum lesen lernen – Perspektivenwechsel als geographisches Konzept*. München: Oldenbourg.
- Rhode-Jüchtern, T. (Moderation) (1996b). Welt verstehen durch Perspektivenwechsel. *Praxis Geographie*, 26 (4).
- *Rhode-Jüchtern, T. (2001). Perspektivenwechsel als Verstehenskultur. Über ein produktiv-konstruktives Konzept für die Geographie. *Internationale Schulbuchforschung*, 4, 423–438.
- Rhode-Jüchtern, T. (2023). Perspektivenwechsel. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik* (S. 216–217). Braunschweig: westermann.
- *Schmalor, H., Ciprina, S., Jebbink, K., & Ellerbrake, M. (2023). Multiperspektivität im Geographieunterricht. *Praxis Geographie*, 53 (3), 4–9.
- Schrüfer, G. (2009). Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell: Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 37 (4), 153–177.
- Schultze, A. (1979). Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie. *Geographische Rundschau*, 31 (1), 2–9.
- Vasiljuk, D., & Budke, A. (2021). Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection, Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (2), 529–545. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020038>

- Vasiljuk, D., & Budke, A. (2024). Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht. *GW-Unterricht*, 175 (3), 43–60. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht175s43>
- Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *geographie heute*, 23 (200), 8–11.
- Weichart, P. (2005). Auf der Suche nach der „dritten Säule“. Gibt es Wege von der Rhetorik zur Pragmatik? In D. Müller-Mahn & U. Wardenga (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen integrativer Forschungsansätze in Physischer Geographie und Humangeographie* (S. 109–136). Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde.

Perspektivität in der Geschichtsdidaktik

Vom Prinzip zur Praxis historischen Lernens

Corinna Link

Einleitendes

Ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse einschlägiger Handbücher genügt, um zu erkennen, dass Perspektivität zu den zentralen Prinzipien der Geschichtsdidaktik zählt (Baumgärtner, 2024, S. 75).¹ Diese Einschätzung besteht seit den Anfängen der Disziplin (Bergmann, 1979, S. 216 f.) und vielleicht handelt es sich dabei sogar um den einflussreichsten *terminus technicus* des Faches Geschichte (Lücke, 2012, S. 281), denn Perspektivität gilt als eine der wesentlichen Grundlagen für ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, das der Geschichtsunterricht im Kern anstrebt (z. B. Jeismann, 1978; Schreiber, 2008a; Pandel, 1987).

Diese Präponderanz des Begriffes mag sich daraus erklären, dass seine Bedeutung bereits intuitiv verständlich wirkt, so dass eine weitere Lektüre gar nicht erst nötig erscheint – gilt Perspektivität doch, theoretisch ausgedrückt, als „Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit“ (Bergmann, 2016, S. 65). Sie mag aber auch darauf zurückgehen, dass das theoretische Fundament über alle Handbücher hinweg konsensual, recht ähnlich und über die Zeit gleichbleibend definiert wurde und wird. Man könnte geradezu sagen: Der Kern des Prinzips steht. Demgegenüber erscheinen seine theoretischen Ränder allerdings vage, und seine praktische Anwendung – in Form von Operationalisierungen in Lehr-Lernprozessen etwa – ist häufig fluide und diffus.

Daher wird der folgende Beitrag zunächst die Kerngedanken zur Perspektivität in der Didaktik der Geschichte darlegen. Anschließend wird der diffusere Bereich der Lehr-Lernmodellierungen in den Fokus genommen, um schließlich anhand von Abgrenzungsfragen zu zeigen, welche Aufgaben sich der Geschichtsdidaktik auch auf der Grundlage einer inzwischen langjährigen empirischen Beschäftigung mit dem Phänomen nach wie vor stellen.

¹ Auch international – in Großbritannien und den USA etwa – stellt Perspektivität eine Leitkategorie historischen Denkens dar (Hartmann, 2008, S. 22–25).

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Für das Fach Geschichte differenziert Klaus Bergmann den Begriff der Perspektivität aus und definiert ihn in dieser Form grundlegend. In rein sachlicher Hinsicht schließt sich der vorliegende Beitrag seinen Ausführungen an. Terminologisch wird er Bergmanns Ausführungen jedoch ein wenig spezifizieren. Denn Bergmann überschreibt seinen Aufsatz unglücklicherweise mit einem der drei Begriffe, die er im Folgenden als Teilbegriffe behandelt und näher bestimmt: Die drei Konzepte Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität subsumiert er unter der jetzt als Oberbegriff verstandenen Multiperspektivität (Bergmann, 1979, S. 216 und dann wiederholt z. B. Bergmann, 2004, S. 65). Das ist aus zwei Gründen unglücklich: Neben der Verwendung desselben Wortes als Ober- und Unterbegriff ist nämlich auch noch festzustellen, dass diese Überschrift suggeriert, Multiperspektivität sei in dem Sinne zu verstehen, in dem sie auch in anderen Fächern als Begriff benutzt wird: ganz allgemein als ein Nebeneinander unterschiedlicher Perspektiven, unabhängig von ihrer räumlichen und zeitlichen Provenienz. Auch diese Vorstellung führt jedoch in die Irre. Um solchen Begriffsverzerrungen vorzubeugen, wählt der vorliegende Beitrag als Oberbegriff für die zu behandelnden Phänomene die Perspektivität.

Diese Perspektivität konzipiert Bergmann für geschichtsdidaktische Zwecke heuristisch hilfreich als Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität. Das folgende Modell weist den Zusammenhang aus:

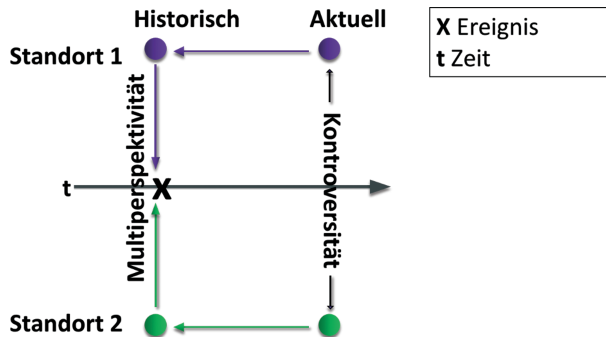


Abbildung 1: Perspektivität modelliert nach Klaus Bergmann (leicht modifiziert nach Link, 2023, S. 17).

Die Zeitachse (t) veranschaulicht das Spezifische für das Fach Geschichte – das Denken in der Zeit. Auf dieser Zeitachse steht ein Ereignis (X) für das historische Geschehen. Schon zum Zeitpunkt dieses Geschehens konnte das Ereignis von verschiedenen Standorten aus betrachtet, erklärt und bewertet werden. Solche unterschiedlichen Standpunkte zu reflektieren, wird als wesentlicher Ausdruck von Geschichtsbewusstsein verstanden. Diesen Aspekt des Geschichtsbewusstseins definiert Hans-Jürgen Pandel als „multidimensionales Bewusstsein“, das sich (im Rahmen der umfassenden

ren Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein) u. a. daraus ergebe, dass der geschichtsbewusste Mensch zwischen ‚früher‘ und ‚heute‘, ‚wir‘ und ‚ihr‘ ganz grundsätzlich unterscheiden und die damit jeweils verknüpften Perspektiven – und dies ist zentral – losgelöst voneinander betrachten könne (Pandel, 1987, S. 58). Die Reflexion der so definierten Standorte ist somit Prämisse für das Verständnis von Perspektivität und dadurch für Geschichtsbewusstsein.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die drei oben genannten Begriffe (Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität) fachdidaktisch angemessen verorten:

Multiperspektivität meint nach Bergmann „die unterschiedlichen Positionen und Perspektiven der an einem historischen Geschehen Beteiligten und von ihm Betroffenen sowie die daraus hervorgehenden Primärzeugnisse“ (Bergmann, 2008, S. 165). Die je unterschiedliche Perspektive drückt sich aus in Quellen, die wir uns heute erschließen können. Klaus Bergmann reduziert die Multiperspektivität also heuristisch praktikabel auf die Verschiedenheit, die sich aus unterschiedlichen Perspektivierungen in der Vergangenheit ergeben hat und die durch unterschiedliche Quellen ihren Weg zu uns gefunden hat.

In anderen, nicht historischen Fachdiskursen wird Multiperspektivität dagegen in der Regel anders definiert. Hier kann sie durchaus als allgemeindidaktisches Prinzip erscheinen, in dem es um eine variantenreiche Perspektivität geht – aus welchem zeitlichen, örtlichen und sachlichen Kontext auch immer die einzelnen Perspektiven stammen mögen. Die Multiperspektivität erscheint hier also nicht als Dimension der Vergangenheit, sondern als Dimension der Gegenwart, und auch ihr Betrachtungsgegenstand ist im Hier und Jetzt angesiedelt. Für diesen in der Gegenwart angesiedelten divergierenden Blick auf Gleichzeitiges fehlt der Geschichtsdidaktik ein spezifischer Begriff, denn der an dieser Stelle im Modell zu findende Begriff der Kontroversität beschreibt ja kontroverse Blicke auf Vergangenes, nicht auf Gleichzeitiges. Bei fächerübergreifenden Überlegungen zur Perspektivität kommt es deshalb in diesem Punkt häufig zu Missverständnissen (etwa in Kollenrott, 2008, S. 45 f.).

Fällt das Urteil der Historikerinnen und Historiker über vergangene Sachverhalte unterschiedlich aus, sprechen wir von *Kontroversität*. Die sich daraus ergebenden Debatten können bisweilen im Wortsinn höchst kontrovers ausfallen. Die Fischer-Kontroverse der 60er Jahre, in der die politische Strategie des Deutschen Kaiserreiches vor und im Ersten Weltkrieg verhandelt wurde, oder der Historikerstreit aus den Jahren 1986/87, in dem die Singularität des Holocausts diskutiert wurde, sind prominente Beispiele. Kontroversität bezieht sich damit auf die Vielfalt deutender, retrospektiver Blicke in die Vergangenheit. Dabei brauchen die historischen Deutungen allerdings nicht unbedingt im Wortsinn kontrovers, streitig zu sein (Sauer, 2025, S. 120).² Kontroversität beschreibt dann das – durchaus auch unstrittige – Ne-

² Anders in der Politikdidaktik, in der Kontroversität Kontroverses meint und selbst eines von vier didaktischen Prinzipien ist: Grammes, 2014.

beneinander von mindestens zwei gegenwärtigen (oder, gemessen am historischen Ereignis, jedenfalls jüngeren) Perspektiven auf einen in der Vergangenheit liegenden Sachverhalt.

Klaus Bergmann führt weiter aus, dass Kontroversität, wenn sie unter Schülerinnen und Schülern auftritt, um der größeren Klarheit willen *Pluralität* genannt werden solle (Bergmann, 2004, S. 66). Dies ist – genau genommen – keine Unterscheidung der perspektivischen Ausrichtung, sondern differenziert zwischen verschiedenen denkbaren Akteurinnen und Akteuren. Heuristisch sinnvoll ist diese Unterscheidung gleichwohl durchaus, weil sie den geschichtsdidaktischen Blick für empirische Unterrichtsforschung und praktische Überlegungen im Geschichtsunterricht schärft und so das Feld für die Untersuchung von Lernendenkompetenzen absteckt.

Perspektivität etabliert sich in dieser im Fachdiskurs weitestgehend konsensualen Begriffsverwendung als Bezeichnung zur Beschreibung eines stets relationalen Phänomens. Immer geht es darum, Unterschiede in der subjektiven Bewertung eines vorgegebenen Objekts zu erfassen: Der historische Akteur A unterscheidet sich in seiner Einschätzung des historischen Ereignisses X von der Einschätzung des historischen Akteurs B (Multiperspektivität). Oder der moderne Betrachter C unterscheidet sich in seiner Einschätzung des historischen Ereignisses X von der Einschätzung des modernen Betrachters D (Kontroversität; Pluralität).

Daneben gibt es – weniger konsensual und weniger modellhaft festgelegt – weitere Begriffe, die den Umgang mit diesen relationalen Dimensionen beschreiben (Perspektivenwahrnehmung, -differenzierung, -koordination, -vergleich, -wechsel, -übernahme). Da dies zentraler Gegenstand des Geschichtsunterrichts ist, werden sie im Rahmen der fachlichen Modellierungen zu Lehr-Lernmodellen (Abschnitt 4) genauer erläutert.

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Als geschichtsdidaktisches Prinzip kann Perspektivität insbesondere deshalb verstanden werden, weil das Sprechen über Perspektivität das Prinzip in der Gegenwart relevant werden lässt. Vor allem dann, wenn über Pluralität nachgedacht und diese mit den anderen beiden Dimensionen der Multiperspektivität und der Kontroversität verschränkt wird, indem etwa gefragt wird, wie Lernende unterschiedliche Quellenlagen unterschiedlich deuten, wird dieser geschichtsdidaktische Fokus deutlich. Grundsätzlich aber handelt es sich um ein in der fachwissenschaftlichen Methodik etabliertes Konzept. Jede Quellenauswahl und -kritik beinhaltet die Reflexion über die Perspektive des Autors. Immer enthält die Quelleninterpretation Fragen nach Motiven und Intentionen des gelesenen Gegenübers. Und jede Analyse erfordert die Reflexion der so entwickelten eigenen Deutung der Vergangenheit vor dem Hinter-

grund der eigenen Standortgebundenheit. Den historischen Erkenntnisverfahren der Heuristik, Kritik, Interpretation und Repräsentation ist das Prinzip der Perspektivität damit in hohem Maße immanent.

Insbesondere dann, wenn es um Kompetenzen von Lernenden geht, beziehen sich geschichtsdidaktische Überlegungen zur Perspektivität außerdem auf erziehungswissenschaftliche Arbeiten. Hier werden vorrangig Modelle zur kognitiven und moralischen Entwicklung aus der entwicklungspsychologischen Grundlagenforschung aufgegriffen. Von Jean Piaget, über George Herbert Mead und Lawrence Kohlberg bis zu Robert Selman finden hier beschriebene kognitive und moralische Entwicklungsstufen Eingang in geschichtsdidaktische Diskurse; sei es im Rahmen der Kompetenzmodelle, wenn verschiedene Unterkompetenzen aufeinander bezogen werden (Hartmann & Hasselhorn, 2009, S. 40f.), sei es zur Operationalisierung des theoretischen Hintergrunds für einen empirischen Zugriff, immer dann, wenn bestimmte Teilkompetenzen untersucht werden sollen (z. B. die Perspektivenübernahme in Hartmann & Hasselhorn, 2009, S. 31–36; oder die Empathie als Perspektivenübernahme in Lee & Ashby, 2001), oder sei es in der Anlage von Unterrichtsmaterial (Bernhardt, 2011). Von der entwicklungspsychologischen Schwerpunktsetzung, die häufig im sozialen Miteinander der Gegenwart angesiedelt ist, weicht die historische und geschichtsdidaktische Betrachtung insofern ab, als sie das Konzept verlagert und eher als ein Ergebnis historischer Re- und Dekonstruktionsleistung versteht (Hartmann & Hasselhorn, 2009, S. 323).

Die enge Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft verdeutlicht somit, dass Perspektivität nicht nur ein theoretisches Reflexionsprinzip, sondern zugleich ein handlungsleitendes Konzept für historisches Lernen darstellt. Aufbauend auf diesen Überlegungen richtet sich der Blick im Folgenden auf die Frage, wie Perspektivität konkret in den Kompetenzen von Lernenden verankert und operationalisiert wird.

3. Kompetenzen von Lernenden

Als fachdidaktisches Prinzip ist Perspektivität in Deutschland fest verankert und in den unterschiedlichsten Zusammenhängen operationalisiert worden: in fachlichen Kompetenzmodellen (Hartmann, 2008, S. 15–32), in Lehrplänen (vgl. u. a. Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 14f.; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 12) ebenso wie in Prüfungsanforderungen (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 3–6, 10f., 13f., 16, 28f.).

Im Folgenden soll in aller Kürze auf die Operationalisierungen der einschlägigen Kompetenzmodelle eingegangen werden. Ziel ist hier nicht eine Ausdifferenzierung im Einzelnen, sondern vielmehr eine kursorische Einführung in die genannten Operationalisierungen, um so das zugrundeliegende Prinzip der Perspektivität noch einmal in seiner Konkretisierung für den Unterricht *en gros* zu veranschaulichen.

In den Kompetenzmodellen für den Geschichtsunterricht wurden einzelne Aspekte des Prinzips Perspektivität als Methode(n) konzeptionalisiert und – noch darüber hinaus – als Ziel(e) historischen Lernens ausdifferenziert. Lernende sollen im Unterricht zum Beispiel methodisch lernen, fremde Perspektiven zu übernehmen und zwischen Perspektiven zu wechseln (Sauer, 2006, S. 10). Auf diese Weise sollen Lernende zu der „elementare[n] Einsicht“ (Sauer, 2025, S. 117) gelangen, dass die von den Zeitgenossen hinterlassenen Quellen, die von späteren oder heutigen Historikerinnen und Historikern angefertigten Deutungen und die eigene Wahrnehmung der Vergangenheit von der jeweiligen Standortgebundenheit geprägt sind. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, kritisch zu hinterfragen, welche Interessen, Wertvorstellungen und Machtverhältnisse die Sichtweisen der Verfassenden beeinflussten. Dies fördert nicht nur ganz allgemein das kritische Denken, sondern auch die spezifische Fähigkeit, historische Narrative differenziert zu betrachten und zu verstehen, dass Geschichte keine unveränderliche und festgeschriebene Wahrheit ist, sondern ein jeweils eigenes Konstrukt.

Diese elementare Einsicht, die der Geschichtsunterricht als Zieldimension anstrebt, findet sich in den verschiedenen Kompetenzmodellen der Disziplin für den Umgang mit Perspektivität ausdifferenziert (für eine detailliertere Übersicht vgl. Hartmann, 2008, S. 15–21). Im FUER-Modell etwa wird die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens als Teil der Orientierungskompetenz definiert (Schreiber, 2008a, S. 203, 205). Lernende sollen historische Ereignisse, Gegebenheiten und Prozesse verstehen und in ein Verhältnis zur Gegenwart setzen. Diese Relationierung vorzunehmen bedeutet, Alteritätserfahrungen zu machen und Ambiguitätstoleranz auszubilden. So können sie ihre eigenen Vorstellungen von der Welt und ihre Einstellungen zu ihr reflektieren. Ein kompetenter Umgang mit Perspektivität zeichnet sich also dadurch aus, dass Erkenntnisse der historischen Analyse reflektiert auf die eigene Lebenswelt bezogen werden und diese so potenziell erweitert wird.

Auch im Kompetenzmodell, das der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands als Basis für die Bildungsstandards nutzte (Sauer, 2006), wird diese Bezugnahme betont und vor dem gedanklichen Hintergrund des Sach- und Werturteils (Jeismann, 1978, S. 81–84) detailliert. Als Kompetenz zum Fremdverstehen beschreibt der VGD die unvoreingenommene Wahrnehmung vergangener Zeiten als von heute abweichend und er benennt die reflektierte Bezugnahme zeitgenössischer Handlungsspielräume und Wertvorstellungen auf gegenwärtige Urteilsnormen als Teilkompetenz dieses Fremdverstehens. Im Rahmen der Deutungs- und Reflexionskompetenz geht es darum, „mit Perspektivität in der Geschichte“ (Sauer, 2006, S. 10 f.) umzugehen, indem zum einen etwa verschiedene Perspektiven in Quellen erkannt werden (das bezieht sich also auf die Ebene der Multiperspektivität) und indem zum anderen historische Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden (was auf die Ebene der Kontroversität oder der Pluralität bezogen werden kann).

Weitere Kompetenzmodelle greifen ähnliche Vorstellungen auf. Insgesamt lässt sich festhalten, dass aus dem Prinzip der Perspektivität elaborierte Ziele historischen

Lernens hervorgehen – etwa die Ausbildung eines differenzierten Urteilsvermögens (Sauer, 2006; Conrad, 2011) sowie eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins (Lücke, 2012, S. 285; Buchberger, 2019, S. 98; Fenn & Zülsdorf-Kersting, 2023, S. 11–13).

Für die unterrichtspraktische Umsetzung bedeutet dies, dass Lernende befähigt werden sollen, verschiedene Perspektiven zu differenzieren, sie einander gegenüberzustellen und sich kritisch mit unterschiedlichen historischen Deutungen auseinanderzusetzen. Dies erfordert zugleich die Auseinandersetzung mit anderen – oftmals fremden – Einstellungen, Wertvorstellungen und Denkmustern.

4. Kompetenzen von Lehrenden

Wenn Geschichtsunterricht die oben beschriebenen Kompetenzen bei Lernenden ausbilden soll, benötigen auch Geschichtslehrpersonen bestimmte geschichtsdidaktische Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, das Prinzip der Perspektivität im Unterricht zur Anwendung zu bringen.

Schon in frühen konzeptionellen Überlegungen zu der Frage, was eine Geschichtslehrperson können muss, und auch in jüngeren Modellen werden stets mit Perspektivität verbundene Kompetenzen ausgewiesen (Jung & Thünemann, 2007, S. 249; Hasberg, 2010, S. 170 f.). Im Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell (HeiGeKo) etwa werden u. a. pädagogisch-psychologische, historische und geschichtsdidaktische Wissensfacetten als notwendige Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen gefasst (Heuer et al., 2017, S. 162). Dabei stellt das geschichtsdidaktische Wissen den Kern des domänenspezifischen Wissens dar. Es zeigt sich als Regelwissen über die Praxis des historischen Denkens und Lernens, als Fallwissen aus der Praxis und als Handlungswissen für die Praxis des Geschichtsunterrichts. Dieses geschichtsdidaktische Wissen stellt „eine fundamentale Voraussetzung für die Geschichtslehrperson dar, um für historische LehrLernprozesse ein in der Unterrichtsplanung vorgestelltes Handeln durch Prinzipien zu legitimieren und praktisch werden zu lassen“ (Heuer et al., 2019, S. 61). Auch hier zeigt sich also – wie schon bei der Beschreibung der Kompetenzen Lernender –, dass Prinzipien des Faches Geschichte zum Ausgang für die Operationalisierung der Kompetenzen Lehrender gemacht werden. Es geht hier dann grundsätzlich um „das Verfügen über geschichtsdidaktische Prinzipien wie Perspektivität“ (Heuer et al., 2017, S. 166), das modellhaft konkretisiert etwa im Bereich des sog. Regelwissens als das Verfügen über „Konzepte historischen Lernens wie Multiperspektivität“ erscheint (ebd.).

Um der Frage nachzugehen, wie das Verfügen über das Konzept der Multiperspektivität bzw. das Beherrschen des Prinzips der Perspektivität konkretisiert werden kann, skizziert der folgende Abschnitt zentrale Grundlinien, die sich als mögliche Lehr-Lern-Modelle sowohl für das geschichtsdidaktische Lehramtsstudium als auch für die Gestaltung von Geschichtsunterricht eignen könnten.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Aus der Situation des Lernenden betrachtet gibt es zwei verschiedene Arten, sich dem Phänomen der Perspektivität zu stellen: Zum einen kann er zwischen seiner eigenen Person (und Perspektive) und der einer anderen Person (und deren Perspektive) unterscheiden. Zum anderen kann er (mit oder ohne Hinzunahme seiner selbst) zwischen zwei anderen, fremden Personen und deren Perspektiven unterscheiden. In beiden Fällen geht der Betrachter mit mehreren Perspektiven um. Perspektivität kann deshalb gefasst werden als das Ergebnis eines Prozesses, in dessen Verlauf verschiedene Perspektiven in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Dieses ins Verhältnis-Setzen bedeutet für den Lernenden, (1) zu erkennen, dass es mehr als nur eine Perspektive gibt (Perspektivenwahrnehmung), sodann (2) bewusst zwischen Perspektiven zu unterscheiden (Perspektivendifferenzierung) und (3) reflektiert mit unterschiedlichen Perspektiven umzugehen, indem die Möglichkeit der Legitimität mehrerer Standpunkte anerkannt wird und das damit einhergehende Relativieren nur einer einzigen Perspektive erfolgt (Hartmann, 2008, S. 33–43; Link, 2023, S. 43–46).

Von der Perspektivenwahrnehmung zur -differenzierung führt der Perspektivenvergleich, der in der Geschichtswissenschaft grundlegend ist und als hermeneutische Methode Anwendung findet (Drüding & Schlutow, 2019; Riekenberg, 2004, S. 274). Wesentlich komplexer als der durch Vergleich erarbeitete Übergang von der Wahrnehmung zur Differenzierung verschiedener Perspektiven ist der Übergang von dieser Differenzierung zur Koordination von Perspektiven. Im Einzelnen kann man ihn ebenfalls als einen durch zuwachsende Komplexität ausgezeichneten Dreischritt begreifen, bestehend aus Fremdverstehen, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel.

Dabei bedeutet Fremdverstehen zunächst einmal, die *Situationen*, in denen andere Personen auf eine bestimmte Art und Weise handeln sowie die damit verbundenen Wirkungszusammenhänge als etwas Fremdes zu begreifen. Geprägt wurde dieser Begriff ursprünglich durch das fremdsprachendidaktische Gießener Graduiertenkolleg, dem es wichtig war, zu betonen, „dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext verstehen“ (Bredella, 2000, S. XII).

In Richtung auf den nächsten Schritt – die Perspektivenübernahme – bewegt sich die Geschichtsdidaktikerin Bettina Alavi (heute Bettina Degner), wenn sie Fremdverstehen als einen geistigen Prozess definiert, „in dem das Neue (Fremde, Befremdliche, vom Eigenen Abweichende) soweit wie möglich in den Zusammenhang mit Bekanntem gebracht und dieses gleichzeitig erweitert wird. Fremdes wird ‚verstanden‘, wenn man *persönliche Bezüge* zu sich selber herstellen, d. h. *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* erkennen kann.“ (Alavi, 1998, S. 87; Dehne, 2008)

In enger Anknüpfung hieran bedeutet Perspektivenübernahme, die Perspektive einer fremden *Person* in ihrer Situation (probehalber) einzunehmen und ihre „Gedanken, Gefühle, Einstellungen [...] nachzuvollziehen“ (Conrad, 2011, S. 2; Hartmann & Hasselhorn, 2009, S. 323f.; Lange, 2011). Auch hier ist der Bezug zur ei-

genen Perspektive begriffsinhärent. Ob nun zuerst ein (situitives) Fremdverstehen erfolgen muss oder die (persönliche) Perspektivenübernahme dem Fremdverstehen vorgeschaltet sein kann (Sauer, 2025, S. 111; Körber, 2012, S. 4), erscheint unklar, ist aber womöglich auch zweitrangig.

Perspektivenwechsel bezeichnet im Rahmen dieser immer komplexeren Begriffsfolge die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Perspektiven auswählen und diese jeweils bewusst einnehmen (oder begründet zurückweisen) zu können. Eine dieser Perspektiven kann die eigene sein, ein Wechsel zwischen verschiedenen fremden Perspektiven ist jedoch ebenfalls möglich. Dieser Wechsel ist also nicht ein einmaliger, irreversibler Vorgang, sondern ein stets von neuem und zwischen den Perspektiven changierender, wiederholbarer Prozess; seinerseits kann er zu der oben bereits beschriebenen Perspektivenkoordination führen (Körber, 2012).

6. Historische Entwicklungen und empirische Befunde

An den theoretischen Grundlagen hat sich über die letzten 30 Jahre wenig geändert. Auch an der grundsätzlichen Einschätzung, dass Perspektivität – dimensioniert als Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität – ein zentrales Prinzip für geschichtsdidaktische Fragestellungen und (unterrichts-)theoretische Ausrichtungen ist, ist nicht gerüttelt worden. Historische Entwicklungen, die als Wandel betrachtet werden können, lassen sich eher in der Konzeptionalisierung der theoretischen Ränder (z. B. Einbezug der Kernbegriffe anderer Disziplinen) und im Bereich der Operationalisierungen des theoretischen Prinzips (z. B. im Rahmen von Kompetenzüberlegungen) beobachten. Diese Vorstöße sollen im Folgenden geordnet und damit inhaltlich verknüpft werden.

Schon vor der Jahrtausendwende interessieren sich Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker für die Kompetenzen Lernender, die mit Perspektivität in Zusammenhang stehen. Sie zu erfassen, zu graduieren, zu diagnostizieren ist das Ziel oder der Beifang vieler verschiedener Studien. Gefragt wird: Wie gehen Lernende mit Multiperspektivität (und Kontroversität) um? Operationalisiert tritt das z. B. auf, wenn gefragt wird, inwiefern Lernende Fremdverstehen aufweisen, ob und in welcher Form sie Perspektivenübernahmen vollziehen und ob Perspektivenwechsel nachgewiesen werden können.

6.1 Schülerantworten zur Multiperspektivität

Im Rahmen seiner quantitativen europäischen Studie zum historischen Lernen fragte Bodo von Borries schon früh und auf breiter Basis, wie Lernende historischen Perspektiven begegnen, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Anhand von Aufgaben zum experimentellen Perspektivenwechsel konnte er feststellen, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler Differenzen (in diesem Fall zwischen der gegen-

wärtigen und der vergangenen Kultur) einzuebnen versuchten (von Borries, 2004; Angvik & von Borries, 1997; von Borries, 1992, 60–62). Das wertet er als explizit ahistorische Denkweise (von Borries, 1999, S. 389). Daraus kann für die Konzeption von Aufgaben, die auf historisch ausgerichteten Perspektivenwechsel zielen, geschlussfolgert werden, dass besonderes Augenmerk darauf liegen sollte, einer „voreilige[n] Angleichung der Geschichte an die Gegenwart entgegenzuarbeiten, um einsinnige Kausalitäten zu vermeiden“ (Völkel, 2012, S. 34).

Ulrike Hartmann legte ihrer Untersuchung zur historischen Perspektivenübernahme von 375 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (6./10. Jahrgangsstufe) ein entwicklungspsychologisches Stufenmodell zugrunde (Hartmann, 2008). Den Jugendlichen der Stichprobe wurden historische Szenarien vorgestellt, zu denen sie sich verhalten sollten. Ihre Antworten wurden anhand von Likert Skalen erfasst und ihre historische Perspektivenübernahme wurde so entlang der Kategorien Gegenwartsfixierung, Rolle des historischen Akteurs und historische Kontextualisierung geprüft. Ein Ergebnis dieses Studiendesigns ist, dass korrelative Zusammenhänge zwischen einer derart konzeptionalisierten historischen Perspektivenübernahme und der von den Jugendlichen angegebenen sozialen Perspektivenübernahme im Alltag (z. B. „Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre“) nachweisbar sind.³ Die Befunde von Hartmanns Studie könnten also ein Hinweis darauf sein, dass die Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme entweder begünstigt wird durch ein allgemeines Vermögen zur sozialen Perspektivenübernahme in der Gegenwart oder – andersherum –, dass sie diese begünstigt. Historisches Denken und alltagsweltliche Empathie sind jedenfalls in Hinblick auf Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme offenbar miteinander verbunden.

Kristina Lange untersuchte die Verstehensprozesse von Schülerinnen und Schülern eines 9. Jahrgangs qualitativ forschend auf der Grundlage von Gruppendiskussionen. Ihr fiel auf, dass die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden historisches Denken tendenziell verstellen: Historische Sachverhalte und das Verhalten historischer Akteurinnen und Akteure beurteilen sie überwiegend gegenwartsfixiert (Lange, 2011, S. 103 f.). Zum selben Ergebnis kam auch Katharina Jonas, die 58 schriftliche Schülerantworten quantitativ inhaltsanalytisch auswertete und so feststellen konnte, dass 59 % keine historische Perspektivenübernahme zeigten – was für sie bedeutet, dass das vorgegebene historische Szenario aus der Gegenwart heraus beurteilt wird (Jonas, 2014, S. 35–38).

3 In dieselbe Richtung weist eine weitere Studie derselben Autorin, in der sie erneut zeigen konnte, dass die Fähigkeit einer sozialen Perspektivenübernahme mit der Kompetenz der historischen Perspektivenübernahme in Jahrgang 7 korrelierte. Die Studie gibt darüber hinaus Hinweise dazu, dass sich die Fähigkeit einer historischen Perspektivenübernahme erst in höheren Jahrgangsstufen entwickelt (Hartmann u. a., 2009, S. 330–335).

6.2 Schülerantworten zur Kontroversität

Mit seiner qualitativen empirischen Untersuchung setzt sich Mathias Martens das Ziel, den Umgang mit Darstellung von Geschichte als Kompetenz zu beschreiben. Die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen (8., 10. und 12. Klasse) arbeiteten hier im Rahmen von Gruppendiskussionen mit verschiedenen, inhaltlich divergierenden Verfasser-texten aus Schulbüchern und mit Zusammenfassungen aus wissenschaftlicher Literatur, die sich ebenfalls voneinander unterschieden. Für seine Auswertungskategorie „Erkennen von und Umgang mit Perspektivität“ beobachtete er einzelne Gesprächspassagen, aus denen er insgesamt ein eher ernüchterndes Fazit zog: Die Lernenden verfügten nur über ein recht basales Verständnis von Geschichtsschreibung und hatten Schwierigkeiten, zwischen Quellen und Darstellungen zu unterscheiden (Martens, 2010, S. 333).

Manuel Köster interviewte 50 Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse und bat sie, zwei kontroverse Historikerurteile über die Verantwortung für das Entstehen des Holocausts zu beurteilen (Köster, 2013). Hierbei zeigte sich, dass Lernende historische Deutungen häufig nicht als solche erkannten (ebd., S. 244–248). Angenommen wurde, dass u. a. das Verharren in eigenen Denkmustern dafür ausschlaggebend sei.

Viola Schrader versuchte, historisches Denken (in Abhängigkeit vom sprachlichen Handeln) anhand von Aufgaben zur Kontroversität zu erfassen (Schrader, 2021). Konkret bat sie 115 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, zwei Historikertexte zur Kriegsschuldfrage des Ersten Weltkrieges schriftlich zu vergleichen und zu beurteilen (ebd., S. 90–94). Dabei zeigte sich unter anderem, dass 74 % der Lernenden der historischen Frage nach der Kriegsschuld keine besondere Bedeutung im Kontext der Kontroverse beimaßen (ebd., S. 162) und knapp die Hälfte der Lernenden eine vermeintliche Perspektivenunabhängigkeit der Historikertexte ausdrückte (ebd., S. 172).

Insgesamt lässt sich also konstatieren: Unter beiden Aspekten, Multiperspektivität wie Kontroversität, sind die Schülerantworten ernüchternd. Das mag daran liegen, dass die Lehr-Lern-Modellierung im Fach bisher wenig operationalisiert ist oder immer wieder neu und anders operationalisiert wird. Klar ist jedenfalls, dass ein hoher Bedarf an einer tragfähigen Operationalisierung vorliegt.

6.3 Schulbuchanalysen

Die Beobachtung, dass eine solche tragfähige Operationalisierung bisher noch fehlt, könnte womöglich auch erklären, weshalb die Studien, die sich der Frage danach widmen, wie Perspektivität im Leitmedium des Unterrichts – im Schulbuch – angeleitet wird, ebenfalls zu recht unbefriedigenden Ergebnissen gelangen:

In internationaler Perspektive untersucht Andreas Michler die Aufgaben englischer, französischer und deutscher Geschichtsschulbücher u. a. in Hinblick auf die Berücksichtigung von Multiperspektivität und Kontroversität beim Thema Kreuz-

züge (Michler, 2007). Er moniert (wie auch Waltraud Schreiber zur selben Frage andernorts; Schreiber, 2008b, S. 73) einen Mangel an Niveau im Bereich der Aufgaben, die auf ein Verständnis von Multiperspektivität abzielen (Michler, 2007, S. 284f., S. 296–302), und hält fest, dass eine Beschäftigung mit kontroversen Deutungen durch die Arbeitsaufträge fast gar nicht festgestellt werden kann (ebd., S. 297). Beide Befunde – tendenziell geringe Anforderungs- und damit Reflexionsniveaus im Bereich der Multiperspektivität und kaum oder keine Aufgaben zum Bereich der Kontroversität – werden von anderen Studien bestätigt (Thünemann, 2010, S. 124–127; Müller-Tietz, 2023; Gertken, 2024). Auch das Quellenarrangement und die Passung von Quellen und Aufgaben, die multiperspektivisch ausgerichtetes Denken fördern sollen, ist – so zeigt u. a. die Analyse von 12 österreichischen Schulbüchern – in aller Regel unzureichend (Buchberger, 2019, S. 113, S. 117f.). Eine Weiterentwicklung in diesem Bereich ist dringend wünschenswert, damit Multiperspektivität in Quellen nicht nur festgestellt („Der Lübecker Geschichtsschreiber berichtet parteiisch (M₃). Stelle fest, auf wessen Seite er stand.“) und gegenübergestellt („Arbeite die gegensätzlichen Standpunkte von Luther und Karl V. heraus.“), sondern vermehrt auch erklärt („Vergleiche mithilfe der Tabelle die Einstellung Einhardts mit derjenigen des Autors von M₅. Welcher Autor stellt Karl den Großen besonders positiv dar, welcher den Papst? Warum hatten die beiden Autoren eine unterschiedliche Einstellung?“) und reflektiert wird („Vergleiche die Aussagen in M₁ mit M₂ [Würzburger Annalen 1146. Der Autor schreibt über „falsche Propheten“, die die Christen verführt hätten, zur Befreiung Jerusalems aufzubrechen]. Bewerte die Meinung des unbekannten Verfassers“; Beispiele aus Gertken, 2024, S. 27–28). Kontroversität gilt es, wie gesagt, zunächst überhaupt – und dann in entsprechender gradueller Vielfalt – zu berücksichtigen.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen und offene Fragen

Die bisherigen Ausführungen zeigen bereits, dass trotz theoretisch stabiler Konzeptionierung des prinzipiellen Kerns deutliche Desiderata im praktischen Bereich bleiben. Die an diesen Befund anschließenden aktuellen fachdidaktischen Diskussionen konzentrieren sich damit im Wesentlichen auf Fragen zur praktischen Realisierung, doch zielen sie in ihrer Konkretheit auf deutlich Tieferliegendes, wie die folgenden Überlegungen noch einmal verdeutlichen.

7.1 Welche Perspektiven sollten wie berücksichtigt werden?

Das oben festgestellte geringe Reflexionsniveau von Aufgaben zur Perspektivität zeigt sich ganz konkret in der Form, in der sie im Schulbuch operationalisiert wird. Die Aufgaben fordern Lernende weniger dazu auf, über Perspektivität nachzudenken, als einzelne, eher basale Operationen auf diesem Feld zu vollziehen (Gertken,

2024, S. 41). Empirische Arbeiten belegen, „dass ein quellenbasiertes Operieren mit Perspektivität in allen Jahrgängen [6, 9, 12, Gymnasium] so gut wie gar nicht vorkommt und die handlungsorientierte historische Perspektivenübernahme die häufigere Form des Umgangs mit Perspektivität darstellt“ (ebd., S. 42). Je deutlicher die bloße Perspektivenübernahme in den Vordergrund tritt, umso wichtiger scheint es indessen, sie auf theoretische Reflexionen zu fundieren. Zu fragen wäre also: Wessen Perspektive sollen die Lernenden ausweislich des Schulbuchs einnehmen?

Besonders anschaulich ist hier die Analyse der Arbeitsaufträge in aktuellen Schulbüchern im Punkt der einfachen Perspektivenübernahme, also der Übernahme der Perspektive nur einer einzigen handelnden historischen Person: Mehrheitlich sollen die Lernenden handlungsorientiert die Perspektive eines erwachsenen (78 %), männlichen (65 %) Politikers (40 %) übernehmen (ebd., S. 65f.). Schon hier lässt sich fragen, wie damit das Geschichtsverständnis der Jugendlichen im Unterricht geformt wird und was das über die Möglichkeit alternativer Darstellungen von Geschichte aussagt. Fragen ließe sich auch, ob und inwiefern solche Arbeitsaufträge die Lernenden in ihren jeweiligen Lebenssituationen erreichen.

Auch aus der Sache heraus ergeben sich einige Stolperstellen. So wäre z. B. zu fragen, wessen Perspektiven bei dieser handlungsorientierten Vorgehensweise ausgespart werden – und warum. Die Perspektive von Josef Mengele etwa wird den Lernenden – trotz besonderer Fremdheit – nicht angetragen. Aus anderen Gründen ist es auch umstritten, ob sogenannte ‚stumme Gruppen‘⁴ durch Personalisierung als Sozialtypus zu einem vermeintlichen Sprechen gebracht werden sollten (Potenzial erkennen darin u. a. Sauer, 2015, S. 82; Memminger, 2015, S. 85f.). Denn es bleibt fraglich, (1.) ob die Produkte empirisch triftig werden können, wenn stets ein „Balance-Akt zwischen Fiktionalität und Realität“ (Bergmann, 2016, S. 72) vorgenommen wird. Fraglich bleibt auch, (2.) ob das Verhalten, zu dem die Lernenden hier aufgefordert werden, nicht als kolonialistisch und bevormundend zu qualifizieren wäre. Bei dieser Aufgabenart zur Aneignung fremder Perspektiven mag das zwar stets der Fall sein; besonders bitter aber ist der Beigeschmack im Fall der genannten stummen Gruppen. Und (3.) wäre zu fragen, ob historisches Lernen hier nicht vielmehr darauf ausgerichtet sein sollte, zu erkennen und zu reflektieren, „dass historisch stumme Gruppen auch im Zuge historischer Rekonstruktionen stumm bleiben müssen – und dass sich gerade darin auch heute noch ihre damalige Machtlosigkeit manifestiert“ (Lücke, 2012, S. 288).

4 Personen, die uns wegen fehlender Quellenlage nur mittelbar zugänglich erscheinen, wie z. B. Sklavinnen und Sklaven.

7.2 Zur spezifischen Rolle der Perspektivität in besonderen Unterrichtsformen

In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass es besondere Unterrichtsformen gibt, die ihrerseits eine spezifische Form von Perspektivität nahelegen.

Im bilingualen Geschichtsunterricht etwa wird ein besonderer Wert für das historische Lernen darin vermutet, dass Lernende, denen Geschichte in zwei Sprachen begegnet, diese sprachlich (und kulturell) gefassten Perspektiven wahrnehmen, differenzieren und koordinieren könnten (Barricelli & Schmieder, 2009, S. 209; Hasberg, 2004, S. 231; Link, 2023, S. 43–45). Das ist insbesondere unter dem Verständnis von Geschichte als Sprachfach überzeugend. Freilich kann eine solche Ausrichtung als Verengung der möglichen Perspektiven betrachtet werden; dichotome und stereotype, nationale Kulturkategorien könnten so geschaffen oder perpetuiert werden (Maset, 2015, S. 19; Hasberg, 2004, S. 231f.; Lamsfuß-Schenk, 2008, S. 46f.). Allerdings spricht nichts dagegen, diese Gefahr zu berücksichtigen und dann, wie im monolingualen Geschichtsunterricht, auch die weiteren möglichen Perspektiven in zwei Sprachen zu behandeln.

Auf einer Metaebene rückt ein fächerverbindender Unterricht – sei es der bilinguale, sei es das Unterrichten im Verbundfach Gesellschaftslehre (o. Ä.) – die Perspektive der Fächer in den Blick. Inwiefern hier Fachkulturen aufeinandertreffen, zueinander passen oder eine Abgrenzung voneinander womöglich ohnehin eher als künstlich betrachtet werden kann (Forwergk et al., 2024, S. 3f.) – das sind Fragen, die die Lehrenden selbst vor die Herausforderung stellen, die eigenen Überzeugungen, das eigene Fachwissen, das eigene Tun durch Vergleich, Fremdverstehen, Perspektivenübernahme und -wechsel zu reflektieren – womit die Zielsetzung des vorliegenden Sammelbandes noch einmal markant vor Augen tritt.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Alavi, B. (1998). *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. TU Berlin Universitätsverlag.
- Angvik, M., & von Borries, B. (Hrsg.) (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Vol. A. Körber-Stiftung.
- Barricelli, M., & Schmieder, U. (2009). Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog. In D. Caspari, Hallet, W., Wegner, A., & Zydatis, W. (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung* (S. 205–220). Peter Lang.
- Baumgärtner, U. (2024). *Wegweiser Geschichtsdidaktik: historisches Lernen in der Schule*. (3. überarb. Aufl.). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838561622>
- Bergmann, K. (1979). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Kallmeyer.

- Bergmann, K. (2008). *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens* (3. Aufl.). Wochenschau.
- *Bergmann, K. (2016). Multiperspektivität. In U. Mayer, Pandel, H.-J., & Schneider, G. (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (5. Aufl.) (S. 65–77). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/861>
- Bernhardt, M. (2011). „Wer isst schon Menschenfleisch? – Pfui Teufel!“ Diagnose von Perspektivübernahme. *Geschichte lernen*, 139, 40–45.
- Bredella, L. (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Narr.
- Buchberger W. (2019). Perspektivische Annäherung an Vergangenheit durch den Einsatz von Schriftquellen. In C. Kühberger, Bernhard, R., & Bramann, C. (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen* (S. 97–124). Waxmann.
- Conrad, F. (2011). Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. *Geschichte lernen*, 139, 2–11.
- Dehne, B. (2008). „Mit den eigenen Augen sehen“ oder „Mit den Augen des anderen sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Historischen Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens. In J.-P. Bauer, Meyer-Hamme, J., & Körber, A. (Hrsg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag* (S. 121–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-86226-836-8_6
- Drüding, M., & Schlutow, M. (2019). *Vergleich(en) im Geschichtsunterricht*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/777>
- Fenn, M., & Zülsdorf-Kersting, M. (2023). Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen. In Dies. (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 11–53). Cornelsen.
- Forwergk, N., Link, C., & Sauer, M. (2024). „Unterrichten von Gesellschaftslehre“ und „Bilinguales Unterrichten“. Zertifikatsangebote im „Schlözer-Programm“ der Universität Göttingen. *GWU – Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 75 (1/2), 15–25.
- Gertken, B. (2024). *Das geschichtsdidaktische Prinzip der Perspektivität in Arbeitstaufträgen aktueller Schulgeschichtsbücher*. (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 266–274). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hartmann, U., Sauer, M., & Hasselhorn, M. (2009). Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial- kognitiven Schülermerkmalen. *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 321–342. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0070-6>
- *Hartmann, U. (2008). *Perspektivenübernahme als Kompetenz historischen Verstehens*. Universitätsverlag Göttingen.
- Hasberg, W. (2004). Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht (?) In A. Bonnet, & Breidbach, S. (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 221–236). Peter Lang.
- Hasberg, W. (2010). Historiker oder Pädagoge. Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. *ZfGD – Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 159–179. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2010.09.1.159>
- Heuer, C., Resch, M., & Seidenfuß, M. (2017). Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zdg – Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8 (2), 158–176. <https://doi.org/10.46499/979.1237>
- Heuer, C., Resch, M., & Seidenfuß, M. (2019). Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. *heiEducation Journal*, 4, 57–68.

- Jeismann, K. E. (1978). Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In G. Behrmann, Jeismann, K. E., & Süßmuth, H. (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts* (S. 50–107). Schöningh.
- Jonas, K. (2014). Historische Perspektivenübernahme von Schülerinnen und Schülern beim historischen Urteilen und Argumentieren. *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 7, 30–41. <https://ojs3.uni-passau.de/index.php/paradigma/article/view/73/51>.
- Jung, M. & Thünemann, H. (2007). Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung. *ZfGD – Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 6, 243–252.
- Kollenrott, A. I. (2008). *Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen*. Peter Lang.
- Körber, A. (2012). *Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht*. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5849/pdf/Koerber_2012_Fremdverstehen_und_Perspektivitaet_D_A.pdf.
- Köster, M. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. LIT.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte*.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2008). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie*. Peter Lang.
- Lange, K. (2011). Wie ist es in den Schuhen eines anderen zu gehen? Perspektivenübernahme und Fremdverstehen im Geschichtsunterricht – Ein lernpsychologischer Ansatz. *ZfGD – Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 10, 92–104. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2011.10.1.92>
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis Jr., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Hrsg.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (S. 21–50). Rowman & Littlefield.
- Link, C. (2023). *Interkulturelle Perspektivität als Potenzial Bilingualen Geschichtsunterrichts? Eine empirische Studie*. V & R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737015615>
- *Lücke, M. (2012). Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In M. Barricelli, & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 281–288). Wochenschau.
- Martens, M. (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. V & R unipress.
- Maset, M. (2015). *Bilingualer Geschichtsunterricht: Didaktik und Praxis*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029255-0>
- Memminger, J. (2015). *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*. Wochenschau.
- Michler, A. (2007). Arbeitsaufträge in den Schulbüchern. Anleitungen zum historischen Lernen über das Mittelalter? Eine vergleichende didaktische Fallanalyse aufgezeigt am Thema „Die Kreuzzüge“. In M. Claus, & Seidenfuß, M. (Hrsg.), *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern* (S. 271–302). LIT.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014). *Kernlernplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/157/KLP_GOST_Geschichte.pdf.
- Müller-Tietz, S. (2023). Gemeinsame Aufgabenkultur? Aufgabenstellungen in Geschichtsschulbüchern aus Nordrhein-Westfalen und Österreich im Vergleich. In H. Krösche, Brait,

- A., & Oberhauser, C. (Hrsg.), *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde* (S. 269–285). Wochenschau.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10, Geschichte*. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=305>.
- *Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, 12, 130–142.
- Riekenberg, M. (2004). Der Vergleich. In U. Mayer, Pandel, H.-J., & Schneider, G. (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 260–285). Wochenschau.
- *Sauer, M. (2006). Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*, 72, 7–20.
- Sauer, M. (2025). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (15. überarb. Aufl.). Klett/Kallmeyer.
- Schrader, V. (2021). *Historisches Denken und sprachliches Handeln. Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Schülertexten*. LIT.
- *Schreiber, W. (2008a). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *ZfPäd – Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 198–212. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4345/pdf/ZfPaed_2008_2_Schreiber_KompetenzStrukturmodell_D_A.pdf
- Schreiber, W. (2008b). Kategoriale Schulbuchforschung als Grundlage für empirische Untersuchungen zu kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht. In J.-P. Bauer, Meyer-Hamme, J., & Körber, A. (Hrsg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag* (S. 61–76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-86226-836-8_3
- Thünemann, H. (2010). Zeitgeschichte im Schulbuch. Normative Überlegungen, empirische Befunde und pragmatische Konsequenzen. In S. Popp, Sauer, M., Alavi, B., Demantowsky, M., & Paul, G. (Hrsg.), *Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung* (S. 117–132). V & R unipress.
- Völkel, B. (2012). *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht* (3. überarb. Aufl.). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1090>
- von Borries, B. (1992). *Kindlich-Jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland, 1990. Ein empirischer Vergleich*. Centaurus.
- von Borries, B. (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97451-8>
- von Borries, B. (2004). Perspektivenwechsel und Sinnbildungsfiguren im Umgang mit der Geschichte. In Ders. (Hrsg.), *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage* (S. 236–287). Wochenschau.

Perspektivität in der Informatikdidaktik

Versuch einer Annäherung

Dieter Engbring und Kerstin Strecker

Einleitendes

Das Fach Informatik hat als verpflichtendes Unterrichtsfach erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Inhalte und Arbeitsweisen im Schulfach Informatik unterscheiden sich in den einzelnen Schulen oft deutlich, so dass die Aussagen dieses Beitrags keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben können.

Wichtig ist uns, dass das Unterrichtsfach Informatik nicht mit digitaler Bildung oder Medienbildung gleichgesetzt wird. Natürlich gibt es Schnittmengen, doch wollen wir uns in diesem Artikel für das Schulfach Informatik an den prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen der Bildungsstandards der Gesellschaft für Informatik (GI) orientieren. Besondere Bedeutung hat für die folgenden Ausführungen der Inhaltsbereich „Informatik, Mensch und Gesellschaft“ (vgl. GI, 2025).

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Bislang findet sich nach unserer Einschätzung in der Diskussion und den Arbeiten zur Didaktik der Informatik das Konzept des „Perspektivenwechsels“ nur implizit. An vielen Stellen wird jedoch die Multiperspektivität der Anwendungskontexte, in deren Zentrum die informatische Problemlösung steht oder die multidimensionale Betrachtung der Auswirkungen des Einsatzes von Informatiksystemen betont.

In der Dagstuhl-Erklärung: „Bildung in der digitalen vernetzten Welt“ (Brinda et al., 2016) werden explizit anwendungsbezogene, gesellschaftlich-kulturelle und technologische Perspektiven auf Phänomene, Gegenstände und Situationen der digitalen vernetzten Welt genannt und deren verknüpfende Betrachtung auch im Informatikunterricht gefordert (GI, 2025, S. 4). Der Auftrag, verschiedene Sichtweisen einzubeziehen, ist auch Teil des Unterrichtskonzepts „Informatik im Kontext“, bei dem die „Mehrdimensionalität“ für die Auswahl eines Anwendungskontextes gefordert wird, „z. B. eine rechtliche, ökonomische, ökologische, ethische oder informatische Dimension“ (Diethelm et al., 2011, S. 102).

Auch im Inhaltsbereich „Informatik, Mensch und Gesellschaft“ der Bildungsstandards der GI werden die „Wechselwirkungen zwischen Informatiksystemen und ihrer Umwelt, zu der verschiedene Akteure wie private und öffentliche Personen, In-

teressengruppen und Institutionen sowie kulturelle Phänomene, natürliche und wirtschaftliche Ressourcen gehören“ (GI, 2025, S. 20) beschrieben.

Im Zusammenhang mit dem Erstellen informatischer Problemlösungen steht auch das „Computational Thinking“ (CT). *„Thinking like a computer scientist means more than being able to program a computer. It requires thinking at multiple levels of abstraction“* (Wing 2006, S. 34). Beim Computational Thinking muss eine Sichtweise eingenommen werden, die die Möglichkeiten und Grenzen der computergestützten Verarbeitung miteinbezieht. Es wird ein informatisches Modell (eines Ausschnitts) der Wirklichkeit erstellt.

Für die unterrichtliche Umsetzung wird im Unterrichtskonzept „Informatik im Kontext“ Methodenvielfalt empfohlen und dies exemplarisch bei der Ausgestaltung ganz konkreter Unterrichtsprojekte im Rahmen dieses Projekts sichtbar. Das Konzept der „Agilen Schule“ (Brichzin et al., 2019) (siehe Abschnitt 5) geht auf den Aspekt des Perspektivwechsels bei der kollaborativen Erstellung von Programmierprojekten im Informatikunterricht ein.

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Wir sehen Informatik als ingenieurwissenschaftliches (Schul-)Fach technischen Denkens und Handelns, unter dem wir Folgendes verstehen:

„ein zweckorientiertes Vorgehen, bei dem Fachkompetenz ihre Bedeutung aus dem Bezug zu einer angemessenen Problemlösung gewinnt; sie wird nicht aus reinem Erkenntnisinteresse erworben. Der Prozess endet in einem Artefakt, das durchaus nicht materieller Natur sein muss: ein Computerprogramm oder die Modellierung der Funktionsweise eines technischen Systems sind auch Kunstprodukte. [...] Zum technischen Handeln gehört die Beurteilung der Problemlösung, deren Auswirkungen auf den Kontext, in dem sie eingesetzt wird.“ (Modrow & Strecker, 2016, S. 45)

Durch die Kontext- und Produktorientierung des Schulfachs Informatik ist ein Perspektivwechsel inhärent. Der innewohnende Anwendungsbezug erfordert zunächst eine *Dekontextualisierung* der Problemstellung auf einen, informatischer Strategien zugänglichen, Kern. Die informatische Lösung, das entwickelte Produkt, wiederum erfordert eine *Rekontextualisierung*, um die Anwendungen und Auswirkungen der informatischen Lösungen reflektieren und auch in anderen Kontexten beurteilen zu können.

Beide Aspekte werden wir im Folgenden spezifizieren. In den Abschnitten 3, 4 und 5 werden wir jeweils Beispiele dazu geben. Wir betonen, dass es sich bei der De- und Rekontextualisierung nicht um einen linearen Vorgang, sondern um wechselwirkende, iterative und zyklische Prozesse handelt. Im Prozess dieser Technikgenese spielen neben den Produkten auch Regeln (Gesetze, Normen ...) und die

individuellen Interaktionsmuster im Umgang mit den Artefakten eine Rolle. Regeln beeinflussen die Gestaltung der Artefakte, aufgrund ihres Einsatzes werden diese u. U. verändert. Auch findet eine Anpassung der Artefakte an die Handlungsweisen der Menschen statt, wobei auch die Menschen (daraufhin) ihre Handlungsweisen verändern (vgl. Engbring, 2004).

Die Anforderungen an ein zu entwickelndes System (die Problemstellungen) kommen in der Informatik in der Regel aus dem jeweiligen Anwendungsgebiet (dem Kontext). Informatische Strategien, Denkweisen, Ideen, Werkzeuge und Konzepte werden zur Lösung von Problemen genutzt, die in anderen (Lebens-)Bereichen auftreten.

Dazu kann allerdings weniger auf bereits existierende Mathematisierungen (Modelle) zurückgegriffen werden, wie z. B. beim Maschinenbau auf physikalische Gesetzmäßigkeiten. Mithilfe informatischer Methoden werden solche Modelle geschaffen, die ggf. auf andere Kontexte (Lebensbereiche) übertragbar sind.

Damit sind in der Anwendungsentwicklung bereits zwei Perspektiven enthalten. Auf der einen Seite stehen Kundinnen und Kunden, Auftraggebende, Nutzende oder Anwendende, auf der anderen Seite die Entwicklerinnen und Entwickler der informatischen Lösung. Festzuhalten ist, dass es sich dabei in der Praxis jeweils meist um verschiedene Personen(gruppen) handelt. Die Analysephase, in der Nutzerinnen und Nutzer einerseits sowie Entwicklerinnen und Entwickler andererseits die Anforderungen an die informatische Lösung definieren, ist u. a. ein Teilgebiet der Softwareentwicklung. Hier gibt es verschiedene Vorgehensweisen, von denen einzelne Aspekte für den Informatikunterricht adaptiert und didaktisch aufbereitet worden sind (vgl. Brichzin et al., 2019). In der Praxis der Softwareentwicklung ist es für den Entwickler oder die Entwicklerin informatischer Lösungen notwendig, sich einerseits in die Sichtweise späterer Anwenderinnen und Anwender hineinzuversetzen, andererseits in die Perspektive der Kundinnen und Kunden, um deren Anforderungen und Probleme vollumfänglich erfassen zu können.

Da in der Schule keine konkreten Auftraggeber und Auftraggeberinnen zur Verfügung stehen, müssen die Schülerinnen und Schüler diese Rolle zunächst selbst übernehmen. Anschließend wechseln sie in die Rolle der Entwicklerinnen und Entwickler (vgl. Brichzin et al., 2019). Hier wird also ein Rollenwechsel von den Schülerinnen und Schülern konkret gefordert und damit ein Perspektivwechsel durch die Didaktisierung einer fachwissenschaftlichen Methode sogar verstärkt.

Die Entwicklerinnen und Entwickler müssen jedoch nicht nur insofern die Perspektive wechseln, da sie sich in andere Personen hineinversetzen, sie müssen zum Finden der Problemlösung eine informatische Sicht einnehmen, die durch die Funktionsweise und Möglichkeiten digitaler Systeme definiert und begrenzt wird. Wir beschreiben diesen Prozess des „Computational Thinking“ in Abschnitt 3 an einem konkreten Beispiel detaillierter.

Durch die Reduktion der Problemstellung auf eine informatische Lösung hat diese aber auch in anderen Kontexten ggf. andere Auswirkungen. Wir beschreiben zu diesem Aspekt ein Beispiel in Abschnitt 5.

In der Informatik – auch als akademische Disziplin – gibt es eine lange Tradition, das Zusammenwirken von Informatik und Gesellschaft zu betrachten. Geht es um die Betrachtung von Auswirkungen einer Technik, ist zu bedenken, dass Technik dabei nur in einem jeweils spezifischen Kontext bewertbar ist. Die Bewertung verändert sich in anderen Kontexten womöglich (vgl. Engbring, 2004).

In der Schule können Reflexionen und Diskussionen zu Anwendungen und Auswirkungen einer informatischen Problemlösung oder eines informatischen Produkts daher auch folgendermaßen initiiert werden: Eine technische Umsetzung, die im Rahmen der Problemstellung geeignet erscheint, wird in einem anderen Kontext angewendet, indem die gleiche Strategie eher unerwünschte Effekte hat. Wir beschreiben dies an zwei konkreten Beispielen in den Abschnitten 4 und 5.

3. Kompetenzen von Lernenden

Im Verlauf des Informatikunterrichts vollziehen Lernende einen Perspektivwechsel vom Anwender zum Konstrukteur von Software.

„Das Verständnis für eine informatische Sicht der Welt erschließt sich für Schülerinnen und Schüler dabei nicht nur aus der alltäglichen Erfahrung mit digitalen Medien, zumal sich diese fortwährend rasch ändern oder erweitern, sondern erfordert einen Perspektivenwechsel von der Lebenswelt hin zu fachlich fundierter, wissenschaftspropädeutischer Auseinandersetzung.“ (GI, 2016, S. 1).

Wir haben in Abschnitt 2 vor allem die Phase der Dekontextualisierung eines Anwendungsproblems auf seinen informatischen Kern, der einer technischen Lösung zugänglich ist, fokussiert. Die Bildungsstandards der GI für die Sekundarstufe 2 beschreiben die dazu notwendigen Kompetenzen der Lernenden wie folgt:

„Unter Modellieren wird das Abbilden eines Realitätsausschnitts oder eines geplanten Systems durch Abstraktion zu einem bestimmten Zweck verstanden. Dazu müssen zuvor in einer Problemanalyse Sachverhalte und Abläufe unter informatischer Perspektive mit Blick auf verallgemeinerbare und typische Bestandteile untersucht werden. Das daraus entstehende Modell muss formal darstellbar sein und eine Realisierung mit einem Informatiksystem ermöglichen.“ (GI, 2016, S. 5).

Wir wollen einen Wechsel von der Anwendungssicht auf die informatische Sicht an einem Beispiel konkretisieren, bei dem die Schülerinnen und Schüler mit einem schultypischen Sensor-Aktor-System arbeiten und einen Algorithmus zur Steuerung einer technischen Komponente implementieren. Die Aufgabe aus Sicht des Auftraggebenden kann wie folgt beschrieben werden: „Wenn nachts niemand im Haus ist, soll aus Gründen des Einbrecherschutzes die Lampe im Flur leuchten.“ Aus infor-

matischer Sicht auf das Problem muss im ersten Schritt geklärt werden, wie erkannt werden kann, ob es Tag oder Nacht bzw. dunkel oder hell ist. Die Lernenden könnten einen Lichtsensor verwenden, der Zahlenwerte liefert. Also muss in einem zweiten Schritt ermittelt werden, in welchem Wertebereich die Zahlenwerte bei Dunkelheit liegen, wobei Dunkelheit später durch einen ganz konkreten Schwellenwert ausgedrückt und mithilfe logischer Bedingungen eine Unter- und Überschreitung der Werte in die algorithmische Lösung integriert werden muss. Weiterhin muss informatisch abgebildet werden, ob jemand im Haus ist. Dies könnten die Lernenden beispielweise mit einem Entfernungssensor modellieren. Auch dieser Sensor liefert Zahlenwerte, und es gilt zu entscheiden, wie damit das Vorhandensein von Personen im Haus modelliert werden kann. Die Bedingungen an die Zahlenwerte der beiden Sensoren müssen logisch miteinander und wiederum algorithmisch mit dem An- und Ausschalten der Flurlampe verknüpft werden. Diese Abbildung der Anforderung der Aufgabenstellung auf die Funktionsweise und Möglichkeiten der digitalen Verarbeitung bezeichnet man wie oben schon benannt als „Computational Thinking“. Die Lernenden müssen dabei Kenntnisse über die algorithmischen Grundbausteine sowie einige informatische Strategien besitzen und diese kreativ in eigener Weise geeignet kombinieren, um das Problem zu lösen. Weiterhin müssen sie Kenntnisse über die grundsätzliche Funktionsweise und die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Systeme besitzen, wobei sich dieses meist praktisch auf Produktwissen einer konkreten Programmierumgebung reduziert.

Diese Kompetenzen wiederum helfen bei der Erklärung, warum die Lampe im Flur auch an regnerischen Tagen leuchtet oder eine neue Zimmerpflanze in der Raummitte verantwortlich dafür sein könnte, dass die Lampe nachts nicht leuchtet, obwohl keine Personen im Raum sind.

Es ist für uns ein wesentliches Ziel, dass der immer wiederkehrende Perspektivenwechsel vom reinen Anwender zum Konstrukteur von Software als Teil des Informatikunterrichts dazu führt, dass die Funktionsweise technischer Systeme der Lebenswelt von den Lernenden zunehmend automatisch hinterfragt wird und digitale Systeme entmystifiziert werden.

„[D]ie Einnahme der beschreibenden Perspektive auf die Architektur [ist] für einen kompetenten Umgang mit digitalen Artefakten notwendig [...]. Es kann davon ausgegangen werden, dass Interesse und Wissen über die Architektur eines digitalen Artefaktes den Menschen ermöglich[en], die Rolle des naiven Benutzers beziehungsweise der naiven Benutzerin zu verlassen, komplexe Funktionen zu nutzen und Änderungen am Artefakt vorzunehmen.“ (Budde, 2021, S. 235)

Wie in Abschnitt 2 beschrieben, identifizieren wir verschiedene Phasen im Entwicklungsprozess von Informatiksystemen und damit verbundene Perspektivwechsel. Der Perspektivwechsel, der vor allem durch eine Reflexion der Auswirkungen von Informatiksystemen erforderlich wird, spiegelt sich in den Bildungsstandards der GI vielleicht am besten durch den prozessbezogenen Kompetenzbereich „Begründen

und Bewerten“ wider, in dem es heißt: *„Der persönliche Standpunkt entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit Argumenten anderer und durch die Einordnung in das eigene Wertesystem.“* (GI, 2025, S. 10).

Im Informatikunterricht sollte die Reflexion der Auswirkungen von Informatiksystemen so erfolgen, dass unterschiedliche Sichtweisen von verschiedenen Schülerinnen und Schüler eingenommen werden, die ein „Sich-Hineinversetzen“ in die Perspektiven der anderen erfordern.

Als Beispiel sei hier die Entwicklung eines Schrittzählers genannt (Brandt et al., 2022, S. 102). Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren ein bekanntes Informatiksystem ihrer Lebenswelt mit einem schultypischen Sensor-Aktor-System und einer schultypischen Programmierungsumgebung. Um einen Schrittzähler selbst zu implementieren, verarbeiten sie algorithmisch die Daten eines Beschleunigungssensors und implementieren ein zustandsbasiertes System. Stellt man anschließend die Aufgabe: *„Diskutiert in der Klasse über die folgenden Aspekte: [...] Solltten Krankenkassen Mitglieder belohnen, die mit einem Fitnessarmband nachweisen, dass sie täglich eine bestimmte Anzahl von Schritten gehen?“* (Brandt et al., 2022, S. 102), dann können verschiedene Sichtweisen eingenommen werden wie z. B. die eines Arztes, einer Vertreterin der Krankenkassen, eines Datenschützers, einer Leistungssportlerin, eines Menschen, dessen Beruf im Sitzen ausgeführt werden muss, und viele weitere. Durch die Rekonstruktion des Schrittzählers machen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, dass ein Schrittzähler gar keine Schritte zählen kann, sondern z. B. nur Daten eines Beschleunigungssensors ausgewertet werden. Entsprechend werden auch andere Bewegungen als Schritte interpretiert. Das Hintergrundwissen ermöglicht eine sachlich begründete Argumentation. Der Informatikunterricht kann ein Verständnis für die technischen Funktionsprinzipien der Systeme liefern, wodurch eine fundierte Reflexion der Auswirkungen, Chancen und Risiken ermöglicht oder um weitere Aspekte ergänzt wird.

Die verschiedenen Sichtweisen der oben genannten Aufgabe können z. B. in einem Rollenspiel miteinander diskutiert werden. Dann kommen Unterrichtsmethoden zum Einsatz, die nicht nur für die Informatik spezifisch sind. Solche Methoden beinhalten ihre ihnen eigenen Vorteile und Schwierigkeiten (wie z. B. ein Verschwimmen zwischen Person und Rolle, Probleme bei der Übernahme unerwünschter Rollen, ...). Lernende müssen ausreichend Kenntnis über die Rolle und ihre speziellen Eigenarten und Beziehungen zum Thema besitzen oder die Möglichkeit haben, sich diese zu erarbeiten. Weiterhin sollten Schülerinnen und Schüler sicherlich Kompetenzen im Bereich der Kooperation und Kommunikation mit anderen erworben haben oder weiter vertiefen und auch Kompetenzen im Begründen und Bewerten sowie im Darstellen und Interpretieren und weitere. Das sehen die Lehrpläne vor. Die dazu genannten Kompetenzen sind unserer Meinung nach nicht informatikspezifisch und deren Förderung fachübergreifend von Bedeutung, so dass sie hier nicht vertiefter betrachtet werden.

4. Kompetenzen von Lehrenden

In Abschnitt 3 haben wir exemplarisch an zwei Beispielen die Kompetenzen der Lernenden im Rahmen von Perspektivwechseln im Informatikunterricht zu verdeutlichen versucht. Wir haben einerseits den Perspektivwechsel vom Nutzenden zum Entwickler oder zur Entwicklerin einer informatischen Lösung betrachtet, andererseits den Perspektivwechsel bei der Reflexion der Auswirkungen informatischer Produkte und Lösungen. Die Lehrkraft muss die benötigten Kompetenzen der Lernenden unterstützen und fördern und so einen Perspektivwechsel ermöglichen. Wir wählen wieder zwei konkrete Beispiele, an denen wir diesen Aspekt illustrieren wollen.

Im ersten Beispiel geht es darum, wie eine Lehrkraft durch die Wahl geeigneter Unterrichtsmaterialien den Perspektivwechsel vom Nutzenden zum Konstrukteur von Software im Rahmen des „Computational Thinking“ unterstützen kann.

Jeder Anwender und jede Anwenderin digitaler Systeme nutzt Sortierfunktionen, z. B. wenn im Dateienverzeichnis die Dateien automatisch nach Dateinamen alphabetisch sortiert werden. Schülerinnen und Schüler sollen sich in unserem Beispiel dazu ein eigenes Sortierverfahren überlegen und damit eine eigene Problemlösestrategie (er-)finden. In der ersten Variante nutzt die Lehrkraft als Unterrichtsmaterial Karten mit Zahlen darauf, die in beliebiger Reihenfolge auf dem Tisch liegen und bittet die Lernenden, sich einen Algorithmus zu überlegen, diese in eine aufsteigende Reihenfolge (z. B. -205, -3, 5, 32, 107, 4087) zu bringen. Dazu werden die Lernenden verschiedene Ideen entwickeln. Darunter werden sich einige finden, die nicht unmittelbar algorithmisiert werden können, z. B. wenn die Lernenden ihre globale Sicht auf die Gesamtheit der Karten nutzen, mit der sie sofort die kleinste Karte zwischen allen anderen identifizieren können. Ein Computer kann jedoch immer nur zwei Werte miteinander vergleichen. Verwendet die Lehrkraft hingegen als Unterrichtsmaterial eine Balkenwaage und gleich aussehende, aber unterschiedlich schwere Pappboxen statt Karten, müssen die Schülerinnen und Schüler sich auf eine lokale Sicht auf den Sachverhalt einlassen. Die entstehenden algorithmischen Ideen der Lernenden beinhalten dann mit ziemlicher Sicherheit einen Vergleich zweier Werte, der auch algorithmisch umgesetzt werden kann. Die Lehrkraft kann so durch eine geeignete Wahl der Unterrichtsmaterialien die Änderung der Sichtweise erleichtern und fördern.

In diesem Beispiel wird ebenfalls ersichtlich, dass die Lehrkraft algorithmische Problemlösestrategien der Schülerinnen und Schüler gut antizipieren können sollte. Dazu benötigt die Lehrkraft ein gewisses Maß an Kreativität, aber auch Erfahrung und weitreichende eigene Programmierkenntnisse. Wenn die verwendete Programmierumgebung für die Lernenden die Möglichkeiten der algorithmischen Umsetzung definiert, ist hier neben Produktwissen auch die Wahl der (Anwendungs-) Aufgabe entscheidend. Diese Aufgabe steht im Zusammenhang mit der Programmierumgebung. Soll beispielsweise ein Algorithmus für ein helligkeitsgesteuertes Licht gefunden werden, muss sichergestellt sein, dass die Lernenden die Kenntnis

haben, dass es Befehle zum Ein- bzw. Ausschalten einer angeschlossenen LED gibt, sowie einen Lichtsensor, der Werte liefert, die ein Maß für das Umgebungslicht liefern.

Auch für Unterrichtsszenarien, bei denen der Schwerpunkt in der Reflexion von Auswirkungen informatischer Systeme liegt, müssen die Lehrkräfte besondere Kompetenzen mitbringen. Geht es um Diskussionen der Auswirkungen eines Informatiksystems, muss die Lehrkraft sicherstellen, dass die Lernenden über ausreichende Kenntnisse der jeweiligen Standpunkte informiert sind oder die Möglichkeit haben, sich diese zu erarbeiten. Natürlich müssen kontroverse Themengebiete auch kontrovers diskutiert werden und Verhaltensweisen der Lehrkraft, wie z. B. im Beutelsbacher Konsens beschrieben, im Informatikunterricht wie in anderen Fächern auch beachtet werden. Wir wollen diese Aspekte hier nicht vertiefter betrachten, weil wir sie als fachunabhängige Kompetenzen einer Lehrkraft erachten.

Wir konzentrieren uns auf folgenden Aspekt: Die Lehrkraft gestaltet eine Aufgabenstellung so, dass aus der Entwicklung einer informatischen Lösung heraus die Lernenden selbst eine Reflexion über deren Auswirkungen anstoßen, bzw. den Wunsch dazu äußern.

In unserem konkreten Beispiel wollen wir auf datenschutzrechtliche Fragestellungen eingehen. Informatikunterricht kann aus dem Zusammenhang einer informatischen Problemstellung für Fragen des Datenschutzes sensibilisieren und deutlich machen, dass es z. B. politischer Regelungen bedarf (siehe auch Abschnitt 7). Die Lehrkraft kann durch die Auswahl entsprechender Kontexte hier geeignete Impulse geben.

In der Aufgabe „Datendetektiv“ (vgl. Brandt et al., 2022, S. 117) liegen den Schülerinnen und Schülern fiktive Daten aus unterschiedlichen Bereichen (Restaurant, Online-Navigationssystem, Fitnessstudio) vor. Dabei handelt es sich neben personenbezogenen Daten auch um (scheinbar anonyme) Daten, bei denen z. B. nur Uhrzeit und Rechneradresse gespeichert sind oder Identifikationsnummer und Wegstrecken usw. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Daten geeignet kombinieren, um damit einen Diebstahl aufzuklären. Informatisch gesehen verknüpfen die Lernenden Daten aus mehreren Tabellen miteinander und machen die Erfahrung, dass durch die Verknüpfung von Daten neue Informationen entstehen. Durch die geschickte Wahl einer zweiten Aufgabe, die das Verfahren auf andere Gebiete ausweitet und in denen die Verknüpfung von Daten problematisch erscheint, kann erreicht werden, dass die Lernenden selbst die Notwendigkeit gesetzlicher Regelungen ansprechen.

Die Kompetenz der Lehrkraft liegt darin, geeignete Kontexte zu finden, sodass die informatische Lösung zu einer Reflexion über Chancen und Risiken anregt und für gesellschaftliche Diskussionen in dem Bereich sensibilisiert.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Bereits in den Abschnitten 3 und 4 haben wir konkrete Unterrichtsbeispiele genannt, die die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler initiieren. In diesem Abschnitt ergänzen wir das um besondere Methoden des Informatikunterrichts.

In Abschnitt 2 wurde aus fachlicher Sicht auf die Softwareentwicklung eingegangen und der Analyseprozess zur Dekontextualisierung der Problemstellung oder der Anforderung des Auftraggebenden durch die Entwicklerinnen und Entwickler thematisiert. Hier finden sich verschiedene Vorgehensweisen u. a. auch Methoden der agilen Softwareentwicklung. Auch für den Informatikunterricht gibt es Vorschläge für Vorgehensweisen im Projektunterricht, die sich an agile Methoden der Softwareentwicklung in der Praxis anlehnen (vgl. Brichzin et al., 2019). Da in der Schule kein konkreter Auftraggeber oder eine Auftraggeberin zur Verfügung steht, sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst diese Rolle selbst übernehmen und anschließend die Rolle des Entwicklers oder der Entwicklerin.

Von den Schülerinnen und Schülern wird gefordert, dass sie zunächst in sogenannten „User-Stories“ Funktionalitäten der zu entwickelnden Software aus Sicht des Kunden festhalten (Brichzin et al., 2019, S. 38). Eine User-Story soll sich dabei auf einen konkreten Aspekt beschränken und auf einem Zettel festgehalten werden. Die User-Stories werden auf einem Projektboard, dem zentralen Informations- und Organisationsort gesammelt. Anschließend werden diese User-Stories von den Schülerinnen und Schülern in sogenannte „Tasks“ gegliedert.

„Tasks sind kleine, aus Entwicklersicht beschriebene Aufgaben, die zu bearbeiten sind, um eine User-Story umzusetzen.“ (Brichzin et al., 2019, S. 207) „Während die User-Stories die Ziele [...] aus Sicht des Kunden beschreiben, müssen die Schülerinnen und Schüler nun ihre Perspektive ändern und die Teilziele aus Sicht eines Softwareentwicklers betrachten.“ (Brichzin et al., 2019, S. 39).

Damit ist ein Beispiel gegeben, wie eine fachliche Vorgehensweise in der Informatik didaktisch für den Unterricht aufbereitet worden ist. Ein weiteres Unterrichtsbeispiel soll die Folgen der Änderung des Blickwinkels bei der Rekontextualisierung einer informatischen Lösung verdeutlichen. Die Umsetzung beschreiben wir ebenfalls.

In einer Aufgabe wird geschildert, wie eine Essensbestellung in einem Restaurant zielgerichtet an den Tisch gebracht wird, wenn der Kunde oder die Kundin eine Art Sender mit zum Tisch nimmt. Mithilfe eines schultypischen Sensor-Aktor-Systems kann dieses von den Schülerinnen und Schülern in Teilen selbst rekonstruiert werden, indem sie eine Ortung des Senders über drei Empfangsstationen konzipieren (vgl. Brandt et al., 2022, S. 107). Erläutert die Lehrkraft, dass das eingeschaltete Smartphone auch fortlaufend Signale sendet, weil ein Anruf sonst nicht an das Gerät weitergeleitet werden kann, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass jedes Smartphone technisch gesehen geortet werden kann. Vielleicht regt diese Erkenntnis die Schülerinnen und Schüler dazu an, über die Konsequenzen zu diskutieren. Soll

alles gemacht werden dürfen, was technisch möglich ist oder bedarf es Regeln (z. B. Gesetze bzw. Verträge), die diese Möglichkeiten beschränken? Die Rekontextualisierung der geeigneten technischen Lösung zum Finden des Tisches im Restaurant in den Kontext der Weiterleitung eines Anrufs im Mobilfunknetz, die Änderung des Blickwinkels, bewirkt eine Reflexion über Auswirkungen der technischen Lösung in anderen Kontexten und einer dadurch möglicherweise anderen Bewertung.

6. Historische Entwicklungen

Informatik ist erst seit kurzer Zeit fast flächendeckend als Pflichtfach implementiert. Zuvor – und dabei kann man auf gut 50 Jahre zurückblicken – war es lediglich Wahlpflichtfach zum Ende der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe. Die Etablierung des Faches fällt mit der Reform der gymnasialen Oberstufe 1972 zusammen. Die ersten Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik wurden 1976 (GI, 1976) veröffentlicht. Diese orientierten sich passend zum wissenschaftspropädeutischen Auftrag der gymnasialen Oberstufe an den Inhalten der Veranstaltungen in den ersten beiden Semestern der auch erst kurz davor etablierten Informatik-Studiengänge. Vor allem das Motto „Vom Problem zum Programm“ wurde umgesetzt und das formale Ziel der Vermittlung von Problemlösekompetenzen formuliert.

Teil dieser ersten Empfehlungen war auch, dass die gesellschaftlichen Auswirkungen von Informatiksystemen zu thematisieren sind.

„Im gesamten Informatik-Unterricht, insbesondere bei den dabei verwendeten Beispielen, sind u. a. folgende Fragen aufzuwerfen: Wer benutzt Rechner? Wozu werden Rechner benutzt? Wozu werden Rechner benötigt? Welche Aufgaben sind erst durch den Einsatz von Rechnern zu bewältigen? Was sind die beabsichtigten und unbeabsichtigten Konsequenzen der Benutzung von Rechnern? Worauf ist bei zukünftigem Einsatz von Rechnern zu achten? Bei wem liegen die Verantwortlichkeiten für den Rechnereinsatz?“ (GI, 1976, S. 339)

Auch die Multiperspektivität ist von Beginn an Teil der normativen Setzungen zum Informatikunterricht. Mit den Bildungsstandards der GI für die Sekundarstufe 1 ist daraus ein eigenständiger Inhaltsbereich „Informatik, Mensch und Gesellschaft“ geworden. In diesem Inhaltsbereich geht es darum, sich von der informatischen Perspektive partiell zu lösen und sich auf eine auch subjektiv geprägte Sicht einzulassen. In der Regel geht es bei den Kompetenzerwartungen um rechtliche oder ethische Fragen, die argumentativ bearbeitet werden, methodisch z. B. mit Rollenspielen.

Eine weitere Auffälligkeit bei der Betrachtung von Informatikunterricht ist der schnelle, radikale Themenwechsel, bis zur Jahrtausendwende auch ohne Begleitung durch informatikdidaktische Forschung an Universitäten. Von der Hardwareorientierung der späten 1960er Jahre über Algorithmenorientierung, Anwendungsorientierung und Benutzerorientierung, findet auch heute noch ein steter umfassender Wandel der Themengebiete statt. Beim Programmieren ist man Ende der 1990er

Jahre von imperativen zu den objektorientierten Sprachen gewechselt, mit dem Themengebiet Rechnernetze und Internet sind vor noch nicht allzu langer Zeit neue Themen in den Informatikunterricht integriert worden und heute nicht mehr wegzudenken. Das Themengebiet Maschinelles Lernen wird aktuell für den Informatikunterricht aufbereitet (Berges et al., 2025).

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

In der Praxis eines Informatikers oder einer Informatikerin ist es notwendig, sich in die Sichtweise der Kundinnen und Kunden hineinzusetzen, um deren Anforderungen und Probleme vollumfänglich erfassen zu können. Deshalb wird Informatik auch oft mit einem Anwendungsfach verknüpft studiert (z. B. Medizin-Informatik, Wirtschaftsinformatik, Bioinformatik, ...).

Unterrichtlich bieten sich auch hier fachübergreifende Möglichkeiten. Die Autorin hat in einem Wahlpflichtunterricht der Sekundarstufe 1 statt des Fachs Informatik einmalig den Wahlpflichtkurs Medizinische Informatik angeboten, bei dem dieselben informatischen Inhalte in medizinische Fragestellungen eingebettet waren. Ein Ergebnis des Kurses war z. B. die überraschend hohe Anwahl von Mädchen (Streckler, 2013, S. 26). Weitere von Kolleginnen und Kollegen bekannte Kurskombinationen sind Astronomie und Informatik, sowie die Fächerkombination Informatik und Werte und Normen.

Der Informatikunterricht kann ein Verständnis für die technischen Funktionsprinzipien der Systeme liefern, wodurch eine fundierte Reflexion der Auswirkungen, Chancen und Risiken oft erst möglich oder um weitere Aspekte ergänzt wird (siehe Abschnitt 3). Ein Zusammenspiel mit anderen Fächern, in denen die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive auf Phänomene, Situationen und Gegenstände der digitalen, vernetzten Welt in den Blick genommen wird, kann durch eine technologische Perspektive aus dem Informatikunterricht sinnvoll ergänzt werden (vgl. Brinda et al., 2016).

Unterrichtlich bedeutet dies, Informatiksysteme im Kontext ihres Einsatzes und der darin eine Rolle spielenden Wertvorstellungen zu diskutieren. Dies bietet die Chance einer wie auch immer gearteten Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus den Gesellschaftswissenschaften.

Haben wir einleitend darauf verwiesen, dass Informatik als verpflichtendes Schulfach erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewinnt, bietet die Verankerung im Wahlpflichtbereich natürlich gerade hier eine Chance, Fächer miteinander zu kombinieren. Wir könnten uns sehr gut eine Kombination der Fächer Politik/Wirtschaft und Informatik sowie Philosophie und Informatik vorstellen, um Themen aus dem Bereich „Informatik, Mensch und Gesellschaft“ in ihrer Breite zu bearbeiten und die technologische Perspektive auf Systeme der digitalen Welt, um eine gesellschaftliche zu ergänzen.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Berges, M., Eickhoff-Schachtebeck, A., Engbring, D., Gapski, H., Schulte, C., Strecker, K., & Verständig, D. (2025). KI-Bildung! Sechs Thesen zum Verhältnis von Künstlicher Intelligenz, Bildung und Gesellschaft aus interdisziplinärer Perspektive. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2025.07.07.X>
- Brandt, Y., Eickhoff-Schachtebeck, A., & Strecker, K. (2022). *Schulbuch starke Seiten Informatik Jahrgang 9/10 Gymnasium Niedersachsen*. Klett.
- Brichzin, P., Kastl, P., & Romeike, R. (2019). *Agile Schule. Methoden für den Projektunterricht in der Informatik und darüber hinaus*. Hep.
- *Brinda, T., Diethelm, I., Gemulla, R., Romeike, R., Schöning, J., & Schulte, C. (2016). *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. https://doi.org/10.18420/dagstuhl_2016. Online: <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung> (Stand: 27. 2. 2025)
- Budde, L. (2021). *Entwicklung und Rekonstruktion einer interaktionsgeprägten Sichtweise auf das komplementäre Mensch-Maschine-Verhältnis*. Dissertation, Universität Paderborn 2021. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:466:2-38783>
- Diethelm, I., Koubek, J., & Witten, H. (2011). IniK – Informatik im Kontext. *LOG IN* 31 (1), 97–104. <https://doi.org/10.1007/BF0323736>
- Engbring, D. (2004). *Informatik im Herstellungs- und Nutzungskontext: ein technikbezogener Zugang zur fachübergreifenden Lehre*. Dissertation, Universität Paderborn, urn:nbn:de:hbz:466-20040101126
- GI (1976). Zielsetzungen des Informatikunterrichts. Nachdruck in W. Arlt & Haefner, K. (1984). *Informatik als Herausforderung an Schule und Ausbildung: GI-Fachtagung, Berlin, 8.-10. Oktober 1984*, 338–346. https://doi.org/10.1007/978-3-642-70089-7_52
- GI (2016). Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe II. *Beilage zu LOG IN* 36, Heft Nr. 183/184. <https://informatikstandards.de> (Stand: 27. 2. 2025)
- GI (2025). *Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I – Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik e. V. (GI)*. https://doi.org/10.18420/rec2025_052 Online: <https://informatikstandards.de> (Stand: 27. 2. 2025)
- Modrow, E., & Strecker, K. (2016). *Didaktik der Informatik*. De-Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486720112>
- Strecker, K. (2013). Medizinische Informatik in der Sek 1. *INFOS 2013: Informatik erweitert Horizonte – 15. GI-Fachtagung Informatik und Schule. Gesellschaft für Informatik e. V.*, 25–34. Regular Research Papers. Kiel. 26.-28. September 2013.
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49, 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

Perspektivität in der Kunstdidaktik

Reflexionen zur Visualität als standortbezogene Situiertheit von Selbst- und Weltbildern

Ansgar Schnurr

Einleitendes

Das Thema der Perspektivität aus Sicht der Kunst zu betrachten, führt zu einem konzeptionellen Ausgangspunkt vieler weiterführender Verständnisse von Perspektivität zurück. Sämtliche weiteren Verständnisse von Perspektivität leiten sich nämlich von Kernbereichen künstlerisch relevanter Dimensionen ab, nämlich dem Sehen, der visuellen Wahrnehmung und Anschauung und der Konfiguration des erkennenden Subjekts in der Welt. Im lateinischen Begriff „*perspicere*“, im Sinne von etwas genau erkennen, es zu durchschauen, ist bereits eine enge Verbindung zwischen visueller Wahrnehmung und menschlicher Erkenntnis angesprochen, die auch für Kunstproduktion, Kunstwissenschaften und Kunstdidaktik eine zentrale Rolle spielt. Das perspektivische Sehen, das von einem Standpunkt aus die Welt nach bestimmten Parametern erfasst, ist dabei in relevantem Maße von kulturellen Blickkonventionen und Sehtheorien geprägt; es ist also keineswegs ein rein physiologisches, quasi natürliches Sehen, sondern eben ausgedeutete Weltsicht. Insofern spielen Verständnisse zum Verhältnis von Selbst und Welt in das Sehen in Blickwinkeln hinein – und zugleich prägen die Weisen des Sehens umgekehrt auch die Selbstkonzepte. Beides, nämlich Selbst- und Welterschließung einerseits und die Arbeit an Selbstkonzepten andererseits sind für kunstpädagogische Handlungsfelder von zentraler Bedeutung. Es wird zu zeigen sein, dass das sehende Ordnen der Welt in Perspektiven in verschiedenen Weisen auch auf Kontrolle und sogar machtvolleres Handeln zielt und insofern auch eine kritische pädagogische Betrachtung nötig macht.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmungen

In diesen weitläufigen optisch-visuell grundierten Bereichen kann Perspektivität in mindestens vier Fokuspunkten verstanden und beschrieben werden: (a) als optisch-visuelle Prinzipien bildlicher Raumorganisation, (b) in erkenntnistheoretischer Dimension des visuell die Welt erfassenden Menschen, (c) weiter gefasst als individuelle Weltsicht und -deutung und schließlich (d) in allgemeinerer Dimension als Refle-

xionsfeld für die Situiertheit individueller Perspektiven im Sinne von Selbst- und Weltverständnissen. Diese Ansatzpunkte sollen kurz dargestellt werden:

1.1 Perspektivität als optisch-visuelle Prinzipien bildlicher Raumorganisation

In der Bildenden Kunst steht die Produktion und Rezeption von Bildern im weitesten Sinne im Zentrum des Interesses, seien es zweidimensionale Bildwerke, plastisch-dreidimensionale Darstellungen, Bewegtbilder oder auch szenisch-performative Bildlichkeiten. Stets geht es also darum, die Welt in Darstellungsformen zu transformieren und sie unter bestimmten Interessenspunkten zu verdichten. Bei diesen ganz unterschiedlichen Ins-Bild-Setzungen stellt sich stets das Problem, wie die räumlich und zeitlich komplexen Dimensionen der Welt reduziert oder abstrahiert in eine bildliche Form überführt und bildräumlich organisiert werden können. Im Fall zweidimensionaler Bilder wie Zeichnungen und Malereien muss also das räumlich Gesehene, aber auch alles bedeutungsvoll Erfahrene und gegebenenfalls auch das sich zeitlich Ereignende in eine verkürzende, flächige Darstellungsform transformiert werden – ein zu allen Zeiten unterschiedlich bewältigtes Problem.

Bevor an späterer Stelle dieses Aufsatzes ein kurzer kunsthistorischer Überblick über ausgewählte Perspektivkonzepte dargestellt wird, soll hier bereits mit der Linearperspektive eine kunst- und kulturhistorisch dominante und auch kunstpädagogisch bedeutsame Form der Perspektivität in der Kunst herausgegriffen und reflektiert werden:

Mit dem Beginn der Neuzeit entwickeln Künstler mit der Linearperspektive ein revolutionäres Bildsystem zur Organisation von Räumlichkeit, das dem natürlichen Seheindruck und auch gegenwärtig geläufigen z. B. fotografischen Bildformen weit mehr entspricht als frühere, eher flächige oder etwa nach Bedeutung gestaffelte Formen der Darstellung des Bildraums. In der *linearperspektivischen* oder auch *zentralperspektivischen* Darstellung werden optische Prinzipien der darstellenden Geometrie genutzt und bildlich übertragen: Wie allgemein bekannt, gründet sich die Zentralperspektive auf der Idee eines Fluchtpunkts, zu dem alle eigentlich parallelen Linien, wie etwa gegenüberliegende Raumkanten, strahlenförmig hin verlaufen, also „fliehen“ (Kemp, 1984, S. 63). Darstellungsästhetisch wird im Seheindruck, dass die parallelen Linien im unendlichen Horizont konvergieren, die Illusion von Tiefe im flächigen Bildraum erzeugt. Leon Battista Alberti, einer der frühen Theoretiker der Zentralperspektive, formulierte in seinem Traktat *Della pictura* (1435) die Idee, dass der Fluchtpunkt das Fundament einer dem Seheindruck entsprechenden Beschreibung von Raum sei, um dem Betrachter die Illusion der Realität zu vermitteln (Alberti, 2013). Auch kann ein Eindruck der Immersion entstehen, insofern die Betrachtenden ins Bildgeschehen förmlich hineingenommen werden (Gombrich, 1972, S. 145). Interessant ist hierbei, dass dieser Fluchtpunkt in der Tat flüchtig auch in dem Sinne ist, dass er nur als geometrische Konstruktion zu begreifen ist und in der Welt keinerlei

tatsächliche Referenz hat. Ähnlich wie der manchmal gesuchte Beginn eines Regenbogens mit dem Betrachtenden mitwandert und nie gefunden werden kann, da sich ja die optische Lichtbrechung von jedem Punkt individuell in der Ferne projiziert, so wird auch der Fluchtpunkt als optische Konstruktion vom Sehenden aus bestimmt. Der sehende Mensch blickt demnach von einem bestimmten Standpunkt aus auf die Welt, deren Linien sich dann jedoch strahlenförmig auf einen oder mehrere Punkte am Horizont verjüngen. Der Kunsthistoriker Hans Belting betont deutlich das mit der Entwicklung der Zentralperspektive ins Zentrum rückende sehende Subjekt:

„Konsultiert man irgendein Schema, mit dem die Zentralperspektive konstruiert worden ist, so kann man sich davon überzeugen, dass das ‚Zentrum‘ eben immer der Betrachter ist, dessen Auge die ‚Spitze der Sehpypamide‘ bildet, gleich, ob man selbst dieser Betrachter ist oder ob man einen solchen dargestellt findet, dessen frontale Position von der Seitenaufmessung der Sehbahnen ergänzt wird“ (Belting, 2007, S. 103).

Der Mensch blickt von seinem aktuellen, ortsveränderlichen Standpunkt auf den Horizont, auf dem stets der virtuell konstruierte Fluchtpunkt verortet ist. Der Horizont an sich ist jedoch ebenfalls nicht materiell gegeben, sondern wird durch die Augenhöhe des Sehenden bestimmt: Auf dem Boden in einer ebenen Landschaft liegend, projiziert sich der Horizont, auf dem auch der Fluchtpunkt liegt, in selber Höhe wie das sehende Auge, also wenige Zentimeter hoch. Steigt man auf einen Turm, fluchten alle parallelen Linien in einer zentralperspektivischen Bildkonstruktion auf den gleich-turmhohen Horizont.

1.2 Erkenntnistheoretische Dimension der Bildlichkeit des perspektivischen Sehens

Für den Menschen der frühen Neuzeit bis heute ist es eine faszinierende und erkenntnistheoretisch interessante Konstruktion, dass die Welt dem Sehenden gewissermaßen strahlenförmig ins Auge fällt. Zugleich fasziniert, dass der Verlauf der vom gesehenen Objekt zum Horizont hin weg fluchtenden Linien von nichts anderem als der Position des Auges abhängt. Denn die Wahrnehmung und Erkenntnis der Welt erscheinen hier als Konstruktion, die individuell, standortgeprägt und gewissermaßen determiniert ist. Insofern wird der Fluchtpunkt zu einer bedeutungsvollen Ins-Bild-Setzung des menschlichen Blicks. Damit ist bezeichnet, dass in zentralperspektivischen Darstellungen der Kunst die Welt eben nicht nur bildräumlich dargestellt ist, wie sie ist, sondern vielmehr immer die räumliche Position des sehenden und die Welt erkennenden Subjekts thematisiert ist: Die Welt formiert sich im Bild so, wie ein Subjekt sie durch seinen Standort individuell und situativ wahrnimmt (vgl. Kubovy, 1986). Belting spricht hier gar von einem „bildgewordenen Blick“ (Belting, 2007, S. 101). Diese Zentrierung des Sehenden, aus dessen Blick heraus sich die Welt formt, ist in der Renaissance eine längst nicht nur künstlerisch-optische Errungenschaft: Für die kleine gebildete Elite der Renaissancekünstler ist die neue Art des Sehens

und Darstellens eine bahnbrechende neue Erkenntnisform, die auch das Selbst- und Weltbild tiefgreifend verändert: Der Mensch stellt sich selbstbewusst und machtvoll ins Zentrum des Weltgeschehens und behauptet, durch seinen Blick die Welt zu formieren. Erwin Panofsky hat in seinem Werk *Die Perspektive als ‚symbolische Form‘* argumentiert, dass die Zentralperspektive die Welt so strukturiert, dass der Betrachter eine Position absoluter Kontrolle einnimmt (Panofsky, 1980). Im zentralperspektivischen Sehen ist daher das Verständnis von Selbst und Welt klar als ein situiertes Sehen angelegt, das auf Kontrolle drängt und ausgesprochen machtvoll den eigenen Standpunkt manifestiert.

1.3 Künstlerische Perspektivität als individuelle Weltsicht und -deutung

In diesem Sinne verweist die Art der künstlerischen Darstellung von Sehweisen immer auf den Menschen und insbesondere auf den Künstler oder die Künstlerin zurück, deren Blick ins Bild gesetzt wird. Perspektivität, also Formierung eines subjektiven Blicks, zielt insofern in einem eher übertragenen Sinne auch auf individuelle Interpretationen und Weltsichten, also den künstlerischen Blick und die Weltsicht. Diese werden vor allem von Künstler:innen seit der Romantik angeboten, seit westliche Kunstbegriffe verstärkt als semantisch offenere und eigensinnige Konstruktionen für den Interpretationsraum der Betrachtenden begriffen werden. Diesen Kunstverständnissen entsprechend werden künstlerische Arbeiten weniger als tatsächliche Ausschnitte der Welt aufgefasst, sondern als Sehangebote, die interpretationsbedürftig sind (Goodman, 1973, S. 242) und eine individuelle künstlerische Sicht auf die Welt anbieten, quasi wie durch die Augen der Künstler:innen. Diese Auffassung, dass in künstlerischen Bildern die Sehweise ihrer Autor:innen nachvollzogen werden könne, ist historisch in verschiedenem Maße mit der latenten Zuschreibung von Bedeutsamkeit des künstlerischen Blicks belegt. Uwe Fleckner untersucht in diesem Zusammenhang Vorstellungen, dass Künstler:innen sogar „seismographische“ Fähigkeiten hätten, also bestimmte gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen vorausnahmen oder bereits in der Frühphase artikulierten (Fleckner, 2012). Auch jenseits solcher pointierter Verständnisse wird von künstlerischen Bildern meist erwartet, dass sie in bedeutungsvoller Weise einen besonderen, fremden und interessanten Blick ihrer Autor:innen auf die Welt vermitteln können. Insofern liegt in der rezeptiven Annäherung an die originelle Sichtweise und Perspektive der Künstler:innen eine gewisse Faszination und eine kulturelle Funktion.

1.4 Perspektivität und Perspektivwechsel als kunstpädagogisches Reflexionsfeld

Die Entdeckung der Zentralperspektive als Bild- und Erkenntnisssystem hatte also nicht nur tiefgreifende Auswirkungen auf die Entwicklung der künstlerischen Darstellungen; vielmehr problematisiert sie die Abhängigkeit des Weltbildes vom Stand-

ort der Betrachtenden. Das Selbst- und Weltverhältnis erscheint von hier aus nicht mehr vorgegeben oder unverrückbar, sondern höchst situiert, flüchtig und individuell. Unmittelbar daraus leiten sich dann allgemeinere Verständnisse von Perspektivität ab, die die individuelle Geprägtheit von Sichtweisen und deren Verschiedenheit in einer multiperspektivischen Kultur und Gesellschaft der Vielfalt thematisieren (Schnurr & Theisohn, 2025, S. 83–86). Dies ist auch für kunstpädagogische Zusammenhänge als Reflexionsfeld von großer Bedeutung und entfaltet letztlich sogar ein demokratiebildendes Potenzial (vgl. ebd.). Auch und gerade hier steht der diskursive Austausch über Sichtweisen und über die Positionen und Situietheit von Perspektiven, Blickwinkeln und Weltbildern im Zentrum. Wesentliche Bildungsziele der Kunstpädagogik liegen gerade darin, den eigenen und fremde Blickwinkel als Sehprozess wahrzunehmen und die daraus hervorgehenden Selbst- und Weltverhältnisse zu reflektieren, kontextualisieren und gestalten zu lernen.

In der Kunstpädagogik besteht in Bezug auf die Thematik der Perspektivität die Besonderheit, die verschiedenen Standorte, Perspektiven und Verständnishorizonte nicht nur abstrakt, sondern durchaus sehr konkret und sichtbar reflektieren und erarbeiten zu können. Hierbei ist auch die leibliche Gebundenheit der Erkenntnis interessant, da die Veränderung des Horizonts und Fluchtpunkts der Perspektivität durch eigene körperliche Ortsveränderungen im Raum erprobt und erfahren werden kann. Solche ganz konkreten Veränderungen des Standpunktes können auch den Perspektivwechsel und die probeweise Perspektivenübernahme abweichender Standorte vermitteln. Damit verbunden liegt in kunstpädagogischen Bildungssituationen ein besonderes Potenzial nicht nur in der Vergewisserung des eigenen individuellen Standpunkts, sondern vielmehr auch kritisch im reflexiven Austausch über die Vielfalt differenter Blickwinkel und Weltdeutungen.

2. Fachwissenschaftliche Ansätze und kunstdidaktische Reflexionen

Der fachliche Diskurs in der Kunstpädagogik zum Thema Perspektivität speist sich disziplinär im Wesentlichen aus der Kunstgeschichte/Bildwissenschaft und weiterführenden philosophischen und bildungswissenschaftlichen Bezügen. Die akademische Disziplin Kunstgeschichte liefert der Kunstpädagogik mit der historischen Reflexion künstlerischer Produktion in kulturell-gesellschaftlichen Kontexten wesentliche und fachspezifische Ansatzpunkte, die dann pädagogisch und interdisziplinär weitergeführt werden können. Immer geht es dabei um die Frage, wie der Mensch in spezifischen historisch-gesellschaftlichen Kontexten sich und die Welt versteht und ausdeutet. Zwei Beispiele seien hier herausgegriffen:

Die Entwicklung der Zentralperspektive, lange als originär europäisch verstanden, sogar als Manifestation des selbstbewussten und souveränen Menschen Europas

in der Renaissance gefeiert, hatte diverse theoretische Vorläufer und Inspirationsquellen, die kunsthistorisch rekonstruiert werden. Eine dieser Quellen ist eine einflussreiche *arabische Sehtheorie*, die um das Jahr 1000 in Kairo entstanden ist. Ibn Al-Haitham (965–1040), im Westen bekannt als Alhazen, untersuchte mittels Spiegel und *Camera Obscura* das Brechungs- und Spiegelungsverhalten des Lichts (vgl. Belting, 2007, S. 100–108; Belting, 2009, S. 104–143). In seinem *Buch der Optik* beschrieb er die Wiederholung des Einfallswinkels von Lichtstrahlen im Ausfallswinkel und entwickelte daraus eine mathematisch und optisch basierte Theorie des Sehens. Demnach werde jeder Körper vom Licht entweder beleuchtet oder durchleuchtet, wobei sich die Lichtstrahlen in verschiedener Weise auf und in den Dingen spiegeln und brechen. Indem dieses von den Dingen gebrochene Licht durch die Welt flutet, transportiert es die sichtbaren Farben und Umrisse. Anders gesprochen – und in erstaunlicher Nähe zu noch immer gültigen optischen Gesetzen – ist alles Sichtbare nur Widerspiegelung von Dingen, die als gebrochene Lichtreflexion ins Auge fallen. Der sehende Mensch erkennt also nicht visuell die wirkliche Welt, sondern wird nur vom optisch durch die Dinge veränderten Licht flüchtig beleuchtet. Er nimmt nie die Dinge an sich wahr und „erfährt“ sie durch das Sehen niemals unmittelbar, sondern kann nur die durch das Licht vermittelten Spiegelungen sehen (vgl. Belting, 2007, S. 100–108, Schnurr, 2011, S. 37–54). Zwar unterscheidet sich diese Sehtheorie wesentlich von der europäisch-frühneuzeitlichen Perspektivität, jedoch haben Ibn Al-Haithams Arbeiten zur Lichtbrechung und Reflexion sowie zur Funktionsweise des Auges wesentlich dazu beigetragen, das europäisch-frühneuzeitliche Verständnis linearer Perspektive zu formen, das ja ebenfalls (Seh-)Strahlen imaginiert, die von den Objekten ins Auge fallen. Interessant ist an diesem Beispiel, wie in kunsthistorischer Rekonstruktion globale transkulturelle Verwebungen beschreibbar werden. Theorien zum Sehen und visuell basierten Weltverstehen erscheinen hierbei als „travelling concepts“ (vgl. Neumann & Nünning, 2012), die in mehrfacher Anverwandlung auftauchen. Kunstpädagogisch relevant ist zudem die Erkenntnis, dass auch solche zentral gesetzten Konzeptionen wie das europäische Verständnis von Perspektivität in weltweitem und historischem Fokus durchaus relativiert werden können – und von hier aus auch eine Diversität von Sehweisen und Selbst- und Weltverständnissen reflektiert werden kann.

Ein weiteres Beispiel für den Übertrag kunsthistorischer Bestände auf kunstpädagogisches Denken stellen die Infragestellungen und Dezentrierungen der Perspektive in der europäischen Kunst seit der *Moderne* dar. Künstlerinnen und Künstler be- und verarbeiteten bspw. im 20. Jahrhundert die turbulenten historischen Erfahrungen dieser Epoche, wie die verheerenden Auswirkungen des Ersten und Zweiten Weltkrieges, indem sie die Zerrissenheit und Unsicherheit in künstlerischen Arbeiten reflektierten und damit ordnungsgebundene Zentralperspektiven und festgefügte Identitäten hinterfragten. Aber auch die Fortschritte in der Psychologie, insbesondere die Arbeiten von Sigmund Freud und Carl Jung, hatten großen Einfluss auf

die Vorstellungen der Verortung des Subjekts in der Welt. Markantes Beispiel für solche Dezentrierungen des vormals zentralperspektivisch-regelgeleiteten Sehens und des Subjekts ist der *Kubismus*, der mit der traditionellen Zentralperspektive bricht, indem er Objekte aus mehreren Blickwinkeln gleichzeitig darstellt, was ein fragmentiertes Verständnis der Realität anbietet. Der *Expressionismus* verzichtet ebenfalls auf traditionelle Perspektiven zugunsten einer intensiveren emotionalen Darstellung, wie bei Ernst Ludwig Kirchner und Emil Nolde. Hier wird die Welt nicht mehr als mathematisch-geordnet, nicht als berechenbar und rational dargestellt, sondern als subjektiv-verzerrt und höchst dynamisch. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dann veränderten wieder die sich rasant entwickelnden Medien, aber auch weiter erodierende gesellschaftliche Konventionen und Identitätsvorstellungen die künstlerische Produktion. *Postmoderne* und *zeitgenössische* künstlerische Artikulationen, wie von Cindy Sherman, die sich selbst in diversen Rollen jenseits z. B. Genderzugehörigkeit inszeniert, untersuchen die Konstruiertheit von Identitäten durch dekonstruktive Techniken. Die Fotografien von Andreas Gursky schachteln in weithin unübersichtlicher Weise als digitale Verdichtung eines ganzen Bilderpools verschiedenste Blickwinkel ineinander. In seiner digitalen Fotografie *99 Cent* (1999) werden eine erstaunliche Anzahl von Supermarktregalen aus einem deckennah verorteten Blickwinkel (wie eine Überwachungskamera) so erfasst, dass eine Form der Allansichtigkeit und des kontrollierenden, machtvollen Sehens inszeniert wird. Hier wird die Dominanz allgegenwärtiger Sichtbarkeit im digitalen Zeitalter eindrucksvoll, aber beklemmend ins Bild gesetzt. Die kurz und cursorisch genannten Beispiele der Geschichte der Kunst seit der Moderne stellen ganz unterschiedliche Formen der Auflösung der Zentralperspektive und die Dezentrierung von Identitätsvorstellungen vor, die als zentrale Methoden verstanden werden können, um die Komplexität der modernen Welt und die Vielschichtigkeit und Mehransichtigkeit individueller und kollektiver Identitäten ins Bild zu setzen. Von hier aus werden wiederum relevante kunstpädagogische Überlegungen möglich. Insofern Kunstpädagogik sich maßgeblich mit der Gestaltung von Selbst- und Weltbildern befasst, spielen auch postmoderne, diversifizierende Identitätskonzeptionen eine Rolle, die eine Konstruktion und auch Verflüssigung vormals eher starrer Identitätsbilder zielen. Die metaphorisch beschriebenen postmodernen Konzepte wie „Bastelexistenzen“, „Patchworkidentitäten“ oder Vorstellungen vom Selbstbild als „Bricolage“ (vgl. Eickelpasch & Rademacher, 2014, S. 21–28) gehen von Gestaltungsprozessen aus, in denen eindeutige und nur einen Standpunkt einnehmende Sichtweisen zugunsten polyperspektivischer Verständnisse geweitet und auch dekonstruiert werden. Hier zeigen sich erhebliche Parallelen zu den künstlerischen Konzepten der Moderne und Postmoderne. Insofern können die Ergebnisse kunsthistorischer Darstellungen zur Perspektivität in der kunstdidaktischen Übertragung sehr produktiv für originär pädagogische Fragestellungen und Lernsettings werden.

3. Kompetenzen von Lernenden

Die bislang entfalteten Dimensionen der Perspektivität in der Bildenden Kunst und Kunstpädagogik beinhalten ein umfassendes Bildungspotenzial, das sich in folgende aufeinander bezogene Kompetenzen gliedern lässt:

Perspektivische Gestaltungsfähigkeit und Konzeptionsverständnisse bilden: Zunächst besteht eine wesentliche Kompetenz im Verstehen und variantenreichen Beherrschen perspektivischer Darstellungssysteme von Bildräumlichkeit auf der Fläche. In der Darstellung der „Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss“ des BDK e. V. Fachverband für Kunstpädagogik entspricht die hier angesprochenen Kompetenz dem Bereich 1.1 (Ordnungen, Strukturen, Kompositionen in Bildern erkennen; Fläche, Raum und Zeit [...] wahrnehmen und benennen können) sowie dem Bereich 1.3 „Analysieren“ (den Einfluss der Gestaltung eines Bildes [...] auf die jeweilige Wirkung auf den Betrachter analysieren) (BDK, 2008, S. 4). In zunehmender Komplexität, etwa von der noch nicht dem Seheindruck entsprechenden Parallelprojektion zur zentralperspektivischen Darstellung, werden Konstruktionsprinzipien bildlicher Raumvisualisierung erlernt. Dies geschieht einerseits konzeptionell im Erarbeiten der geometrischen Konstruktionsprinzipien und rezeptiv entlang des Erschließens von Raumsystemen in beispielsweise historischen Bildwerken, wobei auch historische Kontexte von Kultur und Gesellschaft zu beachten sind. Andererseits werden perspektivische Raumgestaltungsprinzipien auch gestalterisch-praktisch in der eigenen Darstellung von Perspektivsystemen in Zeichnung und Malerei erprobt, erfahren und erlernt. Dieser Kompetenzbereich wird sehr konkret erfahrbar in Stefan Wachters Unterrichtsvorschlag, in dem „ein Experiment zur Bedeutung der Augenhöhe“ durchgeführt wird. Er geht aus von der frühneuzeitlichen Darstellung „Thronende Madonna mit Kind“ von D. Veneziano (um 1445), bei der durch niedrige Fluchtpunktsetzung die Betrachterposition gewissermaßen vor der Figurengruppe kniend gestaltet wurde. Zeichnerisch werden nun die architektonischen Elemente des dargestellten Bildraums so verändert, dass der Fluchtpunkt nach oben auf Augenhöhe der Madonna wandert, was im Hinblick auf die stark veränderte Bildwirkung erlebt und reflektiert wird (Wachter, 2025, S. 21).

Räumliches Denken und Wahrnehmung: Das Erlernen der Zentralperspektive fördert bei Kindern und Jugendlichen die Entwicklung räumlicher Vorstellungskraft. Diese Fähigkeit ist von allgemeiner Bedeutsamkeit und auch als Kompetenz in verschiedenen weiterführenden Bildungsgängen sehr relevant. In den Kompetenzformulierungen des Fachverbandes BDK e. V. wird die „berufliche Qualifizierung durch den Erwerb von transferierbaren Einstellungen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ ausgeführt (BDK, 2008, S. 2). Durch die künstlerisch-gestaltende und rezeptive Auseinandersetzung mit bildräumlicher Tiefenorganisation (Staffelung, Überdeckung, Verkleinerung usw.) von Strahlenlinien und Proportionen können Schüler:innen ihre raumbezogene optische Wahrnehmung bilden. Aber auch durch bildhauerisch-installative Verfahren, die unmittelbar im realen Raum

mit Darstellungsformen experimentieren, können räumliche Vorstellungsfähigkeiten gebildet werden. Zugleich sind jedoch für solche Bildungsprozesse gewisse wahrnehmungspsychologische Voraussetzungen zum räumlichen Denken erforderlich (Kemp, 1984), die erst bei Jugendlichen mittlerer Jahrgänge tragfähig angelegt sind (vgl. Piaget, 1975; Richter, 1985; Glas, 1999). Die Kunstpädagogin Monika Miller bemerkt jedoch, dass auch nach dem schulischen Erlernen zentralperspektivischer Prinzipien „ein Großteil der Jugendlichen diese Kompetenzen nicht entwickelt hat“ und weiterhin zumindest teilweise den Bildraum bspw. orthogonal strukturierten (Miller, 2008, S. 45).

Analytisches Denken und Abstraktionsfähigkeit: Ausgangspunkt für die beschriebenen Lern- und Erkenntnisprozesse ist zunächst das leibgebundene, selbstverständliche Sehen. Der natürliche Seheindruck des räumlichen Wahrnehmens stellt den Ausgangspunkt dar, wodurch das Lernen als sehr alltagsnah und körperbezogen erfahren werden kann. Dieser leibliche Rückbezug birgt Chancen für ein niedrigschwelliges und sehr konkretes Lernen. Zugleich jedoch liegt hier auch eine Herausforderung darin, das quasi Natürliche zu befragen, gewohnte Raumwahrnehmungen als Konstruktion zu erkennen und aus der Befangenheit des eigenen Standorts auch heraustreten zu können. Es zeigt sich in der kunstpädagogischen Praxis, dass solche Bildungsprozesse, die den eingeschliffenen Blick befragen, durchaus mit Beharrungskräften belegt sind und schrittweise angebahnt werden müssen. Zu erreichen sind in der Überwindung eines nicht hinterfragten Sehens die Erkenntnis bestimmter und auch verschiedener Konzepte und Konstruktionsprinzipien, die mit dem jeweiligen Selbst- und Weltverständnis verbunden sind. Diese Lern- und Bildungsprozesse zielen insofern auf die Bildung analytischen und konzeptionellen Denkens und auf die Ausbildung von Abstraktionsfähigkeit.

Fähigkeit zum Perspektivwechsel: Aus der Problematisierung des eigenen Standorts als erkenntnisgebendem Einflussfaktor für die Konstituierung von perspektivischen Weltbildern leitet sich die wesentliche Kompetenz zum Perspektivwechsel ab. Hiermit ist die Fähigkeit bezeichnet, aus dem eigenen Standort bzw. aus der eigenen Position heraustreten und imaginativ oder tatsächlich den Blickwinkel einer anderen Person einnehmen zu können. Diese Kompetenz ist anspruchsvoll, jedoch für die gerechte Teilhabe in einer pluralen Gesellschaft erforderlich. Der spezifische Zugang der Kunstpädagogik zu dieser allgemein bildungsrelevanten Aufgabe liegt in der Konkretheit und Leibgebundenheit, in der Perspektivität erfahren werden kann: Bereits in jüngeren Altersstufen können Blickwinkel aus verschiedenen Standorten erprobt werden, um festzustellen, zu welchen unterschiedlichen Perspektiven im Sinne von erkenntnisreichen Raumerschließungen sie führen. Diese basalen Erfahrungen und weitere komplexere und auch theorieangereicherte Problematisierungen von Sehweisen können schließlich Übertragung auf z. B. politische und gesellschaftliche Fragestellungen grundlegen, die Perspektivwechsel beinhalten. Dieses probierhandelnde Modellieren von Selbst- und Weltvorstellungen ermöglicht eine sehr konkrete, weil visuell angebundene Entwicklung im Sinne der Identitätsbildung, aber

auch der Demokratiebildung, die curricular als Querschnittsaufgaben der Kunstpädagogik verankert sind (Schnurr & Theisohn, 2025).

4. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

In der Kunstpädagogik sind Lehr-Lernprozesse häufig in wörtlicher Hinsicht *anschaulich* in dem Sinne, dass die visuelle Anschauung thematisiert und erprobt wird. Perspektivität kann daher in allen genannten Aspekten sehr konkret und vor allem im Modus entdeckenden Lernens erarbeitet werden. So ist es im Erlernen des zentralperspektivischen Konstruktionsprinzips sinnvoll, nicht nur rein nachvollziehend gezeichnete Formen zum Horizont fluchten zu lassen, sondern handlungs- und erfahrungsorientiert vielmehr beim Wahrnehmungsakt des eigenen Sehens anzusetzen. Beispielsweise können auf den häufig in Schulen vorhandenen Glastüren von Fluren auf Folien die hindurch gesehenen Räume mit abwischbaren Folienstiften exakt gezeichnet werden, wobei verschiedene Standhöhen erprobt und anhand der entstandenen Skizzen nachvollzogen werden. Erfolgt die Zeichnung aus einer bodennahen Position, entsteht unweigerlich ein niedrig gelagerter Fluchtpunkt („Froschperspektive“). Vom erhöhten Blickwinkel aus in denselben Flur entsteht die zentralperspektivische Skizze mit einem hohen, also in selber Augenhöhe gelagerten Fluchtpunkt (Vogelperspektive). Im Vergleich der Zeichnungen und ihrer Analyse können Schüler:innen eigenständig und in einem induktiven Lernweg die unterliegenden Prinzipien der Fluchtlinien, der Horizonthöhe des Fluchtpunkts usw. entdecken und beschreiben. Problemorientiert einrahmen lässt sich ein solches Verfahren etwa durch die unterrichtliche Narration, dass beispielsweise forschend rückerschlossen werden müsse, von exakt welchem Standort aus ein Beweisfoto aufgenommen wurde. Durch das perspektive Experimentieren und Erschließen der unterliegenden Prinzipien kann somit auch dieses Handlungsproblem gelöst werden, also die Beweisführung erfolgen. Der Kunstpädagoge Stefan Wachter schlägt ebenfalls vor, beim zeichnerischen Erkunden perspektivischer Prinzipien Hilfsmittel zu nutzen: Ein ausrangierter Overheadprojektor könne stromlos als *Camera Obscura* umgebaut werden, indem ein dunkles Tuch den Bereich zwischen oberem Projektionskopf und unterer Auflage der Folie verdunkle. Auf z. B. eine Straßenszene ausgerichtet, projiziert sich durch die Linse ein Bild auf die untere Platte, auf der durch einen schmalen Spalt hindurchgreifend und -blickend die Szene skizzenhaft zentralperspektivisch nachvollzogen werden könne (Wachter, 2025, S. 12).

Andere anschauliche Erarbeitungen von Perspektivität können auch in der Auseinandersetzung mit Bildern der Kunst angesetzt werden, bei denen jene originellen, individuellen Weltansichten thematisiert werden sollen, die Künstler:innen in ihren Bildern zur rezeptiven Annäherung anbieten (vgl. oben Punkt 1 c). Handlungsorientierte Methoden der Bilderschließung können hier den Schüler:innen ermöglichen, sehr konkret Blickwinkel des Bildpersonals, also der z. B. in einer Malerei abgebilde-

ten Personengruppe, probeweise einzunehmen und annäherungsweise nachzuvollziehen. Das Standbild als Methode ist in diesem Zusammenhang geeignet, da dadurch sehr konkret und leiblich die Standpunkte und Perspektiven des Abgebildeten eingenommen und reflektiert werden (vgl. Schoppe, 2023). Sehr produktiv sind hierbei Gespräche verschiedener Personen untereinander aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus. Die Fähigkeit des Perspektivwechsels als empathisches probierendes Dezentrieren des eigenen Blicks wird hierbei zudem gefördert. Von hier aus, also in der probeweisen Einnahme durch Bilder angebotener Blickwinkel durch die Schüler:innen, werden auch die überfachlich diskutierten Fähigkeiten zum Perspektivwechsel und Perspektivübernahme zunächst ganz konkret und stets auf Ebene des visuell Wahrnehmbaren verhandelt. Insofern bieten solche kunstbezogenen Übungen ein großes Potenzial, auch mit jüngeren Kindern in noch geringerer Abstraktionsstufe sehr anschaulich grundlegende Dezentrierungen des eigenen Blicks und der eigenen Überzeugung einzuüben. Hierdurch erhält das zunächst eher technisch und gestaltungspraktisch begriffene Thema der Perspektivität in der Kunstpädagogik eine gesellschafts- und persönlichkeitsbildende Dimension.

5. Historische Entwicklungen und interdisziplinäre Anschlussstellen: Kritische Erwiderungen des machtvollen Sehens

Insofern mit der künstlerischen Perspektivität die Weise des auf die Welt Blickens problematisiert wird und das sehende Subjekt in die Aufmerksamkeit gerät, muss auch sein Standpunkt kritisch diskutiert werden. Es ist bereits erwähnt, dass seit der Renaissance mit der Entwicklung der Zentralperspektive der zentrierte Blick ein *machtvoller* ist: Im Blicken erfährt sich der Mensch jener Zeit in einer selbst-ermächtigenden Weise als Zentrum einer regelgeleiteten, beherrschbaren Welt. Die Anwendung der Zentralperspektive vermittelte dabei ein Gefühl von Ordnung und Kontrolle über den Raum. Diese Art der Darstellung spiegelt das Streben der Renaissance-Menschen nach Kontrolle und rationalem Verständnis der Welt wider (Panofsky, 1980, S. 123). Die Zentralperspektive wird insofern in der Renaissance mit einem anthropozentrischen Weltbild verknüpft und als hegemoniales Sehen begriffen. Diese zunächst ungebrochene Faszination des Machtvollen, die freilich nur ein Privileg einer äußerst kleinen Elite war, die in der Tat in der Lage war, die Welt in Teilen zu beherrschen, ist bis heute freilich vielfach hegemonie- und medienkritisch befragt worden, wobei im Folgenden zwei Aspekte kursorisch herausgegriffen werden und auch interdisziplinäre Anschlussstellen eröffnen:

5.1 Feministische Perspektiven der Kunst auf den „Male Gaze“

Sehr relevant für die machtkritische Auseinandersetzung mit Blickrichtungen und Perspektiven in einem erweiterten Verständnis sind sicherlich die *feministische Kunst und Kunst- bzw. Filmwissenschaft* seit den 1970er Jahren. Sie haben maßgeblich dazu beigetragen, den sogenannten male „gaze“, also den machbesetzten männlichen Blick zu problematisieren. Dieser Begriff wurde von der Filmtheoretikerin Laura Mulvey populär gemacht, um die Art und Weise zu beschreiben, wie Frauen und Weiblichkeit allgemein in den visuellen Medien aus einer männlich-heterosexuellen Perspektive betrachtet und objektiviert werden (Mulvey, 1975). Feministische Künstlerinnen haben diesen einseitigen und das Weibliche objektifizierenden Blick in der Kunst und im Film hinterfragt, ihn durch gezielte Blickwechsel und Bespiegelungen herausgefordert und eigene Räume des Sehens und Zeigens behauptet (Kaiser, 2014). Interessant im erweiterten Kontext von Perspektivwechseln sind hierbei subversive Strategien der Kunst, die von feministischen Künstlerinnen angewandt werden: Valie Exports (und Peter Weibels) im Kontext der Wiener Aktionisten entstandene Kunstkaktion „Tapp und Tastkino“, die als sehr bekannte feministisch-medienkritische Aktion breite Aufmerksamkeit erhielt, fand 1968 in Wien statt. In dieser Aktion stellte sich die Künstlerin auf die Straße, bekleidet mit einem offenen Kasten um den Oberkörper, der einen verkleinerten Kinosaal bezeichnen sollte. Der Kasten wurde so gestaltet, dass Passanten eingeladen wurden, ihre Hände durch Vorhänge zu stecken und ihre unbekleidete Brust zu ertasten. Sie blickte währenddessen die Männer direkt an, die zudem fotografisch und filmisch in ihrer übergriffigen Handlung ins Bild gesetzt wurden. V. Export wird in ihrem herausfordernden, erwidern Blick zur aktiven Akteurin des Sehens, während der vormals eher verborgene voyeuristische Blick des Mannes öffentlich als täterhaft entlarvt wird (vgl. <https://www.valieexport.at>). „Tapp und Tastkino“ zielt insofern darauf ab, den voyeuristischen Konsum des weiblichen Körpers, wie er im Kino und in der Massenmedienkultur präsent ist, zu problematisieren und den sogenannten „male gaze“ zu konfrontieren. Export bietet also mit dieser Aktion eine ermächtigende Perspektive, die Blickkontrolle ausübt und bislang unhinterfragte Rollen von Subjekt (männlichem machtvollen Sehen) und beherrschtem Objekt (hier dem weiblichen Körper) verschiebt und subvertiert. Diese Aktion bietet, als tiefgründige Auseinandersetzung mit Fragen von Kontrolle, Voyeurismus und körperlicher Autonomie, auch in der nachträglichen Dokumentation und dessen Rezeption einen Perspektivwechsel an, indem die Betrachtenden beide Blickwinkel gedanklich und empathisch einnehmen können und aus einer reflexiven Distanz heraus entsprechende Machtasymmetrien nachvollziehen können. Die Besonderheit dieser künstlerischen Auseinandersetzung liegt vermutlich erneut in der Konkretheit, mit der Perspektiven als tatsächlich und physiologische Blickbeziehungen und Machtgesten problematisiert werden. In Exports Aktion werden zwar auch, in einem allgemein anschlussfähigen Sinne, Perspektiven als Deutungsweisen

vorgeführt und gewendet, jedoch untrennbar verbunden mit dem machtvollen Akt des visuellen Sehens und ins Bild Setzens.

5.2 Kolonialer Blick und postkoloniale Perspektiven

Eine weitere seit den ca. 1980er Jahren bis heute sehr relevante Problematisierung des machtvollen Sehens in Perspektiven bieten *postkoloniale Theorien*. Postkoloniale Ansätze haben entscheidend dazu beigetragen, das Verständnis von Machtverhältnissen im globalen Kontext neu zu definieren und den Blick auf kulturelle und historische Narrative zu hinterfragen, die von kolonialen Mächten dominiert werden. Diese Ansätze untersuchen, wie der sogenannte „koloniale Blick“ – ein Blick, der ungleiche koloniale Machtverhältnisse widerspiegelt und aufrechterhält – konstruiert wird und wie dieser dekonstruiert werden kann. Ähnlich wie im zentralperspektivischen Sehen der Renaissance eine kleine künstlerische Elite sich als Zentrum einer beherrschten Welt wahrgenommen und bildlich konstituiert hat, so schaut auch das koloniale Sehen von machtvollen Kolonialzentren des Westens auf beherrschte Territorien. In *Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht* (Hall, 1994) arbeitet Hall heraus,

„dass der ‚Westen‘ Teil eines komplexen Repräsentationssystems ist, das eine Überlegenheit für sich in Anspruch nimmt, die sich z. B. in der Klassifikation nicht-westlicher Völker und Gesellschaften als unterentwickelt, nicht zivilisiert oder rückständig, also als „dessen Andere“ ausdrückt. Der ‚Westen‘ repräsentiert Entwicklung, Industrialisierung, Wissenschaft, Urbanität oder Säkularisierung, der ‚Rest‘ Unterentwicklung, Ländlichkeit, Magie usw.“ (Winter, 2012, S. 134).

Dieses dichotome und einseitige Weltverständnis ist dabei ausgesprochen machtvoll durchzogen und drängt auf Beherrschung, wie zuvor wegweisend Edward Said, als Schlüsselfigur postkolonialer Theorie in seiner Schrift *Orientalismus* (1978) analysiert. Nach Said habe der Westen den Osten (und globalen Süden) als „Anderen“ konstruiert, um die eigene kulturelle und intellektuelle Überlegenheit zu legitimieren. Dieser „Orientalismus“ kann als Form des kolonialen Blicks verstanden werden, der Stereotype und Vorurteile fortschreibt, um Machtansprüche zu rechtfertigen und zu verfestigen (Said, 1981). Solches machtvolle Sehen in privilegierten Perspektiven wird besonders in der ethnografischen *Kolonialfotografie* in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts deutlich. In der fotografischen Kategorisierung von Menschen als scheinbar evidente Vertretungen bestimmter als fremd, häufig wild und allen Selbstverständnissen westlicher Zivilisation dichotom entgegengesetzter Lebensformen wird die Fremdheit des Anderen machtvoll behauptet (*Othering*). Die Kunstpädagogin Jana Tiborra spricht hier von der „machtvollen Ausrichtung des Blicks“ (Tiborra, 2025 i.V.). Dass solche Sehweisen in stereotyper und repressiver Weise die Fremdheit erst herstellen und den eigenen Standpunkt verbergen, stellt Tiborra in postkolonialer Diskursanalyse zur Kolonialfotografie dar: „Fotografie kann folglich als Instrument der Differenzproduktion betrachtet werden [...], wobei jener produk-

tive Anteil verschleiert und geleugnet wird zugunsten der Annahme des scheinbar neutralen und objektiven Aufzeichnens dessen, was immer schon da war.“ (ebd.). Der Vergleich zum zentralperspektivischen Sehen ist hierbei interessant, da dort wie eben auch in der Kolonialfotografie das Betrachtete nur durch die Situiertheit des privilegierten Standpunktes geformt wird und Weltkontrolle angestrebt wird. Zugleich werden in beiden Fällen aber diese machtvollen Konstruktionen von Weltbildern durch einen Anstrich scheinbarer Objektivität und Evidenz ausgeblendet und „Momente der Selbstvergewisserung“ (Tiborra, 2020, S. 92) erzeugt. Ähnlich wie in der feministischen Kunst werden aber auch die Blickregime der Kolonialfotografie durch künstlerische Positionen erwidert und durchbrochen: Tiborra arbeitet entlang der künstlerischen Position von Nomusa Makhubu heraus, wie sich die Künstlerin in Projektionen historisch-ethnografischer Fotografien, die Frauen ihrer eigenen Ethnie zu sehen geben, positioniert und dieses hegemonial überformte Bild ihren eigenen Körper komplex überlagern lässt. Makhubu stellt sich dem objektifizierenden Blick entgegen und konfrontiert dieses vormals rein einseitige Sehen durch ihre eigene Subjektivität: Ein selbstermächtigender Wechsel der Standpunkte und Blickwinkel, der gerade den Standpunkt des früheren kolonialen Fotografen ins Licht setzt und destabilisiert. „Makhubu gelingt es, den vorgesehenen Platz des kolonisierten Subjekts und dessen Pose zu *besetzen* und damit auch zu *ver-setzen*.“ (Tiborra, 2020, S. 95)

Die feministische und die postkoloniale Kunst dekonstruieren also in je eigener Weise asymmetrische Blickregimes und machtvolle Perspektiven und fordern Blick- und Perspektivwechsel ein. Im Medium der Kunst sind diese Wechsel nicht nur auf abstrakte Verständnisse und soziale Konstruktionen, sondern ganz konkret auf das Sehen als machtvolle Erkenntnisform bezogen. Ihre macht- und medienkritischen Strategien des Perspektivwechsels liegen somit konsequenterweise auch in der visuellen Umkehr von Blickrichtungen.

In (kunst-)pädagogischen Zusammenhängen können diese visuellen Verschiebungen von machtvollen Blickrichtungen und Weltdeutungen nachvollzogen und auch in eigenen Ansätzen erprobt und auch leiblich erfahren werden. Zu erreichen ist durch vielfältige Analysen und Reflexion über die Dimensionen des Sehens ein komplexes Verständnis von Perspektivität, in dem das Sehen eben nicht als scheinbar evidentes, natürliches Erfassen der Welt begriffen wird, sondern als standortabhängiger Konstruktionsprozess, der häufig in machtvollen Deutungsmustern eingebunden ist.

In der Zusammenschau dieser Ansätze zeigt sich im Feld kunstpädagogischer Perspektivität ein sehr weites und diverses Feld. Dieses reicht von eher analytisch-technischen Aspekten, wie der Darstellungsfähigkeit im zentralperspektivischen Zeichnen, über ein Erfahren vielfältiger künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten im Spiel mit Manipulationen und auch Verschiebungen gewohnter Blickwinkel bis hin zu machtkritischen Erfahrungen und Diskussionen von Blickpositionen und -regimes. Ebenso breit sind auch die Bildungsaspekte und -chancen, die sowohl auf

das kompetente Erlernen von Fähigkeiten reflektierter Wahrnehmung und Gestaltung zielen wie auch darauf, subjektbildend eine kritische Auseinandersetzung mit der Individualität und Gestaltbarkeit des eigenen Blicks auf die Weite und seiner Ausdrucksmöglichkeiten und Positionierungsfähigkeiten zu erfahren. Insofern kann die Kunstpädagogik wesentliche Bildungsprozesse ermöglichen, die auch höchst anschlussfähig sind an blickwinkelorientierte Auseinandersetzungen zur Perspektivität in anderen Schulfächern.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Alberti, L. B. (2013). *Della pictura. Über die Malkunst*. Herausgegeben und übersetzt von Oskar Bätschmann und Sandra Gianfreda. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Belting, H. (2007). Zwei Sehkulturen. In C. Wulf, *Die Künste im Dialog der Kulturen. Europa und seine muslimischen Nachbarn* (S. 100–115). Akademie-Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050086835.100>
- *Belting, H. (2009). *Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks*. Beck-Verlag.
- BDK e. V. Fachverband für Kunstpädagogik (2008). Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. In *BDK-Mitteilungen*, 3, 2–4.
- Bischoff, M. (1998). Nahdistanzkonstruktion und Bildwahrnehmung. In K. Sachs-Hombach & Rehkämper, K. (Hrsg.), *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft* (S. 143–151). DUV. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92417-9_14
- *Boehm, G. (1969). *Studien zur Perspektivität. Philosophie und Kunst in der frühen Neuzeit*. Heidelberger Forschungen, 13.
- Eickelpasch, R., & Rademacher, C. (2014). *Identität*. Transcript.
- Fleckner, U. (2012). *Der Künstler als Seismograph. Zur Gegenwart der Kunst und zur Kunst der Gegenwart*. Fundus.
- Glas, A. (1999). *Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*. Peter-Lang.
- *Gombrich, E. H. (1972). *Kunst und Illusion. Zur Psychologie der bildlichen Darstellung*. Phaidon.
- Goodman, N. (1973). *Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie*. Suhrkamp.
- Hall, S. (2018). The West and the Rest: Discourse and Power. In Ders., *Essential Essays, Volume 2: Identity and Diaspora* (S. 141–184). Duke University Press/Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1215/9781478002710-009>
- Kaiser, M. (2014). *Neubesetzungen des Kunst-Raumes: Feministische Kunstaustellungen und ihre Räume, 1972–1987*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424087>
- *Kemp, M. (1984). *The science of art: optical themes in western art from Brunelleschi to Seurat*. Yale University Press.
- *Kubovy, M. (1986). *The Psychology of Perspective and Renaissance Art*. Cambridge University Press.
- Miller, M. (2008). Raum als Darstellungsproblem auf der Fläche. Zur Bedeutung der Entwicklung von Raumdarstellungskompetenzen. In *Kunst+Unterricht*, 325/326, 4–9.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. In *Screen*, 16(3), 6–18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>

- Neumann, B., & Nünning, A. (Hrsg.) (2012). *Travelling concepts for the study of culture*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110227628>
- *Panofsky, E. (1980). Die Perspektive als ‚symbolische Form‘. In H. Oberer & Verheyen, E. (Hrsg.), *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft* (S. 99–167). Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Klett.
- Richter, H.-G. (1987). *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Cornelsen.
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. S.Fischer.
- Schnurr, A. (2011). Raum ohne Begrenzung? Zur Kulturspezifität ästhetischer Erfahrung. In A. Brenne, et. al. (Hrsg.), *Raumskizzen. Interdisziplinäre Annäherungen an aktuelle kulturelle Übergangsräume* (S. 37–54). Kopaed.
- Schnurr, A., & Theisohn, E. (2025). Zum demokratiebildenden Potenzial in Künstlerisch-Ästhetischer Bildung. In D. Barth & große Proux, P. (Hrsg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Fachdidaktische Zugänge, Entwicklungen und Potenziale* (S. 79–92). Wochenschau-Verlag.
- Schoppe, A. (2023). *Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht*. Friedrich.
- Tiborra, J. (2020). Fotografische Interventionen und postkoloniale Kritik. Nomusa Makhubus Self-Portrait Project. In K. Bering (Hrsg.), *Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis, Globalität, innovative Perspektiven* (S. 87–100). Athena.
- Tiborra, J. (2025, i.V.). *Produktives Zweifeln. Theoriebildungen zu Erfahrungs- und Bildungsprozessen ausgehend von fotografischen Bildern im Kontext postkolonialer Ambivalenzen und Hybridität*. Kopaed.
- Wachter, S. (2025). Fläche wird zu Raum. Bildnerisches Gestalten auf der Fläche: zwischen Raumeindruck und Raumillusion. In *Kunst + Unterricht*, 489/490, 8–15.
- Winter, R. (2012). Die Differenz leben. – Stuart Hall „Der Westen und der Rest“ und „Wann war der Postkolonialismus“. In J. Reuter & Karentzos, A. (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 131–141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_10

Perspektivität in der Mathematikdidaktik

Die fachliche Perspektive auf Mathematikunterricht und Herausforderungen in der Lehrkräftebildung

Lukas Weith, Anika Dreher, Hendrik Kasten, Denis Vogel und Marita Friesen

Einleitendes

Während der Begriff der Perspektivität in der Mathematikdidaktik selbst keine weitreichende Verwendung findet, spielen Betrachtungen aus verschiedenen Perspektiven durchaus eine bedeutsame Rolle für das Lernen und Lehren von Mathematik. Als zentrale zu erwerbende Kompetenz für Schülerinnen und Schüler gilt beispielsweise das mathematische Modellieren, bei dem Probleme aus der realen Welt mit mathematischen Mitteln zu bearbeiten sind (Kaiser et al., 2023). Ein reales Problem muss dabei nicht nur mathematisch in den Blick genommen werden, um ein passendes mathematisches Modell für dessen Bearbeitung zu finden. Ebenso müssen die mathematischen Resultate wieder vor dem Hintergrund der realen Welt interpretiert werden, um die gefundenen Ergebnisse kritisch prüfen zu können (Maaß, 2004). Damit erfordert mathematisches Modellieren sogar einen doppelten Perspektivwechsel: von der realen Welt in die Welt der Mathematik und wieder zurück. Nur wenn es gelingt, beide Perspektiven wechselseitig einzunehmen, kann der Modellierungsprozess erfolgreich durchlaufen werden.

Die Notwendigkeit, verschiedene Perspektiven beim Lernen und Betreiben von Mathematik einzunehmen, tritt jedoch nicht nur beim Lösen realer Probleme auf, sondern liegt viel tiefergreifender in der Natur der Mathematik selbst begründet. Da mathematische Objekte abstrakt und damit nicht unmittelbar zugänglich für die Lernenden sind, werden vielfältige Repräsentationen dieser Objekte benötigt, die für sie stehen können (Duval, 2006). So ist beispielsweise eine Funktion, die mathematisch eine abstrakte Zuordnung von Elementen ist, nur über ihre unterschiedlichen Darstellungen zugänglich: symbolisch als Funktionsgleichung bzw. Zuordnungsvorschrift oder als Beschreibung einer passenden Sachsituation, ikonisch als Graph bzw. Schaubild, numerisch als Tabelle zusammengehörender Wertepaare. Herausfordernd für Mathematiklernende ist es dabei zu erkennen, dass jede dieser Repräsentationen zwar für die dahinterliegende Funktion stehen, diese jedoch nicht vollständig darstellen kann (Duval, 2006). Um die Funktion als mathematisches Objekt zu erfassen und verstehen zu können, ist daher deren Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven in Form ihrer Darstellungen eine unverzichtbare Voraussetzung.

Ein umfassendes Verständnis für mathematische Objekte kann letztendlich sogar nur erreicht werden, wenn Lernende die vielfältigen Darstellungen mathematischer Objekte nicht nur kennen, sondern diese miteinander tiefgehend vernetzen und flexibel zwischen ihnen wechseln können (Prediger, 2025). Zugleich bestätigen zahlreiche Studien in diesem Kontext, dass das Einnehmen verschiedener Perspektiven für Mathematiklernende eine komplexe kognitive Leistung darstellt, die sich häufig in Verständnisschwierigkeiten äußert und daher besonderer Aufmerksamkeit und Unterstützung seitens der Mathematiklehrkräfte bedarf (Duval, 2006).

Aber auch aufseiten der Lehrkräfte spielt das Einnehmen vielfältiger Perspektiven eine zentrale Rolle, beispielsweise bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen aus fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Sicht. Hierfür ist jeweils spezifisches professionelles Wissen erforderlich, welches wiederum als Voraussetzung für das Angebot qualitativvollen Mathematikunterrichts gilt. Nach dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) werden Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen als zentrale Aspekte professionellen Wissens von Mathematiklehrkräften unterschieden, deren Erwerb für angehende Lehrkräfte zunächst während des universitären Lehramtsstudiums stattfindet.

Wir greifen in diesem Beitrag den für angehende Mathematiklehrkräfte besonders anspruchsvollen *fachlichen Perspektivwechsel* zwischen akademischer und schulischer Mathematik auf: Dessen erfolgreiche Bewältigung stellt im Mathematikstudium eine zentrale Herausforderung dar und ist gleichzeitig eine wichtige Voraussetzung für das Durchführen lernförderlichen Mathematikunterrichts. Die fachliche Perspektive ist im Mathematikunterricht von besonderer Bedeutung; die fachliche Fundierung, Korrektheit und Kohärenz gelten als zentrale Merkmale von Unterrichtsqualität (Brunner, 2018). Einerseits besitzt die Mathematik als Wissenschaft einen rigorosen logischen Aufbau: Unter der Annahme der richtigen Voraussetzungen lassen sich bestimmte Aussagen eindeutig beweisen. Auch die Inhalte des Schulcurriculums folgen einer besonderen Logik, indem sie über die Schuljahre hinweg spiralcurricular angelegt und somit schuljahrübergreifend als mathematische Leitideen in den Bildungsstandards verankert sind (KMK, 2022). In keinem anderen Schulfach ist der Lernfortschritt so stark vom Vorwissen bestimmt und wer in der Grundschule bestimmte mathematische Basiskompetenzen nicht erwirbt, holt diese in der Sekundarstufe nur schwer ohne zusätzliche Fördermaßnahmen auf und lernt weniger dazu (Moser-Opitz, 2007; vgl. Prediger et al., 2023). Zugleich unterscheidet sich die Art und Weise wie Mathematik betrieben und dargestellt wird drastisch zwischen akademischer und schulischer Mathematik: Während die akademische Mathematik hochabstrakt dargestellt wird und einem deduktiven Aufbau folgt, geschieht mathematisches Arbeiten in der Schule aus lernpsychologischen und didaktischen Gründen meist beispielbasiert, entdeckend und induktiv. Beim Übergang vom Lehramtsstudium in die Schulpraxis erfahren daher viele Lehrkräfte (vor allem der gymnasialen Studiengänge) eine starke fachliche Diskontinuität (Klein, 1908): Das herausfordernde Verhältnis zwischen Hochschul- und Schulma-

thematik wird in den Fachveranstaltungen des Lehramtsstudiums nämlich oft kaum oder gar nicht adressiert, es wird nur die Hochschulmathematik an sich vermittelt.

Angehende Lehrkräfte müssen beim Eintritt in die Schulpraxis also einen grundlegenden *Perspektivwechsel* auf die an der Universität gelehrt Fachmathematik vollziehen, der von Hochschuleseite oft unzureichend vorbereitet wird. Dies hat negative Auswirkungen auf die Anwendbarkeit und die wahrgenommene Relevanz des im Studium erworbenen fachlichen Wissens für den Lehrberuf.

Ausgehend von diesen Herausforderungen widmet sich der vorliegende Beitrag einer *berufsbezogenen fachlichen Perspektive* angehender Lehrkräfte auf Mathematikunterricht als zentrale Voraussetzung für lernförderlichen Mathematikunterricht. Er geht der Frage nach, wie Lehramtsstudierende bereits während des Studiums darauf vorbereitet werden können, typische berufsbezogene Anforderungen wie die Auswahl von Unterrichtsmaterial oder die Reaktion auf Schüleräußerungen aus einer fachlichen Perspektive in den Blick zu nehmen. Dabei gilt es als besondere Herausforderung und Entwicklungsaufgabe, die im Studium gelehrt Hochschulmathematik mit ihrem hohen Abstraktionsgrad in Beziehung zur Schulmathematik zu setzen, um diese fachliche Perspektive bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht nutzen zu können.

1. Begrifflichkeiten und Gegenstandsbestimmung

Lehrkräfte müssen in ihrem Unterricht vielfältige Perspektiven einnehmen können, um lernrelevante Situationen zu erkennen und passend zu reagieren. Diese Wahrnehmung von Unterricht basiert auf professionellem Wissen und kann mit dem Konstrukt des *Mathematics Teacher Noticing* (Sherin et al., 2011) gefasst werden. Teacher Noticing beschreibt die Kompetenz von Lehrkräften, im komplexen Unterrichtsgeschehen lernrelevante Situationen erkennen und unter Anwendung ihres professionellen Wissens interpretieren zu können. Teacher Noticing gilt als zentrales Merkmal von Lehrkräfteexpertise und als Voraussetzung, um im Unterricht lernförderliche Entscheidungen zu treffen. Erfolgreiches Noticing ist beispielsweise eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Mathematiklehrkräfte passende Impulse und Hilfestellungen im Klassengespräch anbieten, wenn Äußerungen von Schülerinnen und Schülern auf Fehlvorstellungen schließen lassen oder sich für eine weitere Vertiefung eignen. Auch bei der Planung von Unterricht spielen Noticing-Prozesse eine zentrale Rolle (sogenanntes Curricular Noticing, vgl. Dietiker et al., 2018): Lehrkräfte müssen auf Grundlage ihres professionellen Wissens bei Schulbuchaufgaben und Lernmaterialien deren Potential und Limitationen mit Blick auf die zu erreichenden Lernziele erkennen, um diese ggf. entsprechend anpassen zu können.

Obwohl Konsens darüber besteht, dass die fachliche Fundierung ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Mathematikunterricht darstellt (Brunner, 2018), gibt es noch

wenige Erkenntnisse darüber, wie angehende Lehrkräfte *fachliche Aspekte* in Aufgabenmaterialien und Unterrichtssituationen wahrnehmen und welche Handlungen sie daraus ableiten. Dabei ist nicht nur das Erkennen von „Fehlern“ (also die fachliche Richtigkeit) in Schülerlösungen gemeint, sondern auch die Kompetenz, Aufgaben und Lernmaterialien auf ihre fachliche Eignung hin zu bewerten, sowie z. B. das fachliche Potential von Schüleräußerungen zu erkennen und im Unterrichtsgespräch zu nutzen.

Da in der Mathematik ein besonders großer Unterschied zwischen akademischem und schulischem Fachwissen besteht (s. auch Abschnitt 2), schlagen Dreher und Kollegen (2023) eine Erweiterung des bestehenden Wissensmodells für Mathematiklehrkräfte durch ein *schulbezogenes Fachwissen* (*school-related content knowledge*, SRCK) vor. Dieses wird vom akademischen Fachwissen informiert, beinhaltet aber zusätzlich Wissen über Verbindungen und Übergänge zwischen der akademischen und der schulischen Mathematik. Es werden drei Facetten von SRCK unterschieden, die jeweils über typische Fragestellungen beschrieben werden können. Die curriculare Facette von SRCK beinhaltet z. B. Wissen zu folgenden Fragestellungen: Welche mathematischen Konzepte stehen hinter den Inhalten des Schulcurriculums und welche Bedeutung haben diese inner- und außermathematisch? Was sind die zentralen fachlichen Aspekte eines Themas, die Voraussetzung oder wichtige Anknüpfungspunkte für das spätere Lernen? Blickt man ausgehend von der Schulmathematik in die Hochschulmathematik (*bottom-up*), so ergeben sich beispielsweise folgende Fragestellungen: Welches Potential für das Erarbeiten zentraler mathematischer Ideen steckt in bestimmten Aufgaben? Welches Potential steckt in bestimmten Schüleräußerungen für fachlich anschlussfähige mathematische Ideen? Die umgekehrte Blickrichtung von der Hochschulmathematik in die Schulmathematik (*top-down*) lässt sich an folgenden Fragestellungen verdeutlichen: Wie können bestimmte mathematische Konzepte von der Hochschulmathematik in die Schulmathematik „übersetzt“ werden? Welche Lerngelegenheiten und Aufgaben sind geeignet, um bestimmte mathematische Ideen aufzubauen?

Die Fragen zeigen, dass zu ihrer Beantwortung weder universitäre noch schulische Mathematik allein ausreichend sind, sondern dass die Verbindung der beiden im Sinne von schulbezogenem Fachwissen unabdingbar ist. Es wird auch davon ausgegangen, dass die Übergänge zwischen schulbezogenem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen fließend sind. Blickt man auf typische berufsbezogene Anforderungen von Mathematiklehrkräften wie die Auswahl und Adaption von Aufgaben, das Diagnostizieren von Lernständen oder das Unterstützen von Lernprozessen (Holzäpfel et al., 2024), lässt sich leicht nachvollziehen, dass schulbezogenes Fachwissen sicherlich hilfreich, aber nicht hinreichend für deren Erfüllung ist.

Entsprechend spielen auch bei Noticingprozessen jeweils unterschiedliche Komponenten professionellen Wissens (vgl. Baumert & Kunter, 2011) eine Rolle bzw. stehen im Vordergrund. Fachdidaktische Perspektiven von Lehrkräften wurden bereits in zahlreichen Studien zu typischen berufsbezogenen Anforderungen aus der

Unterrichtspraxis untersucht (z. B. zum Umgang mit vielfältigen Darstellungen im Mathematikunterricht, vgl. Friesen & Dreher, 2025). Ebenso gibt es eine Vielzahl empirischer Befunde zu Noticing von Lehrkräften im Zusammenhang mit Classroom Management, also einer pädagogischen Perspektive (z. B. Grub et al., 2020). Die fachliche Perspektive angehender Mathematiklehrkräfte auf Unterricht im Sinne von *fachlichem Noticing* basierend auf dem SRCK-Konstrukt wurde in der bestehenden Forschungslandschaft bisher allerdings noch wenig adressiert (Seböck, 2023).

2. Verhältnis zwischen Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Im Fach Mathematik stehen die akademische Fachwissenschaft und das didaktisch aufbereitete Schulcurriculum in einem besonderen Spannungsverhältnis. Einerseits überträgt sich die rigorose logische Struktur der Mathematik als Fachwissenschaft zum Teil in die Schule. Diese Struktur wird oft mit dem Begriff *Spiralcurriculum* bezeichnet. In den Bildungsstandards für das Fach Mathematik (KMK, 2022) wird die Durchgängigkeit des Spiralcurriculums über die fünf sogenannten mathematischen Leitideen (z. B. Raum und Form; Daten und Zufall) dargestellt, welche die zentralen mathematischen Inhalte abbilden (z. B. Geometrie, Stochastik, etc.). Die Leitideen ziehen sich von der Primarstufe bis in die Oberstufe durch und bauen immer wieder inhaltlich aufeinander auf. Für einen durchgängigen, erfolgreichen Mathematikunterricht müssen Mathematiklehrkräfte sich dieses Aufbaus bewusst sein, seine innere Logik verstehen und ihn auch in einen mathematischen Kontext einbetten, der über schulische Inhalte hinausgeht. Dafür ist eine hohe fachliche Kompetenz nötig, aber auch – und vor allem – die Bereitschaft und Fähigkeit, den Mathematikunterricht in der Schule aus einer fachlichen Perspektive zu betrachten.

Andererseits besteht eine tiefe „Kluft“ zwischen der akademischen Mathematik und dem Mathematikunterricht in der Schule (Dreher et al., 2023): Während die Schulmathematik meist *induktiv* operiert – häufig Beispiele und Sachkontexte zum Verständnisaufbau nutzt und an die Vorerfahrungen und den kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden anknüpft – ist die universitäre Mathematik streng *deduktiv* aufgebaut, folgt einer Definition-Satz-Beweis-Systematik und ist grundsätzlich frei von Realitätsbezügen darstellbar. Für Gymnasial-Lehramtsstudierende ist diese Diskrepanz besonders groß, da sie meist Fachvorlesungen besuchen, die an alle Mathematikstudierenden gerichtet sind. Sie sind also nicht spezifisch für zukünftige Lehrkräfte ausgelegt und haben oft kaum explizite Bezüge zum späteren Berufsfeld und zur Schulmathematik. Für den Beruf benötigten angehende Lehrkräfte also eine grundlegend andere Perspektive auf Fachmathematik, als sie während ihres Lehramtsstudiums einnehmen, werden bei diesem Perspektivwechsel aber oft nicht genügend unterstützt. Daher fällt es Lehramtsstudierenden häufig sehr schwer, die Relevanz fachmathematischer Vorlesungsinhalte für ihre spätere berufliche Praxis

zu sehen (Eichler & Isaev, 2022). Es konnte auch gezeigt werden, dass die sogenannte „Trickle-down-Annahme“ empirisch nicht haltbar ist, dass also mehr hochschulmathematisches Wissen nicht automatisch dazu führt, dass Lehramtsstudierende auch mehr oder bessere Bezüge zur Schulmathematik herstellen können (vgl. Dreher et al., 2023). Daraus lässt sich ableiten, dass zum Aufbau schulbezogenen Fachwissens eigene spezifische Lerngelegenheiten benötigt werden.

3. Kompetenzen von Lernenden (Schülerinnen und Schüler)

Eine zentrale Grundlage für den langfristigen, verständnisorientierten Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern im Fach Mathematik ist die *fachliche Durchgängigkeit*. Im Mathematikunterricht sind die Lernfortschritte besonders stark vom Vorwissen der Lernenden abhängig (vgl. Prediger, 2023). Schülerinnen und Schüler müssen sich daher auf jeder Lernstufe mit denjenigen Vorstellungen und Darstellungen zu mathematischen Objekten auseinandersetzen, die besonders tragfähig, also gut fortsetzbar sind. Lernende müssen daher die Gelegenheit erhalten, Anknüpfungen zu vorausgehenden Lerninhalten explizit herzustellen und Lücken in den Verstehensgrundlagen zeitnah aufzuarbeiten (Prediger, 2023). Welche Folgen es für den Kompetenzaufbau der Lernenden hat, wenn diese Durchgängigkeit unterbrochen wird, soll an folgendem Beispiel aufgezeigt werden: Wenn in der Sekundarstufe zum ersten Mal mit Variablen gearbeitet wird, werden diese häufig fälschlicherweise mit Objekten identifiziert, z. B. wird der Ausdruck $2a+3b$ als „zwei Äpfel und drei Birnen“ interpretiert (vgl. Barzel & Klinger, 2021). Dies mag zunächst sinnvoll erscheinen, da so die Addition und Subtraktion von Termen mit der gleichen Variablen greifbar wird: $6a+3a=9a$ lässt sich etwa als „sechs Äpfel und drei Äpfel sind neun Äpfel“ verstehen.

Aus fachlicher Sicht ist diese Analogie aber nicht anschlussfähig, da Variablen nicht für Objekte stehen, sondern für (unbekannte, veränderliche oder allgemeine) Zahlen. Diese fachliche Verzerrung führt im weiteren Verlauf schnell zu Verständnisschwierigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern. Bereits wenn Variablen miteinander multipliziert werden, ist die Vorstellung nicht mehr tragfähig: Was ist zum Beispiel ein Apfel multipliziert mit einer Birne oder ein Apfel im Quadrat? Durch die fachliche Verzerrung entstehen also fehlerhafte oder verkürzte und daher nicht tragfähige Vorstellungen bei den Lernenden, die einen durchgängigen Verständnisaufbau behindern können. Zudem wird so ein unzusammenhängendes, fragmentiertes Bild von Mathematik an Schülerinnen und Schüler kommuniziert. Um dies zu vermeiden, ist ein fachlich durchgängiger Mathematikunterricht von zentraler Bedeutung.

4. Kompetenzen von Lehrenden (angehende Mathematiklehrkräfte)

Mathematische Inhalte sollen im Unterricht jederzeit passend zu Lernstand und kognitiver Entwicklung der Lernenden thematisiert werden, zugleich sollen jedoch möglichst keine fachlichen Ungenauigkeiten oder Verzerrungen zugelassen werden. Diese sogenannte *intellektuelle Ehrlichkeit* ist die Voraussetzung dafür, dass mathematische Inhalte beim Weiterlernen in höheren Klassenstufen jederzeit korrekt erweitert, vertieft, mit anderen Inhaltsbereichen vernetzt und angewendet werden können (vgl. Reiss, 2013). Lehrkräfte sollten also in der Lage sein, auf Grundlage ihres schulbezogenen Fachwissens (SRCK) jederzeit die folgenden Fragen zu beantworten: Sind bestimmte Elemente der Schulmathematik (z. B. Darstellungen in Schulbüchern) intellektuell ehrlich oder fachlich verzerrend dargestellt? Wie können bestimmte mathematische Inhalte in der Schule intellektuell ehrlich eingeführt, definiert oder begründet werden, sodass sie nicht fachlich verzerrt werden?

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass für das fachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht neben dem *fachdidaktischen Noticing* (z. B. zum Umgang mit Fehlvorstellungen oder heterogenen Lernvoraussetzungen im Fachunterricht) auch das *fachliche Noticing* eine wesentliche Rolle spielt: Lehrkräfte müssen in der Lage sein, den fachlichen Gehalt von Lernmaterialien oder von einer Schüleraussage erkennen zu können, um Lernende beim Aufbau mathematischer Kompetenzen geeignet zu unterstützen oder Materialien entsprechend anpassen zu können (vgl. auch Abschnitte 1 und 2).

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lernprozesse

Studien zeigen, dass schulbezogenes Fachwissen sich nicht automatisch während des Studiums in Fachvorlesungen aufbaut, sondern dass es hierfür spezifische Lerngelegenheiten geben muss (vgl. Dreher et al., 2023). Um eine berufsbezogene fachliche Perspektive auf Mathematikunterricht aufzubauen, muss die abstrakte Hochschulmathematik von angehenden Lehrkräften also erst neu in den Blick genommen und berufsbezogen betrachtet werden, um in Unterrichtssituationen als hilfreiches Hintergrundwissen aktivierbar zu sein. Vignetten gelten als Repräsentationen typischer Unterrichtssituationen in diesem Kontext als effektive professionelle Lerngelegenheiten (Friesen et al., 2020). Es wird angenommen, dass die Auseinandersetzung mit Vignetten insbesondere zum Aufbau und der Restrukturierung einzelner Wissenskomponenten sowie zur Integration unterschiedlicher Wissenskomponenten beitragen kann (Kirwan et al., 2023). Insofern kann angenommen werden, dass die Auseinandersetzung mit vignettenbasierten Übungsaufgaben auch die Integration schul- und hochschulmathematischer Perspektiven bei Lehramtsstudierenden befördert. Zudem kann auf Grundlage bereits vorliegender empirischer Erkenntnisse

davon ausgegangen werden, dass die Einbettung in unterrichtliche Situationen auch das Relevanzempfinden gegenüber der Hochschulmathematik verbessert (Eichler & Isaev, 2022), da sie deren Nutzen für die Unterrichtspraxis besser erkennbar macht. Besonders in der ersten Ausbildungsphase von Lehrkräften werden häufig Vignetten als Lerngelegenheiten genutzt, um Lehramtsstudierende frühzeitig an die Unterrichtspraxis heranzuführen, dabei jedoch die Komplexität realer Unterrichtssituationen noch zu reduzieren (Friesen et al., 2020).

Vignetten repräsentieren typische berufsbezogene Anforderungen an Lehrkräfte, sie haben jedoch auch immer eine theoretische Komponente, wenn sie als spezifische Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte entwickelt werden: Neben dem Vignettenstamm (Darstellung einer Unterrichtssituation) spielen die begleitenden Fragestellungen eine zentrale Rolle. Sie regen angehende Lehrkräfte dazu an, eine ganz bestimmte Perspektive auf die präsentierte Unterrichtssituation einzunehmen. Vignetten als Lerngelegenheiten zum Aufbau einer berufsbezogenen fachlichen Perspektive auf Mathematikunterricht sind dabei so gestaltet, dass der Vignettenstamm eine fachlich reichhaltige Situation darstellt und dass die begleitenden Fragestellungen die Lehramtsstudierenden dazu anregen, die gezeigte Situation sowohl schul- als auch hochschulmathematisch fachlich zu betrachten und diese beiden Perspektiven miteinander in Verbindung zu bringen.

Ausgehend vom skizzierten Forschungsstand werden in Heidelberg derzeit in einem kollaborativen Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule und der Universität vignettenbasierte Übungsaufgaben zu einer Geometrievorlesung für das Gymnasiallehramt entwickelt und eingesetzt. Diese sogenannten *Verschränkungs-aufgaben* werden im Rahmen der wöchentlichen Übung zur Fachvorlesung Geometrie angeboten. Sie sollen eine konkrete Auseinandersetzung damit fördern, welche Verbindungen es zwischen den Inhalten des schulischen Mathematikunterrichts und dem mathematischen Fachwissen aus dem Studium gibt und wie Mathematiklehrkräfte einen Nutzen für unterrichtliches Handeln daraus ziehen können (vgl. Weith et al., 2024). Ziel ist es, dass die Studierenden fachliches Noticing entwickeln, also die Fähigkeit in Schülerlösungen, Schüleraussagen und Lernmaterialien den fachlichen Kern zu identifizieren und vor dem Hintergrund fachlichen Wissens zu interpretieren, um passende Unterrichtshandlungen abzuleiten.

Im Folgenden wird zur Verdeutlichung eine Verschränkungsaufgabe exemplarisch vorgestellt (s. auch Abbildungen 1–3). Das Neue an diesem Typ von Verschränkungsaufgaben ist, dass jede Aufgabe von einer typischen unterrichtlichen Anforderung aus dem Bereich der *Unterrichtsplanung* (den fachlichen Gehalt einer Schulbuchaufgabe analysieren) oder der *Durchführung von Unterricht* (eine Schüleräußerung auf ihren fachlichen Gehalt hin analysieren) ausgeht und dann die Gelegenheit bietet, gezielt Verbindungen zwischen Schul- und Hochschulmathematik im Sinne von SRCK herzustellen und dabei auch curriculare Überlegungen einzubringen.

In Abbildung 1 wird zunächst eine Unterrichtssituation beschrieben, in der eine Schülerin im Unterricht eine Aussage trifft bzw. eine Frage stellt, die ein hohes fachli-

Sie sind Lehrkraft und behandeln gerade mit Ihrer 5. Klasse das Thema Spiegelungen. In der heutigen Stunde ging es um Punktspiegelungen. Eine Schülerin kommt nach dem Unterricht zu Ihnen und zeigt Ihnen eine im Schulbuch abgebildete Punktspiegelung und eine Achsenspiegelung, die letzte Woche Hausaufgabe war:

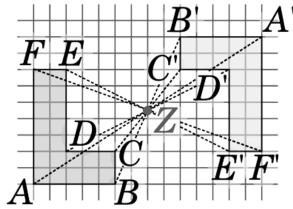


Abbildung 1a)

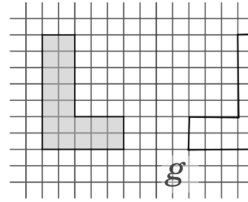


Abbildung 1b)

Quelle: Baum, M. et al. (2014) *Lambacher Schweizer 5 Baden-Württemberg*. Klett, 70/82. (nachgezeichnet)

Sie meint: „Ich verstehe nicht, warum die Punktspiegelung eine Spiegelung sein soll. Bei der Spiegelung mit der Geraden war es davor ein L und danach war das L falsch herum. Aber bei der Punktspiegelung ist das Grüne ein L und das Gelbe ist auch ein L. Es ist halt auf dem Kopf, aber nicht wirklich falsch herum!“

Abbildung 1: Vignettenstamm zur Verschränkungsaufgabe „Spiegelungen“

ches Potential innehat. Dies muss von der Lehrkraft erkannt werden, um im weiteren Unterrichtsverlauf lernförderlich darauf einzugehen und die Schülerin optimal beim Aufbau ihres mathematischen Wissens unterstützen zu können. Aus fachlicher Perspektive ist die Vignette so konstruiert, dass für ihre Bearbeitung die Anwendung von Wissen aus der Geometrievorlesung zu den *Bewegungen der Euklidischen Ebene*, d. h. kongruenzerhaltenden Umformungen der Ebene und deren Eigenschaften benötigt werden. Die entsprechende Verschränkungsaufgabe kommt daher zum Einsatz, kurz nachdem in der Geometrievorlesung diese Bewegungen behandelt werden.

Um als (angehende) Mathematiklehrkraft die fachliche Perspektive gewinnbringend einnehmen zu können, sind die oben bereits beschriebenen Verknüpfungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den schulischen Inhalten und dem eigenen mathematischen Fachwissen notwendig. In diesem Beispiel müssen sich die Lehramtsstudierenden z. B. mit folgenden Fragen beschäftigen: Welche richtige Idee hat die Schülerin, kann sie aber nicht präzise ausdrücken? Wo ist diese Idee im größeren Kontext der Fachmathematik zu verorten? Welche weiteren fachlichen Erkenntnisse können weiterhelfen und wie lassen sich diese so aufbereiten, dass die Schülerin sie nachvollziehen kann?

Es wurde bereits beobachtet, dass diese Prozesse für Studierende zunächst ungewohnt und sehr anspruchsvoll sind (z. B. Weith et al., 2024). Daher werden sie in den Verschränkungsaufgaben durch ein ausführliches Scaffolding begleitet. Das Scaffolding zur gezeigten Situation besteht aus zwei Teilen, welche die Studierenden in zwei aufeinanderfolgenden Wochen bearbeiten. Die dazwischenliegende Sitzung

- (a) Zunächst ergründen Sie die gegebene Situation fachlich aus der Perspektive der Hochschulmathematik. Dafür analysieren Sie die Punktspiegelung und die Achsenspiegelung aus Abb. 1 als Bewegungen von $\mathbb{E}^2$.
- Vergleichen Sie die beiden Bewegungen unter den untenstehenden Aspekten. Welche Informationen über die beiden Bewegungen können Sie jeweils entnehmen? Wie manifestieren sich diese jeweils in Abb. 1?
 - Wie lassen sich die beiden Bewegungen in der Form $M \cdot A + P$ (vgl. Bem...) darstellen?
Hinweis: Hierfür müssen Sie zuerst eine geeignete affine Orthonormalbasis wählen. Verorten Sie die Basis auch in den Abbildungen 1a) und 1b).
 - Was sind die Fixräume der Bewegungen (vgl. Bem...)?
 - Welche weiteren Möglichkeiten finden Sie, die Punktspiegelung als Bewegung von $\mathbb{E}^2$ zu charakterisieren?
 - Punktspiegelungen sind im hochschulischen Verständnis keine tatsächlichen Spiegelungen. Welche hochschulmathematische Eigenschaft haben Punktspiegelungen mit Achsenspiegelungen gemeinsam, die trotzdem zu dieser Bezeichnung führt?
- (b) Nutzen Sie Ihre bisherigen Überlegungen, um die Äußerung der Schülerin hochschulmathematisch einzuordnen. Welche Aspekte hat die Schülerin (zumindest in Ansätzen) erkannt? Begründen Sie.

Abbildung 2: Scaffolding für Bottom-up-Prozesse bei der Verschränkung zwischen Schul- und Hochschulmathematik

der begleitenden Übungsveranstaltung zur Geometrievorlesung wird zum Austausch über die Bearbeitungen des ersten Teils genutzt, bevor der zweite Teil bearbeitet wird. Durch diese Entschleunigung und Fokussierung können die Studierenden explizit beim Einnehmen der unterschiedlichen Perspektiven (schul- und hochschulmathematisch) begleitet und unterstützt werden.

Abbildung 2 zeigt den ersten Teil des Scaffoldings; er regt Überlegungen dazu an, was die fachlich relevanten Inhalte zu dieser Situation sind und nimmt dabei auch konkret Bezug auf das Skript der Vorlesung. Konzeptuell spiegelt sich hier der Blick von der Schul- in die Hochschulmathematik wider (Dreher et al., 2023).

Teilaufgabe (b) umfasst eine Aufforderung zum Innehalten und zur Einschätzung der Schülerinnenaussage vor dem Hintergrund der bisherigen fachlichen Überlegungen. Reflexionsgelegenheiten dieser Art sind besonders wichtig, um die in der Situation enthaltene Schulmathematik und die universitäre Mathematik miteinander in Verbindung zu bringen. Der zweite Teil des Scaffoldings (Abb. 3) befasst sich ausführlich mit dem Entscheidungsprozess darüber, welche fachlichen Erkenntnisse der Schülerin in der Situation mitgegeben werden sollen und wie diese entsprechend aufbereitet werden können. Konzeptuell spiegeln sich hier Top-down-Prozesse nach Dreher et al. (2023) wider (der Blick von der Hochschulmathematik in die Schule).

Eine besondere Schwierigkeit in diesem Prozess ist es, die aus der universitären Mathematik bekannten Inhalte so aufzubereiten, dass sie nachvollziehbar für die Schülerin werden, aber sie nicht so weit zu reduzieren, dass sie fachlich verzerrt wer-

Auf dem letzten Übungsblatt haben Sie die Punktspiegelung und die Achsenspiegelung unter verschiedenen Aspekten hochschulmathematisch erkundet und verglichen. So haben Sie verschiedene Informationen über die beiden Bewegungen erhalten.

- (a) Welche dieser Informationen können der Schülerin in ihrer konkreten Situation zu einem umfassenderen Verständnis verhelfen, welche nicht? Begründen Sie.
- (b) Überlegen Sie nun, wie Sie die von Ihnen ausgewählten Informationen aufbereiten können, um sie der Schülerin zugänglich zu machen:
 - Welches relevante Vorwissen erwarten Sie von einer Fünftklässlerin? (Geben Sie hier Ihre eigene Einschätzung an, ein detaillierter Abgleich mit dem Bildungsplan o.Ä. ist nicht nötig.)
 - Beschreiben und begründen Sie einen oder mehrere Erklärungsansätze, die Sie für geeignet halten, um der Schülerin die jeweiligen Informationen zugänglich zu machen. Diese sollten für die Schülerin mit ihrem erwarteten Vorwissen nachvollziehbar sein.
- (c) Analysieren Sie Ihre Erklärungsansätze unter folgenden Aspekten:
 - Wie intellektuell ehrlich sind sie? (D.h., sind alle wichtigen fachmathematischen Aspekte erkennbar oder gehen Aspekte verloren?) Worauf müssten Sie in einer Erklärung achten, um dies zu gewährleisten?
 - Tragen sie direkt dazu bei, der Schülerin in der gegebenen Situation zu einem umfassenderen Verständnis zu verhelfen? Worauf müssten Sie in einer Erklärung achten, um dies zu gewährleisten?

Würden Sie auf Grundlage dieser Überlegungen Ihre Veranschaulichungen anpassen? Wenn ja, beschreiben und begründen Sie die Änderungen.

Abbildung 3: Scaffolding für Top-down-Prozesse bei der Verschränkung zwischen Schul- und Hochschulmathematik

den, sie sollen also *intellektuell ehrlich* bleiben (vgl. Abschnitt 4). Auch dazu findet sich eine explizite Reflexionsgelegenheit in Teilaufgabe (c): Die Studierenden blicken auf das Produkt ihrer Überlegungen zurück und analysieren noch einmal, ob sie dieses für geeignet halten, sowohl im Sinne der intellektuellen Ehrlichkeit als auch mit Blick auf die konkrete gegebene Situation. Insgesamt wurden im vorgestellten Forschungsprojekt 10 Vignetten mit den beschriebenen Gestaltungselementen entwickelt und erprobt.

Die gemeinsamen Gestaltungselemente können wie folgt begründet werden:

- Der fachlich reichhaltige Vignettenstamm wurde inhaltlich so konstruiert, dass sich aus einer authentischen Unterrichtssituation (Schulmathematik) Verbindungen zum Skript der Geometrievorlesung (Hochschulmathematik) herstellen lassen. Gelingt die Verbindung zwischen Schul- und Hochschulmathematik, ist davon auszugehen, dass die Reaktion auf die Schülerinnenäußerung intellektuell ehrlicher ausfällt und diese somit potentiell besser zum Aufbau mathematischen Wissens beitragen kann.

- Der Vignettenstamm ist inhaltlich und fachlich reichhaltig genug, um innerhalb des gleichen Situationskontexts sowohl Bottom-up als auch Top-down-Prozesse beim Verbinden von Schul- und Hochschulmathematik anzuregen.
- Der Bottom-up-Teil des Scaffoldings enthält Teilfragen, die die Lehramtsstudierenden dazu anregen und dabei begleiten, die gezeigte Unterrichtssituation aus hochschulmathematischer Perspektive zu betrachten und passendes Wissen aus der Geometrievorlesung zu aktivieren und anzuwenden.
- Der Top-down-Teil enthält Teilfragen, die dazu anregen, die durchgeführten hochschulmathematischen Überlegungen intellektuell ehrlich auf die Schulmathematik und auf die konkrete Unterrichtssituation zu übertragen und dabei auch curriculare Überlegungen einzubeziehen.

6. Historische Entwicklungen

Der Mathematiker und Hochschullehrer Felix Klein (1908) befasste sich bereits Anfang des 20. Jahrhunderts als einer der ersten mit den Besonderheiten und spezifischen Hürden des Mathematikstudiums für das Gymnasiallehramt und erkannte einen Bruch zwischen der Art und Weise, wie Mathematik in der Schule und im Studium präsentiert und betrieben wird. Er beschrieb in diesem Kontext eine *doppelte Diskontinuität*: Zum einen bei Studienbeginn, da die Inhalte des Mathematikstudiums nicht direkt an die schulischen Inhalte anknüpfen, zum anderen beim Übergang vom Lehramtsstudium in den Schuldienst, da Mathematiklehrkräfte ihr abstraktes universitäres Fachwissen häufig nicht gewinnbringend im Schulkontext nutzen können. Felix Klein schlug daher vor, in den Fachvorlesungen nicht nur immer wieder explizite Bezüge zwischen Schul- und Hochschulmathematik herzustellen, sondern auch die verschiedenen mathematischen Inhaltsbereiche besser miteinander zu vernetzen. Felix Kleins Beobachtungen und Vorschläge sind auch über 100 Jahre später noch hochaktuell und werden im hier beschriebenen Forschungsprojekt aufgegriffen. Dabei sind die vorgestellten vignettenbasierten Übungsaufgaben an der sogenannten zweiten Diskontinuität einzuordnen: Die Gymnasial-Lehramtsstudierenden befinden sich bereits im Master of Education und die Geometrievorlesung, zu der die Übungsaufgaben entwickelt wurden, stellt die letzte Fachvorlesung im Studium dar. Fragen zur Anwendbarkeit des über viele Semester erworbenen fachmathematischen Wissens sowie dessen Relevanz im Kontext der unterrichtlichen Praxis sind für die Lehramtsstudierenden in diesem Studienabschnitt von großer Bedeutung.

Obwohl es auf nationaler und internationaler Ebene bereits vielfältige Ansätze für den Aufbau schulbezogenen Fachwissens in der universitären Ausbildung von Gymnasial-Lehramtsstudierenden gibt, sind diese im Studienverlauf häufig noch zu wenig systematisch angelegt und verankert (Dreher et al., 2023). Zahlreiche Modellprojekte gibt es vor allem im Bereich der sogenannten ersten Diskontinuität an der

Studieneingangsphase, in der die Auseinandersetzung mit der noch neuen abstrakten Hochschulmathematik zu vielfältigen Hürden bis hin zum Studienabbruch führen kann. Während die erste Diskontinuität potentiell alle Mathematikstudierenden betrifft, ist die zweite Diskontinuität spezifisch für Lehramtsstudierende. Besonders an dieser Stelle des Übergangs (von der Hochschule in die eigene unterrichtliche Praxis) sind daher vermehrte Anstrengungen seitens der Professionalisierungsforschung notwendig.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Das vorgestellte Forschungsprojekt zum Aufbau von fachlichem Noticing als berufsbezogene fachliche Perspektive auf Mathematikunterricht bietet interdisziplinäre Anschlussstellen auf verschiedenen Ebenen: Zum einen wird das Noticing-Konstrukt zunehmend von anderen Fächern adaptiert und findet als Forschungsgegenstand Verbreitung mit einer steigenden Anzahl von Beiträgen aus theoretischer, empirischer und methodischer Sicht (vgl. Gegenfurtner & Stahnke, 2025). Dabei lässt sich beobachten, dass Beiträge aus den verschiedenen Fächern auch jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht einnehmen, die meist Aspekte „guten“ Unterrichts des jeweiligen Faches betreffen (vgl. Friesen & Dreher, 2025). So widmet sich beispielsweise ein Beitrag aus der Geographie dem Noticing von Tiefenstrukturen von Unterrichtsqualität, ein Beitrag aus dem Fach Deutsch (als Zweitsprache) adressiert Noticing zu Lehrkräftesprache und Micro-Scaffolding und das Fach Sport untersucht Noticing zur Teilhabe im inklusiven Sportunterricht (Gegenfurtner & Stahnke, 2025).

Eine weitere Anschlussstelle an die Lehrkräftebildung anderer Fächer findet sich über die professionsbezogene Fachwissenschaft, wie sie in diesem Beitrag anhand des schulbezogenen Fachwissens SRCK (Dreher et al., 2023) konzeptualisiert wird. Die Verknüpfung fachwissenschaftlicher und schulischer Inhalte lässt sich anhand folgender Leitfragen herstellen (Dreher et al., 2023, S. 158), die sich grundsätzlich auf andere Fächer übertragen lassen, z. B.: Werden bestimmte Inhalte, wie sie in Schulbüchern oder anderen Lernmaterialien enthalten sind, intellektuell ehrlich oder fachlich verzerrend dargestellt? Wie lassen sich Inhalte fachlich korrekt für den schulischen Kontext adaptieren? Inwiefern weisen bestimmte Äußerungen von Schülerinnen und Schülern besonders fachliches Potential auf und geben Anlass für Vertiefungen? Mit Hilfe welcher Aufgaben können Lernende bestimmte fachliche Ideen entdecken?

Eine dritte interdisziplinäre Anschlussstelle lässt sich durch die Entwicklung und den Einsatz der vignettenbasierten Übungsaufgaben nach theoriegeleiteten Gestaltungskriterien aufzeigen. Zum Einsatz von Vignetten als Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung gibt es bereits zahlreiche Beispiele aus verschiedenen Fachdidaktiken sowie der Pädagogik (z. B. Friesen et al., 2020). Besonders von Interesse könnte

hier sein, dass Lehramtsstudierende durch die Auseinandersetzung mit Vignetten bereits nahe an die tatsächliche Unterrichtspraxis herangeführt werden, dabei jedoch durch bestimmte Gestaltungskriterien eine deutliche Fokussierung und Komplexitätsreduktion erreicht werden kann. Dadurch kann die Betrachtung derselben Unterrichtssituation ganz explizit aus unterschiedlichen Perspektiven angeregt werden. Durch sorgfältig konstruiertes Scaffolding können insbesondere angehende Lehrkräfte bei der Übernahme vielfältiger Perspektiven auf Unterricht unterstützt werden, um verschiedene Aspekte professionellen Wissens (vgl. Baumert & Kunter, 2011) in Praxisbeispielen anzuwenden.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Baum, M. et al. (2014). *Lambacher Schweizer 5. Mathematik für Gymnasien*. Ausgabe Baden-Württemberg. Klett.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- *Brunner, E. (2018). Qualität von Mathematikunterricht. Eine Frage der Perspektive. *JMD – Journal für Mathematik-Didaktik*, 39, 257–284. <https://doi.org/10.1007/s13138-017-0122-z>
- Dietiker, L., Males, L. M., Amador, J. M. & Earnest, D. (2018). Curricular Noticing: A Framework to Describe Teachers' Interactions With Curriculum Materials. *JRME – Journal for Research in Mathematics Education*, 49(5), 521–532. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.5.0521>
- *Dreher, A., Hoth, J., Lindmeier, A. & Heinze, A. (2023). Der Bezug zwischen Schulmathematik und akademischer Mathematik: schulbezogenes Fachwissen als berufsspezifische Wissenskomponente von Lehrkräften. In S. Krauss & Lindl, A. (Hrsg.), *Professionswissen von Mathematiklehrkräften* (S. 145–188). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64381-5_5
- Duval, R. (2006). A Cognitive Analysis of Problems of Comprehension in a Learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 103–131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Eichler, A. & Isaev, V. (2022). Improving Prospective Teachers' Beliefs about a Double Discontinuity Between School Mathematics and University Mathematics. *JMD – Journal für Mathematik-Didaktik*, 44, 117–142. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00206-w>
- *Friesen, M., Benz, J., Billion-Kramer, T., Heuer, Ch., Lohse-Bossenz, H., Resch, M. & Rutsch, J. (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Friesen, M. & Dreher, A. (2025). Teacher noticing regarding aspects of instructional quality in the mathematics classroom. In R. Stahnke & Gegenfurtner, A. (Eds.), *Teacher professional vision: Empirical perspectives* (vol. 2, pp. 101–131). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003370604-9>
- Gegenfurtner, A. & Stahnke, R. (2025). *Teacher professional vision: Theoretical and methodological advances*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003370901>

- Grub, A.-S., Biermann, A. & Brünken, R. (2020). Prozessbasierte Erfassung professioneller Wahrnehmung der Klassenführung bei (angehenden) Lehrkräften. Ein systematisches Review. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 12(3), 75–102. <https://doi.org/10.25656/01:21187>
- Holzäpfel, L., Prediger, S., Götze, D., Rösken-Winter, B. & Selter, C. (2024). Qualitätsvoll Mathematik unterrichten. Fünf Prinzipien. *ML – Mathematik lehren*, 242, 2–9.
- Kaiser, G., Blum, W., Borromeo Ferri, R. & Greefrath, G. (2023). Mathematisches Modellieren. In R. Bruder, Büchter, A., Gasteiger, H., Schmidt-Thieme B. & Weigand, H. G. (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66604-3_13
- Kirwan, J., Winsor, M. & Barker, D. (2023). Mathematics instructor actions and knowledge integration: utilizing resources in mathematics courses for teachers. *ZDM – Mathematics Education*, 55, 837–849. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01502-6>
- *Klein, F. (1908). *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus*. Band 1. Julius Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). *Bildungsstandards für das Fach Mathematik. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Mathe.pdf.
- Maaß, K. (2004). *Mathematisches Modellieren im Unterricht – Ergebnisse einer empirischen Studie*. Franzbecker. <https://doi.org/10.1007/BF03339002>
- Moser-Opitz, E. (2007). *Rechenschwäche – Dyskalkulie. Theoretische Klärungen und empirische Untersuchungen an betroffenen Schülerinnen und Schülern*. Haupt Verlag.
- Prediger, S. (2025). In der Tiefe vernetzen statt oberflächlich übersetzen. Wie gelingen lernförderliche Darstellungswechsel? *ML – Mathematik lehren*, 250, 42–45.
- Prediger, S., Barzel, B., Hussmann, S. & Leuders, T. (2023). Durchgängigkeit von Darstellungen und Vorstellungen für den nachhaltigen Verständnisaufbau: Spiralcurriculum praktisch angewendet. *MNU-Journal*, 5, 421–428.
- Reiss, K. & Hammer, C. (2013). *Grundlagen der Mathematikdidaktik. Eine Einführung für den Unterricht in der Sekundarstufe*. Birkhäuser. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65429-0>
- Seböck, K. (2023). *Views on subject matter. Preservice mathematics teachers’ noticing of and beliefs about subject matter and its role for teaching*. Universitätsbibliothek Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.74724>
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R. & Philipp, R. A. (2011). *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers’ eyes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832714>
- *Weith, L., Kasten, H., Dreher, A. & Friesen, M. (2024). Für mehr Kontinuität von Hochschule zu Schule. Design von Schnittstellenaufgaben zum Aufbau von fachlichem Noticing. In P. Ebers, Rösken, F., Barzel, B., Büchter, A., Schacht, F. & Scherer, P. (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2024* (S. 1501–1504). WTM. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290-R-24960>

Perspektivität in der Musikdidaktik

Ich-Du-Es-Beziehungen als Dimensionen für die Planung und Reflexion von Musikunterricht

Christoph Stange und Andreas Höftmann

Einleitendes

Analog zu Begriffen wie „Theorie“ (Betrachtung) oder „Idee“ (Anschauung) rekurriert auch das Wort „Perspektive“ (Durchblick) auf eine bis in die europäische Antike zurückreichende Verknüpfung von ursprünglich optischer Wahrnehmung mit logischer Vorstellungskraft. Perspektivität meint demgemäß ein Denken als standortgebundene ‚Sichtweise‘, wobei Sinn-Konstruktionen aus dem ‚Augenwinkel‘ von Ich-mich-Erfahrungen, d. h. als Ergebnis von selbstreflexiver Erkenntnisfähigkeit des Subjekts, konkret werden (*Erste-Person-Perspektive*), Wirklichkeitsdeutungen als intersubjektiv verhandelte Positionen von Ich-Du-Verhältnissen begegnen (*Zweite-Person-Perspektive*) und Selbst-Welt-Verarbeitungen als ‚Ansichtssachen‘ von überindividuellen Ich-Es-Beziehungen hervortreten (*Dritte-Person-Perspektive*) (vgl. Stake, 2023, S. 150–203). Nach dieser – der *Philosophy of Mind* entlehnten – Lesart hält Perspektivität empirische wie epistemische Ordnungen bereit, in denen sich subjektive, intersubjektive und metasubjektive *points of view* realisieren. Obwohl aufeinander verwiesen, lassen sich die drei genannten Modi des Perspektivischen als getrennte prototypische Sphären beschreiben und auf musikdidaktische Reichweiten anwenden.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Erstpersonale Ebenen des Musikunterrichts bezeugen auf das jeweilige Selbst gewendete ästhetische Widerfahrnisse, Lebenswelten und Fähigkeiten kultureller Sinnzuschreibungen aus dem Gesichtsfeld von Schüler:innen und Lehrkräften (vgl. stellvertretend Eusterbrock & Rolle, 2020). Individualperspektiven im Kontext von musikalischem und musikbezogenem unterrichtlichen Lehren und Lernen formulieren ferner Aspekte von Ich-Identität, Eigen-Motivation, internem Professionswissen, persönlichem Empowerment, solipsistischem Könnensbewusstsein oder Selbstkonzept (vgl. Arens et al., 2022) und manifestieren sich mental bzw. habituell in klanglich-performativer Produktion, Reproduktion und medialer Transposition sowie in Ego-Dokumenten wie prozessbegleitenden (z. T. artifiziell gehaltenen) Einzel-Portfolios, Audio-/Video-Proto-

kollen und Tagebuch-Notizen. Im Zuge einer „subjektorientierte[n] Musikerziehung“ (Harnischmacher, 2012) oder einer künstlerisch forschenden autoreferenziellen Introspektion der Unterrichtsteilnehmer:innen kann die Erste-Person-Perspektive helfen, sich selbst im Spiegel von eigenen Übe- und Verstehensmustern wie Fehlerwissen, Ritualen, ästhetischen Irritationen, (impliziten) metaphorischen Weltzugängen oder (schweigenden) leiblichen Lernstrategien zu untersuchen oder Ich-Findungs- und -Verlustmomente eines immersiven „In-Musik-sein[s]“ (Khittl, 2022) nachzuvollziehen.

Zweite-Person-Perspektiven artikulieren sich im Musikunterricht verbal wie non-verbal in kooperativen und kollaborativen Formaten, in denen musikalischer und musikbezogener Sinn erzeugt wird. Zweite-Person-Perspektiven äußern sich außerdem in diskursiven Geltungen einer (szenischen) Spiel- und ästhetischen Streit-Kultur (vgl. Rolle & Wallbaum, 2011) und schlagen sich in kommunikativen (ideell non-hierarchischen) Unterrichts-Arrangements und in dialogischen Evaluations- und (praxeologischen) Forschungssettings nieder (vgl. Klose, 2019). Ich-Du-Perspektiven im Lichte gemeinsamen künstlerischen Tätigseins offenbaren geteilte Aufmerksamkeitsprozesse und wechselseitiges Lernen und setzen sich selbst und das Gegenüber mit potenziellen Gelingensbedingungen, aber ebenso mit Grenzen eines relationalen, resonanten bzw. atmosphärisch responsiven Musikunterrichts auseinander (vgl. Jung, 2020). Als ethischer Raum für Empathie und „sozioästhetische Anerkennung“ (Honnens, 2019) – insbesondere durch hörende, musikalisch-körperliche und sprachliche Perspektivübernahme – vermag eine Zweite-Person-Perspektive im Fach Musik zudem intersubjektive Wege in Richtung einer inklusiven, interkulturellen, ökologischen, intersektional bzw. postkolonial diskriminierungskritischen Schule aufzuzeigen (vgl. u. a. Klingmann & Schilling-Sandvoß, 2022; Eusterbrock et al., 2024).

Dritte-Person-Perspektiven umfassen zum einen das In-Musik-Sein anderer Akteur:innen außerhalb von Ich-mich- und Ich-Du-Wirkungskreisen. Diese externe oder ‚ethnographische‘ Art des Ich-Es-Beobachtens kommt in der Schule beispielsweise im Umgang mit historischen bzw. interkulturellen musikalischen Praxen sowie in der akademischen Musikdidaktik etwa in der (Auto-)Biographie-Forschung oder der vergleichenden Analyse von (verschiedensprachigen) Unterrichts-Situationen zum Tragen (vgl. Oberhaus, 2012; Stich & Rolle, 2019). Zum zweiten berühren Dritte-Person-Horizonte ein ‚gegenständliches‘ Interesse an auralen Artefakten wie an Klangwerkzeugen, Notations- oder (maschinellen) Wiedergabeverfahren, nicht zuletzt an der ‚Sache‘ Musik als Erkenntnisfeld von auditiven Sinn-Ebenen. Für Schüler:innen ist Musiktheorie – in der Regel gekoppelt an eine eurozentristische Kanon-Didaktik in der Tradition von Michael Alts „Orientierung am Kunstwerk“ (1968) – der primäre Ort eines solchen ‚materiallogischen‘ drittpersonalen Dispositivs (vgl. Ickstadt et al., 2022). Daneben greift die Musikpädagogik als szientistisches ‚System‘ in Fragen z. B. eigener Modellbildung, Begriffsfindung, historischer Selbstlokalisierung oder normativer Legitimation von Ich-Es-Perspektiven vor allem auf sozial- und geistesgeschichtliche Wissenschaftszweige zurück (vgl. Orgass, 2023; Cslovjecssek, 2023).

2. Verhältnis Musikwissenschaft – Musikdidaktik – Bildungswissenschaften

Für *egoperspektivische Dimensionen* des Musikunterrichts fällt dem Hören eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Frage zu, „wie möglichst viele Menschen möglichst differenzierte Zugänge zu möglichst vielen Arten [von Musik und Umgangsweisen mit Musik] finden und entwickeln können, um [...] ein selbstbestimmtes, erfülltes und subjektiv stimmiges Leben mit Musik zu führen“ (Krämer, 2013, S. 43). Als trans-kognitiver Akt bewirkt das Hören beispielhaft „Strong Experiences in Music“ (Gabrielsson, 2011) mit dem Potenzial zu bildsamen Schlüsselereignissen. Die im Musikunterricht nicht planbare, sondern allenfalls zu begünstigende Voraussetzung dafür ist, dass Schüler:innen akustische Fremderfahrungen als konstruktiv irritierend annehmen, um darauf aufbauend eigene (Hör-)Routinen und ästhetische (Vor-)Urteile zu hinterfragen und grundlegend zu ändern (vgl. Bugiel, 2021). Eine in diesem Sinne transformatorische Musikdidaktik steht der Bildungstheorie der Erziehungswissenschaftler Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller nahe. Nach ihnen wird Bildung als Wandlungsgeschehen von sozial und kulturell geprägten Subjekten in lebensgeschichtlichen Situationen verstanden, „für deren Bearbeitung die etablierten Formen ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (Koller, 2022, S. 11). Erstpersonale Verunsicherungen als Grundbedingung ästhetischen Lernens sind für die Musikdidaktik darüber hinaus in anderen bildungstheoretischen Zusammenhängen von Bedeutung, etwa im Rahmen individueller Perturbationen innerhalb konstruktivistischer Lernauffassungen (vgl. Krause-Benz, 2018, S. 41).

Gemeinsames Hören konstituiert sich aus *intersubjektiver Perspektive* durch die leibliche Ko-Präsenz der Mitschüler:innen und grundiert einen Musikunterricht, der im Anschluss an eine „Pädagogik des Performativen“ (Wulf & Zirfas, 2007) eine neue Wirklichkeit ereignishaft zur Aufführung bringt (vgl. Krause-Benz, 2018). Mitweltliches Hören darf als wesentlich auch für eine resonanzaffine Musikvermittlung gedacht werden (vgl. Müller-Brozović, 2024). Mit Verweis auf Hartmut Rosas „Soziologie der Weltbeziehung“ (2016) und eine davon abgeleitete Resonanzpädagogik steht hier ein auf (ästhetisches) Getroffen-Sein beruhender Aushandlungsprozess im Zentrum. Im Spiel von Hören und Antworten – von Affizierung und Selbstwirksamkeit – begreift resonanzaffine Musikvermittlung ein ko-kreatives Involviert-Sein im Klanglichen als einen komplexen dynamischen Hergang, der mit ergebnisoffener Unverfügbarkeit, mit gegenseitiger Anverwandlung von Selbst-Welt-Relationen und mit Entfremdung einhergeht. Ihr relationaler Ansatz erlaubt Bezüge zu Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie oder zu Karen Barads agentiellem Realismus (siehe Müller-Brozović, 2024, S. 133).

Drittpersonale Perspektivierungen legen hinter einem zwischen-/menschlichen hörenden Berührt-Werden kultur- und mentalitätshistorische Rahmenbedingungen für auditive Lehr-Lern-Formen frei.

Die Auseinandersetzung im Unterricht mit musikwissenschaftlichen Erkenntnissen kann in gewisser Weise als Gegenprogramm zur Ersten- und Zweiten-Person-Perspektive aufgefasst werden. Stehen dort Beziehungsqualitäten im Vordergrund, die vor allem sinnenbasiert sind und die sich nur begrenzt verbalisieren lassen, so sind es hier Erkenntnisse, die gerade in der Verbalisierung fassbar werden und die nicht in erster Linie auf sinnhaftes Involviertsein zielen. Eine derartige Dritte-Person-Perspektive kann an Sinneseindrücke anschließen, sie geht jedoch nicht darin auf. Vielmehr zielt musikwissenschaftlich fundierte Erkenntnis auch darauf ab, die eigene Sinnesperspektive nicht zur alleingültigen zu erklären, sondern zu ihr zumindest temporär Abstand zu halten zugunsten einer Suche nach Wahrheit, die vom Grundgedanken her der Überprüfbarkeit von Erkenntnissen mit dem Instrumentarium der Wissenschaft verpflichtet und deshalb mit Selbstdistanz verbunden ist. Beispielsweise kann im Vergleich von Musik der Romantik einerseits und asiatischen Musikkulturen (vgl. Baumann, 2013) andererseits oder auch bei der Beschäftigung mit der Medialität von Musik im Mittelalter der grundsätzliche Konflikt zwischen Verkörperung und Verschriftlichung deutlich werden. In der Metaperspektive wird Fachlichkeit zudem verbalisierbar, zumal sie auf intersubjektives Verstehen zielt und von argumentativer Auseinandersetzung lebt.

3. Kompetenzen von Lernenden

Der Wechsel von Perspektiven, wie er im Ästhetischen als Spiel – als Modus des ‚Anderen‘ – erfahrbar werden kann, lässt sich mit musikalischer und musikorientierter Kompetenzbildung in Verbindung bringen. Dies wird im Folgenden anhand der drei Perspektiven ausgeführt.

Für die *Erste-Person-Perspektive* ist seitens der Lernenden in erster Linie an die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit zu denken. Insbesondere die auditiven Fähigkeiten sollten im Laufe der Schuljahre immer differenzierter werden, so dass gelingende Mensch-Musik-Relationen entstehen können. Dafür gilt es, den Hör-Horizont stetig zu weiten. In Anknüpfung an bekannte Hörmuster können Musiken, die bislang außerhalb des eigenen Hörkreises lagen, zu einem Hinausschieben von bisherigen Hörgrenzen beitragen. Fest verwoben mit dem Ziel der Entwicklung differenzierter auditiver Fähigkeiten ist die Entwicklung musikbezogener Ausdrucksfähigkeiten, die je nach Umgangsweise (vgl. Venus, 1969, S. 21 f.) differieren.

Im Hinblick auf die Transformation von Musik ist beispielhaft die Erweiterung des biographiespezifischen Bewegungsrepertoires in Verbindung mit wachsender Sensibilität für die Musikbezogenheit eigener Bewegungen anzuführen (Musik und Bewegung) (vgl. Stange, 2015a). Ebenso ist das Spiel mit den eigenen Möglichkeiten bildnerischen Ausdrucks bei gleichzeitig verstärkter Bezugnahme auf klingende Musik (Musik und Bild) zu erwähnen (vgl. Krämer, 2011). Schließlich ist noch zu denken

an die zunehmend differenzierte Verknüpfung lyrischsprachlichen Ausdrucks mit auditiv Wahrgenommenem (Musik und Sprache) (vgl. Krämer, 2014).

Die Reproduktion von Musik erfordert die Entwicklung vokaler und instrumentaler Fähigkeiten, und zwar auch dann, wenn auf digitalen Instrumenten musiziert wird. Das geht einher mit dem Aufbau musikalischer Vorstellungskraft (Audiation), die ein inneres Hören von Melodien, Rhythmen, Zusammenklängen, Klangfarben ebenso umfasst wie Ideen zur Interpretation der Musik (Artikulation, Phrasierung, Dynamik, Geschwindigkeit ...). Beim Musizieren im Ensemble tritt die verbale und nonverbale Abstimmung untereinander beziehungsweise gegebenenfalls mit der leitenden Person hinzu.

Die Produktion von Musik (Komposition und Improvisation) erfordert schließlich neben musikalischer Phantasie eine ausnehmend tiefe Kenntnis des Repertoires an musikalischen Erscheinungen (z. B. Konstruktionen, Klangfarben) und ihren (auch digitalen) handwerklichen Herausforderungen, die es neu zu verknüpfen und handwerklich sowie gegebenenfalls digital realisiert zu werden gilt. Angesprochen sind etwa Unterrichtssettings, in denen Schüler:innen intertextuelle Klangprodukte wie Collage, Montage, Parodie, Pastiche, Remix, Mash-Up, Sampling oder filmmusikalische Klischee-Zitate selbst komponieren (vgl. Weber, 2020; Höftmann, 2021; 2022).

Die *Zweite-Person-Perspektive* ist unmittelbar mit der Fähigkeit zu „präziser sozialer Phantasie“ (Bieri, 2012, S. 232) verknüpft und zielt auf den „echten und selbstverständlichen Respekt vor anderen Arten zu leben“ (ebd., S. 238). Neben Sozialformen wie Gruppenarbeit und Partnerarbeit lässt sich hierbei insbesondere an die fachspezifische Fähigkeit der Mimesis denken. Sie basiert beispielsweise beim Singen und Instrumentalspiel wesentlich auf Vorbildern (Stars, Tutorials, Instrumentallehrer:innen) und lässt sich als ein Abgleichungsprozess verstehen, der körperliche Aspekte nicht minder als geistige fasst. In bewegungsfokussierter Gruppenarbeit ist das allmähliche Angleichen an den Vorschlag einer Mitschülerin zur Ausführung einer Bewegungssequenz durch wiederholtes körperliches Modifizieren beziehungsweise Vergegenwärtigen des inneren Bildes dieser Sequenz sowie dem Nachjustieren der eigenen Bewegungen verbunden (vgl. Stange, 2020). Doch muss mimetische Bezugnahme nicht zwangsläufig auf ein simultan präsenten Gegenüber angewiesen sein. Räumlich und zeitlich entfernte Menschen können imaginiert und zur Vorlage für das eigene Bewegungsverhalten werden. Als Voraussetzung dafür lässt sich die möglichst präzise Entwicklung dieser Vorlage in Form von Imagination ausmachen (vgl. Stange, 2022a).

Die Einnahme der *Dritte-Person-Perspektive* ist unabdingbar verknüpft mit einem Abstandnehmen von eigenen Dispositionen und Gefühlslagen zugunsten überprüfbarer und intersubjektiv nachvollziehbarer Aussagen über die jeweilige Musik. Eigene Erkenntnisse sind von den Lernenden daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie sich belegen lassen. Das erfordert eine Arbeitsweise, die der Genauigkeit verpflichtet ist und einhergeht mit der zunehmenden Fähigkeit, die Plausibilität von Aussagen

einschätzen zu können, nicht zuletzt aufgrund der Verknüpfung mit bereits vorhandenem Wissen. Hierbei kann ein Bewusstsein für die Relativität eigener Musikpräferenzen, ja sogar Lebensweisen einerseits, für das Gestaltetsein von Musik als Artefakt in einem Konglomerat von Planung und Zufälligkeit andererseits entstehen. Im Hinblick auf ethische Aspekte interkultureller Kompetenz lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass ‚respektbezogene Toleranz‘ (Rainer Forst) gegenüber fremden ästhetischen Anschauungen nicht mit individuellen positiven Gefallensurteilen verzahnt sein muss. Die ethische Leistung von musikbezogener Anerkennung besteht vielmehr darin, gerade dem subjektiv Ungeliebten von Klängen eine ästhetische ‚Eigen-Wertigkeit‘ zuzuerkennen, „die jenseits [... einer privaten musikalischen; A.H.] Präferenz verortet ist und über die es kompetent zu streiten gilt“ (Kautny, 2018, S. 113).

4. Kompetenzen von Lehrenden

Will man die benötigten Kompetenzen von Lehrenden fassen, so ist in erster Linie auf die eben dargestellten Kompetenzen von Lernenden zu verweisen. Über diese Fähigkeiten sowohl in der Breite als auch in der Tiefe zu verfügen ist die unabdingbare fachliche Voraussetzung, um diese Perspektiven in die Planung und Durchführung von Unterricht einbinden zu können. Lehrende sollten einen reichen musikalischen Erfahrungsschatz vor dem Hintergrund der verschiedenen Umgangsweisen mit Musik haben (Erste-Person-Perspektive), über ein hohes Maß an Imaginationsfähigkeit, Empathie und auch Neugierde für Unbekanntes (Zweite-Person-Perspektive) sowie über ein breites, fachliches Wissen über alle musikwissenschaftlichen Teilbereiche hinweg verfügen (Dritte-Person-Perspektive). Das ist letztlich die Voraussetzung, um zielgenau die verschiedenen Perspektiven in den Unterricht einbinden zu können. Hinzukommen muss seitens der Lehrenden die Fähigkeit, von der eigenen musikalischen Biographie abzusehen, die Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für ein zunehmend sicheres Agieren der Schüler:innen in diesen drei Perspektiven zu reflektieren und auf dieser Grundlage bzw. mit diesem Ziel die passenden Lernumgebungen und Aufgaben zu entwickeln.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Im Folgenden wird an einem Beispiel verdeutlicht, wie die verschiedenen Perspektiven in Lehr-Lern-Prozessen praxisrelevant werden und ineinander verschränkt sind. Es geht dabei nicht um ein Entweder-Oder, sondern um die Gleichwertigkeit der drei Perspektiven. Diese Gleichwertigkeit ergibt sich schon daraus, dass jede Perspektive spezifische Kompetenzen zu fördern vermag (siehe 3.), deren Relevanz gleichermaßen gut begründbar ist.

In dem hier vorzustellenden Setting erstellen die Lernenden eine Soundscape (vgl. Stange; 2015b; 2022a). Die Musik aus einer vor jeder Aufnahmemöglichkeit liegenden Epoche soll mit den Ohren eines Menschen aus der Entstehungszeit (zum Beispiel Komponist, Durchreisende, Nachbarin, Konzertbesucher ...) gehört und muss demzufolge mit dessen Alltagsklängen verwoben werden. Die Musik wird auf diese Weise kontextualisiert und mit der Sinnzuschreibung eines Menschen der Entstehungszeit aufgeladen. Musik der Romantik erscheint dann nicht als ‚romantisch‘ im heutigen Sinne. Im Hörkontext der ohrenbetäubenden Industrialisierung wird sie gemäß ursprünglicher Intention als Gegenpol zu dieser auditiven Überforderung konturiert – ein Gegenpol, der beispielsweise auf die Natur verweist und deren Atmosphäre u. a. Felix Mendelssohn Bartholdy nachweislich euphorisierte (vgl. Stange, 2015b).

Die Dritte-Person-Perspektive ist unumgänglich, um sich mit den Kontexten der Musik vertraut zu machen, wozu etwa kultur-, sozial- und ereignisgeschichtliche Aspekte gehören. Unentbehrlich ist diese Perspektive auch für die Prüfung von vorhandenen bzw. für die Produktion von neuen Klängen, in denen die historischen Zusammenhänge der imaginierten Personen kondensieren. Schließlich sind die Schüler:innen auf diese Perspektive verwiesen für eine schlüssige und historisch informierte bzw. angemessene Verwebung von Musik und kontextualisierenden Klängen bzw. Geräuschen und damit für Begründungen ihrer Produktionsentscheidungen. Die Zweite-Person-Perspektive hilft dabei, die anvisierte historische Person zu imaginieren, um mit der Produktion der Soundscapes die Illusion schaffen zu können, die Soundscape entspräche dem, was die Person mit ihren Ohren gehört hat. Mimetisch zu aktivieren sind hierfür viele Sinne, z. B. der kinästhetische Sinn (Wie ist die körperliche Verfasstheit dieses Menschen, wie bewegt er sich in der Welt, wie wirkt diese (Temperatur, Lichtverhältnisse, Wind ...) auf ihn?) oder der auditive Sinn (Wie klingt die Umgebung, einschließlich dessen, was dieser Mensch an Geräuschen und Klängen verursacht?). Die Erste-Person-Perspektive fragt schließlich danach, wie gelungen oder attraktiv das selbstproduzierte Soundscape ist, sowohl im Hinblick auf die einzelnen Klänge und Geräusche als auch im Hinblick auf deren Zusammenspiel.

Als Maßstab für Gelungenheit gilt also die eigene Empfindung, inwiefern es eine überzeugende Relation zwischen dem geschaffenen Produkt und der eigenen Person gibt, ferner die angemessene Einbindung des historischen Kontextes und schließlich die Frage, inwiefern es den Produzenten der Soundscape gelungen ist, imaginativ mit den Ohren eines anderen Menschen zu hören.

6. Historische Entwicklungen

Die historische Entwicklung der skizzierten drei Perspektiven lässt sich im vorliegenden Rahmen allenfalls andeuten. Als eine wichtige Wegmarke ist sicher die im Westteil Deutschlands von Michael Alt (1968) propagierte am Kunstwerk orientierte

Didaktik anzusehen, die fachliches Wissen sowie die Reflexion über Musik und damit die Dritte-Person-Perspektive in das Zentrum ihrer Bemühungen stellte, offensichtlich mit dem Ziel, mittels Wissens über Musik eine Affiziertheit mit dieser Musik auf Seiten der Schüler:innen zu erzeugen und damit schlussendlich auf die Erste-Person-Perspektive zu zielen (ebd., S. 83). Auch in der Musikerziehung der DDR dominierte – trotz der in den Lehrplänen unverkennbar verankerten Reproduktion von Musik (vgl. Gruhn, 2003, S. 399) – die Dritte-Person-Perspektive, die ebenso auf Affiziertheit zielte, jedoch mit ganz anderen Zielen: Es ging in der DDR „weniger um die ästhetischen Ansprüche der Kompositionstechnik oder um eine stilistische Einordnung, sondern es sollte vielmehr der *Ideengehalt* der Werke herausgearbeitet werden“ (ebd., S. 400). Das verwundert nicht, weil Musik in der DDR nicht als ästhetisches, sondern als gesellschaftspolitisches Fach galt (vgl. Stange, 2022b, S. 60). In den 1970er Jahren wandte man sich im Westteil Deutschlands von dieser Werkdidaktik ab und einer Schüler- und Erfahrungsorientierung zu. In dieser Tradition standen zwei Entwicklungen, die bis heute in unterschiedlichem Maße wirkmächtig sind – auch im Ostteil Deutschlands, in dem ab 1990 nicht nur das Schulsystem der alten Bundesländer, sondern auch viele fachliche Inhalte und fast durchweg die fachdidaktischen Grundierungen implementiert wurden. Die didaktische Interpretation von Musik suchte die Erfahrung mit Musik und damit die Erste-Person-Perspektive mit dem Wissen über Musik und vulgo mit der Dritten-Person-Perspektive zu verbinden (vgl. Richter, 1976). Als Problem erwies sich hierbei, dass die Erfahrungen der Schüler:innen einerseits und fachliches Wissen andererseits nicht überzeugend amalgamiert werden konnten (vgl. Heß, 2005). Nicht wenige Fürsprecher:innen des Primats ästhetischer Erfahrung favorisierten die Erste-Person-Perspektive (vgl. Wallbaum, 2000). Impulse von außen sollten im Wesentlichen von Mitschüler:innen kommen. Damit trat die Zweite-Person-Perspektive zur Ersten-Person-Perspektive hinzu. Die Dritte-Person-Perspektive scheint für diese Verfechter:innen ästhetischer Bildung nicht vorhanden zu sein (vgl. Wallbaum, 2005). Der vollständige Verzicht auf fachliches Wissen und die Negierungen der Notwendigkeit einer Diskussion um fachliche Qualität führten und führen im Gefolge subjektorientierter Unterrichtskonzeptionen nicht selten zu einer Beliebigkeit der Musikauswahl und damit auch zu einer Abkehr von dem Ziel, den Erwerb fachlichen Wissens seitens der Schüler:innen zu ermöglichen.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

In einen übergreifenden didaktisch-pädagogischen Diskurs zum Thema Perspektivität kann sich der Musikunterricht insbesondere in Fragen von ästhetischem Standpunktwechsel und empathischem Selbst-Welt-Verstehen einbringen. Diesbezüglich ist die Rolle der Musik für die Förderung von Empathie, d. h. von Nachempfindung emotionaler Zustände anderer Menschen jenseits bloßer ‚Gefühlsansteckung‘, selbst

Gegenstand interdisziplinärer, überwiegend psychologischer, philosophischer und pädagogischer Diskussionen. So steht in der *Philosophy of Music* unter Berufung auf englischsprachige Autoren wie Jerrold Levinson oder Roger Scruton die sogenannte Persona-Theorie zur Debatte. Die Vertreter:innen dieses Ansatzes gehen von der Konstruktion aus, dass die Wahrnehmung von Musik als Einfühlung in die affektive Perspektive eines hypothetischen Lebewesens geschehe. Musik rufe in uns nämlich insofern Emotionen wach, „als wir uns eine *persona* in der Musik vorstellen, also ein fiktives Subjekt, das diese Gefühle hat und entsprechend ausdrücken kann“ (Weber-Guskar, 2020, S. 49). Aus musikdidaktischer Sicht ist die Persona-Theorie als perspektivistische Erklärung für die Wirkung von Musik kritisch zu bewerten. Zum einen wird musikbezogene Perzeption einseitig auf emotionale Prozesse sinnlicher Verarbeitung und Anverwandlung reduziert, während der Musikunterricht das Phänomen ästhetischer Involvierung ganzheitlicher – in der Oberstufe gleichwohl tendenziös kognitiv – verortet (vgl. Krause & Oberhaus, 2012). Zum zweiten muss die Persona-Theorie all jene Musik ausblenden, deren Abstraktions-, Unbestimmtheits- und Befremdungsgrad mit einem Denken in intersubjektiv plausiblen Emotionen als Grundlage für empathische Interaktion kaum vereinbar sind. Im Konzert mit den verschiedenen Fachdidaktiken hat die Musikdidaktik daher die wichtige Aufgabe, die Wahrnehmung von Klängen nicht exklusiv über den Akt der Gefühlsbildung herzuleiten und überdies eine Diversität und Pluralität von Musik zu leben, die im Anspruch auf empathische Weltzuwendung den Blick vor allem für *pathische* (irritationsfreudige) Interperspektivität nicht verliert.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Schwann.
- Arens, A. K., Fiedler, D., & Hasselhorn, J. (2022). Das Selbstkonzept im Schulfach Musik: Einbettung in die Forschung zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 629–658. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01098-9>
- Barth, D., Rolle, C., & Prantl, D. (Hrsg.) (2022). *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven – eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums*. Olms. <https://doi.org/10.25366/2023.159>
- Baumann, M. P. (2013). Hören und Verstehen im interkulturellen Kontext. In B. Alge & Krämer, O. (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs* (S. 27–41). Wißner.
- Bieri, P. (2012). Wie wäre es, gebildet zu sein? In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (S. 228–240). Reclam.
- *Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839454497>
- Cslovjecssek, M. (2023). *Schulmusik für alle? Zur Legitimation des Unterrichtsfachs Musik*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839468845>
- Ehninger, J., & Rolle, C. (2020). Musikbezogenes Argumentieren – nur Geschmackssache? Über die Entwicklung eines Kompetenztests. In M. Schwarzbauer & Steinhauser, K. (Hrsg.),

- „Nur‘ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht (Einwürfe. Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik, Bd. 4) (S. 168–182). LIT.
- Eusterbrock, L., & Rolle, C. (2020). Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In F. Heß, Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik = Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 82–103. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/2149/2266>.
- Eusterbrock, L., Schmid, S., & Völker, J. (2024). Musik – Pädagogik – Klimakrise. Eine Bestandsaufnahme ökologischer Musikpädagogik und Überlegungen zur Wissenschaftskommunikation. In J.-P. Koch & Rora, C. (Hrsg.), *Utopie – Musik – Bildung* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 6) (S. 197–221). Shaker.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong Experiences with Music. Music is much more than just music*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199695225.001.0001>
- Gottschalk, T., & Lehmann-Wermser, A. (2013). Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In M. Komorek & Prediger, S. (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 63–78). Waxmann.
- *Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Hofheim: Wolke.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung*. Wißner.
- Heß, F. (2005). ‚Klassik‘ und Musikgeschichte im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 201–208). Cornelsen.
- Höftmann, A. (2021). Im Zorn der Nationalsozialisten. Musikalische Begegnungen mit Sophie Scholl und Karlrobert Kreiten. *Musik und Bildung*, 4, 30–37.
- Höftmann, A. (2022). „Give up your education!“ John Cage und das Bildungspotenzial des interaktiven Kompositionsprojekts WIKI-PIANO.NET. In J.-P. Koch, Schilling-Sandvoß, K. & Welte, A. (Hrsg.), *Interaktion* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 5) (S. 205–222). Shaker.
- Hömberg, T. (2019). Eine Musikkultur entdecken. Ein Experiment zur Aneignung von (medial erkundeten) Musiken. *Musikunterricht aktuell*, 10, 20–25.
- Honnens, J. (2019). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine quantitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Jung, J. (2020). *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26582-3>
- Jung-Kaiser, U. (2021). Überlegungen zur Qualifizierung des Musikhörens aus historischer Sicht – Addenda. In C. Breitfeld, Jung-Kaiser, U. & Vedder, B. (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Renaissance einer Wechselbeziehung verwandter Disziplinen* (S. 154–159). Laaber.
- Kautny, O. (2018). Offenohrigkeit und interkulturelle Kompetenz – Reflexionen über ethische und ästhetische Aspekte in der Erfahrung von musikalischer Fremdartigkeit. In J.-P. Koch & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.), *Musikkulturen und Lebenswelt* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 3) (S. 98–118). Shaker.
- Khittl, C. (Hrsg.) (2022). „In-Musik-sein“ – die musikalische Situation nach Günther Anders. *Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Absicht*. Waxmann.
- Klingmann, H., & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.) (2022). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*. Helbling.

- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & Rolle, C. (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–33). Waxmann.
- Koller, H.-C. (2022). Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 11–27). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_2
- Krämer, O. (2011). *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik*. Wißner.
- *Krämer, O. (2013). Hören und Verstehen aus musikpädagogischer Perspektive. Ein historischer Überblick anhand von neun Blitzlichtern. In B. Alge & Krämer, O. (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs* (S. 43–63). Wißner.
- Krämer, O. (2014). Musikunterricht zwischen handwerklicher und künstlerischer Orientierung. In *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 37–45.
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 31–48). LIT.
- Krause, M., & Oberhaus, L. (Hrsg.) (2012). *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms.
- Lipp, A., & Bossen, A. (2020). Musikbezogene Argumentationskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung. In A. Bossen & Tellisch, C. (Hrsg.), *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung* (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 8) (S. 65–83). Universitätsverlag Potsdam.
- *Müller-Brozović, I. (2024). *Das Konzert als Resonanzraum. Resonanzaffine Musikvermittlung durch intensives Erleben und Involviertsein*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839467602>
- Oberhaus, L. (2012). Individuum est ineffabile. Geschichte, Aufgaben und Perspektiven einer musikpädagogischen Biographik zwischen Faktizität und Fiktionalität. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 26–50. <https://www.zfkm.org/12-oberhaus.pdf>
- Oberhaus, L., & Stroh, W. M. (Hrsg.) (2017). *Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 8). Hildegard Junker. <https://doi.org/10.5771/9783487423692>
- Orgass, S. (2023). *Werte und Normen in musikpädagogischen (Forschungs-)Praxen. Mit Kapiteln zu einem reflexionslogischen Wahrheitsbegriff*. Olms.
- Richter, C. (1976). *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Diesterweg.
- Rolle, C., & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, Richter, C. & Spinner, K. H. (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 507–535). <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A2720/attachment/ATT-o/>
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Schlemmer, K. (2021). Überlegungen zur Qualifizierung des Musikhörens aus musikwissenschaftlicher Sicht. C. In Breitfeld, Jung-Kaiser, U. & Vedder, B. (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Renaissance einer Wechselbeziehung verwandter Disziplinen* (S. 139–147). Laaber.
- Stake, M. (2023). *Selbstbewusstsein und Perspektivität. Eine Untersuchung der Zweite-Person-Perspektive*. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67064-4_6

- Stange, C. (2015a). Musikbezogene Bewegung. Zur Integration von Bewegung in einen musikpädagogischen Rahmen. *Diskussion Musikpädagogik*, 65, S. 4–11.
- Stange, C. (2015b). Von wegen romantisch! Eine Klanglandschaft des 19. Jahrhunderts am Computer erfinden. *Musik & Bildung* 3, 62–68.
- Stange, C. (2020). Beziehungen stiften. Zur Rolle sozialer Mimesis in musikalischen Aneignungsprozessen. In A. Niegot, Rora, C. & Welte, A. (Hrsg.), *Gelingendes Leben und Musik* (S. 223–249). https://www.gmp-vmp.de/media/pdf/Gelingendes_Leben/Stange.pdf
- *Stange, C. (2022a). Musikgeschichte klingt! Aus der Haut fahren und Klangwelten erkunden. In G. Hofmann & Lutz, J. (Hrsg.), *In Resonanz: Pädagogische, didaktische und wissenschaftliche Reflexionen über Musik. Festschrift für Hermann Ullrich* (S. 29–43). Waxmann.
- Stange, C. (2022b). ‚Ihr‘ und ‚Wir‘. Beschwiegenes in zwei Liedern aus dem Musikunterricht der DDR. In M. Krause-Benz, Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hrsg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht des Symposiums „Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik“ der WSMP vom 7. und 8. Mai 2021 an der Universität zu Köln* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 10), S. 54–72. <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/12/WSMP-2022.pdf>
- Wallbaum, C. (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik und Bildung*, (4), S. 10–15.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik*, 2, 4–17.
- Weber-Guskar, W. (2020). Empathie, Musik und Moral. Philosophische Klärungen zur Frage, ob Musikerziehung zu Moralerziehung beitragen kann. In K. Bradler & Michel, A. (Hrsg.), *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 43–52). Waxmann.
- Wulf, C. (2015). *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. transcript.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf & Zirfas, J. (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7–40). Beltz.

Perspektivität in der Philosophie- und Ethikdidaktik

Moralisches Lernen, philosophische Reflexion und fachliche Perspektiven

Anne Burkard

Einleitendes

Perspektivität und Perspektiven spielen in Kompetenzformulierungen ebenso wie als Reflexionsgegenstand für den Philosophie- und Ethikunterricht in vielfältiger Hinsicht eine Rolle. Grundlegend unterscheiden lassen sich hierbei vier Bereiche: Das ist erstens das moralische Lernen, teils verbunden mit einem Fokus auf interkulturellem Lernen. Hier kommen Konzepte wie Perspektivwechsel, Perspektivenübernahme, Empathie oder Multiperspektivität im Zusammenhang mit Unterrichtszielen und -methoden ins Spiel. Zweitens werden Perspektiven als philosophische Unterrichtsgegenstände thematisiert – von erkenntnistheoretischen Fragen zur Bedeutung von Perspektivität über Fragen der Philosophie des Geistes zum Problem des Fremdpsychischen bis hin zu moralphilosophischen Auseinandersetzungen um die Rolle von Perspektivübernahme oder Empathie für moralisches Urteilen und Handeln. Drittens werden in der fachdidaktischen Literatur Multiperspektivität, Perspektivwechsel und verwandte Konzepte, die für diskursive Verständigung, kritisches Denken oder differenziertes Urteilen als maßgeblich gelten, als Charakteristika des Philosophierens selbst thematisiert. Viertens schließlich spielen Perspektiven auch als *fachliche* Perspektiven eine Rolle, insbesondere in didaktischer Literatur zu den Ethikfächern und im Hinblick auf deren unterschiedliche Bezugsdisziplinen.¹

Dieses breite Themenspektrum ist ein Grund dafür, warum die einschlägige Literatur keinen einheitlichen und klar begrenzten Diskurs zu Perspektiven und Perspektivität in der Fächergruppe darstellt. Ein weiterer Grund dafür sind die teils nebeneinander laufenden Forschungsdiskurse, etwa zum Philosophieren mit Kindern, zum Ethikunterricht in der Rolle als Alternativ- oder Ersatzfach zum Religionsunterricht sowie zum deutlich stärker an philosophischer Literatur ausgerichtete-

1 Zu dieser Fächergruppe zählen im deutschsprachigen Raum Fächer unterschiedlicher Bezeichnung, neben „Ethik“ und „Philosophie“ finden sich etwa „Praktische Philosophie“, „Werte und Normen“, „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, „Ethik – Religion – Gemeinschaft“ sowie „Philosophieren mit Kindern“ als Fachbezeichnungen. Zahlreiche dieser Fächer verstehen Philosophie als ausschließliche oder primäre Bezugsdisziplin, einige verfügen über weitere zentrale Bezugsdisziplinen, insbesondere Religionswissenschaft und verschiedene Gesellschaftswissenschaften oder Psychologie.

ten Oberstufenunterricht. Auch die international sehr unterschiedliche Ausgestaltung und Stellung von Philosophie- und Ethikfächern sowie der darauf bezogenen didaktischen oder pädagogischen Forschung trägt dazu bei, dass die Diskurse teils nebeneinanderstehen. Darüber hinaus dürfte die Tatsache, dass die Grenzen zwischen Fachphilosophie und Fachdidaktik inhaltlich und personell an vielen Stellen fließend sind, zu unscharfen Rändern der Diskurse zu Perspektiven und Perspektivität im Philosophie- und Ethikunterricht beitragen.

Die folgende Darstellung ist entsprechend nicht mit dem Anspruch verbunden, einen umfassenden Überblick zum Thema zu liefern. Sehr wohl lassen sich hier jedoch Einblicke in zentrale Begrifflichkeiten, Kompetenzbereiche, Forschungsstränge, unterrichtliche Zugänge und mögliche Anknüpfungspunkte für andere Fachdidaktiken geben.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Angesichts der vielfältigen Hinsichten, in denen Perspektivität und Perspektiven für den Philosophie- und Ethikunterricht eine Rolle spielen, sowie vor dem Hintergrund der ausdifferenzierten fachwissenschaftlichen, insbesondere philosophischen und psychologischen Debatten, werden die einschlägigen Begrifflichkeiten nicht einheitlich verwendet. Im Folgenden werden daher häufig mehrere Ausdrücke angeführt, die teils synonym verwendet und teils unterschiedlich ausbuchstabiert werden. Es können aber Begriffe und Gegenstände ausgemacht und näher charakterisiert werden, die von besonderer Prominenz für die fachdidaktischen Diskurse zur Fächergruppe sind. Sie lassen sich in die vier einleitend unterschiedenen Bereiche einordnen.

(1) So spielt die Auseinandersetzung mit Perspektiven bezogen auf den Themenkomplex des moralischen Lernens sicherlich die größte Rolle. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn moralisches Lernen so verstanden wird, dass nicht lediglich Kenntnisse über moralphilosophische Theorien oder gesellschaftlich wirksame Werte und vermittelt werden sollen, sondern auch die moralischen Einstellungen und Handlungsweisen der Lernenden adressiert werden (vgl. auch Abschnitt 2 unten). Hier sind Begriffe wie „Perspektivwechsel“, „Perspektiv(en)übernahme“, „Empathie(fähigkeit)“ und „Multiperspektivität“ besonders prominent. Weitere verwandte Konzepte, die sich in der Literatur und in Fachcurricula finden, sind etwa Perspektiveinnahme, Perspektivreflexion, Einfühlung oder das Verstehen von Fremdperspektiven. Die Begrifflichkeiten werden häufig nicht trennscharf verwendet und die Bedeutung der damit verbundenen Tätigkeiten oder Fähigkeiten für moralisches Lernen ist strittig. Grundsätzlich geht es jedoch stets um Fähigkeiten, Perspektiven Anderer wahrzunehmen und zu verstehen sowie ggf. ins Verhältnis zu eigenen Perspektiven zu setzen, wobei mit „Perspektiven“ unterschiedliche mentale Zustände gemeint sein können, wie Gedanken, Gefühle, Wünsche oder Motive. Häu-

fig wird zwischen (primär) kognitiven und (primär) affektiven oder emotionalen Spielarten der Perspektivübernahme oder Empathie unterschieden (vgl. z. B. Kenn-gott, 2012, Kap. II; Schmetkamp, 2024). Während bei ersterer das Verstehen von Gedanken oder Absichten anderer Personen im Zentrum steht, geht es bei affektiver Empathie um eine Form des Zugangs zu Gefühlen Anderer.

Verbreitet ist in der fachdidaktischen Literatur die Auffassung, dass Fähigkeiten zu Perspektivwechsel oder Perspektivübernahme bedeutsam oder sogar notwendig für Fremdverstehen und für moralisches Urteilen und Handeln sind (vgl. z. B. Kenn-gott, 2012, S. 241; Rösch, 2012, Kap. 11). Insbesondere die Rolle von affektiver Empathiefähigkeit, die teils in enger Verbindung mit der Fähigkeit und Praxis der Perspektivübernahme gesehen wird, wird dabei unterschiedlich bewertet (vgl. z. B. Enders, 2005, S. 152 f.; Rösch, 2012, S. 190–197; Roew & Kiesel, 2017, S. 109 f., 240; Bussmann et al., 2021). Dies bildet entsprechende Diskussionen zum Empathiebegriff und langwährende moralpsychologischen Debatten um die förderliche oder problematische Rolle von Empathie für moralisches Urteilen und Handeln ab. So werden neben dem hohen, aber instabilen Motivationspotential affektiv-empathischer Reaktion etwa Effekte wie ungerechtfertigte Parteilichkeit, die Berücksichtigung irrelevanter Faktoren im moralischen Urteil oder die Bedeutung des Verstehens von Perspektiven Anderer für antisoziales Verhalten diskutiert. Denn es fällt uns erwiesenermaßen leichter, uns in Personen hineinzusetzen, die wir als uns ähnlich wahrnehmen, was parteiliches Verhalten befördern kann. Und unsere Fähigkeit zu verstehen, wie sich andere in bestimmten Situationen fühlen, können wir auch nutzen, um ihnen gezielt Schaden zuzufügen. Insofern ist Empathie nicht intrinsisch wertvoll, sondern kann für moralisch problematische ebenso wie für moralisch gute Verhaltensweisen eingesetzt werden (vgl. z. B. Maibom, 2017; Meyer, 2024; Schmetkamp, 2018, S. 91 f.).

Eine prominente Rolle spielen Bezugnahmen auf Perspektivwechsel und Perspektivübernahme oder Fremdverstehen auch im Kontext des interkulturellen Lernens (vgl. z. B. Rösch, 2012, Kap. 4.1; Kenn-gott, 2012, Kap. IV.2; Torkler, 2018; Münnix, 2020, S. 185–189). Diese Ziellinie des Philosophie- und Ethikunterrichts kann im Kern als eine Form des moralischen Lernens verstanden werden. Beispielsweise wird die Reflexion auf die Begrenztheit der eigenen Perspektive als eine Voraussetzung dafür angesehen, sie überschreiten und einen Wechsel hin zu bislang fremden Perspektiven vornehmen zu können.

(2) Doch nicht nur im Zusammenhang mit Formen des moralischen Lernens spielen Perspektiven für die Fächergruppe eine Rolle. So können sie beispielsweise in der Erkenntnistheorie oder der Philosophie des Geistes selbst zum Unterrichtsthema werden, etwa im Rahmen einer Diskussion perspektivistischer Wahrheits- oder Wissenstheorien, bei der Auseinandersetzung mit dem Problem des Fremdpsychischen (wie können wir überhaupt Wissen über die geistigen Zustände Anderer erlangen?) oder mit sprachphilosophischen Konzepten zur Möglichkeit des Verstehens von (fremder) Sprache (vgl. z. B. Münnix, 2020, Kap. 2; Balle & Teubler, 2022). Die Reflexion der Begrenztheit der eigenen Perspektive und Standortgebundenheit kann

Anlass für grundsätzliche erkenntnistheoretische Fragen bieten, die auch schon in unteren Jahrgängen verhandelt werden (vgl. z. B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, 2020, S. 15).

(3) Ebenfalls werden didaktische Prinzipien für die Fächergruppe formuliert, die Perspektivität eine zentrale Rolle zusprechen: Das „didaktische Prinzip der Mehrperspektivität“, das die Konfrontation und argumentative Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven beinhalte, sei grundlegend für den Ethikunterricht (Enders, 2005, S. 151), oder „Perspektivität“ solle als Leitprinzip des Philosophie- und Ethikunterrichts dienen, um einer diagnostizierten Relativität und Positionalität von Wahrnehmung und Erkenntnis angemessen begegnen zu können (vgl. Ziegler & Löffelmann, 2022, S. 239 f.). Allerdings lässt sich nicht davon sprechen, dass es zum Philosophie- und Ethikunterricht eine „Didaktik des Perspektivenwechsels“, der „Mehr-“ oder „Vielperspektivität“ gäbe, wie sie etwa für Religion, Sport, Sachkunde oder die Sprachen (im Sinne einer Didaktik des Fremdverstehens) formuliert wurden.

Noch grundlegender setzen didaktische Beiträge an, die Multiperspektivität, Perspektivwechsel oder Perspektivenreflexion als grundlegende Charakteristika der Philosophie oder des Philosophierens im Klassenraum betrachten. Einem solchen Verständnis zufolge wird im philosophischen Unterricht etwa nicht nur das „selber denken“ geschult, sondern auch der Perspektivwechsel hin zu bislang noch fremden Standpunkten – seien es diejenigen der Mitschüler:innen oder solche aus der philosophischen Tradition (vgl. z. B. Blesenkemper, 2015, S. 316 f., unter Bezugnahme auf Kants *Anthropologie*). Die Schulung des Urteilsvermögens im Philosophie- und Ethikunterricht sei auf die Fähigkeit zur Empathie oder zur Perspektivübernahme angewiesen, die „die Perspektiven Anderer vergegenwärtigen und unsere Denkungsart auf diese Weise erweitern“ könnte (Torkler, 2018, S. 172 unter Verweis auf Kant, Arendt und Nussbaum; zu Empathie und Urteilskraft vgl. Spiegel, 2015, S. 245). Für die Verwendung dialogischer Verfahren im Rahmen des Philosophierens mit Kindern sei es essenziell, dass die Lernenden sich sowohl mit den Perspektiven und Erkenntnissen ihrer Mitschüler:innen auseinandersetzen, die ihr Denken anregen (vgl. z. B. Helzel, 2018, S. 266 f.), als auch selbstreflexiv und kritisch mit ihren eigenen Perspektiven (vgl. z. B. Lipman, 2003, S. 26 f., S. 136 f.). Nicht zuletzt werden Perspektivwechsel auch als Methode empfohlen, wenn es etwa darum geht, fruchtbare Diskurse trotz grundlegender Meinungsverschiedenheiten zu führen oder um auf Verschwörungserzählungen zu reagieren (z. B. Jaster & Lanius, 2017).

(4) Schließlich geht es um Perspektiven in einem nicht-personalen, fachlichen Sinne, wenn die Rolle unterschiedlicher Bezugsdisziplinen und damit verbundene didaktische Prinzipien diskutiert werden. So ist in jüngeren Beiträgen zu den multi- oder interdisziplinär ausgerichteten Fächern Ethik – Religion – Gesellschaft (ERG), Lebensgestaltung – Ethik – Religion (LER) und Werte und Normen etwa die Rede von „vielperspektivischen“ Fächern (Trevisan, 2019) und „perspektivenübergreifendem Unterricht“ (Rassiller, 2024), von „ethischen oder religionskundlichen Perspektiven im Unterschied zu den Perspektiven anderer Fachbereiche“, in Bezug auf die

die Lernenden Perspektivwechsel einüben können (Schmid, 2016), sowie von verschiedenen disziplinären Perspektiven, die bei der Gestaltung interdisziplinärer Unterrichtssequenzen miteinander integriert werden sollten (vgl. Merkel, 2024). Auch liegen Vorschläge dazu vor, wie sich die spezifischen Beiträge unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven zu den Ethikfächern charakterisieren lassen, etwa durch die Unterscheidung zwischen einer primär beobachtenden Rolle, die mit religions- oder kulturwissenschaftlichen Zugängen verbunden sei, und einer primär handlungsbezogenen Rolle, die ethische Zugänge charakterisiere (vgl. Bietenhard et al., 2024, Grundlagenband, S. 79 f.).

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Die fachdidaktischen Diskurse zum Thema Perspektiven und Perspektivität speisen sich in erster Linie aus der Philosophie, der Entwicklungspsychologie und der – teils philosophisch, teils empirisch ausgerichteten – Moralpsychologie. Daneben wird auch Forschung aus Erziehungswissenschaft, allgemeiner Didaktik, Kognitionspsychologie, Kulturwissenschaft und angrenzenden Fachdidaktiken wie der Geographiedidaktik oder der Religionspädagogik rezipiert. Insbesondere für die Auseinandersetzung um die Verzahnung und Reflexion unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven sind daneben auch Arbeiten aus der Sachkundendidaktik einschlägig. Für methodische Herangehensweisen, die die Fähigkeiten der Perspektivübernahme befördern sollen, wird auch auf Konzepte aus den Literaturwissenschaften, den Didaktiken der Sprachfächer oder der interkulturellen Pädagogik zurückgegriffen (vgl. den vorherigen Abschnitt für einschlägige Beispiele aus der Fachliteratur).

Für die Beurteilung der Bedeutung von Perspektivität oder Perspektiven und damit verbundenen Fähigkeiten für den Fachbereich erscheint eine Unterscheidung zwischen dem Ethik- und dem Philosophieunterricht angebracht. Zwar ist meist von „Philosophie- und Ethikdidaktik“ in einem Zuge die Rede und viele Fachvertreter:innen betrachten die Fächer sowie die darauf bezogene didaktische Reflexion mit guten Gründen als eine Einheit. Auch lässt sich keinesfalls eine scharfe Grenze ziehen, da es inhaltlich, kompetenzbezogen, fachpolitisch und nicht zuletzt personell dafür zu deutliche Überschneidungen gibt. Dennoch kann eine Tendenz ausgemacht werden, nach der für die Ethikfächer, insbesondere in der Sekundarstufe I (und teils an Grundschulen), wo sie dominieren, die Förderung von Perspektivübernahme, Perspektivwechsel oder Empathie eine größere Rolle spielt als für die Philosophiefächer, die häufiger auf den Oberstufenunterricht ausgerichtet sind (vgl. auch Rösch, 2012, S. 98 f.; Kenngott, 2012, S. 189). Das dürfte unter anderem mit dem an die Ethikfächer (v. a. für jüngere Jahrgänge) herangetragenen Anspruch zu tun haben, einen Beitrag zur ethischen Bildung zu leisten, der über die theoretisch-philosophische Auseinandersetzung mit Fragen der Ethik hinausgeht: Nicht nur Kenntnisse

und Reflexion von Normen und Werten sollen diesem Anspruch zufolge durch den Unterricht verbessert werden, sondern auch das moralische Urteilen und womöglich sogar das Handeln der Lernenden (vgl. z. B. ebd., S. 185–205; Roew & Kriesel, 2017; Meyer, 2024). Dafür sehen einige Konzeptionen der moralischen Entwicklung und Bildung, besonders prominent in der Piaget-Kohlberg-Tradition, Perspektivwechsel oder Perspektivübernahme als wichtige oder notwendige Elemente an (vgl. z. B. Selman, 1980; Kenngott, 2012, Kap. IV; Rösch, 2012, Kap. 11; Moshman, 2021, S. 42–45). Auch stärker affektiv ausgerichtete Konzepte werden insbesondere für moralisches Lernen, das auch urteils- oder handlungswirksam werden soll, empfohlen. Zugleich werden, wie erwähnt, gerade affektive Zugänge zu Perspektivwechsel oder Empathieförderung kritisch diskutiert, und in aller Regel wird dafür plädiert, diese um reflexiv-kognitive Komponenten zu ergänzen (vgl. z. B. Sharp, 2007; Rösch, 2012, S. 193 f.; Spiegel, 2015; Bussmann et al., 2021).

Wie oben erläutert, spielen Perspektivität und Perspektiven darüber hinaus nach Einschätzung zahlreicher Autor:innen auch für das Philosophieren als Tätigkeit und als Gegenstände des Philosophierens eine wichtige Rolle – und damit auch für einen Philosophieunterricht, in dem ethische Bildung nicht im Zentrum steht und der stärker theoretisch konzipiert ist.

3. Kompetenzen von Lernenden

Generell liegen keine allgemein etablierten, empirisch fundierten Kompetenzmodelle für die Fächergruppe vor. Der durch die Kultusministerkonferenz für die deutschen Bundesländer vorgegebene Rahmen beschränkt sich auf knappe, allgemein gehaltene Kompetenzformulierungen im Rahmen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur. Hier finden sich keine expliziten Verweise auf Fähigkeiten wie Perspektivübernahme oder Empathie, auch wenn für diese in Kompetenzbereichen wie „Wahrnehmen und Deuten“ oder „Argumentieren und Urteilen“ fraglos Raum ist. Doch sowohl (a) in zahlreichen Curricula der Fächergruppe als auch (b) im am detailliertesten ausgearbeiteten Kompetenzmodell für den Philosophie- und Ethikunterricht spielen Fähigkeiten im Zusammenhang mit Perspektivübernahme, -wechsel oder -reflexion eine Rolle. Zudem liegen (c) auch Forschungsbeiträge zur Förderung ausgewählter Fähigkeiten aus diesem Bereich vor.

Zu (a): Ohne hier auf eine systematische Auswertung aller Curricula der Fächergruppe zurückgreifen zu können, lässt sich auf der Grundlage einer Durchsicht von jeweils mindestens einem Lehrplan pro Bundesland für ein Philosophie- oder Ethikfach doch ein Eindruck davon vermitteln, welche Rolle Perspektiven und Perspektivität in gegenwärtigen Kompetenzvorgaben spielen.² Ein Sonderfall stellt dabei das

² Herzlicher Dank geht an Colum Thölen, der diese Durchsicht maßgeblich durchgeführt hat.

Fach Ethik in Berlin (Jg. 7 bis 10) dar, in dem „Perspektiven einnehmen“ als einer von vier Kompetenzbereichen des Faches ausbuchstabiert wird. Allgemein charakterisiert wird dieser als „die Fähigkeit, die Welt mit den Augen des anderen zu betrachten“ (Senatsverwaltung Berlin, 2015, S. 5). In anderen curricularen Vorgaben finden sich Verweise auf Fähigkeiten zum Umgang mit Perspektivität und Perspektiven weniger prominent als Teil von Kompetenzbereichen. Für das Fach Werte und Normen in Niedersachsen in der Sekundarstufe I wird z. B. im prozessbezogenen Kompetenzbereich „Verstehen und Reflektieren“ die Fähigkeit benannt, „Fremdperspektiven“ zu erläutern, und im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Fragen nach der Wirklichkeit“ werden die Erweiterung der „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ und die Reflexion der „Perspektivität und Selektivität menschlicher Erkenntnis“ angestrebt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 14, 17). Sowohl auf die Fähigkeit der Empathie als auch auf die Fähigkeit des Perspektivwechsels oder der Perspektiven-einnahme wird z. B. im Curriculum für Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen (Jg. 5 bis 10) primär im Zusammenhang mit moralischem Lernen verwiesen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, z. B. S. 9, 14, 17). Für das Brandenburger Fach LER (Jg. 5 bis 10) heißt es, dass die Lernenden als Teil der Kompetenz „Kommunizieren und interagieren“ auch „Perspektiven übernehmen“ können sollen. Diese Fähigkeit wird auf den obersten Kompetenzstufen charakterisiert als „eine Situation aus verschiedenen Perspektiven beschreiben, die Beweggründe der einzelnen Personen erklären und die Situation aus der Perspektive anderer Personen bewerten“ zu können (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2015, S. 16).

Neben Empathie und Perspektivwechsel soll beispielsweise nach dem Curriculum für Ethik in Sachsen (Sekundarstufe I und II) auch „Mehrperspektivität“ in Verbindung mit Interdisziplinarität gefördert werden (Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2019, z. B. S. VIII, 25). Und im Fach LER sollen die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven gezielt für die Betrachtung der jeweiligen Fachgegenstände herangezogen und reflektiert werden (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2015, z. B. S. 20).

Zu (b): Anita Rösch hat auf der Grundlage einer Sichtung von Fachcurricula, ergänzt um Experteninterviews und Forschungsliteratur, ein umfangreiches Kompetenzmodell für die Philosophie- und Ethikfächer vorgelegt (mit fünf zentralen Kompetenzbereichen, die jeweils in zwei bis vier Teilkompetenzen untergliedert sind und in Form von Kompetenzrastern mit mehreren Dimensionen, Kompetenzstufen sowie exemplarischen Indikatoren ausbuchstabiert werden). Zum zentralen Kompetenzbereich „Wahrnehmen und Verstehen“ führt sie „Wahrnehmungskompetenz“, „Perspektivübernahme“, „Empathie“ und „Interkulturelle Kompetenz“ als Teilkompetenzen aus (Rösch, 2012, Kap. 11). Diese werden als aufeinander aufbauend und zugleich durch Reflexion und übergeordnete bzw. querliegende Kompetenzen – wie Argumentationskompetenz, interdisziplinäre Kompetenz, Sprach- und Textkompetenzen – als miteinander sowie mit weiteren Kompetenzen verwoben konzeptua-

lisiert (ebd., S. 151–157). „Perspektivübernahme“ wird hier beispielsweise allgemein bestimmt als die Fähigkeit, „[s]ich mit anderen Denkkontexten auseinandersetzen und die eigene Position kritisch reflektieren“ zu können (ebd., S. 189). Die dazugehörigen Kompetenzstufen schreiten fort von der Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit der „Perspektive eines konkreten anderen“, über die Fähigkeit zur Übernahme, zum Verstehen und zur Kommunikation von „Gruppenperspektive[n]“ bis hin zur Fähigkeit der „Selbstdistanzierung“, die mit der Einnahme eines „Standpunkt[s] der Unparteilichkeit“, der Fähigkeit zur Erläuterung und Modifizierung der eigenen Perspektive sowie der begründeten Urteilsbildung verbunden ist (ebd., S. 189; vgl. S. 197 und 207 für analog gestaltete Kompetenzraster zu Empathie und interkultureller Kompetenz).

Zu (c): Empirische Forschung zu Perspektivwechsel, Perspektivübernahme oder Empathie, die in den fachdidaktischen Diskursen zur Fächergruppe eine Rolle spielt, stammt nicht selten aus der Entwicklungspsychologie oder knüpft eng an diese an. Wie erwähnt, wird in der fachdidaktischen Literatur insbesondere auf Forschungen zurückgegriffen, die auf Jean Piaget, Lawrence Kohlberg und Robert Selman zurückgehen, wie auch auf hieran anknüpfende und sich teils davon kritisch distanzierende Arbeiten etwa Elliot Turiels, Gertrud Nunner-Winklers, Monika Kellers oder Georg Linds (vgl. z. B. Kenngott, 2012; Rösch, 2012; Beiträge in Peters & Peters, 2020; Pfeifer, 2021). Auch Arbeiten aus dem Bereich der Moralphyschologie und der experimentellen Philosophie, die etwa die Rolle kognitiver und affektiver Prozesse im moralischen Urteilen oder die Einflüsse irrelevanter Faktoren untersuchen, bieten aufschlussreiche Einsichten für die Entwicklung und Bedeutung einschlägiger moralbezogener Kompetenzen und werden teils im fachdidaktischen Diskurs rezipiert (vgl. z. B. Brosow, 2018; Gibbs, 2019; Bussmann et al., 2021). In diesen Forschungslinien stellen der Einsatz sogenannter Dilemma-Geschichten und anderer Vignetten oder hypothetischer Szenarien in Verbindung mit qualitativ oder quantitativ ausgewerteten (experimentellen) Fragebögen und Interviews zentrale methodische Werkzeug dar. In der Kohlberg-Tradition wurden und werden diese nicht nur zur Erhebung, sondern auch zur Förderung bestimmter, als moralisch einschlägig beurteilter Fähigkeiten verwendet, darunter Urteils-, Diskurs- und Argumentationsfähigkeiten, die auf die Erweiterung von Perspektiven hin zu einer universell-moralischen, an Prinzipien orientierten Perspektive angelegt sind (vgl. z. B. Kenngott, 2012; Lind, 2020; Pfeifer, 2021, Kap. X).

Unterrichts- und speziell Wirksamkeitsforschung liegt für die Philosophie- und Ethikfächer verhältnismäßig wenig vor. Die Studien, die es gibt, beziehen sich häufig auf Unterricht in der Tradition des Philosophierens mit Kindern, sei es in verschiedenen internationalen Kontexten (z. B. in Kanada, Großbritannien, Schweden und den USA) oder im deutschsprachigen Raum bezogen auf den Grundschulkontext (vgl. Michalik, 2018; Burkard, 2020). Darunter sind auch einzelne Studien, bei denen Fähigkeiten zu Perspektivwechsel oder Empathie explizit adressiert werden.

Ein Beispiel stellt eine Längsschnittstudie Gudrun Helzels zum Philosophieren mit Kindern in einer Hamburger Grundschulklasse dar, in der über ein Jahr hinweg zu drei Zeitpunkten in einer Lerngruppe Videoaufzeichnungen von philosophisch ausgerichteten Unterricht sowie kontrastierend von Sachkundestunden erstellt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Helzel fasst die Ergebnisse unter anderem dahingehend zusammen, dass sich im Laufe des Schuljahres eine Steigerung der „interaktiven Kommunikation“ gezeigt habe. Es sei zu einer zunehmenden „Ko-Konstruktion von Sinngehalten“ gekommen und „Rollen- und Perspektivübernahmen“ hätten sich „als zentrales Element für Verstehensprozesse [erwiesen], da die Theory of Mind der Kinder dieser Klasse beim Philosophieren deutlich angesprochen und gefördert“ wurde. Daraus ließe sich schlussfolgern, „dass regelmäßiges Philosophieren mit Kindern erkennbar zur Entwicklung der kindlichen Mehr-Perspektivität“ beitrage (Helzel, 2018, S. 278). Aufschlussreich ist hier auch Ellen Möllers Studie zum Philosophieren mit Kindern, in der sie Perspektivwechsel in Anlehnung an Marie-France Daniel und Mathieu Gagnon als Charakteristikum abstrakten philosophischen Denkens behandelt und in Gesprächen mit Schüler:innen, die auf kurze philosophische Textauszüge Bezug nehmen, belegen kann (vgl. Möller, 2023, z. B. S. 11 f., 230, 290, 396–400; Daniel & Gagnon, 2011). Eine quantitative Interventionsstudie in zehn Schulklassen des 6. bis 8. Jahrgangs in West-Kanada, bei der Lerngruppen mit und ohne achtwöchige Unterrichtsintervention nach einem primär dialogisch ausgerichteten Modell des Philosophierens verglichen wurden, ergab insgesamt keine signifikanten Effekte auf Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Asgari et al., 2023).³

In einer weiteren qualitativ angelegten Studie untersuchte Stefanie Pagel die subjektiven Wahrnehmungsstrukturen und Umgangsweisen mit Multiperspektivität im Ethikunterricht an weiterführenden Schulen im Raum Dresden. Erforscht wurde, inwiefern die Lernenden unterschiedliche Perspektiven differenzieren und deren Verhältnis zueinander wahrnehmen können, wie sie verschiedene Perspektiven nachvollziehen (kognitiv, emotional, empathisch) und wie unterschiedliche, womöglich dilemmatische Perspektiven in Bezug zur eigenen Perspektive koordiniert werden. Die inhaltsanalytisch ausgewertete Datengrundlage stellen hierbei narrative Interviews dar, die mit Lernenden im Anschluss an eine mehrstündige, multiperspektivisch angelegte Unterrichtseinheit zu einem medizinethischen Thema durchgeführt wurden. Dabei zeigte sich unter anderem, dass die Lernenden einem multiperspektivischen Unterricht sehr unterschiedlich gegenüberstehen, von perspektivaffin über perspektivindifferent bis zu perspektivavers. Auch identifiziert Pagel eine Vielzahl weiterer Reaktionsschemata bei den Lernenden. Dazu zählen die Wahrnehmung der

3 Die Autor:innen verweisen allerdings auf den kurzen Interventionszeitraum von acht Wochen sowie auf Empathie-steigernde Effekte der Intervention, die bei denjenigen Schüler:innen zu beobachten waren, die vor der Intervention bereits als stärker hinsichtlich sozial-emotionaler Fähigkeiten beurteilt wurden (Asgari et al., 2023, S. 37).

Vorläufigkeit von Erkenntnis, der Komplexität der Realität, des Perspektivismus und der Kontextabhängigkeit von Erkenntnis oder die Steigerung einer Dissonanzbereitschaft gegenüber eigenen moralischen Urteilen (Pagel in Vorbereitung).

4. Kompetenzen von Lehrenden

Zu Kompetenzen von Philosophie- und Ethiklehrkräften, die speziell im Zusammenhang mit Perspektivität und Perspektiven stehen, wird m.W. kein eigener fachdidaktischer Forschungsdiskurs geführt. Sehr wohl gibt es jedoch vielfältige Hinweise darauf, dass solche Unterrichtsformen hohe Anforderungen an Lehrkräfte stellen, mit denen Perspektivwechsel, Perspektivübernahme und andere moralisch oder philosophisch einschlägige Kompetenzen von Lernenden gefördert werden sollen. Hierbei spielen Gesprächsformate eine wichtige Rolle, in denen die Denkprozesse der Lernenden und der Austausch unter ihnen in einer „community of inquiry“ im Zentrum stehen, wobei Dogmatismus auf der einen Seite und Beliebigkeit auf der anderen Seite vermieden werden sollen (vgl. z. B. Helzel, 2018, S. 40 f.; Worley, 2018). So seien ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, Sensibilität und auch Fähigkeiten der Perspektivübernahme beim Philosophieren mit Kindern gefordert (Helzel, 2018, S. 261). In Bezug auf spezifische Lehrmethoden, die im Rahmen der Kohlberg-Forschung zur Arbeit mit Dilemmata im Unterricht entwickelt wurden, wird ebenfalls auf die (zu) hohen Ansprüche verwiesen, die das geforderte Vorgehen an Lehrkräfte stelle, u. a., da diese in der Lage sein müssten, auf der Grundlage der Äußerungen von Lernenden deren jeweilige „Moralstufe“ zu erfassen, um sie gezielt auf dem Weg zur nächsten Stufe fördern zu können (vgl. Lind, 2020, S. 14; Pfeifer, 2021, S. 328 f.).

Grundsätzlich ist es sehr plausibel davon auszugehen, dass ein Unterricht, der nach weithin akzeptierten didaktischen Prinzipien problem- und lebensweltorientiert das Philosophieren ermöglichen und befördern soll, auch Fähigkeiten des Perspektivwechsels, der -übernahme und -reflexion bei Lehrenden voraussetzt. Weniger plausibel wäre jedoch anzunehmen, dass es sich dabei um fachspezifische und somit speziell in der Philosophie- und Ethikdidaktik zu erforschende Fähigkeiten handeln könnte.

In Bezug auf die oben angesprochenen vielfältigen *Fachperspektiven*, die vor allem in Bezug auf einige multi- oder interdisziplinär ausgestaltete Ethikfächer diskutiert werden, wird noch auf andersgelagerte Anforderungen an Lehrkräfte verwiesen. Dazu zählt die Herausforderung, im Rahmen der Aus- und Weiterbildung fundierte fachliche Grundlagen in den einschlägigen Bezugsdisziplinen zu erwerben (z. B. Philosophie, Religionswissenschaft und Soziologie oder Psychologie für Unterrichtsfächer wie Werte und Normen oder LER). Wenn die Fachperspektiven im Unterricht nicht nur nebeneinanderstehen, sondern zueinander in Bezug gesetzt werden sollen, stellt auch dies spezifische Anforderungen an disziplinäre und interdisziplinäre Kompetenzen der Lehrkräfte (vgl. z. B. Merkel, 2024).

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Trotz der vielfältigen Bereiche, für die Perspektiven und Perspektivität im Kontext der Philosophie- und Ethikdidaktik eine Rolle spielen können, und trotz der Prominenz, die etwa Perspektivwechsel und Perspektivübernahme in einigen Kompetenzmodellen und Theorien moralischen, interkulturellen oder sozialen Lernens generell zukommen, sind diese Phänomene für den fachdidaktischen Diskurs keinesfalls dominant. Es lassen sich auch keine Gegenstände oder Bereiche nennen, für die diese Phänomene einhellig als unerlässlich angesehen würden. Größere Aufmerksamkeit kommt ihnen in den fachdidaktischen Diskursen jedoch, wie erwähnt, für den Bereich des „Wahrnehmens“ oder auch „Einfühlens“ bezogen auf andere Personen und deren mentale Zustände sowie, darauf aufbauend, in Verbindung mit moralischem Lernen zu. Zugleich ist weithin akzeptiert, dass Perspektivübernahme, Empathie und ähnliche Prozesse keineswegs hinreichend für moralische Lern- oder Urteilsprozesse, sondern, im Gegenteil, auch mit moralisch problematischen Phänomenen verbunden sind (s. o., Abschnitt 1).

Wenn es im Kontext des moralisch ausgerichteten Wahrnehmens und Lernens um Perspektivwechsel und verwandte Phänomene geht, dann können damit zum einen die Perspektiven konkreter anderer Personen gemeint sein, darunter etwa auch die der Mitschüler:innen. Zum anderen kann es in abstraktem Sinne um den oder die Anderen gehen, deren Perspektiven – oder Interessen, Ansprüche, Rechte etc. – es zu berücksichtigen gilt. Diese abstrakte Art von Perspektivwechsel kann etwa mittels Gedankenexperimenten angeregt werden. Schließlich spielt auch das Sich-Hineinversetzen in fiktive oder literarische Figuren im Philosophie- und Ethikunterricht eine Rolle (s. u.).

Damit kommen auch Methoden und Materialien in den Blick, die für die Förderung der fraglichen Fähigkeiten im Unterricht zum Einsatz kommen können. Vielbeachtet ist insbesondere die oben bereits angeführte Arbeit mit (vermeintlichen) Dilemmata oder moralischen Konfliktfällen, für die eine Reihe didaktischer Konzepte und eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien vorliegen. Bei deren Einsatz geht es zwar keinesfalls nur oder primär um die Förderung von Fähigkeiten des Perspektivwechsels oder der Perspektivenerweiterung. Vielmehr werden (fiktive) moralische Konfliktfälle häufig auch im Rahmen moralphilosophischer Theoriereflexion eingesetzt, zu deren Zweck z. B. die vieldiskutierten Fälle ursprünglich eingeführt wurden, in denen der Schutz von Leben, Interessen oder Rechten einer einzelnen Person gegenüber Leben, Interessen oder Rechten von mehreren Personen abgewogen werden muss (wie die sogenannten *trolley cases*). Doch finden sich tatsächlich auch zahlreiche Unterrichtskonzeptionen, die den Einsatz von Dilemmata zur Schulung der Fähigkeit moralischer Urteilsbildung und, als einen Baustein davon, der Fähigkeit des Perspektivwechsels, der Perspektivübernahme oder der Empathie empfehlen (vgl. z. B. Lind, 2020; Pfeifer, 2021, S. 328; vgl. auch ebd., S. 196–199 für weitere mögliche Ziele und Vorgehensweisen bei der Arbeit mit Dilemmata und Martena, 2018 für eine

grundlegende Kritik daran, ethische Bildung mittels moralischer Extremsituationen anzustreben).

Bei moralischen Dilemmasituationen oder Konfliktfällen kann es sich um eine Spielart von Gedankenexperimenten handeln, die auch für andere philosophische Themenbereiche einschlägig sind. Ebenso wird Gedankenexperimenten, die fachwissenschaftlich wie unterrichtspraktisch eine bedeutsame Methode der Fächergruppe darstellen, über den Kontext von Dilemma-Diskussionen hinaus Potenzial zur Förderung von Fähigkeiten des Perspektivwechsels zugesprochen. Indem die Lernenden kontrafaktische Szenarien durchdenken oder sich in diese hineinversetzen, könnten sie etwa imaginieren, wie es ist, sich in einer ganz andersgearteten Situation zu befinden oder eine andere Person zu sein. Ebenso könnten Gedankenexperimente eine Distanzierung von eigenen Wahrnehmungs-, Denkweisen und Wertungen oder auch erst die Ausbildung eigener Urteile ermöglichen und auf diese Weisen die Reflexion eigener und fremder Perspektiven befördern (vgl. z. B. Rist, 2015, S. 21f.; Pfister & Zürcher, 2022, S. 18).

Darüber hinaus ist insbesondere die Arbeit mit Narrationen – ob in Form von literarischen Texten, Filmen oder narrativ-ausgerichteten digitalen Spielen – einschlägig für die Förderung von Fähigkeiten zum Umgang mit Perspektivität und Perspektiven. So spielt in der Tradition des Philosophierens mit Kindern die Auseinandersetzung mit Erzählungen unterschiedlichster Art eine zentrale methodische Rolle. Eine wichtige Funktion dieser Erzählungen – etwa aus Kinderbüchern oder aus eigens für den Unterricht verfassten Geschichten – ist es, philosophische Fragen aufzuwerfen oder philosophische Reflexion anzuregen. Abhängig vom Themenfeld und von der literarischen Form der Erzählung kann es hierbei jedoch auch gezielt um die Förderung von Perspektivwechsel oder Empathie gehen (vgl. z. B. Cam, 1996). Generell können Narrationen im Philosophie- und Ethikunterricht, auch in höheren Jahrgängen, im Zusammenhang mit dem Kompetenzfeld Perspektiveinnahme, -wechsel oder -übernahme und auch speziell mit Blick auf interkulturelle Kompetenzen fruchtbar eingesetzt werden, wie etwa Linda Merkel in einer umfangreichen Studie aufzeigt. Die imaginative Auseinandersetzung mit Narrationen und den darin häufig enthaltenen vielschichtigen Charakteren könnten etwa die Fähigkeit zur Einnahme fremder Perspektiven befördern oder diese Perspektiven für Lernende überhaupt erst zugänglich machen (vgl. Merkel, 2020; vgl. z. B. auch Roew & Kriesel, 2017, Kap. 9.2; Torkler, 2018).

Weitere Methoden, die zur Arbeit mit Perspektivität, Perspektiven oder Empathie für den Philosophie- und Ethikunterricht in fachdidaktischen Konzeptionen und unterrichtspraktischen Materialien zum Tragen kommen, sind kreative und handlungsorientierte Formate wie Rollenspiele, Standbilder oder auch das Verfassen fiktiver Tagebucheinträge, Briefe und ähnlicher subjektiv gefärbter Textsorten (vgl. z. B. Roew & Kriesel, 2017, Kap. 9.3). Darüber hinaus wird, wie oben erwähnt, in der fachdidaktischen Literatur auch immer wieder herausgestellt, dass philosophische Gesprächsformate, bei denen die Lernenden miteinander in einen Diskurs treten, ebenfalls förderlich für die hier zur Diskussion stehenden Fähigkeiten sind.

6. Historische Entwicklungen

Wie oben bereits anklang, besteht bezogen auf die Philosophie- und Ethikfächer kein einheitlicher Forschungsdiskurs zum Thema Perspektivität und Perspektiven. Zudem ist der breitere fachdidaktische Diskurs zur Fächergruppe im deutschsprachigen Kontext generell verhältnismäßig jung. Denn die Etablierung der Unterrichtsfächer erfolgte erst seit den 1970er Jahren in größerem Stil, und erst seit den Zehnerjahren dieses Jahrhunderts wurde eine größere Zahl von Fachdidaktikprofessuren und weiteren forschungsorientierten Stellen in der Fächergruppe geschaffen (vgl. Richter, 2021). In Österreich etwa werden erst in den letzten Jahren vermehrt fachdidaktische Stellen eingerichtet, nachdem dort 2021 Ethik als Schulfach regulär eingeführt wurde. Vor diesem Hintergrund lassen sich kaum informative Aussagen zu historischen Entwicklungen des fachdidaktischen Diskurses bezüglich Perspektivität und Perspektiven treffen.

Allerdings kann zum einen sehr wohl festgehalten werden, dass die Charakteristika ethischen Urteilens, philosophischer Reflexionen und einschlägiger Kompetenzen, um die es im Diskurs primär geht, insgesamt so grundlegend sind, dass es sich bei deren fachdidaktischer Thematisierung nicht um Modeerscheinungen handelt. Entsprechend hängt die Relevanz der diesbezüglichen Fragen grundsätzlich nicht von kurzfristigen gesellschaftlichen oder bildungspolitischen Faktoren ab.

Zum anderen gibt es zugleich drei Stränge der fachdidaktischen Diskussion zu Perspektivität und Perspektiven, für die diese Einschätzung weniger zutrifft: Das ist erstens das Thema der interkulturellen Bildung, das durchaus stärker von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt sein dürfte und durch intensivierte Diskurse über Migration, nationale oder kulturelle Identitäten und gesellschaftlichen Zusammenhalt in den 1990er Jahren eine Konjunktur erfahren haben mag (vgl. auch Torkler, 2018, S. 163). Zweitens sind dies Erkenntnisse und Debatten innerhalb der entwicklungspsychologischen und moralpsychologischen Forschung, die fachdidaktische Diskurse, Curricula und Unterrichtsmaterialien beeinflussen. Das betrifft etwa eine zunehmende Skepsis gegenüber den klassischen Stufenmodellen der Kohlberg-Tradition, die durch entsprechende empirisch gestützte Kritik motiviert wird, oder eine differenziertere Einschätzung der Rolle von Empathie und anderen affektiven Zuständen im Zusammenspiel mit kognitiven Prozessen für moralisches Urteilen und Handeln (vgl. z. B. Pfeifer, 2021, Kap. 10; Meyer, 2024). Drittens haben sich fachdidaktische Diskurse in Bezug auf die Bedeutung unterschiedlicher *Fachperspektiven* für die Ethikfächer durch bildungspolitische Entwicklungen intensiviert, insbesondere durch die Einführung neuer multi- oder interdisziplinärer Fächer wie LER, Werte und Normen oder ERG sowie die damit verbundene Entwicklung von Lehrmitteln und didaktischen Konzepten (vgl. z. B. Bietenhard et al., 2024; Burkard & Martena, 2024).

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Für die verschiedenen Diskussionsstränge zu Perspektivität und Perspektiven innerhalb der Philosophie- und Ethikdidaktik sind sowohl weitere disziplinäre Forschung als auch systematischere Verzahnungen mit Forschungsansätzen in anderen Fachdidaktiken wünschenswert. Disziplinär wäre, auch vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus Entwicklungs- und Moralpsychologie, erstens eine weitere Auseinandersetzung mit normativen Ziellinien der Förderung der fraglichen Kompetenzen wünschenswert. Zweitens wäre mehr Forschung dazu nötig, ob und wie die identifizierten Ziele im Unterricht erreichbar sind. Drittens wird auch mit Blick auf die unterschiedlichen Fachperspektiven, die innerhalb einiger Ethikfächer zur Geltung kommen sollen (wie Philosophie, Religionswissenschaft oder Psychologie), weitere Forschung dazu fruchtbar sein, was diese Perspektiven im Unterrichtskontext auszeichnet, wie sie sich zueinander ins Verhältnis setzen lassen oder auch, inwiefern es sinnvoll wäre, die Fachkonstruktionen der fraglichen Ethikfächer hin zu einer stärkeren disziplinären Ausrichtung anzupassen, um klarere Fachprofile zu erhalten.

Alle drei Richtungen weisen auch deutliche interdisziplinäre Anschlussstellen auf. Zu den normativen Zielsetzungen und deren Realisierbarkeit im Unterricht kann es fruchtbare Synergien mit allen anderen Fachdidaktiken geben, die in Teilen vergleichbare Ziele verfolgen, etwa hinsichtlich des moralischen Lernens im Rahmen von Religions-, Biologie- oder Geographieunterricht. Auch zu konkreten Methoden wie der Arbeit mit Narrationen, Gedankenexperimenten oder moralischen Konfliktsfällen ließe sich gut über die Grenzen von Disziplinen hinweg arbeiten, die mit diesen Methoden teils ähnliche Ziele verbinden, z. B. im Geschichts-, Literatur- oder Sprachunterricht. Gerade mit Blick auf größer angelegte Projekte zur Unterrichtsforschung, die jenseits zentraler Erhebungen in den großen Fächern häufig nicht leicht zu realisieren sind, könnten Kooperationen wertvolle Synergien schaffen. Schließlich wäre auch eine stärkere Verständigung mit Blick auf die fachliche Vielperspektivität einiger (Verbund-)Fächer vielversprechend, um Herausforderungen, Chancen und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten vergleichend in den Blick zu bekommen: Inwiefern zeigen sich etwa in der Lehrkräftebildung oder der Kompetenzförderung im Unterricht ähnliche Herausforderungen für Fachkonstruktionen wie Politik-Wirtschaft auf der einen Seite und Ethikfächer mit religionswissenschaftlichen und philosophischen Anteilen auf der anderen Seite? Somit erscheint eine weitere Verständigung zu Perspektivität in den Fächern aus Sicht der Philosophie- und Ethikdidaktik äußerst vielversprechend.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Asgari, M., Whitehead, J., Schonert-Reichl, K. A. & Weber, B. (2023). The Impact of Philosophy for Children (P4C) on Middle School Students' Empathy, Perspective-Taking, and Autonomy: Preliminary Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 43(1), 26–44.
- Balle, J., & Teubler, L. (2022). Abenteuer des Verstehens. Interkulturelle und hermeneutische Perspektiven im Science-Fiction-Film „Arrival“. *Ethik & Unterricht*, (1), 24–28.
- Bietenhard, S., Brönnimann, C. & Schnüriger, H. (Hrsg.) (2024). *Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Hep.
- Blesenkemper, K. (2015). Unterrichtsplanung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (S. 315–324). UTB.
- Brosow, F. (2018). Zur Relevanz kognitiver Verzerrungen für die Didaktik der Philosophie und Ethik. In B. Bussmann & M. Tiedemann (Hrsg.), *Lebenswelt und Wissenschaft. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 19 (S. 57–80). Thelem.
- Burkard, A. (2020). Durch philosophische Bildung die Welt verbessern? In G. Brun & C. Beisbart (Hrsg.), *Die Welt verändern – Was kann die Philosophie beitragen?* (S. 59–100). Schwabe.
- Burkard, A. & Martena, L. (Hrsg.) (2024). *Denken ohne fachliches Gelände? Ethik-Unterricht zwischen den Disziplinen*. Metzler. <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-68347-7>
- Bussmann, B., Haase, V. & Pühringer, A. (2021). Empathie-Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, 45–56.
- Cam, P. (1996). *Zusammen Nachdenken. Philosophische Fragestellungen für Kinder und Jugendliche*. Verlag an der Ruhr.
- Daniel, M.-F. & Gagnon, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418–428. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.25061>
- *Enders, S. (2005). Vielfalt als pädagogisches und didaktisches Prinzip. Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Pluralität im Ethikunterricht. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 145–157). Kohlhammer.
- Gibbs, J. C. (2019). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt* (4. überarb. Aufl.). Oxford University Press. <https://dx.doi.org/10.1093/oso/9780190878214.001.0001>
- *Helzel, G. (2018). *Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Studie zu Ungewissheit und Mehr-Perspektivität*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05hs>
- Jaster, R. & Lanius, D. (2017). Zehn Regeln für eine gute Debatte. *Forum für Streitkultur*. <https://forum-streitkultur.de/zehn-regeln-gute-debatte/>
- *Kenngott, E. M. (2012). *Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93489-1>
- Lind, G. (2020). Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In M. Peters & J. Peters (Hrsg.), *Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht* (S. 13–25). Meiner.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Münnix, G. (2020). *Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm* (3. überarb. Aufl.). LIT Verlag.

- Maibom, H. L. (Hrsg.) (2017). *The Routledge Handbook of Philosophy of Empathy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315282015>
- Martena, L. (2018). Thinking Inside the Box. Concerns about Trolley Problems in the Ethics Classroom. *Teaching Philosophy*, 41(4), 381–406. <https://doi.org/10.5840/teach-phil2018112197>
- *Merkel, L. (2020). *Der Beitrag narrativer Texte für die ethische Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht*. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/22090>
- Merkel, L. (2024). „Problemorientierung“ – Ein leitendes Unterrichtsprinzip (auch) für das interdisziplinäre Schulfach *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*? In A. Burkard & L. Martena (Hrsg.), *Denken ohne fachliches Geländer? Ethik-Fächer zwischen den Disziplinen* (S. 137–157). Metzler. <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-68347-7>
- Meyer, K. (2024). Moral Education Through the Fostering of Reasoning Skills. *Ethical Theory and Moral Practice*, 27(1), 41–55. <https://doi.org/10.1007/s10677-023-10367-3>
- Michalik, K. (2018). Empirische Forschung zu Wirkungen philosophischer Gespräche mit Kindern auf die Entwicklung von Kindern, Lehrkräften und Unterricht. In H. de Boer & Dies. (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern: Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 13–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsk1.4>
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. (Hrsg.) (2015). *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Jahrgangsstufe 5–10*. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/c-faecher/l-e-r>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (2020). *Lehrplan Ethik Sekundarstufe I*. <https://bildung.rlp.de/lehrplaene/seite/1>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Kernlehrplan Sekundarstufe I Praktische Philosophie*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8-auslaufend-bis-2021-22/index.html>
- Möller, E. (2023). *Ins Philosophieren finden mit Kürzesttexten. Abstrakte Zugänge zum Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Studie*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67979-1>
- Moshman, D. (2021). *Reasoning, Argumentation, and Deliberative Democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429316029>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–7, Werte und Normen*. <https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterrichtsfacher/philosophische-faecher/werte-und-normen>
- Pagel, S. (in Vorbereitung). *Die Einbeziehung des Anderen. Multiperspektivität im Ethikunterricht*.
- Peters, M. & Peters, J. (Hrsg.) (2020). *Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. Meiner. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3746-0>
- Pfeifer, V. (2021). *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung* (4. überarb. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034889-9>
- Pfister, J. & Zürcher, T. (2022). *Gedankenexperimente in der Philosophie. Texte und Materialien*. Reclam.
- Rassiller, M. (2024). Werte und Normen als integratives Fach – Zur Relevanz bislang vernachlässigter Bezugswissenschaften und Fachdidaktiken. In A. Burkard & L. Martena (Hrsg.), *Denken ohne fachliches Geländer? Ethik-Fächer zwischen den Disziplinen* (S. 107–134). Metzler. <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-68347-7>
- Richter, P. (2021). Wo steht die Philosophiedidaktik heute? *Information Philosophie*, (4) <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=9459&n=2&y=4&c=155>
- Rist, K. (2015). Wer bin ich? Auseinandersetzung mit Identität durch Selbst- und Fremderfahrung. *Praxis Philosophie und Ethik*, 5, 21–32.

- Roew, R. & Kriesel, P. (2017). *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547589>
- *Rösch, A. (2012). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht* (3. überarb. Aufl.). LIT Verlag.
- Schmetkamp, S. (2018). Narrative Empathie und der ethische Wert der Perspektiveinnahme. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 63(1), 73–92. <https://doi.org/10.28937/1000108135>
- Schmetkamp, S. (2024). *Theorien der Empathie zur Einführung*. Junius.
- Schmid, K. (2016). Stichwort Perspektivenwechsel. Aspekte einer Didaktik des Perspektivwechsels im Fachbereich ERG. *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religion, Gemeinschaft*. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/schmid-stichwort-perspektivenwechsel/>
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and Clinical Analysis*. Academic Press.
- Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Wissenschaft Berlin (2015). *Rahmenlehrplan Ethik*. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/ethik/kompetenzentwicklung>
- Sharp, M.-A. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22, 248–257. <https://doi.org/10.1177/026142940702200315>
- Spiegel, I. (2015). Empathie- und Compassion-Training. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (S. 245–251). UTB.
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen (2019). *Lehrplan Gymnasium Ethik*. <https://www.bildung.sachsen.de/apps/lehrplandb/>
- Torkler, R. (2018). „In another person's shoes.“ Martha Nussbaums Bedeutung für die interkulturelle Bildung. In B. Bussmann & M. Tiedemann (Hrsg.), *Lebenswelt und Wissenschaft. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 19 (S. 163–175). Thelem.
- Trevisan, P. (2019). Natur, Mensch, Gesellschaft – ein vielperspektives und integratives Fach. In Ders. & D. Helbling (Hrsg.), *Nachdenken und Vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus* (S. 20–47). Hep.
- Worley, P. (2018). Dissonance: Disagreement and Critical Thinking in P4/wC. *Family Resemblances. Current Trends in Philosophy for Children*, 178–187.
- Ziegler, M. & Löffelmann, D. (2022). Unterricht im Zeichen der Perspektivität. Lehrstückdidaktik als Antwort auf die Signatur der Moderne. In C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, Ph. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe & U. Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 239–250). Waxmann.

Perspektivität in der Physikdidaktik

Die Vielfalt der Perspektiven beim Lernen und Unterrichten

Stephanie Neppel und Karsten Rincke

Einleitendes

Der Begriff der Perspektive wird in der physikdidaktischen Literatur in einem breiten Sinne verwendet, wie es auch allgemeinsprachlich der Fall ist. Perspektive oder Perspektivität werden also nicht mit spezifisch physikdidaktischen Inhalten gefüllt. Für die Beschreibung der Bedingungen, unter denen fachliches Lernen stattfinden kann und dafür, wie Fachunterricht vorbereitet und durchgeführt wird, lässt sich der Begriff jedoch als wichtiges Werkzeug nutzen. Dabei legen wir die einfache Annahme zugrunde, dass Perspektiven dann Bedeutung erhalten, wenn sie als solche ins Bewusstsein dringen.

Der Wechsel der Perspektive kann als Hilfsmittel dafür dienen, sich der Perspektivität bewusst zu werden. Im Folgenden werden drei prominente Ebenen identifiziert, auf denen jeweils unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen und im günstigen Fall eine produktive Spannung erzeugen, die Entwicklungen in Gang bringen kann.

Zwei Ebenen lassen sich in der Kognition der Schülerinnen und Schüler verorten: Da ist zum einen die innerfachliche Ebene, auf der Perspektivität bewusst wird, wenn z. B. der fachliche Standpunkt variiert wird, von dem aus eine Beschreibung von Naturerfahrung erfolgt. Zum anderen tritt diese Beschreibung unweigerlich in eine Konfrontation zu jenen Beschreibungen, die dem Alltag und der alltäglichen Sprache entstammen. Auf dieser Ebene interagieren innerfachliche und nichtfachliche Beschreibungen und machen Perspektivität bewusst. Die dritte Ebene lässt sich in der Kognition der Lehrperson verorten: Sie schaut auf den fachlichen Gegenstand und auf ihre Schülerinnen und Schüler, für die der Gegenstand aufgeschlossen werden soll. Sie handelt diese beiden Perspektiven so lange aus, bis sie zu einem aus ihrer Sicht schlüssigen Konzept gelangt, dessen Merkmal nicht allein Fachlichkeit sein wird, sondern vor allem eine Versammlung von Kompromissen, die unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen zu einem Ausgleich bringen.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Naturwissenschaftliches Beschreiben sowie Naturwissenschaft zu lehren oder lernen sind stets *aspekthaft*: Es gibt nicht die eine wahre oder zutreffende wissenschaftliche Beschreibung der Natur, sondern nur solche, die bestimmte Aspekte unserer Wahrnehmung in einen Zusammenhang bringen. So kann auch der Unterricht stets nur bestimmte Aspekte zeigen und in einen Zusammenhang bringen – er eröffnet eine bestimmte, in der Regel von der Lehrperson bewusst gewählte Perspektive auf die Natur und ihre Beschreibung. Dass es sich um eine Perspektive handelt, die nicht ohne Alternative ist, kann bereits im Einführungsunterricht deutlich werden und im Dienste des Lernens genutzt werden, etwa, indem die Perspektive bewusst verändert wird. Eine solche Änderung kann bedeuten, dass ein Gegenstand aus einer anderen räumlichen Perspektive betrachtet wird. Oder auch, dass die Betrachtung unter den Voraussetzungen einer anderen historischen Epoche erfolgt, und zwar unter Zuhilfenahme deren spezifischer kultureller und wissenschaftlicher Voraussetzungen. Auch Änderungen in Modellannahmen zeigen, dass die physikalische Beschreibung keine ist, die den Dingen innewohnt und darauf wartet, vom Menschen entdeckt zu werden, sondern dass sie vom Menschen konstruiert ist. Sie wohnt dem Menschen inne! Dass es Naturphänomene gibt, die sich dennoch mathematisch beschreiben lassen, darf durchaus verwundern. Die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven beziehen ein, wie naturwissenschaftliches Wissen entsteht, wie es kommuniziert wird und wie es zur Bewertung von Situationen und Argumenten verwendet wird.

Naturerfahrung beginnt nicht in der allgemeinbildenden Schule. Naturerfahrung beginnt im Säuglingsalter und ist bereits Thema sprachlicher Kommunikation, wenn Kinder ihre ersten Sätze formen. Wenn der formale Physikunterricht in der weiterführenden Schule beginnt, adressiert er Heranwachsende, die jahrelang gereifte Erfahrung dazu mitbringen, was Wärme, Strom, Temperatur, Kraft oder Energie seien, wo sie vorkommen, wie sie sich sinnlich zeigen. Die Eigenschaften von Spiegelbildern sind bekannt wie auch das Aussehen von Mondphasen und so fort. Dabei wirkt sich eine fachsprachliche Eigentümlichkeit der Schulphysik aus: Ihre zentralen Fachbegriffe sind sämtlich auch in der Alltagssprache geläufig. Ihre Bedeutungen sind im Alltag jedoch sehr viel weiter gefasst. Physik der Schule zeichnet sich also kaum durch Spezialworte aus, wohl aber durch spezielle Konzepte, die mit den vermeintlich bekannten Begriffen zu verbinden sind.

Die besondere Herausforderung beim Lehren und Lernen besteht nun darin, zwischen Beobachtungen und Begriffen neue und oft vollkommen ungewohnte Beziehungen zu stiften, gewohnte Bedeutungen einzuschränken oder sogar aufzugeben: Das, was wir gemeinhin unter Kraft verstehen, hat wenig gemein mit dem relationalen Begriff der Kraft, den die klassische Mechanik vorsieht. Die Perspektive auf die Natur, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen und in Worte fassen, gerät wiederholt in Konflikt mit der Perspektive, die der Fachunterricht öffnen soll. Damit ist eine zentrale Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts umris-

sen: Er soll die Unterschiedlichkeit der fachlichen und nicht-fachlichen Perspektiven bewusst machen und zeigen, in welcher (Kommunikations-)Situation welche Perspektive erfolgreich sein wird.

Der aspekthafte Charakter von Naturbeschreibung fordert der Lehrperson die Entscheidung ab, welche Aspekte vorkommen sollen, welche Perspektive also gewählt wird. Dabei denkt sie nicht allein über das Fach nach, sondern ebenso über die Personen, an die der Unterricht adressiert ist. Welche Voraussetzungen bringen sie mit? Die Naturerfahrung, die die Jugendlichen bereits haben, ist ein wichtiger Bestandteil. Weitere kommen hinzu. Sie betreffen Interessen und Bereitschaften, Einstellungen zum und Annahmen über das Fach, auch Einschätzungen darüber, wie sich das Fach zum Selbst verhält: *Passt Physik, wie sie mir begegnet, überhaupt zu mir?*

Für die Zwecke des vorliegenden Textes deuten sich damit drei Ebenen an, auf denen *unterschiedliche Perspektiven zusammentreffen* und Entwicklungen anstoßen:

1. *Vielfalt der fachlichen Darstellungsweisen:* Natur wird grundsätzlich aspekthaft beschrieben. Eine Beschreibung markiert damit eine Perspektive, die nicht ohne Alternative ist. Variationen hinsichtlich des räumlichen oder zeitlichen Standpunktes, von dem aus die Beschreibung erfolgt, oder in der Auswahl der Aspekte zeigen unterschiedliche physikalische Perspektiven auf die Natur und tragen so zum Lernen dessen bei, was Naturwissenschaft ausmacht. Die Beschreibung von physikalischen Phänomenen erfolgt nicht allein in einem deklarativen Sinne kondensierten Lehrbuch-Faktenwissens. Zur fachlichen Perspektive gehören auch Antworten auf die Fragen, wie naturwissenschaftliche Erkenntnisse entstehen, wie sie kommuniziert werden und wie sie zur Bewertung von Fragen mit fächerübergreifender Relevanz genutzt werden können. Innerhalb der fachlichen Beschäftigung mit Physik kommen daher multiple Perspektiven zusammen.
2. *Aushandlungsprozesse in der Kognition der Lernenden:* Schülerinnen und Schüler bringen vielfältige Erfahrungen über Naturphänomene mit, fassen sie in Worte, erklären sie auch in ihrem Sinne. Die produktive Auseinandersetzung mit diesen vor allem aus dem Alltag stammenden Vorstellungen vor dem Hintergrund des fachlich Intendierten zeigt unterschiedliche Perspektiven auf die Natur im Sinne von alltäglich versus fachlich.
3. *Aushandlungsprozesse in der Kognition der Lehrenden:* Lehrpersonen handeln mit sich selbst die Aspekte aus, die zum Thema werden sollen. Sie wägen diese fachlichen Perspektiven (die jene in 1. genannten Aspekte einschließen) gegen jene ab, mit der sie auf ihre Schülerinnen und Schüler und deren vermutete Wahrnehmung des Unterrichts und seines Gegenstands schauen. Als Ergebnis entsteht ein fachdidaktisches Konzept für den Unterricht.

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Perspektive, zunächst einfach gefasst im Sinne von Blickrichtung, ist expliziter Gegenstand der geometrischen Optik, wenn das menschliche Sehen besprochen wird. Der Beschreibung des Sehens liegt die Einsicht zugrunde, dass wir einen optischen Reiz wahrnehmen, wenn Licht in unser Auge fällt. Einen Gegenstand zu sehen, bedeutet demnach, dass er Licht in das Auge der Betrachtenden sendet – der Vorgang wird also räumlich *entgegengesetzt orientiert* zur *Blickrichtung* beschrieben: Die physikalische Beschreibung handelt somit nicht von dem Auge, das in einem aktiven Sinne in die Richtung eines sichtbaren Gegenstands blickt, sondern sie handelt vom Auge, das in einem passiven Sinne aus dieser Richtung Licht empfängt. Eine solche Vorstellung von optischer Wahrnehmung und Sehen ist leitmotivisch für den Einführungsunterricht, wenn grundlegende Phänomene wie z. B. Schatten oder Spiegelbilder behandelt werden. Wiederkehrend geht es dabei um die Frage, unter welchen Bedingungen Licht in das Auge der Betrachtenden gelangt, ob sie Dunkelheit wahrnehmen (Schatten) oder ein Bild. Die innere Logik der fachlichen Beschreibung verlangt von den Lernenden mindestens in zweierlei Hinsicht einen Wechsel der Perspektive: Während die an der Alltagserfahrung orientierte Perspektive das sehende Auge ins Zentrum rückt, rückt die fachliche Perspektive den Gegenstand ins Zentrum, von dem Licht in den Raum strömt, das (auch) in das Auge gelangt (Aushandlungsprozesse in der Kognition der Lernenden, s. Abschnitt 1).

Viele optische Phänomene werden nur verständlich, wenn wir uns gedanklich an andere Orte des Geschehens bewegen. Eine Mondfinsternis wird verständlich, wenn wir uns in Gedanken von der Erde wegbewegen und von außen auf die Konstellation von Sonne, Erde und Mond schauen. Dieser Standpunkt- oder Perspektivenwechsel, im buchstäblichen räumlichen Sinne gemeint und nur in Gedanken möglich, wird zur Voraussetzung und zum Schlüssel für das fachliche Verstehen (Vielfalt der fachlichen Darstellungsweisen, s. Abschnitt 1).

Perspektivenwechsel können jedoch nicht nur gedanklich-räumlich zum Schlüssel des Verstehens werden, sondern auch gedanklich-zeitlich, wenn im Unterricht die Entwicklung der Fachwissenschaft unter einer historischen Perspektive betrachtet wird: Wie haben sich Begriffe historisch weiterentwickelt? Welche Probleme standen im Fokus und warum? Dabei lässt sich beispielhaft nacherleben, dass die historische Entwicklung gedanklicher Konzepte in der Wissenschaft enge Analogien zur Entwicklung der Konzepte in der Kognition des Individuums aufweisen kann. Ein beeindruckendes Beispiel für einen solchen historischen Perspektivwechsel bildete die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Ruhe oder Bewegung eines Gegenstands auf der einen Seite und der Ursache für Ruhe oder Bewegung auf der anderen. So war es in vor-newtonscher Zeit Konsens, dass ein Gegenstand, der in Bewegung bleiben soll, aktiv in Bewegung gehalten werden muss, dass es also einer steten ursächlichen Einwirkung für die Bewegung bedürfe. In dieser Logik müssen auch

die Planeten einer Ursache unterworfen sein, die sie in Bewegung hält. Aristoteles nannte diese Ursache das unbewegt Bewegende (Bordt, 2021), für Thomas von Aquin wurde diese letzte Ursache aller Bewegung im 13. Jahrhundert zur Grundlage eines erfahrungsbasierten Gottesbeweises: „Notwendigerweise also muß folgerichtig eine erstbewegende Kraft angenommen werden, die selber völlig unbeweglich ist und so-nach keiner andern bewegenden Kraft bedarf; diese aber ist nach dem Geständnisse aller Gott“ (Schneider, 1892).

Newtons Leistung bestand 1687 u. a. darin, klarzustellen, dass nur der Körper, auf den *keinerlei Kräfte* einwirken, unverändert in Bewegung bleibt. Das ist eine äußerst kühne Feststellung. Die Alltagserfahrung vermittelt, dass jeder bewegte Gegenstand, sich selbst überlassen, zur Ruhe kommt und eben nicht in Bewegung bleibt. Newton erkannte jedoch, dass das Zur-Ruhe-Kommen eines bewegten Gegenstands nicht das gewissermaßen natürliche Ende aller Bewegung ist, wenn ein Gegenstand sich selbst überlassen ist. Sondern es ist die Folge eines (bremsenden) Einflusses, den wir heute Reibung nennen. Ein bewegter Gegenstand, der zur Ruhe kommt, war also nur scheinbar sich selbst überlassen. Er wurde vielmehr von etwas anderem gebremst und damit zur Ruhe gebracht. Damit kehrt sich die Logik des Aristoteles' und Thomas' von Aquin um: Nicht die Bewegung benötigt eine Ur-Sache, sondern das Zur-Ruhe-Kommen. Eine ewige geradlinige und gleichmäßige Bewegung, frei aller äußeren Einflüsse, insbesondere ohne einen Ur-Beweger, war für Newton im Gegensatz zu Aristoteles oder Aquin denkbar. Aber er konnte sie nirgends beobachten. Die Massenanziehung reicht unendlich weit und durchdringt alles. Es gibt daher keinen Gegenstand, auf den nicht ein anderer Gegenstand mit einer Kraft einwirkte. Zwar ist, wer Newtons Idee verstanden hat, in der Lage, ein Experiment so einzurichten, dass sich zumindest die *störenden* Einwirkungen gegenseitig weitgehend aufheben, sodass man eine Ahnung davon erhält, was Newtons Einsicht bedeutet. Aber wie gesagt: Nachdem man verstanden hat. Newtons veränderte Perspektive auf die Ursächlichkeit des Zur-Ruhe-Kommens belegt daher eine beeindruckende Emanzipation von dem, was die Erfahrung nahezulegen scheint. Denn auch die vermeintlich ewige Bewegung der Planeten bildete kein Beispiel für Newtons zentrale Einsicht. Newton hatte nämlich als erster verstanden, dass die Bewegungen der Planeten der Zentralkraft der Sonne und damit einem Einfluss unterliegen, der sie auf Ellipsenbahnen zwingt.¹

Newtons gewaltige Abstraktionsleistung bestand u. a. darin, für den bewegten Körper, der keinerlei Einflüssen unterliegt, eine ewige, gleichmäßige Bewegung auf gerader Bahn zu postulieren und dies zur Grundlage der Mechanik zu machen. Es ist erstaunlich, dass die zutiefst empirische Wissenschaft der Mechanik auf einem abstrakten Grundsatz beruht und eben nicht auf der direkten Erfahrung. Diese Grund-

¹ Diese Bahnen waren von Kepler beschrieben worden, aber noch nicht als Folge einer Zentralkraft erkannt.

lage steht also auch im Kontrast zur Erfahrung des einzelnen Kindes, das Physik lernt. Das Individuum muss sich von seiner Erfahrung in der Weise emanzipieren, wie es auch Newton und die Gemeinschaft der Wissenschaftenden in der Physik tun mussten. Das Individuum erlebt den historischen Weg der Erkenntnis und den Perspektivenwechsel, wie ihn die Gemeinschaft vollzogen hat, in sich selbst nach. Der Perspektivenwechsel im gedanklich-zeitlichen Sinne (vgl. Ebene der Vielfalt der fachlichen Darstellungsweisen) führt letztlich auch dazu, Alltags- und Fachperspektive zu unterscheiden (vgl. Ebene der Aushandlungsprozesse in der Kognition der Lernenden).

Der Perspektivenwechsel im letztgenannten Sinne ist durchgängige Aufgabe und Anforderung in allen Inhaltsbereichen der Physik, also insbesondere auch jener, die nicht wie die Optik einen offensichtlichen Bezug zur Blickrichtung im engeren Sinne haben. Physik ist eine Wissenschaft, die in besonderer Weise dazu herausfordert, sich zu Phänomenen Ursache-Wirkungszusammenhänge *hinzuzudenken*. Wir sehen eine Lampe, die mit einer Batterie verbunden ist und leuchtet. Aber wir sprechen von fließender Elektrizität, von Spannung, Strom, Widerstand, Leistung, Energie und wie diese Größen zusammenhängen. Es ist dieses Kopfkino eines unterstellten Wirkungsgefüges physikalischer Größen, die in den mentalen Bildern von Novizinnen oder Novizen noch unsicher und vage verankert sind; ein Kopfkino, das den Lernenden in Gestalt einer fremdartigen Erzählung entgegentritt, die in krassem Gegensatz steht zu den Erzählungen, die diese sich selbst schon lange ausgemalt haben. Letztere gründen auf idiosynkratischen Begriffsverständnissen und Deutungsdispositionen der Schülerinnen und Schüler, die jahrelange Reifezeit hatten, bevor die erste Physikstunde beginnt. Es sind Deutungsmuster, die, obwohl selbstgemacht, in der Gesamtheit (auch international) ein sehr einheitliches und gut dokumentiertes Spektrum bilden. Diese Neigungen zu bestimmten Deutungen, in der fachdidaktischen Literatur u. a. als *Schülervorstellungen* gefasst (Schecker & Duit, 2018), führen zu individuellen Vorhersagen, Fragen oder eben Erzählungen von Ursache-Wirkungsgefügen. Sie konkurrieren mit den Erzählungen, die von Autoritäten (Lehrpersonen, Lehrbüchern) als die fachlich angemessenen qualifiziert werden.

Das Panoptikum der Schülervorstellungen war prominenter Gegenstand physikdidaktischer Forschungen beginnend in den 1970er Jahren bis in die 1990er Jahre hinein. Die Anerkennung einer konstruktivistischen Auffassung vom Lernen ruft nach Klärung der Basis, auf die Wissen aufgebaut, also gelernt werden soll. Diese Basis findet sich nicht nur, aber auch in den durch Alltagserfahrungen wie auch unsere Sprache geformten Begriffsverständnissen und Deutungsdispositionen.² Jedoch: Schülervorstellungen über Ideen von Kraft, Energie, Spannung, Temperatur oder Wärme füllen den Hintergrund, vor dem Inhalte des Unterrichts von Schülerin-

2 Für einen Überblick zu Vorstellungen unterschiedlicher Komplexität siehe Gropengießer & Marohn (2018).

nen und Schülern betrachtet werden, noch nicht aus. Hinzu treten aus informellen Quellen gespeiste generelle Annahmen darüber, wie Physik als Wissenschaft beschaffen ist, welche Natur sie hat. Solche Annahmen betreffen beispielsweise Fragen wie *Wozu werden Experimente durchgeführt?* oder *Nähert sich Wissenschaft der ‚Wahrheit über die Natur an?‘* (Höttecke & Schecker, 2021).

Wenn hier und im Folgenden von Perspektivenwechseln oder weiter unten Perspektivenübernahme die Rede ist, dann ist stets ein Vor und Zurück gemeint. Die, die ihre Perspektiven verändern, tun dies also nicht unidirektional hin zum vermeintlich Besseren, Angemesseneren, Aufschlussreicheren. Sondern sie nehmen zeitweise eine Perspektive ein, um dabei zu lernen, Einschätzungen abzusichern oder einer temporären Situation besser gerecht zu werden. So stellt z. B. die Physikstunde eine temporäre Situation dar, in der der Begriff des *Stromspeichers* für die Zwecke einer fachlichen Kommunikation keinerlei Sinn ergibt. Strom lässt sich so wenig speichern wie der Rhein oder die Elbe. Wasser kann man speichern, ja, und daher müsste die Bezeichnung eher auf die elektrische Ladung oder Energie verweisen. Außerhalb der fachlichen Situation, etwa in einer öffentlichen Kommunikation über aktuelle Fragen der Versorgung mit elektrischer Energie, ist der Begriff jedoch mit einer klaren Bedeutung belegt und erweist sich als hilfreich. Alle sagen und schreiben Stromspeicher, aber sie meinen Energiespeicher.

Erfolgreiche Kommunikation setzt also voraus, die Situationen unterscheiden und die je passenden Perspektiven einnehmen zu können. Das Ziel des Unterrichts kann also nicht darin bestehen, aus dem Alltag stammende Perspektiven gegen solche zu ersetzen, die fachlich angemessen sind. Realistisch und sinnvoll erscheint, dass Lehrpersonen auf eine Koexistenz unterschiedlicher Perspektiven bei ihren Schülerinnen und Schülern hinarbeiten und dass deutlich wird, unter welchen Bedingungen welche Perspektive zu erfolgreicher Kommunikation führt.

Damit wenden wir uns der Perspektivität Lehrender zu, die sich ebenfalls in mindestens zweierlei Hinsicht differenzieren lässt, und zwar die Perspektive Lehrender auf den fachlichen Gegenstand und auf ihre Schülerinnen und Schüler, denen ein Gegenstand aufgeschlossen werden soll. Damit ein Gegenstand zum Thema des Fachunterrichts werden kann, ist die Lehrperson aufgefordert, ihn unter einer von ihr zu wählenden Vermittlungsabsicht zu rekonstruieren (Kattmann et al., 1997), das heißt, ihn zu zerlegen und so wieder zusammenzubauen, dass die Vermittlungsabsicht zum Zuge kommen kann. Der Gegenstand selbst gibt nicht aus sich heraus vor, welches Thema er verkörpert. Es ist die Lehrperson, die diese Absicht wählt und sich damit für eine Perspektive entscheidet. Die leuchtende Lampe, die mit einer Batterie verbunden ist, kann als ein Beispiel für einen geschlossenen Kreisstrom fungieren, ebenso (oft unbeachtet) für einen offenen Strom mit Anfang und Ende (wenn es um die Energie gehen sollte). Genauso könnte das System aus Lampe und Batterie auch als ein Beispiel dafür stehen, wie Energie transportiert werden kann. Oder es steht stellvertretend dafür, wie die physikalischen Größen unter der Metapher des Antriebs und der Hemmung von Elektrizität interagieren. Es sind noch eine Reihe

weiterer Absichten denkbar und potenziell relevant. Der fachliche Gegenstand ist also struktureich konturiert. Die Festlegung auf eine Vermittlungsabsicht und damit eine Perspektive kann metaphorisch gesehen werden als die Festlegung auf eine Richtung, unter der der Gegenstand beleuchtet wird. Der Schattenwurf, der unter der gewählten Beleuchtungsrichtung entsteht, ist das, was die Lehrperson in ihrem Unterricht *zum Thema macht*. Je nach Wahl kann dieser Schattenwurf vielfältig konturiert sein oder eben auch einfach.

Die Rekonstruktion unter einer Vermittlungsabsicht verlangt nicht nur eine Festlegung auf eine Beleuchtungsrichtung. Jede Perspektive auf den fachlichen Gegenstand, wie sie die Lehrperson wählt, weckt bei den Schülerinnen und Schülern spezifische Assoziationen mit Erfahrungen und Kenntnissen. Damit sind Herausforderungen, potenziell Lernschwierigkeiten verbunden. Es werden die Erfüllung bestimmter kognitiver Voraussetzungen eingefordert, auch die Bereitschaft, dass sich Lernende zielgerichtet mit dem Gegenstand befassen und eine hinlänglich fruchtbare Beziehung zu ihm eingehen (Motivation, Interesse). Indem die Lehrperson auf ihre Schülerinnen und Schüler schaut, fließen nicht nur ihre Lehrerfahrungen und Kenntnisse über die Deutungsdispositionen ihrer Schülerinnen und Schüler ein, sondern eine Reihe weiterer Dimensionen, die mitbestimmen darüber, ob Schülerinnen und Schüler sich wie erhofft dem Gegenstand zuwenden (können). Die Lehrperson changiert zwischen ihrer Perspektive auf den Gegenstand und jener auf die Schülerinnen und Schüler mit allem, was diese mitbringen. Damit ist ein Perspektivenwechsel im Sinne von Ebene 3. in Abschnitt 1 markiert.

3. Kompetenzen von Lernenden

Physik gehört zu den Schulfächern, für die die Kultusministerkonferenz bereits 2005 Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss formuliert hat. 2020 kamen die Standards für die Allgemeine Hochschulreife hinzu, 2024 eine überarbeitete Form jener für den mittleren Bildungsabschluss (KMK, 2024). Diese Standards bringen Regelerwartungen zum Ausdruck, die bei ihrem Erscheinen insofern eine deutliche Veränderung gegenüber dem bis dahin Gewohnten bedeuteten, dass sich ein erheblicher Teil der Vorgaben nicht mehr auf klassische physikalisch-inhaltliche Kompetenzen bezog, sondern auf solche im Bereich der Kommunikation, der Erkenntnismethoden und Bewertung. Solche Erwartungen an das, was der Physikunterricht an Ergebnissen zeitigen möge, waren bis dato eher aus den Präambeln von Lehrplänen bekannt, diffus und unverbindlich formuliert und mutmaßlich wenig beachtet.

Eine Aufgabenkultur, die Kompetenzen jenseits des Physikalisch-Inhaltlichen wirklich geschult hätte, war in den Schullehrbüchern jedenfalls eher nicht anzutreffen, ebenso wenig waren sie Thema von Prüfungen. Die den Kompetenzen zugrundeliegende Struktur drückt im Groben vier Perspektiven aus, mit der Schülerinnen und Schüler zum Abschluss ihrer Schullaufbahn auf die Physik zu schauen in der

Lage sein sollen: Neben dem physikalisch-inhaltlichen Wissen und Können müssen Kompetenzen dazu erworben worden sein, wie Erkenntnisse dargestellt werden können (z. B. hinsichtlich alltags- oder fachsprachlicher Ausdrucksmittel oder durch unterschiedliche Visualisierungen), wie es überhaupt zu einem physikalischen Erkenntniszuwachs kommt (experimentelle Methoden beschreiben, nachvollziehen oder selbst entwickeln) und wie physikalische Aussagen in Bewertungen gesellschaftlich relevanter Fragestellungen einfließen (Bewertungen nachvollziehen oder selbst vornehmen). Die vier Perspektiven, die in der Auseinandersetzung mit physikalischen Themen aufeinandertreffen, gehören zur Ebene der Vielfalt der fachlichen Darstellungsweisen (Abschnitt 1).

Eine so strukturierte Erwartung erwächst im Wesentlichen aus einer normativen Vorstellung davon, was der Unterricht leisten solle. Sie ist auch lesbar als ein modernes naturwissenschaftliches Bildungsideal, wenn auch der Begriff des *Ideals* zu jenem der *Regelerwartung* in einer gewissen Spannung stehen mag. Eine solche Erwartung weist auch darauf hin, dass physikalische Kenntnisse nicht aus sich selbst heraus zum Bildungsgut werden, sondern dass es einer Rahmung bedarf. Erst diese Rahmung erhebt die Kenntnisse zu Exempeln für den bildenden Wert des naturwissenschaftlichen Weltzugangs, an der Emanzipation und Mündigkeit des Individuums wachsen. Die fachlichen Wissensbestände, gerahmt durch die Klärung ihrer Provenienz (Erkenntnismethode), adressaten- und sachgerecht kommuniziert und für Argumentationen genutzt, die die Grenzen des Faches überschreiten, lassen erkennen, inwiefern Physik eine sehr spezifische Art ist, als Mensch der Welt zu begegnen (Baumert, 2002, S. 113). Baumert nennt diese Art *kognitiv-instrumentell*. Diese Art ist anders als die Arten der Begegnung, wie sie in der Kunst, Literatur, Philosophie oder in den Gesellschaftswissenschaften gepflegt werden, aber sie ist nicht ‚objektiver‘ oder ‚praktisch bedeutsamer‘.

Alle Arten gemeinsam, in der Menschen der Welt begegnen, zeigen Wesentliches über unser kulturelles Dasein, alle Arten gemeinsam machen allgemeine Bildung aus. Das impliziert übrigens, dass Allgemeinbildung *nicht* mit einer klassischen humanistischen Bildung identisch ist, wenn diese mathematisch-naturwissenschaftliche Inhalte vermissen lassen sollte. Die in den Bildungsstandards niedergelegten normativen Erwartungen verlangen, dass sich Physikunterricht nicht darin erschöpft, Fachwissen zu vermitteln in der Annahme, dieses sei schließlich auch wichtig für Alltag oder Beruf. Die Standards verlangen, dass diese Inhalte so vermittelt werden, dass der Kontext ihrer Entstehung deutlich wird, ebenso ihr Geltungsanspruch, die Art, in der sie dargestellt werden können und wie sie in Bewertungssituationen einfließen, die nicht allein physikalisch bestimmt sind. Diese umfassende Erwartung an das Ergebnis des Unterrichts soll absichern, dass der Unterricht sich nicht in Rechenübungen über letztlich irrelevante Details erschöpft, sondern dass er das Spezifische des naturwissenschaftlichen Weltzugangs zeigt. Diese Erwartung, sofern sie erfüllt wird, rechtfertigt, weshalb Physik Teil des Fächerkanons an allgemeinbildenden Schulen ist. Die normative Perspektivität, die in den Standards liegt (Sachkompetenz, Erkenntnisge-

winnungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Bewertungskompetenz), ist daher wesentlich.

Dennoch darf gefragt werden, inwiefern die Differenzierung in die Kompetenzbereiche der Sache, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung einen empirisch belegbaren Widerhall hat. Die Begriffe der Kompetenzen und Standards, die spätestens im Gefolge von PISA 2000 in der bildungswissenschaftlichen Debatte für ein Jahrzehnt dominant wurden, motivierten zahlreiche Vorhaben zur Modellierung, Operationalisierung und schließlich auch Überprüfung, inwiefern die gewählte Struktur der Kompetenzen sich messen lässt und inwiefern die Erwartungen erfüllt werden (beispielhaft und stellvertretend: Kulgemeyer, 2010, sowie Kauertz et al., 2010).

4. Kompetenzen von Lehrenden

Abschnitt 3 und die Ausführungen zur Ebene der Aushandlungsprozesse in der Kognition der Lernenden in Abschnitt 1 machen sinnfällig, dass Lehrpersonen die Fähigkeit und Bereitschaft zur Perspektivenübernahme zeigen müssen, um die verschiedenen Perspektiven aufeinander abzustimmen. Die Aufgabe der Perspektivenübernahme (Aushandlungsprozesse in der Kognition der Lehrenden, s. Abschnitt 1) wird in gängigen Modellen zu Kompetenzen von Lehrpersonen selten explizit formuliert. Sie tritt jedoch häufig indirekt in Erscheinung, sodass der Eindruck entstehen kann, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme würde als Kompetenz von Lehrpersonen unhinterfragt erwartet. Die bereits in Abschnitt 2 erwähnte Rekonstruktionsarbeit von Lehrpersonen als Teil des Modells der didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al., 1997) setzt eine solche Perspektivenübernahme offenbar voraus. Ähnliches lässt sich für das Angebots-Nutzungsmodell (Helmke, 2017, S. 69–101) feststellen. In beiden Modellen wird also berücksichtigt, dass die Perspektiven von Lernenden von vielen Einflüssen geprägt sind und Lehrpersonen die fachlichen Inhalte adaptiv im Unterricht darbieten – sie müssen diese Perspektiven daher im Mindesten kennen.

Eine empirische Untersuchung darüber, wie Perspektivenübernahme bei Lehramtsstudierenden verstanden und gefördert werden kann, wird in Neppl (2024) berichtet. Perspektivenübernahme wurde dabei als eine bewusste Gestaltung und Einschätzung eines Interaktionsprozesses zwischen den Lernenden und Lehrenden aufgefasst und bezieht sich somit nicht nur auf den Umgang mit Schülerperspektiven im Sinne eines fachlichen Verständnisses der Unterrichtsinhalte, sondern öffnet unter anderem den Blick auf die Perspektive der Lehrperson, die mit ihren Vorstellungen ebenfalls dazu beiträgt, wie Unterricht gestaltet und Fachinhalte dargestellt werden. Sie umfasst dabei eine umfangreiche Antizipation von möglichen Sichtweisen der Interaktionspartner (Lernende und Lehrende) auf den Unterrichtsgegenstand sowie die Unterrichtssituation, eine gewichtete Koordinierung dieser Vielfalt an angenom-

menen Perspektiven im Unterrichtsplan sowie eine abschließende Einschätzung, inwiefern die Interaktionspartner zu einem gemeinsamen Verstehen der Unterrichtsinhalte während des Unterrichts gelangen konnten. Darüber hinaus wird die Perspektivenübernahme einer Person auch als deren individuelle Gestaltungsleistung angesehen, da eine Person mit ihren Fähigkeiten, Kognitionen und inneren Haltungen maßgeblich Einfluss auf die Interaktion in einer bestimmten Situation nimmt.

Im Rahmen der Untersuchung waren die Teilnehmenden eines physikdidaktischen Seminars angehalten, vor und während der Planung von Physikunterricht gezielt Vorstellungen der Lernenden zu erkunden und darauf aufbauend Abläufe und Materialien im Unterricht abzustimmen. Ebenso wurde eine Rückschau auf den Unterrichtsplan vor dem Hintergrund seiner Umsetzung und seiner Wirkung auf die Lernenden vorgenommen, sodass die Perspektivenübernahme im übertragenen Sinn nicht nur einen Blick nach vorne auf eine Handlung bedeutete, sondern auch den Blick zurück – überprüfend, inwieweit die Interagierenden ihre Perspektiven aufeinander ausrichten und abstimmen konnten. Unterschiedliche Methoden und Arbeitsaufträge im Seminar unterstützten die Studierenden dabei, ihren Blick wahlweise auf die eigene Perspektive, die fachliche oder die der Lernenden zu lenken. Nach dem Seminar wurden die Studierenden zur erlebten Aktivierung ihrer Perspektivenübernahme interviewt.

Um wiederkehrende Muster in den Handlungen und Absichten in den Aussagen der Studierenden als Bestandteile ihrer Perspektivenübernahme extrahieren zu können, wurde bei der Analyse der Interviews ein zweistufiges Interpretationsverfahren angewendet. Zunächst wurde auf der Grundlage der berichteten subjektiven Erfahrungen ermittelt, in welcher Weise die nach der Theorie der Perspektivenübernahme strukturierte Seminarplanung von den Studierenden wahrgenommen und in der Realität umgesetzt wurde. Hierbei wurde ebenso erfasst, welche individuellen Handlungen über die Seminarplanung hinaus vorgenommen wurden. Anschließend wurden vor dem Hintergrund dieser vorherigen Einschätzung die Seminarelelemente hinsichtlich ihres Einflusses auf die Perspektivenübernahme der Studierenden interpretiert.

Das dieser Einstufung zugrundeliegende Theoriegerüst wurde von Neppel (2024) entwickelt. Es beschreibt die Perspektivenübernahme durch eine Person mittels dreier Teilprozesse:

- a) Die Person sollte in der Lage sein, zwischen ihrer Perspektive und der einer anderen Person zu unterscheiden. Um Unterschiede erkennen zu können, ist es daher notwendig, dass die Person sich einerseits ihrer persönlichen Perspektive bewusst ist und andererseits anderen Personen eine individuelle Perspektive zugesteht.
- b) Weiter wird sich die Person eine Fremdperspektive vorstellen und sie gedanklich durchspielen, um sie nachvollziehen und Optionen für das eigene Handeln ableiten zu können.

- c) Die (Re-)Konstruktion einer Fremdperspektive ist zugleich von den Informationen und Indizien abhängig, welche die Person von ihrem Interaktionspartner erhält.

Besonders interessant in den Äußerungen der Studienteilnehmenden war deren Erfahrung, wie sie sich der Perspektive der Lernenden genähert haben und wie sie die Unterschiede zwischen persönlicher Sichtweise auf den Unterrichtsgegenstand und der antizipierten Perspektive der Lernenden herausgearbeitet haben. Hierbei erwiesen sich vor allem die Gespräche der Studierenden mit unterschiedlichen Personengruppen (Fachwissenschaftende, Lehrpersonen, andere Studierende) über den Unterrichtsgegenstand sowie die Phasen im Seminar als wichtig, in denen sich die Studierenden bewusst Zeit nehmen konnten, antizipierte Sichtweisen nachzuvollziehen. Diese bereicherten die persönliche Sichtweise der Studierenden auf den Unterrichtsplan und verdeutlichten ihnen die Rolle der Perspektivenübernahme bereits bei der Unterrichtsplanung.

Der Rollenwechsel der Studierenden hinein in die Rolle der Unterricht-Schaffenden und Beobachtenden mit einem Fokus auf Interaktionen im Unterricht bot Erfahrungen und induzierte Vorstellungen davon, welche Bedürfnisse Lehrpersonen wie Lernende in einer Unterrichtssituation haben könnten.

Zudem wurden den Studienteilnehmenden die Unterschiede zwischen Perspektivenübernahme in Bezug auf eine Personengruppe oder Individuen bewusst. Erstere lässt individuelle Perspektiven der Lernenden in den Hintergrund treten. Für eine individualisierte Begleitung von Lernprozessen sind daher zusätzliche direkte Interaktionen zwischen Lehrperson und Einzelpersonen wichtig. In den Äußerungen der Lernenden kann die Lehrperson dann die Unterschiede zwischen der angenommenen Perspektive einer Gruppe und der der Einzelpersonen erkennen und individuell darauf reagieren.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Das fachliche Lernen, wie es durch das Zusammenkommen von Perspektiven im Sinne der Ebene der Vielfalt der fachlichen Darstellungsweisen in Abschnitt 1 vorangetrieben wird, ist naturgemäß ausgeprägt gegenstandsspezifisch und durch die fachimmanente Komplexität determiniert. Diese kann ein Quell von Lernschwierigkeiten sein, die durch entsprechende Arrangements überwunden werden müssen (Schecker & Duit, 2018). Die Ebene der Aushandlungsprozesse in der Kognition der Lernenden, auf der fachliche und vor- oder außerunterrichtliche Vorstellungen der Lernenden zusammenkommen, wird in der Literatur mit dem Begriff des *Conceptual Change* (für einen Überblick siehe Gropengießer & Marohn, 2018) verbunden. Während in der Frühzeit der Beschäftigung mit Schülervorstellungen ihre Defizienz („misconceptions“) und der Wunsch, sie im Unterricht beseitigen zu wollen, im Vor-

dergrund standen, ist heute anerkannt, dass die Koexistenz von fachlichen und nicht-fachlichen Vorstellungen wertvolles und realistisches Ziel des Unterrichts sein sollte (s. Abschnitt 1).

Lernprozesse auf der Seite Lehrender, die dezidiert durch das Zusammenkommen unterschiedlicher Perspektiven induziert werden, waren Gegenstand der bereits in Abschnitt 4 erwähnten Studie (Neppel, 2024). Ein Gestaltungselement des physikdidaktischen Seminars lag darin, dass die Studierenden sich selbst zunächst in der Rolle Lernender erfahren, um für die anschließende planerische Gestaltungsarbeit mögliche Vorstellungen und Schwierigkeiten bei den Lernenden besser antizipieren zu können. Das Unterrichtsthema (Physik der Entstehung von Wolken) war so gewählt, dass sich zwar Bezüge zum Lehrplan herstellen ließen, dass es aber keine diesbezügliche Lehrtradition mit entsprechendem Niederschlag in etablierten Schulbüchern gab. Die Studierenden waren daher gefordert, sich zunächst als Lernende dem Thema zu nähern und das Spannungsfeld zwischen ihrer Alltagsperspektive und der fachlichen Perspektive zu erleben.

Ein wichtiges Element im Seminar bildeten Diskussionen mit Personen, die ihrerseits unterschiedliche Perspektiven einbrachten: Zur fachlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema gehörten die Instruktion durch und die Diskussion mit einem Fachwissenschaftler. Weiter wurde der Unterrichtsplan mit einer Fachdidaktikerin diskutiert und schließlich mit Lehrpersonen aus Schulen besprochen. Bei der anschließenden Erprobung des Unterrichts durch eben diese Lehrpersonen hospitierten die Studierenden, außerdem fragten sie die Lernenden zu deren Erleben des Unterrichts. Die Studierenden erfuhren eindrücklich, wie unterschiedlich Situationen von Lehrpersonen und Lernenden wahrgenommen und interpretiert werden können.

Die Mehrheit der Studierenden berichtete, dass der Ausgangspunkt für ihre Unterrichtsplanung ihre persönliche Perspektive war: Sie führten sich zunächst vor Augen, wie sie sich selbst dem Unterrichtsgegenstand zum ersten Mal genähert hatten, wie für sie eine Aufbereitung des Unterrichtsgegenstands aufschlussreich gewesen war, welche Unterrichtsmethoden ihnen zusagten. Ihr weiteres Vorgehen beschrieben die Studierenden jedoch unterschiedlich. Während einige ihre Perspektive weiterverfolgten und nur hin und wieder weitere, von ihrer Sicht abweichende Perspektiven in den Unterrichtsplan integrieren konnten, emanzipierten sich andere von ihrer anfänglichen Perspektive und gestalteten ihren Unterricht bewusst auch auf weitere Perspektiven von Lernenden ausgerichtet.

6. Historische Entwicklungen

In Abschnitt 2 wurde bereits auf die Dekaden verwiesen, innerhalb derer die Untersuchung der Perspektiven von Schülerinnen und Schülern auf die Gegenstände des Physikunterrichts besonders wichtig war. Im vorliegenden Abschnitt legen wir den

Schwerpunkt auf den Hintergrund zur Perspektivenübernahme, wie er für die in den Abschnitten 4 und 5 berichtete Arbeit bedeutsam ist.

Perspektivenübernahme wird als Teil der sozialen Kognition einer Person angesehen (Kenngott, 2012, S. 37 f.). Sie beschreibt hierbei ein komplexes Zusammenspiel von Denken und Handeln in sozialen Interaktionen, bei welchen eine Person ihr Handeln so ausrichtet, dass ihr Interaktionspartner in möglichst ähnlicher Weise verstehen kann, wie die Handlung geplant war.

Dies gelingt ihr umso besser, je genauer sie die Wissens- und Wahrnehmungslage – die Perspektive – der anderen Person antizipieren und in ihre Handlung integrieren kann. Je nach Situation und Handlungsziel können räumlich-visuelle, affektive oder konzeptuelle Aspekte der Fremdperspektive für die Handlung und somit für die Perspektivenübernahme von Interesse sein (Steins, 1990). Die Person wird verschiedene, zum Teil unbewusste Strategien wie etwa Projektionen, Assoziation oder Schlussfolgerungen verfolgen, um sich in die Lage der anderen Person versetzen zu können (Davis, 2007, S. 45 ff.). Vorausgesetzt wird daher für die Perspektivenübernahme einer Person, dass sie in der Lage ist, sich und einer anderen Person individuelle Vorstellungen von einer Situation, eine *theory of mind* zuzuschreiben (Buhl et al., 2009, S. 78).

Einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der Perspektivenübernahme leisten somit zusätzlich Ansätze aus der Forschung zur *theory of mind*, welche die Gedanken- und Gefühlswelt einer Person, welche auch deren Verhalten und Handeln beeinflussen, untersuchen (eine umfangreiche Einführung in diesen Forschungszweig bieten beispielsweise Förstl, 2012, oder Böckler-Raettig, 2019 an). Zentraler Ausgangspunkt ist das Verständnis, dass die mentale Struktur einer Person, wie sie ihre Umwelt erlebt und organisiert, zum einen individuell, zum anderen für andere Personen nur eingeschränkt zugänglich ist. Außenstehende können lediglich Hinweise über die gedanklichen Vorgänge mittels Informationen aus Verhalten und Beobachtungen erhalten. Gelingt es einer Person in ausreichendem Maß, die Perspektive einer anderen zu (re-)konstruieren und mit dem eigenen Handeln in Verbindung zu bringen, kann sie ihre Handlungsabsichten ihrem Gegenüber vermitteln. Die soziale Interaktion kann gelingen.

Als weiteres Fundament für das Verständnis der Perspektivenübernahme erwiesen sich Theorien zur Personenwahrnehmung als wichtig. Sie behandeln u. a. die Frage, welche Personenvoraussetzungen wichtig sind und, wie es gelingt, aus einzelnen Informationsfragmenten Rückschlüsse auf eine Fremdperspektive zu ziehen. Schließlich geht es darum, welche Maßnahmen förderlich sind, um Wahrnehmungsfehler einzudämmen. Weiterführend wird an dieser Stelle auf Steins (2014) und Merrens (2000) verwiesen.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Lernprozesse auf der Seite Lehrender, wie sie durch das Zusammentreffen von Perspektiven auf Ebene 3. in Abschnitt 1 stattfinden, sollten in unterschiedlichen Disziplinen Gemeinsamkeiten wie Unterschiede haben: Die Grundaufgabe, dass Lehrende das, was sie für Lernende arrangieren, zeitweilig auch aus deren Sicht zu sehen suchen und dabei kognitive wie affektive Dimensionen berücksichtigen, dürfte stets ähnlich sein. Jedoch: Während die Naturwissenschaften in Baumerts Nomenklatur den kognitiv-instrumentellen Weltzugang wählen, sind es in anderen Fächern die expressive Begegnung und Gestaltung (Sprache, Literatur, Kunst, Tanz, etc.) die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft oder die Auseinandersetzung mit Problemen konstitutiver Rationalität (Religion, Philosophie; Baumert, 2002, S. 113). Mag die Grundaufgabe in den unterschiedlichen Disziplinen ähnlich sein, so wird sie doch sehr unterschiedliche Nuancen und Gewichtungen haben. Klärungen zu übergreifende Fragestellungen etwa danach, inwiefern die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme lernbar ist und wie sie sich auf die professionelle Performanz von Lehrpersonen auswirkt, wären im Sinne der Lehrpersonenbildung von großem Interesse.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kilius, Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Suhrkamp.
- Böckler-Raettig, A. (2019). *Theory of Mind*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838551333>
- Bordt, M. (2021). Unbewegter Beweger. In C. Rapp & Corcilus, K. (Hrsg.), *Aristoteles-Handbuch* (S. 430–434). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05742-6_67
- Buhl, H. M., Möller, F., Oebser, M., Stein, F. & Noack, P. (2009). Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter. *Budrich Journals. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 75–90. <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/viewFile/93/80>
- Davis, M. H. (2007). A „constituent“ Approach to the study of Perspective Taking: What are its fundamental elements? In B. F. Malle & Hodges, S. D. (Hrsg.), *Other Minds: How Humans Bridge the Divide Between Self and Others* (S. 44–55). Guilford Press.
- Förstl, H. (2012). *Theory of Mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (2. überarb. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-24916-7>
- *Gropengießer, H. & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In D. Krüger, Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 49–67). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Höttecke, D. & Schecker, H. (2021). Unterrichtskonzeptionen für Nature of Science (NOS). In T. Wilhelm, Schecker, H., & Hopf, M. (Hrsg.), *Unterrichtskonzeptionen für den Physikun-*

- terricht* (S. 401–433). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63053-2_13
- Kattmann, U., Duit, R., Groepengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Kauertz, A., Fischer H. E., Mayer, J., Sumfleth, E. & Walpuski, M. (2010). Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 135–153. <https://doi.org/10.25656/01:31682>
- *Kenngott, E.-M. (2012). *Perspektivenübernahme: Zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2024). *Weiterentwickelte Bildungsstandards in den Naturwissenschaften für das Fach Physik (MSA)*. <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>
- Kulgemeyer, C. (2010). Physikalische Kommunikationskompetenz überprüfen. *Naturwissenschaft im Unterricht Physik*, 114, 9–13.
- Merkens, A. (2000). *Stereotype und Personenwahrnehmung*. Verlag Empirische Pädagogik.
- *Neppl, S. (2024). *Perspektivenübernahme im Physikunterricht: Explorative Interviewstudie zu einer Seminarkonzeption mit dem Schwerpunkt Perspektivenübernahme bei der Planung von Physikunterricht*. Logos Verlag Berlin. <https://doi.org/10.30819/5865>
- *Schecker, H. & Duit, R. (2018). Schülervorstellungen und Physiklernen. In H. Schecker, Wilhelm, T., Hopf, M. & Duit, R. (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht* (S. 1–21). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57270-2_1
- Schneider, C. M. (1892). *Thomas von Aquin, 1225–1274. Summa Theologiae, Prima Pars Quaestio 2*. Verlagsanstalt von G. J. Manz. <https://bkv.unifr.ch/de/works/sth/versions/summeder-theologie/divisions/20>
- Steins, G. (1990). *Bedingungen der Perspektivenübernahme*. Bielefeld.
- *Steins, G. (2014). *Sozialpsychologie des Schulalltags: Grundlagen und Anwendungen* (2. überarb. Aufl., Bd. 1). Pabst Science Publishers.

Perspektivität in der Politikdidaktik

Zwischen Kontroversität und Positionalität

Wolfgang Sander

Einleitendes

Politische Bildung ist vielleicht das Fach in der Schule, bei dem Perspektivität dem fachlichen Gegenstand besonders deutlich eingeschrieben ist. Denn politische Fragen sind „nicht ‚Sachfragen‘, sondern menschliche Fragen. In der Politik ist jede Sache jemandes Sache. (...) Wichtiger als die Frage, was ‚objektiv‘ ist, ist im politischen Denken die Frage, wie die Beteiligten und Betroffenen es sehen“ (Sutor, 1992, S. 10). In diesem Sinn ist Politik und damit auch Unterricht über Politik ohne Perspektivität nicht zu haben.

In diesem Beitrag wird die einschlägige Fachdiskussion in der Politikdidaktik entlang der für dieses Buch vorgegebenen Gliederung referiert. Eine Besonderheit dieses Fachdiskurses ist, dass die mit dem Konzept der Perspektivität verbundenen Fragen und Probleme überwiegend mit Bezug auf *Kontroversität* als didaktischem Prinzip erörtert werden. Dies hat seinen Grund darin, dass unterschiedliche Perspektiven mit Blick auf politische Fragen und Probleme sich sehr häufig mit unterschiedlichen Interessen und verschiedenen, oftmals gegensätzlichen Vorstellungen darüber verbinden, was aus der jeweiligen Perspektive für die politische Praxis zu folgern ist. Diese Kontroversität prägt auch die mediale Repräsentanz von Politik, die zugleich für die meisten Menschen der zentrale Ort politischer Information und Meinungsbildung ist.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Politikdidaktik ist eine abkürzende Bezeichnung für die Fachdidaktik, die sich im Praxisfeld Schule auf den Fachunterricht in der politischen Bildung bezieht. Das entsprechende Unterrichtsfach hat in den deutschen Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen wie beispielsweise Sozialkunde, Politik und Wirtschaft, Sozialwissenschaften oder eben auch Politische Bildung. In den meisten Fällen deckt das Fach in fachwissenschaftlicher Hinsicht Aspekte aus Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften ab. Besonders in integrativen Schulformen der Sekundarstufe I finden sich zunehmend auch Integrationsfächer mit Geschichte und Geographie, oftmals unter der Fachbezeichnung Gesellschafts-

lehre. In der Grundschule ist politische Bildung Teil des Sachunterrichts, eines noch weiter gefassten Integrationsfaches unter Beteiligung der Naturwissenschaften. Statt von Politikdidaktik wird vielfach auch von Didaktik der politischen Bildung oder Didaktik der Sozialwissenschaften als Selbstbezeichnung gesprochen. Meist stehen die konkreten Denominationen der einschlägigen Professuren in den deutschen Bundesländern in Beziehung zur jeweiligen Fachbezeichnung in den Schulen.

Wie einleitend bereits angesprochen, ist im politikdidaktischen Diskurs zwar gelegentlich von Perspektivität, häufiger von Multiperspektivität, durchweg aber von Kontroversität die Rede. Kontroversität als ein allgemein anerkanntes didaktisches Prinzip politischer Bildung (vgl. Sander & Pohl, 2022). Einen kanonischen Stellenwert dafür hat der *Beutelsbacher Konsens* aus dem Jahr 1976 gewonnen. In der politisch polarisierten Situation der 1970er Jahre wurde er im Sinne eines Minimalkonsenses als Ergebnis einer Fachtagung festgehalten (vgl. unten Abschnitt 6). Die zentralen Passagen lauten:

1. *Überwältigungsverbot.* Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ (Minssen) zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. (...)
3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage* zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein (...). (Wehling, 1977, S. 179 f.)

Kontroversität wird hier eng auf die allgemeine normative Intention politischer Bildung, die Entwicklung und Förderung politischer Mündigkeit bei den Lernenden, bezogen. Die GPJE, der wissenschaftliche Fachverband in der Politikdidaktik, definiert politische Mündigkeit so:

In einer Demokratie gehört es zu den Bildungsaufgaben der Schule, alle Menschen zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen. Durch politische Bildung fördert die Schule bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu enga-

gieren. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur stets neu zu schaffenden Demokratiefähigkeit junger Menschen. Zusammenfassend lässt sich diese Zielperspektive politischer Bildung als Entwicklung *politischer Mündigkeit* bezeichnen. (GPJE, 2004, S. 9; vgl. zum Theoriehintergrund des Begriffs der Mündigkeit u. a. Sander, 2023, S. 31–55)

Da sich mit Kontroversen in Wissenschaft und Politik immer auch divergente Perspektiven der Beteiligten und Betroffenen verbinden, lässt sich Kontroversität als fachspezifische Konkretisierung von Perspektivität verstehen. Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Empathie sind daher ebenfalls gängige Begriffe in der Politikdidaktik, beispielsweise mit Blick auf Fallanalysen im Unterricht (vgl. als ‚klassisches‘ Beispiel Breit, 1991). Fallanalysen sind eine Makromethode für exemplarisches Lernen in der politischen Bildung, bei der die genaue Analyse realer politischer Vorgänge oder Ereignisse, an denen Verallgemeinerbares gelernt werden kann, in einem Unterrichtsvorhaben analysiert werden (vgl. Reinhardt, 2020, S. 127–138). Hierbei sind immer die Sichtweisen der am jeweiligen Fall Beteiligten zu rekonstruieren. Von Multiperspektivität oder Perspektivenvielfalt wird oftmals gesprochen, wenn es um die Erschließung unterschiedlicher, aber nicht allein oder nicht primär kontroverser, sondern sich auch ergänzender Sichtweisen geht (vgl. Winckler, 2020).

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Kontroversität ist in der politischen Bildung nicht auf ein bestimmtes fachliches Teilgebiet beschränkt, sondern ein generelles didaktisches Prinzip, das den Unterricht prägen soll – in Verbindung mit weiteren Prinzipien wie Schülerorientierung, Problemorientierung, Exemplarischem Lernen, Wissenschaftsorientierung und Handlungsorientierung (vgl. Sander & Pohl, 2022), bei von Fall zu Fall unterschiedlicher Priorisierung.

Seine Begründung findet das Prinzip der Kontroversität zunächst aus *fachwissenschaftlicher* Perspektive im allgemeinen Gegenstand des Faches: „Politik beruht auf der Tatsache der Pluralität der Menschen.“ Sie „handelt von dem Zusammen- und Miteinander-Sein der *Verschiedenen*“ (Arendt, 1993, S. 9). Politik gibt es überhaupt nur, weil Menschen unterschiedliche Interessen, Wünsche, Ziele und Vorstellungen entwickeln, die zur Notwendigkeit von Regelungen und verbindlichen Entscheidungen führen. In diesem Sinn ist Kontroversität ein konstitutives Element des allgemeinen Gegenstands politischer Bildung. Aus fachwissenschaftlicher Sicht kommt ferner hinzu, dass dieser Gegenstand sowohl als allgemeines Merkmal menschlichen Zusammenlebens als auch in seinen unzähligen Konkretionen in den Praxen dieses Zusammenlebens von den Wissenschaften mit ganz unterschiedlichen Paradigmen und Methoden untersucht werden kann. Das gilt sowohl innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin, also etwa der Politikwissenschaft, als auch zwischen den für politi-

sche Bildung relevanten Fachwissenschaften. Der Umgang mit dieser wissenschaftlichen Multiperspektivität stellt für die Praxis politischer Bildung eine erhebliche Herausforderung dar, weil sich politische Bildung, wie bereits erwähnt, in fachwissenschaftlicher Hinsicht nicht nur auf die Politikwissenschaft, sondern zudem auf Soziologie und Teilbereiche aus Wirtschafts- und Rechtswissenschaften bezieht und weil es innerhalb dieser Wissenschaften unterschiedliche Paradigmen sowie darauf gründende Theorie- und Forschungstraditionen gibt (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2016).

Ferner wird das Prinzip der Kontroversität aus *erkenntnistheoretischer* Sicht bekräftigt. In der Politikdidaktik wurde seit Beginn dieses Jahrhunderts der erkenntnistheoretische Konstruktivismus in seinen unterschiedlichen Spielarten rezipiert, der die prinzipielle Perspektivität menschlichen Weltverstehens und damit, bezogen auf Politik, deren unausweichliche Kontroversität nochmals bekräftigt (vgl. Sander, 2022a, sowie ausführlicher Sander, 2018, S. 11–35).

Bildungstheoretische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven werden im Verständnis von Kontroversität in der Politikdidaktik aufgenommen, indem dieses Prinzip eine pädagogische Brechung zwischen den (politischen wie wissenschaftlichen) Positionen von Lehrenden und der intendierten Förderung der politischen Mündigkeit bei den Lernenden impliziert. Politische Bildung intendiert nicht einfach die Übernahme vorgegebener politischer Positionen, sondern zielt auf die Entwicklung reflektierter politischer Urteilsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern. Gerade angesichts der Zersplitterung der Medienöffentlichkeit in Folge der Digitalisierung, der gleichzeitigen Machtkonzentration bei den Anbietern digitaler Plattformen sowie der strategischen Nutzung dieser Plattformen (wie Instagram, Tik Tok und Facebook) durch extremistische und populistische politische Akteure gewinnt diese Bildungsaufgabe in unseren Tagen immer mehr an Gewicht.

Auch vor diesem Hintergrund wird in der jüngeren Fachdiskussion verstärkt betont, dass Kontroversität respektive Multiperspektivität nicht als Ausdruck normativer Beliebigkeit zu verstehen sind. Grund dafür sind die zunehmende Bedeutung von politischem und religiös-politischem Extremismus (Rechtsextremismus, Linksextremismus, Islamismus) sowie von Populismus, Wissenschaftsfeindlichkeit und Verbreitung gezielter Fake News, vor allem in sozialen Medien. Vor diesem Hintergrund sind etwa Forderungen der AfD, Lehrerinnen und Lehrer auf ‚Meldeportalen‘ zu nennen, die gegen ein vorgebliches Neutralitätsgebot verstoßen haben sollen, im Fach auf einhelligen Widerspruch gestoßen (Gemeinsame Stellungnahme, 2018; Wohnig & Zorn, 2022). Gegen diese Forderungen wird meist auf die Verpflichtung der Schulen und damit auch der schulischen politischen Bildung auf die Grundprinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verwiesen. Grundlegend ist aber, dass die normativen Grundlagen politischer Bildung selbst, wie die Leitidee der (politischen) Mündigkeit, kulturell situiert und damit Ausdruck einer *Positionalität* sind. Gerade die Offenheit, die sich mit Kontroversität verbindet, ist normativ nicht neutral, sondern Konsequenz eines in der europäischen Kultur

situiernten Verständnisses von Freiheit und Menschenwürde, das durch politische Bildung gefördert werden soll (vgl. Sander, 2023).

Ferner stellt das Prinzip der Wissenschaftsorientierung eine Grenze der Kontroversität dar. Zwar ist es selbst der Kontroversität und Multiperspektivität insoweit unterworfen, als für das jeweilige Thema unterschiedliche und kontroverse wissenschaftliche Perspektiven bedeutsam sein können. Zugleich aber ermöglicht Wissenschaftsorientierung in vielen Fällen die Unterscheidung von vertretbaren und unvertretbaren Sichtweisen, Behauptungen und Meinungen. So dürfen beispielsweise im Unterricht keine als widerlegt geltende Tatsachenbehauptungen als zutreffend eingeführt, wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Theorien verfälschend dargestellt, Fachbegriffe systematisch falsch gebraucht oder für das jeweilige Thema bedeutsame wissenschaftliche Erkenntnisse bewusst ignoriert werden (ebd., S. 118).

3. Kompetenzen von Lernenden

Die Politikdidaktik hat nach der 2001 erschienenen ersten PISA-Studie sehr schnell auf die sich daraufhin durchsetzende Kompetenzorientierung reagiert und bereits Ende 2003 von ihrer wissenschaftlichen Fachgesellschaft erarbeitete kompetenzorientierte Bildungsstandards vorgelegt (GPJE, 2004). Ohne dass darin ein separater Bereich für Kontroversität respektive Multiperspektivität ausgewiesen worden wäre, finden sich in diesen Bildungsstandards eine ganze Reihe von direkt oder indirekt darauf bezogenen Kompetenzformulierungen, so unter anderem:

Sek. I.: „kontroverse Positionen zu einem aktuellen Fall aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht nach impliziten Werthaltungen, verfolgten Interessen der Beteiligten und möglichen Auswirkungen befragen und zu einem eigenen, mit Gründen versehenen Urteil kommen zu können (...); in politischen Kontroversen und sozialen Situationen Perspektivenwechsel vollziehen und eine andere als die eigene Meinung probeweise (z. B. in einer spielerischen Lernsituation) vertreten zu können (...)"

Sek. II. (Gymnasium): „divergierende politisch-philosophische Grundhaltungen hinter kontroversen politischen Positionen identifizieren (z. B. unterschiedliche Demokratiebegriffe, Menschenbilder, Gesellschaftsvorstellungen) (...); unterschiedliche methodische Zugänge zu einer Thematik abwägen und sich begründet für einen angemessenen Zugang entscheiden.“ (GPJE, 2004, S. 23 und 25f.)

Mittlerweile und nach zwischenzeitlichen Konflikten, insbesondere um Wissensverständnis und Unterrichtsleitbilder, hat die Kompetenzorientierung in der Politikdidaktik wieder stark an Bedeutung verloren (vgl. Sander, 2022b). Zwar ist der Begriff der Kompetenzen aus dem Fachdiskurs und in der Praxis nicht verschwunden, aber Kompetenzorientierung als didaktisches Paradigma spielt in der wissenschaftlichen Publizistik und auf wissenschaftlichen Tagungen im Fach nur noch eine randständige Rolle. Im Vordergrund stehen heute eher Fragen nach Zielen und Aufgaben politischer Bildung angesichts neuerer gesellschaftlich-politischer Entwicklungen (z. B.

Migration, Digitalisierung, Populismus, ‚Zeitenwende‘), aber auch ein neuer Rückbezug auf den Bildungsbegriff (vgl. u. a. Sander, 2019; Sander, 2023, S. 10–30).

Empirische Forschung unmittelbar zu Kontroversität in der Unterrichtspraxis politischer Bildung und ihren Effekten für Lernende gibt es kaum. Bereits die Vielschichtigkeit des Kontroversitätsbegriffs und die große Variabilität möglicher Konsequenzen aus diesem didaktischen Prinzip für die Unterrichtsgestaltung erschweren solche Forschung erheblich. So ist es beispielsweise nicht möglich, die Kontroversität von Politikunterricht auf einer Likertskala von 1 (nicht kontrovers) bis 4 (völlig kontrovers) zu messen (Manzel, 2017, S. 38). Allerdings gibt es eine Reihe von empirischen Studien, die darauf hindeuten, dass diskursive Praktiken und Arrangements im Unterricht positive Effekte auf die Erreichung der Ziele politischer Bildung haben (vgl. Drerup, 2022, S. 45–54). Zu prüfen wäre, ob die recht zahlreichen Studien zu Wissensvermittlung im Politikunterricht und zu Schülerkonzepten zu bestimmten Gegenstandsfeldern politischer Bildung zumindest indirekte Rückschlüsse auf Kontroversität im Unterricht zulassen; dies kann hier jedoch nicht geleistet werden.

Ein Desiderat sind bislang auch unterrichtsbezogene Forschungen zu einem Problemfeld, das in jüngerer Zeit neue Aufmerksamkeit in der Politikdidaktik gefunden hat: die Bedeutung von *Emotionen* für Theorie und Praxis politischer Bildung (vgl. Petri, 2018; Frech & Richter, 2019; Besand, Overwien & Zorn, 2019; Hensel et al., 2025). An deren Relevanz für praktische Politik gibt es keinen Zweifel. Ebenso wird diese Relevanz auch für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Politik und die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern nicht mehr bestritten, zumal für die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen, bei denen Emotionen auch für die eigenen Positionierung von Schülerinnen und Schülern oftmals eine wichtige Rolle spielen. Während in der Politikdidaktik in früheren Jahrzehnten Emotionen eher als Hindernis für politisches Lernen betrachtet wurden, denen gegenüber der Unterricht auf Rationalität zu setzen habe, wird heute im Fach klarer gesehen, dass Emotionen Ausdruck politischer Überzeugungen sein können und als solche auch im Unterricht artikulierbar sein sollten. Hierfür hat eine Studie von Annette Petri zu Konsequenzen aus der Emotionsforschung für politische Bildung einen entscheidenden Anstoß gegeben (Petri, 2018). Allerdings bewegt sich die Fachdiskussion zu diesem Problemfeld bislang im Wesentlichen im Bereich theoriebezogener Klärungen und Diskussion von Fallbeispielen.

4. Kompetenzen von Lehrenden

Ob die Professionalität des Lehrerberufs am besten in Form von Kompetenzen beschrieben werden kann, war in der Politikdidaktik schon vor zehn Jahren strittig (vgl. Sander, 2015). Dies wird auch heute weithin kritisch gesehen, jedenfalls liegen entsprechende fachliche und empirisch prüfbare Kompetenzmodelle nicht vor.

Allerdings gibt es seit geraumer Zeit Forschungen zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in der politischen Bildung, gerade auch bezogen auf dem Umgang mit Kontroversität (vgl. u. a. Henkenborg, 2009; Oberle, 2017; Oberle, 2023). Hier fallen zunächst deutliche Unterschiede zwischen solchen Lehrenden auf, die politische Bildung als Fach studiert haben, und jenen, die es fachfremd unterrichten. Letzteres ist generell ein gravierendes Problem der schulischen politischen Bildung in Deutschland – der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts kann je nach Bundesland, Schulform und Erhebungszeitpunkt zwischen 30 und bis über 80 Prozent betragen (Gökbudak et al., 2021, S. 30–36). So zeigen Studien, dass der Beutelsbacher Konsens mit seinem Kontroversitätsgebot bei den meisten fachfremd Unterrichtenden wenig oder gar nicht bekannt ist, während fachlich in der politischen Bildung ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer ihn nahezu alle kennen und für bedeutsam halten.

Allerdings zeigen sich vielfach, wenn auch hier bei fachlich ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern schwächer als bei fachfremden, Unsicherheiten und Missverständnisse: „Auch wenn Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot prinzipiell schnell Zustimmung finden, bleibt für viele Lehrkräfte unklar, was diese Prinzipien in der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung bedeuten“ (Oberle, 2023, S. 104). Hierzu gehören vor allem die Frage, wie bei Kontroversen im Unterricht mit der eigenen Meinung umzugehen ist (der Beutelsbacher Konsens verbietet nicht deren Äußerung, sondern nur die offene oder subtile „Überwältigung“), die Frage, ob politische Bildung wertneutral zu sein habe (was, wie oben dargelegt, nicht der Fall ist) sowie die Frage nach Grenzen der Kontroversität. Bei diesen Fragen zeigt sich vielfach eine gewisse Distanz zwischen dem Stand der politikdidaktischen Fachdiskussion und der Rezeption des Kontroversitätsprinzips bei Teilen der Lehrerschaft.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Kontroversität ist ein sehr komplexes Konzept. Entsprechend können unterschiedliche, ja gegensätzliche Konsequenzen daraus für die Gestaltung und Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht gezogen werden. In der inzwischen jahrzehntelangen politikdidaktischen Diskussion zu diesem Thema sind eine Reihe von begrifflichen Ordnungsmodellen entwickelt worden, die zugleich Kriterien für eine fachwissenschaftlich und didaktisch angemessene Anwendung des Prinzips der Kontroversität in der politischen Bildung anbieten. Diese im Folgenden knapp skizzierten Modelle stehen nicht in Konkurrenz miteinander, sondern sollten als einander ergänzend, sich teilweise auch überschneidend, verstanden werden.

Goll unterscheidet sechs *Idealtypen* von Kontroversität (2023):

- *Enzyklopädische Kontroversität.* Hier sollen ohne geklärte Auswahlkriterien möglichst viele Positionen ohne jede Gewichtung abgebildet werden, was prak-

tisch zu Überforderungen und implizit zur Gleichsetzung fachlich vertretbarer und unvertretbarer Meinungen führt.

- *Indoktrinäre Kontroversität.* Hier wird bewusst aus der Vielzahl von Positionen ausgewählt, ohne dass die Kriterien dafür erkennbar sind, um bestimmte inhaltliche Einschätzungen im Unterricht durchzusetzen.
- *Repräsentative Kontroversität.* Hierbei erfolgt die Auswahl der Positionen entlang ihrer Präsenz in der politischen und medialen Öffentlichkeit.
- *Szientistische Kontroversität.* Hiernach sollen Positionen entsprechend ihrer Relevanz in den Wissenschaften ausgewählt werden.
- *Normative Repräsentativität.* Hier sind normative Kriterien wie ethische oder weltanschauliche Positionen, politische Programmatiken oder auch rechtliche Vorgaben wie Lehrpläne entscheidend.
- *Fachdidaktische Kontroversität.* Hierunter versteht Goll die reflektierte Verbindung von normativen fachdidaktischen Kriterien (wie der Förderung von Mündigkeit, aber auch der Markierung damit unvereinbarer Positionen) mit politischer und wissenschaftlicher Kontroversität.

Eine vergleichbare Unterscheidung nach fünf Kriterien findet sich bei Drerup (2022, S. 54–86).

Nach Goll sind die beiden ersten Idealtypen für politische Bildung unvertretbar. Die drei nächsten sind zwar begründet, folgen aber je für sich betrachtet noch nicht einer fachdidaktischen Logik. Dies ist erst beim sechsten Typus gegeben, weshalb dieser von Goll als angemessene Konkretisierung von Kontroversität in der politischen Bildung angesehen wird.

Auf die Schwierigkeiten im Umgang mit Kontroversität im Unterricht verweist auch Müller (2022, S. 231–233). Er nennt vier *Fallstricke*, in die eine gut gemeinte, aber nicht tiefgehend genug durchdachte Unterrichtsplanung geraten kann:

- *Vereinnahmung.* Kontroversität kann strategisch gefordert oder kritisiert werden, um Raum für die Durchsetzung eigener Positionen zu schaffen.
- *Inszenierung von Kontroversität.* Kontroversität kann im Unterricht routiniert und gewohnheitsmäßig, aber oberflächlich auf der Ebene von bloßen Meinungen inszeniert werden, was eine vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lerngegenständen behindert.
- *Beliebigkeit.* Alle Positionen stehen nebeneinander und bleiben es auch, ohne dass im Unterricht eine hinreichende Prüfung ihrer fachlichen Qualität und normativen Orientierung erfolgt.
- *Pro-Kontra-Diskussionen* als einseitige methodische Festlegung. Dies ist zwar eine zunächst naheliegende und auch weit verbreitete methodische Form zur Erschließung kontroverser Positionen. Aber sie birgt die Gefahr, die Vielfalt von Sichtweisen auf eine dichotome Gegenüberstellung von zwei Antwortmöglichkeiten zu reduzieren. Denn, so auch Blanck: „Das Kontroversitätsgebot kann

zwar eine Überwältigung durch andere verhindern oder erschweren, läuft aber, wenn es kampf- bzw. konkurrenzorientiert angelegt und ausgelegt wird, Gefahr, in eine Selbstüberwältigung und ein Ausschalten kritischen Denkens und kritischer Reflexivität zu münden“ (2024, S. 61). Blanck spricht sich deshalb für ein *erwägungsorientiertes* Verständnis von Kontroversität aus, das nicht alleine auf den politischen Kampf blickt, sondern die abwägende Untersuchung problemadäquater Alternativen in den jeweiligen Kontroversen fördert.

Für die Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen beim Umgang mit kontroversen Themen ist ferner eine auf diesen Umgang bezogene Variabilität des Lehrerverhaltens bedeutsam. Angemessenes Lehrerverhalten kann in dieser Hinsicht auch von der Verbreitung politischer Positionen in der Lerngruppe abhängen. Die Autorengruppe Fachdidaktik unterscheidet hierbei, aufbauend auf Arbeiten von Sibylle Reinhardt (2020, S. 31 f.), idealtypisch vier Varianten:

- A. Die Lerngruppe ist in sich politisch heterogen, also kontrovers. Hier brauchen die Lehrenden nur zu moderieren, da die Gruppe die Kontroverse repräsentiert.
- B. Die Lerngruppe ist politisch polarisiert, vielleicht sogar aggressiv in ihren Auseinandersetzungen. Die Lehrenden müssen einen Minimalkonsens (Regeln) sichern.
- C. Die Lerngruppe ist politisch homogen, es herrschen Ruhe und Einigkeit. Die Lehrenden müssen gesteuern, indem sie andere Positionen einbringen.
- D. Die Lerngruppe ist wenig spontan und interessiert. Die Lehrenden müssen aufrütteln, u. U. mit einer ‚eigenen‘ Meinung provozieren. (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, S. 25)

Eine besondere Problematik stellt der Umgang mit extremistischen politischen Positionen dar, insbesondere wenn sie in der Lerngruppe selbst vertreten sind. Hier konfliktieren zwei Prinzipien: Einerseits gilt das Recht auf Meinungsfreiheit – ausweislich mehrerer einschlägiger Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts – auch für extremistische Meinungen, solange ihre öffentliche Äußerung nicht gegen Straftatbestände wie etwa Beleidigung oder Verleumdung verstößt (vgl. Hong, 2020). Andererseits zielt politische Bildung in normativer Hinsicht auf Prävention und Veränderung von Meinungen und Einstellungen, die Mündigkeit, Freiheit und Menschenwürde entgegenstehen (s. o. Abschnitt 2). Gleichwohl sind Schülerinnen und Schüler Adressaten für Lern- und Bildungsangebote und keine politischen Gegner. Es kommt daher in der politischen Bildung darauf an, in solchen Konfliktfällen situationsklug zu reagieren, im Gespräch zu bleiben, zugleich extremistischen Sichtweisen auch zu widersprechen und alternative Möglichkeiten des Weltverstehens zu eröffnen (Sander, 2023, S. 118–125).

Kontroversität als didaktisches Prinzip politischer Bildung kann somit in der Unterrichtspraxis zu recht unterschiedlichen Konsequenzen führen. Es gibt nicht das *eine* methodische Setting, das exklusiv mit diesem Prinzip verbunden wäre. Zwar werden sich in vielen Fällen Methoden wie Pro-Kontra-Diskussion, Talkshow oder Rollen- und Planspiele – trotz ihrer jeweiligen Grenzen – anbieten, um Kontroversen

in besonders anschaulicher Weise zur Sprache zu bringen. Aber auch sehr einfache methodische Vorgehensweisen wie die Lektüre kontroverser Texte mit anschließendem Gespräch oder ein Lehrervortrag, mit dem alternative Positionen eingebracht werden, können Kontroversität fördern.

Letztlich aber ist Kontroversität kein Selbstzweck. Ihr Sinn als didaktisches Prinzip ist es, politische Mündigkeit durch komplexeres Verstehen sowie Entwicklung von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern und damit der *Bildung* junger Menschen zu dienen.

6. Historische Entwicklungen

Auf den Beutelsbacher Konsens als zentrale Referenz für Kontroversität in der politischen Bildung wurde oben bereits verwiesen. Er führte zu einer Überwindung politischer Polarisierung im Fachdiskurs der politischen Bildung, in die das Fach in Folge der politischen Konflikte zwischen der Neuen Linken nach 1968 und konservativen Gegenbewegungen geraten war. Diese Polarisierung brachte in den frühen 1970er Jahren teils heftige Konflikte auch um Lehrpläne und Schulbücher für das Fach mit sich, besonders ausgeprägt in Hessen und Nordrhein-Westfalen (vgl. u. a. Sander, 2013, S. 137–150).

Allerdings lässt sich der Erfolg des Beutelsbacher Konsens kaum erklären ohne eine bereits vorhandene, gewissermaßen implizite Bereitschaft der führenden Fachdidaktiker jener Zeit, die politisch überformte Lagerbildung zu überwinden (vgl. Buchstein et al., 2016, S. 102–129. Dafür spricht auch der formale Charakter des Textes, in dem diese Konsensgrundsätze stehen. Es handelt sich nicht etwa um einen Beschluss eines Gremiums oder Verbands, sondern um ein Element eines Berichts über eine Fachtagung, die die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg unter aktiver Teilnahme führender Politikdidaktiker unterschiedlicher wissenschaftlicher und politischer Orientierung 1976 im schwäbischen Beutelsbach veranstaltet hatte. Es war also zunächst eine *Konsensvermutung*, die sich dann in der Folgezeit als weithin geteilte Überzeugung im Fach durchsetzte. Erst in jüngerer Zeit finden sich auch in offiziellen Dokumenten wie Lehrplänen Bezüge auf den Beutelsbacher Konsens.

Tatsächlich gibt es auch in der älteren Geschichte der politischen Bildung bereits Hinweise auf das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Kontroversität, so etwa im Kontext der Diskussionen um staatsbürgerliche Erziehung in der Weimarer Republik (Busch, 2016, S. 393). Im Grunde greift das Kontroversitätsprinzip alte Erfahrungen gelehrter Bildung schon aus dem Mittelalter und der Antike auf, nach denen Dialog und Disputation wichtige Wege des Verstehens und der Bildung waren.

Eine kritische Diskussion über den Beutelsbacher Konsens entwickelte sich zeitweilig in den 2010er Jahren aus dem Kontext der sich selbst so bezeichnenden ‚Kritischen politischen Bildung‘. So wurde ihm unter anderem vorgehalten, er trage zur

Entpolitisierung der politischen Bildung bei und sei Ausdruck der Hegemonie eines Mainstreams, mit der gesellschaftskritische Positionen ausgeblendet oder marginalisiert werden sollten. So ergab sich der Verdacht, es gehe dieser Kritik im Kern um die Gewinnung von Raum für die Verbreitung eigener politischer Überzeugungen mittels politischer Bildung (die gesamte Kontroverse ist gut abgebildet bei Widmaier & Zorn, 2016). Allerdings hat diese Debatte die breite Akzeptanz des Kontroversitätsprinzips in der Politikdidaktik kaum beeinträchtigt.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Von den einschlägigen Diskursen über Kontroversität und Multiperspektivität in anderen Fachdidaktiken sind für die politische Bildung diejenigen in den unmittelbaren gesellschaftswissenschaftlichen Nachbarfächern Geschichte und Geographie von besonderem Interesse (vgl. die einschlägigen Beiträge in diesem Band), weil dies auch die gemeinsamen Integrationsfächer betrifft. Eine intensivere interdisziplinäre Diskussion zwischen diesen Fachdidaktiken zu der Frage, wie diese Prinzipien für Integrationsfächer zu konkretisieren wären, ist jedoch noch ein Desiderat. Da politische Bildung über den Politikunterricht und die gesellschaftswissenschaftlichen Nachbarfächer hinaus auch als Unterrichtsprinzip aller Fächer verstanden werden kann und sollte (Deichmann & Tischner, 2014; Sander, 2022c), stellt sich ebenfalls die bislang wenig erforschte Frage, wie im jeweiligen Fach Kontroversität respektive Multiperspektivität aus eigenfachlicher Sicht wie aus Sicht der politischen Bildung zusammen zu denken wären.

Ein weiteres Forschungsdesiderat betrifft Emotionen in der politischen Bildung. Deren Relevanz ist zwar, wie oben bereits angeführt, in der Politikdidaktik mittlerweile unbestritten. Es mangelt bislang aber an konkret unterrichtsbezogener Forschung zum produktiven Umgang mit Emotionen bei kontroversen Fragestellungen.

Von erwartbar zunehmender Relevanz für fachdidaktische Forschung zur politischen Bildung dürfte die Frage sein, wie die Nutzung von Künstlicher Intelligenz im privaten wie im schulischen Bereich sich auf politische Information und deren Verarbeitung bei Nutzern, zum Beispiel bei Jugendlichen, auswirken wird und wie damit im Unterricht umgegangen werden kann. Erste Untersuchungen (wie auch eigene Erfahrungen) bestätigen jedenfalls die Vermutung, dass KI-Sprachmodule keineswegs politisch neutral sind, sondern unterschiedliche Formen von Bias aufweisen können und durch weitere Trainings beeinflusst werden können (vgl. Dengg, 2023). Problematisch ist dies auch deshalb, weil ein KI-generierter Text anders als Anfragen bei einer Suchmaschine nicht direkt zu seinen Informationsquellen führt.

Schließlich bedarf nach dem Auslaufen der Kompetenzorientierung die Frage nach dem Bildungssinn schulischen Lernens neuer Klärungen (Sander, 2019). Damit verlagert sich auch das Problem der Perspektivität noch auf eine andere Ebene: Welche Perspektiven bringt das jeweilige Fach für heutiges Weltverstehen mit, in

welcher Weise ist dies kulturell situiert und was ist somit sein Beitrag zur *Bildung*? Für schulische politische Bildung könnte das heißen: Sie erschließt jungen Menschen Möglichkeiten und Wege, ihr Welt- und Selbstverständnis reflexiv auf das Politische als Dimension menschlichen Lebens zu beziehen.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß*. Piper.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Neuaufgabe i.V.). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/661>
- Besand, A., Overwien, B. & Zorn, P. (Hrsg.) (2019). *Politische Bildung mit Gefühl*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.46499/863>
- Blanck, B. (2024). Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen und Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge. In A. Becher, Gläser, E. & Kallweit, N. (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven* (S. 60–68). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6107-05>
- Breit, G. (1991). *Mit den Augen des anderen sehen – Eine neue Methode zur Fallanalyse*. Wochenschau.
- Buchstein, H., Frech, S. & Pohl, K. (Hrsg.) (2016). *Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/685>
- Busch, M. (2016). *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Klinkhardt.
- Deichmann, C. & Tischner, C. K. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/136>
- Dengg, F. (2023). Biases und KI: Wie neutral ist die Technologie? In *digital global*, <https://www.bmz-digital.global/biases-und-ki-wie-neutral-ist-technologie/>.
- *Drerup, J. (2022). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.
- Frech, S. & Richter, D. (Hrsg.) (2019). *Emotionen im Politikunterricht*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1308>
- *Frech, S., Geyer, R. & Oberle, M. (Hrsg.) (2023). *Kontroversität in der politischen Bildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2096>
- Gemeinsame Stellungnahme von DPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur Afd-Meldeplattform „Neutrale Schule“. <https://dvpb.de/2018/10/29/gemeinsame-stellungnahme-von-gpje-dvpb-und-dvpw-sektion-zur-afd-meldeplattform-neutrale-schulen/>
- Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2021). 4. *Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Vergleich 2020*. Universität Bielefeld, Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers No. 12.
- Goll, T. (2023). Was ist und zu welchem Zwecke benötigen wir Kontroversität im Politikunterricht? In S. Frech et al. *Kontroversität in der politischen Bildung* (S. 55–68). Wochenschau.
- *Goll, T. (Hrsg.) (2025). *Kontroversität. Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung*. Wochenschau.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung). (Hrsg.) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Wochenschau.

- Henkenborg, P. (2009). Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das schwierige Prinzip der Kontroversität. *kursiv – Journal für politische Bildung*, 3, S. 26–37.
- Hensel, S. M., Partezke, M. & Schade, A. (Hrsg.) (2025). *Emotionen in der politischen Bildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/9783756616763>
- Hong, M. (2020). Meinungsfreiheit und ihre Grenzen. *Aus Politik und Zeitgeschichte* vom 13. 3. 2020. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/306444/meinungsfreiheit-und-ihre-grenzen/>.
- Manzel, S. (2017). Erfüllt das Kontroversitätsprinzip Merkmale einer politikdidaktischen Theorie? In M. Oberle & Weißeno, G. (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 31–43). SpringerVS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_3
- Müller, S. (2022). Kontroversität. In Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 231–239).
- Oberle, M. (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In S. Frech & Richter, D. (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 114–127). Wochenschau.
- Oberle, M. (2023). Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech et al. (Hrsg.), *Kontroversität in der politischen Bildung* (S. 88–107).
- Petri, A. (2018). *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1155>
- Reinhardt, S. (2020). *Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Sander, W. (2013). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. Schüren.
- Sander, W. (2015). Brauchen Lehrer eine professionelle Planungskompetenz? In S. Frech & Richter, D. (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 86–101). Wochenschau.
- Sander, W. (2018). *Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1206>
- Sander, W. (2019). Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 2, S. 93–111. <https://doi.org/10.46499/1525.1159>
- Sander, W. (2022a). Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 86–98). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1694>
- Sander, W. (2022b). Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 122–134). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1694>
- Sander, W. (2022c). Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe der Schule. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 152–159). <https://doi.org/10.46499/611>
- *Sander, W. (2023). *Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität. Perspektiven politischer Bildung*. Wochenschau.
- Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.) (2022). *Handbuch politische Bildung* (5. überarb. Aufl.). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1694>
- Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.) (1977). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Klett.
- Sutor, B. (1992). *Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts*. Wochenschau.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184).

- *Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.) (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte in der politischen Bildung*. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Winckler, M. (2020). Multiperspektivität. In S. Achour, Busch, M., Massing, P. & Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 156–158). Wochenschau.
- Wohnig, A. & Zorn, P. (Hrsg.) (2022). *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Perspektivität in der Religionsdidaktik

Erschließen, Prüfen, Aneignen eines weiteren Modus der Weltbegegnung

Bernd Schröder

Einleitendes

Zentraler (wenn auch nicht einziger) Gegenstand des Unterrichtsfaches Religion ist *Religion*. Sie lässt sich definieren als „kulturelles Zeichensystem, das Lebensgewinn durch Entsprechung zu einer letzten Wirklichkeit“ verheißt (Theißen, 2000, S. 28; weitere Begriffsklärungen etwa bei Schröder, 2015). Religion gibt es allerdings nicht in der Einzahl, sondern nur in der Mehrzahl. Religionen und – innerhalb ihrer – Konfessionen bzw. Strömungen unterscheiden sich in ihrem Verständnis der „letzten Wirklichkeit“ wie auch im Arrangement der kulturellen Zeichen, die sie in Gebrauch nehmen, etwa Liturgie-Sprachen und Gesten (z. B. im Zusammenhang mit dem Beten), Heilige Schriften, Artefakte, denen symbolische Bedeutung zugeschrieben wird (wie etwa die Menora, das Kreuz oder die Kalligrafie), Architektur und bildende Kunst (etwa in Synagogen, Kirchen und Moscheen) u. v. m.

Unbeschadet dessen entwirft (jede) Religion *von dieser letzten Wirklichkeit her* eine spezifische Sicht, eine besondere Perspektive auf die vorfindliche Lebens- und Weltwirklichkeit von Menschen. Sie repräsentiert insofern einen „Modus der Weltbegegnung“ (Baumert, 2002, S. 108–113). Einerseits unterscheidet sich dieser Modus vom naturwissenschaftlich-erklärenden, vom mathematisch-modellierenden oder vom ästhetisch-expressiven Weltzugang (ebd.). Andererseits aber ist er mit diesen anderen Weltzugängen kommunikabel, denn Religion kommt nicht umhin, allgemein zugängliche kulturelle Zeichen in Gebrauch zu nehmen, die auch allen anderen Modi der Weltbegegnung zugrunde liegen, und alle Modi der Weltbegegnung sind auf ein und dieselbe Weltwirklichkeit bezogen.

Das Thema der Perspektivität ist somit jeder Befassung mit Religion mindestens in dreifacher Weise eingeschrieben: Stets geht es um das Spezifische einer *religiösen* Perspektive im Unterschied zu nicht-religiösen Sichtweisen, um die Eigenarten der Perspektive *einer bestimmten* Religion bzw. Konfession im Unterschied zu derjenigen anderer Religionen bzw. Konfessionen und um die *individuelle* Aneignung dieser Perspektive. In allen drei Hinsichten kommt ein Wechselspiel zum Tragen: Das religiöse Moment ist erschließbar, verständlich und gestaltbar *und* bleibt zugleich entzogen; es wird nämlich – jedenfalls in den sekundären Religionen – als ‚offenbart‘ gedacht, d. h. als für Menschen unverfügbar, ‚geschenkt‘ bzw. *sich selbst*

erschließend. Genauer: Im menschlichen Reden von Gott erschließt sich Gott als uns anredend. Dieses Angeredetsein durch Gott liegt der Sache nach allem menschlichen Reden zu und von Gott voraus. Auf dieser „Umkehrung“ (Paul Tillich) beruht das (selbst-)kritische Potential einer religiösen Perspektive: Sie versteht sich als von einer letzten Wirklichkeit her bestimmt, über die Menschen nicht verfügen (Unterscheidung zwischen menschlicher und ‚göttlicher‘ Perspektive). Diese Facetten religiöser Perspektivität geben sowohl theologisch als auch (religions-)didaktisch zu denken.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung

Voranzustellen sind um der Verständigung mit anderen Fachdidaktiken und Unterrichtsfächern willen einige knappe wissenschaftstheoretische und rechtliche Hinweise: Religionsdidaktik als die Theorie des Unterrichtens von Religion (v. a. in der Schule) wird gemeinhin als Teil von Religionspädagogik begriffen. Diese Religionspädagogik reflektiert über die Schule und den dortigen Unterricht hinaus weitere sog. Lernorte von Religion – üblich geworden ist seit den 1990er Jahren sukzessive das Quadrivium aus Familie, Gemeinde (als Sozialform einer Religionsgemeinschaft am Ort), Medien und Öffentlichkeit. Und sie entwirft zudem eine Bildungstheorie, die pädagogisch und theologisch verantwortbar sein soll (vgl. exemplarisch Schröder, 2021, §§ 1 und 8). Diese Einbettung einer Fachdidaktik in die Religionspädagogik und eine entsprechende Bildungstheorie hat eine lange fachgeschichtliche Tradition. Ihren sachlichen Grund hat sie darin, dass Religionen – etwa die christliche Religion – ihrem Selbstverständnis nach „die Perspektive einer Welt- und Selbstdeutung eröffne[n], in der die Welt und das Selbst anders verstanden werden können als in der lebensweltlichen Alltagsperspektive [...]“ – und dies wiederum die gesamte Lebensspanne von Menschen, nicht nur Kinder und Jugendliche in ihrer Schulzeit, herausfordert (Dressler, 2007, S. 7).

Sowohl Religionspädagogik als auch Religionsdidaktik beziehen sich in der Regel – aus historischen wie aus sachlichen Gründen – in ihren *theologischen* Reflexionen auf eine bestimmte Religion bzw., im Falle des Christentums, Konfession. Das hat vor allem geschichtliche Gründe und bildet sich in Deutschland etwa in der Gestalt des schulischen Religionsunterrichts ab, der hierzulande gemäß Art 7.3 GG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen“ der jeweiligen Religionsgemeinschaft veranstaltet wird.

In Deutschland sind vor allem römisch-katholische und evangelische Religionsdidaktik/-pädagogik etabliert. Daneben wird mittlerweile (v. a. seit 2010) eine islamische Religionspädagogik erkennbar und darüber hinaus – zumindest in Gestalt einzelner Publikationen, z. T. auch Professuren oder Dozenturen – eine alevitische, buddhistische, jüdische, orthodoxe und syrisch-orthodoxe Religionspädagogik, die primär zum Zweck der Lehrer*innen-Bildung auf den entsprechenden schulischen Religionsunterricht bezogen sind (auch wenn es ihn keineswegs in jedem Bundesland, geschweige denn in jeder Schule gibt). Im Zuge des Umbruchs der religiösen

Landschaft entstehen weitere Religionsdidaktiken, die nicht länger konfessionellen oder religiösen, sondern primär pädagogischen (Beispiel: Bauer, 2019) oder programmatisch konfessionsfreien (Beispiel: Alberts et al., 2023) Perspektiven verpflichtet sind; auf letztere wird vorzugsweise bei der Thematisierung von Religionen im Ethik- bzw. Werte und Normen-Unterricht zurückgegriffen.

All diese Lesarten von Religionspädagogik beziehen sich keineswegs nur auf Theologie, sondern auch u. a. auf bildungs- und humanwissenschaftliche Einsichten. Insofern gibt es viele Gemeinsamkeiten, etwa die Rezeption entwicklungspsychologischer Einsichten, den Rekurs auf empirische Bildungsforschung und Lerntheorien, die Entwicklung gleichsinniger fachdidaktischer Konzepte (z. B. einer Symbol- oder einer performativen Didaktik). Gleichwohl entspringen der jeweiligen Religionskultur auch Unterschiede: „Religionspädagogik kann [ihre] Themen [...] nur im Bewusstsein reflektieren, im Diskurs der einschlägigen Wissenschaften eine bestimmte Perspektive zur Geltung zu bringen“ (Schröder, 2021, S. 10).

So sei es (wie im Untertitel) eigens ausgewiesen: Der vorliegende Beitrag steht in der Traditionslinie evangelischer Religionspädagogik.

Bei der Thematisierung von Perspektive(n) stehen in Religionsdidaktik und -pädagogik verschiedene Begriffe nebeneinander, die in der Regel didaktische Akzentsetzungen und – hier in aufsteigender Ordnung – normative Implikationen mitführen. Hier schlage ich folgende Systematik und Bestimmung vor:

- *Multiperspektivität* ist ein deskriptiver Grundbegriff, der nicht nur die gegebene Mehrzahl der Perspektiven auf einen Gegenstand bzw. Sachverhalt festhält, sondern auch mit der Annahme der Unaufhebbarkeit dieser Mehrzahl und der Inkommensurabilität der verschiedenen Perspektiven einhergeht (dazu – in expliziter Aufnahme geschichtsdidaktischer Modelle – religionsdidaktisch Woppowa, 2018, S. 185f. sowie Käbisch & Woppowa, 2020). In religiösen und anderen Lernprozessen wird das Wissen um Multiperspektivität und das dafür erforderliche „Unterscheidungsvermögen“ (Dressler, 2007, S. 35) bzw. die „Differenzkompetenz“ (ebd.) sukzessive auf- und ausgebaut. Insofern verlangt sie von Einzelnen eine *Perspektiverweiterung*. Darüber hinaus impliziert die bewusste Anerkennung von Multiperspektivität insofern *epistemische Demut*, als die Fülle möglicher Perspektiven als (für die Einzelnen, aber auch im Prinzip) unerschöpflich gelten muss.
- Der Begriff der *Perspektivverschränkung* zielt auf die Kompetenz, unterschiedliche Perspektiven um des besseren, angemesseneren Verständnisses einer Sache oder eines Sachverhaltes willen nicht nur nebeneinander gelten zu lassen, sondern konstruktiv aufeinander zu beziehen: in Anerkennung ihrer spezifischen Leistungskraft, in wechselseitiger Ergänzung, aber auch Kritik (auch dazu Woppowa, 2018, S. 186–189 und Käbisch & Woppowa, 2020). Perspektivverschränkung setzt die Fähigkeit zu *komplementärem Denken* (und näherhin zur „Mittelreflexion“ im Unterschied zur „Objektreflexion“) voraus und

stimuliert zugleich dessen Entstehung oder Training (dazu grundlegend Fetz et al., 2001, bes. S. 247f. und 321f.). Während „Objektreflexion“ das Nachdenken über ein Phänomen bezeichnet, schließt „Mittelreflexion“ die Fähigkeit ein, darauf zu reflektieren, wie dieses Phänomen zugänglich wird: Im Falle von Religion wird sich ein mittelreflektierender Mensch des Umstands bewusst, dass der Modus religiöser Rede symbolisch ist (und dementsprechend Deutungsanfang verlangt). Diese Anerkennung spezifischer Mittel der Erschließung ist die Voraussetzung, Theorien unterschiedlicher Provenienz als komplementär zu denken, beispielsweise naturwissenschaftliche Weltentstehungstheorien und biblische Schöpfungsberichte (ebd.). Entwicklungspsychologische Theorien zeigen, dass und wie sich diese Fähigkeit zur Perspektivverschränkung sukzessive lebensgeschichtlich aufbaut (Bischof-Köhler, 2011).

- Die Rede von *Perspektivein- oder übernahme* hebt demgegenüber auf die zeitlich begrenzte, probeweise und insofern in Lehr-Lern-Arrangements operationalisierbare Einnahme einer anderen Perspektive als der jeweils herkömmlich eigenen ab. Das kann die Umstellung von einem Modus der Weltbegegnung zu einem anderen meinen (der Schüler*innen durch den Stundenplan täglich abverlangt wird; zu diesem Grundmodus insbesondere Dressler, 2007, S. 29–31, Dressler, 2012 und Dressler, 2020, S. 29–46), das intellektuelle Sich-Hineindenken in die Perspektive einer anderen Person (wie es zum methodischen Standardrepertoire nicht nur des Religionsunterrichts gehört) oder auch die mit entsprechendem Handeln und mit Emotion unterlegte Empathie (wie sie etwa in Projekten diakonischen Handelns evoziert wird). Die Perspektivein- bzw. -übernahme erfordert somit nicht nur Wissen um Multiperspektivität, sondern auch eine mentale Beweglichkeit und – im unterrichtlichen Kontext – eine methodische Anleitung der Lernenden, wie und wozu sie welche Umstellung der Perspektive vornehmen sollen.

Häufig werden Perspektivein- und -übernahme sowie *Perspektivwechsel* synonym gebraucht.

- Im religionsdidaktischen Diskurs fehlt ein Begriff für eine bestimmte Steigerungsform der Perspektivein- bzw. -übernahme, nämlich für das Sich-zu-eigen-Machen bzw. für den dauerhaft verstetigten Wechsel der Perspektive – sei es alternativ bzw. ersetzend zur bisherigen Perspektive oder ergänzend (*Perspektiverweiterung*). Dergleichen kann sich unterrichtlich durchaus einstellen – etwa in der Auseinandersetzung mit theologischen Texten und deren Argumenten oder mit literarischen oder biblischen Figuren, in der Erfahrung von Empathie (z. B. in Projekten diakonischen Lernens) oder als Ergebnis von Diskussionen, Rollenspielen u. a. Und es kann sich auch als Aneignen (oder Ablehnen) einer religiösen Perspektive auf die Weltwirklichkeit darstellen.

Für diese dauerhafte Integration einer ursprünglichen fremden Perspektive in das eigene Perspektivrepertoire möchte ich (trotz dessen gelegentlich anderer Verwendung) den Begriff *Perspektivaneignung* vorschlagen. Unter den Bedin-

gungen von Lehr-Lern-Arrangements kann eine solche Perspektivaneignung zwar intendiert werden, doch stößt die Realisierung dieser Intention an zweierlei prinzipielle Grenzen: *Ob* sie zustande kommt, ist pädagogisch unverfügbar (und also gerade nicht operationalisierbar), und das Bemühen darum, *dass* sie zustande kommt, findet seine Grenze im Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens).

- Schließlich bezeichnet die Rede von der *Perspektivverschiebung* – der im religionsdidaktischen Diskurs jüngste in der Kette der hier hervorgehobenen Begriffe – den Umstand, dass sich individuelle Perspektiven und damit auch Normalitätsvorstellungen unter dem Einfluss biografischer Entwicklungen, kontextueller Umstände und sozialer Bezüge verändern können. Im religiösen Feld geschieht dies etwa, wenn Religion nicht (länger) in einem volkskirchlich-pro-religiösen, sondern in einem säkular-religionskritischen Kontext wahrgenommen bzw. thematisiert wird und normative Vorstellungen von Intensität, Organisationsgrad und Sichtbarkeit von Religion daraufhin abgebaut werden (dazu Domsgen & Höhn-Norden, 2024). Einzelne können eine solche Perspektivverschiebung erfahren (z. B., wenn sie selbst den Kontext wechseln), doch in der Regel wird eine Perspektivverschiebung eher in der Totale diagnostiziert – für eine Gruppe von Personen, für eine Gesellschaft, für den wissenschaftlichen Diskurs.

Im religionsdidaktischen Diskurs werden diese Begriffe mehr oder weniger trennscharf unterschieden. Die Begriffe weisen eine relative Eindeutigkeit auf; die damit bezeichneten Phänomene sind – wie angedeutet – voraussetzungsreich. Sofern sie programmatisch verwendet werden und sich mit didaktischen Konzepten verbinden, haben sie unterschiedliche Fürsprecher*innen. Doch *dass* Perspektivität in der ein oder anderen Spielart für religiöse und religionsbezogene Lehr-Lern-Prozesse konstitutiv ist, dürfte Konsens sein. In die Unterrichtskultur namentlich der Fächer Evangelische Religion, Islamische Religion und Katholische Religion findet die Reflexion auf Perspektivität Eingang über einschlägige Unterrichtsmaterialien und deren Aufgabenstellungen, konzeptionell gerahmt durch die *Kompetenzorientierung* (dazu Näheres in Abs. 3). In besonderem Maße aufgegriffen und faktisch unausweichlich wird die didaktisch-methodische Arbeit mit Perspektivität *in religiös-weltanschaulich heterogenen Lerngruppen*. Wenn konfessionell oder religiös unterschiedlich gestimmte Personen gemeinsam lernen – und zwar insbesondere dann, wenn sie das in einem daseins- und wertorientierenden Fach tun, namentlich im Religions- und Ethikunterricht –, gehört die Wahrnehmung und Deutung, das In-Beziehung-Setzen und In-Dialog-Bringen der verschiedenen persönlichen und fachlichen Perspektiven sowie am Ende auch das Sich-Positionieren zu den konstitutiven Momenten des Lernprozesses. Auch evangelischer Religionsunterricht hat es – selbst wenn seine Bezeichnung womöglich konfessionelle Homogenität assoziieren lässt – weithin mit solchen religiös-weltanschaulich heterogenen Gruppen zu tun.

Denn er versteht sich seit den 1970er und vollends seit den 1990er Jahren als ein Unterrichtsangebot nicht nur für evangelische Schüler*innen, sondern für alle, die Interesse haben an ihm teilzunehmen. Die Zusammensetzung der Gruppen hat sich dementsprechend modifiziert, vor allem in Grund- und Gesamtschulen sowie an Berufsbildenden Schulen, und vor allem in Schulen, wo keine Alternativangebote wie Ethik- oder Philosophieunterricht oder Unterricht für Angehörige anderer Religionen vorhanden sind (was namentlich in Berufsbildenden Schulen häufig der Fall ist).

Mit gesteigerter Heterogenität ist zudem im sog. *konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, bei dem evangelischer und katholischer Religionsunterricht zusammengeführt und die Schüler*innen gemeinsam von einer Lehrkraft, die lediglich einer Konfession angehören kann, unterrichtet werden, und im sog. *Religionsunterricht für alle* (RUfa 2.0) zu rechnen, der programmatisch eine multireligiöse Schüler*innenschaft und Lehrer*innenschaft voraussetzt. Konfessionelle Kooperation wird insbesondere in Baden-Württemberg und Niedersachsen, zudem auch in Nordrhein-Westfalen praktiziert, der RUfa 2.0 ist nur in Hamburg etabliert. In beiden Konstellationen geht es um die Bearbeitung konfessioneller oder religiöser Differenz in einem gemeinsamen Lernsetting. Man könnte auch sagen: Es geht um die Verschränkung konfessionell bzw. religiös verschiedener Perspektiven, d. h. um ökumenisches bzw. interreligiöses Lernen.

Und schließlich spielt die religiös-weltanschauliche Heterogenität in bestimmten Konstellationen fächerübergreifenden Unterrichts eine herausragende Rolle – etwa, wenn Religions- und Ethikunterricht kooperieren. In dieser Konstellation spielen die unterschiedlichen Perspektiven religiöser und konfessionsloser Schüler*innen und Lehrer*innen sowie der Vergleich zwischen Argumenten, Ausgangspunkten und Stärken oder schwächen religiöser und nicht-religiöser Provenienz, also die „religiös-säkulare Konkurrenz“ (Stolz, 2014, S. 30–46) eine besondere Rolle – etwa wenn es um Themen wie Sterben und Tod oder um Wirtschaftsethik geht (dazu etwa Schröder & Emmelmann, 2018).

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Im Blick auf das Thema Perspektivität rekurren Religionspädagogik und -didaktik kaum auf Einsichten der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik – sieht man einmal ab von der Rezeption des Kompetenz-Paradigmas, das seinerseits in erheblichem Maße stimulierend auf die unterrichtliche Erschließung von Multiperspektivität gewirkt hat (s. u. Abs. 3).

Die intensive religionsdidaktische Bearbeitung dieser Thematik verdankt sich vielmehr auf der einen Seite der Wahrnehmung und Rezeption gleichsinniger und gleichzeitiger Entwicklungen in anderen Fachdidaktiken, vor allem in der Geschichts-, Kunst- und Deutschdidaktik, sowie in der Entwicklungspsychologie, und

auf der anderen Seite der Aufnahme einer Spur, die namentlich der christlichen Religion und den auf sie bezogenen Theologien und Didaktiken wesentlich eingeschrieben ist (s. o. Einleitung).

Als expliziter Gegenstand der evangelischen und katholischen Religionsdidaktik/-pädagogik in Deutschland hat Perspektivität seit den 1980er Jahren an Gewicht gewonnen. Möglich wurde dies durch entsprechende entwicklungspsychologische Vorarbeiten (Selman, 1984; aber auch Robert Kegan, Lawrence Kohlberg u. a.; dazu Schröder, 2021, § 4), die die Genese sozialer Kognition und Empathiefähigkeit rekonstruierten. Initiiert wurde die Reflexion auf Perspektivität zudem insbesondere durch die „geistige Situation der Zeit“ (Karl Jaspers): Theorien der Postmoderne haben seinerzeit die unaufhebbare Vielstimmigkeit menschlicher Sichtweisen und deren dennoch gegebene Kommunikabilität zu einem prominenten Thema gemacht. Theoriemodelle etwa konstruktivistischer, kritisch-theoretischer, postkolonialer, soziologischer u. a. Prägung haben dies später weiter ausgelotet. Zugleich hat die empirische religiös-weltanschauliche Pluralisierung zum Interesse an der Perspektivität maßgeblich beigetragen (vgl. Emmelmann, 2018): Im Nachgang zur Wiedervereinigung Deutschlands sind zum einen *die sog. Konfessionslosen oder -freien*, also Menschen, die ihr Leben ohne Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft und ohne Inanspruchnahme religiöser Ressourcen gestalten und verstehen, nicht nur stärker wahrgenommen worden, sondern auch de facto zahlreicher geworden – derzeit machen sie in Deutschland schätzungsweise ca. 40 % der Bevölkerung aus. Zum anderen sind vor allem durch Migration *nicht-christliche Religionen und weitere konfessionelle Strömungen des Christentums* hinsichtlich der Zahl ihrer Mitglieder, ihrer Selbstorganisation und der öffentlichen bzw. medialen Aufmerksamkeit, die sie finden, bedeutsamer geworden: Das gilt insbesondere für den Islam, aber auch für das Judentum und den Buddhismus sowie für orthodoxe und orientalisch orthodoxe Kirchen. Und zum dritten hat empirische Forschung dazu beigetragen, die *innere Pluralität* jeder einzelnen Religionsgemeinschaft auszuleuchten: Katholizismus etwa geht nicht in dem auf, was Papst und Dogmen festlegen, sondern umfasst vielerlei Sozialformen, Praktiken und Selbstverständnisse. Durch diese Entwicklungen ist die Frage nach der Unterscheidung einer religiösen von einer nicht-religiösen Perspektive, die Frage nach den Spezifika verschieden-religiöser Perspektiven und nach Wegen zu ihrer Begegnung, sowie die Frage der Erschließbarkeit einer religiösen Perspektive (s. o.) auf die Agenda namentlich der Religionsdidaktik/-pädagogik gerückt. Kristallisationspunkt dieser Bemühungen war und ist die Reflexion auf „Konfessionslosigkeit“, genauer: auf die Möglichkeiten und Grenzen religiöser oder religionsbezogener Bildung von konfessionslosen bzw. -freien Menschen, die nicht religiös sozialisiert wurden oder einen religiösen Referenzrahmen nicht teilen. Diese Thematik ist vor dem Hintergrund des Niedergangs von Religionszugehörigkeit in der früheren DDR anfangs v. a. innerhalb der ostdeutschen Religionspädagogik diskutiert worden, inzwischen jedoch eine gesamtdeutsche Thematik (vgl. als eine Art Bilanz EKD, 2020, und Schröder, 2021).

Über diesen aktuellen Bezügen soll jedoch die historische und theologische Tiefenschärfe der Thematik nicht verlustig gehen. Im religiösen Feld, aber auch weit darüber hinaus, dürfte ihr Aufkommen mit der Christentumsgeschichte zu tun haben – drei Schlüsselepochen und -phänomene seien in Abbriviatu aufgerufen. Erstens: In den ersten beiden Jahrhunderten unserer Zeit sind Christentum und Judentum gleichzeitig aus dem antik-biblischen Israel erwachsen, beide haben ihre je eigenen theologischen Perspektiven in Bezug aufeinander und in Abgrenzung voneinander entwickelt – dies hat sich zu einem großen Teil auf europäischem Boden und nicht zuletzt auch in Deutschland vollzogen. Insofern ist beiden, Juden- wie Christentum, Perspektivität und das Bewusstsein dieser Perspektivität eingeschrieben (vgl. den Überblick bei Krauter, 2020). Zweitens: Am Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit ist durch die Reformation das einheitliche Wahrheitsbewusstsein, das bis dahin hegemonial von der katholischen Kirche repräsentiert und durchgesetzt wurde, zerbrochen: Fortan haben sich in Wechselwirkung, Abgrenzung und oft genug militanter Übergriffigkeit zwei Konfessionskulturen entwickelt, die im Prinzip um die Partikularität ihrer jeweiligen Perspektive wussten (etwa Kaufmann, 2016, und Schilling, 2022). Drittens: In der Epoche der Aufklärung hat sich *cum grano salis* die – nicht theologisch präfigurierte – Vernunft als Maßstab für gesellschaftlich und wissenschaftlich akzeptierte Perspektiven der Weltwahrnehmung und -deutung durchgesetzt; seitdem ist auch das Zur-Geltung-Bringen religiöser Perspektiven auf die Plausibilisierung vor diesem Forum angewiesen (vgl. etwa Buntfuß, 2014, und aus philosophischer Sicht u. a. Habermas, 2019).

Quer dazu hat sich im Christentum – in anderer Weise als in Judentum und Islam – eine theologische Reflexionskultur herausgebildet, zu deren Grundfiguren die Unterscheidung von Mensch und Gott, Letztem und Vorletztem, Bedingtem und Unbedingtem gehört. Insofern versteht sich *Theologie als „Unterscheidungslehre“ von Perspektiven* – Martin Luther beispielweise hat die Unterscheidung zwischen *sub specie hominis* und *sub specie Dei* immer wieder als schlechterdings grundlegend eingeschränkt (Beutel, 2005, dazu am Beispiel der Anthropologie Luthers Schröder, 2014; bis in die Zeit der Alten Kirche zurück verweist Heyden, 2025).

3. Kompetenzen von Lernenden

Mit Ausnahme der Perspektivaneignung werden alle in Abs. 1 genannten Umgangsweisen mit Perspektive in der Religionsdidaktik als prinzipiell im Unterricht erlernbar gedacht. Es bedarf dazu den diversen Anregungen zufolge spezifischer Kompetenzen auf Seiten der Lernenden, die es aufzubauen gilt. Dafür wäre etwa geeignet:

- der Erwerb eines didaktisch-methodisches Werkzeugkoffers, der es Schüler*innen erlaubt, die von ihnen ‚mitgebrachten‘ eigenen Perspektiven wahrzunehmen und zu artikulieren. Darüber hinaus sollte Religionsunterricht sie befähigen

gen, diese Perspektiven nachgängig kritisch zu reflektieren, zu erweitern und zu wechseln. Exemplarisch führt das Schulbuch „Moment mal!“ (Husmann & Merkel, 2020–2024) einen solchen Set an Methoden vor Augen.

- die Pflege der sog. prozessbezogenen Kompetenzen im Blick auf den Umgang mit Religion (s. o. Abs. 2). Denn diese fünf prozessbezogenen Kompetenzen, die (nicht nur) durch den Religionsunterricht aufzubauen und zu fördern sind, haben allesamt den Umgang mit Perspektivität zum Ziel, obschon die Perspektiv-Terminologie darin nicht explizit Verwendung findet. Es handelt sich um: „Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben“, „Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten“, „Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen“, „Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen“ und „Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden“ (hier zitiert nach dem Kerncurriculum Evangelische Religion an Gymnasien in Niedersachsen – s. Niedersächsisches Kultusministerium, 2016). Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann als Komponente der verschiedenen Kompetenzen gedacht werden: Es geht so gesehen darum, Phänomene *als religiös bedeutsam* wahrzunehmen, Zeugnisse *als religiös aussagekräftig* zu deuten, in ethischen Fragen auch religiöse Denkfiguren oder Überzeugungen zu prüfen und ggfls. zur Geltung zu bringen, im Dialog religiöse Positionen zu artikulieren und für Menschen, die diese nicht teilen, möglichst plausibel zu vertreten, und spezifisch religiöse Gestaltungsformen zu erproben (etwa Hoffnung im Modus des Gebetes zu artikulieren). Unbeschadet dessen wäre im Sinne von Robert L. Selman und weiteren entwicklungspsychologischen Einsichten zu fragen, ob nicht *Perspektiveinnahme-Kompetenz* als weitere basale Fähigkeit eigens ausgewiesen und geschult werden müsste.
- die spiralcurricular wiederholte Arbeit an Unterrichtsgegenständen, anhand derer sich Perspektivverschränkung, komplementäres Denken und das – mehrere Perspektiven berücksichtigende – Urteilen lernen lassen und gefördert werden können. Das Verhältnis von Weltentstehungstheorien und Schöpfungsglauben, Anthropologie und Lernen im Medium von Kunst/Literatur seien als Beispiele genannt.
- der Erwerb und die Einübung eines praktikablen, mehrperspektivisch grundierten Modells ethischer und religiöser Urteilsbildung (s. Schröder, 2021, S. 466 f., und Schweitzer, 2024, S. 194–199).
- die Erfahrung verschiedener entsprechend stimulierender Lehr-Lern-Arrangements – sei es auf der Ebene didaktischer Modelle, also etwa durch Arbeit mit performativer und konstruktivistischer Religionsdidaktik oder mit Kinder- und Jugendtheologie, oder sei es auf der Ebene organisationaler Weichenstellungen, also etwa in Gestalt von konfessionell-kooperativem (dazu etwa Schröder &

Woppowa, 2021) und interreligiösem (dazu etwa Bauer, 2019; Meyer, 2019 und Schweitzer et al., 2017) Religionsunterricht.

- Nicht zuletzt tut für den Aufbau der Kompetenzen, die für eine Perspektivübernahme erforderlich sind, die Ermutigung zur Metareflexion not: Welche Wirkung hat auf mich als Lernenden die Konfrontation mit Multiperspektivität? Gelang in einer bestimmten Unterrichtssequenz der Wechsel in eine (bestimmte) religiöse Perspektive? Welche meiner Erfahrungen hat die Perspektivübernahme (nicht) erschlossen? Wird ein Zugewinn an Welterschließung erworben durch die unterrichtliche Thematisierung von religiöser Perspektivität?

Allerdings: Perspektiveinnahme und -wechsel sind komplexe Fähigkeiten. Das kommt auch in empirischer religionspädagogischer Forschung zum Tragen. Das Ergebnis einschlägiger Studien ist bemerkenswert einhellig. Die Fähigkeit zur Übernahme einer religiösen Perspektive ist demnach durch kurze- und mittellange Sequenzen von Unterricht kaum zu fördern (Ritzer, 2010, S. 203–213; Schweitzer et al., 2017; Ritzer, 2018, S. 229; und jüngst Schweitzer et al., 2024, S. 35 f. und 47 f. und passim). Vielmehr bedarf es für Fortschritte wohl über langfristige unterrichtliche Stimulanz hinaus auch eines günstigen, religiös sozialisierenden Umfelds und außerunterrichtlicher Anstöße bzw. steten Trainings in realen, religiös relevanten (!) Lebenssituationen.

Nichtsdestotrotz wird die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenverschränkung im religionspädagogischen Diskurs hoch geschätzt – sie gilt als unerlässlich zur Förderung von „Identität und Verständigung“ (EKD, 1994), „Pluralitätsfähigkeit“ (EKD, 2014, S. 54–72) oder „Säkularitätsfähigkeit“ (Domsgen, 2025) von Menschen, die ihr Leben unter Inanspruchnahme des Christlichen führen und deuten.

4. Kompetenzen von Lehrenden

Eine Eigenart des Religionsunterrichts im Sinne von Art. 7.3 des Grundgesetzes besteht darin, dass die Religionslehrer*innen der Religionsgemeinschaft angehören, „in Übereinstimmung mit d[er]en Grundsätzen“ der Unterricht erteilt wird. Die Lehrenden sollen also die Binnenperspektive einer Religionsgemeinschaft kennen und zugleich wissenschaftsbasiert zu deren kritischer Reflexion in der Lage sein – insofern *sollen* sie eine reflektierte Positionalität erkennen lassen (zu deren Facetten etwa Schröder, 2022, S. 155–158).

An dieser Stelle kommt eine weitere Verwendungsweise der Rede von der Perspektivübernahme im religionspädagogischen Diskurs in den Blick. Nicht nur Schüler*innen sollen die Fähigkeit dazu erwerben, sondern *auch* und *zuerst* die Lehrenden.

So müssen sie zum einen über die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die ihre Schüler*innen allererst erwerben sollen, selbst bereits verfügen. Dies schließt die Fähigkeit zur Inszenierung von Unterrichtsarrangements, die der Pflege der sog. prozessbezogenen Kompetenzen dienen, ebenso ein wie die didaktisch begründete Wahl von Gegenständen, anhand derer sich Perspektivverschränkung (und komplementäres Denken) und das – mehrere Perspektiven berücksichtigende – Urteilen lernen lassen (vgl. dazu die Online-Zeitschrift „Religion unterrichten“ – Woppowa et al., seit 2020).

Und es impliziert insbesondere die Fähigkeit zur Metareflexion (dazu etwa EKD, 2025): Welche Wirkung auf mich als Lehrperson hat die Konfrontation mit Multiperspektivität und Perspektivübernahme? Gelingt es, die Schüler*innen zur Übernahme einer (bestimmten) religiösen Perspektive zu ermutigen und zu befähigen? Welche Erfahrungen der Schüler*innen hat die Perspektivübernahme (nicht) erschlossen? Wurde ein Zugewinn an Welterschließung erworben durch die unterrichtliche Thematisierung von religiöser Perspektivität?

Zum anderen wird von Religionslehrer*innen ein „*Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen*“ gefordert, der einer „pädagogischen Grundentscheidung“ hin zur Subjektorientierung Rechnung trägt: „Im Zentrum [des Handelns von Lehrer*innen] müssen das Wissen, Verstehen und Urteilen der *Kinder und Jugendlichen* stehen!“ „Dazu müssen die Lehrkräfte versuchen, die Perspektive der Kinder und Jugendlichen einzunehmen – im Blick auf das jeweilige Thema. Voraussetzung gelingenden Unterrichtens aufseiten der Lehrkräfte ist demnach ein bestimmtes *Mindset* – gleichsam eine *habitualisierte Mehrperspektivität*, die [...] zwischen der eigenen Perspektive der unterrichtenden Person und der Perspektive der Schüler*innen unterscheidet und beide unterrichtspraktisch aufeinander bezieht“ (Schweitzer, 2024, S. 277 f.).

Sowohl diese Subjektorientierung als auch die Kompetenz, „das eigene professionelle Handeln [zu] reflektieren“ und dabei Perspektiven verschiedener Wissenschaften (vor allem empirische Bildungsforschung, Religionspädagogik als Fachdidaktik, Theologie als Referenzwissenschaft) zu berücksichtigen, sind in dem geltenden Erwartungskatalog im Blick auf die „theologisch-religionspädagogische Professionalität evangelischer Religionslehrerinnen und -lehrer“ (EKD, 2025) festgehalten. Wie sie ihrerseits die Fähigkeit der Schüler*innen zu Perspektiverweiterung und -übernahme stimulieren können, wird darin allerdings nicht im Einzelnen modelliert – dies verweist zurück auf die oben (Abs. 3) referierten Vorschläge und markiert ein Desiderat konzeptioneller und empirischer Forschung.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

In Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen von Religionsunterricht geht es immer wieder um die Einübung der drei basalen religionsbezogenen Perspektiven, die in der Unterscheidung religiös/säkular, in der Unterscheidung konfessioneller bzw. religiöser

Strömungen und in der Unterscheidung individueller Religiosität zum Tragen kommen (s. Einleitendes). Religionsunterricht dient somit dem Differenzierungsvermögen der Schüler*innen in Sachen Religion.

Dabei sind es bestimmte *Lehr-Lern-Arrangements* wie ökumenisches Lernen (etwa im Rahmen konfessioneller Kooperation), interreligiöses Lernen oder gemeinsames Lernen mit konfessionslosen Schüler*innen (s. o. Abs. 1), bestimmte *Themen* wie etwa die Verhältnisbestimmung zwischen Weltentstehungstheorien und Schöpfungsglaube (s. o. Abs. 3), und der Einsatz von *Medien*, die in besonderem Maße die Arbeit mit und an Mehrperspektivität erfordern und stimulieren. Klassischerweise hält die Arbeit mit biblischen Texten und deren hermeneutische Vergegenwärtigung die Perspektiv-Thematik im Religionsunterricht bewusst (Zimmermann & Zimmermann, 2018). Hinzu kommt die Befassung mit bildender Kunst oder Literatur (dazu beispielsweise Burrichter & Gärtner, 2014 sowie Weidner, 2016). Derzeit drängt insbesondere die Thematisierung von Digitalität und die Arbeit mit digitalen Medien auf die Erfahrung und die metareflexive Erörterung von Perspektivität: Denn „digitale Tools“ bringen „auf ihre Weise einen [...] Perspektivenwechsel“ mit sich und „die digitale Dimension der Wirklichkeit“ gilt es ins Verhältnis zu setzen zur analogen Erfahrungswelt und zu Möglichkeiten religiös imprägnierter Lebensführung und -deutung (dazu hier nur EKD, 2022, S. 24–26 und 42–44, und Pirker & Pišonić, 2022).

Dabei können die angestrebte Perspektiverweiterung und die Perspektivübernahme unterrichtlich auf verschiedene Phänomene bezogen und an ihnen erprobt werden. Sie können sich beziehen auf

- lebende wie historische oder fiktionale (insbesondere biblische) Personen und Figuren („*intra-*“ und „*interpersonell*“),
- unterschiedliche wissenschaftsbasiert-fachliche und positionelle Sichtweisen, wie sie etwa von Individuen oder von Religionsgemeinschaften vertreten werden („*interdisziplinär*“),
- den Switch zwischen unterschiedlichen Kommunikationsweisen, etwa zwischen einem „Reden über Religion“, einem „Reden von Religion“ und „religiös reden“ (dazu Dressler, 2007) sowie zwischen analoger und digitaler Kommunikation („*intradisziplinär*“ bzw. – so mein Vorschlag – „*intermodal*“; alle Attribute in Klammern nach Käbisch & Philipp, 2017).

Zusammenfassend formuliert: Die Befassung mit Perspektivität kommt im schulischen Religionsunterricht als dem Handlungsfeld, auf das sich Religionsdidaktik bevorzugt bezieht, in verschiedener Hinsicht zur Geltung, nämlich

- *material* im Umgang mit bestimmten Gegenständen bzw. Phänomenen (s. o.),
- *modal* durch Nutzung unterschiedlicher Medien und Kommunikationsweisen (s. o.),
- *methodisch* durch den Aufbau einschlägiger Kompetenzen und Methodenrepertoires (s. o. Abs. 3),

- *personal* durch religiös-weltanschaulich heterogene Lerngruppen und deren unterschiedliche Nähe und Distanz zur transparenten Positionalität der Lehrperson (s. o. Abs. 4),
- *intentional* im Unterscheiden, Verstehen, Erproben und ggfls. Einnehmen eines religiösen Modus der Weltbegegnung (s. o. Einleitendes und Abs. 2).

6. Historische Entwicklungen

Die Unterscheidung von und der Umgang mit Perspektiven hat im religiösen Feld eine bemerkenswerte historische und theologisch-problemgeschichtliche Tiefenschärfe. Als religionsdidaktisches Thema (und mit der entsprechenden Diktion) ist Perspektivität jedoch etwa ein halbes Jahrhundert en vogue (s. o. Abs. 2).

Ein guter Teil der sachlichen Fragen, der methodischen Zugänge und der Ziele, die gegenwärtig im Perspektivitäts-Diskurs verhandelt werden, ist in früheren Zeiten unter der Überschrift „Hermeneutik“ in den Blick genommen worden: In Theologie und Religionsdidaktik richtete sich das hermeneutische Bemühen und Reflektieren vor allem auf das Verstehen von (biblischen) Texten, von Personen und ihrem Denken (in Kirchengeschichte und Systematischer Theologie ebenso wie auch in der Pöimenik), von Kontexten – und, immer wieder, auf das Verstehen des Sinns menschlicher Existenz und der Ambivalenzen des eigenen Lebens sowie der Leben Anderer (dazu Gärtner et al., 2025). Im Perspektivitäts-Diskurs wie in der Hermeneutik geht es darum, mich selbst *im Verhältnis zu* anderen Menschen, zu Tradition, Kontext und Mitwelt und zu dem, was die Theologie „Gott“ nennt, besser zu verstehen – idealerweise so, dass ich frei und verantwortlich leben kann (vgl. Schröder, 2021, § 12).

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Religionsdidaktik und -pädagogik sind weit davon entfernt, Perspektivität exklusiv als ihr Thema zu betrachten und zu behandeln. Vielmehr haben sie sich diesbezüglich schon in vielerlei Hinsicht von der Entwicklungspsychologie und von anderen Fachdidaktiken inspirieren und bereichern lassen (etwa durch Adaption des Konzepts der Multiperspektivität aus der Geschichtsdidaktik, durch Methoden der Perspektivunterscheidung und -erweiterung aus Literatur- und Kunstdidaktik usw.; s. o. Abs. 2).

Ins Gespräch gebracht werden sollen hier abschließend drei Fragen an die fachdidaktischen Kolleg*innen:

- Gelingt es in der Unterrichtsforschung anderer Fachdidaktiken – unter deren konzeptionellen und fachlichen Rahmenbedingungen – die *Wirkung unterrichtlicher Treatments* auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivüber-

- nahme oder gar zur Perspektivaneignung nachzuweisen? Sind die entsprechenden Fähigkeiten domänenspezifisch?
- Wie verhalten sich – konzeptionell und empirisch – die Fähigkeit zur Perspektiv- ein- oder -übernahme einerseits und andererseits *die Fähigkeit zur reflektierten Positionalität*, also zum Aufbau einer begründeten Auffassung oder gar einer stabilen, für die eigene Daseins- und Wertorientierung als tragfähig erachteten Haltung zueinander? Entwickeln sie sich gleichsinnig (und kommen diese beiden Fähigkeiten einander zugute) oder entwickeln sie sich gegenläufig (so dass die gewonnene Beweglichkeit im Umgang mit verschiedenen Perspektiven sich als der Standpunktgewinnung abträglich erweist)?
 - Ist der unterrichtlichen Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme in anderen Fächern ein anthropologisch-pädagogisches Leitbild hinterlegt, etwa dasjenige der Toleranz, der Pluralitätsfähigkeit oder der Komplexitätssteigerung in der Welterschließung des lernenden Individuums?

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Alberts, W. et al. (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110694536>
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle – eine multitheologische Fachdidaktik*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037461-4>
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius et al., *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Suhrkamp.
- Beutel, A. (2005). Theologie als Unterscheidungslehre. In Ders. (Hrsg.), *Luther Handbuch* (S. 450–454). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-151655-9>
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022717-0>
- Buntfuß, M. (2014). Rationalisierungen. Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte. In R. Englert et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik 30. Religionspädagogik in der Transformationskrise* (S. 13–22). Neukirchener Theologie.
- Burrichter, R. & Gärtner, C. (2014). *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*. Kösel.
- Domsgen, M. (2025). Veränderte Normalitäten und ihre Bedeutung für religionspädagogisches Denken und Handeln. In B. Schröder & Hock, J. (Hrsg.), *Religiöse Bildung im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung* (S. 49–61). Mohr Siebeck.
- Domsgen, M. & Höhn-Norden, K. (2024). Perspektivverschiebungen wahrnehmen, verstehen und unterstützen. In Dies. (Hrsg.), *Perspektivverschiebungen im religiösen Feld* (S. 383–402). Evangelische Verlagsanstalt. <https://doi.org/10.5771/9783374074662-383>
- Dressler, B. (2007). *Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe*. Evangelische Verlagsanstalt. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038163-6>
- *Dressler, B. (2012). „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen. Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In B. Grümme et al. (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken* (S. 68–78). Kohlhammer.
- Dressler, B. (2020). *Religion verstehen*. Kohlhammer.

- EKD (= Evangelische Kirche in Deutschland) (1994). *Identität und Verständigung*. Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen*. Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit*. Evangelische Verlagsanstalt.
- EKD (2022). *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen*. Kirchenamt der EKD.
- EKD (2025). *Die theologisch-religionspädagogische Professionalität evangelischer Religionslehrerinnen und -lehrer*. Kirchenamt der EKD.
- Emmelmann, M. (2018). Perspektivenwechsel. In B. Schröder & Emmelmann, M. (Hrsg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 145–156). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788733100.145>
- Fetz, R. L. et al. (2001). *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturge-netische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*. Kohlhammer.
- *Gärtner, C. et al. (Hrsg.) (2025). *Handbuch religionspädagogischer Hermeneutik*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-164492-4>
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie, 2 Bde*. Suhrkamp. <https://doi.org/10.36592/opiniaofilosofica.v11.958>
- Heyden, K. (2025). *Unterscheiden ohne zu trennen. Wiederentdeckung eines christlichen Weltzugangs aus Quellen des fünften Jahrhunderts*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-164108-4>
- Husmann, B. & Merkel, R. (Hrsg.) (2020–2024). *Moment mal! Evangelische Religion* [Schulbuch für die Jahrgänge 5–13, fünf Bände]. Ernst Klett.
- Käbisch, D. & Philipp, L. (2017). Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel [...]. In K. Lindner et al. (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 238–257). Herder.
- Käbisch, D. & Woppowa, J. (2020). Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. *Religion unterrichten*, 1(19), S. 10–18. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.13109/reun.2020.1.1.10>
- Kaufmann, T. (2016). *Erlöste und Verdammte. Eine Geschichte der Reformation*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406696084>
- Krauter, S. (2020). Vom „Parting of the Ways“ zu „Ways that Never Parted“. *Verkündigung und Forschung*, 65 (1), S. 17–25. <https://doi.org/10.14315/vf-2020-650105>
- Kropač, U. (2021). Perspektivübernahme und Perspektivenwechsel. In Ders. & Riegel, U. (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 317–324). Kohlhammer.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666720062>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10: Evangelische Religion*. Niedersächsisches Kultusministerium.
- Pirker, V. & Pišonić, K. (Hrsg.) (2022). *Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und pädagogische Erkundungen*. Herder.
- Riegel, U. et al. (2022). Das unterrichtliche Angebot zu Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel. Eine explorative Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 3(74), 341–353. <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0037>
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn: ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. LIT-Verlag.
- Ritzer, G. (2018). Religionspädagogische Unterrichtsforschung zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung. In M. Schambeck & Riegel, U. (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 216–232). Herder.
- Schilling, H. (2022). *Das Christentum und die Entstehung des modernen Europa. Aufbruch in die Welt von heute*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451827075>

- Schröder, B. (2014). „... apparebit nos de Homine pene nihil scire“ – Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther. In T. Schlag & Simojoki, H. (Hrsg.), *Mensch – Religion – Bildung* (S. 142–153). Gütersloher Verlagshaus.
- Schröder, B. (2015). Religion. In B. Porzelt & Schimmel, A. (Hrsg.), *Strukturbegriffe der Religionspädagogik* (S. 187–194). Klinkhardt.
- *Schröder, B. (2021a). *Religionspädagogik* (2012, 2., überarb. und erg. Aufl.). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-152099-0>
- Schröder, B. (2021b). „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit“ – Diskussion und Spiegelungen eines Grundlagentextes der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (2020). In *Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(1), 3–178.
- Schröder, B. (2022). *Religion unterrichten*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666634147>
- Schröder, B. & Emmelmann, M. (Hrsg.) (2018). *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788733100>
- Schröder, B., & Woppowa, J. (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*. Mohr Siebeck / utb. <https://doi.org/10.36198/9783838557502>
- *Schweitzer, F. (2024). *Lernen im Religionsunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838560885>
- Schweitzer, F. et al. (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektiv-übernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Waxmann.
- Schweitzer, F. et al. (Hrsg.) (2024). *Qualität von Religionsunterricht und Lernen*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838560885>
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens [amerik. Orig. (1980): The Growth of Interpersonal Understanding]*. Suhrkamp.
- Stolz, J. et al. (2014). *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-) Glaubens*. Theologischer Verlag.
- Theißen, G. (2000). *Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums*. Gütersloher Verlagshaus. <https://doi.org/10.14315/9783641032449>
- Weidner, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Literatur und Religion*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05336-7>
- *Woppowa, J. (2018). *Religionsdidaktik*. Schöningh / utb. <https://doi.org/10.36198/9783838549354>
- Woppowa, J. et al. (Hrsg.) (2020 ff.). *Religion unterrichten*. Vandenhoeck & Ruprecht (<https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/journal-religion-unterrachten>).
- Zimmermann, M. & Zimmermann, R. (2018). *Handbuch Bibeldidaktik*. Mohr Siebeck / utb. <https://doi.org/10.36198/9783838549217>

Perspektivität in der Didaktik des Sachunterrichts

Zum Anspruch der Vielperspektivität

*Alexandra Flügel, Lydia Kater-Wettstädt, Diemut Kucharz,
Detlef Pech, Claudia Schomaker, René Schroeder, Toni Simon
und Nina Skorsetz*

Einleitendes

Ziel des Schulfaches Sachunterricht ist es, Schüler*innen „darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU, 2013, S. 9). Dieses Verständnis schließt ein, dass die hier verhandelten Inhalte Teil grundlegender Bildung sind, die Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven auf einen Sachverhalt zugänglich wird. Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts hat als Fachgesellschaft im Perspektivrahmen Sachunterricht (2002, 2013, i.V.) für Deutschland fünf Perspektiven benannt, über die sich Schüler*innen ausgehend von ihren individuellen Vorstellungen „das in Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen“ (GDSU, 2013, S. 10) aneignen sollen: die sozialwissenschaftliche, die naturwissenschaftliche, die geographische, die historische und die technische Perspektive. Eine wesentliche Grundlage dieses Modells ist es, über perspektivenvernetzende Inhalte verschiedene fachliche Zugangsweisen aufeinander zu beziehen und reflektiert in ein Verhältnis zu setzen. Dies wird als Prinzip der *Vielperspektivität* bezeichnet.

Im Kontext verschiedener Diskussionszusammenhänge, wie z. B. zur Umsetzung eines inklusiven Sachunterrichts, nehmen Vertreter*innen in der Didaktik des Sachunterrichts immer wieder Bezug auf dieses Prinzip, das oftmals als normative Grundannahme und konsensuelles didaktisches Prinzip fungiert. In einem erweiterten Bezug eines inklusionsorientierten Sachunterrichts wird Vielperspektivität dabei teils als didaktische Antwort auf und komplementäres Prinzip zur Vielfalt der Kinder angeführt.

Trotz einer prominenten Diskursstellung der Vielperspektivität fehlt es – wie der Beitrag aufzeigen wird – bislang an grundlegenden theoretischen Fundierungen von Vielperspektivität. Ausnahmen sind Köhnleins (1999) und Kahlerts (1994) Überlegungen als wichtige Fixpunkte im Diskurs, die im Folgenden vorgestellt werden. Jenseits dieser scheint Vielperspektivität eine paradigmatische Qualität zu besitzen, die nicht zwingend begründungspflichtig ist. Diese Irritation am Begriff war

Ausgangspunkt für eine systematische Recherche nach den (theoretischen) Begründungslinien und dem Ursprung der Diskussion: In welchem Zusammenhang tauchte der Begriff im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs auf? Wie wurde er (theoretisch, programmatisch) gerahmt und mit welchen Zielsetzungen verbunden? In welcher Weise wurde er rezipiert und damit schließlich zu einem grundlegenden Prinzip der Didaktik des Sachunterrichts bestimmt (vgl. Junge & Schomaker, 2024)?

Ziel dieses Beitrags ist es, den für das Fach prägenden Begriff Vielperspektivität in seiner Entwicklung zu bestimmen und damit für den Sachunterricht als Fach (Schulfach und wissenschaftliche Disziplin) Leerstellen im Diskurs aufzuzeigen und theoretische Anschlussperspektiven zu eröffnen.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung – Entwicklung und Diskussionsstand¹

Parallel mit einer einsetzenden Auseinandersetzung mit dem Begriff der Vielperspektivität in der Didaktik des Sachunterrichts in den 1990er Jahren finden sich Arbeiten z. B. in der Allgemeinen Didaktik, die sich mit Begriffen wie fächerübergreifender oder fächerverbindender Unterricht auseinandersetzen (z. B. Unglaube, 1997; Peterßen, 2000). Die Begriffe werden verwendet, um sich einerseits gegen einen reinen Fachunterricht abzugrenzen, dem ein einseitiges Verständnis von Gegenständen vorgeworfen wird, und andererseits als Abgrenzung gegen den Gesamtunterricht der Heimatkunde der 1950/60er Jahre, in dem assoziative Verbindungen im Sinne einer „ganzheitlichen“ Begegnung mit der Umwelt lediglich verbale Assoziationen darstellten, aber kein verstehendes Durchdringen intendierten (Peterßen, 2000), also angelegt als volkstümliche statt wissenschaftsorientierte Bildung. Fächerverbindender Unterricht verfolgt dagegen Ziele, die über die fachimmanenten Zielsetzungen der beteiligten Fächer hinausreichen. Den Ausgangspunkt hierfür sollten Realsituationen bzw. Phänomene bilden, die sich aufgrund ihrer Komplexität nicht einem einzelnen Unterrichtsfach zuordnen lassen und die deshalb auch in der Schule nicht innerhalb starrer Fachgrenzen thematisiert und problematisiert werden sollten (Unglaube, 1997). Durch Phasen eines problemorientierten, fächerverbindenden Unterrichts können und sollen unterschiedliche fachliche Perspektiven zu komplexen Aufgaben verknüpft werden, die sich aus der Lebensumwelt ergeben (Hempel, 2020, S. 17ff.). Dies wird jedoch – anders als in der Sachunterrichtsdidaktik – weniger als ein durchgängiges Unterrichtsprinzip, sondern eher ergänzend zum bestehenden Fachunterricht verstanden (s. a. Berthold Ottos Gesamtunterricht in Anlehnung an Tischgespräche in der Familie; Brülls, 2008).

1 Die Erläuterungen zur historischen Entwicklung des Begriffs ‚Vielperspektivität‘ innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik werden in diesem Kapitel mit aufgenommen.

Probleme werden, neben der Organisation hinsichtlich notwendiger Absprachen und Koordination unter Kolleg*innen, vor allem in einer rein additiven, nebeneinander stehenden Bearbeitung von Inhalten ohne Bezug zueinander gesehen, wie in der Heimatkunde der 1950er Jahre. Befürchtet wurde, dass es dabei lediglich um verbale Assoziationen ginge, aber kein verstehendes Durchdringen der Lebenswelt intendiert sei (Peterßen, 2000). Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang darüber hinaus auf die Konzeption des Mehrperspektivischen Unterrichts (MPU) (CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen), mit der bereits in den 1970er Jahren für das Fach Sachunterricht eine vergleichbare Zielsetzung einer verstehenden Durchdringung der Lebenswelt angestrebt wurde. In Kritik an einer einseitigen Wissenschaftsorientierung und dem fachpropädeutischen Charakter des Faches Sachunterricht war es das Ziel, sozial- und naturwissenschaftliche Inhalte integrativ zu unterrichten, um die Schüler*innen dazu zu befähigen, ihre komplexe Alltagswirklichkeit zu verstehen. Dabei sind umfangreiche Materialien für den Unterricht entstanden; die Konzeption zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus, die sich jedoch in der Praxis nicht durchsetzen konnte.

Die Idee einer Vielperspektivität findet sich somit bereits seit den 1970er Jahren in unterschiedlicher Weise, wird aber erst Ende der 1990er Jahre unter diesem Begriff durchgängig gefasst. In der Einleitung des dritten Forschungsbandes der GDSU, der 1999 unter dem Titel *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht* erschien, formuliert Köhnlein dann: „Vielperspektivität wird in diesem Band aufgenommen als ein notwendiges, gelegentlich aber vernachlässigtes *Prinzip* des Sachunterrichts“ (Köhnlein, 1999, S. 9, Herv. im Orig.). Köhnlein kennzeichnet Vielperspektivität zunächst als konzeptionelle pädagogische Idee: „Berechtigt erscheint die Hoffnung, daß Vielperspektivität als Prinzip didaktischen Denkens eine auch theoretisch befriedigende Integration von solchen Vorschlägen für einen bildenden Unterricht fördern kann, die aus unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen stammen“ (ebd.). Die Sinnhaftigkeit von Vielperspektivität begründet sich für Köhnlein über eine Offenheit für die Ideen von Kindern, also dadurch, ihre unterschiedlichen Vorstellungen unterrichtlich zuzulassen und aufzugreifen. So ist es folgerichtig, dass er dem Gespräch im Unterricht eine besondere Bedeutung für vielperspektivisches Denken zuweist (ebd., S. 10). Er hebt letztlich hervor, dass Vielperspektivität ein „basales Prinzip“ (ebd., S. 13) eines auf grundlegende Bildung abzielenden Sachunterrichts sei. Dieses basale Prinzip der Vielperspektivität müsse gefüllt werden und er regt an, dafür a) die Lernbedingungen von Hentigs, b) die epochaltypischen Schlüsselprobleme Klafkis sowie die von ihm selbst skizzierten c) Funktionsziele und d) inhaltlichen Dimensionen des Sachunterrichts zu nutzen (vgl. ebd., S. 14 ff.).

Wichtig ist dabei der Verweis, dass der Band unter der Überschrift „Vielperspektivisches Denken“ angelegt ist. Zwar wird auch der Begriff Vielperspektivität immer wieder genutzt, doch eben (noch) nicht im Sinne einer didaktischen Konzeption, sondern mit dem „Denken“ als einer Form von Rahmung, innerhalb derer die Frage nach den Inhalten des Faches gesondert geklärt werden muss.

Wenn Köhnlein 1999 darauf verweist, dass Vielperspektivität ein Prinzip des Sachunterrichts und seiner Didaktik sei, das ‚gelegentlich vernachlässigt‘ werde, könnte man annehmen, dass bereits eine etablierte fachliche Diskussion dazu aufzuzeigen ist. Dem ist allerdings nicht so, zumindest nicht bezogen auf den Begriff Vielperspektivität. Letztlich ist der Forschungsband, zu dem Köhnlein die Einleitung formuliert – soweit es sich bisher rekonstruieren ließ – die erste Publikation überhaupt, die diesen Begriff im Kontext des Sachunterrichts nutzt.

Eine Diskussion des Begriffs lässt sich bspw. auch in den vorherigen Programmen der Jahrestagungen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts nicht nachzeichnen. Der Begriff der Vielperspektivität erscheint in den Titeln und Abstracts erstmals 1999 in einem Vortrag von Köhnlein zu „Vielperspektivität, Fachbezug und Integration“. In den Jahren zuvor, seit Gründung der Fachgesellschaft 1992, gibt es allein 1994 einen Beitrag von Kahlert unter dem Titel „Zwischen Ganzheit und Perspektivität“, in dem ein Aspekt des Ansatzes dargestellt wird, aber eben noch nicht der Begriff selbst. Köhnlein selbst nutzt 1996 erstmals den Begriff der „Perspektiven“ als Pendant zu seinen „Dimensionen“ und verweist auf „multiperspektivische Zugriffsweisen“ (Köhnlein, 1996, S. 70).

In diesem Aufsatz von 1994, in dem er den Begriff der Perspektivität aufgreift, sowie 20 Jahre später (Kahlert, 2014), als er den Begriff Vielperspektivität nutzt, problematisiert Kahlert für ihn gegebene didaktische Gefahren der (Viel)Perspektivität. Dabei geht es ihm v. a. um die Problematik einer Beliebigkeit bei der Auswahl von Bildungsinhalten. Im Kern fokussiert Kahlert in beiden Beiträgen die Vermeidung einer subjektiven Perspektivität der Lehrperson durch das Heranziehen und Verbinden unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Perspektiven. Die subjektive Perspektivität von Lehrpersonen stellt sich für Kahlert (1994) als Unreflektiertheit der eigenen, durch individuelle Erfahrungen und Wissensbestände eingeschränkten Perspektive dar. Er fordert demnach eine reflektierte Perspektive der Lehrperson bei der Planung von Sachunterricht. Die Perspektive beziehungsweise Perspektivität der Kinder spielt dabei eine marginale Rolle. Interessant ist, dass wissenschaftliche Perspektiven offenbar als homogene Perspektiven aufgerufen werden, womit der Pluralität wissenschaftlicher Diskurse – respektive der Perspektivität – innerhalb von Wissenschaftsdisziplinen nicht Rechnung getragen wird.

Auch in den Folgejahren wird der Begriff Vielperspektivität in den Vorträgen auf den Jahrestagungen und in zentralen Publikationen nicht aufgegriffen – sogar im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU aus dem Jahr 2002 gibt es den Begriff nicht. Selbst die 2001 erschienene umfassende Begründung und Einordnung einer Notwendigkeit der Entwicklung eines solchen konzeptionellen Papiers durch den damaligen Vorsitzenden der GDSU Schreier verweist an keiner Stelle auf das Prinzip der Vielperspektivität (vgl. Schreier, 2001).

Allerdings deutet sich in der ersten Fassung des Perspektivrahmens eine Erklärung an, die darauf verweist, dass Vielperspektivität als Begriff zunächst eher ein verbindendes Element, eine Kompromisslösung ist. In dieser Erstfassung (2002) gibt es neben

den Perspektiven die so genannten „Vernetzungsbeispiele“. Diese skizzieren, wie Inhalte aus den zuvor benannten fünf Perspektiven des Sachunterrichts miteinander in Verbindung gebracht werden können. Mit dem Begriff der Vernetzung wird ein Begriff genutzt, der beispielsweise im Bildungsverständnis Klafkis, auf das Köhnlein explizit hinsichtlich einer inhaltlichen Orientierung für Vielperspektivität verweist, als „Vernetztes Denken“ oder „Zusammenhangsdenkens“ (Klafki, 1994, S. 63) grundlegend betont wird. Eingeflossen ist in die Idee der Vernetzung zudem das Prinzip der „Retinität“ aus der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die ab Beginn der 1990er Jahre zunehmend als relevante Bildungsaufgabe diskutiert und die vor allem von Stoltenberg (2002) im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik platziert wird.

Mit Blick auf inhaltlich-konzeptionelle Entwicklungen sind mindestens drei Stränge der jüngeren Zeit auszumachen, die mit Vielperspektivität in Verbindung stehen (Feige, 2007; Thomas, 2022):

- 1) In Köhnleins eigenem Ansatz der „Dimensionen des Sachunterrichts“ sind es in der Letztfassung 9 Dimensionen, acht davon fachlich ausgerichtet, ergänzt durch eine „lebensweltliche Dimension“ (vgl. Köhnlein, 2012, S. 344 ff). Die Dimensionen werden zunächst allgemeiner als curriculare Perspektiven formuliert (vgl. Köhnlein, 1998, S. 33). Die Ausgestaltung des Ansatzes erfolgte zunächst bezogen auf die bildungstheoretischen Grundlagen Klafkis. Köhnlein betont dabei, dass diese Dimensionen als vorfachliche Momente verbunden werden müssen: „Grundlage von Bildung ist ein Wissen, das von den Individuen verstanden, d. h. nicht nur in sinnvoll empfundenen Kontexten gelernt, sondern in Zusammenhänge eingeordnet, für die eigene Vorstellungswelt produktiv und damit unter unterschiedlichen strukturellen Anforderungen verfügbar ist“ (Köhnlein, 1998, S. 30). D. h. bei Köhnlein wird der Begriff der Perspektive zu diesem Zeitpunkt bezogen auf curriculare Strukturen genutzt; die Inhalte in Dimensionen geordnet, die später von ihm als inhaltliches Moment des vielperspektivischen Denkens bezeichnet werden, und die Notwendigkeit einer Vernetzung mit dem Begriff des Zusammenhangs gekennzeichnet.
- 2) Kahlert hat seinen Ansatz der Didaktischen Netze erstmals 1998 im Rahmen einer Jahrestagung der GDSU vorgestellt und auch die erste systematische Übersicht publiziert (Kahlert, 1998). Die Richtung seiner konzeptionellen Entwicklung, die die Perspektivität auf Inhalte des Sachunterrichts hinsichtlich der Relevanz für die Auswahl von Inhalten für den Unterricht, also mit Blick auf Unterrichtsvorbereitung – und eben nicht auf die Tätigkeit der Schüler*innen abzielend – andeutet, findet sich bereits in den Jahren zuvor (siehe oben) und wird dann im Forschungsband der GDSU aus 1999 unter dem Begriff der Vielperspektivität subsumiert, ohne dass dieser Begriff im Verhältnis zu Perspektivität neu akzentuiert wird. Perspektivität hat er dafür zuvor systematisch von der problematischen Ausrichtung auf eine „Ganzheit“ von Unterricht abgegrenzt (Kahlert, 1994).

- 3) Der dritte Strang ist jener, der begrifflich in der weiteren Diskussion die geringste Rolle spielt. Schreier hat bereits 1989 in einem knappen Aufsatz mit dem plakativen Titel *Enttrivialisier den Sachunterricht!* darauf verwiesen, dass die Verengung der Sachen des Sachunterrichts auf jeweils eine bestimmte Deutung, die in den Unterricht eingebracht wird, zu einer Verkürzung führt, die der Sache selbst nicht mehr gerecht wird. Diesen Gedanken führt er in weiteren Publikationen umfassend aus und fundiert ihn. So nutzt er 1994 den Begriff der „Bedeutungshöfe“. Wesentlich für ihn ist, dass in einem Gegenstand eine Vielzahl von Geschichten stecken können, die im fachlichen Blick auf den Gegenstand keine Relevanz haben, ihn aber für Menschen bedeutsam machen. Letztlich lässt sich hier konstatieren, dass – obwohl diese Begrifflichkeit in der Fachdiskussion kaum rezipiert wird – der Gehalt, nämlich im Gegenstand einen Ausgangspunkt zu nehmen, der auf unterschiedliche, auch fachlich unterschiedliche Bedeutungen verweist, in Schreiers Ansatz stärker verankert ist als in den anderen Ansätzen.

Der letztgenannte Punkt ist mit Blick auf einen Abgleich der heutigen Verwendung des Begriffs Vielperspektivität als zentrale didaktische Konzeption des Sachunterrichts besonders relevant.

So wird Schreiers Ansatz bspw. von Feige in der ersten Auflage „Handbuch Didaktik des Sachunterrichts“ von 2007 gar nicht benannt. Der Beitrag beschränkt sich auf die Benennung von Köhnlein und Kahlert und subsumiert zudem den Perspektivrahmen Sachunterricht (2002) unter diesen Ansatz, obwohl der Begriff dort nicht genutzt wird. Feiges Beitrag kann indes als eine Form des Übergangs angesehen werden. Denn jene rahmenden Elemente, die noch im „Vielperspektivischen Denken“ (Köhnlein, 1999) zentral waren, werden von ihm gar nicht aufgegriffen, aber gleichzeitig weist er der Vielperspektivität noch keine Eigenständigkeit als didaktische Konzeption zu, sondern diskutiert umfänglich die Dimensionen Köhnleins und ergänzt diese mit den Verweisen auf die didaktischen Netze Kahlerts. An dieser Ausrichtung hat sich auch in der 3. Auflage aus dem Jahr 2022 wenig verändert, mit Ausnahme eines kleinen eingeschobenen Satzes in der Einleitung des Artikels. Dort heißt es jetzt: „Der vielperspektivische Sachunterricht wird in der Didaktik des Sachunterrichts weitgehend konsensual betrachtet (vgl. etwa Hartinger & Lange-Schubert, 2017; Lauterbach, 2017)“ (Thomas, 2022, S. 269).

In der Serie „Fundamentale Begriffe des Sachunterrichts“ in der Zeitschrift *widerstreit-sachunterricht* widmete sich eine Ausgabe im Jahr 2013 dem Begriff der Vielperspektivität. Hierbei sind es mit Köhnlein, Marquardt-Mau und Duncker drei Personen, die auch maßgeblich an der Entwicklung des Faches um die Jahrtausendwende beteiligt waren, die eine Begriffsbestimmung vornehmen. Bei Köhnlein (2013, S. 1) heißt es nun:

„Vielperspektivität ist für den Sachunterricht und seine Didaktik ein charakteristischer und ‚einheimischer‘ Begriff, der im Zuge der ersten theoretischen Bemühungen um dieses Lernfeld formuliert worden ist. Er bezieht sich primär auf eine übergreifende Wahrnehmung der inhaltlichen Dimensionen des Lernfeldes (Köhnlein, 1990; 2000; 2012, bes. S. 149 ff., 340 ff.; Köhnlein u. a., 1999) bzw. der Perspektiven, die auf etablierte Fachkulturen und die dort entwickelten Fragestellungen, Erschließungsweisen und Erkenntnisse gerichtet sind.“ (GDSU 2013)

Marquardt-Mau (2013, S. 2) nutzt folgende Formulierung als Ausgangspunkt: „Vielperspektivität gilt als etablierte Leitkonzeption für einen Sachunterricht, der sich als fächerübergreifendes Kernfach der Grundschule versteht. Dahinter verbirgt sich die didaktische Option, in vielfältiger Weise auf die ‚Sachen‘ zuzugreifen und sie als Bildungsgüter weiterführend zu entfalten, und außerdem eine sachbezogene Offenheit für das Suchen und Denken der Kinder. Im vielperspektivischen Zugriff ergeben sich erste Ansätze für spätere Fachperspektiven.“ Und Duncker (2013, S. 3) akzentuiert folgendermaßen: „Vielperspektivität (oder gleichbedeutend Mehrperspektivität, Multiperspektivität, Perspektivenvielfalt) bezeichnet eines der modernsten Prinzipien in der Didaktik. Es besagt, dass es für Bildungsprozesse bedeutsam ist, einen Lerngegenstand von verschiedenen Seiten zu betrachten, weil jede Seite andere Facetten zum Vorschein bringt und weil die Betrachtung nur einer Seite dem Gegenstand nicht gerecht werden kann.“

Allen dreien gemein ist der Nutzen des Ansatzes Vielperspektivität mit Blick auf die Sachen des Sachunterrichts. D. h. es ist nicht mehr eine ‚Rahmung‘, innerhalb derer die Sachen des Sachunterrichts noch zu bestimmen wären, sondern es geht nun um eine didaktische Konzeption, die eine Grundlage für mögliche Thematisierungen der Sachen in ihrer Vielschichtigkeit bietet. Vielperspektivität ist damit transformiert von einer allgemeinen curricularen Rahmung in eine Unterrichtskonzeption des Faches.

Tänzer (2014) markiert im Anschluss den „Vielperspektivischen Sachunterricht“ als eine von vier Konzeptionen, die die Frage des Umgangs mit den Sachen des Sachunterrichts fokussieren (ebd., S. 60). In ihrer Analyse ist es der am stärksten in der Sachunterrichtsdidaktik berücksichtigte Ansatz, findet er doch auch in der überarbeiteten Neufassung des „Perspektivrahmens Sachunterricht“ der GDSU (2013) Verwendung. Allerdings weist er nun wiederum eine neue Wendung auf. In dieser – im Vergleich zur Fassung von 2002 – deutlich erweiterten Version wird insgesamt drei Mal auf Vielperspektivität verwiesen, jedoch in einem Verständnis, das an keiner anderen Stelle im Fachdiskurs überhaupt thematisiert wird bzw. wurde. Dort heißt es: „Strukturiert wird der Perspektivrahmen Sachunterricht durch ein Kompetenzmodell. In diesem bilden sich die dargelegten Überlegungen zu Kompetenzen sowie die Besonderheit des Sachunterrichts als vielperspektivisches Fach ab“ (GDSU, 2013, S. 12) sowie „[d]er Vielperspektivität des Sachunterrichts wird im Kompetenzmodell Rechnung getragen,“ (ebd., S. 13). Die dritte Erwähnung findet sich in Zusammenhang mit den Erläuterungen zum Aufbau des Perspektivrahmens: „Sachunterricht ist

in Deutschland als vielperspektivisches Fach konzipiert“ (ebd., S. 17). Vielperspektivität wird also weder im Sinne einer Rahmung bzw. eines Bildungsziels, noch als didaktische Konzeption verstanden, sondern es ist das Fach selbst, das vielperspektivisch ist.

Damit werden unterschiedliche Bezugspunkte und Legitimationsansätze in der Rekonstruktion deutlich. Erste Versuche einer inklusionspädagogischen/-didaktischen Begründung von Vielperspektivität im Sachunterricht wurden zudem Ende der 2010er Jahre vorgelegt (Simon, 2017, 2019), innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik jedoch bislang nicht intensiv diskutiert. Thomas (2022) verweist als Beleg für das konsensuale Verständnis von Vielperspektivität in der Sachunterrichtsdidaktik auf einen Einführungsband in den Sachunterricht und seine Didaktik (Hartinger & Lange-Schubert, 2014) sowie auf die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Vielperspektivität von Lauterbach (2017). Beide stehen allerdings, und gerade der Jahresband 2017 zeigt dies deutlich, dafür, dass sich ein Verständnis von Vielperspektivität als didaktischer Konzeption durchgesetzt hat, die Entwicklung hin zum konsensualen didaktischen Ansatz können sie indes nicht kenntlich machen.

2. Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft

Während zuvor Entwicklungslinien und Begriffstransformationen in Bezug auf Vielperspektivität rekonstruiert wurden, folgt nun eine Analyse der aktuellen Bezugnahmen auf den Begriff im Kontext des wissenschaftlichen Sachunterrichtsdiskurses. Zu diesem Zweck werden exemplarisch aktuelle Forschungsarbeiten herangezogen, die Vielperspektivität als zentralen Topos behandeln, und dahingehend befragt, welche Bedeutungszuschreibungen mit dem Begriff verknüpft werden und welche Rolle ihm damit im fachdidaktischen Diskurs zukommt.

Zunächst geraten die routinierte Bezugnahme auf den Begriff der Vielperspektivität innerhalb der Fachdisziplin in den Blick sowie der weitgehende Konsens, ihn als grundlegendes Charakteristikum des Sachunterrichts (als Fachidentität) zu verstehen. Diese Zuschreibung erfolgt in der Regel selbstverständlich und bedarf hier keiner weiteren argumentativen Begründungen oder Legitimationsfiguren. Obwohl Vielperspektivität unter Bezug auf unterschiedliche Autor*innen und Definitionen (z. B. Feige, 2007; Giel, 1994; Kahlert, 1999, 2014; Köhnlein, 1999, 2012; Köhnlein et al., 1999; Thomas, 2013, 2022) facettenreich aufgerufen wird, wird die Begriffsvariante des Perspektivrahmens Sachunterricht (2013) als übergreifende Bündelung und Konsens beschrieben (u. a. Beudels, 2021).

Inhaltlich kristallisieren sich insbesondere zwei zentrale Aspekte heraus, die mit Vielperspektivität in den aktuellen Forschungsarbeiten verbunden werden und die die argumentative Funktion widerspiegeln, die Vielperspektivität im fachwissen-

schaftlichen Diskurs übernimmt: Erstens beschreibt Vielperspektivität ein Unterrichtsfach, das integrativ verschiedene fachwissenschaftliche Perspektiven der Bezugsdisziplinen (Geographie, Geschichte, Sozialwissenschaften, Biologie, Chemie, Informatik, Physik/Technik) zusammenführt und zugleich die spätere Aufgliederung in Fächern anschlussfähig gestalten soll (vgl. GDSU, 2013, S. 10). Zweitens erhält Vielperspektivität die Rolle, als didaktische Konzeption handlungspraktische Optionen zur Gestaltung des Unterrichts mit einer sogenannten heterogenen Schüler*innenschaft sowie als Vermittlungsstrategie zwischen wissenschaftlichen Konzepten und einer eigenständigen Perspektive von Grundschulkindern zu fungieren (vgl. Mester, 2019; Beudels, 2021).

Zumeist wird der Verweis auf eine spezifische Perspektive von Kindern routiniert eingebaut, jedoch kaum theoretisch expliziert bzw. diskutiert. Damit ist eine solche Bezugnahme auf Vielperspektivität implizit in eine naturalisierende Vorstellung einer vermeintlich genuinen kindlichen Perspektive eingelassen. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass Kindsein und kindliche Sichtweisen auf diese Weise als eine natürliche Tatsache vorausgesetzt und nicht als sozial konstruiert reflektiert werden (vgl. Andresen & Diehm, 2006; Eckermann & Heinzel, 2018).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Reh (2021) in ihrer Studie zu ähnlichen Ergebnissen gelangt. In der Analyse von Interviews mit Fachdidaktiker*innen arbeitet sie heraus, dass Vielperspektivität im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs als weitgehend konsensuale und nicht begründungspflichtige Bezugnahme mit hoher Relevanz verstanden wird. Dabei erscheint Vielperspektivität in den Orientierungsmustern der befragten Fachdidaktiker*innen als Doppelfigur: Einerseits fungiert sie als zentrale didaktische Kategorie, die die Identität des Faches begründet und zugleich eine legitime Abgrenzung sowohl zu anderen Grundschulfächern (z. B. Deutsch und Mathematik) als auch zu den Bezugsdisziplinen darstellt (vgl. Reh, 2021, S. 146 ff). Andererseits wird Vielperspektivität als eine zu bearbeitende Zumutung und Herausforderung hinsichtlich der Unterrichtskonzeption und -gestaltung betrachtet (vgl. ebd., S. 238).

Mit Blick auf die Analyse von Reh (2021) wird folglich deutlich, wie die verschiedenen Facetten der Begriffsentwicklung (vgl. Abs. 1.) sowie die Rolle der Vielperspektivität in aktuellen Forschungsarbeiten in den Argumentationsfiguren der Fachdidaktiker*innen funktional zusammengefügt werden: Vielperspektivität wird einerseits als didaktisch-methodisches Konzept mit einem spezifischen Mehrwert dargestellt und andererseits als zentrales Merkmal des Sachunterrichts etabliert, wodurch zugleich eine fachliche Profilierung vorgenommen wird. Gleichzeitig geben die Orientierungen der Fachdidaktiker*innen preis, dass mit Vielperspektivität ein handlungspraktisches Belastungsmoment verknüpft wird.

3. Kompetenzen von Lernenden

Der hier formulierte Anspruch von Vielperspektivität wird mit dem Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU, 2013), in ein Kompetenzmodell überführt, das das Anliegen des Faches Sachunterricht „als zu fördernde Kompetenzen und Kompetenzerwartungen für die Schülerinnen und Schüler“ (GDSU, 2013, S. 12) beschreibt. Gemäß dem Anspruch zur Umsetzung eines vielperspektivischen Sachunterrichts wird zwischen perspektivenbezogenen und perspektivenübergreifenden Themenbereichen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen unterschieden. Auf diese Weise soll das Ziel, Schüler*innen eine grundlegende Bildung zu ermöglichen, erreicht werden (ebd., S. 9). Dieses Bildungsverständnis knüpft an die allgemeindidaktischen Ausführungen Klafkis zu einem Bildungsverständnis an, das von Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki, 1998, S. 239) gekennzeichnet ist und sich damit versteht als die Vermittlung von Fähigkeiten wie u. a. Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Empathie, Kreativität sowie innovatives und vernetzendes Denken (vgl. ebd., S. 246), die gegenwärtig auch als sogenannte Zukunftsfähigkeiten diskutiert werden (vgl. Junge & Schomaker, 2024). Diese Zielsetzung schließt ein, dass Subjektivität erweitert werden soll und damit die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als zentrale Aufgabe des Sachunterrichts zu fördern ist. Das Prinzip der Vielperspektivität, das sich nach Köhnlein (2013, S. 1) „primär auf eine übergreifende Wahrnehmung der inhaltlichen Dimensionen des Lernfeldes bezieht“, ist in diesem Verständnis im Hinblick auf zukunftsorientierte Bildung jedoch weiter auszudifferenzieren (vgl. Junge & Schomaker, 2024). Erste Ideen für eine theoretische Auseinandersetzung in dieser Hinsicht liefern das Konzept von Relativität und Bildung, das als Zielsetzung die Entwicklung eines Bewusstseins von Relativität anstrebt (vgl. Führer, 2022) sowie das Konzept der Bildung für Innovativität (vgl. Scharf & Gryl, 2020), in dem „Vielfalt als erschlossene Komplexität“ (Lotter, 2018, S. 130) verstanden wird und der konstruktive Umgang mit Vielfalt im allgemeinen als Kulturtechnik zu etablieren ist (vgl. Schleicher, 2021). Das Konzept der Erwägungsorientierung knüpft an diesen Gedanken an und fokussiert die Förderung von Entscheidungskompetenz (vgl. Blanck, 2024), indem die Schüler*innen befähigt werden, sich ausgehend von ihren individuellen Sichtweisen weitere Perspektiven auf eine Fragestellung zu erschließen, die es vor dem Hintergrund der je individuellen Bedürfnisse und Interessen abzuwägen gilt.

Diese Überlegungen führen grundlegende Annahmen zum Umgang mit individuellen Vorstellungen von Schüler*innen im Sachunterricht weiter, die zunächst darauf abzielen, individuelle Verständnisse zu einem Phänomen zu einem fachlich angemessenen Verständnis auszudifferenzieren (Anbahnung eines *conceptual change*, vgl. Möller, 2018). Mit dem forschungsmethodischen Zugang über die Phänomenographie wurden die individuellen Vorstellungen von Schüler*innen als individuelle Erlebensweisen gedeutet, so dass lebensweltlich geprägte Perspektiven zum Ausgangspunkt für die Planung von (Sach-)Unterricht werden, die es um weitere, fachli-

che Perspektiven auf ein Phänomen zu ergänzen gilt (vgl. Veith, 2024). Fachliche und lebensweltliche Perspektiven verstehen sich damit als zu ergänzende Perspektiven, die es Lernenden ermöglichen, ein Phänomen in seinem jeweiligen Kontext deuten und reflektiert Entscheidungen treffen zu können.

4. Kompetenzen von Lehrenden

Auch um die entsprechend notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfte für ein von Beginn an fachlich so weit ausgelegtes Fach zu beschreiben und eine konsistente Vorstellung davon zu entwickeln, wurde der Perspektivrahmen für den Sachunterricht (2002) veröffentlicht. Dieser konstituiert Perspektiven als Dreh- und Angelpunkt des Faches. Damit verbunden ist dementsprechend auch für die Lehrkräfteausbildung der Anspruch einer allseitigen, alle Perspektiven umfassenden Professionalitätsentwicklung: „Um Sachunterricht angemessen gestalten zu können, benötigen Sachunterrichtslehrerinnen und -lehrer Kompetenzen in allen fünf Perspektivbereichen“ (GDSU, 2002, S. 5), was bedeutet, sowohl naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und technische wie auch geographische und historische Kompetenzbereiche abzudecken. Bereits 1983 vorausgehende Überlegungen zu „Grundlinien der Lehrerbildung für den Sachunterricht“ (IPN-Arbeitskreis Grundschule) waren Grundlage für den 2019 veröffentlichten „Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik“ (GDSU) – die lange Zeitspanne selbst mag hier Indiz für die Schwierigkeit eines Ansatzes der Vereinheitlichung sein. Die zu fördernden Kompetenzen von Lehrkräften seien sehr umfänglich „[d]enn es kommt hinzu, dass Sachunterricht ein Schulfach ist, in dem Inhalte vielperspektivisch erschlossen werden“ (GDSU, 2019, S. 1).

Die aus dem vielperspektivischen Anspruch abgeleiteten Anforderungen sind bereits für die Schüler*innen umfassend und gehen aber für die Lehrkräfte – orientiert am Kompetenzmodell der COACTIV-Studie – mit dem Anspruch der vernetzenden, integrativen Vermittlung noch darüber hinaus (ebd.). Es besteht bis heute keine Einigkeit darüber, wie diese Anforderungen in Ausbildungsstrukturen abgebildet werden. Die Ausbildungslandschaft ist so divers, da bereits grundlegende Elemente wie die Eigenständigkeit oder disziplinäre Zuordnung des Faches variieren. So ist der Sachunterricht mal als eigenständiges Fach und mal als integraler Bestandteil der Grundschuldidaktik, wie in Bayern oder Rheinland-Pfalz, zu studieren oder kann auch im Kontext des Studiums der Sonderpädagogik gewählt werden (ebd.). Die inhaltliche Vielperspektivität im Sinne der Abbildung der Bezugsdisziplinen, wie es der Perspektivrahmen vorgibt, scheint sich insbesondere an der Frage der Bezugsfächer und der fachwissenschaftlichen Anteile zu kristallisieren. So wird „das grundlegende konzeptionelle Kriterium der Vielperspektivität nicht in allen Bundesländern strukturell eingelöst, da Bezugsfächer teilweise additiv angefügt werden und somit

eine Integration der fachdidaktischen Gesichtspunkte nicht immer deutlich werden kann“ (GDSU, 2019, S. 23).

Ausgehend davon muss in der Ausbildung das Spannungsverhältnis perspektivenspezifisch – also die fachliche bzw. disziplinäre Tiefe – und perspektivenübergreifend – also die Ansätze der Vernetzung und Integration – bearbeitet werden. Es besteht keine Einigkeit über die notwendige „Tiefe“ des Fachwissens (Lange-Schubert & Hartinger, 2014) oder die umzusetzenden inhaltlichen und methodisch-didaktischen Vernetzungsstrategien (s. Abs. 4), wie den Umgang mit den inklusionsdidaktischen Netzen oder die Umsetzung des Konzeptes Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Entwurf des Qualifikationsmodells greift dieses Spannungsfeld der Perspektivenvernetzung und -spezifität ebenfalls auf, aber geht gleichsam der Klärung des Verhältnisses mit dem Verweis auf eine notwendige Reduktion im Studium aus dem Weg bzw. nutzt die Kindorientierung im „Qualifikationsbereich Kind und Sache, Sache und Kind“ in einer Art Verbindungs- oder Brückenfunktion entlang der ausgeführten Ableitung von Vielperspektivität als Reaktion auf die Heterogenität der Schüler*innen. Deutlich wird damit aber die notwendige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bearbeitung der vielperspektivischen Maxime. Fachdidaktisch ist der Konsens weitgehend gerichtet auf die Kind- und Lebensweltorientierung, die Bearbeitung gesellschaftlich und individuell relevanter Fragen und Phänomene, die offenere, flexible und partizipative Formate der Auseinandersetzung fordern.

Die Umsetzung von Projekten ist dafür ein oft benanntes Beispiel, da hier nicht nur die veränderte Rolle der Lehrkraft als Begleitung von Lernprozessen betont wird, sondern auch aus den Vorhaben heraus fächerübergreifend, integrativ gearbeitet werden muss. Im Zentrum des Qualifikationsmodells steht letztlich die „Fachidentität“ – die sich aber vor dem Hintergrund der vielen offenen Fragen gerade im Kontext seiner Vielperspektivität als durchaus schillernd zeigt. Diese deutliche „Diskrepanz zwischen den Anforderungen an professionelle Kompetenzen für das Gestalten eines vielperspektivischen Sachunterrichts und den Ausprägungen dieser bei (angehenden) Sachunterrichtslehrpersonen“ (Beudels, 2021, S. 22) ist auch forschungsseitig zu konstatieren. Damit klafft sowohl in konzeptioneller als auch in empirischer Hinsicht eine nicht zu vernachlässigende Lücke, was die Realisierung des vielperspektivischen Sachunterrichts in der Aus- und Weiterbildung betrifft. Die oben ausgearbeiteten Leerstellen zeigen den großen Interpretationsspielraum und die Vielfalt in der Umsetzung der Lehrkräftebildung für den Sachunterricht.

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Wird Vielperspektivität nicht nur als übergeordnetes Bestimmungsmerkmal des Fachs Sachunterricht in seinem disziplinären Kern (GDSU, 2013) verstanden, sondern als konkretes didaktisches Prinzip für die Gestaltung sachunterrichtlicher Lehr-Lern-Situationen (Schroeder, 2022), ist die Frage der konzeptionellen Umsetzung

zu klären. Entlang der oben dargelegten Vielschichtigkeit und Nicht-Eindeutigkeit begrifflicher wie konzeptueller Zugriffe ist es nicht verwunderlich, dass diesbezüglich unterschiedliche Ansätze zur Modellierung bzw. zur didaktisch-methodischen Realisation dieses Prinzips in Lehr-Lern-Prozessen vorliegen. Dabei lässt sich *einerseits* unterscheiden zwischen übergeordneten Planungsmodellen für den Sachunterricht (Kahlert, 2022; Kahlert & Heimlich, 2012; Gebauer & Simon, 2012; Tänzler et al., 2020) bzw. Konzeptionen (Seitz, 2005; Pech et al., 2018), die Vielperspektivität in verschiedenen Lesarten zur Verhältnissetzung von Kind und Sache adressieren, und *andererseits* spezifischen Realisationsformen, in denen Perspektivität integraler Bestandteil unterrichtlicher Interaktions- und Aushandlungsformate ist.

Betrachtet man zunächst Vielperspektivität auf Ebene sachunterrichtlicher Planung, werden bereits innerhalb der verschiedenen Modelle Unterschiede in der Bestimmung der Sache deutlich: Wird diese entlang tradierter Fachperspektiven didaktisch aufgeschlüsselt, oder steht eine ko-konstruktiv zu erschließende (Viel-)Perspektivität der Kinder im Vordergrund (Flügel et al., 2024)? Im Ansatz der (inklusions)didaktischen Netze (Kahlert, 1994; Kahlert, 2022; Kahlert & Heimlich, 2012) bedeutet Vielperspektivität, ein Thema, das auf Basis curricularer Setzungen bestimmt wurde, entlang verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven aufzufächern (ebd., siehe Abs. 1 oben). Die Perspektivität der Schüler*innen wird mit den didaktischen Netzen mit Blick auf eine lebensweltliche Dimension eher antizipiert, als dass eine explizite Einbeziehung der Schüler*innenperspektiven strukturell verankert wäre (siehe hierzu Gebauer & Simon, 2012). Vielperspektivität realisiert sich in diesem Ansatz daher primär als Vielfalt der Fachbezüge im Zugriff auf eine Sache. Einen anderen Weg schlägt Seitz (2005) unter Orientierung am Modell der Didaktischen Rekonstruktion und integrationspädagogischen Überlegungen vor, indem sie explizit auf das Einbeziehen kindlicher Perspektiven auf eine Sache abzielt (siehe auch Seitz, 2006). Andere Konzepte und Modelle, wie das Hallesche Planungsmodell für inklusiven Sachunterricht (Gebauer & Simon, 2012), die konzeptionellen Überlegungen zu inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik (Pech et al., 2018) oder das Prozessmodell Generative Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) (Tänzler et al., 2020) sehen unter dem Schlagwort der Partizipation bereits bei der Auswahl der Sache des Sachunterrichts eine Berücksichtigung der Perspektiven der Schüler*innen vor. Auch der in den 1990ern vorgelegte Ansatz der Welterkundung von Faust-Siehl et al. (1996) war darauf ausgelegt, Themen für den Sachunterricht über Schüler*innenperspektiven zu eruieren, wobei dies im genannten Ansatz über die Analyse von Schüler*innenaktivitäten weniger direkt erfolgen sollte.

Wird Vielperspektivität daher als Bezugnahme auf kindliche Perspektiven auf Welt verstanden, ist zu klären, was dabei im Rahmen des Sachunterrichts an dieser Stelle in den Blick genommen wird. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Erfassen und Berücksichtigen von Schüler*innenvorstellungen und -fragen (vgl. z. B. Adamina et al., 2018; Brinkmann, 2019). Mit Forderungen nach Inklusion im Sachunterricht wurde dieser Aspekt i.S. des unterrichtlichen Umgangs mit Heterogenität,

aber auch der Pluralisierung kindlicher Lebenswelten nochmals verstärkt (Miller & Schroeder, 2019). Vielperspektivität kann hier als didaktisches Prinzip komplementär zur Superdiversität der Gesellschaft (El-Mafaalani, 2023) verstanden werden. Besonders bedeutsam muss dies bei sozialwissenschaftlichen Themen des Sachunterrichts erscheinen, wenn im Sinne der (Viel)Perspektivität der Schüler*innen z. B. subjektive Perspektiven auf Phänomene wie etwa Arbeitslosigkeit (Gläser, 2002) eruiert werden. Das Ausgehen von und Eingehen auf subjektive(n) Perspektiven zielt nicht (per se) auf eine Überwindung von Subjektivität bzw. der eigenen Perspektivität. Primär geht es um das Bewusstwerden und Anerkennen von Subjektivität sowie darum durch das Kennenlernen möglicherweise anderer Perspektiven die eigene zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Aber auch das gezielte Evozieren von Perspektivität insbesondere bei komplexen Phänomenen kann didaktisch wertvolle Impulse liefern. Ein Beispiel hierfür ist das Thema „Heimat“, bei dem es gilt, zu vielperspektivischen Betrachtungen und Verständnissen anstatt eines vermeintlich konsensuellen Verständnisses zu kommen (Simon, 2015), womit u. a. einer Indoktrination (wie es im Kontext der Heimatkunde der Fall war, siehe Abs. 1) entgegengewirkt und die kritische Reflexion einer solchen angeregt werden soll. Auch die De-Konstruktion einer bestimmten Perspektivität kann Weg und Ziel des Sachunterrichts sein, zum Beispiel bei Fragen von Rassismus(kritik) (Seifert, 2021).

Damit wird auch auf Schüler*innenebene eine weitere Bedeutung von Vielperspektivität ersichtlich: Das Sich-Hineinversetzen in andere Perspektiven und damit verbunden das Bewusstwerden eigener Perspektivität bzw. genauer der Perspektivität des eigenen Denkens. Dies wird insbesondere im Kontext des Philosophierens mit Kindern (Michalik, 2012) gezielt eingesetzt und gilt sowohl als Weg als auch Ziel (vgl. hierzu bereits Schreier, 1989). Auch im Kontext einer erwägungsorientierten Sachunterrichtsdidaktik (Blanck, 2024) oder einer Politischen Bildung und Demokratiebildung im Sachunterricht, wenn es bspw. um Kontroversen oder Wege der demokratischen Entscheidungsfindung geht, spielt das Bewusstwerden und Zulassen von Vielperspektivität eine bedeutende Rolle und wird damit zum Bildungsziel und stellt die Rahmung des vernetzenden Denkens in den Fokus. Im Kontext Politischer Bildung wird dabei u. a. auf die Förderung von Analyse- und Urteilsfähigkeit abgestellt (vgl. von Reeken, 2001). Auch für das historische Lernen im Sachunterricht spielt das Re- und ggf. De-Konstruieren von Perspektivität i.S. des Bewusstwerdens von Geschichte als Narrativ eine Rolle und ist Bestandteil des Förderns von Geschichtsbewusstsein im Sachunterricht (z. B. Schreiber, 2012). Ein weiterer didaktischer Zugang ist es, Kinder darin zu befähigen, komplexe Systeme mit ihren jeweiligen Zusammenhängen und Wechselwirkungen wahrzunehmen, ein sogenanntes systemisches Denken zu entwickeln, um dann jeweils Prognosen ableiten und mögliche Handlungsalternativen entwickeln zu können (vgl. Schomaker, 2021, S. 6f.). Diese Fähigkeiten werden insbesondere in Kontexten der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Fokus gerückt (vgl. u. a. Bollmann-Zuberbühler et al., 2010), wo sowohl die Zusammenhänge der Entwicklungsdimensionen als auch die Komplexität

von Akteur*innenperspektiven fokussiert werden. Vielperspektivität als didaktisches Prinzip wie auch als Ausgangspunkt kindlicher Erfahrungswelt geht demnach insbesondere in einem inklusiven Sachunterricht mit erhöhter Komplexität und Ungewissheit (Simon, 2025) einher, die besondere Anforderung an Lehrpersonen wie Schüler*innen – wie oben deutlich wurde – stellt.

6. Historische Entwicklungen

Zu den historischen Entwicklungen des Begriffs ‚Vielperspektivität‘ innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik vgl. die Ausführungen in Abschnitt 1.

7. Interdisziplinäre Anschlussstellen

Im Sachunterricht zeigt sich „Perspektive“ als immanentes Merkmal des Faches mit verschiedenen Bezugsdisziplinen und Anschlussstellen an verschiedene Fachdidaktiken – die Grundschuldidaktik eingeschlossen. Seit Beginn (ab 1919 bis etwa 1970 noch als Heimatkunde bezeichnet) beschäftigt sich das Fach mit der Frage, woher die Sache, also die Inhalte und Themen kommen: aus der inneren Logik der Bezugsdisziplinen (s. die Debatte um die Aufnahme von naturwissenschaftlichen Themen aus Physik und Chemie in den 1960er und 70er Jahren) oder aus den Lebenswelten von Kindern (vor allem in den 1960er Jahren und seit den 1980er Jahren). Letztlich erweist sich beides als schwierig: Die Bezugsdisziplinen sind sehr unterschiedlich, so dass die Gefahr nebeneinander stehender Einzelfächer besteht und auch hier nicht abschließend geklärt ist, welche Disziplinen (nicht) als Bezüge herangezogen werden (wie z. B. die Informatik oder die Verkehrsplanung); die kindlichen Lebenswelten erweisen sich als heterogen, so dass unklar ist, um welche Lebenswelt es geht und wer sie definiert. Also ist die Frage nach der Perspektivität, aus der heraus das Fach konzipiert wird, mit seinen Lernzielen bzw. dem Kompetenzerwerb, den Inhalten bzw. Sachen und seiner didaktischen Gestaltung dem Sachunterricht immanent. Gleichzeitig weist Kahlert wiederholt auf die Notwendigkeit hin, sich mit der Perspektivität auseinanderzusetzen, um der Gefahr der Beliebigkeit in der Auswahl der Themen entgegenzuwirken (Kahlert, 1994 und 2014).

Wir haben gezeigt, dass der Ansatz einer Vielperspektivität die Vertreter*innen des Faches etwa seit einem Vierteljahrhundert zunehmend eint, ohne dass eine systematische Entwicklung und/oder eindeutige theoretische Fundierung nachgewiesen werden konnte (s. Abs. 1).

Das Verständnis, was genau die Vielperspektivität des Sachunterrichts meint, erweist sich als heterogen (s. Beudels, 2021), ohne dass es im Diskurs der Fachgesellschaft bislang als Problem adressiert wurde. Die hier aufgezeigten Bezüge verweisen schon darauf, dass – mit Blick auf die unterschiedlichen Verständnisse – sich auch

empirisch eine Vielperspektivität in der konkreten Umsetzung von Sachunterricht nur selten zeigt (Flügel et al., 2024).

Offenbar eint der Begriff der Vielperspektivität auf besonders robuste Art und Weise die verschiedenen Stakeholder*innen, Ansätze und (empirischen wie theoretischen) Zugänge zum Fach und erweist sich damit als hoch anschlussfähig, da er in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs nicht in Frage gestellt wurde. Vielleicht auch, weil er sich, wie gezeigt werden konnte, sowohl für erziehungswissenschaftliche sowie fachdidaktische Perspektiven, für die Schüler*innen- als auch die Lehrpersonenebene wie für die Beschreibung von Lehr-Lernprozessen zu eignen scheint.

Ungeklärt erscheint den Verfasser*innen dieses Beitrags dabei aber, ob Vielperspektivität als „Containerbegriff“ die darin liegenden unterschiedlichen Vorstellungen tatsächlich eint oder lediglich verdeckt, und damit einer fundierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht standhalten würde. Schon jetzt erweist sich dieser Umstand als problematisch bzgl. der didaktischen Gestaltung des Sachunterrichts (s. Abs. 5): Es gibt bislang nur wenige überzeugende Hinweise, wie ein vielperspektivischer Sachunterricht aussehen und in welcher Form Perspektivität konkretisiert werden soll und kann. So könnte der Begriff der Vielperspektivität auch für den Diskurs über den Sachunterricht genutzt werden. Denk- und wünschbar wäre, dass sich das Fach selbst als vielperspektivisch versteht und an diesen aufgezeigten Punkten weiterarbeitet und zu füllen versucht, wie sich Vielperspektivität didaktisch konkretisieren und begründen lässt.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.) (2018). *„Wie ich mir das denke und vorstelle...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Klinkhardt.
- Andresen, S. & Diehm, I. (Hrsg.) (2006). *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90483-2>
- Beudels, M. (2021). *Kohärenz und Vielperspektivität im Sachunterrichtsstudium – Status quo und Wirksamkeit kohärenter, vielperspektivischer universitärer Lehrveranstaltungen sowie Entwicklung von Educative Curriculum Materials*. Bergische Universität Wuppertal. <https://elekp.bib.uni-wuppertal.de/urn:nbn:de:hbz:468-20220221-110902-9>
- Blanck, B. (2024). Erwägungsorientierte Entfaltung von Subjektivität als Bildungsziel für eine nachhaltige Gesellschaft. In A. Flügel, Gruhn, A., Landrock, I., Lange, J., Müller-Naendrup, B., Wiesemann, J., Büker, P. & Rank, A. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 243–252). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6111-21>
- Bollmann-Zuberbühler, B., Frischknecht-Tobler, U., Kunz, P., Nagel, U. & Wilhelm Hamiti, S. (2010). *Systemdenken fördern. Systemtraining und Unterrichtsreihen zum vernetzten Denken*. Schulverlag.
- Brinkmann, V. (2019). *Fragen stellen an die Welt*. Schneider.

- Brülls, S. (2008). Gesamtunterricht nach Berthold Otto (1859–1933). In A. Kaiser (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht. Bd. 1: Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts* (S. 106–109). Schneider Hohengehren.
- CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1976). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm*. Ernst Klett.
- Eckermann, T. & Heinzl, F. (2018). Kindheitsforschung – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In A. Kleeberg-Niepage & Rademacher, S. (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik* (S. 251–272). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5_11
- El-Mafaalani, A. (2023). Bildungsgerechtigkeit, Superdiversität und neue Ungleichheiten. Herausforderungen für multiprofessionelle Kooperation. In C. Fischer & Platzbecker, P. (Hrsg.), *Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann* (S. 93–104). Waxmann.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Arbeitskreis Grundschule.
- *Feige, B. (2007). Vielperspektivischer Sachunterricht. In J. Kahlert, Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., v. Reeken, D. & Wittkowske, S. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 266–275). Klinkhardt.
- Flügel, A., Kater-Wettstädt, L., Kucharz, D., Pech, D., Schomaker, C., Schroeder, R., Simon, T. & Skorsetz, N. (2024). Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht. *GDSU-Journal*, 15, 62–72. <https://gdsu.de/sites/default/files/newsletter/GDSU-Journal-15.pdf>
- Führer, C. (2022). Relativität und Bildung. Fächerübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen. In C. Führer, Schweitzer, F., Tesch, B., Eiben-Zach, B., Ulfat, F., Thomas, P., Poleichtner, W., Grewe, B. & Küchler, U. (Hrsg.), *Relativität und Bildung. Fächerübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 9–26). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995418n>
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *widerstreit sachunterricht*. (18). <http://dx.doi.org/10.25673/92461>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2002). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik*. Klinkhardt.
- Giel, K. (1994). Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht – Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins. In L. Duncker & Popp, W. (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts* (S. 163–177). Juventa.
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern*. Klinkhardt.
- Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (2014). *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule*. Cornelsen.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts*. Klinkhardt.
- Junge, A. & Schomaker, C. (2024). Theoretische Überlegungen zur Förderung von Zukunftsfähigkeiten im Sachunterricht. *widerstreitsachunterricht*, 28. <http://dx.doi.org/10.25673/115112>
- Kahlert, J. (1994). Ganzheit der Perspektivität. Didaktische Risiken des fachübergreifenden Anspruchs und ein Vorschlag. In R. Lauterbach, Köhnlein, W., Koch, I. & Wiesenfarth, G. (Hrsg.), *Curriculum Sachunterricht (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 5)* (S. 71–85). IPN.
- *Kahlert, J. (1998). Didaktische Netze knüpfen. Ideen für die thematische Strukturierung fächerübergreifenden Unterrichts. In L. Duncker & Popp, W. (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hi-*

- naus. *Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Anregungen und Beispiele für die Grundschule* (S. 12–34). Agentur Dieck.
- *Kahlert, J. (1999). Vielperspektivität bewältigen. Eine Studie zum Management von Wissen und Information bei der Vorbereitung von Sachunterricht. In W. Köhnlein, Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht (=Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, 3)* (S. 192–225). Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2014). Zwischen didaktischer Vernunft und inhaltlicher Beliebigkeit – Vielperspektivität im Sachunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7(2), 9–21.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritische Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1998). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In I. Gogolin, Krüger-Potratz, M. & Meyer, M. A. (Hrsg.), *Pluralität und Bildung*. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) (S. 235–249). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11056-9_14
- *Köhnlein, W. (1996). Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In E. Glumpler & Wittkowske, S. (Hrsg.), *Sachunterricht heute* (S. 46–76). Klinkhardt.
- *Köhnlein, W. (1998). Grundlegende Bildung – Gestaltung und Ertrag des Sachunterrichts. In B. Marquardt-Mau & Schreier, H. (Hrsg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 8)* (S. 27–46). Klinkhardt.
- *Köhnlein, W. (1999). Vielperspektivisches Denken – eine Einleitung. In W. Köhnlein, Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht (=Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, 3)* (S. 9–23). Klinkhardt.
- *Köhnlein, W. (2012). *Bildung und Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Duncker, L. (2013). Vielperspektivität. *widerstreit sachunterricht*, 19. <http://doi.org/10.25673/92469>
- *Lauterbach, R. (2017). Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 27)* (S. 13–26). Klinkhardt.
- Lauterbach, R., Marquardt, B. & Bolscho, D. (1983). *Lehrerbildung Sachunterricht. Kritik und Perspektiven. Beiträge und Ergebnisse des 11. IPN-Symposiums, Kiel, 3. bis 6. Mai 1982*. Arbeitskreis Grundschule e. V. & IPN.
- Lotter, W. (2018). *Innovation. Streitschrift für barrierefreies Denken*. Edition Körber.
- Mester, T. (2019). *Inklusionsbezogenes fachdidaktisches Wissen für den Sachunterricht: analytische und empirisch gestützte Modellentwicklung unter Berücksichtigung praxisrelevanter Anforderungen mit Fokussierung des naturwissenschaftlichen Lernens*. Universität Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-877>
- Michalik, K. (2012). Fragen und Philosophieren im Fachunterricht – Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip. In B. Neißer & Vorholt, U. (Hrsg.), *Kinder philosophieren* (S. 37–54). Lit Verlag.
- Miller, S. & Schroeder, R. (2019). Forschungszugänge zu Schüler:innenvorstellungen in einem inklusiven Sachunterricht. In C. Schomaker, Pech, D. & Simon, T. (Hrsg.), *Forschungsband zur Didaktik inklusiven Sachunterrichts* (S. 78–90). Klinkhardt.
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), *„Wie ich mir das denke und vorstelle...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35–50). Klinkhardt.
- Peterßen, W. (2000). *Fächerverbindender Unterricht*. Oldenbourg.
- Programme der Jahrestagungen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 1992–2000.

- Reh, A. (2021). *Rekonstruktion professioneller Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen im Sachunterricht. Untersuchung über die Beschaffenheit des professionellen Habitus als Teil einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität*. Dissertation. Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2959766/2959767/Diss.pdf>
- Scharf, C. & Gryl, I. (2020). Innovativität – Gerechtigkeit – Nachhaltigkeit. Eine Erweiterung des Konzepts Innovativität um die Theorie der Gerechtigkeit und dessen Anwendung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. *GW-Unterricht*, 159(3), 16–30. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht159s16>
- Schleicher, A. (2021). *Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. OECD.
- Schomaker, C. (2021). Vernetzt denken – Phänomene vielperspektivisch erkunden und verstehen. *Grundschule Sachunterricht*, 89, 2–8.
- Schreiber, W. (2012). Das Potenzial von Grundschulern aus geschichtsdidaktischer Sicht. In I. Enzenbach, Pech, D. & Klätte, C. (Hrsg.), *Kinder und Zeitgeschichte: jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus*. 8. Beiheft von widerstreit sachunterricht (S. 25–36). <http://dx.doi.org/10.25673/92555>
- *Schreier, H. (1989). Ent-trivialisiert den Sachunterricht! *Grundschule*, (3), 10–13.
- Schreier, H. (1994). *Der Gegenstand des Sachunterrichts*. Klinkhardt.
- Schreier, H. (2001). Perspektiven für den Sachunterricht. In W. Köhnlein & Schreier, H. (Hrsg.), *Innovation und Sachunterricht. Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen (=Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, 4)* (S. 331–350). Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2022). *Ungestört bei der Sache. Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5943>
- Seifert, A. (2021). Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 231–240). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_18
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Schneider.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>
- Simon, T. (2015). ‚Heimat‘ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. *widerstreit sachunterricht.de*, (21). <http://dx.doi.org/10.25673/92482>
- Simon, T. (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In H. Giest, Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 177–184). Klinkhardt.
- Simon, T. (2019). Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In M. Veber, Benölken, R. & Pfitzner, M. (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 113–133). Waxmann.
- Simon, T. (2025). Die Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften – eine Voraussetzung für einen ‚Sachunterricht der Ungewissheit‘? In C. Schomaker, Peschel, M. & Goll, T. (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit* (S. 254–262). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6152-23>
- Stoltenberg, U. (2002). *Nachhaltigkeit lernen mit Kindern. Wahrnehmung, Wissen und Erfahrungen von Grundschulkindern unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung*. Klinkhardt.
- *Tänzer, S. (2014). Konzeptionen und Positionen der Didaktik des Sachunterrichts in der Gegenwart. In Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.), *Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V.* (S. 57–74). Klinkhardt.

- Tänzer, S., Lauterbach, R., Blumberg, E., Grittner, F., Lange, J. & Schomaker, C. (Hrsg.) (2020). *Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen* (2. überab. Aufl.). Klinkhardt.
- *Thomas, B. (2022). Vielperspektivischer Sachunterricht. In J. Kahlert, Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller S. & Wittkowske, S. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. überab. Aufl.) (S. 269–276). Klinkhardt.
- Thomas, B. (2013). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen*. Klinkhardt.
- *Trevisan, P. (2018). Natur, Mensch, Gesellschaft – ein vielperspektivisches und integratives Fach. In: P. Trevisan & Helbling, D. (Hrsg.), *Nachdenken und Vernetzen in Natur, Mensch Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus*. Haupt.
- Unglaube, H. (1997). Fachübergreifendes Arbeiten im Sachunterricht – ein altes Konzept im neuen Gewand? In R. Meier, Unglaube, H. & Faust-Siehl, G. (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule* (S. 45–61). Arbeitskreis Grundschule.
- Veith, S. (2024). *Perspektiven von Grundschulkindern auf das physikalische Phänomen Schall – eine phänomenografische Studie*. <https://doi.org/10.15488/17618>
- von Reeken, D. (2001). *Politisches Lernen im Sachunterricht*. Schneider.

Perspektivität in der Sportdidaktik

Sportunterricht und das didaktische Prinzip der Mehrperspektivität

Tanja Hackenbroich und Ina Hunger

Einleitung

Der Auftrag von Sportunterricht wird in der Öffentlichkeit mitunter missverstanden. Einerseits wird er aufgrund seiner assoziierten Nähe zu einer der beliebtesten Freizeitformen unserer Gesellschaft oft mit körperlichem Training verwechselt oder mit überzogenen Erwartungen unterlegt. Andererseits wird er nicht selten im Vergleich zu Fächern wie Deutsch, Mathematik oder Englisch als Nebenfach abgewertet oder im Hinblick auf schulische Bildung als vergleichsweise unbedeutend bezeichnet. Dabei leistet Sportunterricht, als staatlich geförderter Bildungsbereich und in allen Schulformen sowie Schulstufen durchgängiges Pflichtfach, einen den anderen Fächern formal gleichgestellten Bildungsbeitrag. Genau wie alle anderen Fächer soll Sportunterricht „einerseits die optimale Entfaltung der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Individuums sowie andererseits die selbstständige Teilhabe und Partizipation an Gesellschaft und Kultur“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 6) unterstützen und fördern.

Entsprechend verfolgt Sportunterricht sowohl ein fachspezifisches als auch ein allgemeinbildendes Anliegen, welche in ihrem pädagogischen Stellenwert als gleichberechtigt gelten. Fachsprachlich gewendet zielt Sportunterricht auf die Erfüllung des sogenannten Doppelauftrags und somit auf die Erziehung zum Sport sowie auf die Erziehung durch Sport ab: Während mit Erziehung zum Sport die sachorientierte Erschließung der Bewegungs-, Spiel und Sportkultur anvisiert wird, bezieht sich Erziehung durch Sport auf die subjektbezogene Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport (Hunger & Zander, 2020, S. 125; Prohl, 2017, S. 74).

Vereinfacht formuliert sollen Heranwachsende im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts Sport und Bewegung unter verschiedenen Perspektiven erfahren und verstehen sowie psycho-physisch dazu befähigt werden, entsprechend ihrer persönlichen Präferenzen an der gegenwärtigen Sport- und Bewegungskultur teilzuhaben und diese gegebenenfalls auch zu verändern. Gleichsam sollen sie im Rahmen der jeweiligen sportunterrichtlichen Arrangements in ihrer individuellen Entwicklung gefördert werden (Balz, 2009, S. 29; Kurz, 2000, S. 15; Schierz & Thiele, 2013, S. 136–139).

Im Folgenden wird diese mehrperspektivische Ausrichtung von Sportunterricht, die auf die pragmatische Fachdidaktik nach Kurz (2000) zurückgeht, näher erläutert. Entlang der diesem Sammelband zugrundeliegenden verbindlichen Ordnungsstruktur wird im Anschluss das Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft bzw. Sportwissenschaften – Sportdidaktik – Sportpädagogik umrissen und dabei die Kernaufgabe der Sportdidaktik in den Blick genommen. Es folgt die Darlegung der im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts anzubahnenden Kompetenzen von Lernenden sowie die für eine mehrperspektivische Inszenierung von Sportunterricht nötigen Kompetenzen der Lehrenden. Daran anschließend wird die mehrperspektivische Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen dargestellt. Nach einer historischen Einordnung jenes sportdidaktischen Konzepts werden zum Abschluss des Beitrags disziplinäre und thematische Anschlussstellen aufgezeigt.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung der Mehrperspektivität

Im Hinblick auf die Erfüllung des zuvor dargelegten Doppelauftrages von Sportunterricht erweist sich das didaktische Prinzip der Mehrperspektivität als zentral (Hunger & Zander, 2020, S. 125). Im Zuge einer mehrperspektivischen Unterrichtsgestaltung werden „im Kontext schulischen Lehrens und Lernens verschiedene Blickrichtungen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand [... eingestrichen], um die Sache gezielt(er) zu erschließen, die Entwicklung der Schüler*innen breit(er) zu fördern und den Bildungshorizont zu erweitern“ (Balz, 2022, S. 53 f.). Die Mehrperspektivität und somit die verschiedenen an den jeweiligen Unterrichtsgegenstand anzulegenden Blickrichtungen gehen auf die von Kurz (2008) ausgewiesene „Vielfalt sportlichen Sinns“ (S. 57) zurück.¹ Empirischen Ergebnissen der Motivationspsychologie zufolge schreiben Menschen Sport zu, dass dieser

Gesundheit und Fitness fördert, Kontakte zu anderen Menschen aufbaut und vertieft, Herausforderungen bietet, sich in Leistungssituationen zu erproben, ein Medium ästhetischer Botschaften und Erfahrungen ist, neuartige und aufregende Bewegungserfahrungen erschließt [oder auch] Spannung und den Reiz des ungewissen Ausgangs bereithält. (Kurz, 2008, S. 62)

Da Sport grundsätzlich keinem vorgegebenen Sinn unterliegt, sondern mit Sinn belegt wird, gilt es, jene unterschiedlichen Sinnzuschreibungen für Schüler*innen

1 Zur gleichen Zeit entwickelte auch Ehni (2010) ein fachdidaktisches Konzept, in dem die Mehrperspektivität zentral ist. Ehni ging es vor allem „um eine Sinnerörterung sportlichen Handelns und Erlebens unter den Perspektiven Erkunden, Üben, Trainieren, Wettkämpfen, Spielen und Sprechen“ (Balz, 2022, S. 55). Obgleich das von Ehni (2010) entwickelte Konzept innerhalb der Sportpädagogik große Anerkennung fand, konnte es sich im Gegensatz zu der fachdidaktischen Konzeption von Kurz (2000, 2008) curricular nicht etablieren (Balz & Neumann, 2013, S. 151).

im Sportunterricht erfahrbar zu machen und eine auf die unterschiedlichen Sinnzuschreibungen bezogene Auseinandersetzung mit Bewegung, Spiel und Sport im Sportunterricht anzuregen (Kurz, 2008, S. 58; Ruin, 2019, S. 136). Mit Blick auf den einzulösenden Bildungs- und Erziehungsauftrag des Sportunterrichts wurden an die individuellen Sinnzuschreibungen des Sports spezifische Förderabsichten geknüpft, wodurch diese zu pädagogischen Perspektiven weiterentwickelt wurden (Kurz, 2008, S. 66–68; Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 179). Jene in die Lehr- und Bildungspläne nahezu aller Bundesländer aufgenommenen pädagogischen Perspektiven lauten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 9–13):

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern,
- sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten,
- etwas wagen und verantworten,
- das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen,
- kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen,
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln.

Mit der Einnahme einer jeden Perspektive im Sportunterricht wird letztlich „ein Standpunkt betreten, von dem sich eine bestimmte Sinnauslegung sportlicher Aktivität und eine bestimmte Förderabsicht persönlicher Entwicklung verfolgen lassen“ (Balz, 2011, S. 26). Balz und Neumann (2015) betonen jedoch, dass die derzeit in den Lehr- und Bildungsplänen aufgeführten sechs pädagogischen Perspektiven kein „starrer Kanon“ (S. 2) sind, sondern hinsichtlich ihrer Anzahl, Bezeichnung, Auslegung und Ausgestaltung variieren können (Balz & Neumann, 2013, 149, 152, 2015, S. 2; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 8). Dementsprechend erachten Balz und Neumann (2013, S. 153) Mehrperspektivität weniger als festes Programm, sondern vielmehr als fachdidaktisches Prinzip, welches derzeit sechs, jedoch grundsätzlich veränderbare oder auch erweiterbare pädagogischen Perspektiven vorsieht.

Darüber hinaus erweisen sich ‚Bewegungsfelder‘ als charakteristisch für den erziehenden und somit mehrperspektivisch inszenierten Sportunterricht. Anstelle von tradierten Sportarten sind in aktuellen Lehr- und Bildungsplänen acht Inhaltsbereiche aufgeführt, womit sowohl dem veränderten Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen als auch dem Wandel der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur Rechnung getragen werden soll. Jene Bewegungsfelder lauten (Prohl, 2017, S. 75):

- Laufen, Springen, Werfen,
- Bewegung im Wasser,
- Bewegen an und mit Geräten,
- Bewegung gymnastisch, rhythmisch, tänzerisch gestalten,
- Spielen in und mit Regelstrukturen,

- mit/gegen Partner kämpfen,
- Fahren, Rollen, Gleiten,
- den Körper trainieren, die Fitness verbessern.

Mit dem Wechsel von tradierten Sportarten zu Bewegungsfeldern werden nicht nur die Inhaltsbereiche des Sportunterrichts geöffnet und erweitert; vor allem wird der Fokus auf die Bildungspotenziale, die an die jeweilige Aktivität geknüpft sind, gerichtet (Prohl, 2017, S. 75).

2. Verhältnis Fachwissenschaft (Sportwissenschaften) – Fachdidaktik (Sportdidaktik) – Erziehungswissenschaft (Sportpädagogik)

Im Allgemein stellt der Entwurf und die Weiterentwicklung von didaktischen Konzepten eine der Kernaufgaben der Sportdidaktik dar, die sich als Disziplin gezielt Fragen des Lehrens und Lernens im Kontext von Sport und Bewegung widmet (u. a. Elflein, 2012). Die Sportdidaktik, welche gemeinhin als Teilgebiet der Sportpädagogik gilt, ist an den (ca. 70) universitären Standorten der Sportwissenschaften entweder durch einen entsprechend denominierten oder durch einen mit der Sportpädagogik kombinierten Lehrstuhl vertreten. Während die Sportpädagogik (als Querschnittsdisziplin der Erziehungs- und Sportwissenschaft) vor allem „das sportliche und spielereische Bewegungshandeln von Menschen in seinen institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Formen vorrangig unter den Motiven Bildung, Erziehung, Sozialisation und Lernen untersucht“ (Meinberg, 1996, S. 17), führt die Sportdidaktik auf Kontexte eng, wo Fragen der Vermittlung eine besondere Rolle spielen. Jene Kontexte können durchaus unterschiedlich sein und somit von Bewegungserziehung in der Kindertagesstätte über Sport im Strafvollzug bis hin zum Gesundheitssport mit Senior*innen reichen. Der Sportunterricht an Schulen gilt jedoch als eines der zentralen Handlungsfelder der Sportdidaktik, insofern die Lehramtsausbildung an den universitären sportwissenschaftlichen Standorten dominiert.

Mit Blick auf die dargestellte enge (strukturelle) Verflochtenheit zwischen Sportdidaktik und Sportpädagogik werden Diskussionen über das (Abhängigkeits-)Verhältnis der Sportdidaktik zur Sportpädagogik in der scientific community kaum mehr geführt. Die Beziehung wird konsensual vielmehr als untrennbar erachtet. Allerdings kann die Sportdidaktik selbst als eine Integrationswissenschaft verstanden werden, insofern sie sich zur Beantwortung sportdidaktischer Problemstellungen interdisziplinärer Erkenntnisse verschiedenster sportwissenschaftlicher Teildisziplinen bedient (Lange & Sinning, 2009, S. 17; Scherer, 2017, S. 21). Auch in dem in diesem Text im Mittelpunkt stehenden Konzept des erziehenden Sportunterrichts sind Bezüge zu anderen Fachdisziplinen eingelagert. Beispielsweise werden Fachkennt-

nisse zu gesellschaftlichen Entwicklungen oder auch gesundheitlichen Herausforderungen von Schüler*innen bei der Generierung der Perspektiven berücksichtigt oder fließen auf der Ebene der Unterrichtsplanung stets interdisziplinäre Befunde (z. B. über Belastungsgrenzen, Bewegungslernen, Besonderheiten inklusiver Lerngruppen, Bewegungssozialisationseffekte etc.) ein.

3. Kompetenzen von Lernenden

Indem Schüler*innen im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts unterschiedliche Perspektiven auf Bewegung, Spiel und Sport einnehmen und jene Blickrichtungen anschließend reflektieren, soll Handlungsfähigkeit im Sport angebahnt und aufgebaut werden (Balz, 2009, S. 29; Balz & Neumann, 2015, S. 3; Kurz, 2008, S. 57). Durch einen mehrperspektivisch inszenierten Sportunterricht sind Schüler*innen – idealiter – in der Lage, kompetent und selbstbestimmt mit den komplexen Anforderungen der Bewegungs- und Sportkultur umzugehen (Stibbe et al., 2022, S. 18). Das heißt, diese verfügen nicht nur über einen individuellen Zugang zur gegenwärtigen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, sondern sind überdies dazu befähigt, selbstständig daran teilzuhaben (Hunger & Zander, 2020, S. 125). Schierz und Thiele (2013, S. 136–139) erweitern den Grundgedanken der Handlungsfähigkeit um Reflexivität und weisen reflexive Handlungsfähigkeit als das Ziel eines mehrperspektivisch inszenierten Sportunterrichts aus. Dadurch sollen Schüler*innen in die Lage versetzt werden, nicht nur an einer soziohistorisch konkreten Bewegungs- und Sportkultur teilzuhaben, sondern (komplexe) Sinnkonstruktionen des Sports für die eigene Biografie, aber auch für die Gesellschaft zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern (Hunger & Zander, 2020, S. 70; Ruin et al., 2022, S. 139; Schierz & Thiele, 2013, S. 136–139).

(Reflexive) Handlungsfähigkeit bei Lernenden anzubahnen und aufzubauen, ist mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Aufgrund der Nähe von Sportunterricht zum außerschulischen Sport sowie der lebensweltlichen Bekanntheit von Sport unterlegen Heranwachsende die angebotenen Perspektiven im Sportunterricht vielfach mit einer eigenen Wertung. Der Perspektive „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ bzw. aus juveniler lebensweltlicher Perspektive „körperliche Leistung zeigen“ wird dabei oftmals ein höherer Stellenwert beigemessen als anderen Perspektiven, da diese zum einen dem gesellschaftlich dominanten Verständnis von Sport sowie den außerschulisch erworbenen Kompetenzen von Jugendlichen entspricht. Folglich scheuen sich im organisierten Sport eingebundene und dadurch oftmals sportstarke Jugendliche auch nicht davor, ihren Erwartungen im Sportunterricht Ausdruck zu verleihen und gewisse Sinnperspektiven sowie Aufbereitungsformen von Sport lautstark einzufordern. Zum anderen wird körperlicher Leistungsfähigkeit und Sportivität unter Jugendlichen häufig überaus große Bedeutung zugeschrieben. Nicht selten entscheiden körperliche Leistungsfähigkeit und Sportivität

auch über Anerkennung oder Abwertung innerhalb der *peer group* (u. a. Hackenbroich, 2025, 101–104, 187–190). Entsprechend erscheint es auch nicht überraschend, dass sich dadurch mitunter ein auf Leistung und Überbietung ausgerichteter Korpsgeist in Schulklassen einstellt. Zuletzt lässt sich der hohe Stellenwert der Perspektive „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ unter Schüler*innen damit erklären, dass Sinnperspektiven wie „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ für Heranwachsende im Bereich des Sports altersbedingt häufig (noch) nicht oder zumindest weniger relevant sind, auch wenn diese Bildungspotenziale bereithalten.

4. Kompetenzen von Lehrenden

Um die entsprechende Handlungsfähigkeit bei Schüler*innen anzubahnen, bedarf es laut Balz (2022) „einer gezielten Planung, umsichtigen Durchführung und reflektierten Auswertung mehrperspektivischen Sportunterrichts“ (S. 53). Für ein pädagogisch anspruchsvolles Vorhaben erscheint neben einschlägigem fachdidaktischem Wissen und Können insbesondere eine umfängliche Offenheit von Lehrkräften gegenüber dem Gegenstandsbereich von besonderer Bedeutung.

Umfängliche Offenheit gegenüber dem zu unterrichtenden Gegenstand ist bei Sport-Studierenden nicht immer zwangsläufig gegeben. Anders als in anderen Fächern haben Studierende, die auf höheres Lehramt im Fach Sport studieren, tendenziell einen biographisch sehr früh angelegten Bezug zum Sport, insofern sie sich bereits in jungen Jahren zeitlich intensiv diesem Hobby widmeten (Baur, 1995, S. 26–27). Insofern sich ihr Sporttreiben häufig im Kontext der institutionalisierten Ordnung des Vereins- und Wettkampfsports vollzog, entwickelten sie so vergleichsweise früh eine einschlägige Perspektive auf Sport, welche sich in der Zielperspektive auf motorischen Leistungserwerb und durch für den organisierten Sport typische didaktische Aufbereitungsformen auszeichnet (Baur, 1995, S. 27; Hunger & Zander, 2020, S. 126; Volkmann, 2008, S. 14). Das heißt, bereits vor dem Studium hat sich bei Sport-Studierenden oftmals in einem langjährigen Interaktions- und Kommunikationszusammenhang ein festes und unhinterfragtes Verständnis des Gegenstandsbereichs herausgebildet, in welches das Studium ja eigentlich erst einführen sollte (Hunger, 2013, S. 137).

Da die Entwicklung eines reflektierten Verständnisses des Gegenstandsbereichs für gewöhnlich eine der zentralen Aufgaben des Studiums darstellt, bauen angehende Sportlehrkräfte im Studium zwar in der Regel ein interdisziplinäres Fachwissen auf und lernen in fachpraktischen Veranstaltungen andere Ansätze von Schulsport und neue Perspektiven auf Unterricht kennen. Allerdings werden diese Wissensbestände oft in mehr oder weniger voneinander abgegrenzten Sinnbereichen verankert und pragmatisch funktional eingesetzt (Hunger, 2013, S. 136–137). Zeigt sich in der späteren Berufspraxis, dass das in der Ausbildung erworbene Wissen nicht ausreicht

oder trägt, so erfolgt – pointiert formuliert – oftmals der Rückgriff auf das lebensgeschichtlich ältere Wissen oder die Übernahme berufsspezifischer Handlungsfiguren, die in der Schulpraxis vorgefunden werden. In diesem Sinne reproduziert sich also mitunter eine bestehende sportunterrichtliche Praxis inklusive der Orientierung an der einen Perspektive, auch wenn selbstverständlich Anpassungen an die sich wandelnde situativen Bedingungen und inhaltliche Verschiebungen zu konstatieren sind (Hunger, 2013, 132, 136–137). Die Reflexion der eigenen Bewegungs- und Sportsozialisation sowie der Perspektivwechsel von Sportler*in zu Sportlehrkraft ist im Zuge der ersten Phase der Lehrkräftebildung also von besonderer Bedeutung, um handlungsorientierendes (Alltags-)Wissen nachhaltig aufzubrechen sowie die Professionalität (angehender) Lehrkräfte zu erhöhen (Volkman, 2008, S. 239).

5. Modellierung einschlägiger Lehr-Lern-Prozesse

Sollen Sportunterricht und damit die oben im Text aufgeführten Bewegungsfelder mehrperspektivisch inszeniert werden, so können die genannten sechs pädagogischen Perspektiven unterschiedlich eingesetzt werden.² Bei der Thematisierung des Bewegungsfelds „Bewegen im Wasser“ können beispielsweise

- unter der Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ Schüler*innen motiviert werden, durch gezielte Veränderungen gewohnter Bewegungsabläufe (z. B. mit Fäusten Brustschwimmen) ihre Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang zwischen physikalischen Eigenschaften des Wassers und erforderliche Schwimmtechnik (z. B. Abdruck, Vortrieb) zu lenken,
- unter der Perspektive „sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ die Schüler*innen angeregt werden, kreative Sprünge ins Wasser oder Choreografien im Wasser zu erproben,
- unter der Perspektive „etwas wagen und verantworten“ die Schüler*innen motiviert werden, auszutesten, welche Strecken sie sich individuell zutrauen, zu tauchen,
- unter der Perspektive „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ können Schüler*innen angehalten werden, mithilfe von Trainingsplänen ihre jeweilige Leistung zu verbessern und den Leistungsfortschritt trainingswissenschaftlich zu reflektieren,

² Genaue Hinweise, wie Sportunterricht mehrperspektivisch geplant und gestaltet werden kann, liefern vor allem Balz (2010, 2022), aber auch Balz und Neumann (2013, 2015) in einer Vielzahl an Beiträgen.

- unter der Perspektive „kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ können kooperationsbetonte oder kompetitive Spiele im Wasser, Rettungsschwimmen oder Staffeln veranstaltet werden,
- unter der Perspektive „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ können Schüler*innen angeleitet werden, die gesundheitlichen Vorteile des Bewegungsfelds „Bewegen im Wasser“ erfahrungs- bzw. evidenzbasiert herauszuarbeiten.

Grundsätzlich gilt es jedoch, Schüler*innen zuerst zu verdeutlichen, dass es stets verschiedene Perspektiven gibt, unter denen sich im Rahmen eines Bewegungsfelds sportiv betätigt werden kann. Im Anschluss daran kann die Akzentuierung *einer* Perspektive erfolgen, indem ein Unterrichtsvorhaben gezielt unter einer gewählten Perspektive betrachtet wird (Balz, 2010, S. 94, 2022, S. 60–61). „Durch das Akzentuieren bleibt Mehrperspektivität [jedoch] zunächst exemplarisch und wird additiv von Unterrichtsvorhaben zu Unterrichtsvorhaben um weitere perspektivische Zugänge ausgebaut“ (Balz, 2022, S. 61). Alternativ können Perspektiven differenziert werden, indem verschiedene Facetten der einzelnen Perspektiven herausgestellt werden. Dadurch werden Perspektiven in ihrer Gesamtheit erfahrbar sowie die in Perspektiven eingelagerte Komplexität deutlich (Balz, 2022, S. 61). Des Weiteren können unterschiedliche Perspektiven an einen Unterrichtsgegenstand angelegt und Kontraste zwischen den Perspektiven hergestellt werden. Dadurch wird veranschaulicht, wie sich Gegenstände je nach eingenommener Perspektive verändern (Balz, 2010, S. 93–96, 2022, S. 61–62). Überdies lassen sich Perspektiven auch schulintern kultivieren, indem das Prinzip der Mehrperspektivität auf den fächerübergreifenden Unterricht, außerunterrichtliche Sportangebote oder die Schulentwicklung ausgeweitet wird (Balz, 2010, S. 96–99, 2022, S. 63).

6. Historische Entwicklung

Auch wenn der erziehende Sportunterricht mit seinem leitenden didaktischen Prinzip der Mehrperspektivität heute als breiter Konsens in der fachdidaktischen Diskussion gilt und Anfang der 2000er Jahre in die Lehr- und Bildungspläne nahezu aller Bundesländer eingegangen ist (Hunger & Zander, 2020; Prohl, 2010), so ging diesem eine lebhafte Diskussion zur Ausrichtung und somit auch zur Zielsetzung von Sportunterricht voraus. Im Folgenden werden die in die Diskussion eingebrachten fachdidaktischen Konzepte sowie die zugrundeliegenden sportpädagogischen Positionen skizziert. Ferner wird dargelegt, inwiefern das derzeit etablierte Konzept des erziehenden Sportunterrichts mit seinem leitenden Prinzip der Mehrperspektivität eine Synthese unterschiedlicher sportpädagogischer Konzepte und Positionen darstellt (Ruin et al., 2022, S. 136).

Auf die zentralen sowie breit rezipierten fachdidaktischen Konzepte reduziert lassen sich von dem zuvor dargestellten Konzept des erziehenden Sportunterrichts nach Kurz (2000) zum einen das sportbezogene, das sportliche Können fokussierende Konzept nach Söll (2000) und zum anderen das subjektbezogene, die leibliche Bildung ermöglichende Konzept nach Funke-Wieneke (1983) abgrenzen (Balz, 2009, S. 26; Prohl, 2010, S. 172–175). Diese beiden Konzepte unterscheiden sich laut Balz (2009) „hinsichtlich der Art ihrer Begründung, der Höhe des pädagogischen Anspruchs, der Weite der inhaltlichen Auslegung und der Form unterrichtlicher Vermittlung“ (S. 26).

Gemäß des „Sportartenkonzepts“ nach Söll (2000) besteht der Auftrag von Sportunterricht primär aus der Erschließung der Sportkultur. Da Sport hier einem engen Verständnis unterliegt, beschränkt sich Sportunterricht auf einen spezifischen Kanon an Sportarten. Schüler*innen sollen auf die Anforderungen der vorherrschenden Sportarten vorbereitet und – in Form der (Weiter-)Entwicklung ausgewählter motorischer Fähig- und Fertigkeiten – entsprechend qualifiziert werden (Balz, 2009, S. 26–27; Prohl, 2010, S. 173). Ein so verstandener Sportunterricht zielt also vornehmlich auf materiale Bildung ab. Er zeigt sich lehrer*innenzentriert sowie geschlossen inszeniert und dient vorrangig der Affirmation der vorherrschenden Sportkultur (Balz, 2009, S. 26–27).

Im Gegensatz dazu zielt Sportunterricht, der gemäß dem „Konzept der Körpererfahrung“ nach Funke-Wieneke (1983) inszeniert wird, auf die Entwicklungsförderung durch Bewegung und Sport ab (Balz, 2009, S. 28). Sportunterricht soll Schüler*innen die Gelegenheit bieten, umfängliche bewegungsbezogene Erfahrungen zu sammeln und Bewegungskompetenz auszubilden (Balz, 2009, S. 28; Prohl, 2010, S. 175). Bewegung und Sport dienen also maßgeblich formaler Bildung. Im Sportunterricht werden folglich nicht nur tradierte Sportarten behandelt, sondern das gesamte Spektrum an Bewegungsmöglichkeiten aufgezeigt (Balz, 2009, S. 28) und somit auch „nicht-sportliche Bewegungsangebote und erfahrungsoffene Bewegungsalternativen“ (Prohl, 2010, S. 175, 2017, S. 54) eingebracht. Darüber hinaus weist ein so verstandener Sportunterricht auch methodisch eine große Offenheit auf und versteht sich als Korrektiv zur vorherrschenden Sportkultur (Balz, 2009, S. 28).

Das Konzept des (oben erläuterten) erziehenden Sportunterrichts wiederum führt die Positionen, die den beiden skizzierten Konzepten zugrunde liegen, zusammen, indem dieses sowohl auf die hohe gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung von Sport als auch die entwicklungsförderlichen Potenziale von Bewegung im Kindes- und Jugendalter Bezug nimmt. Indem erziehender Sportunterricht auf Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung abzielt, dient dieser kategorialer Bildung (Balz, 2009, S. 29; Prohl, 2017, S. 64). Dementsprechend soll Sport weit ausgelegt werden und idealtypisch mehrperspektivisch unterrichtet werden (Balz, 2009, S. 29–30).

Bemerkenswert erscheint, dass die Diskussion über die Ausrichtung und Zielsetzung von Sportunterricht Anfang der 2000er Jahre mehr oder weniger eingeschlafen

ist und das Konzept des erziehenden Sportunterrichts seither kaum mehr infrage gestellt wird. Einzig auf den reduzierten Stellenwert der Mehrperspektivität in neueren kompetenzorientierten Lehr- und Bildungsplänen wird wiederholt hingewiesen (Balz & Neumann, 2013, S. 151–152, 2015, S. 7; Stibbe et al., 2022, S. 31–32). Stibbe et al. (2022) zufolge stellen seit der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne nämlich „nicht mehr die pädagogischen Perspektiven den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung dar[...], sondern vielmehr die im Lehrplan ausgewiesenen Kompetenz- bzw. Ergebniserwartungen“ (S. 31).

Anstelle eines Nachdenkens über eine *grundsätzlich* neue Ausrichtung von Sportunterricht wurden im fachdidaktischen Diskurs der letzten zwei Jahrzehnte vielmehr Ansätze ausgearbeitet, die der Diversität der Schüler*innenschaft Rechnung tragen sollen und auf Teilhabechancen im Sportunterricht abheben. Individuelle Voraussetzungen wie Körperkonstitution, Förderbedarf oder auch geschlechtsbezogene oder kulturelle Sozialisationseffekte werden in jenen Ansätzen zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen genommen und münden in entsprechenden Empfehlungen zur zielgruppenspezifischen, diversitätssensiblen oder inklusiven Unterrichtung (u. a. Frohn & Heckemeyer, 2024; Tiemann, 2015). Bezugspunkt für solche Ansätze sind neben übergeordneten gesellschaftlichen Themenstellungen wie Inklusion, Gender oder Interkulturalität vielfach Untersuchungen zur Schüler*innenperspektive, d. h. Befunde, die Aufschluss über die Wahrnehmung, das Erleben und Handeln der Adressatengruppe geben. Dabei sind vor allem für Schüler*innen diskriminierende Situationen und die Frage nach Chancengerechtigkeit Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen (u. a. Hackenbroich, 2025).

7. Disziplinäre und thematische Anschlussstellen

Trotz immer wieder aufkeimender, vor allem öffentlicher Diskussion über die Ausrichtung und Zielstellung von Sportunterricht erweisen sich das Konzept des erziehenden Sportunterrichts und dessen zentrales didaktisches Prinzip der Mehrperspektivität nach wie vor als sportdidaktischer Konsens. Ursache hierfür sind sicherlich der dem Konzept innewohnende Pragmatismus sowie dessen inhaltliche Elastizität. Insofern ist das Konzept auf alle Schulformen und -stufen anzuwenden sowie inhaltlich vielfältig und auf die jeweilige Zielgruppe angepasst umzusetzen. Auch wenn die eingangs skizzierten sechs pädagogischen Perspektiven – welche auf gängige Motive außerschulischen Sporttreibens im 20. Jahrhundert zurückgehen – im Wesentlichen zeitlos sind, so bilden diese unseres Erachtens dennoch die Sport- und Bewegungskultur sowie die gegenwärtig erkennbaren Motive des Sporttreibens des 21. Jahrhunderts nicht vollständig ab.

Beispielsweise stellen die Körpermodellierung und -optimierung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und in sozialen Medien überaus präsenter Körpernormen und Schönheitsideale derzeit entscheidende Motive für das Sporttreiben im

Jugend- und Erwachsenenalter dar (u. a. Bindel & Theis, 2020, S. 6). Die Relevanz jener Motive spiegelt sich auch in der großen Zahl an jugendlichen Fitnessstudio-besucher*innen wider. Von den ca. 1,8 Millionen Jugendlichen, die regelmäßig ein Fitnessstudio besuchen, beschäftigt sich eine Vielzahl auch über den eigentlichen Fitnessstudio-Besuch hinaus mit der Thematik Fitness und ordnet ihre gesamte Lebensführung dem Ziel der Körpermodellierung und -optimierung unter (Bindel & Theis, 2020, 6). Bindel und Theis (2020, S. 10–11) bezeichnen jenen Fitness-Lifestyle sogar als restriktiv-total, da nicht nur körperliche Aktivität akribisch geplant, durchgeführt und getrackt wird, sondern auch Schlaf-, Ernährungs- und Freizeitgewohnheiten vermessen und gegebenenfalls angepasst werden. Aufgrund der mit dem Fitness-Lifestyle einhergehenden problematischen Entwicklungen wie Self-Tracking (Duttweiler & Passoth, 2016, S. 9) oder die Inszenierung von sportiven und vor allem transformierten Körpern auf *social media* (u. a. Pürgstaller, 2023, S. 63) ist es bildungsbezogen überaus bedeutsam, dieses zentrale Motiv als weitere Perspektive für den erziehenden Sportunterricht auszuweisen und einen reflexiven Umgang mit Körpermodellierung und -optimierung zu schulen. Demzufolge gilt es – wie auch schon von Balz und Neumann (2013, S. 153) betont –, Mehrperspektivität zwar als grundlegendes fachdidaktisches Prinzip zu begreifen, jedoch die ausgewiesenen sechs pädagogischen Perspektiven und deren thematischen Bezüge regelmäßig auf den Prüfstand zu stellen und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen wie generationaler Veränderungen zu aktualisieren.

Notwendig ist nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit der Frage, ob das Fach den Anforderungen mit Blick auf die sich wandelnden Voraussetzungen im Alltag überhaupt standhalten kann, sowie mit den Bedingungen, die vorherrschen müssen, damit der Sportunterricht den veranschlagten Ansprüchen genüge leisten kann. Hingewiesen sei an dieser Stelle auf aktuelle bildungspolitische Dilemmata, wie der große (Sport-)Lehrkräftemangel einerseits und der große Anteil an formal nicht- bzw. basisqualifizierten und damit fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräften (vor allem in der Grundschule) andererseits, welcher wiederum Bemühungen der universitären Ausbildung von Sportlehrkräften konterkariert. Zudem erweisen sich der hohe Stundenausfall, die mangelnde Verfügbarkeit sowie der schlechte Zustand von Sportanlagen in Deutschland als große (strukturelle) Probleme von Sportunterricht, mit denen Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler*innen konfrontiert sind und für die es schnellstmöglich Lösungen braucht, damit Sportunterricht den an ihn gestellten Ansprüchen überhaupt nachkommen kann (Breuer, 2006, S. 74–75; Liebl, 2020, S. 155–158).

Literatur

Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.

- *Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33(1), 25–32.
- Balz, E. (2010). Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Sportunterrichts. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Band 1: Orientierungen und Beispiele* (2. Aufl., S. 86–103). Hofmann-Verlag.
- Balz, E. (2011). Perspektivisch unterrichten: Didaktisch-methodische Anregungen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Band 2: Didaktische Anregungen und praktische Beispiele* (S. 25–36). Hofmann-Verlag.
- Balz, E. (2022). Sportunterricht mehrperspektivisch planen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Band 3: Evaluation und Innovation* (S. 53–66). Hofmann-Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840315084-41>
- Balz, E., & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (1. Aufl., S. 148–177). Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840309182-148>
- Balz, E., & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 39(3+4), 2–7.
- Baur, J. (1995). Vom Akteur zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren* (S. 25–31). Limpert Verlag GmbH.
- Bindel, T., & Theis, C. (2020). Fitness als Trend des Jugendsports – eine Wissenskultur. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 1(1), 6–14. <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00001-w>
- Breuer, C. (2006). Die Sportstättensituation. In W.-D. Brettschneider & J. Becker (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 53–75). Meyer & Meyer Verlag.
- Duttweiler, S., & Passoth, J.-H. (2016). Self-Tracking als Optimierungsprojekt? In S. Duttweiler, R. Gugutzer, J.-H. Passoth & J. Strübing (Hrsg.), *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* (S. 9–44). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839431368-001>
- Uhni, H. (2010). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und des Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Band 1: Orientierungen und Beispiele* (2. Aufl., S. 34–56). Hofmann-Verlag.
- Elflein, P. (2012). *Sportpädagogik und Sportdidaktik* (4. unveränd. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Frohn, J., & Heckemeyer, K. (2024). Geschlechtliche Vielfalt im Sport und Sportunterricht. *Sportunterricht*, 73(4), 148–153.
- Funke-Wieneke, J. (1983). *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Rowohlt.
- Hackenbroich, T. (2025). *Geschlechtertypisierungen im Sportunterricht und deren situativer Bezug. Eine qualitative Analyse der Schüler*innenperspektive*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47749-3>
- Hunger, I. (2013). ‚Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung‘? Eine qualitative Studie zur Unterrichtsplanung und -auswertung von Studierenden im Fachpraktikum Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2(1), 128–140. <https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17413>
- *Hunger, I., & Zander, B. (2020). Sportunterricht. Ansprüche, Legitimierungen, Realisierungsformen und Erfahrungen. *INDES – Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, 1, 121–133.
- *Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Curriculumentwicklung NRW. Erzie-*

- hender Schulsport. *Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (1. Aufl., S. 9–55). Verlag für Schule und Weiterbildung DruckVerlag Kettler.
- Kurz, D. (2008). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Ein Arbeitstextbuch* (S. 162–173). Czwalina.
- Lange, H., & Sinning, S. (2009). Einführung in die Sportdidaktik. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl., S. 11–23). Spitta-Verlag.
- Liebl, S. (2020). „Fachfremd“ unterrichtende Sportlehrkräfte an Grundschulen – eine nahezu unbekannte Spezies. *Sportunterricht*, 69(4), 155–160. <https://doi.org/10.30426/SU-2020-04-2>
- Meinberg, E. (1996). *Hauptprobleme der Sportpädagogik: eine Einführung* (3., unveränd. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf
- Prohl, R. (2010). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 169–179). Hofmann-Verlag.
- *Prohl, R. (2017). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (2. Aufl., S. 64–84). Limpert Verlag GmbH.
- Pürgstaller, E. (2023). Das Körperverständnis von Heranwachsenden im Kontext der Mediatisierung. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 4(1), 59–68. <https://doi.org/10.1007/s43594-023-00093-0>
- *Ruin, S. (2019). Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(2), 127–139. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0564-6>
- Ruin, S., Ratzmann, A., & Gaum, C. (2022). Orientierung an der Synthese von Sache und Individuum. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (1. Aufl., S. 136–150). Verlag W. Kohlhammer.
- Scherer, H.-G. (2017). Interdisziplinäre Perspektiven in der Sportdidaktik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(1), 5–26. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2017-1-5>
- *Schierz, M., & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (1. Aufl., S. 123–147). Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840309182-122>
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *Sportunterricht*, 49(1), 4–8.
- Stibbe, G., & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Stibbe, G., Poweleit, A., & Ruin, S. (2022). Bildung oder Ausbildung? Exemplarische Analysen zur curricularen Verankerung von Mehrperspektivität im Fach Sport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Band 3: Evaluation und Innovation* (S. 18–36). Hofmann-Verlag.
- Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (1. Aufl., S. 53–66). Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840311192-53>
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

II.

Fachwissenschaftliche Hintergrundkonzepte

Was heißt es, eine andere Perspektive einzunehmen?

Eine Diskussion aus philosophischer Sicht

Julia Langkau

Einleitung

Wenn wir umgangssprachlich sagen, dass wir eine andere Person verstehen, dann kann das vieles bedeuten. Es kann zum Beispiel bedeuten, dass wir nachvollziehen können, warum die Person auf gewisse Weise handelt. Oder aber es kann bedeuten, dass wir begreifen, warum sie in Bezug auf ein bestimmtes Thema eine gewisse Haltung oder Position einnimmt oder eine gewisse Meinung hat. Das Verstehen der Haltung oder Position einer Person kann sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte umfassen. Wenn wir uns gut mit einer Person verstehen, kann das unter Umständen auch bedeuten, dass wir es sehr einfach finden, die Meinung, Position oder Haltung dieser Person nachzuvollziehen, so etwa diejenige einer Freundin oder eines Freundes. Es kann sein, dass wir ganz ähnlich denken wie diese Person, und dass es uns leichtfällt, nachzufühlen, was sie in einer bestimmten Situation fühlt, weil wir in der gleichen Situation ähnlich denken und fühlen würden. Aber ist es auch möglich, andere zu verstehen, mit denen wir uns ‚nicht gut verstehen‘ – also Personen zu verstehen, die ganz grundsätzlich eine andere Perspektive auf die Welt haben als wir, mit denen wir nicht besonders viel teilen oder die wir unter Umständen gar nicht mögen? Da wir nicht ohnehin wie sie denken und fühlen, ist zu erwarten, dass es uns schwerer fällt, sie zu verstehen.

In diesem Beitrag werde ich aus philosophischer Sicht die Frage diskutieren, ob wir mithilfe der Vorstellungskraft oder Imagination (ich werde beide Begriffe als gleichbedeutend behandeln) eine andere als die eigene Perspektive einnehmen können. Eine solche Frage aus philosophischer Sicht zu diskutieren bedeutet, zunächst einen genauen Blick darauf zu werfen, was es heißt, eine andere Perspektive einzunehmen bzw. was Perspektivenübernahme bedeutet (ich werde auch diese Begriffe als gleichbedeutend behandeln). Begriffliche Klärungen stehen nicht in Konkurrenz zu empirischen Untersuchungen; sie gehen diesen einerseits häufig voraus und können andererseits dazu beitragen, dass wir die Relevanz empirischer Ergebnisse besser einordnen können. Im vorliegenden Fall können begriffliche Untersuchungen unsere Beobachtungen im Alltag schärfen und uns dabei helfen, Möglichkeiten und Grenzen der Perspektivenübernahme zu testen. Dies ist besonders relevant, wenn es darum geht, etwa im Kontext der Schule die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu fördern.

Im Folgenden werde ich zunächst verschiedene Arten der Perspektivenübernahme, wie sie in der philosophischen und psychologischen Literatur unterschieden werden, vorstellen. Anschließend interessiert uns vor allem Perspektivenübernahme, insofern sie bewusst ist und die Vorstellungskraft dabei eine Rolle spielt. Im letzten Teil des Beitrags geht es insbesondere um die Frage, ob wir die Perspektive von Personen einnehmen können und sollen, mit denen wir uns nicht verstehen und die wir eigentlich gar nicht verstehen wollen, sowie um die Rolle literarischer Texte beim Erlernen von empathischen Fähigkeiten.

1. Theorien der Perspektivenübernahme

Wie lässt sich erklären, dass wir andere Menschen – deren Gedankengänge, Gefühle und Handlungen – verstehen können? Sowohl in der Geschichte der Theorien des Verstehens anderer als auch in der zeitgenössischen Literatur lassen sich verschiedene Erklärungsansätze unterscheiden.

Zunächst einmal wird Perspektivenübernahme im Rahmen von Theorien der *Empathie* diskutiert. Der Begriff der Empathie wird demjenigen der Sympathie (im Sinne des englischen *sympathy*) gegenübergestellt, wobei ‚Empathie‘ bedeutet, die Gefühle einer anderen Person nachzufühlen oder sich in eine Person einzufühlen, und ‚Sympathie‘ hier bedeutet, mit jemandem Mitleid zu haben. Letzteres setzt nicht voraus, dass die Gefühle des anderen nachgefühlt werden. Zum Beispiel kann ich mit einem Freund Mitleid haben, der traurig ist, aber das bedeutet nicht, dass ich selbst diese Traurigkeit fühle. Empathie zu haben bedeutet, dass ich selbst die Traurigkeit des Freundes fühle. Ingrid Vendrell Ferran bezeichnet Empathie als „die Fähigkeit, die mentalen Zustände eines anderen zu erfassen und in uns zu rekreieren.“ (Vendrell Ferran, 2024, S. 310) Theorien der Empathie beziehen sich oft nur auf die Übernahme von *Gefühlen* (aber nicht immer: wir können auch von kognitiver Empathie sprechen), während Theorien der Perspektivenübernahme auch kognitive Aspekte miteinbeziehen, etwa das Verstehen der *Gedanken* und *Absichten* der anderen Person. Wenn wir von Empathie sprechen, beziehen wir uns außerdem oft auch auf die Handlungen, die daraus folgen, dass wir das Gefühl oder den Gedanken einer anderen Person verstehen. So wird in der Psychologie Empathie meist an altruistischem Verhalten gemessen. In der Philosophie ist der Zusammenhang zwischen Empathie und moralischem Handeln umstritten; während viele ihn als positiv oder Empathie gar als die Grundlage moralischen Handelns verstehen (etwa Slote, 2010; siehe auch de Waal, 2006), betrachten andere ihn kritisch (z. B. Prinz, 2011). In diesem Beitrag geht es uns allerdings nur um das Verstehen anderer und nicht um den Zusammenhang von Empathie und sozialem oder moralischem Handeln.

In ihrem Buch *Theorien der Empathie* unterscheidet Susanne Schmetkamp drei Ansätze: *Resonanztheorien*, *Theorien des Geistes* und *Interaktionstheorien* (Schmetkamp, 2019, S. 26; 84–137). Weitläufig bekannt ist die Theorie der Spiegelneuronen

(siehe Rizzolatti & Sinigaglia, 2008), eine ‚Resonanztheorie‘, die in den 1990er Jahren ihre Wurzeln hat und besagt, dass beim bloßen Beobachten einer Handlung oder eines Geschehens relevante Nervenzellen im Gehirn aktiviert werden, die auch aktiviert sind, wenn wir die Handlung selbst ausführen bzw. Teil des Geschehens sind. Dadurch haben wir einen sehr einfachen und direkten Zugang zu den Gefühlen und Absichten anderer. Mit Alvin Goldman (2006) können wir solch unbewusste, automatische Übernahme etwa eines Gefühls durch Spiegeln oder einfache Nachahmung jedoch von bewusster Empathie oder Perspektivenübernahme unterscheiden. Goldman ist ein Vertreter der sogenannten Simulationstheorie, einer ‚Theorie des Geistes‘. Diese Theorie nimmt an, dass wir beim Übernehmen der Perspektive einer anderen Person unsere eigenen kognitiven Ressourcen verwenden, um die mentalen Zustände der Person zu verstehen. Im Rahmen dieses Ansatzes werden wir uns weiter unten mit der Rolle der Vorstellungskraft in der Perspektivenübernahme beschäftigen. Der Simulationstheorie entgegengesetzt ist der Ansatz der *Theorie Theorie*, der besagt, dass wir andere mithilfe von alltagspsychologischen Theorien verstehen (z. B. Carruthers & Smith, 1996). Dabei berufen wir uns auf eine solche Theorie in Bezug darauf, welches Verhalten mit welchen Überzeugungen oder Gefühlen korrespondiert (Schmetkamp, 2019, S. 106). Ein Beispiel einer ‚Interaktionstheorie‘ ist die *Theorie der direkten Wahrnehmung* (z. B. Zahavi, 2011), der gemäß wir das innere Leben einer anderen Person direkt wahrnehmen, ohne dass wir darauf schließen oder ihren Zustand simulieren müssen. Ein weiteres Beispiel ist die *narrative Theorie* (Hutto, 2007), die davon ausgeht, dass wir die Handlungen anderer sowie unsere eigenen Handlungen überhaupt nur über Geschichten verstehen.

Perspektivenübernahme kann jedoch auch begrifflich weiter gefasst werden als Empathie – nämlich im Sinne der Übernahme einer bestimmten Art und Weise, die Welt wahrzunehmen, oder auch im Sinne der Einnahme eines bloß räumlichen Standpunkts (Schmetkamp, 2019, S. 35). Manchmal ist davon die Rede, dass Imagination notwendigerweise perspektivisch ist: Wenn wir uns etwas vorstellen, tun wir dies immer von einer bestimmten Perspektive aus (Balcerak Jackson, 2016).

Im Folgenden werden wir die Perspektivenübernahme im Sinne der Simulationstheorie genauer anschauen und einige begriffliche Unterscheidungen machen. Die Simulationstheorie ist besonders interessant, da sie die Frage aufwirft, inwiefern wir die Erfahrungen anderer mit Hilfe der Vorstellungskraft verstehen können. Entscheidend ist, dass diese Art von Verstehen bewusst und absichtlich stattfinden kann, und dass es sich dabei um eine Fähigkeit zu handeln scheint (siehe Kind, 2024). Das bedeutet, dass Perspektivenübernahme gezielt gefördert und trainiert werden kann, beispielsweise im schulischen Kontext. Die Schule kann ein wichtiger Lernort sein, an dem Kinder Empathie mit Andersdenkenden entwickeln und lernen, konstruktiv mit Meinungsverschiedenheiten oder gar Konflikten umzugehen.

2. Simulationstheorie und mögliche Grenzen der Perspektivenübernahme

Angenommen, wir wissen von einer Freundin, dass sie sich entscheiden muss, entweder in die Stadt oder in ein ländliches Gebiet zu ziehen. Im ersten Fall hat sie beträchtliche Vorteile, was ihre Arbeit angeht; dennoch entscheidet sie sich für das Landleben. Angenommen, wir wollen diese Freundin verstehen und dazu ihre Perspektive übernehmen.

Es können allgemein zwei Arten der Perspektivenübernahme unterschieden werden. Wir können uns erstens vorstellen, wie es wäre, selbst in der Situation einer anderen Person zu sein. Diese Art der Perspektivenübernahme wird auch „Selbst-orientierter“ Perspektivenwechsel genannt. Wir können uns aber auch überlegen, wie es für die andere Person in ihrer Situation ist. Diese Art der Perspektivenübernahme wird auch „Du-orientierter“ Perspektivenwechsel genannt. Im ersten Falle simulieren wir, was *wir selbst* denken und fühlen würden, wenn wir vor der Entscheidung der Freundin stünden. Dabei nehmen wir zunächst die Ich-Perspektive ein: Aus unserer eigenen Sicht stellen wir uns vor, dass wir uns in der gleichen Lage wie die Freundin befinden und schließen dann auf die Freundin. Im zweiten Falle versuchen wir direkt, aus der Perspektive der Freundin zu simulieren, was sie denkt und fühlt.

Angenommen, ich selbst würde auf jeden Fall das Stadtleben dem Landleben vorziehen, und obwohl ich mit der Freundin viele Interessen und Vorlieben teile, ist es für mich unverständlich, dass sie das Landleben überhaupt erwägt. In dem Falle ist der Selbst-orientierte Perspektivenwechsel nicht nützlich. Der Erfolg dieser Art der Perspektivenübernahme hängt nämlich davon ab, ob die Rückschlüsse von unserer eigenen Perspektive auf die einer anderen Person gerechtfertigt sind. Dies gelingt nur, wenn die Person, die wir verstehen wollen, ähnlich denkt und fühlt wie wir – wenn sich die Freundin etwa, genau wie ich, in der Stadt wohler fühlt als auf dem Land.

Heidi Maibom (2016) weist auf ein Problem hin, das den Selbst-orientierte Perspektivenwechsel auch dann betrifft, wenn die Freundin ganz ähnlich denkt und fühlt wie ich. Empirische Studien zeigen, dass wir unsere eigenen Reaktionen auf Situationen, die sich von unserer aktuellen Situation unterscheiden, oft nicht zutreffend vorhersagen können. Beispiele sind der Bystander-Effekt (bei dem Menschen in Not seltener Hilfe leisten, wenn sie von passiven Zuschauern umgeben sind, als sie selbst vorhersagen würden) oder die Ergebnisse des Milgram-Experiments (das zeigt, dass Menschen eher bereit sind, anderen Schaden zuzufügen, als sie selbst erwarten). In diesen Fällen ist das, wir uns vorstellen, weniger das, was eine Situation für uns tatsächlich bedeuten würde oder wie wir handeln würden, sondern vielmehr das, was uns sinnvoll erscheint, was wir als normal empfinden oder von dem wir denken, dass wir es fühlen, wollen oder beabsichtigen sollten. Da wir keinen verlässlichen Zugang

zu unserer eigenen möglichen Erfahrung haben, sind wir auch nicht in der Lage, andere durch Simulation zuverlässig zu verstehen.

Weitere skeptische Einwände betreffen den Du-orientierten Perspektivenwechsel. Diese Art der Perspektivenübernahme erfordert es, das psychologische Erleben der anderen Person in dieser Situation direkt zu simulieren – und genau dies, so argumentieren einige, ist aus begrifflichen Gründen gar nicht möglich.

Peter Goldie (2011) bezweifelt, dass es möglich ist, die Erfahrungen einer anderen Person zu simulieren, weil wir unsere eigene Perspektive niemals ganz verlassen können. Wenn wir die Perspektive einer anderen Person simulieren, müssen wir bewusst ihre psychologischen Eigenschaften berücksichtigen, etwa die Schreckhaftigkeit unserer Freundin. Wenn wir nun aber selbst nicht schreckhaft sind, entsteht dadurch zwangsläufig ein verzerrtes Modell des Denkens und Fühlens der Freundin (Goldie, 2011, S. 309): Während die Schreckhaftigkeit der Freundin auf natürliche oder unbewusste Weise ihr Denken und Fühlen beeinflusst, weil sie eben Teil ihres Charakters ist, müssen wir aktiv dafür sorgen, diese Schreckhaftigkeit miteinzubeziehen. Simulation ist daher niemals das gleiche wie echtes Erleben.

Ein ähnliches Argument findet sich in Thomas Nagels viel rezipierten Aufsatz *„Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?“* (2018, original 1974). Am Beispiel der Fledermaus möchte Nagel zeigen, dass wir uns grundsätzlich nicht in die Perspektive anderer hineinversetzen können. Fledermäuse sind uns zwar als Säugetiere hinreichend ähnlich, verfügen jedoch über eine Fähigkeit (Echoortung), die uns vollkommen fremd ist. Gerade deshalb eignen sie sich besonders gut für das Gedankenexperiment, mit dem Nagel veranschaulicht, dass wir schlicht nicht wissen können, wie es ist, die Welt aus der Perspektive einer Fledermaus zu erleben. Er macht damit auf anschauliche Weise deutlich, dass Erfahrungen immer nur aus der eigenen Perspektive heraus gemacht werden können und wir keinen direkten Zugang zu den Erfahrungen anderer haben.

Laurie A. Paul (*„Was können wir wissen, bevor wir uns entscheiden?“*, 2020, siehe auch Paul, 2014) argumentiert, dass wir uns nicht einmal unsere eigenen zukünftigen Erfahrungen vorstellen können, insofern diese bestimmte Eigenschaften haben. Paul spricht von *„transformativen Erfahrungen“* und meint damit Erfahrungen, die uns epistemisch und persönlich verändern, d. h., die grundsätzlich von ganz neuer Art sind und unsere Sicht auf die Welt verändern. Eines ihrer Beispiele ist die Erfahrung, zum ersten Mal Eltern zu werden. Ein solches Ereignis verändert uns – wir müssten sozusagen eine andere Perspektive einnehmen, um zu verstehen, wie diese Erfahrung für uns wäre. Bevor wir jedoch die Erfahrung gemacht haben, bleibt uns auch diese Perspektive verschlossen.

Olivia Bailey (2023) hat eine Herausforderung für den Du-orientierten Perspektivenwechsel formuliert, die auf der engen Verbundenheit von Erfahrung und Evaluation basiert (siehe auch D’Arms, 2000). Bailey stellt infrage, ob wir in der Vorstellung eine andere Sensibilität als unsere eigene simulieren oder berücksichtigen können (Bailey, 2023, S. 223). Unter *„Sensibilität“* verstehen wir dabei die Art, wie wir die

Welt erleben und wie wir emotional auf sie reagieren, entweder in Bezug auf einen bestimmten Bereich oder aber ganz generell. Angenommen, ich bin ein Stadtmensch, meine Freundin aber ist ein Dorfmensch. Das bedeutet, dass ich es mag, wenn es um mich herum laut ist, wenn ich täglich die unterschiedlichsten Menschen erlebe, wenn Leute geschäftig ihren Dingen nachgehen, und so weiter. Ich mag es nicht, vom Gezwitscher der Vögel aufzuwachen und die Ruhe auf dem Land deprimiert mich. Bailey denkt, dass es mir dann nicht möglich ist, das Landleben aus der Perspektive eines Dorfmenschen zu sehen. Ich werde im nächsten Abschnitt darauf zurückkommen.

Du-orientierter Perspektivenwechsel setzt voraus, dass wir nicht nur die Situation verstehen, sondern auch wissen, was die Charaktereigenschaften und Empfindungen oder eben die Sensibilität der Person in der relevanten Situation sind. Die Frage ist allerdings, was das Erfolgskriterium für eine solche Perspektivenübernahme sein soll, d. h. was wir als gelungene Perspektivenübernahme bezeichnen wollen. Selbstverständlich können wir nie vollständig die Perspektive einer anderen Person übernehmen – wir sind auf unser eigenes Inneres beschränkt (dies scheint sowohl Goldies als auch Nagels Punkt zu sein). Auch eine vollständige Anpassung unseres eigenen Inneren an die Person, die wir verstehen wollen, kann nicht gemeint sein, wenn wir davon sprechen, dass wir ihre Perspektive übernehmen. Wenn wir mit einer Person mitfühlen, haben wir eben nicht ganz genau ihre Emotion, sondern eine simulierte Emotion oder möglicherweise eine ‚Quasi-Emotion‘ (Walton, 1990, siehe Vendrell Ferran, 2024, S. 317), die uns nicht oder zumindest nicht auf gleiche Weise zum Handeln motiviert. Wenn wir mit einer Freundin mitfühlen, die auf dem Land glücklich ist, ziehen wir als Konsequenz nicht selbst aufs Land, sondern helfen der Freundin höchstens beim Umzug. Gemäß Vendrell Ferran (2024, S. 317) werden simulierte Emotionen als „schematisch und hohl“ empfunden, aber dennoch erkennen wir sie als Furcht oder Liebe. Wenn wir die Erfahrung einer Person simulieren, sind wir uns jederzeit darüber im Klaren, dass es sich nicht um unsere eigene Erfahrung, sondern eben um eine simulierte Erfahrung handelt, und dieses Bewusstsein hat einen gewissen Einfluss auf die Qualität der simulierten Erfahrung (wie Goldie, 2011 bemerkt).

Auch wenn es sich hier um Verzerrungen handelt, so bedeuten diese nicht, dass es deswegen unmöglich ist, die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen. Perspektivenübernahme heißt eben nicht, dass sich in unserem Inneren exakt dasselbe abspielt wie bei der anderen Person. Vielmehr sollten die Erfolgskriterien für gelungene Perspektivenübernahme weniger streng gefasst werden. Außerdem, so kann man argumentieren, sollten wir nicht von besonders schwierigen Fällen darauf schließen, dass Perspektivenübernahme generell unmöglich ist. Im nächsten Abschnitt werde ich die Rolle der Imagination beim Einnehmen einer anderen Perspektive genauer betrachten.

3. Die Humesche Methode und Imagination als Fertigkeit

Zunächst wollen wir klären, was Imagination oder Vorstellungskraft ist. Sie kann als Offline-Variante von Überzeugungen, Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen bestimmt werden. ‚Offline‘ bedeutet hier, dass Imagination nicht mit der Welt verbunden ist, also weder an Wahrheit noch an einen Sinnes- oder Erfahrungsinput gebunden ist. Losgelöst von der Welt ist Imagination auch, indem sie keine, oder zumindest keine ähnlichen Handlungen motiviert wie Überzeugungen, Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen dies tun. Wir können also überzeugungsartige Imagination von mentalen Bildern der verschiedenen Sinne und von experiencieller Imagination unterscheiden (siehe Kind, 2024, S. 58f.). Wenn wir einen Roman lesen, stellen wir uns die Sätze zunächst überzeugungsartig vor; wenn wir uns ein fliegendes Schwein vorstellen, sehen wir dieses Schwein vor dem inneren Auge; wenn wir uns vorstellen, wie es ist, auf dem Land zu leben, dann hat diese Vorstellung eine erlebnisartige Form.

Diese drei Arten von Imagination können wir wiederum auf zwei Weisen verwenden. Erstens können wir uns einfach, zum Beispiel aus einer Sehnsucht heraus, vorstellen, wie es wäre, auf dem Land zu leben. Wir verwenden unsere Vorstellungskraft dann, um „auf eine gewisse Weise die Welt, in der wir leben, zu überschreiten oder ihr zu entfliehen“ (Kind, 2024, S. 60). Amy Kind spricht hier von einem *transzendentellen* Gebrauch der Imagination. Der Gebrauch der Imagination, der uns in diesem Beitrag interessiert, ist *instruktiver* Art: Wir stellen uns vor, wie es für eine andere Person ist, in einer bestimmten Situation zu sein, um etwas über diese Person und ihre Erfahrungswelt zu lernen.

Kehren wir zu unserem Beispiel zurück. Angenommen, ich bin also ein Stadtkind und versuche, meine Freundin und ihre Entscheidung zu verstehen. Wie kann ich wirklich nachvollziehen, dass sie ein ruhiges Landleben ihrer Traumstelle in der Stadt vorzieht? Ich könnte versuchen, mir Aspekte ihrer Situation und Erfahrung vorstellen, die mir bekannt sind, und ich könnte versuchen, sie zusammenzusetzen, um somit möglichst nah an die Erfahrung meiner Freundin heranzukommen. David Hume hat diese Methode in Bezug auf mentale Bilder so ausgedrückt: Wir können die ‚Materialien‘, die uns die Sinne und die Erfahrung liefern, kombinieren, transponieren, vergrößern oder verkleinern (Hume, 2004, S. 8). Dies funktioniert gut, wenn wir uns etwa einen goldenen Berg vorstellen sollen. Wir wissen, wie ein Berg aussieht und wie Gold aussieht. Wir können uns einen Berg und Gold vorstellen, beides kombinieren und uns somit einen goldenen Berg vorstellen, obwohl wir noch nie einen gesehen haben. Aber können wir dieselbe Methode anwenden, um uns *Erfahrungen* vorzustellen? Kann ich mir vorstellen, wie es ist, ein Dorfkind zu sein? Eine optimistische Sichtweise besagt, dass wir die Humesche Methode anwenden können, um uns sowohl Erfahrungen, die wir noch nicht gemacht haben (Kind, 2024), als auch Erfahrungen anderer (z. B. Langkau, 2021) vorstellen zu können. Ich werde hier den Fokus auf die Erfahrungen anderer legen.

Baileys (2023) Bedenken ist, wie im vorhergehenden Abschnitt erwähnt, dass es nicht möglich ist, die eigene Sensibilität zu überwinden. Wir können uns demnach nur in Personen einfühlen, die ganz ähnlich sind wie wir. Für mich ist die ländliche Stille mit negativ bewerteter Langeweile verbunden, für meine Freundin mit Glück. Manche Menschen erleben Spinnen mit haarigen Beinen als angsteinflößend, andere als niedlich. Um eine etwas technischere Terminologie zu verwenden, können wir von Eigenschaften erster Stufe („low-level properties“) und Eigenschaften zweiter Stufe („high-level properties“) sprechen. Eigenschaften erster Stufe sind die neutralen Eigenschaften der Spinne, wie etwa die Haare an den Spinnenbeinen. Diese Eigenschaften erster Stufe sind unmittelbar mit *evaluativen* Eigenschaften zweiter Stufe verbunden; in unserem Fall entweder mit der Eigenschaft, angsteinflößend zu sein, oder aber mit der Eigenschaft, niedlich zu sein. Wie die Eigenschaften erster und zweiter Stufe miteinander verbunden sind, macht unsere Sensibilität aus. Als Stadtmensch ist das Landleben für mich mit Langeweile und anderen negativen Emotionen verbunden. Wenn ich mir nun das Landleben aus der Perspektive meiner Freundin als positiv vorstellen soll, dann steht diese in einem Widerspruch dazu, wie ich es erlebe. Gemäß Bailey stehen die Elemente, die ich mir vorstellen soll – Landleben und Glück – für mich in einer Spannung zueinander und verhindern, dass ich mich tatsächlich in meine Freundin einfühlen kann (Bailey, 2023, S. 227). Als einzige Möglichkeit, die eigene Sensibilität zu überwinden, sieht Bailey, dass ich mir z. B. die ländliche Umgebung mit Eigenschaften der Stadt vorstelle, die für mich selbst positiv sind – etwa Lärm und Geschäftigkeit. Dann stelle ich mir allerdings nicht wirklich das Landleben vor und nehme nicht wirklich die Perspektive der Freundin ein.

Amy Kind argumentiert, dass es sich bei der Vorstellungskraft um Fertigkeiten handelt (original: „imaginative skills“), die wir besser oder schlechter beherrschen können, die mit Absicht ausgeübt werden und die wir trainieren können wie andere Fertigkeiten. Als Beispiel einer Person mit hervorragender (*instruktiver*) Vorstellungsgabe nennt Kind Temple Grandin. Temple Grandin ist Autistin und war darauf spezialisiert, Anlagen für Nutztiere zu entwerfen. Dafür nahm sie nach eigenen Angaben eine ‚Kuhperspektive‘ ein, die es ihr erlaubte, die entworfenen Anlagen in ihrer Vorstellung zu testen und daraufhin zu beurteilen, wie die Kühe die Nutzung dieser Anlagen erleben (Kind, 2024, S. 82; zu Empathie mit Tieren, siehe Diamond, 2012). Ein weiteres Beispiel einer Person mit besonderer (wohl hauptsächlich *transzendentaler*) Vorstellungsgabe ist die Schriftstellerin Ursula K. Le Guin, die zahlreiche Romane, Kinderbücher, Gedichte, Kurzgeschichten und Essays verfasst hat und selbst betont, dass wir im Kindesalter beginnen sollten, die Imagination zu trainieren, da sie einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Lebensqualität leistet (Kind, 2024, S. 55). Wie aber sollen wir vorgehen, um uns Erfahrungen anderer vorzustellen und unsere imaginativen Fertigkeiten zu schulen? Kind sagt das Folgende: „Etwas, das Personen, die im Imaginieren kompetenter sind, besser können als weniger kompetente Personen, ist, aus vergangenen Erfahrungen zu schöpfen, entscheidende Elemente aus ihnen zu extrahieren und sie in der Vorstellung miteinander zu kombinie-

ren.“ (Kind, 2024, S. 82) Genau in diesem „Aufbau eines Gerüsts der Imagination“ (original: „imaginative scaffolding“), wie Kind die Humesche Methode nennt, sind Grandin und Le Guin besonders erfolgreich.

Können wir diese Methode nun auf unseren Fall anwenden, oder lassen sich unterschiedliche Sensibilitäten tatsächlich nicht überwinden? Möglicherweise unterschätzt Bailey (2023) die Macht der Vorstellungskraft, wenn sie argumentiert, dass es mir als Stadtkind nicht möglich ist, das Landleben aus der Perspektive eines Dorfmenschen zu verstehen (vorheriger Abschnitt, siehe auch Engisch & Langkau, 2024, S. 192–194).

Angenommen, ein weiterer Freund ist auch ein Dorfkind, meine Freundin ist gerade aufs Land gezogen und beschreibt diesem Freund ihre Umgebung. Er versteht die Situation, in der sich die Freundin befindet und kennt ihre Sensibilität. Es fällt ihm sehr leicht, die Perspektive meiner Freundin einzunehmen. Alles, was er tun muss, ist, sich die Situation vorzustellen (die Eigenschaften erster Stufe der Situation) – und sich dann seine eigene evaluative Reaktion auf das Vorgestellte (die Eigenschaften zweiter Stufe der Situation) erlauben.

Das Ziel der Humeschen Methode ist es allerdings, Dinge in der Vorstellung zusammenzuführen, die uns normalerweise nicht zusammen gegeben sind. Bailey geht davon aus, dass sich Eigenschaften erster und zweiter Stufe nicht auseinandernehmen und anders zusammenfügen lassen, selbst nicht in der Vorstellung (es sei denn, wir simulieren nicht, sondern ändern uns, um die Perspektive einer anderen Person einzunehmen). Vielleicht kann unsere Vorstellungskraft uns aber genau hier einen Schritt weiterhelfen. Vielleicht können wir, wie im Falle visuellen Imaginierens etwa des goldenen Berges, in unserer Vorstellung Dinge zusammenbringen, die uns in der Realität nicht zusammen gegeben sind. Das Landleben ist mir nicht als positiv gegeben, aber warum sollte ich es mir nicht als positiv vorstellen können? Genau wie wir keinen goldenen Berg sehen müssen, um uns einen vorstellen zu können, müssen wir vielleicht das Landleben auch nicht schätzen, um es uns als schätzenswert vorstellen zu können. Anders als der Freund kann ich mir allerdings nicht die Eigenschaften erster Stufe vorstellen und dann auf meine evaluative Reaktion warten. Vielmehr muss diese emotionale Reaktion auch imaginiert werden.

Aber ist das überhaupt möglich? Diese Frage steht im Zusammenhang mit dem sogenannten ‚Rätsel des Widerstands der Imagination‘ (original: ‚Puzzle of Imaginative Resistance‘, siehe Tuna, 2024), das zunächst im Kontext von fiktionaler Literatur diskutiert wurde. Eine Version dieses Rätsels betrifft unser angebliches Unvermögen, uns von der Fiktion vorgeschriebene *moralische* Bewertungen vorzustellen, die von unseren tatsächlichen moralischen Bewertungen abweichen. Zum Beispiel können wir uns, so die Annahme, nicht vorstellen, dass das folgende Szenario in irgendeiner Fiktion wahr ist: „Indem sie ihr Baby tötete, tat Giselda das Richtige; schließlich war es ein Mädchen“ (Walton, 1994, S. 37). Während wir uns zwar vorstellen können, dass Babys getötet werden, weil sie Mädchen sind, oder dass die Figuren in der Fiktion es richtig finden, dass diese Babys getötet werden, können wir uns hingegen nicht vor-

stellen, dass das Töten unschuldiger Babys aus dem Grund, dass sie Mädchen sind, in der Welt der Fiktion tatsächlich moralisch richtig ist (wir stellen uns stattdessen vor, dass die Figuren in der Fiktion es zwar richtig finden, im Grunde aber natürlich falsch liegen). Die Annahme, unter anderem von Kendall L. Walton, ist also, dass wir uns keine Welt vorstellen können, die moralisch von unserer Welt abweicht. Andere AutorInnen, etwa Tamar Gendler (2000), haben die Idee entwickelt, dass wir uns eher nur weigern, uns so eine Welt vorzustellen. Wiederum andere argumentieren, dass das Phänomen verschwindet, sobald die Fiktion ausreichend Kontext bietet. So meint Kathleen Stock (2005) etwa, dass wir uns nur vorstellen müssen, dass Mädchen in der Stadt, in der Giselda lebt, ein grauenhaftes Leben in Sklaverei erwartet. Vor diesem Hintergrund können wir uns durchaus vorstellen, dass Giselda das Richtige tat, als sie ihr Baby tötete.

Das Phänomen des Rätsels des Widerstands der Imagination wird oft weiter gefasst und die Struktur des Rätsels auch auf nicht-moralische Fälle angewandt (z. B. Weatherson, 2004); ebenso betrifft es nicht unbedingt nur Fiktionen, sondern auch die Simulation der Perspektive anderer. Fälle von Perspektivenübernahme, in denen sowohl Eigenschaften erster Stufe als auch Eigenschaften zweiter Stufe imaginiert werden müssten, könnten also gemäß dem Rätsel des Widerstands der Imagination entweder Fälle sein, in denen unsere Vorstellungskraft scheitert, oder aber Fälle, in denen wir uns weigern.

Es besteht allerdings ein wesentlicher Unterschied zwischen unserem Beispiel und Fällen von moralischer Evaluation: Auch wenn wir das Landleben selbst nicht genießen, sind wir eindeutig eher gewillt oder zumindest in der Lage, uns vorzustellen, wie es ist, gerne auf dem Land zu leben, als uns vorzustellen, eine moralisch verwerfliche Handlung wie das Töten eines unschuldigen Babys für moralisch zulässig zu halten. Sicherlich ist es nicht gerade einfach, sich eine Evaluation tatsächlich vorzustellen, die einem nicht entspricht. Aber wenn es ein Phänomen wie Widerstand oder Unvermögen des sich Vorstellens gibt, dann sollte die Schwelle höher angesetzt werden als am hier diskutierten Falle. Eine Theorie, der gemäß wir nicht in der Lage sind, die Perspektive einer Person einzunehmen, die eine bestimmte Lebensweise mag, der wir selbst nicht zugeneigt sind, entspräche nicht unserer alltäglichen Erfahrung und wäre daher unplausibel.

Eine Möglichkeit, Einfühlung zu erleichtern, besteht darin, nicht alles der Vorstellungskraft zu überlassen. Um die Perspektive einer Person einzunehmen, die sich vor haarigen Spinnenbeiden fürchtet, könnte es nützlich sein, sie in einer Situation zu erleben, in der sie mit einer Spinne konfrontiert ist. Andere, einfachere Formen der Empathie wie Spiegelung könnten dabei helfen, in der Imagination die für uns niedlichen haarigen Beine mit Furcht zu verbinden. Ebenso könnte eine gemeinsame Reise aufs Land mir die Sensibilität des Dorfmenschen deutlich machen, indem ich zum Beispiel seine Erleichterung über die Ruhe auf dem Land miterlebe.

4. Das Fremde verstehen, mit dem ‚Feind‘ mitfühlen?

Ist es überhaupt wünschenswert, die Perspektive einer Person zu übernehmen, mit der wir uns nicht verstehen und die ganz grundsätzlich anders ‚gestrickt‘ ist? Schauen wir zunächst ein Beispiel aus der Politik an (siehe Engisch & Langkau, 2024). Die ehemalige deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel und der ehemalige französische Präsident Nicolas Sarkozy wurden aufgrund ihrer unerwartet persönlichen Beziehung scherzend als „Merkozy“ bezeichnet. Trotz unterschiedlicher Führungsstile und Persönlichkeiten, und möglicherweise gerade wegen des historischen Hintergrunds der Beziehung beider Länder, brachte die Notwendigkeit, in schwierigen Zeiten effektiv zusammenzuarbeiten und Kompromisse zu finden, die beiden Staatsoberhäupter auch freundschaftlich zusammen. Es handelt sich zwar nicht um Feinde, aber wir können davon ausgehen, dass die beiden sich nicht befreundet hätten, wenn ihre Rollen es ihnen nicht abverlangt hätten, gemeinsam politische Lösungen zu finden. Im Bemühen, Sarkozys Persönlichkeit zu verstehen, soll sich Merkel Filme von Louis de Funès angesehen haben. In einem Artikel im *New York Times Magazine* schreibt Steven Erlanger, dass Merkel dem deutschen Klischee entspricht, indem sie alles plant, nüchtern vorgeht und mit einem kamerascheuen Mann liiert ist. Sarkozy hingegen mangelt es an Aufmerksamkeitsfähigkeit; er ist sprunghaft und unsystematisch und hat mit Carla Bruni eine ‚extravagante‘ Frau an seiner Seite (Engisch & Langkau, 2024, S. 185). Wir können sagen, die beiden haben grundsätzlich unterschiedliche Weisen, in der Welt zu agieren.

Zumindest auf den ersten Blick besteht die Befürchtung, dass sich das empathische Verstehen eines Gegners negativ auf uns selbst auswirken könnte: Wir könnten geneigt sein, die Perspektive des Gegners tatsächlich zu übernehmen, d. h. selbst so zu werden wie unser Gegner. Michael Hannon merkt an, dass es als ein Versagen wahrgenommen werden kann, wenn man erfolgreich die Perspektive von Verbrechern wie etwa Mördern einnehmen kann (Hannon, 2020, S. 9, FN 16). Wir grenzen uns von diesen Menschen ab, weil wir eben nicht denken und fühlen wie sie, und nur schon die Simulation ihrer Perspektive könnte dazu führen, dass wir uns irgendwie davon betroffen, angesteckt oder gar ‚beschmutzt‘ fühlen, besonders, wenn die moralischen Werte der anderen Person von unseren eigenen abweichen.

Merkozy scheint ein Beispiel dafür zu sein, dass es möglich ist, Menschen zu verstehen, die eine grundsätzlich andere Weltsicht haben – vorausgesetzt, es besteht eine praktische Notwendigkeit dazu. Im Falle von Politikerinnen und Politikern kann es sich dabei durchaus um Gegner handeln, die unterschiedliche Werte und Ziele vertreten. Neben pragmatischen Gründen, sich in die Perspektive einer anderen Person hineinzuversetzen, könnte ein weiterer Beweggrund darin liegen, dass man den politischen Gegner umso überzeugender für die eigene Position gewinnen kann, wenn man ihn empathisch versteht. Dies gilt auch im Fall von ‚Feindschaft‘ – auch dann kann empathisches Verstehen strategisch sinnvoll oder notwendig sein. Drittens ist es, je nach Kontext, ganz einfach eine Sache der Anerkennung der oder des anderen,

sich zu bemühen, sie oder ihn nicht nur oberflächlich zu verstehen. Mangelndes empathisches Verständnis gerade jener, die auf irgendeine Art anders sind als wir, mit denen wir uns nicht ohnehin verstehen oder die in einer bestimmten Situation eine andere Sensibilität haben als wir selbst, kann zu vereinfachenden Charakterisierungen und zu antagonistischen Haltungen, Hass und Angst führen (siehe Hannon, 2020, S. 7). Die Perspektive einer Person einzunehmen, deren Werte, Sensibilität und generelle Sicht auf die Welt man nicht teilt, erfordert Mut und ein ständiges Bewusstsein dafür, dass die simulierte Perspektive erstens nicht der eigenen entspricht und zweitens eine solche Simulation die eigene Perspektive nicht verändern muss.

Martha Nussbaum argumentiert in ihrem Buch *Love's Knowledge* (1990), dass die Auseinandersetzung mit moralisch relevanten literarischen Werken unsere Sicht auf die Welt, unsere Werte und unsere Persönlichkeit verändern kann. Wenn wir mit fiktionalen Charakteren mitfühlen und in deren Perspektive eintauchen, üben wir unsere empathischen Fähigkeiten fürs Leben und gewinnen wertvolle moralische und emotionale Einsichten. Andererseits kann die Auseinandersetzung mit gewissen (anderen) Romanen wohl auch den gegenteiligen Effekt haben. Kris Goffin und Stacie Friend (2022) haben zu zeigen versucht, dass Romane in gewisser Weise sogar eher einen schlechten Einfluss auf unser moralisches Denken haben können. Romane, deren mögliche negative Wirkung zumindest diskutiert wird, sind oft solche, die uns durch die Ich-Perspektive in das Erleben moralisch fragwürdiger oder verwerflicher Charaktere eintauchen lassen. Der Roman *Die Wohlgesinnten* von Jonathan Littell (2008) wurde kontrovers diskutiert, aber nicht nur wegen seines Stils oder wegen Zweifeln an seiner historischen Authentizität. Vielmehr gab es Diskussionen über die moralische Perspektive des Romans, insbesondere die Darstellung des fiktiven SS-Offiziers als Ich-Erzähler und die Frage, ob der Roman Empathie für eine solche Figur erzeugen darf. Hierauf lässt sich wiederum sagen, dass das Bewusstsein dafür, dass die simulierte Perspektive nicht der eigenen entspricht, zentral ist. Dieses Bewusstsein mag eine gewisse Persönlichkeitsreife voraussetzen, so dass die genannten Bedenken für schulische Bildungskontexte durchaus Relevanz besitzen.

5. Perspektivenübernahme und die Rolle literarischer Texte

Mit Amy Kind haben wir gesehen, dass Vorstellungskraft als eine Fertigkeit oder mehrere Fertigkeiten zu verstehen ist, die geübt werden können und müssen. Im letzten Abschnitt dieses Beitrags soll die Frage näher untersucht werden, inwieweit das Lesen von Romanen diese Fertigkeiten schulen kann – insbesondere unsere Fähigkeit, eine andere Perspektive einzunehmen.

Wenn wir die Auswirkungen des Lesens von Romanen auf das echte Leben anschauen, lassen sich die folgenden drei Thesen unterscheiden (siehe Langkau, 2020, S. 314): Erstens, dass das Lesen von Romanen unsere Fähigkeit schult, die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen; zweitens, dass das Mitfühlen mit fiktionalen

Charakteren die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass wir auch mit Menschen im echten Leben mitfühlen; und drittens, dass wir bessere Menschen werden, wenn wir mit realen oder fiktionalen anderen mitfühlen. Ich werde mich auf die ersten beiden Thesen konzentrieren und einige Gründe darlegen, weshalb sie möglicherweise falsch sind und das Lesen von Romanen unsere empathischen Fähigkeiten nur im Kontext von Romanen selbst, nicht aber in Bezug auf das Leben schult.

Das Lesen literarischer Werke scheint auf den ersten Blick besonders gut dazu geeignet zu sein, die Perspektivenübernahme zu üben. Romane bieten oft einen umfassenden Einblick in das Innere einer Person, lassen uns an deren Gedanken und Emotionen teilnehmen und führen uns mit ihr durch unterschiedliche Situationen. Einige Romane sind gezielt darauf ausgelegt, dass wir uns in einen Charakter einfühlen, und genau deshalb empfinden wir das Lesen als bereichernd. Innere Monologe und detaillierte Beschreibungen des emotionalen Zustands und der Gedanken eines Charakters machen das Verstehen sehr einfach. Gregory Currie (2016) geht davon aus, dass wir im Kontext von Romanen viel mehr Information bekommen als in einer typischen Situation im Leben (Briefe z. B. mögen uns ähnliche Informationen geben wie Romane), und dass es uns deswegen unvergleichbar leichter fällt, die Perspektive einer fiktionalen Person zu übernehmen als die Perspektive einer realen Person. Currie denkt außerdem, dass wir möglicherweise weniger motiviert sind, die Perspektiven unserer Mitmenschen zu übernehmen, wenn wir viel lesen und es gewohnt sind, leichten Zugang zum Inneren einer (fiktionalen) Person zu bekommen.

Hier ist ein kurzes Zitat aus dem ersten Kapitel von Daniel Kehlmanns Roman *Lichtspiel* (2023):

„Hier lang bitte!“ Er weist auf eine Tür am anderen Ende der Lobby. Ich folge ihm, wir gehen einen kurzen Gang entlang, dann stehen wir, und das ist jetzt gar nicht gut, vor einem Paternoster.

Die erste Kabine zieht vorbei, eine zweite folgt, in die dritte muss ich wohl, ich bekomme Angst, sie zieht ebenfalls vorbei. Komm, sage ich mir, du hast Schlimmeres erlebt. Als die vierte Kabine vor mir aufsteigt, schließe ich die Augen und taumele voran. Ich schaffe es hinein, wäre aber hingefallen, wenn er mich nicht an der Schulter gehalten hätte. Gut, dass er so schnell reagiert hat.

„Lassen Sie mich los“, sage ich scharf. (Kehlmann, 2023, S. 13 f.)

Wir lernen in dieser Passage (und im weiteren Kontext dieser Passage), dass die Person einerseits Angst hat und froh ist, dass sie beim Einsteigen in den Paternoster Hilfe bekommt, andererseits diese Hilfe aber ablehnt, weil sie sich dafür schämt, dass sie gewisse Dinge nicht mehr allein meistern kann. Auf diese Art von Information haben wir im wirklichen Leben keinen direkten Zugang.

Meines Erachtens ist es jedoch nicht nur die Menge an Information, sondern auch die Art der Information, die das Übernehmen einer Perspektive im Kontext von Romanen ausmacht. Beim Mitfühlen mit einer fiktionalen Figur trainieren wir gerade nicht die entscheidende Fähigkeit, die für Empathie im realen Leben erforderlich

ist: das Deuten weniger expliziter Hinweise auf das Innere eines anderen. Im Kontext von Romanen bekommen wir Informationen sprachlich vermittelt, während wir in realen Begegnungen unter anderem auf erfahrungsbasierte Hinweise angewiesen sind: mit einer komplexen Mischung aus verschiedenen Arten von Hinweisen wie etwa Körpersprache, Gesichtsausdruck, Klang der Stimme usw. (Langkau, 2020).

Außerdem gibt es auch Texte, in denen Emotionen und Erfahrungen mithilfe spezifischer literarischer Ausdrucksmittel vermittelt werden (siehe de Saussure, 2021). Das Verstehen der literarischen Ausdrucksmittel erfordert eine Fähigkeit, die sich erheblich von derjenigen unterscheidet, die wir in realen Situationen benötigen: Es geht darum, Symbole, Metaphern oder Bilder zu verstehen, die unter anderem das Innenleben eines Charakters widerspiegeln.

Ein weiteres Problem ist, dass beim Lesen literarischer Texte auch Emotionen und Erfahrungen eine Rolle spielen, die der Art und Weise zugeschrieben werden müssen, wie der Inhalt präsentiert ist. Emy Koopman (2016) untersucht empirisch, wie unser Fokus auf die Eigenschaften eines literarischen Textes beeinflusst, wie wir emotional, empathisch und reflektierend darauf reagieren. Der Literaturwissenschaftler David S. Miall und der Psychologe Donald Kuiken unterscheiden zwischen „narrativen Gefühlen“ und „ästhetischen Gefühlen“ (Miall und Kuiken, 2002): Narrative Gefühle richten sich auf fiktive Figuren und Ereignisse, während ästhetische Gefühle auf formale Merkmale des Textes wie dessen ästhetische Eigenschaften gerichtet sind. Koopman weist darauf hin, dass beide Arten von Gefühlen einander beeinflussen können. Das kann bedeuten, dass wir auf eine Situation in der Fiktion ganz anders reagieren, als wir es im realen Leben tun würden: dass wir etwa kein Mitleid mit einer Figur empfinden, weil wir stattdessen auf die ästhetischen Eigenschaften der Darstellung reagieren – während eine reale Person in einer vergleichbaren Lage sehr wohl unser Mitgefühl hervorrufen würde.

Letztendlich ist es eine empirische Frage, ob wir durch Fiktionen lernen können, im Leben die Perspektiven anderer einzunehmen. Einige Untersuchungen zeigen, dass das Lesen fiktionaler Texte einen positiven Einfluss hat und wir dabei wie in einem Flugsimulator für soziale Interaktionen und Perspektivenübernahme üben können (siehe Oatley, 2016). Wie ich argumentiert habe, kann dies jedoch nicht daran liegen, dass wir die Fähigkeit üben, den mentalen Zustand einer anderen Person korrekt zu erfassen. Es könnte jedoch daran liegen, dass wir dazu motiviert werden, nicht nur im Kontext der Fiktion, sondern auch im realen Leben Empathie zu empfinden. Andere Studien weisen allerdings darauf hin, dass das Lesen literarischer Texte keinen Einfluss auf unsere Empathiefähigkeit im realen Leben hat (Panero et al., 2016). Werden diese Befunde in der Zukunft bestätigt, könnte eine Erklärung darin bestehen, dass wir im Kontext der Fiktion nicht die richtige Fähigkeit trainieren können. Was wir aber auf jeden Fall von fiktionalen Texten und insbesondere von Literatur, die das Innenleben von Figuren beschreibt, gewinnen können, ist ein Verständnis dafür, wie andere Menschen denken, fühlen und die Welt wahrnehmen könnten –

auch wenn dieses Wissen nur in sprachlicher Form vorliegt und nicht unmittelbar nachempfunden werden kann.

6. Schluss

In diesem Beitrag habe ich zunächst einige Theorien der Perspektivenübernahme vorgestellt, um mich anschließend auf die Simulationstheorie zu konzentrieren. Ich habe den Selbst-orientierten Perspektivenwechsel vom Du-orientierten Perspektivenwechsel unterschieden und verschiedene skeptische Einwände gegen den zweiten vorgestellt. Am Beispiel der Überwindung unterschiedlicher Sensibilitäten habe ich gezeigt, dass die Vorstellungskraft möglicherweise unterschätzt wird, um dann in den letzten beiden Abschnitten wiederum auf mögliche Grenzen der Perspektivenübernahme hinzuweisen.

Literatur

*Die mit * markierten Beiträge sind für die hier behandelten Fragen besonders einschlägig.*

- Bailey, O. (2023). Empathy, Sensibility, and the Novelist's Imagination. In P. Engisch & Langkau, J. (Hrsg.), *The philosophy of Fiction: Imagination and Cognition* (S. 218–239). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003139720-15>
- Balcerak Jackson, M. (2016) On the Epistemic Value of Imagining, Supposing, and Conceiving. In A. Kind & Kung, P. (Hrsg.), *Knowledge Through Imagination*. Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716808.003.0002>
- Carruthers, P. & Smith, P. K. (1996). *Theories of Theories of Mind*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511597985>
- Currie, G. (2016). Does Fiction Make Us Less Empathic? *Teorema*, XXXV(3).
- D'Arms, J. (2000). Empathy and Evaluative Inquiry. *Chicago-Kent Law Review*, 74(4), 1467–1500.
- de Saussure, L. (2021). An experiential view on what makes literature relevant. In E. Ifantidou, de Saussure, L. & Wharton, T. (Hrsg.), *Beyond Meaning*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.324.c6>
- de Waal, F. (2006). *Primates and Philosophers: How Morality Evolved*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400830336>
- Diamond, C. (2012). Menschen, Tiere und Begriffe. *Aufsätze zur Moralphilosophie*. Suhrkamp.
- *Engisch, P. & Langkau, J. (2024). Empathizing across sensibilities. *Philosophical Explorations*, 27(2), 184–196. <https://doi.org/10.1080/13869795.2024.2344977>
- *Gendler, T. S. (2000). The Puzzle of Imaginative Resistance. *The Journal of Philosophy*, 97(2), 55–81. <https://doi.org/10.2307/2678446>
- Goldie, P. (2011). Anti-empathy. In A. Coplan & Goldie, P. (Hrsg.), *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives* (S. 302). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199539956.003.0018>
- *Goffin, K. & Friend, S. (2022). Learning Implicit Biases from Fiction. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 80(2), 129–139. <https://doi.org/10.1093/jaac/kpab078>

- Goldman, A. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. Oxford. <https://doi.org/10.1093/0195138929.001.0001>
- *Hannon, M. (2020). Empathetic Understanding and Deliberative Democracy. *Philosophy and Phenomenological Research*, 101(3), 591–611. <https://doi.org/10.1111/phpr.12624>
- Hutto, D. (2007). The Narrative Practice Hypothesis: Origins and Applications of Folkpsychology. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 60, 43–68. <https://doi.org/10.1017/S1358246100009607>
- Kehlmann, D. (2023). *Lichtspiel*. Rowohlt.
- *Kind, A. (2024). Argumente für eine fertigkeitsbasierte Theorie der Imagination. In S. Gregorio, Reuter, G., Vogel, M. & Werner, C. (Hrsg.), *Geist und Imagination. Zur Bedeutung der Vorstellungskraft für Denken und Handeln* (S. 55–85). Suhrkamp.
- Koopman, E. (2016). Effects of „Literariness“ on Emotions and on Empathy and Reflection After Reading. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 10(1), 1–47. <https://doi.org/10.1037/aca0000041>
- Langkau, J. (2020). The empathic skill fiction can't teach us. *Philosophical Psychology*, 33(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/09515089.2020.1731446>
- Langkau, J. (2021). On Imagining Being Someone Else. In C. Badura & Kind, A. (Hrsg.), *Epistemic Uses of Imagination* (S. 260–278). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003041979-18>
- Littell, J. (2008). *Die Wohlgesinnten*. Übersetzt von Hainer Kober. Berlin Verlag.
- Maibom, H. (2016). Knowing Me, Knowing You: Failure to Forecast and the Empathic Imagination. In A. Kind & Kung, P. (Hrsg.), *Knowledge Through Imagination* (S. 185–206). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716808.003.0009>
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (2002). A Feeling for Fiction: Becoming What We behold. *Poetics*, 30(4), 221–41. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)
- *Nagel, T. (2018). *What is it like to be a bat? / Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?* Deutsch/ Englisch, übersetzt und herausgegeben von Ulrich Diehl, Reclam.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge*. Oxford University Press.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*. 20(8), 618–628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H. & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), e46–e54. <https://doi.org/10.1037/pspa0000064>
- *Paul, L. A. (2014). *Transformative Experience*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198717959.001.0001>
- Prinz, J. (2011). Against empathy. *Southern Journal of Philosophy*, 49(1), 214–233. <https://doi.org/10.1111/j.2041-6962.2011.00069.x>
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. (F. Anderson, Trans.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199217984.001.0001>
- *Schmetkamp, S. (2019). *Theorien der Empathie zur Einführung*. Junius.
- Slote, M. (2010). *Moral Sentimentalism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195391442.001.0001>
- Stock, K. (2005). Resisting Imaginative Resistance. *Philosophical Quarterly*, 55(221), 607–624. <https://doi.org/10.1111/j.0031-8094.2005.00419.x>
- Tuna, E. H. (2024). Imaginative Resistance. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2024 Edition), E. N. Zalta & Nodelman, U. (Hrsg.), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/imaginative-resistance/>

- *Vendrell Ferran, Í. (2024). Empathie und phänomenale Imagination. In S. Gregorio, Reuter, G., Vogel, M. & Werner, C. (Hrsg.), *Geist und Imagination. Zur Bedeutung der Vorstellungskraft für Denken und Handeln*. (S. 310–332). Suhrkamp.
- Walton, K. L. (1990). *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/2108134>
- Walton, K. (1994). Morals in Fiction and Fictional Morality (1). *Proceedings of the Aristotelian Society*, 68, 27–50. <https://doi.org/10.1093/aristoteliansupp/68.1.27>
- Weatherson, B. (2004). Morality, Fiction, and Possibility. *Philosophers' Imprint*, 4(3), 1–27.
- Zahavi, D. (2011). Empathy and direct Social Perception. *Review of Philosophy and Psychology*, 2(3), 541–558. <https://doi.org/10.1007/s13164-011-0070-3>

Perspektivenbegriffe, Multiperspektivität und Perspektivenübernahme in den Literatur- und Kulturwissenschaften

Ansgar Nünning und Vera Nünning

Einleitung: Multiperspektivität als Gegenstand und Desiderat in den Literatur- und Kulturwissenschaften

Obgleich Perspektiven, Perspektivenwechsel und Multiperspektivität seit Jahrhunderten und besonders seit der Moderne zu den konstitutiven Bestandteilen und Gestaltungsmitteln vieler literarischer Werke gehören, hat sich die Literaturwissenschaft lange Zeit kaum mit diesen Konzepten und Themen beschäftigt. Sieht man einmal ab vom intensiven Interesse der Erzählforschung an Fragen der Erzählperspektive, sind Multiperspektivität und Perspektivenwechsel erst seit etwa drei Dekaden zum Gegenstand literaturwissenschaftlichen Forschungsinteresses avanciert. Es ist wohl bezeichnend, dass sich im dreibändigen Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft lediglich ein Beitrag zum Lemma ‚Perspektive‘ – verstanden als Sammelbegriff für alle „Mittel der gesteuerten Informationsvergabe in erzählenden Texten“ (Stocker, 2003, S. 55) – findet, jedoch keine Artikel zu den Kernbegriffen dieses Bandes, Perspektivität, Perspektivenwechsel und Multiperspektivität.

Trotz des großen Interesses an Themen wie Alterität, Fremdverstehen und Interkulturalität haben sich die Kulturwissenschaften erstaunlich wenig mit Problemen der Perspektivität beschäftigt. Selbst wer in einschlägigen Nachschlagewerken wie dem dreibändigen *Handbuch der Kulturwissenschaften* nachsehen möchte, welche konzeptionellen Überlegungen und Theorien der Perspektivität es in diesem interdisziplinären Kontext gibt, wird das Nachsehen haben: Unter den fast einhundert Artikeln zu Grundlagen und Schlüsselbegriffen (Band 1), Paradigmen und Disziplinen (Band 2) sowie Themen und Tendenzen (Band 3) fehlen auch in diesem wichtigen Handbuch Beiträge, die sich explizit mit den Themen Perspektivität, Perspektivenwechsel und Multiperspektivität beschäftigen. Obschon Fragen der Perspektivität für kulturelle Lebensformen, Kulturvergleiche sowie für Konzepte wie Identität und Subjektivität von weitreichender Bedeutung sind, werden die im Zentrum dieses Bandes stehenden Begriffe in diesem wichtigen Nachschlagewerk nicht zum Gegenstand kulturwissenschaftlicher Reflexion. Auch in Einführungen in die Kulturwissenschaft wie denen von Aleida Assmann und Markus Fauser, in denen viele Grundbegriffe erörtert werden, spielt der Themenkomplex der Perspektivität allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Wenn man leichtsinnigerweise zugesagt hat, einen Überblicksartikel zum Thema ‚Perspektivität in der Kulturwissenschaft‘ zu schreiben, bleibt einem somit nichts anderes übrig, als aus der Not eine Tugend zu machen und das Netz sehr weit auszuwerfen. Daher werden wir im zweiten Abschnitt den Blick zunächst auf die Literaturwissenschaften richten und einschlägige Begrifflichkeiten und Konzepte einführen, die in den Philologien entwickelt wurden. Im dritten Abschnitt stellen wir einige Kategorien und Theorien der Multiperspektivität und Perspektivenstruktur vor, die ebenfalls in den Literaturwissenschaften entwickelt worden sind, die aber vielfältige Anschlussmöglichkeiten für andere kulturwissenschaftliche Disziplinen und die Didaktiken in den Sprachenfächern eröffnen. Weitert man den Blick von der strukturalistischen Narratologie zur kognitiven Erzählforschung, so rückt die im vierten Abschnitt beleuchtete Frage in den Vordergrund, wie die Rezeption literarischer Texte die affektiv-kognitiven Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme ausbilden kann. Im fünften Abschnitt stellen wir ausgewählte Studien zu Perspektivenübernahme aus psychologischer, kulturwissenschaftlicher und kulturphilosophischer Sicht vor. Ein kurzer Ausblick auf interdisziplinäre Anschlussstellen sowie einige Literaturhinweise beschließen diesen notgedrungen selektiven Überblick über Perspektivenbegriffe und Konzepte der Multiperspektivität und Perspektivenübernahme in den Literatur- und Kulturwissenschaften.

1. Begrifflichkeit und Gegenstandsbestimmung: Perspektivenbegriffe in den Literaturwissenschaften

Wenn von Perspektive und Perspektivität in literaturwissenschaftlichen Disziplinen die Rede ist, dann ist meist die Gestaltung der so genannten ‚Erzählperspektive‘ gemeint, wobei oft auch der englische Terminus *point of view* verwendet wird. Da die erzählerische Vermittlung bzw. die ‚Mittelbarkeit‘ des Erzählens als konstitutives Gattungsmerkmal narrativer Texte gilt, gehört die Untersuchung der Erzählperspektive zu den zentralen Fragen der Erzähltextanalyse. Die meist synonym gebrauchten Begriffe ‚Erzählsituation‘ und *point of view* sowie die etablierten *point of view*-Typologien, die zu den grundlegenden Kategorien der Erzähltextanalyse zählen, beziehen sich alle auf die Art und Weise, wie Ereignisse, Handlungen oder Bewusstseinsvorgänge in narrativen Texten erzählerisch vermittelt werden.

Die in der Literaturwissenschaft oft konstatierte Unschärfe des Perspektivenbegriffs zeigt sich exemplarisch bereits daran, dass er sich bei der Analyse der Erzählperspektive sowohl auf den gesamten Zusammenhang der erzählerischen Vermittlung beziehen kann als auch auf die Sicht einer übergeordneten Erzählinstanz und bzw. oder auf die Perspektive der Figuren, aus deren Blickwinkel bzw. Bewusstsein das fiktionale Geschehen wiedergegeben wird. Aufgrund dieser semantisch vagen bzw. vieldeutigen Begrifflichkeit hat es viele Versuche gegeben, die Verwendung des

Perspektivenbegriffs in den Literaturwissenschaften definatorisch einzugrenzen, zu differenzieren und zu präzisieren.

Eine Präzisierung und Weiterentwicklung der Perspektivenanalyse in literarischen Texten hat der renommierte Nestor der slawistischen Narratologie Wolf Schmid vorgelegt. Er definiert Perspektive als *„der von inneren und äußeren Faktoren gebildete Komplex von Bedingungen für das Erfassen und Darstellen eines Geschehens“* (Schmid, 2005, S. 125), wobei das erzählte Geschehen das „Objekt der Perspektive“ ist. Als hilfreich und weiterführend für die interdisziplinäre Forschung zur Perspektivität erweisen sich insbesondere die von Schmid unterschiedenen fünf Parameter der Perspektive, die alle auch für andere Fachdisziplinen sowie für didaktische und lebensweltliche Zusammenhänge relevant sind: die räumliche Perspektive, die ideologische Perspektive, die zeitliche Perspektive, die sprachliche Perspektive und die perzeptive Perspektive (vgl. ebd., S. 127–132). Durch die Korrelation dieser fünf Parameter mit dem Begriffspaar von ‚narratorialen‘ und ‚figuralen‘ Erzählstandpunkten entwickelt Schmid ein differenziertes Modell zur Analyse der Gestaltungsformen von Erzählperspektiven in literarischen Texten, das auch für Alltagserzählungen anschlussfähig ist. Eine ‚narratoriale‘ Perspektive liegt Schmid zufolge dann vor, wenn ein Erzähler ein Geschehen aus seiner Sicht darstellt; übernimmt er hingegen den Standpunkt einer oder mehrerer der erzählten Figuren, so spricht Schmid von einer ‚personalen Perspektive‘ (vgl. ebd., S. 132–133).

Ogleich es in der internationalen Erzählforschung neben diesem Modell eine Vielzahl weiterer Begriffe und Konzepte zur Analyse der Erzählperspektive bzw. des *point of view* gibt (vgl. Chatman & van Peer, 2000), ist die vom österreichischen Erzählforscher Franz K. Stanzel (1979) entwickelte Typologie der ‚typischen Erzählsituationen‘ das im deutschsprachigen Kontext bekannteste Modell. Die Typologie beruht wiederum auf den drei Parametern ‚Modus‘, ‚Person‘ und ‚Perspektive‘, die jeweils zu skalierten Differenzierungen zwischen den Oppositionspaaren ‚Erzähler/Reflektor‘, ‚Ich-Bezug/Er-Bezug‘ und ‚Innenperspektive/Außenperspektive‘ führen. Jede der drei Erzählsituationen (ES) zeichnet sich durch die Dominanz eines Pols der ihr zugeordneten Opposition aus: Für die auktoriale ES ist die ‚Außenperspektive‘ kennzeichnend, für die Ich-ES die ‚Dominanz der Identität der Seinsbereiche‘ von Erzählern und Figuren und für die personale ES die ‚Dominanz des Reflektor-Modus‘. Bei dem Oppositionspaar ‚Innenperspektive/Außenperspektive‘ geht es um die Frage, ob die erzählte Welt aus der Außenperspektive eines außerhalb der erzählten Welt stehenden Erzählers oder aus der Bewusstseins- bzw. Erlebnisperspektive einer am Geschehen beteiligten Figur präsentiert wird. Die Unterscheidung der Begriffe ‚Innenperspektive‘ und ‚Außenperspektive‘ zeigt exemplarisch, dass das Phänomen der Perspektivität in der Literaturwissenschaft auch in weiteren, oft metaphorischen Begrifflichkeiten berücksichtigt wird. In solchen Fällen sind die Perspektivenbegriffe weitgehend synonym zu ‚Blickwinkel‘ oder ‚Sichtweise‘.

Das Gleiche gilt auch für einen zweiten Begriff, um das Phänomen der Perspektive in literarischen Texten zu erfassen: für das Konzept der ‚Figurenperspektive‘,

durch das sich die Frage nach der Charakterisierung literarischer Figuren analytisch präzisieren lässt (vgl. Pfister, 1977, S. 90). Dieser Begriff bezeichnet das Eigenschaftsspektrum und die individuelle Wirklichkeitssicht einer fiktionalen Figur und ist inhaltlich durch drei Faktoren bestimmt: den Informationsstand, die emotionale und psychologische Disposition sowie die Werte und Normen einer Figur. Damit entspricht der Begriff der Figurenperspektive weitgehend dem Alltagssprachlichen Verständnis von Perspektive als ‚aus meinem Blickwinkel‘ oder ‚meiner Ansicht nach‘.

In Analogie zum Konzept der Figurenperspektive kann man auch von einer Erzählerperspektive sprechen, denn auch bei einem Erzähler, der sich persönlich zu Wort meldet und als Sprecher in Erscheinung tritt, erhalten Rezipienten Einblick in dessen psychologische Disposition sowie Werte und Normen. Im Gegensatz zu dem Begriff ‚Erzählperspektive‘, der meist synonym mit ‚Erzählsituation‘ gebraucht wird, bezieht sich das Konzept der Erzählerperspektive jedoch nicht auf das ‚Wie‘ der erzählerischen Vermittlung, sondern auf das Persönlichkeitsbild, das sich Rezipienten auf der Grundlage der im Text enthaltenen Informationen von einer Erzählinstanz machen. Die Perspektive einer Erzählinstanz wird v. a. an ihren Äußerungen zu den Figuren, ihren Bewertungen und Generalisierungen sowie den Werten und Normen, die sie vertritt, deutlich.

Ein dritter Perspektivenbegriff in den Literaturwissenschaften liegt dem Konzept der Perspektivenstruktur eines dramatischen oder narrativen Textes zugrunde (vgl. Pfister, 1977). Die Perspektivenstruktur eines literarischen Textes ergibt sich aus dem Verhältnis aller Einzelperspektiven zueinander. Im Unterschied zur Perspektivenstruktur dramatischer Texte bezeichnet dieser Begriff im Falle von Erzähltexten nicht nur das übergeordnete System von Kontrast- und Korrespondenzrelationen zwischen allen Figurenperspektiven, sondern erfasst auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Werte- und Normensystemen der Figuren und der Perspektive des Erzählers (vgl. Nünning & Nünning, 2000; Surkamp, 2003). Daher ist dieses Konzept von grundlegender Bedeutung, um Aufschluss über so zentrale Phänomene wie die Sympathienlenkung oder die Rekonstruktion des Werte- und Normensystems eines Textes zu gewinnen.

Dieser kurze Überblick verdeutlicht bereits, dass der Begriff der Perspektive in der Literaturwissenschaft auf unterschiedliche Gegenstände bzw. Aspekte literarischer Texte angewendet wird. Neben den literaturwissenschaftlichen Fachbegriffen der Erzählperspektive, Figurenperspektive, Erzählerperspektive und Perspektivenstruktur finden sich auch Komposita wie Außen- und Innenperspektive, die auch Alltagssprachlich verwendet werden. Insgesamt zeigt die Vielfalt der Begriffe, dass die Beschäftigung mit dem Themenkomplex Perspektive und Perspektivität in den literaturwissenschaftlichen Fächern eine zentrale Bedeutung hat, die durch weitere Konzepte und die Einbeziehung der Perspektiven von Rezipientinnen zusätzlich unterstrichen wird.

2. Kategorien und Theorien der Multiperspektivität und Perspektivenstruktur in den Literaturwissenschaften

Als heuristisch fruchtbar für die interdisziplinäre Forschung zur Perspektivität erweisen sich neben dem bereits eingeführten Konzept der Perspektivenstruktur vor allem Kategorien und Theorien der Multiperspektivität literarischer Texte. Trotz der weitreichenden lebensweltlichen und interdisziplinären Bedeutung des multiperspektivischen Erzählens hat das Phänomen der Multiperspektivität bis Ende des 20. Jahrhunderts relativ wenig Beachtung gefunden. Seitdem hat vor allem die Narratologie nicht nur Vorschläge zur Definition und Konzeptualisierung von Multiperspektivität vorgelegt, sondern auch erzähltheoretische Grundlagen und Kategorien zur Analyse der Relationierung von Perspektiven in literarischen Texten entwickelt.

Die Begriffe der Multiperspektivität und des multiperspektivischen Erzählens bezeichnen Formen der narrativen Vermittlung, bei der ein Ereignis oder Sachverhalt aus zwei oder mehreren unterschiedlichen Sichtweisen dargestellt wird. Der im Vergleich zu anderen Termini der Narratologie unscharfe Sammelbegriff der Multiperspektivität, für den ‚Polyperspektivismus‘ oder ‚Polyperspektivik‘ als Synonyme verwendet werden, subsumiert verschiedene Verfahren, durch die ein Geschehen oder Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln verschiedener Perspektiventräger präsentiert wird.

Durch Multiperspektivität bzw. multiperspektivisches Erzählen wird in literarischen Texten das auf der Figurenebene dargestellte oder erzählte Geschehen dadurch facettenartig in mehrere Versionen aufgefächert, dass mehrere Erzählinstanzen oder Figurenperspektiven einen Sachverhalt in unterschiedlicher Weise wiedergeben. Multiperspektivität kann entweder durch konkurrierende Erzählungen von zwei oder mehreren Erzählinstanzen realisiert werden oder dadurch, dass das Geschehen alternierend oder nacheinander aus der Sicht verschiedener Figuren wiedergegeben wird. Multiperspektivität resultiert somit aus der Gegenüberstellung mehrerer Figuren- und Erzählerperspektiven, deren Sichtweisen sich als inkommensurabel erweisen.

Der Begriff der Perspektivenstruktur bezeichnet die Gesamtheit der Kontrast- und Korrespondenzrelationen, die in multiperspektivischen Texten zwischen den Figuren- und Erzählerperspektiven besteht. Die Perspektivenstruktur lässt sich durch die Selektion der Einzelperspektiven, den quantitativen Aspekt des Umfangs und den qualitativen Aspekt der Streuung des Perspektivenangebots (z. B. Breite des gesellschaftlichen und kulturellen Spektrums der Figurenperspektiven) sowie durch die Strukturierung des Ensembles von Perspektiven charakterisieren (vgl. Nünning & Nünning, 2000).

Idealtypisch kann man zwischen den Polen der geschlossenen Perspektivenstruktur und der offenen Perspektivenstruktur unterscheiden (vgl. Pfister, 1977, S. 99). Im Falle der geschlossenen Perspektivenstruktur lässt sich ein gemeinsamer Fluchtpunkt der Einzelperspektiven ermitteln. Hingegen zeichnet sich eine offene Per-

spektivenstruktur dadurch aus, dass die Einzelperspektiven so stark weltanschaulich divergieren, dass sich keine auktorial intendierte Rezeptionsperspektive ermitteln lässt.

Die bislang differenzierteste literaturwissenschaftliche Theorie der Perspektivenstruktur narrativer Texte hat Surkamp (2003) entwickelt. Um quantitative und qualitative Kriterien zur Analyse von Perspektivenangeboten und den Relationen zwischen Perspektiven zu ergänzen, berücksichtigt sie semantische, kognitive und kulturwissenschaftliche Aspekte von Perspektiven. Darüber hinaus stellt sie die heuristische Fruchtbarkeit ihrer Theorie der Perspektivenstruktur exemplarisch dadurch unter Beweis, dass sie den Wandel der Perspektivenrelationierung in der Geschichte des englischen Romans zwischen Viktorianismus und Moderne rekonstruiert. Anhand ausführlicher Interpretationen ausgewählter englischer Romane zeigt Surkamp, wie die für viele realistische Gesellschaftsromane des 19. Jahrhunderts noch typische geschlossene Perspektivenstruktur bzw. das *single-point perspective system*, bei dem die Einzelperspektiven am Ende auf einen gemeinsamen Fluchtpunkt zulau- fen, im späten 19. und den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts einer Gegenüber- stellung unvereinbarer Perspektiven weicht, eine Entwicklung, die sie „als Ausdruck einer zunehmenden Subjektivierung und Fragmentierung von Wirklichkeitserfah- rung“ (Surskamp, 2003, S. 131) bezeichnet.

Die unvermittelte Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven und Versio- nen eines Ereignisses eröffnet naturgemäß einen großen Rezeptionsspielraum und erfordert von Leserinnen insofern erhöhte Synthesisierungsleistungen, als es ihnen obliegt, sich einen Reim darauf zu machen, was wirklich geschehen ist und wel- che Perspektiven sie für vertrauenswürdiger und zuverlässiger halten. Darin liegt auch der wechselseitige Zusammenhang begründet, der zwischen multiperspektivi- schem Erzählen und der Frage nach der Glaubwürdigkeit von unzuverlässigen Er- zählinstanzen (*unreliable narration*) besteht und der erstmals von Felicitas Menhard (2009) systematisch und literaturgeschichtlich untersucht wurde.

3. Von der strukturalistischen Narratologie zur kognitiven Erzählforschung: Empathie, Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen durch Literatur

Während der Fokus der strukturalistischen Narratologie auf der Analyse von Text- phänomenen wie der Erzählperspektive, den Figurenperspektiven und der Perspekti- venstruktur liegt, hat die kognitive Erzählforschung den Blickwinkel erweitert auf die Frage, wie Rezipientinnen literarische Texte und die in ihnen dargestellten Perspek- tiven im Rezeptionsprozess verarbeiten. Diese Akzentverlagerung trägt der Tatsache Rechnung, dass die in der Narratologie im Vordergrund stehende textorientierte

Beschreibung von Perspektivenrelationen einer Ergänzung durch rezeptionsästhetische, pragmatische und kognitive Theorieansätze bedarf. Damit rückt das Zusammenspiel zwischen Figurenperspektiven und den Perspektiven von Rezipientinnen in das Blickfeld der Forschung.

Wichtige Impulse verdankt die literaturwissenschaftliche und narratologische Perspektivenforschung den Einsichten der modernen Kognitionsforschung und dem als ‚kognitive Narratologie‘ bezeichneten Ansatz. Vor allem Hartner (2012) hat eine differenzierte Theorie perspektivischer Interaktion im Roman entwickelt, die es ermöglicht, die kognitive Verarbeitung multipler Perspektiven im Rezeptionsprozess präzise zu beschreiben. Seine kognitionswissenschaftlich ausgerichtete Theorie der Figuren- und Perspektivenkonstruktion sowie der Perspektiveninteraktion beruht zwar auf einer Synthese narratologischer und kognitiver Ansätze, erschließt das Phänomen der Perspektivität aber nicht von der Textanalyse her, sondern von der mentalen Konstruktion bzw. Verarbeitung von Figurenperspektiven durch Leserinnen und Literaturwissenschaftler.

Von besonderer Bedeutung für die interdisziplinäre Forschung zur Perspektivität sind vor allem neuere Studien zu der Frage, wie die Beschäftigung mit literarischen Texten zur Ausbildung der kognitiven Fähigkeiten zu Empathie und Perspektivenübernahme beitragen kann. Unter Rückgriff auf Erkenntnisse der empirischen Kognitions- und Neurowissenschaft sowie der Psychologie hat V. Nünning (2014) gezeigt, dass der kognitive Wert literarischer Erzähltexte zum einen darin besteht, dass die Immersion in fiktionale Welten und die Übernahme der Perspektiven von Figuren die Ausbildung von Empathie und Mitfühlen mit anderen befördert. Zum anderen kann durch die im Rezeptionsprozess vollzogenen Perspektivenwechsel und die Übernahme der Perspektive von Figuren lebensweltliches Verstehen anderer Menschen und von deren Emotionen gefördert werden. Perspektivenwechsel meint dabei, das Geschehen aus der Sicht einer anderen Figur zu verfolgen, während mit Perspektivenübernahme ein Sich-Hineinversetzen in die Perspektive eines anderen gemeint ist.

Einige Beispiele mögen exemplarisch verdeutlichen, wie die im Prozess der Lektüre literarischer Texte oft unbewusst vollzogenen Perspektivenwechsel und die Übernahme der Perspektive anderer Figuren oder Erzählinstanzen Empathie und Fremdverstehen fördern können. Bereits Kinder- und Jugendbücher laden junge Leserinnen oftmals dazu ein, sich in die Perspektive anderer Lebewesen zu versetzen. Ein wunderschönes Beispiel dafür ist etwa Milja Praagmans Wimmelbuch *OOZ* (2025), in dem ein Vogelpapa zusammen mit seinem „Liebmätzchen“ in den Ooz fliegt, um sich die Menschen im wahrsten Sinne des Wortes aus der Vogelperspektive anzuschauen. Ähnliche Verfremdungseffekte erzeugen Tiergedichte wie Ogden Nashs „The Hippopotamus“, die Lesende dazu einladen, sich vorzustellen, wie Menschen wohl aus der Perspektive eines Nilpferds aussehen mögen.

Sehr viel komplexere Formen von Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme finden sich im Kanon der multiperspektivischen Gesellschaftsromane, der

Meisterwerke des perspektivischen und psychologischen Realismus der Moderne sowie experimentellen Formen von Multiperspektivität in der Postmoderne. Bereits in Romanen wie George Eliots *Middlemarch* (1871/72), Joseph Conrads *Lord Jim* (1900), Virginia Woolfs *Mrs Dalloway* (1925) und Aldous Huxleys *Point Counter Point* (1928) ist die multiperspektivische Auffächerung der erzählten Welt Ausdruck subjektiver Sinnstiftungsprozesse, einer pluralen Wirklichkeitsinterpretation und eines epistemologischen Skeptizismus (vgl. Surkamp, 2003). In Werken der Postmoderne – etwa in Romanen von Martin Amis, Paul Auster, John Fowles, Thomas Pynchon und Will Self – geht die Multiperspektivität der erzählten Welt oft so weit, dass heterogene und sogar inkompatible Perspektiven unvermittelt gegenübergestellt werden und herkömmliche Vorstellungen von Realität, Wahrheit oder verbindlichen Werten und Normen in Zweifel gezogen werden.

In vielen multiperspektivischen Werken, in denen multikulturelles Zusammenleben dargestellt wird, kann durch die Übernahme der Perspektive von Figuren lebensweltliches Fremdverstehen anderer gefördert werden. Viele Romane, die dem um Migrationserfahrungen kreisenden Genre *Fictions of Migration* (vgl. Sommer, 2001) zuzurechnen sind, laden Lesende und Lernende dazu ein, die Perspektiven von Figuren zu übernehmen, die sich als Flüchtlinge oder Immigranten in einer anderen Kultur zurechtzufinden versuchen. Typische Beispiele dafür sind etwa Romane wie Monica Alis *Brick Lane* (2003), Andrea Levys *Small Island* (2004) und Zadie Smiths Bestseller *White Teeth* (2000) sowie *NW* (2012), in denen inter- und transkulturelle Erfahrungen multiperspektivisch aufgefächert dargestellt werden. Durch ein breites Angebot von Perspektiven zeichnen sich auch die Werke des 2021 mit dem Nobelpreis für Literatur ausgezeichneten Autors Adulrazak Gurnah aus, der in Migrationsromanen wie *Admiring Silence* (1996) und *By The Sea* (2001) Alteritätserfahrungen schildert. Britta Freitag (2010) hat in ihrer Studie *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik* anhand von britischen *Fictions of Migration* detailliert gezeigt, wie solche Romane im Fremdsprachenunterricht zur Förderung von lebensweltlichem Fremdverstehen eingesetzt werden können.

Unter Berücksichtigung der eingeführten Begriffe der Figurenperspektiven, der Erzählperspektive und der Perspektive der Lesenden lassen sich zunächst einmal zwei offensichtlich sehr verschiedene Bedeutungen von bzw. Ebenen des Fremdverstehens unterscheiden: Auf der einen Seite werden Prozesse des Fremdverstehens in vielen literarischen Texten auf der Ebene der Figuren thematisiert oder dargestellt; dies ist vor allem in jenen Texten der Fall, die Begegnungen von Figuren aus unterschiedlichen Kulturen schildern. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie Leserinnen das im Text dargestellte interkulturelle Geschehen verstehen und welche Probleme des Fremd- und Textverstehens im Rezeptionsprozess auftreten können.

Daher ist zwischen der Ebene des *dargestellten Fremdverstehens* in literarischen Texten und der Ebene des Fremdverstehens in der Interaktion zwischen literarischem Text und Lesenden zu unterscheiden. Im ersten Fall handelt es sich um imagi-

näre Prozesse des Verstehens oder Nicht-Verstehens, die zwischen Figuren innerhalb einer fiktiven fremdkulturellen Welt ablaufen. Im zweiten Fall haben wir es insofern mit einem *rezeptionsästhetischen Fremdverstehen* zu tun, als es um das Wechselverhältnis zwischen Text und Lesenden sowie um die im Rezeptionsprozess ablaufenden Verstehensprozesse geht (vgl. A. Nünning, 2000).

Die Didaktik des Fremdverstehens (vgl. z. B. Bredella et al., 2000 sowie Surkamp im vorliegenden Band) geht von der Annahme aus, dass Lernende durch die rezeptionsästhetische Interaktion mit den Figurensperspektiven die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme ausbilden, die als konstitutiv für das Fremdverstehen gelten. Diese kognitiven und affektiven Vermögen bilden wiederum die Grundlage für den Transfer der erworbenen Fähigkeiten auf die außerhalb des Textes liegende Ebene der realen Lebenswelt. Erst wenn Lernende in der Praxis, d. h. in realen interkulturellen Kommunikationssituationen, ihre Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme unter Beweis gestellt haben, kann von lebensweltlichem Fremdverstehen gesprochen werden. Erst mit der erfolgreichen Übertragung des in der Lehr-Lernsituation Gelernten in die reale Lebenswelt der Lernenden hat eine Didaktik des Fremdverstehens ihr eigentliches Ziel erreicht.

Die besondere Bedeutung literarischer Texte für die Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme liegt darin begründet, dass fiktionale Texte Lesern bzw. Lernern eine Reihe von Erfahrungen ermöglichen, die in der Wirklichkeit unmöglich sind. Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich die große Bedeutung literarischer Texte für die Didaktik des Fremdverstehens nur dann erschließen lässt, wenn die bislang vorherrschende thematisch-inhaltliche Betrachtungsweise durch eine stärkere Berücksichtigung der spezifisch literarischen Formen fiktionaler Wirklichkeitsdarstellung ergänzt wird, wenn sich die Didaktik also die Besonderheiten literarischer Texte bei der Repräsentation von Perspektiven zunutze macht.

Erstens gewährt Literatur aufgrund des fiktionalen Privilegs der potentiell unbegrenzten Bewusstseinsdarstellung Einblick in das, was in den Köpfen und Perspektiven anderer Menschen bzw. Figuren vor sich geht. Literarische Texte geben Leserinnen dadurch Gelegenheit, die lebensweltlichen Grenzen zu überschreiten, die der räumlichen und zeitlichen Reichweite unseres Handelns sowie unserer Fähigkeit zum Nachvollzug der Bewusstseinsabläufe anderer Menschen gesetzt sind. Gerade im Hinblick auf das Lehren und Lernen von Fremdverstehen eröffnet Literatur damit Möglichkeiten, die andere Textsorten gerade nicht bieten. Zweitens evozieren literarische Texte anhand von anschaulich und konkret geschilderten fiktionalen Ereignissen und Perspektiven lebensweltliche menschliche Erfahrungen. Drittens zeichnen sich literarische Texte dadurch aus, dass sie das in Dramen oder Romanen dargestellte fremdkulturelle Wirklichkeitsmodell durch spezifisch literarische Verfahren perspektivisch gebrochen darstellen.

Viertens erfordert die Lektüre literarischer Texte aus mehreren Gründen Perspektivenwechsel. Zum einen geben sie Lernenden sowohl Einblick in die Perspektive fiktionaler Figuren als auch Gelegenheit, sich emotional und kognitiv in deren

Perspektive hineinzusetzen. Zum anderen inszenieren viele Romane mit literarischen Darstellungsverfahren selbst Perspektivenwechsel auf der Ebene der Figuren und/oder der erzählerischen Vermittlung. Gerade in multiperspektivischen Texten werden Leserinnen bzw. Lernende mit unterschiedlichen Möglichkeiten, ein und dasselbe Geschehen zu sehen und zu beurteilen, konfrontiert, und sie müssen sich mit den konkurrierenden Sichtweisen auseinandersetzen. Durch die Beschäftigung mit literarischen Texten können Lesende also lernen, die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven zu sehen, mithin etwas, das nicht nur für das Fremdverstehen, sondern auch für das Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften von entscheidender Bedeutung ist.

Aus den gleichen Gründen sind literarische Erzähltexte fünftens vorzüglich zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme geeignet. Darüber hinaus liefern insbesondere solche Werke, die Lesern unterschiedliche Sichtweisen anbieten, vielfältige Möglichkeiten, die für das Fremdverstehen ebenfalls grundlegende Fähigkeit zur Perspektivenkoordinierung zu entwickeln. Diese Aspekte führen daher zu Fragen und Konzepten der Perspektivität, die aus kulturwissenschaftlicher Sicht von zentraler Bedeutung sind, auch wenn die Kulturwissenschaften dem Phänomen der Perspektivität bislang erstaunlich wenig Beachtung geschenkt haben.

4. Perspektivenübernahme, multiple Perspektiven und moralischer Pluralismus aus kulturwissenschaftlicher Sicht

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht gründet die Bedeutung von Fragen der Perspektivität und der Notwendigkeit der Perspektivenübernahme in der Einsicht in die Perspektivengebundenheit und subjektive Begrenztheit aller Wirklichkeitserfahrung. Wenn die Rekonstruktion fremder Perspektiven konstitutiv für interpersonales und interkulturelles Verstehen ist, dann können die soziale Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Wert ihrer gezielten Schulung kaum hoch genug eingeschätzt werden. Das Konzept der Perspektivenübernahme bezieht sich auf die affektiv-kognitive Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzusetzen bzw. hineinzufühlen und eine Situation aus dessen Sicht zu rekonstruieren. Perspektivenübernahme entspricht in etwa dem kognitiven Ansatz der Empathie, der Fähigkeit zum Einfühlen in die Gedanken und Gefühle anderer. Außerdem zielt die Schulung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme darauf ab, Lernenden die Subjektivität und Relativität der eigenen Sichtweisen bewusst zu machen und sie zu einer Überschreitung der eigenen Perspektive anzuregen.

Präzisieren lässt sich das Konzept der Perspektivenübernahme durch Ansätze, die sich an Jean Piagets Arbeiten zur kognitiven Entwicklungspsychologie orientieren, vor allem an seinem Begriff der ‚Dezentrierung‘. Dieser bezieht sich auf den Akt der Differenzierung eigener und fremder Perspektiven. Da eine Identifizierung, Diffe-

renzierung, Übernahme und Koordinierung anderer Perspektiven zentrale Voraussetzungen und Bestandteile des Prozesses der Dezentrierung sind, werden verschiedene Typen von Dezentrierung unterschieden: „(a) *Perspektivendifferenzierung*, d. i. das Wissen um die Differenz zweier Perspektiven; (b) *Perspektivenübernahme*, d. i. die inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive und (c) *Perspektivenkoordinierung*, d. i. die auf einer Meta-Ebene vollzogene Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven“ (Edelstein et al., 1982, S. 184).

Im Gegensatz zur Differenzierung und Übernahme von Perspektiven bedeutet Perspektivenkoordinierung, dass Menschen eigene und fremde Perspektiven nicht bloß erfassen, sondern sie auch miteinander vergleichen, zwischen ihnen vermitteln und sie in eine mentale Perspektivenstruktur integrieren können. Ebenso wie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist die zur Perspektivenkoordinierung nicht nur eine Voraussetzung für soziales Handeln und interkulturelle Kompetenz, sondern auch für die Erreichung des Lernziels des lebensweltlichen Fremdverstehens – also des Transfers der durch die Rezeption von literarischen Werken erworbenen kognitiv-affektiven Fähigkeiten auf lebensweltliche Kontexte.

Unter Rückgriff auf die oben vorgestellten Parameter von Perspektiven und Einsichten der Sozialpsychologie können außerdem verschiedene Achsen bzw. Relationen der Perspektivenübernahme unterschieden werden. Ebenso wie die Perspektive jedes Beobachters oder Erzählers durch einen ‚Ich-hier-jetzt‘-Standpunkt geprägt wird, können sich verschiedene Akte der Perspektivenübernahme auf die Parameter der Person, des Ortes und der Zeit beziehen. In personaler Hinsicht meint das Konzept meist die Übernahme der Perspektiven anderer Menschen. Wenn sich Subjekte durch Akte der Erinnerung oder Imagination in die Sicht ihres früheren oder zukünftigen Selbst zu versetzen versuchen, dann handelt es sich um Formen der temporalen Perspektivenübernahme (vgl. Hayes, 2020, S. 72–74, 353f.). Richtet sich das Hineinversetzen hingegen auf Menschen aus anderen Kulturen und Räumen, so geht es um Formen der grenzüberschreitenden lokalen Perspektivenübernahme.

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht besteht das wohl größte Desiderat darin, bei allen politischen und persönlichen Entscheidungen die temporale Perspektive zukünftiger Generationen zu berücksichtigen. Wie Roman Krznaric in seinem Buch mit dem aussagekräftigen Titel *Der gute Vorfahr. Langfristiges Denken in einer kurzlebigen Welt* (2024) eindrucksvoll dargelegt hat, ist diese Form der Perspektivenübernahme ein konstitutiver Bestandteil von intergenerationeller Gerechtigkeit und von nachhaltiger Transformation (vgl. Krznaric, 2020, S. 71–91). Gerade durch die Künste, Musik und literarische Texte können solche Formen von Empathie und Perspektivenübernahme, die räumliche und zeitliche Grenzen überschreiten, ausgebildet und die Imagination bzw. Vorstellungskraft gefördert werden.

Noch einen Schritt weiter geht Julian Baggini am Ende seiner globalen und vergleichenden Geschichte der Philosophie, indem er die Übernahme multipler Perspektiven als besonderes Desiderat bezeichnet. Baggini (2018, S. 338ff.) zufolge gibt es drei verschiedene Arten, durch die uns die Übernahme multipler Perspektiven zu

einem besseren Verständnis komplexer Zusammenhänge verhilft. Erstens führe die Kombination verschiedener philosophischer Perspektiven dazu, dass wir mehr Informationen erhalten, als jede einzelne Perspektive uns geben könnte. Ein anschauliches Beispiel dafür liefert die berühmte Parabel der Blinden und des Elefanten, die kürzlich auch der Bewusstseinsphilosoph Thomas Metzinger in seinem Buch *Der Elefant und die Blinden* (2023) verwendet hat, um eine neue „Kultur der Bewusstheit“ zu entwerfen. Diese erste Form nennt Baggini in Anlehnung an die Kunst des Kubismus die „kubistische Perspektive“ (ebd., S. 339).

Zweitens könnten multiple Perspektiven uns Baggini zufolge dafür sensibilisieren, dass es bei komplizierten weltanschaulichen Fragen oft um mehr als nur ein bestimmtes Problem geht. Die Berücksichtigung multipler Perspektiven ermögliche es Menschen, ein holistisches und objektiveres Verständnis zu erlangen, weil dadurch Probleme auf ihre komplexen Bestandteile heruntergebrochen werden. Daher spricht Baggini in dem Zusammenhang von einer „disaggregierenden Perspektive“ (ebd.).

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht ist vor allem der dritte Gewinn, den Baggini der Übernahme multipler Perspektiven zuschreibt, insofern besonders aufschlussreich, als er in der Einsicht besteht, dass es mehr als eine legitime Weise des Weltverstehens und der Konstruktion von Werten und Normen gibt. Dieser ethische und moralische Pluralismus der Perspektiven zeige sich besonders dann, wenn es um konkurrierende Vorstellungen von Formen guten Lebens gehe. Scheinbar entgegengesetzte Perspektiven und Wertvorstellungen wie Autonomie und Individualismus auf der einen Seite und Harmonie und Gemeinschaft auf der anderen haben alle ihre Legitimität, aber man könne nicht gleichzeitig alle diese Werte maximieren, weil sie sich teilweise wechselseitig ausschließen. Da es unterschiedliche Perspektiven und Formen guten Lebens gebe, spricht Baggini von einer „pluralistischen Perspektive“ (ebd., S. 340).

5. Ausblick: Interdisziplinäre Anschlussstellen für eine Didaktik des Fremdverstehens

Die in diesem Beitrag vorgestellten literatur- und kulturwissenschaftlichen Begriffe und Konzepte zur Beschreibung unterschiedlicher Dimensionen und Formen von Perspektivität eröffnen vielfältige Anschlussstellen für die interdisziplinäre Forschung. Besonders ausgeprägt ist diese Anschlussfähigkeit z. B. im Falle der fünf von Schmid unterschiedenen Perspektivenparameter, die weit über die Narratologie hinaus für ein Verständnis von Perspektiven hilfreich sind. Das Gleiche gilt für Konzepte wie Multiperspektivität und Perspektivenübernahme sowie die zu deren Beschreibung eingeführten analytischen Differenzierungsmöglichkeiten.

Gerade die literaturwissenschaftlichen Forschungsbeiträge zur Perspektivität können den Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften vielfältige Anregungen dafür geben, wie Lernende bei der Behandlung literarischer Werke, aber auch nicht-fiktionaler Texte wie politische Reden gezielt zur Differenzierung, Übernahme und Koordinierung verschiedener Perspektiven motiviert und befähigt werden können. Besonders geeignet zur Förderung der Fähigkeiten zur Empathie, zum interpersonellen und interkulturellen Fremdverstehen sowie zur Perspektivenübernahme sind vor allem multiperspektivische narrative Texte, die Lesende nicht nur zu Perspektivenwechseln einladen, sondern deren Rezeption dauernde Wechsel, Übernahmen und Koordination unterschiedlicher Perspektiven verlangt.

Darüber hinaus illustrieren die Konzepte und Theorien der Multiperspektivität, welche methodischen Zugangsmöglichkeiten sich besonders eignen, um die Fähigkeiten zum Wechsel, zur Übernahme und zur Koordinierung von Perspektiven auszubilden. Das Phänomen der Multiperspektivität ist nicht auf literarische Texte beschränkt, sondern findet sich auch in einer Vielzahl anderer Disziplinen, Domänen, Gattungen und Medien. Die große Bedeutung, die Multiperspektivität als einer Form der Ereignisdarstellung und Welterzeugung in der Geschichtstheorie, in juristischen Kontexten und in der Politik eingeräumt wird, gründet in der Einsicht in die Perspektivität und Standortgebundenheit menschlicher Wahrnehmung.

Der Umgang mit literarischen Texten bietet viele Möglichkeiten zum Vollzug von Perspektivenwechseln und zur Übernahme der Sichtweise anderer. Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem intuitiv vollzogenen Perspektivenwechsel und der ebenso unbewusst erfolgenden Übernahme der Perspektiven anderer auf der einen Seite und der gezielten Förderung der Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme durch konkrete Aufgaben auf der anderen. Bereits durch intuitiv vollzogene Perspektivenwechsel und unbewusst erfolgende Perspektivenübernahmen während des Leseprozesses machen Lernende bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Erfahrungen, die für das Fremdverstehen grundlegend sind. Auf dieser Stufe lernen sie gleichsam Fremdverstehen, indem sie dafür nötige kognitive und affektive Operationen vollführen, ohne sich der Tragweite ihres Tuns bewusst zu sein.

Eine zweite Methode zur Förderung des Fremdverstehens ist die kognitive Analyse der erzählerischen Vermittlung, der Figurencharakterisierung und der Perspektivenstruktur narrativer Texte. Gerade die traditionellen Arten der Textanalyse, die mit literaturwissenschaftlicher Begrifflichkeit die jeweiligen Besonderheiten der Gestaltung der Erzählperspektive (s. Abschnitt 2 oben) beschreiben, eröffnen vielfältige Möglichkeiten, um Lernende für den Zusammenhang zwischen Erzählsituation und der Subjektivität jeder Perspektive zu sensibilisieren.

Drittens bietet sich bei der Behandlung literarischer Texte die Gelegenheit der Reflexion über die Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrung sowie über die Bedeutung, die dem Wechsel und der Übernahme anderer Perspektiven für das Fremdverstehen zukommt. In diesem Fall sind die Herausforderungen und Poten-

tiale des Fremdverstehens also Gegenstand des Unterrichtsgesprächs. Während bei den ersten beiden Zugangsmöglichkeiten emotionales Erleben bzw. das Analysieren ästhetischer Textqualitäten im Vordergrund stehen, verlagert sich der Akzent bei dieser dritten Methode auf die reflexive Verarbeitung thematischer und/oder erzähltechnischer Merkmale und Parameter von Perspektivität. Gerade durch die Beschäftigung mit Texten, die interkulturelle Kommunikationsprobleme schildern, werden Lernende exemplarisch mit Problemen des Fremdverstehens konfrontiert. Indem sie diese Probleme erörtern, werden sie sich der Komplexität verschiedener Formen des interkulturellen Verstehens und Missverstehens bewusst.

Viertens bietet die Behandlung literarischer Texte ein breites Spektrum von Möglichkeiten, die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme durch kreative Aufgaben gezielt zu fördern. Während sich zur Identifizierung und Differenzierung unterschiedlicher Perspektiven vor allem textanalytische Verfahren eignen, erfordern die probeweise Übernahme fremder Sichtweisen und die Perspektivenkoordinierung in stärkerem Maße einen Rückgriff auf alternative Formen der Textarbeit. Um Lernende zu befähigen, sich in die Perspektive anderer Subjekte hineinzusetzen, eignen sich z. B. produktions- und handlungsorientierte Methoden wie das Umschreiben einer Geschichte aus einer anderen Perspektive oder die Übernahme einer Rolle in der szenischen Umsetzung eines dramatischen Textes.

Entscheidend ist dabei, dass Lernende durch die Lektüre literarischer Texte und durch eigene sprachliche Handlungen Perspektivenwechsel aktiv und (mehr oder weniger) bewusst vollziehen. Um Lernenden die rezeptionslenkende Bedeutung der Erzählperspektive zu erschließen, empfiehlt es sich etwa, sie zu veranlassen, bestimmte Szenen verbal (mündlich oder schriftlich) oder handelnd aus der Sicht einer Figur darzustellen, von der im Text an der betreffenden Stelle keine Innensicht gegeben wird. Dabei müssen sich Lernende nicht nur in eine fremde Perspektive hineinversetzen, sondern auch Bewusstseinsprozesse in Form von ausformulierten Gedanken und Gefühlen entwerfen (für methodische Vorschläge vgl. Surkamp & Nünning, 2024).

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl weiterer Möglichkeiten, im Literaturunterricht produktionsorientierte Unterrichtsverfahren und kreative Formen der Sprachverwendung zur Schulung der Fähigkeiten zur Empathie und Perspektivenübernahme einzusetzen. Das breite Spektrum der Textsorten, das in diesem Zusammenhang in Frage kommt, reicht von Schreibenanlässen in Form von Briefen, Emails und WhatsApp-Nachrichten über narrative Texte wie Zeitungsberichte oder fiktionale Geschichten bis zu argumentativen Texten, in denen Lernende ihre Lektüreeindrücke verarbeiten und Leseindrücke artikulieren. Zu den Textsorten, deren Anfertigung die Fähigkeit zur Übernahme fremder Perspektiven voraussetzt, zählen zum Beispiel Dialoge und die Ausgestaltung von *inside views*.

Gerade angesichts alltäglicher Fremdheitserfahrungen in multikulturellen Gesellschaften ist die Relevanz des Perspektivenwechsels, der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens gar nicht zu überschätzen. Für eine literatur- und kul-

turdidaktische Theorie der Perspektivität stellt sich die Frage, wie interkulturelles Fremdverstehen durch den Umgang mit literarischen Texten lehr- und lernbar ist. Auf der Grundlage der in diesem Beitrag vorgestellten literatur- und kulturwissenschaftlichen Konzepte zur Perspektivität könnte die Antwort lauten: durch den intuitiv vollzogenen und im Unterricht reflektierten Perspektivenwechsel sowie durch die gezielte Förderung der Fähigkeiten zur Übernahme, Relationierung und Koordination der in literarischen Texten gegenübergestellten Perspektiven. Nur auf der Grundlage literaturtheoretischer Studien zur Multiperspektivität (vgl. Nünning & Nünning, 2000) und Perspektivenstruktur (vgl. Surkamp, 2003) sowie einer literaturdidaktisch fundierten Theorie des Fremdverstehens (vgl. A. Nünning, 2000) lässt sich verdeutlichen, wie das Lernziel, lebensweltliches Fremdverstehen zu fördern, durch den Umgang mit fremdsprachlicher Literatur unterstützt werden kann. Die kognitionswissenschaftlich fundierten Erkenntnisse der literaturwissenschaftlichen Perspektivenforschung bestätigen die Einsicht, dass Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Empathie die besten Schlüssel zum Fremdverstehen sind und dass diese affektiv-kognitiven Kompetenzen gerade durch die Begegnung mit literarischen Texten befördert und gelernt werden können.

Aus den kulturwissenschaftlichen Forschungsbeiträgen zum Themenkreis dieses Bandes lassen sich wiederum ein Plädoyer für ethischen und perspektivischen Pluralismus sowie für Perspektivenwechsel und Perspektivenvielfalt als didaktische Leitgedanken ableiten. Im Gegensatz zu kulturel relativistischen und imperialistischen Positionen eignet sich ein ethischer und moralischer Pluralismus der Perspektiven wohl am ehesten, um ein friedliches Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften zu ermöglichen. Die Berücksichtigung und Übernahme der Perspektive zukünftiger Generationen dürfte schließlich die wichtigste Richtschnur für alle individuellen und politischen Entscheidungen sein, wenn die Transformation hin zu nachhaltigeren Lebensformen in einer Welt mit begrenzten Ressourcen gelingen soll.

Literatur

- Baggini, J. (2018). *How the World Thinks. A Global History of Philosophy*. Granta.
- Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. & Rösler, D. (Hrsg.) (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Narr.
- Chatman, S. & van Peer, W. (Hrsg.) (2000). *New Perspectives on Narrative Perspective*. State University of New York Press.
- Edelstein, W., Keller, M. & Wahlen, K. (1982). Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse. Eine theoretische und empirische Rekonstruktion. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung* (S. 181–204). Suhrkamp.
- Freitag, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. WVT.
- Hartner, M. (2012). *Perspektivische Interaktion im Roman. Kognition, Rezeption, Interpretation*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110290073>.
- Hayes, St. C. (2020). *A Liberated Mind. How to Pivot Toward What Matters*. Avery.

- Krznaric, R. (2020). *The Good Ancestor. How to Think Long Term in a Short-Term World*. Penguin.
- Menhard, F. (2009). *Conflicting Reports. Multiperspektivisches Erzählen und unzuverlässiges Erzählen im englischsprachigen Roman seit 1800*. WVT.
- Nünning, A. (2000). ‚Intermisunderstanding‘. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In L. Bredella , F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* S. 84–132.
- Nünning, V. (2014). *Reading Fictions, Changing Minds. The Cognitive Value of Fiction*. Winter.
- Nünning, V. & Nünning, A. (Hrsg.) (2000). *Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts*. WVT.
- Pfister, M. (1977). *Das Drama. Theorie und Analyse*. Fink.
- Schmid, W. (2005). *Elemente der Narratologie*. de Gruyter.
- Sommer, R. (2001). *Fictions of Migration. Ein Beitrag zur Theorie und Gattungstypologie des zeitgenössischen interkulturellen Romans in Großbritannien*. WVT.
- Stanzel, F. K. (1979). *Theorie des Erzählens*. Vandenhoeck.
- Stocker, P. (2003). Perspektive. In J.-D. Müller (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* (S. 55–58). de Gruyter.
- Surkamp, C. (2003). *Die Perspektivenstruktur narrativer Texte. Theorie und Geschichte der Perspektivenrelationierung im englischen Roman zwischen Viktorianismus und Moderne*. WVT.
- Surkamp, C. & Nünning, A. (2024). *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden* (6. Aufl.). Klett-Kallmeyer.

Perspektivität in den Fächern und ihren Fachdidaktiken

Eine Kartografie

Anne Burkard, Corinna Link, Bernd Schröder und Carola Surkamp

Einleitendes

In der Einführung zu diesem Band haben wir als eines seiner Ziele hervorgehoben, eine Zusammenschau verschiedener fachdidaktischer und weiterer disziplinär einschlägiger Zugänge zum Thema Perspektivität zu ermöglichen. Sowohl Unterschiede in den jeweiligen fachlichen Sichtweisen als auch deren Gemeinsamkeiten soll der Band sichtbar werden lassen, erleichtert durch die weitgehend identische Struktur der fachspezifischen Beiträge.

Dieser Schlussbeitrag unterstützt nun diese Zusammenschau zum einen durch eine Sichtung und Einordnung der in den 18 Beiträgen formulierten Einblicke in die unterschiedlichen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Begrifflichkeiten, Diskurse und Forschungsergebnisse zum Themenfeld. Zum anderen identifiziert und reflektiert die folgende Analyse Leerstellen, die durch die vergleichende Lektüre der Beiträge sichtbar werden.

Im Sinne einer Kartografie des Perspektivitätsdiskurses in den Fächern werfen wir im Folgenden Schlaglichter auf die Begrifflichkeiten (1), die historischen Entwicklungen und Kontexte (2), das Verständnis von Perspektivität als Prinzip und als Kompetenz (3), unterschiedliche Felder des Perspektivitätsdiskurses am Beispiel des Konzepts des Perspektivenwechsels (4), den Stand der theoretisch-konzeptionellen und der empirischen Forschung (5) sowie auf normative Aspekte von Multiperspektivität (6). Im Fazit benennen wir schließlich einige Herausforderungen, die in der Zusammenschau sichtbar werden und die sich fruchtbar in Anschlussprojekten adressieren ließen (7).

1. Begrifflichkeiten

Die Beiträge des Bandes zeigen zwar einerseits, dass in allen vertretenen Fachdidaktiken die Reflexion von Perspektive(n) oder Perspektivität eine Rolle spielt. Andererseits wird auch deutlich, dass mit den entsprechenden Begriffen teils sehr unterschiedliche Phänomene bezeichnet werden und dass diese in den Fachdidaktiken für unterschiedliche Lehr-Lern-Kontexte bedeutsam sind.

So lässt sich zunächst grundlegend zwischen (A) personen-, figuren- und rollenbezogenen Perspektiven auf der einen Seite und (B) fachlichen, disziplinären oder professionsbezogenen Perspektiven auf der anderen Seite unterscheiden. Innerhalb dieser groben Kategorisierung kann wiederum eine ganze Reihe von Gegenständen ausgemacht werden, auf die mit der Rede von Perspektiven und Perspektivität innerhalb der Beiträge referiert wird und die in Verbindung mit verschiedenen Operationen – vom Erfassen über die Einnahme und den Wechsel bis hin zur Reflexion oder Koordination – für das Lehren und Lernen in den Fächern relevant sind.

In der ersten Kategorie (A) sind dies insbesondere

1. mentale Zustände wie Überzeugungen, Gefühle, Wünsche oder Absichten anderer Personen (und empfindungsfähiger Wesen), die beispielsweise im Kontext ethischen, historischen, religiösen, interkulturellen oder sprachlichen Lernens, im Umgang mit Kontroversität und Multiperspektivität oder auch im Rahmen erkenntnistheoretischer Reflexion etwa in der Philosophie oder der Kunst eine Rolle spielen;
2. der jeweils eigene subjektive Standpunkt, die Weltsicht oder die eigene Sichtweise von Subjekten auf einen Gegenstand, wie sie beispielsweise im Geschichts-, Kunst-, Musik- und Religionsunterricht reflektiert werden;
3. eine spezifische historische oder kulturelle, ggf. institutionelle Prägung oder Weltsicht, mit der auf einen Gegenstand geblickt wird und wie sie z. B. im Kontrast zwischen einem wissenschaftlichen und einem religiösen Zugriff oder in der Reflexion eurozentrischer Perspektiven zum Thema werden kann;
4. Sichtweisen historischer Akteur:innen, die in Quellen repräsentiert sind und etwa im Geschichtsunterricht oder im Unterricht der Alten Sprachen analysiert werden;
5. räumliche Standpunkte von Personen, von denen aus auf die Welt geblickt wird, bedeutsam etwa für das fachliche Lernen im Geografie-, Kunst- und Physikunterricht;
6. Denk- und Verhaltensweisen literarischer Figuren, die insbesondere im Rahmen des Literaturunterrichts im Fach Deutsch oder in den Fremdsprachen thematisiert werden;
7. die Erzählsituation (oder der *point of view*) bzw. die Art und Weise, wie in einem literarischen Text Ereignisse, Handlungen oder Bewusstseinsvorgänge erzählt werden und die ebenfalls Gegenstand des Literaturunterrichts werden können;
8. Rollen, beispielsweise in beruflichen, historischen oder literarischen Kontexten, die etwa im Informatik- und im Sprachunterricht erkannt, eingenommen oder reflektiert werden.

In der zweiten Kategorie (B) geht es demgegenüber um fachliche, disziplinäre oder professionsbezogene Perspektiven. Diese können zwar wiederum von Personen eingenommen werden – etwa von Lernenden oder Lehrenden –, doch ist das nicht der

Fokus, mit dem die genannten Perspektiven im Sinne dieser zweiten Kategorie in den Beiträgen thematisiert werden. Konkreter sind dies insbesondere Perspektiven verstanden als

1. disziplinäre Zugänge oder ‚Brillen‘, mit denen Gegenstände im Unterricht betrachtet werden und die insbesondere im Hinblick auf Fächer mit verschiedenen Bezugsdisziplinen virulent werden, etwa für den Ethik-, Geografie-, Politik-, Religions- und Sachunterricht;
2. spezifische fachliche Zugänge, wie konkrete Analysewerkzeuge, Basiskonzepte oder Beschreibungsweisen, die im Rahmen des Fachunterrichts zum Einsatz kommen und beispielsweise in den Beiträgen zum Physik- und Geografieunterricht reflektiert werden;
3. professionsbezogene Haltungen und Zugänge zu Fachgegenständen oder Lernenden, wobei etwa bezogen auf den Mathematikunterricht die Bedeutung pädagogischer, didaktischer und fachlicher Perspektiven von Lehrkräften auf den Unterricht adressiert wird und für den Sportunterricht unterschiedliche pädagogische Perspektiven benannt werden, die das Lernen im Fach bestimmen sollen;
4. Lernvoraussetzungen, Präkonzepte oder lebensweltliche Vorstellungen von Lernenden, die den Unterricht mitbestimmen, die im Vergleich mit fachlichen Perspektiven reflektiert werden und die es von Lehrkräften oder in der fachdidaktischen Forschung zu erfassen gilt (wie dies beispielsweise in den Beiträgen zu den Fächern Alte Sprachen, Informatik, Mathematik, Musik und Sachunterricht thematisiert wird);
5. spezifische Fachgegenstände, wie im Physikunterricht die Thematisierung der „Blickrichtung“ im Rahmen der geometrischen Optik und im Philosophie- und Ethikunterricht die Reflexion des Problems des Fremdpsychischen oder der Bedeutung von Perspektivenübernahme und Empathie für moralisches Handeln.

Vor dem Hintergrund dieser Übersicht kann des Weiteren zwischen verschiedenen Lehr-Lern-Kontexten unterschieden werden, für die Perspektiven und Perspektivität in den Fachdidaktiken eine Rolle spielen. Die meisten Beiträge legen den Fokus primär auf Kompetenzen von Schüler:innen, die es in diesem Zusammenhang zu fördern gilt – seien es etwa die Fähigkeiten, Perspektiven anderer Personen wahrzunehmen, einzunehmen oder zu reflektieren, oder seien es Fähigkeiten im Umgang mit spezifischen fachlichen Sichtweisen und Konzepten. Dass auch Lehrkräfte über die entsprechenden Kompetenzen verfügen müssen, wenn sie diese bei den Lernenden fördern möchten, wird ebenfalls festgehalten, aber nur in einigen Beiträgen ausführlicher thematisiert. Besonders prominent werden im Beitrag zum Fach Mathematik die Fähigkeiten von Lehrkräften adressiert, pädagogische, fachliche und didaktische Perspektiven sowohl auf Lernende als auch auf Unterrichtsmaterialien einnehmen zu können.

2. Geschichte, Kontexte und Bezugsdisziplinen

Den Beginn eines fachdidaktischen Diskurses um Perspektivität definieren die fachdidaktischen Beiträge dieses Bandes durchaus unterschiedlich. In vielen Fällen sind dabei zwei verschiedene Zeitschienen zu unterscheiden: Auf der einen Seite werden die ‚Sache‘ der Perspektivität oder zumindest einzelne ihrer Aspekte nahezu durchweg als für das jeweilige Fach und die Fachdidaktik konstitutiv eingeschätzt; ihre Thematisierung reicht in der jeweils einschlägigen *Fachwissenschaft* dementsprechend weit zurück – bis in die Anfänge fachlicher und fachdidaktischer Reflexion (so etwa in der Altphilologie, der Geografie, der Geschichts- und der Kunstwissenschaft, der Philosophie oder der Theologie). Auf der anderen Seite ist ein *fachdidaktischer* Diskurs, der explizit von der Begrifflichkeit ‚Perspektive/Perspektivität‘ Gebrauch macht und die Arbeit mit unterschiedlichen Perspektiven als Aufgabe des schulischen Unterrichts identifiziert, weitaus jünger – in der Regel nur ein Vierteljahrhundert alt: Die späten 1990er und die frühen 2000er Jahre stellen die sensible Phase dafür dar.

Einige Haftpunkte für das Zustandekommen dieser fachdidaktischen Perspektivitätsdiskurse werden verschiedentlich benannt. Dabei fällt auf, dass kaum ein Beitrag auf gesellschaftliche, (bildungs-)politische oder schulische Entwicklungen als Anlass dieser Diskurse hinweist – mehrheitlich werden disziplinäre Trends oder wissenschaftliche Theoriebildungen als ursächlich ausgemacht. Im Folgenden werden deshalb ergänzend einige dieser kontextuellen Umstände benannt, die der Perspektivitätsdebatte unseres Erachtens ebenfalls Schub verliehen haben.

- Eine wichtige Rolle als Voraussetzung spielen – so wird es etwa in den Beiträgen zur Biologie-, Philosophie-/Ethik- und Religionsdidaktik festgehalten – einschlägige *entwicklungspsychologische Untersuchungen* in den 1970er Jahren. Sie zeigen, dass Heranwachsende ihre genuine Fixierung auf die je eigene Perspektive als die einzig mögliche aufgeben lernen müssen und eine reflexiv begriffene Perspektivübernahme in der Regel erst im Jugendalter möglich wird, da sie u. a. die Fähigkeit zur Durchführung komplexer formaler Operationen (Jean Piaget), Empathiefähigkeit (Robert L. Selman, Lawrence Kohlberg), Mittelreflexion (Karl Helmut Reich) und Sensibilität für *role-taking* und *-making* (George H. Mead, Robert L. Selman) erfordert. All diese Voraussetzungen und die Fähigkeit zur reflexiven Perspektivübernahme entstehen nicht automatisch, sondern sie bedürfen der Stimulanz – sie können und müssen gelernt werden.
- Nicht minder wichtig als Voraussetzung ist die gesellschaftliche *Pluralisierung* der Bundesrepublik Deutschland, die in den 1980er Jahren („Postmoderne“) und in den 1990er Jahren (Wiedervereinigung zweier Landesteile mit unterschiedlichen politischen, kulturellen und sozialen Ordnungsmustern; Arbeits- und Fluchtmigration) verschärft eintritt und als solche beobachtet und theoretisiert wird. Diese Pluralisierung bildet sich ab in ethnisch-kultureller, religiös-

weltanschaulicher, regionaler usw. Alterität (und – daran erinnern die Beiträge zur Philosophie- und Religionsdidaktik sowie zu den Sprachdidaktiken – im Erfordernis interkulturellen und -religiösen Lernens); aber sie wird eben auch als Resultat je eigenen Handelns, etwa durch die Wahl von Lebensstilen (Gerhard Schultze) und die Betonung von Singularität (Andreas Reckwitz), durchschaut. Den Individuen wird in diesem Zusammenhang die Aufgabe zugeschrieben, einerseits ihre Identität und Biografie zu beschreiben und zu bewahren, andererseits die Identität und Biografie Anderer wahrzunehmen und zu respektieren – und beides kommunikativ auszuhandeln. Pluralisierung erhöht die Anforderungen an das Fremdverstehen, an den angemessenen Umgang mit Alterität, aber auch an das Sich-selbst-Verstehen und Sich-in-Beziehung-Setzen.

- Didaktisch und schulpädagogisch bedeutsam wurden Entwicklungspsychologie und Pluralität durch den Grundsatz der *Schüler:innen- oder Subjektorientierung* in der Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen. Dies wiederum wurde durch Theorien wie die Semiotik, den Konstruktivismus und die empirische Lehr-Lern-Forschung vorbereitet und gestützt. In dem Maße, in dem die Schüler:innen nicht als Empfänger:innen oder Rezipient:innen des zu Lernenden, sondern als Akteur:innen oder jedenfalls „co-agents“ (OECD, 2020) des Lernens begriffen, (empirisch) wahrgenommen und gefördert werden, gewinnen ihre Lernausgangslage und mit ihr auch ihre individuelle, sozial und kulturell präfigurierte Perspektive konstitutive Bedeutung für die Gestaltung von Lernwegen und für die didaktische Reflexion. Im Lernprozess gilt es, die von den Schüler:innen mitgebrachte Perspektive in der Auseinandersetzung mit methodischen, medialen und sachlichen Lehrimpulsen bewusst zu machen, zu erweitern, (mit anderen Perspektiven) zu verschränken oder zu wechseln.
- Sodann entfaltet auch die Einführung der *Kompetenzorientierung* in die Didaktik und vor allem in die Lehrpläne bzw. Kerncurricula aller Fächer im Nachgang zur Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2001 – „Programme for International Student Assessment“) eine stimulierende Wirkung für den Perspektivitätsdiskurs. Die im Zeichen dieses didaktischen Paradigmenwechsels vorgenommene Nachordnung der Stoffe hinter die Kompetenzen, die Schüler:innen aufbauen sollen (Outcome- statt Inputorientierung), die Unterscheidung prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzen und die Förderung der Metareflexivität der Lernenden (Aneignen der Lernziele, Reflexion auf den eigenen Lernfortschritt, Vergleichen dessen mit den vorgegebenen Standards) rücken in der Summe die Differenzierung von Domänen und fachlichen Perspektiven, deren Zusammenspiel und die Reflexion auf die Position bzw. Perspektive der am Lernprozess Beteiligten in den Fokus – in den Sprachdidaktiken beispielsweise wird die Befähigung zum Perspektivenwechsel sogar ausdrücklich als Teilkompetenz ausgewiesen.
- Und schließlich kommen in nicht wenigen Fällen *schulfachliche Entwicklungen und Paradigmenwechsel innerhalb einzelner Fachdidaktiken* hinzu: Insbeson-

dere, wenn diese – wie im Falle der Geografie-, Deutsch-, Fremdsprachen- und Philosophie-/Ethik-Didaktik – Interdisziplinarität erfordern oder eine Komplexitätssteigerung mit sich bringen, tragen sie zur Reflexion auf Perspektivität bei.

Alles in allem lassen sich somit konkrete wissenschaftliche Einsichten, kontextuelle Gegebenheiten und didaktische Entscheidungen identifizieren, die dem in etwa gleichzeitigen Aufkommen des Perspektivitätsdiskurses in einer großen Zahl von Fachdidaktiken den Weg bereitet haben. Eine *Verschiebung in gesellschaftlichen Diskursen und im – wissenssoziologisch rekonstruierbaren – sozialen Wissen* kommt als wohl entscheidender Faktor hinzu: Spätestens im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist in Westeuropa die Leitvorstellung von *einer* objektiv angemessenen ‚Sicht der Dinge‘ zerbrochen. Dazu haben der soziologisch beschreibbare Individualismus in den westlichen Gesellschaften ebenso beigetragen wie (in dieser Hinsicht gleichsinnige) Philosophien, etwa die Kritische Theorie und der Dekonstruktivismus, oder Theorien, etwa die Semiotik, sowie das Zerschneiden politischer und kultureller Hegemonien (ablesbar an der seinerzeitigen Auflösung des Ost-West-Konfliktes). Im Ergebnis hat die Erste-Person-Perspektive im Vergleich zur Dritte-Person-Perspektive an Wertschätzung gewonnen; zugespitzt formuliert: dass ‚alles‘ eine Frage der Perspektive ist, findet als popularisierter wissenssoziologischer Grundsatz weithin Anerkennung. In dieser Konstellation werden das Wahrnehmen verschiedener Perspektiven, die Übernahme der Perspektive Anderer, das Paradigma der Relationierung von Perspektiven bzw. der Perspektivverschränkung als Aufgaben und Verfahrensschritte schulischen Unterrichts plausibel und unerlässlich, um einer solipsistischen Genügsamkeit mit der je eigenen Perspektive vorzubeugen oder entgegenzutreten.

Ganz neu ist diese Einsicht in die Möglichkeit bzw. Unvermeidlichkeit mehrperspektivischer Betrachtung nicht. Sie ist traditionell in der *Hermeneutik* geschult und reflektiert worden. Allerdings ging es in den klassischen hermeneutischen Entwürfen, etwa von Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey oder Hans-Georg Gadamer, vorrangig um das Verstehen von Texten, während in den fachdidaktischen Perspektivitätsdiskursen der Gegenwart häufig das Verstehen anderer Menschen oder anderer fachlicher Domänen im Zentrum steht. Gleichwohl ist die Rückkopplung mit der hermeneutischen Theorietradition für die Weiterentwicklung des Perspektivitätsparadigmas sicher fruchtbar.

3. Perspektivität als Prinzip und als Kompetenz

Das Prinzip der Perspektivität spielt für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eine wichtige Rolle. Es wird durch kompetente Lehrpersonen im Unterrichtsgeschehen konkretisiert, indem sie es fachlich ausdeuten. Hier geht es insbesondere um die Ausbildung von Kompetenzen, die die Schüler:innen zum fachlich fundierten

Umgang mit Perspektivität befähigen, wodurch das Prinzip der Perspektivität im Unterricht in Gestalt spezifischer Kompetenzerwartungen hervortritt. Auf diese Weise manifestiert sich Perspektivität in verschiedenen Fachdidaktiken als grundlegendes Prinzip, das die Art und Weise bestimmt, wie Lerngegenstände konzipiert und im Unterricht behandelt werden.

Je nach Fach wird dieses Prinzip durch spezifische Leitbegriffe wie ‚Multiperspektivität‘, ‚Kontroversität‘, ‚Vielperspektivität‘, ‚Mehrperspektivität‘ oder ‚Pluralität‘ ausdifferenziert. Der Grad der Konkretheit dieser Ausdeutungen variiert dabei zwischen den Fächern. So entfaltet die Politikdidaktik beispielsweise das Prinzip der Kontroversität – das auf das gleichnamige Gebot des Beutelsbacher Konsenses zurückgeht – in einem differenzierten Modell mit sechs Idealtypen. Einer dieser Typen ist die *fachdidaktische Kontroversität*, die eine spezifische Ausprägung innerhalb dieses Konzepts darstellt. Weniger vereindeutigt werden vergleichbare Begriffe in der Geografiedidaktik benutzt, wo ‚Vielperspektivität‘, ‚Multiperspektivität‘ und ‚Mehrperspektivität‘ als Synonyme in Erscheinung treten. Im Sachunterricht wiederum bezieht sich die als charakteristisch für das Fach beschriebene ‚Vielperspektivität‘ auf verschiedene Aspekte, die von unterschiedlichen und miteinander zu verbindenden fachwissenschaftlichen Perspektiven bis zur Berücksichtigung einer heterogenen Schüler:innenschaft reichen, so dass man möglicherweise gar von einem „Containerbegriff“ sprechen könnte, wie im Beitrag selbst angemerkt wird.

Grundlegend spannt Perspektivität als Prinzip einen dialektischen Rahmen zwischen subjektivistischen Positionen auf der einen und sachlichen Gegebenheiten auf der anderen Seite auf. Einerseits geht es um grundlegende erkenntnistheoretische Beobachtungen dazu, dass menschliche Wahrnehmung, Erkenntnis und Weltverstehen standortgebunden und subjektiv sind und dass Wirklichkeitsdeutungen durch diese Positionalität bedingt sind. Andererseits stellt sich die Frage nach einer gemeinsamen Norm und nach der Möglichkeit einer Verständigung auf das, was als Wirklichkeit anzuerkennen ist oder erkannt werden kann. Denn die Feststellung der Standortgebundenheit menschlicher Erkenntnis bedeutet keineswegs, dass ‚das Ding an sich‘ nicht existiert oder dass es keine mehr oder weniger angemessenen Methoden gäbe, sich der Wirklichkeit anzunähern. Lernende sollen also sowohl die Subjektivität ihrer Wahrnehmung reflektieren als auch die Bedeutung gemeinsamer Bezüge und – diskursiv entwickelter – Normen erkennen. Dies fördert epistemische Bescheidenheit und die Fähigkeit, mit Pluralität und Unsicherheit produktiv umzugehen.

Auf die eine oder andere Art schlägt sich das Prinzip der Perspektivität in allen im Band versammelten Fächern im Unterrichtsprozess nieder; und zwar, weil spezifische Kompetenzziele daran geknüpft werden. Schüler:innen erwerben im Fachunterricht prozessuale Fähigkeiten, die das Prinzip fachlich ausdeuten. Lehrpersonen müssen deshalb in der Lage sein, diese Schülerkompetenzen auszubilden und Lehr-Lern-Prozesse anhand des Perspektivitätsprinzips zu gestalten. Hier geht es etwa darum, dass Lehrkräfte Lernprozesse, Schülervorstellungen und Lernschwie-

rigkeiten antizipieren, indem sie selbst als eine zentrale professionelle Kompetenz kognitive Perspektivenübernahme ausbilden (vgl. dazu den Beitrag der Mathematikdidaktik).

Und doch unterscheiden sich die Fächer – wie die genannten unterschiedlichen Ausdifferenzierungen des Perspektivitätsbegriffs bereits vermuten lassen – in der Frage, welche Kompetenzen Lehrpersonen und Schüler:innen in Hinblick auf Perspektivität ausbilden sollen. Nicht jede Kompetenz spielt in jedem Fach eine Rolle, und auch die einzelnen auszubildenden Teilkompetenzen werden nicht immer aufeinander bezogen oder in eine prozessuale Schrittfolge gebracht. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel etwa ist nicht in jedem fachlichen Horizont eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Perspektivenübernahme (oder andersherum). Einige Fächer weisen eine solche Relationierung hingegen auf: Konzeptionelle Vorschläge für das Fach Geschichte und die Neuen Sprachen gehen etwa von einem Dreischritt aus Perspektivenwahrnehmung, -differenzierung und -koordination aus, während im Rahmen der Alten Sprachen von einem vierstufigen Prozess gesprochen wird, der Lernende dazu anleitet, antike Perspektiven zunächst zu beschreiben, dann zu analysieren und zu vergleichen, um sie abschließend zu reflektieren. Im Geografieunterricht wird ein Kompetenzstrukturmodell zur Förderung des Perspektivenwechsels in sechs aufeinander aufbauenden Dimensionen zugrunde gelegt. Und auch in Hinblick auf die Kompetenzen der Fachlehrpersonen finden sich zum Teil detaillierte Graduierungslogiken: In der Biologiedidaktik etwa benennt das Oldenburger Modell drei Kompetenzniveaus zur Diagnose und Förderung des Perspektivenwechsels. In anderen Fachdiskursen werden auf Perspektivität bezogene Kompetenzen eher gleichwertig nebeneinandergestellt. Im Physikunterricht etwa werden mit der Sach-, der Erkenntnisgewinnungs-, der Kommunikations- und der Bewertungskompetenz unter Rückgriff auf die Bildungsstandards der KMK vier Perspektiven nebeneinandergeordnet, die in der Auseinandersetzung mit physikalischen Fragen aufeinander treffen und sich auf die Vielfalt der fachlichen Darstellungsweisen beziehen.

Neben der mehr oder weniger ausgedeuteten Prozessualität in den verschiedenen Fächern zeigt sich bei solchen Betrachtungen im Querschnitt auch, dass es Unterschiede in Hinblick auf die Vielfalt der mit Perspektivität verbundenen Kompetenzbereiche und der mit ihnen je verbundenen Kompetenzziele gibt. Einige Beiträge verzichten gar ganz auf entsprechende Zuordnungen zu Kompetenzbereichen und Ausdifferenzierungen in detaillierte Kompetenzziele. Damit unterscheidet sich der Grad an Konkretheit, in dem die im Fachunterricht angestrebten Kompetenzen das Prinzip der Perspektivität ausdeuten.

4. Felder des Perspektivitätsdiskurses am Beispiel des Perspektivenwechsels: Perspektivenwechsel als Ziel, Methode und Gegenstand

Die Beiträge des vorliegenden Bandes und die bisherigen Ausführungen zeigen, dass der Perspektivitätsdiskurs der einzelnen Fachdidaktiken neben Kompetenzen weitere Erkenntnisfelder tangiert. Insgesamt lassen sich drei Felder unterscheiden, in denen Perspektivität diskutiert wird. Am Beispiel des Perspektivenwechsels soll dies im Folgenden exemplarisch konkretisiert werden. Dieser wird erstens – wie bereits dargelegt, aber inhaltlich noch nicht näher ausgeführt – als zu fördernde Fähigkeit bzw. Kompetenz modelliert und damit als *Zielvorstellung* von Unterricht angesehen. Zweitens wird er als *Methode* verstanden, mittels derer Lernende angeregt werden sollen, probeweise eine andere Sichtweise zu übernehmen. Drittens schließlich wird er selbst zum Unterrichts*gegenstand*, wenn mit den Lernenden für einen bestimmten fachlichen Kontext auf einer Metaebene über die Notwendigkeit von Perspektivenwechseln nachgedacht wird – z. B. um sich einem Phänomen ganzheitlich zu nähern oder um beim Finden einer Lösung für ein Problem möglichst viele Ansichten zu berücksichtigen.

4.1 Perspektivenwechsel als Ziel

Mit dem Perspektivenwechsel als *Ziel* wird in verschiedenen Fachdidaktiken die Fähigkeit beschrieben, einen anderen Standpunkt einzunehmen und ein Phänomen oder eine Frage aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. In geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern bezieht sich dieses Ziel teils auf kognitive Aspekte im Sinne des Nachvollziehens von Gedanken, Motiven und Absichten anderer Personen und teils auf affektive Aspekte im Sinne des Mitfühlens mit einer anderen Person. Mit dem Ziel des Perspektivenwechsels verbunden ist dabei in den Alten und Neuen Sprachen ebenso wie in den Fächern Geschichte, Religion, Philosophie und Ethik auch die Überwindung einer zeitlichen, räumlichen und/oder kulturspezifischen Distanz – z. B. zwischen Antike und Gegenwart oder zwischen unterschiedlichen gegenwärtigen Kulturen und Religionen –, wobei neben der möglichen Fremdheit anderer Perspektiven auch Gemeinsamkeiten mit dem eigenen Standpunkt sowie dessen Besonderheiten in den Blick genommen werden. So soll in den Neuen Sprachen die Einnahme anderskultureller Sichtweisen nicht nur der Verständigung zwischen Sprecher:innen unterschiedlicher Sprachen dienen, sondern auch ermöglichen, eigene kulturelle Prägungen kritisch zu reflektieren. Ähnliches strebt der Lateinunterricht an, wenn die Auseinandersetzung mit der Antike aus damaliger Perspektive zu einer Reflexion über Gegenwart und Zukunft genutzt wird. Der Perspektivenwechsel dient also auch einem Rückbezug auf das Selbst und die eigene

Gegenwart. In der Philosophie wird daher zwischen Selbst-orientiertem und Du-orientiertem Perspektivenwechsel unterschieden.

In den Naturwissenschaften ist mit dem Perspektivenwechsel als Ziel vor allem die Förderung der Fähigkeit gemeint, eine andere Perspektive auf einen zu betrachtenden Gegenstand oder eine Fragestellung einnehmen zu können. Neben unterschiedlichen fachlichen Standpunkten zur Beschreibung von Naturerfahrungen im Biologie- oder Physikunterricht werden dabei auch nichtfachliche Standpunkte in Form von Alltagsvorstellungen der Lernenden berücksichtigt. Durch die Übernahme einer fachlichen Perspektive auf ein Phänomen soll aus dem eigenen Erfahrungsraum herausgetreten werden, um alternative Erklärweisen kennenzulernen. Auch zwischen unterschiedlichen fachlichen Standpunkten soll in den Naturwissenschaften gewechselt werden können. Einzelne Schulfächer wie der Sachunterricht sind in sich schon durch unterschiedliche fachliche Perspektiven charakterisiert – z. B. durch eine geografische, sozialwissenschaftliche, historische, naturwissenschaftliche und technische Perspektive – und leiten die Lernenden an, durch Perspektivenwechsel verschiedene fachliche Zugänge zu einem Phänomen miteinander zu relationieren.

Durch die Relevanzsetzung des Perspektivenwechsels als *Ziel* von Unterricht tragen die einzelnen Schulfächer zur Förderung einer Kompetenz bei, die sich als eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts verstehen ließe. Gleichzeitig ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel Voraussetzung für *fachspezifische* Ziele. In den Fächern sprachlicher Bildung ist der Perspektivenwechsel beispielsweise zentral für Verständigung und interkulturelles Verstehen; er trägt dazu bei, die Denk- und Verhaltensweisen anderer nachzuvollziehen und nicht vorschnell über sie zu urteilen. Ähnliches gilt für das literarische Verstehen, für das u. a. das Verhalten von Figuren gedeutet und Innenperspektiven rekonstruiert werden müssen. Der Perspektivenwechsel ist ebenfalls Bestandteil von kritischer Rezeptionsfähigkeit (*critical literacy*), unterstützt doch die Einnahme unterschiedlicher Lesestandpunkte dabei, die Perspektivität eines Textes zu erkennen und dessen Aussage kritisch zu reflektieren. Im Fach Geschichte zeugt die Fähigkeit, Narrative abhängig vom zeitlichen Standort des Betrachters bzw. der Betrachterin zu beleuchten, von Geschichtsbewusstsein und historischem Verstehen. In Politik und Philosophie ist es wiederum für die Entwicklung von Argumentations- und Urteilskompetenz bzw. in Biologie und Geografie für die Entwicklung von Bewertungskompetenz zentral, verschiedene Positionen erkennen, durchspielen und gewichten zu können. Und im Fach Informatik benötigen Lernende die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zwischen Nutzer:innen und Entwickler:innen, um informatrische Lösungen für ein Problem zu finden und *computational thinking* zu erlernen.

4.2 Perspektivenwechsel als Methode

Der Perspektivenwechsel ist in den Fächern allerdings nicht nur ein zu förderndes Ziel, sondern auch eine *Methode*. So dienen ästhetische Standpunktwechsel im Kunst- und Musikunterricht der Schulung von Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit: Durch das Kennenlernen unterschiedlicher räumlicher Perspektiven, die Irritation unserer Sehgewohnheiten oder die Erweiterung des eigenen Hörhorizontes über ungewohnte musikalische Eindrücke sollen neue ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden. Im Fach Sport sollen durch Perspektivenwechsel unterschiedliche Sinnzuschreibungen in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport – wie Gesundheitsförderung, Erweiterung körperlicher Ausdrucksmöglichkeiten oder Gelegenheit zur Kooperation – erfahrbar werden, und im Falle fächerverbindenden, problemorientierten Unterrichts, wie er im Sachunterricht stattfindet, ist der Perspektivenwechsel einem größeren methodischen Ansatz geradezu eingeschrieben. In allen beschriebenen Fällen wird er als erkenntnistheoretischer Vorgang angesehen.

Den Perspektivenwechsel als Methode zu verstehen bedeutet, Lernende aktiv Perspektivenwechsel vollziehen zu lassen. In vielen Fächern wird dies über Rollen- oder Planspiele initiiert, im Rahmen derer nicht nur unter kognitiver, sondern auch unter empathischer Perspektive alternative Denkweisen auf ein Phänomen eingenommen werden. Ein anschauliches Beispiel ist im Hinblick auf das Thema Gentechnik im Biologieunterricht die neben fachlichen Argumentationsweisen auch ethische Bewertung von Handlungsoptionen durch die Übernahme einer entsprechenden Rolle, z. B. in einer simulierten Talkshow. Unter anderem in den Fächern Politik, Philosophie und Geografie sowie fächerübergreifend im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglichen Formate wie Pro-Contra-Diskussionen die multiperspektivische, auch kontroverse Auseinandersetzung mit einem Thema und die Konfrontation mit fremden und sich ggf. widersprechenden Sichtweisen. Andere Sichtweisen kennenzulernen ist auch das Ziel von Rollenspielen in den Sprachen: Durch die Aufforderung zum Perspektivenwechsel, z. B. durch dramapädagogische Verfahren, werden Situationen geschaffen, in denen Lernende durch das Agieren in einer anderen Sprache neue Perspektiven probeweise übernehmen.

Darüber hinaus kommt in vielen Fachdidaktiken, insbesondere in den Geistes- und Kulturwissenschaften, der Beschäftigung mit Texten für die didaktisch-methodische Operationalisierung des Perspektivenwechsels eine wichtige Rolle zu. Die Rezeption literarischer Texte im Deutschunterricht kann zu einer Immersion in andere Denk- und Gefühlswelten führen, so dass während der Lektüre quasi automatisch die Perspektive gewechselt wird. Durch produktionsorientierte Verfahren nach der Lektüre – wie das Umschreiben eines Textes aus einer anderen Perspektive – kann der Dialog mit anderen Sichtweisen weiter befördert werden. Interessanterweise werden solche methodischen Perspektivenwechsel bei der literarischen Textarbeit in der Fachdidaktik bislang nur punktuell kritisch beleuchtet. So mag ein Perspektiven-

wechsel bei einem moralisch fragwürdigen Ich-Erzähler gar nicht erwünscht sein, wie der fächerübergreifende Beitrag aus der Philosophie herausstellt.

In den Didaktiken der Naturwissenschaften sowie in der Mathematik- und Informatikdidaktik wird mit Blick auf den Perspektivenwechsel als Methode ein Aspekt besonders betont, der in den Beiträgen aus den Didaktiken der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften so gut wie keine explizite Erwähnung findet: die Notwendigkeit für Fachlehrkräfte, für die Initiierung von Perspektivenwechseln bei ihren Lernenden zunächst selbst einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, um einschätzen zu können, mit welchen alltagsgebundenen Vorstellungen, Wissen und Interessen diese in den Unterricht kommen. Die Lernendenperspektiven auf ein bestimmtes Phänomen oder Thema spielen bei der Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen insofern eine wichtige Rolle, als sie explizit mit fachlichen Perspektiven konfrontiert und ins Verhältnis gesetzt werden sollen. Dafür bedarf es schon während der Professionalisierungsphase vielfältiger Perspektivenwechsel, wie u. a. am Beispiel des Unterschieds zwischen akademischer und schulischer Mathematik im Beitrag aus der Mathematikdidaktik veranschaulicht wird.

4.3 Perspektivenwechsel als Gegenstand

Neben Ziel und Methode ist das Konzept des Perspektivenwechsels in vielen Fächern auch Unterrichtsgegenstand. In diesem Fall sind der Vorgang des Perspektivenwechsels selbst sowie die Potentiale, aber auch Herausforderungen, die mit ihm einhergehen, Inhalt des Unterrichts. Im Literaturunterricht steht dann z. B. nicht das Mitfühlen mit den Figuren oder die Analyse ästhetischer Textqualitäten im Vordergrund, sondern der Akzent verlagert sich auf die reflexive Verarbeitung der durch Lektüre und Textarbeit vorgenommenen Perspektivenwechsel mit dem Ziel, die gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen und auf andere Bereiche übertragbar zu machen. Eine solche reflexive Phase nach der Textarbeit, die den Rückbezug zur eigenen Lebenswelt und zum eigenen Denken und Handeln einschließt, ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil das Hineinversetzen in eine fremde Perspektive im Verständnis der Fremdsprachendidaktik keinesfalls gleichbedeutend sein sollte mit einer völligen Aufgabe der eigenen Perspektive.

Der Reflexion vorgenommener Perspektivenwechsel wird auch in anderen Fachdidaktiken hohe Bedeutung beigemessen. So wird im Philosophie- und Religionsunterricht gemeinsam mit den Lernenden über die Rolle von Perspektivenwechseln für moralisches Urteilen bzw. für religiöses Verstehen reflektiert. Entsprechende Reflexionsaufgaben und Unterrichtsgespräche sollen auch in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern die Einsicht befördern, dass eine durch Perspektivenwechsel erreichte Multiperspektivität zu einem besseren Verständnis komplexer Zusammenhänge führt, deren unzulässige Vereinfachung verhindert und ausgewogene Bewertungen von kontroversen Fragen ermöglicht.

Der Blick auf Perspektivenwechsel von einer Metaebene aus verdeutlicht Lernen in allen Fächern, dass sich Themen und Fragen nach je eingenommener Perspektive unterschiedlich darstellen können. Im Prinzip führt die Betrachtung von Perspektivenwechseln als Gegenstand zu einer Art Perspektivitätsbewusstheit. Darunter kann das Wissen um die (kulturelle, soziale, historische, fachliche etc.) Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrung, die Begrenztheit der eigenen Perspektive sowie die Notwendigkeit von Perspektivenwechseln für umfassendes Verstehen subsummiert werden.

5. Stand der theoretisch-konzeptionellen und der empirischen Forschung

Die Forschungslandschaft zum Themenfeld der Perspektivität sieht in den im Band vertretenen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften sehr unterschiedlich aus. Dazu trägt eine Vielzahl von Faktoren bei, darunter die jeweiligen historischen Entwicklungen der Schulfächer sowie die dominanten Forschungstraditionen in den Fachdidaktiken und ihren Bezugsdisziplinen. Nicht zuletzt erklärt auch die unterschiedliche Bedeutung von Perspektivität für die jeweiligen Schulfächer und Disziplinen, dass dieser in der theoretisch-konzeptionellen und der empirischen Forschung der verschiedenen Fachdidaktiken nicht dasselbe Maß an Aufmerksamkeit zuteil wird. Im Folgenden finden sich einige Schlaglichter auf Forschungsergebnisse und Desiderata, die in den einzelnen Beiträgen herausgestellt werden.

Umfangreiche theoretische Forschung zum Themenkomplex der Perspektivität liegt nicht nur in diversen Fachdidaktiken, sondern auch in einigen Fachwissenschaften vor, so etwa in der Philosophie, auf deren Einsichten auch in einigen der fachdidaktischen Beiträge zurückgegriffen wird. Aus einem weiten Spektrum potenziell einschlägiger Konzepte legt der im Band enthaltene Beitrag aus der Philosophie den Fokus auf die Frage, was es heißt, eine andere Perspektive einzunehmen. Dafür greift er auf Forschung aus der Philosophie des Geistes und der Moralphilosophie zurück, insbesondere zu emotionaler und kognitiver Empathie, Imagination, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel. Dabei zeigen sich an verschiedenen Stellen Überschneidungen zu psychologischer Forschung zu perspektivenbezogenen Phänomenen, an die ihrerseits in vielen Beiträgen des Bandes angeknüpft wird. Aus der Literatur- und Kulturwissenschaft ist zum einen auf umfangreiche Arbeiten zu einschlägigen Konzepten aus der Erzählforschung zu verweisen, wie die der Erzähl- und der Erzählerperspektive sowie der Figurenperspektiven. Diese werden etwa auch in deutschdidaktischen Studien aufgegriffen, die die Wahrnehmung perspektivischer Einbettungen in literarischen Texten als Aspekt des literarischen Verstehens und speziell des Figurenverstehens empirisch untersuchen. Zum anderen werden in den Literatur- und Kulturwissenschaften auch Phänomene wie Perspektivenwechsel und

Multiperspektivität erforscht. Dazu liegen einzelne Arbeiten vor, die in Verbindung mit empirischen Studien etwa aus der Psychologie die Möglichkeiten herausstellen, die narrative Texte für die Förderung von Fähigkeiten zu Perspektivenwechsel, Empathie und Fremdverstehen bieten.

Für einige Schulfächer wurden theoretisch fundierte Modelle entwickelt, in denen perspektivenbezogene Konzepte und Kompetenzen in Form einer Stufung oder Progression im fachlichen Lernen zueinander in Bezug gesetzt werden (s. a. oben Abschnitt 3). Für den Philosophie- und Ethikunterricht wurde etwa für den Kompetenzbereich ‚Wahrnehmen und Verstehen‘ eine Abfolge der aufeinander aufbauen- und miteinander verwobenen Teilkompetenzen vorgeschlagen: von Wahrnehmungskompetenz über Perspektivübernahme und Empathie bis hin zu interkultureller Kompetenz. Zu diesem Modell liegen jedoch bislang keine systematischen empirischen Arbeiten vor. Auch ein neueres dreistufiges Kompetenzstufenmodell zur Perspektivenübernahmekompetenz, das im Kontext der Deutschdidaktik entwickelt und an die Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur angelegt wurde, ist bislang nicht empirisch erprobt worden. Zugleich wurden in der Literaturdidaktik eine Reihe von Studien durchgeführt, die Aufschluss über Fähigkeiten und Entwicklungsstufen der Perspektivenwahrnehmung, des Perspektivenwechsels oder der Auseinandersetzung mit Figurenperspektiven geben.

Ein für das Fach Geografie entwickeltes und in ersten Studien empirisch erforschtes Kompetenzstrukturmodell bezieht sich speziell auf die Förderung des Perspektivenwechsels. Das Modell geht von der Kenntnis verschiedener Perspektiven auf einen Sachverhalt oder Konflikt über zu einem kriteriengeleiteten Vergleich, zu einer Analyse und Dekonstruktion bis hin zur Bewertung und abschließenden Metareflexion. Auch für den Geschichtsunterricht wurden Modelle und differenziert ausbuchstabierte Kompetenzdimensionen entwickelt und erforscht. Mit Blick auf zentrale Dimensionen historischen Lernens wie die der Multiperspektivität und der Kontroversität wurden zahlreiche qualitative und quantitative Studien durchgeführt, in denen etwa Schüler:innenperspektiven, verschiedene Aufgabenformate und Schulbücher untersucht wurden. Dabei ergibt sich für den Geschichtsunterricht insgesamt ein ernüchterndes Bild bezüglich der bei den Schüler:innen vorhandenen Fähigkeiten in diesen Kompetenzdimensionen und bezüglich der vorgefundenen Aufgabenqualität.

Qualitativ-empirische Studien betreffen auch die Förderung interkultureller Kompetenzen mittels fremdsprachiger Literatur sowie die Förderung der Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Übernahme fremder Perspektiven mittels kreativer Verfahren aus der Didaktik der Neuen Sprachen. Hierfür wird von positiven Effekten entsprechender Interventionen berichtet. Interventionsstudien zum Religionsunterricht zur Förderung der Fähigkeiten zur Übernahme einer religiösen Perspektive kommen dagegen zu skeptischen Ergebnissen: Durch kurz- oder mittelfristige Sequenzen seien die entsprechenden komplexen Fähigkeiten kaum zu fördern. Ein gemischtes Bild ergeben auch die wenigen Interventionsstudien zu Perspektivität

und Perspektivenübernahme, die bislang für den Philosophie- und Ethikunterricht durchgeführt wurden. Während einige Studien positive Effekte eines diskursiv ausgerichteten philosophischen Unterrichts auf Perspektivenwechsel oder -übernahme festhalten, konnten andere Studien keine signifikanten Effekte bei der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme feststellen.

Während in den bislang angeführten Modellen und Studien die Kompetenzen der Lernenden im Zentrum stehen, liegen in einigen Fachdidaktiken auch Modellierungen und Studien vor, die sich auf die Kompetenzen von Lehrkräften beziehen. So wird etwa im Beitrag zum Fach Mathematik ein Forschungsansatz vorgestellt, der sich auf die Förderung der Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften bezieht, fachliche Perspektiven bezogen auf Materialien und Äußerungen von Schüler:innen wahrzunehmen sowie angemessen auf diese zu reagieren. Aus der Physikdidaktik wird von einer Studie berichtet, die untersucht, wie sich bei Lehramtsstudierenden Fähigkeiten zur Perspektivübernahme – bezogen auf die Gestaltung und Reflexion von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden – fördern lassen. Auch zu einschlägigen Kenntnissen von Politiklehrkräften liegen empirische Arbeiten vor, speziell zu deren Verständnis von Kontroversität und zu angemessenen Umgangsweisen mit ihr im Unterricht. Mit Blick auf Sportlehrkräfte wurde festgestellt, dass diese bei der Unterrichtsplanung häufig auf eine Perspektive auf den Sportunterricht zurückgreifen, die sie vor dem Studium, im Kontext des Freizeitsports, erworben haben und die einer Realisierung der fachdidaktisch intendierten Mehrperspektivität des Unterrichts entgegensteht. Fachübergreifend einschlägige Fähigkeiten von Lehrkräften wurden beispielsweise in einer Studie zur interkulturellen Kompetenz erforscht, über die im Beitrag zur Didaktik der Neuen Sprachen berichtet wird. Die Studie stellt die Bedeutung von Kulturkontakten in Verbindung mit begleitender Reflexion und Übungen zum Perspektivenwechsel heraus.

Als Desiderat wird dennoch in den Beiträgen zu zahlreichen Fachdidaktiken konstatiert, dass bislang zu wenig empirische Forschung zu wirksamen Formaten für die Förderung der jeweils einschlägigen Kompetenzen Lernender und Lehrender im Umgang mit Perspektiven vorliege. Auch dort, wo bereits umfangreichere empirische Forschung vorhanden ist, wird häufig der Bedarf an weiteren, ggf. auch fächerübergreifenden empirischen Studien hervorgehoben, etwa bezüglich der Potentiale, die verschiedene Texte, Materialien und Methoden für die nachhaltige Förderung von Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel bieten (so beispielsweise in den Beiträgen zum Sprachunterricht, zum Philosophie- und Ethik- sowie zum Religionsunterricht). Tatsächlich scheint hier angesichts der breiten Relevanz verwandter Fähigkeiten in verschiedenen Fächern beträchtliches Potenzial für interdisziplinäre fachdidaktische Forschung zu bestehen. Angesichts der Unterschiede in den Begrifflichkeiten, den Modellen und nicht zuletzt auch in den Zielen fachlichen Lernens wäre solch ein Unterfangen allerdings auch mit nicht zu vernachlässigenden Herausforderungen konfrontiert, die einer sorgfältigen Analyse der tatsächlichen fachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bedürfte.

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand, der für einige der vertretenen Fächer und Fachdidaktiken von besonderem fachübergreifendem Interesse sein dürfte, betrifft den Umgang mit unterschiedlichen Bezugsdisziplinen. So könnte die Frage fruchtbar interdisziplinär verfolgt werden, welche Fähigkeiten und welches Wissen Lehrende und Lernende benötigen, um kompetent mit den unterschiedlichen fachlichen Perspektiven der ‚vielperspektivischen‘ Fächer (wie Ethik, Geografie und Sachunterricht oder Verbundfächer wie Politik-Wirtschaft und Gesellschaftswissenschaften) umgehen zu können.

6. Normative Aspekte von Multiperspektivität

So vielstimmig der fachdidaktische Perspektivitätsdiskurs (wie er sich den Beiträgen dieses Bandes abbildet) ist, so deutlich stimmt er in einer Hinsicht überein: Das Vorhandensein verschiedener Perspektiven, das Wahrnehmen, Verstehen und Aushalten dieser Verschiedenheit und schließlich die Relationierung bzw. Verschränkung verschiedener Perspektiven um des Verstehens eines Phänomens oder einer Person willen werden überwiegend positiv konnotiert. Dieser Umstand ist ein deutliches Indiz für die oben (Abschnitt 2) beschriebene gesellschaftliche Konstruktion von Wissen. Man kann vielleicht sagen, dass der Umgang mit der faktisch gegebenen Mehrperspektivität im Großen und Ganzen einem *Bereicherungsparadigma* folgt.

Die aus der Notwendigkeit des Umgangs mit Mehrperspektivität entspringende und ihm implizite normative Problematik spielt demgegenüber nur in einigen Beiträgen explizit eine Rolle. Im Blick auf fachdidaktische Zusammenhänge lässt sich diese normative Problematik in mindestens dreierlei Hinsicht beschreiben:

- In jedem Schulfach, in jedem didaktisch zu reflektierenden Setting und erst recht in der Lebenswirklichkeit von Schüler:innen und Lehrer:innen sind weit mehr unterschiedliche Perspektiven auf jeden x-beliebigen Gegenstand, beispielsweise ein Kunstwerk, eine historische Begebenheit oder eine fremdsprachlich zu bewältigende kommunikative Situation, vorhanden, als in 45 oder 90 Minuten rezipierbar und bearbeitbar – oder als überhaupt bewusst wahrnehmbar – wären. Es bedarf also im didaktischen Reflexionsprozess für den Zweck des Unterrichtens einer bestimmten Lerngruppe in einem bestimmten Stadium des Lernfortschritts einer *Auswahl* derjenigen Perspektiven, deren Einbringung für förderlich oder weiterführend erachtet wird. Diese Auswahl kann einer übergeordneten Instanz, etwa dem Kerncurriculum, überlassen werden, sie kann gewohnheitsmäßig oder pragmatisch vorgenommen werden, doch sie sollte unter Beachtung (fach-)didaktischer und fachlicher Kriterien erfolgen. Die Frage, die an alle Fachdidaktiken zu stellen ist, lautet demnach: Anhand welcher Kriterien werden *relevante* Perspektiven ausgewählt? Diese Frage klingt

in nahezu allen Beiträgen an, ohne dass sich bereits eine klare Kriteriologie herauskristallisiert hätte.

- Selbst die auf diese Weise ausgewählten Perspektiven stehen in der Regel im Rahmen von Unterricht nicht einfach nebeneinander. Vielmehr sollen Schüler:innen Leistungskraft und -grenzen, Stärken und Schwächen, Angemessenheit und Plausibilität der verschiedenen unterrichtlich thematisierten Perspektiven wahrnehmen und möglicherweise zu einer Prüfung ihrer Tragfähigkeit für die eigene Daseins- und Wertorientierung bzw. zu einer *Präferenzentscheidung* angeregt werden. Das wird etwa in der Fremdsprachen-, Geografie-, Geschichts- und Religionsdidaktik zum Thema. Die fachdidaktische Frage lautet also: Wie entfaltet die jeweilige Didaktik die *qualitativ-evaluative* Differenzierung möglicher Perspektiven, und wie entfaltet sie deren Hierarchisierung?
- Damit nicht genug rücken unterschiedliche Perspektiven nicht selten in *Konkurrenz* zueinander. Sie sind ggf. mehr oder weniger angemessen, sie können womöglich nicht gleichzeitig Geltung beanspruchen. Zwar stehen längst nicht alle Perspektiven auf einen Gegenstand in einem solchen kompetitiven Verhältnis, doch in nicht wenigen Fällen – Grenzfällen – ist damit zu rechnen. Auf solche Fälle weisen hier beispielsweise die Beiträge zur Geografiedidaktik (Nachhaltigkeitskonflikte), Politikdidaktik (Kontroversität in der politischen Meinungs- und Willensbildung) und Religionsdidaktik (Interreligiöse Konflikte; Fundamentalismus) hin.

Im Schulalltag begegnen diese drei Konstellationen, in denen normative Fragen aufbrechen, in verschiedener Gestalt: Wenn Schüler:innen nacheinander Deutsch-, Biologie- und Religionsunterricht besuchen, dann werden sie damit zugleich in drei unterschiedliche Perspektiven des Wirklichkeitsumgangs bzw. „Modi der Weltbegegnung“ (Jürgen Baumert) eingewiesen – in den sprachlich-expressiven, den naturwissenschaftlich-modellierenden und den normativ-evaluativen (Baumert, 2002). Als Schüler:innen sind sie so tagtäglich akkulturativem Stress ausgesetzt, wie diese drei Perspektiven miteinander zu vereinbaren und wie sie sachlich zu gewichten sind (während sich die Lehrkräfte i. d. R. im Laufe eines Schultages in ihrer einen oder ihren zwei Fachperspektiven bewegen). Darüber hinaus stehen die Schüler:innen implizit vor der Frage, welcher dieser Perspektiven sie in ihrem Leben besonderen Raum geben wollen (etwa indem sie das entsprechende Fach zum ‚Lieblingsfach‘ erklären und im jeweiligen Feld eine berufliche Qualifikation anstreben). Und nicht zuletzt werden sie latent mit der Frage konfrontiert, welcher dieser Perspektiven sie im Konfliktfall Recht oder „Deutungsmacht“ geben (d. h. das Privileg, „den Raum [der für das Individuum] vorhandenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen auf[zu]spannen“ und zu begrenzen – Folkerts, 2019, S. 226). Im Falle der Wahrnehmung eines Regenbogens etwa könnte man dessen poetischer Verarbeitung, seiner naturwissenschaftlichen Erklärung oder seiner theologischen Deutung Vorrang geben. Wiederum ist in gewissem Maße die Verschränkung und komplementäre

Zuordnung der verschiedenen Perspektiven möglich und wünschenswert, doch kann und soll dies die evaluative Konkurrenz der Multiperspektivität bzw. die potentiellen „Deutungsmachtkonflikte“ (dazu etwa Kumlehn, 2019) nicht gänzlich stillstellen. Die Frage ist also: Welche Strategien und Lösungen bieten Fachdidaktiken an, um *Perspektivkonkurrenzen und -konflikte* zu bearbeiten?

Das Unterrichten im Rahmen des Bereicherungsparadigmas ist ein Gewinn – es trägt der Pluralität der Fächer, der Perspektiven innerhalb eines fachlichen Diskurses, der Vielfalt der tatsächlichen Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten von Wirklichkeit Rechnung. Doch stellt dieses Paradigma bislang nicht in hinreichendem Maße Vorgehensweisen, Kriterien und Lösungsmuster für die allfällige didaktische Auswahl von Perspektiven, für die Anbahnung von Präferenzentscheidungen und für die Lösung von Konkurrenz und Konflikt zwischen Perspektiven bereit.

7. Fazit

Perspektivität stellt sich in den hier versammelten Beiträgen als ein Themenfeld dar, das fachdidaktisch und z. T. auch fachwissenschaftlich breite Aufmerksamkeit findet und teils von hoher Relevanz für den jeweiligen schulischen Fachunterricht ist. Die von uns vorgeschlagene Kartierung des Diskurses – zum einen durch die von uns als Herausgebenden vorgegebene Binnengliederung der fachdidaktischen Beiträge, zum anderen durch die Zusammenschau des Bandes unter sechs Gesichtspunkten (Begrifflichkeit, Geschichte und Kontexte, Perspektivität als Prinzip und Kompetenz, Unterscheidung von Perspektivenwechseln als Ziel, Methode und Gegenstand, Stand der konzeptionellen und empirischen Forschung, normative Implikationen) – erleichtert es hoffentlich interessierten Leser:innen, Anschlussstellen für die je eigene Arbeit zu identifizieren.

Abschließend seien drei Herausforderungen benannt, die in etlichen Beiträgen anklingen und einer Lösung bedürfen:

Begriffliche Unschärfe. In allen fachdidaktischen Beiträgen wird die Perspektivitätsthematik mit verschiedenen Komposita aufgenommen; kaum weniger häufig wird zugleich darüber geklagt, dass die jeweiligen Begriffe, etwa der ‚Perspektivenwechsel‘, im jeweiligen fachdidaktischen Diskurs uneinheitlich oder unscharf verwendet werden. Dieser Eindruck verdoppelt sich, wenn nun – wie in diesem Band – verschiedene fachdidaktische Beiträge nebeneinanderstehen. Der Versuch einer Zusammenschau (vgl. oben Abschnitt 1) mildert zwar den Eindruck der Unschärfe, kann ihn jedoch nicht gänzlich beseitigen.

Mangelnde empirische Forschung. In engem Zusammenhang damit steht die Beobachtung, dass die Perspektivitätsthematik zwar viele theoriebildende, konzeptionelle und didaktische Überlegungen angeregt hat, dass aber Lernprozesse, die auf Perspektivübernahme bzw. -wechsel zielen, in vielen Fachdidaktiken relativ selten Gegenstand empirischer Unterrichtsforschung werden. Die mangelnde Klarheit der

Begriffe erschwert ihre empirische Operationalisierung; die empirisch beobachtbaren Phänomene wiederum sind vielschichtig und stehen einer eindeutigen Definition bestimmter Lernschritte und -ergebnisse entgegen.

Eurozentrik der Perspektivitätsthematik? Die Sensibilisierung für unterschiedliche Perspektiven, aus denen Weltwirklichkeit und menschliches Leben wahrgenommen, verstanden und beurteilt werden können, weitet den Horizont all derer, die Weltwirklichkeit und eigenes Leben möglichst differenziert, angemessen und inklusiv verstehen wollen. Sie setzt in diesem Sinne einen gebildeten Umgang mit sich selbst und der Welt voraus und sie verheißt einen Komplexitäts- und Freiheitsgewinn. Dieser Gewinn wird aber wohl erst und nur unter bestimmten sozio-ökonomischen, gesellschaftlichen und geschichtlichen Voraussetzungen erkennbar und fruchtbar (vgl. oben Abschnitt 2) – nämlich unter den Bedingungen des relativen Wohlstands, der Demokratie und der Pluralitätsfreundlichkeit. Anders gesagt: Unter dem Druck von Armut, in totalitären Systemen und in relativ homogenen kulturellen Formationen lässt sich Multiperspektivität kaum pflegen und nutzen. Insofern gewinnt die Perspektivitätsthematik gerade in pluralistischen Gesellschaften an Relevanz: Sie lädt ein, etwaige kulturelle, nationale, positionelle (also z. B. eurozentrische) Engführungen zu überwinden und den je eigenen Blick zu weiten.

Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, Kluge, J., & Reisch, L. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Suhrkamp.
- Folkerts, J. (2019). Zur Theorie der Deutungsmacht. Eine ideengeschichtliche Erkundung in klassischen und modernen Machttheorien. *Zeitschrift für politische Theorie*, 10(2), 211–232.
- Kumlehn, M. (2019). Art. Deutungsmacht. In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex)*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200577/>.
- OECD (Hrsg.) (2020). *OECD Lernkompass 2030. Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>

Autor:innenverzeichnis

Dr. Christoph Bräuer ist Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Georg-August-Universität Göttingen

Dr. Anne Burkard ist Professorin für Didaktik der Philosophie und das Fach Werte und Normen am Philosophischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen

Dr. Anika Dreher ist Professorin für Mathematik und ihre Didaktik am Institut für Mathematische Bildung (IMBF) der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Dr. Dieter Engbring ist Akademischer Oberrat für die Lehre im Bereich Didaktik der Informatik und für die Lehramtsstudiengänge Informatik am Institut für Informatik der Universität Bonn

Dr. Alexandra Flügel ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Sachunterricht an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Dr. Marita Friesen ist Professorin für Mathematik und ihre Didaktik am Institut für Mathematik und Informatik (IMI) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Dr. Tanja Hackenbroich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Vermittlungskompetenz im Sport am Institut für Sportwissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Michael Hemmer ist Professor für Geographiedidaktik am Institut für Didaktik der Geographie an der Universität Münster

Dr. Andreas Höftmann verwaltet eine Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Dr. Corinna Hößle ist Professorin für die Didaktik der Biologie am Institut für Biologie und Umweltwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Dr. Ina Hunger ist Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Universität Bremen

Dr. Lydia Kater-Wettstädt ist Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz

Dr. Hendrik Kasten ist Akademischer Oberrat und Dozent am Institut für Mathematik der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Dr. Diemut Kucharz war Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Grundschulpädagogik und Sachunterricht an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Dr. Peter Kuhlmann ist Professor für Lateinische Philologie und Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Georg-August-Universität Göttingen

Dr. Julia Langkau ist SNSF-Assistenzprofessorin am Institut für Philosophie und Mitglied des interdisziplinären *Swiss Center for Affective Sciences* an der Universität Genf

Dr. Corinna Link ist Juniorprofessorin für Didaktik der Geschichte am Institut für Geschichte der Technischen Universität Dresden

Dr. Stephanie Neppi ist Lehrerin für Physik und Mathematik am Oskar-Maria-Graf-Gymnasium in Neufahrn bei Freising

Dr. Ansgar Nünning ist Professor für Englische und Amerikanische Literatur- und Kulturwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Dr. Vera Nünning ist Professorin für Englische Philologie an der Universität Heidelberg

Dr. Detlef Pech ist Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Karsten Rincke ist Professor für die Didaktik der Physik an der Fakultät für Physik der Universität Regensburg

Dr. Wolfgang Sander ist Professor (em.) für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen

Dr. Ansgar Schnurr ist Professor für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen

Dr. Claudia Schomaker ist Professorin für Sachunterricht und Inklusive Didaktik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover

Dr. Bernd Schröder ist Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen

Dr. René Schroeder ist Professor für Didaktik des inklusiven Unterrichts an der Universität zu Köln

Dr. Toni Simon ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. Nina Skorsetz ist Professorin für Grundschulentwicklung und vielperspektivischen Sachunterricht am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel

Dr. Christoph Stange ist Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Dr. Kerstin Strecker ist Professorin für Didaktik der Informatik am Institut für Informatik der Georg-August-Universität Göttingen

Dr. Carola Surkamp ist Professorin für Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt Englisch an der Fakultät für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften der Universität Regensburg

Dr. Denis Vogel ist Akademischer Oberrat und Dozent am Institut für Mathematik der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Lukas Weith ist Doktorand und akademischer Mitarbeiter am Institut für Mathematik und Informatik (IMI) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg