

REIHE DER GESELLSCHAFT FÜR
GESCHICHTSDIDAKTIK ÖSTERREICH

Heike Krösche
Andrea Brait
Claus Oberhauser
(Hg.)

Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht?

Theoretische Zugänge und empirische Befunde

LESEPROBE



**WOCHEN
SCHAU**

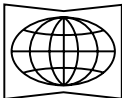
WISSENSCHAFT

REIHE DER GESELLSCHAFT FÜR
GESCHICHTSDIDAKTIK ÖSTERREICH ■ BAND 3

Heike Krösche, Andrea Brait, Claus Oberhauser (Hg.)

Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht?

Theoretische Zugänge und empirische Befunde



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Pädagogische Hochschule Tirol



Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich

www.gdoe.at

Die Qualität dieses Bandes wurde vor der Publikation in einem blind Peer-Review-Verfahren durch externe Gutachter*innen und in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausgeber*innengremium geprüft.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1617-0 (Print)
E-Book 978-3-7566-1617-6 (PDF)
ISSN 2749-3032
eISSN 2940-1909
DOI <https://doi.org/10.46499/2018>

Inhalt

HEIKE KRÖSCHE, ANDREA BRAIT, CLAUS OBERHAUSER Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Zur Einführung	5
---	---

Grundlegende Überlegungen

WOLFGANG BUCHBERGER „Pars pro toto“ oder „Das fehlende Ganze“. Empirische Befunde und Handlungsnotwendigkeiten für eine fachspezifische Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht	15
--	----

CHRISTIAN HEUER <i>Doing</i> Aufgaben? Eine Skizze zur Aufgabenpraxis im Geschichtsunterricht	36
--	----

JÖRGEN WOLF Die Gestaltung von Lernaufgaben: Was können und was wollen wir wissen?	52
---	----

THOMAS STORNIG Der Klimawandel – (k)ein Thema für den Geschichtsunterricht? Warum es historische Aufgaben braucht.	68
---	----

Aufgabenkultur und Digitalität

LENA LIEBERN Diskussionsvorschlag zur Bestimmung des Anforderungsniveaus von (digitalen) historischen Lernaufgaben	87
---	----

GABRIELE DANNINGER „Wir mussten oder durften viele Aufgaben, spannende Aufgaben erledigen“. Aufgabenformate im Distance-Learning für den Unterricht Geschichte und Politische Bildung aus Schüler/-innensicht.	103
--	-----

MORITZ PÖLLATH Digitalisierung und Distanz. Überlegungen zur Aufgabenkultur zur Vermittlung von Demokratiegeschichte	119
---	-----

THERESA HILLER Aufgaben als Initiatoren selbstständigen Lernens auf der digitalen Lernplattform MiBLabor	134
---	-----

Aufgabenkultur und sprachsensibler Geschichtsunterricht

CHARLOTTE HUSEMANN

Mit Operatoren sprachliche Handlungen initiieren? Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Schüler*innenkonzepten zu den Operatoren Beschreiben und Erklären 153

JONAS BARTHOLOMÉ, FRANZISKA REIN

Kategorien- und konzeptorientierte Lernaufgaben. Impulse für einen diversitäts- und sprachsensiblen Geschichtsunterricht. 169

JOHANNES BRZOBOHATY

Adressatenbezogene Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht der Gegenwart. 185

Aufgabenkultur im Schulbuch und fachspezifische Kompetenzen

NICOLA BRAUCH

(Wie) verändert sich die Aufgabenkultur im Geschichtsschulbuch? Eine vergleichende Einzelfallanalyse am Beispiel eines Kapitels aus dem Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* (Klett-Verlag). 203

PHILIPP MITTNIK

Schulbuchaufgaben zum Thema Holocaust. Eine geschichtsdidaktische Analyse 219

JASMIN KATZIER

Arbeitsaufträge zur historischen Fragekompetenz. Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe I. 233

JONAS SCHOBINGER, JAN SCHELLER, MARTIN NITSCHKE

Historisches Fragen aufgabenbasiert und digital beforschen. 251

SANDRA MÜLLER-TIETZ

Gemeinsame Aufgabenkultur? Aufgabenstellungen in Geschichtsschulbüchern aus Nordrhein-Westfalen und Österreich im Vergleich . . . 269

Autor*innenverzeichnis 286

Historisches Fragen aufgabenbasiert und digital beforschen

1. Einleitung

Es herrscht nahezu Konsens, dass Geschichtsdidaktik sich mit historischem Denken beschäftigt und dazu beitragen will, dieses schulisch und außerschulisch zu fördern.¹ Eine Übereinstimmung scheint ebenfalls darin zu bestehen, dass historisches Fragen bedeutsam für historisches Denken ist.² Während weitere Aspekte wie der Umgang mit Quellen und Darstellungen bereits beforscht wurden,³ liegt lediglich eine Arbeit zur Entwicklung historischer Fragen von Schüler*innen vor,⁴ sodass Einsichten in den Prozess der Frageentwicklung nahezu fehlen. Gleichzeitig ist offen, inwiefern theoretisch begründete geschichtsdidaktische Konzepte dem Anspruch gerecht werden, historisches Denken verschiedener Personen zu beschreiben.⁵ International wurde zudem betont, dass die inhaltliche Validität der Konstrukte geprüft werden sollte.⁶ Schließ-

-
- 1 Z. B. Sebastian Bracke/Colin Flaving u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts. 2018.
 - 2 Z. B. ebd.; Ulrich Trautwein/Waltraud Schreiber u. a., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*, Münster-New York 2017; Jannet van Drie/Carla van Boxtel, *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Student’s Reasoning about the Past*, in: *Educational Psychology Review* 20 (2008), Heft 6, S. 87–110.
 - 3 Z. B. Manuel Köster, *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*, Berlin 2013.
 - 4 Albert Logtenberg, *Questioning the Past: Student Questioning and Historical Reasoning*, Enschede 2012, [<https://hdl.handle.net/11245/1.374232>], eingesehen 13.10.2021.
 - 5 Andreas Körber, *Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren*, in: Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler u. a. (Hg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017*, Münster u. New York 2019, S. 71–87.
 - 6 Josh, S. Radinsky/Susan R. Goldman u. a., *Historical Thinking: In Search of Conceptual and Practical Guidance for the Design and Use of Assessments of Student Competence*, in: Kadriye Ercikan/Peter Seixas (Hg.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015, S. 132–141.

lich fehlen bisher belastbare Daten dazu, wie die Entwicklung historischen Denkens und dessen (Teil-) Operationen mittels Progressionsmodellen konturiert werden können, um historisches Lernen in (non-)formalen Kontexten zu fördern.⁷

Daher untersuchen wir⁸ im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie „Research of Learning Processes in History (RicH)“ (2020–2024)⁹ unter anderem beispielhaft, welche Operationen historischen Denkens Personen unterschiedlicher Expertise (z. B. Historiker*innen, Lai*innen, Schüler*innen) nutzen und inwieweit sie sich in ihrer Verwendung derselben unterscheiden, wenn sie im Kontext einer digital eingebetteten Aufgabe aufgefordert werden, sich mit historischen Medien zur Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg auseinanderzusetzen. Ein Teil der Studie zielt auf den historischen Frageprozess. Der vorliegende Beitrag basiert auf den Piloterhebungen des Projektes, die der Erprobung der Methoden und der genutzten Aufgabe dienen.

Konkret fragen wir, 1.) welche Operationen historischen Denkens die Proband*innen nutzen, wenn sie am Beispiel des Themas Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg mittels materialbasierter Aufgabe in einem digitalen Kontext zur Formulierung historischer Fragen aufgefordert werden, und 2.) wie sich die Ausprägung der Operationen während der Entwicklung historischer Fragen zwischen den Proband*innen unterscheidet.

Zunächst verorten wir unsere Studie im Kontext der englisch- und deutschsprachigen Forschungsansätze zu historischem Denken und gehen insbesondere auf die Bedeutung historischen Fragens und diesbezügliche Studien ein, bevor wir narrative Kompetenz als heuristischen Ausgangspunkt der Untersuchung entfalten. Anschließend werden die Methoden und Ergebnisse dargelegt sowie die Resultate zusammengefasst.

7 Gideon Boadu/Debra J. Donnelly, Toward Historical Understanding: Leveraging Cognitive Psychology for Progression in School History, in: *The Social Studies* 111 (2020), Heft 2, S. 61–73.

8 Um die Subjektgebundenheit des Textes offenzulegen, wird die Autor:innenschaft – gerade hinsichtlich der Reliabilitätsbestimmung – transparent gemacht.

9 Fördernummer: 100019_192414.

2. Ausgangslage

2.1 Historisches Denken und Fragen

In den vergangenen Jahrzehnten wurden zahlreiche englisch- und deutschsprachige Ansätze zu historischem Denken¹⁰ und der Rolle historischen Fragens vorgelegt. Darin werden historische Fragen unterschiedlich definiert. Im deutschsprachigen Kontext gelten Fragen nach Sebastian Bracke u. a. sowie Ulrich Trautwein u. a. als historisch, wenn sie auf die Konstruktion einer Narration zielen, welche die Relevanz des Vergangenen für die Zukunft aufzeigt, während vergangenheitsbezogene Fragen nur im weiteren Sinn als historisch aufgefasst werden.¹¹ Demgegenüber definieren Jannet van Drie und Carla van Boxtel historisches Fragen in ihrem Konzept des „historical reasoning“ als eine auf Vergangenes gerichtete Sprachhandlung, die sowohl Produkt als auch Ausgangspunkt historischen Denkens sein kann.¹² Die Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft muss dabei formal nicht zwingend sichtbar werden. Wir erweitern dieses Verständnis, indem wir historisches Fragen als Sprachhandlung auffassen, die ausgehend von einem breiten Narrationsbegriff (vgl. Abschnitt 2.2.) sowohl auf Vergangenes als auch Historisches (also eine Verknüpfung von Zeitebenen) ausgerichtet sein kann, um das Konstrukt möglichst umfassend in den Blick zu nehmen.

In englischsprachigen Konzepten historischen Denkens gelten historische Fragen als bedeutsam für historisches Denken. So charakterisiert Bruce VanSledright das Erlernen von „historical understanding“ als fragengeleiteten Prozess der kognitiven Interaktion zwischen prozeduralen Konzepten (z. B. „evidence“) und Praktiken (z. B. „doing historical research“), der die Entwicklung historischen Wissens („first-order-knowledge“) in Form von Narrationen, Argumentationen oder Erklärungen zur Folge habe.¹³ Noch deutlicher berücksichtigen van Drie und van Boxtel in ihrem Ansatz historische Fragen, sodass vereinzelte empirische Arbeiten zum Thema daran anknüpfen. Die Autorinnen definieren „historical reasoning“ als „an activity in which a person or

10 Wir nutzen „historisches Denken“ hier der Lesbarkeit halber als Oberbegriff, obwohl in der Literatur diverse Termini wie z. B. „historical reasoning“ oder „historical understanding“ verwendet werden.

11 Bracke/Flaving u. a., *Theorie*, S. 96.; Trautwein/Schreiber u. a., *Kompetenzen*, S. 67.

12 Van Drie/van Boxtel, *Historical Reasoning*, S. 90–92.

13 Bruce A. VanSledright, *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards*, New York-London 2014, S. 25–42.

ganizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena“.¹⁴ Historisches Fragen wird dabei als Teilaktivität aufgefasst, mit deren Hilfe ein Wissenskonflikt oder eine Wissenslücke zu Vergangem ausformuliert werde. Die Bedeutung historischen Fragens wird besonders hervorgehoben, indem dieses als Motor („engine“) des „historical reasoning“ charakterisiert wird, da jede Teilaktivität zum Antwortprozess auf die Ausgangsfrage gehöre und zugleich als Ursprung neuer Fragen fungieren könne.¹⁵ Damit wird deutlich, dass historisches Fragen in den englischsprachigen Modellen eine zentrale Rolle spielt, da angenommen wird, es durchdringe den gesamten Prozess historischen Denkens.

In deutschsprachigen Konzepten wird historischen Fragen eine unterschiedliche Bedeutung beigemessen.¹⁶ Sie spielen in Ansätzen eine zentrale Rolle, in denen historisches Denken und deren Teilaspekte in Nachfolge von Karl-Ernst Jeismann und Jörn Rüsen anhand des geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisprozesses konturiert wird. So weisen Waltraud Schreiber u. a. in ihrer Modellierung der Kompetenzen historischen Denkens eine eigenständige Fragekompetenz aus und unterscheiden diese in das Vermögen, eigene Fragen zu stellen und fremde Fragen zu erkennen. Zudem unterstreichen die Autor*innen die Bedeutung des Konstrukts, wenn sie als Ausgangspunkt historischen Denkens gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse und Verunsicherungen annehmen, die in historische Fragen überführt würden.¹⁷ In vergleichbarer Weise differenzieren Bracke u. a. in ihrer Operationalisierung historischen Denkens historisches Fragen und charakterisieren dessen Ausdruck als idealtypischen „Anfang eines historischen Denkaktes“.¹⁸

Im Gegensatz dazu wird historisches Fragen von Autor*innen, die narrative Kompetenz als historische Zentral-¹⁹ oder Teilkompetenz²⁰ auffassen, eher implizit

14 Van Drie/van Boxtel, *Historical Reasoning*, S. 89.

15 Van Drie/van Boxtel, *Historical Reasoning*, S. 89–92.

16 Auf die Berücksichtigung pragmatischer Ansätze verzichten wir aus Platzgründen. Vgl. Michele Barricelli/Peter Gautschi u. a., *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, in: Ders./Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 207–235.

17 Waltraud Schreiber/Andreas Körber u. a., *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried 2006, S. 19–22.

18 Bracke/Flaving u. a., *Theorie*, S. 96.

19 Z. B. Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln u. a. 2013, S. 257–259.

20 Z. B. Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. 2013, S. 222.

berücksichtigt,²¹ außer sie verknüpfen das Konstrukt explizit mit dem Prozess historischen Denkens. Diese Autor*innen definieren narrative Kompetenz als Ausdruck historischen Denkens oder Lernens und weisen historischem Fragen eine wesentliche Bedeutung für den Beginn des Vorgangs²² oder dessen Erlernen zu.²³

Zusammenfassend spielt historisches Fragen sowohl in englischen- als auch in deutschsprachigen Ansätzen eine zentrale Rolle, wenn auch in unterschiedlichen Differenzierungsgraden. Allerdings zeigt sich, dass es kaum vertiefend konturiert wurde, weshalb nachfolgend auf die Auseinandersetzung mit historischen Frageprozessen eingegangen wird.

Es liegen einige deskriptive Untersuchungen zum Geschichtsunterricht²⁴ sowie Interventionsstudien zur Förderung historischen Fragens vor,²⁵ ohne dass bei ersteren die Validität der genutzten Analyseinstrumente oder bei zweiteren die verantwortlichen Wirkprozesse umfänglich aufgeklärt worden wären. Lediglich Albert Logtenberg untersuchte den Prozess, ausgehend vom Modell des „historical reasoning“, bei niederländischen Schüler*innen der Sekundarstufe. So analysierte er, wie diese während der Konfrontation mit historischen Medien zu Fragen kommen und welche sie formulieren.²⁶ Zu diesem Zweck adaptierte er die domänenunspezifische und empiriebasierte Frageprozessstheorie von James T. Dillon,²⁷ die hilfreich ist, um Ableitungen aus vorliegenden fachspezifischen Studien hinsichtlich des idealtypischen Gesamtfrageprozesses zu machen.²⁸

-
- 21 So etwa, wenn Rösen die Interessen- und – damit wohl ebenfalls – Fragengebundenheit historischer Erkenntnis annimmt. Vgl. Schreiber/Körper u. a., *Historisches Denken*, S. 16.
 - 22 Monika Waldis/Jan Hodel u. a., *Material-based and open-ended writing tasks to assess narrative competence among students*, in: Peter Seixas/Kadriye Ercikan, *New Directions*, New York 2015, S. 117–133, hier S. 118.
 - 23 Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach/Ts. 2009, S. 50.
 - 24 Z. B. Christian Mehr, *Fragen an die Geschichte – Fragen im Geschichtsunterricht*, in: Jan Hodel/Monika Waldis u. a.: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12: Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 12“*, Bern 2013, S. 155–165.
 - 25 Z. B. Lena Behrendt/Nicola Brauch, *Auf Die Frage Kommt Es an! Zur Veränderung Epistemologischer Überzeugungen durch Förderung Historischer Fragestellungskompetenz im Schülerlabor*, in: Katrin Sommer/Joachim Wirth u. a. (Hg.): *Handbuch Forschen im Schülerlabor. Theoretischen Grundlagen, empirische Forschungsmethoden und aktuelle Anwendungsgebiete*, Münster & New York 2020, S. 90–97.
 - 26 Logtenberg, *Questioning the past*.
 - 27 James T. Dillon, *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. New York 1988; James T. Dillon, *The Practice of Questioning*, London, New York 1990.
 - 28 Im Rahmen des Artikels beschränken wir uns auf die Punkte von Dillons Theorie, die für unsere Studie zentral sind.

Gemäß Dillon wird der Frageprozess durch eine Perplexitätserfahrung angestoßen.²⁹ Auslöser dafür seien Informationen, die Wissenskonflikte verursachten bzw. Wissensdefizite verdeutlichten oder Vorwissen bestätigten. Logtenberg stellte in seinen Studien ergänzend fest, dass zudem situativ evozierte Affekte, für sich oder in Kombination mit dem Vorwissen am Ursprung einer Perplexitätserfahrung von Schüler*innen stünden, wodurch spontane historische Fragen angestoßen würden.³⁰ Wenn Schüler*innen davon ausgehend aufgefordert werden, für sie besonders relevante Hauptfragen auszuwählen, entschieden sie sich tendenziell für solche Fragen, die auf Wissensdefiziten, Wissenskonflikten oder spontanen Affekten gründeten.³¹

Im Anschluss an die Perplexitätserfahrung steht in Dillons Theorie der Prozess bis zur Ausformulierung einer Frage im Mittelpunkt. Er beginne mit dem Bedürfnis, die Ursache der Perplexität zu eruieren. Dabei werde versucht, Unwissen (oder eben Interesse) z. B. mittels weiterer Fragen oder Medienvergleichen zu präzisieren. Diesen Prozess konnte Samuel S. Wineburg in seiner Studie mit US-amerikanischen Historiker*innen und Schüler*innen beobachten. Zudem arbeitet er heraus, dass Historiker*innen ihre Fragen während der Bearbeitung der Medien präzisierten, wenn ihnen Unklarheiten zwischen den Medienaussagen oder in Bezug auf ihr Vorwissen auffielen, während die Schüler*innen diese Differenzen eher ignorierten.³² Einige nachfolgende Studien legen außerdem nahe, dass Schüler*innen, die mit Wineburgs Heuristik des historischen Denkens („sourcing“, „corroboration“, „contextualization“) vertraut gemacht wurden, anspruchsvollere Fragen konstruiert hätten.³³ Logtenberg betont darüber hinaus den Einfluss der Textart auf die Frageentwicklung.³⁴

Beschlossen werde die Fragekonstruktion nach der Präzisierung der Perplexität, so Dillon, mit dem Formulieren der Fragen, indem dafür geeignete Worte in eine grammatikalische Struktur gebracht würden.³⁵ Logtenberg hat hierzu

29 Dillon, *Questioning and Teaching*, S. 18.

30 Logtenberg, *Questioning the Past*, S. 15–17.

31 Ebd., S. 82–83.

32 Z. B. Samuel S. Wineburg, *Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Process Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence*, in: *Journal of Educational Psychology* 83 (1991), Heft 1, S. 73–87.

33 Z. B. Chelsea Cameron/Peggy Van Meter u. a., *The Effects of Instruction on Student's Generation of Self-Questions When Reading Multiple Documents*, in: *The Journal of Experimental Education* 85 (2017), Heft 2, S. 334–351.

34 Z. B. Logtenberg, *Questioning the Past*, S. 19–38.

35 Dillon, *Practice of Questioning*, S. 170–172.

festgestellt, dass die Arten der ausformulierten historischen Fragen mit dem Vorwissen und Geschichtsinteresse seiner Proband*innen und dem Thema des Erhebungssettings zusammenhängen.³⁶

Zusammenfassend liegen keine Studien vor, in denen der historische Frageprozess systematisch untersucht wurde. Allerdings bietet Logtenbergs Arbeit einen ersten Ansatz, um im vorliegenden Beitrag die Entwicklungsphase einer historischen Frage beispielhaft zu untersuchen.

2.2 Narrative Kompetenz

Im Projekt und für den vorliegenden Beitrag nutzen wir das Modell der narrativen Kompetenz von Martin Nitsche und Kristine Gollin als heuristischen Rahmen, da es bereits mittels Kategorien der empirischen Literatur operationalisiert wurde. Narrative Kompetenz wird dabei „als zentrales menschliches Vermögen historischen Denkens“ aufgefasst, das darauf abziele „diverse Formen historischer Narrationen zu entfalten oder diese nachzuvollziehen“. Dabei werden „historische Narration(en) als Oberbegriff aller [...] Formen der Geschichtsschreibung“ verstanden, „da die Konstruktion und das Verständnis derselben die Narrativität des Kontextes sowie des Wissens“ voraussetze.³⁷ Folglich müssen die Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht immer sichtbar verknüpft werden, da narrative Konstrukte implizit darauf bezogen sind und so ihre Orientierungsfunktion in der jeweiligen Entstehungszeit entfalten.³⁸ Zur Konkretion adaptieren die Autor*innen das Prozessmodell historischen Denkens der FUER-Gruppe,³⁹ indem sie dessen Hauptaspekte beibehalten (Orientierungsbedürfnisse und gegenwärtige Irritationen als Ausgangspunkt historischen Denkens, Interessen, Re-Konstruktion, De-Konstruktion, Orientierung), historisches Denken aber als mentalen Interaktionsprozess zwischen den operationalen Aspekten, historischem Wissen (z. B. Ereignisse, metahistorische Konzepte wie Dauer und Wandel) und geschichtstheoretischen Beliefs auffassen, der soziokulturell gerahmt sei. Insgesamt lasse sich narrative Kompetenz als „mentale Kapazität der Problemlösung“ definieren, „mit deren Hilfe Subjekte gegenwärtig

36 Logtenberg, *Questioning the Past*, S. 91–95.

37 Martin Nitsche/Kristine Gollin, *Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit*, in: Markus Bernhardt u. a. (Hg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*, Göttingen 2020, S. 311–327, hier S. 320.

38 Ähnlich hebt Rüsen hervor, historisches Erzählen könne allgemeine Zusammenhänge von Ereignissen herstellen. Vgl. Ders., *Historik*, S. 44.

39 Schreiber/Körper u. a., *Historisches Denken*.

tige Irritationen aufgrund von Veränderungen hinsichtlich des Selbst (z. B. Identität), vergangener Aspekte (z. B. der Wandel von Überresten), Geschichte(n) (z. B. der Wandel zwischen früher und heute) oder gesellschaftlichen Anforderungen (z. B. schulische Aufgaben) historisch bewältigen“, indem sie Operationen historischen Denkens nutzten. Die Autor*innen heben die zentrale Rolle historischen Fragens dadurch hervor, dass sie es wie im FUER-Modell als eigenständigen Bereich ausweisen, von einer Differenzierung in Fragen bzw. Hypothesen formulieren und erkennen ausgehen und annehmen, dass die Fragen alle Operationen historischen Denkens betreffen.⁴⁰ Idealtypisch lassen sich die Operationen narrativer Kompetenz in vier Bereichen unterscheiden:⁴¹

- 1) Irritationen würden in **Interessen** überführt, indem *Fragen oder Hypothesen formuliert* oder solche von anderen Subjekten *erkannt werden*.
- 2) Während der **De-Konstruktion** würden *Aussagen über Vergangenes in Quellen und Darstellungen identifiziert* sowie *formal verglichen*.
- 3) Auf Operationen der **Re-Konstruktion** werde zurückgegriffen, sobald mittels *Medienkritik die Plausibilität von Aussagen* etwa hinsichtlich vergangener Situation oder zeitgenössischer Funktion der Medien *eingeschätzt wird*, wozu das *Kontextualisieren* mittels historischen Wissens sowie *Medienvergleiche* nötig seien. Zudem diene die *Konstruktion von Zeitlichkeit* mittels Chronologie und Deutungsmustern (z. B. Dauer und Wandel) der Strukturierung historischer Aussagen.
- 4) Der Prozess trage zur **historischen Orientierung** bei, wenn *mittels Sinnbildungsmustern zukünftiges Handeln begründet* oder *anhand gegenwärtig gültiger Werte die Relevanz von Vergangem für heute beurteilt* wird.

3. Methoden

Unsere Untersuchung basiert auf Piloterhebungen der einleitend genannten Studie und ist im Noviz*innen-Expert*innen-Design strukturiert.⁴² Dieses wurde vor dem Hintergrund der sozialkonstruktivistischen Annahme gewählt, dass Lernen lediglich hinsichtlich gesellschaftlicher Konventionen beschreibbar ist.⁴³ Deshalb werden im Projekt solche Personengruppen einbezogen, von denen

40 Nitsche/Gollin, *Zeitlichkeit und narrative Kompetenz*, S. 315–322.

41 Ebd., S. 321.

42 Z. B. Wineburg, *Historical Problem Solving*, S. 83.

43 Yrjö Engeström, *Lernen durch Expansion*, Marburg 1999, S. 148–155.

anzunehmen ist, dass sie die Konventionalität historischen Denkens über- oder unterschreiten, sodass mittels fallbezogenen und übergreifenden Vergleichen Operationen historischen Denkens identifizierbar, unser heuristisches Modell narrativer Kompetenz revidierbar und operationale Qualitätsmerkmale konstruierbar werden. Die Daten für den Beitrag wurden zwischen März 2021 und Januar 2022 erhoben.

An der Erhebung waren insgesamt acht Personen beteiligt ($M_{Alter} = 33,0$; $SD_{Alter} = 13,74$; weiblich = 3 (37,5 %)), die sich generell aufgrund ihrer institutionellen Verortung und bisher erreichten Abschlüsse in vier Expertisegruppen einteilen lassen: Historiker*innen, Geschichtsstudierende, geschichtsinteressierte Lai*innen und Schüler*innen auf Klassenstufe 9 (vgl. Tab. 1). Zudem wurde bei der Auswahl der beteiligten Historiker*innen der Forschungsschwerpunkt als Auswahlkriterium herangezogen, da bekannt ist, dass dieser für ihr historisches Denken relevant ist.⁴⁴ Die Historiker*innen, Studierenden und Schüler*innen wurden über persönliche Kontakte für die Teilnahme gewonnen. Die Lai*innen konnten über ein Freiwilligenprogramm eines regionalen Museumsverbands in der Deutschschweiz rekrutiert werden.

Gruppe	Expertise (Themen u. formaler Bildungsstand bzw. -gang)	Alter	Geschlecht (m, w, d)
Historiker*in (PE01)	Geschichtskultur zur Schweiz im 1. Weltkriegs u. a.; Habilitation	42,8	m
Historiker*in (PE02)	Mittelalter; Habilitation	38,9	m
Student*in (TP08)	Bachelor Deutsch und Geschichte; 14. Semester	28,2	w
Student*in (TP09)	Matura; 7. Semester	25,7	m
Lai*in (PE03)	Lehrabschluss; Museumsguide	50,9	w
Lai*in (PE04)	Lehrabschluss und Weiterqualifikation; Museumsguide	46,8	m
Schüler*in (PE05)	Klassenstufe 9; Realschule (grundlegendes Niveau)	15,3	m
Schüler*in (PE06)	Klassenstufe 9; Sekundarschule (erweitertes Niveau)	15,6	w

Tab. 1: Hintergrundmerkmale der Teilnehmenden

⁴⁴ Z. B. Samuel S. Wineburg, Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts, in: *Cognitive Science* 22 (1998) Heft 3, S. 319–346.

Die Datenerhebung sollte ursprünglich vor Ort erfolgen. Aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie wurde stattdessen ein digitales Setting genutzt: das Videokonferenztool „Webex“ sowie die Cloud „Switch Drive“ bzw. zu Beginn „Google Drive“. Dieser Wechsel schien vertretbar, da erste fachfremde Untersuchungen zu Leseperformanzen von Schüler*innen im Rahmen analoger und digitaler Settings kaum relevante Leistungsunterschiede verdeutlichen.⁴⁵ Die Datenerhebung erfolgte an zwei Terminen. Während des ersten Termins, für den ca. 120 Minuten vorgesehen waren, wurden die Proband*innen mittels digitalen Fragebogens unter anderem um Angaben zu ihrem soziokulturellen Hintergrund (z. B. Alter, Geschlecht) gebeten. Anschließend sollten die Beteiligten eine materialbasierte Aufgabe lösen und dabei laut denken. Vor der Hauptaufgabe erfolgte eine etwa zehnminütige Übung der Methode anhand einer separaten Aufgabe.⁴⁶ Nach Abschluss des Lauten Denkens wurden etwa zehnminütige kognitive Interviews durchgeführt, um die Wahrnehmung der Beteiligten zu erfassen.⁴⁷ Während des zweiten Termins, der hier nicht fokussiert wird, baten wir die Proband*innen um die Verschriftlichung ihrer Ergebnisse. Für die Initiierung historischen Denkens wurde eine materialbasierte Aufgabe zur Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg aus einer vorangegangenen Studie mit Schüler*innen adaptiert.⁴⁸ Anschließend überprüften zwei Geschichtsprofessor*innen, die zum Aufgabenthema forschen sowie ein Professor für Geschichtsdidaktik die Plausibilität des Aufgabensets. Das eingesetzte Medienangebot bestand schließlich aus einem ausgewogenen Mix aus Quellen, Darstellungen, Texten und Bildern, wobei auf die Multiperspektivität der Quellen (offizielle Dokumente vs. geheime Dokumente) und Kontroversität der Darstellungen geachtet wurde. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass sie Verknüpfungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen. Das Materialangebot bestand aus sechs Medien:

- einer historiografischen Darstellung zur Schweizer Neutralität
- einer Textquelle zu Neutralitätsmaßnahmen von 1914

45 Z. B. Pablo Delgado/Ladislao Salmerón, Cognitive Effort in Text Processing and Reading Comprehension in Print and on Tablet: An Eye-Tracking Study, in: *Discourse Processes* (2022), S. 1–38.

46 Julia Thyroff, Lautes Denken, in: Georg Weißeno/Béatrice Ziegler (Hg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden 2022, S. 443–457.

47 Paul C. Beatty/Gordon B. Willis, Research Synthesis: The Practice of Cognitive Interviewing, in: *Public Opinion Quarterly* 71 (2007), Heft 2, S. 287–311.

48 Z. B. Nitsche/Gollin, *Zeitlichkeit und narrative Kompetenz*.

- je einer Textquelle zur militärischen Zusammenarbeit mit Deutschland bzw. Frankreich
- je einer Postkarte von 1915 und 1916 mit Verbildlichungen der Neutralität
- einer journalistischen Darstellung zur heutigen Sicht auf die Schweizer Neutralitätsgeschichte

Es zielte implizit auf die Frage, inwiefern die Schweiz im 1. Weltkrieg neutral war, sodass von einer argumentativen Aufgabenstruktur gesprochen werden kann, welche als besonders anregend für historisches Denken gilt.⁴⁹ Alle Beteiligten erhielten dieselbe Aufgabe, um Differenzierungen zwischen den Personengruppen aufspüren zu können. Allerdings wurden solche Proband*innen, die im Zuge der Bearbeitung Unverständnisse äußerten, während des Lauten Denkens mittels Hilfsprompts unterstützt (z. B. „Worum geht es im Material?“). Die Aufgabenstellung des hier relevanten ersten Termins lautete:

„Sie erhalten einige Materialien, in denen es um das Thema ‚Neutralität der Schweiz im Ersten Weltkrieg‘ geht. Lesen Sie die Materialien bitte durch und überlegen Sie sich: 1. Gibt es etwas, das Ihnen an den Materialien besonders auffällt oder das Sie besonders interessant finden? Bitte versuchen Sie, dazu eine Frage zu formulieren. 2. Untersuchen Sie die Materialien hinsichtlich Ihrer Frage. 3. Bitte halten Sie Ihre Gedanken zu den Punkten 1 und 2 fest. Sie können sich Notizen machen oder eine Sprachnotiz in Ihr Smartphone sprechen. Es geht darum, dass Sie beim nächsten Mal noch wissen, was Sie sich heute überlegt haben. Sie sollen nämlich beim nächsten Mal einen Text zu Ihren Notizen schreiben.“

Die Äußerungen der Proband*innen wurden audiovideografisch aufgezeichnet sowie onlinebasiert mit Hilfe von „f4x“ automatisch transkribiert. Die derart entstandenen Transkripte wurden von wissenschaftlichen Hilfskräften bereinigt und vom Erst- und Zweitautor mittels qualitativer sowie typisierender Strukturierung ausgewertet.⁵⁰ Die Kategorien zur Erfassung historischer Denkopoperationen wurden an 50% der Pilotdaten induktiv-deduktiv gebildet. Um eine theoretische Offenheit sicherzustellen, sowie aufgrund der Überlappungen von Denkopoperationen im Material wurden Oberkategorien gebildet, welche sich gegenwärtig in der Ausdifferenzierung befinden. Zur Überprüfung der Interco-

49 James F. Voss/Jennifer Wiley, Developing Understanding while Writing Essays in History, in: *International Journal of Educational Research* 27 (1997), Heft 3, S. 255–265.

50 Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim 2010, S. 92–100.

der-Reliabilität wurden vier Transkripte unabhängig voneinander codiert. Die zufallsfehlerbereinigte Schätzung verdeutlicht mittlere bis zufriedenstellende Übereinstimmungen. In Tabelle 2 sind die Analysekategorien sowie die Reliabilitätskennwerte für die hier untersuchten Operationen narrativer Kompetenz abgebildet, für die bereits ausreichende Übereinstimmungen erreicht wurden. Aspekte der historischen Orientierung konnten bisher noch nicht zufriedenstellend codiert werden ($\kappa < 0,40$).

Kategorien	Erklärung	Cohens κ
Historisches Fragen ⁵¹	Perplexität bezüglich Medien und Material wird geäußert, Fragen zu Vergangenem oder Historischem werden ausformuliert.	0,55
Kontextualisieren ⁵²	Einbezug von Vorwissen, um a) Medium zu verstehen, b) Fragen zu entwickeln oder c) Geschichte(n) zu konstruieren.	0,74
Medieninhalt erschließen ⁵³	Auseinandersetzung mit Medium, um den Inhalt zu verstehen.	0,58
Medienvergleich ⁵⁴	Verschiedene Medien werden verglichen.	0,88
Medienkritisches Vorgehen ⁵⁵	Formale Merkmale des Mediums werden benannt bzw. genutzt, um die Glaubwürdigkeit oder Relevanz des Mediums einzuschätzen.	0,63
Konstruktion von Zeitlichkeit ⁵⁶	Zeitlichkeit wird konstruiert, indem chronologisch oder mit Hilfe von Deutungsmustern erzählt wird.	0,70

Tab. 2: Analysekategorien und Intercoder-Reliabilitäten (κ)

4. Ergebnisse

Wir fragten erstens, welche historischen Denkopoperationen die Proband*innen nutzen, wenn sie mittels materialbasierter Aufgabe zur Formulierung historischer Fragen aufgefordert werden. Diesbezüglich konnten bisher sechs histori-

51 Z. B. Dillon, *The Practice of Questioning*, S. 164–171.

52 Wineburg, *Historical Problem Solving*, S. 80–83.

53 Jeffery D. Nokes/Alisa Kesler-Lund, *Historians' Social Literacies: How Historians Collaborate and Write*, in: *The History Teacher* 52 (2019), Heft 3, S. 369–410.

54 Wineburg, *Historical problem solving*, S. 77–79.

55 Ebd., S. 79 f.

56 Nitsche/Gollin, *Zeitlichkeit und narrative Kompetenz*, S. 316–318.

sche Denkopoperationen kategorial identifiziert und an die empirische Literatur rückgebunden werden (vgl. Tab. 2). Historisches Fragen wurde gemäß der obigen Modellierung narrativer Kompetenz untersucht. Zudem erfolgte in Anlehnung an Dillon und Logtenberg der Einbezug von Perplexitätsmomenten, in denen Emotionen oder Wissenskonflikte geäußert werden, sowie die Ableitung und weitere Präzisierung eines Erkenntnisinteresses bis hin zur Ausformulierung einer historischen Frage. Das folgende Beispiel illustriert, wie ein Perplexitätsmoment eines Probanden von einer Quelle über geheime Absprachen zwischen der Schweiz und Frankreich ausgelöst wird, was zu dem Wissenskonflikt führt, inwiefern der Vorgang dem Neutralitätsrecht entspricht:

#00:19:04-7# PE04: „Das ist jetzt, ich muss diese ganze Frage, diese geheimen Absprachen oder ja ich weiss nicht, wie geheim die waren. Diese Absprachen, auch gerade in Hinblick auf, auf ähm wo ist das. Über die Art des Zusammenwirkens: also wie weit darf die Schweiz überhaupt mit einem, mit einer kriegsführenden Nation zusammenwirken, auch um einen Angriff auf eigenem Gebiet abzuwehren. Warum wird die Neutralität aufgehoben, also ab wann darf ein neutraler Staat an und für sich ähm, mit einer kriegsführenden Nation zusammenwirken, um sich selbst zu schützen? Wäre vielleicht auch noch interessante Frage.“

Die Kontextualisierung ist im Modell narrativer Kompetenz der Re-Konstruktion zuzuordnen und wurde immer dann codiert, wenn Informationen, welche nicht in den Medien enthalten sind, zur Sprache kamen:

#00:28:53-1# PE04: „Ja, dann schauen wir uns diese Postkarte einmal an. Ich glaube, ich habe die schon einmal gesehen, genau. Ja, das ist so die Schweiz, die hier so zwischen dem französischen ähm Gaulle und dem deutschen Reichsadler, genau der da so ein bisschen, wie kann ich das sagen, so ein bisschen versucht, zu balancieren und dabei durch den gallischen Hahn und der deutsche Reichsadler insofern beeinträchtigt wird, ähm, in seinem Gleichgewicht, dass diese sich hier auf die Balancierstelle, äh Balancierstange setzen.“

Die Erschließung des Medieninhaltes ist im Modell der narrativen Kompetenz eher der De-Konstruktion zuzuordnen, da dieser Code vergeben wurde, wenn Medieninhalte zusammengefasst wurden. Allerdings zeigte sich, dass dieser Code kaum von der Auseinandersetzung mit bestimmten Passagen zu trennen war, um den Medieninhalt zu verstehen, sodass er ebenfalls re-konstruktive Anteile aufweist:

#00:08:34–3#PE06: „[...] (murmelt, Textlesen) Denn zumindest in der Anfangsphase richteten sich die Sympathien vieler Deutschschweizer nach Deutschland, jene der Westschweizer mehrheitlich nach Frankreich. Deutschland und Frankreich kämpften im Krieg aber gegeneinander. Oh. Also. Zusammenhalt der Schweiz war wichtig, weil so oder so, Westschweiz und Ostschweiz haben sich nie so richtig verstanden. Ja. Die Deutschschweiz war für Deutschland und die Westschweiz für Frankreich.“

Der Medienvergleich ist dem Bereich der Re-Konstruktion zuzuordnen und wurde dann codiert, wenn Medien zueinander in Beziehung gesetzt worden sind:

#00:19:34–7# PE02: „Also während bei Material B Neutralität besonders das Heraushalten bedeutet, da Sicherung Sicherheit, Integrität und Neutralität des Kredites, also der Wirtschaft und der Lebensgrundlage, geht es hier vor allem darum, wie man damit umgeht, wenn die Neutralität durch eine der kriegsführenden Parteien beeinträchtigt ist.“

Ein medienkritisches Vorgehen, das ebenfalls der Re-Konstruktion zuzuordnen ist, wurde codiert, wenn formale Merkmale (z. B. Autor*innen, Mediengattung) benannt bzw. dafür genutzt wurden, Aussagen zur Glaubwürdigkeit oder Relevanz des Mediums abzuleiten:

#00:18:27–3# PE02: „[...] Knapp drei Jahre nach der, dem ersten Material A, äh Material B. Unterschied ist hier, dass es sich um eine geheime Mitteilung handelt. Dass sie natürlich entsprechend auch eine andere Perspektive der Quelle zu erwarten ist, während Material B waren für ähm, öffentlich publiziert, zugänglich ist, ist hier Material D nicht öffentlich zugänglich.“

Die Konstruktion von Zeitlichkeit im Rahmen der Re-Konstruktion wurde dann codiert, wenn chronologisch oder mit Hilfe von Deutungsmustern erzählt wurde:

#00:54:39–6# PE04: „[...] Ich glaube, ich bin mir gar nicht mehr ganz sicher, ich glaube es gab während des Kosovokrieges, also während der Angriffe der nationalen Militärallianz, bekam sicher nicht die Schweiz auch den USA zum Teil Überflugsrechte gewährt, die ja eigentlich, streng genommen, auch nicht ähm, äh der Neutralität entsprachen.“

Als Zweites galt das Interesse der Frage, inwiefern sich die Ausprägung der historischen Operationen während der Frageentwicklung zwischen den Pro-

band*innen unterscheiden. Anhand eines Vergleichs zwischen einem Mittelalterhistoriker und einer Schülerin auf Klassenstufe 9 (mittleres Niveau) werden die Denkopoperationen und Abläufe während der Frageentwicklung anhand historischer Materialien deutlich (vgl. Tab. 3).

Historiker (PE02)		Schülerin (PE06)	
Zeit	Denkopoperationen	Zeit	Denkopoperationen
00.00–10.00	Medieninhalte erschliessen	00.30–11.45	Medieninhalt erschliessen Konstruktion von Zeitlichkeit Historisches Fragen (spontan)
10.00–12.15	Medienkritisches Vorgehen Medienvergleich	11.45–18.30	Medieninhalt erschliessen Medienkritisches Vorgehen Historisches Fragen (spontan)
13.00–14.00	Historisches Fragen (Hauptfrage)	18.45–29.15	Medienkritisches Vorgehen Medieninhalt erschliessen Historisches Fragen (spontan)
14.30	Medienvergleich	30.00–43.15	Medieninhalt erschliessen Konstruktion von Zeitlichkeit Historisches Fragen (spontan)
15.15–17.30	Konstruktion von Zeitlichkeit Kontextualisieren Medieninhalt erschliessen Medienkritisches Vorgehen	43.30–49.00	Medienkritisches Vorgehen Medieninhalte erschliessen Historisches Fragen (spontan)
14.45–24.00	Medienkritisches Vorgehen Medienvergleich Konstruktion von Zeitlichkeit Medieninhalt erschliessen	49.00–53.45	Medieninhalt erschliessen Konstruktion von Zeitlichkeit Historisches Fragen (spontan)
24.00–29.00	Medienkritisches Vorgehen Kontextualisieren Konstruktion von Zeitlichkeit Medieninhalt erschliessen Medienvergleich	53.45–1.05.00	Medieninhalt erschliessen Historisches Fragen (spontan)
29.00–35.30	Medienkritisches Vorgehen Medienvergleich Kontextualisieren Konstruktion von Zeitlichkeit	1.05.00– 1.21.00	Medieninhalte erschliessen Quellenkritisches Vorgehen Medienvergleich Historisches Fragen (spontan)
35.30–36.15	Historisches Fragen (Hauptfrage)		
36.45–38.45	Medienvergleich		

Tab. 3: Vergleich historischer Frageentwicklung zwischen Historiker und Schülerin

Tabelle 3 verdeutlicht, dass die Beteiligten vergleichbare Denkopoperationen nutzten. Unterschiede zeigen sich im Ablauf sowie in der Art und Weise der Anwendung. Der Experte formulierte auf der Grundlage einer Gesamtdurchsicht der Materialien (Min. 0 bis 12.15) eine historische Hauptfrage für Termin 2 (Min. 13 bis 14). Danach verglich er mehrere Medien miteinander (Min. 14.30) und prüfte die Plausibilität der Frage (Min. 15.15 bis 35.30). Dabei fielen Inhaltserschließung, Medienvergleich, Medienkritik etc. in einem automatisierten Arbeitsprozess zusammen. Sein Ergebnis fasste er am Schluss zusammen (Min. 35.30 bis 38.45).

Die Novizin wählte ein anderes Vorgehen. Sie erschloss die Medien nacheinander (Min. 0.30 bis 1.21.00). Zwei Medien (Min. 53.45 bis 1.05.00) fasste sie erst nach der ersten Inhaltserschließung zusammen (Min. 30 bis 43.15). Eine historische Hauptfrage formulierte sie nicht aus.⁵⁷ Der Prozess des Experten ist im Vergleich zur Novizin kleinschrittiger und fokussierter, was sich auch in der aufgewendeten Zeit niederschlägt. Die Novizin arbeitete doppelt so lange wie der Experte.

Die Beobachtungen weisen darauf hin, dass die Proband*innen, die Operationen unterschiedlich gezielt einsetzten. Der Experte nutzte die Medienschließung (Min. 0 bis 12.15), um daraus eine historische Hauptfrage (Min. 13 bis 14) zu destillieren und mittels Medienvergleiches und medienkritischen Vorgehens deren Plausibilität zu prüfen (Min. 14.30 bis 38.45). Zusätzlich spielten die Kontextualisierung und Konstruktion von Zeitlichkeit eine tragende Rolle. Bei der Novizin spielten Medienvergleiche keine und medienkritisches Vorgehen eine untergeordnete Rolle. Allgemein verwendete sie die Operationen zufällig und keiner klaren Struktur folgend. Eine Ausnahme bildete das Stellen spontaner historischer Fragen, die für das Erschließen der Medieninhalte zentral waren, um Inhaltliches zu klären⁵⁸ oder um erste Interpretationsansätze anzustoßen.⁵⁹ Während der Experte zudem häufig verschiedene Denkopoperationen gleichzeitig oder repetitiv verwendete (Min. 15.15 bis 35.30), ist derartiges bei der Novizin seltener zu beobachten.

57 Die Ausformulierung der historischen Hauptfrage erfolgte im Rahmen des 2. Termins mit Hilfe des Erhebungsleiters.

58 Z. B. „Ich hob insbesondere hervor, dass wir uns vorbehalten, Grenzverletzungen durch Truppen der Zentralmächte.‘ Wer waren die Zentralmächte?“ (PE06_T1, Pos. 62)

59 Z. B. „Da ist, sie sieht so aus wie Mutter Maria mit so weißen Flügeln, die Taube. Und äh, sie sieht wohl traurig aus, dass es Krieg gab. Und die Schweiz und umarmt so wie die Schweiz. Weil sie neutral war oder weil sie dazwischen waren da?“ (PE06_T1, Pos. 79)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Erhebung, die Aufgabe und die Analysekategorien geeignet scheinen, um historische Denkopoperationen von Proband*innen diverser Expertise während der materialbasierten Entwicklung historischer Fragen sichtbar zu machen. Der Vergleich des Frageentwicklungsprozesses zwischen einer Novizin und einem Experten illustriert, dass beide Proband*innen einem spezifischen Ablauf folgen. Jener des Experten kann als zyklisch und iterativ, das Vorgehen der Novizin als linear beschrieben werden. Dies veranschaulicht die Verschränkung der Denkopoperationen. Während der Experte Materialien medienkritisch miteinander verglich und intermediale Bezüge herstellte, um daraus eine historische Hauptfrage zu formulieren und diese zu validieren, arbeitete die Novizin vielfach mit spontanen historischen Fragen, um die Materialien nacheinander zu erschließen. Zudem fällt auf, dass der Experte die Denkopoperationen organisiert-simultan, die Novizin hingegen eher ungleichmäßig-unverbunden gebrauchte.

5. Zusammenfassung

Im Beitrag fragten wir erstens, welche historischen Operationen Personen unterschiedlicher Expertise nutzen, und zweitens, inwieweit sich die Verwendung dieser unterscheidet, wenn sie mittels einer materialbasierten Aufgabe in einem digitalen Erhebungssetting u. a. zur Entwicklung einer historischen Frage aufgefordert werden. Dazu wurden inhaltsanalytisch sechs Operationen historischen Denkens in Anlehnung an das Modell narrativer Kompetenz von Nitsche und Gollin herausgearbeitet (Historisches Fragen, Kontextualisierung, Medieninhalt erschließen, Medienvergleich, medienkritisches Vorgehen, Konstruktion von Zeitlichkeit). Logtenbergs Teilbereiche historischen Fragens konnten in den Daten ebenfalls identifiziert werden, jedoch noch ohne Ausweis der Teilschritte.⁶⁰ Des Weiteren wurde deutlich, dass Noviz*innen und Expert*innen während der Frageentwicklung vergleichbare Denkopoperationen nutzten. Unterschiede zeigten sich dagegen im Ablauf sowie in der Art und Weise der Anwendung der Denkopoperationen, was bereits Wineburgs Studie andeutete⁶¹ und nun zudem für den deutschsprachigen Kontext aufgezeigt werden kann.

Die Aussagereichweite der Ergebnisse ist aufgrund des kleinen Sample sowie der z. T. mittleren Intercoder-Reliabilität limitiert. So konnten etwa Orien-

60 Logtenberg, *Questioning the Past*.

61 Wineburg, *Historical Problem Solving*, S. 77–79.

tierungsaspekte wie Gegenwarts- und Zukunftsbezüge bisher nicht plausibel begründet einbezogen werden. Für die Hauptstudie ist folglich eine Schärfung der diesbezüglichen Teile des Kategoriensystems vorgesehen. Die Auswertung der Pilotdaten zeigt zudem, dass das Kategorisieren von Orientierungsaspekten herausfordernd ist, da nur wenige Proband*innen explizit Vergangenes mit der Gegenwart oder Zukunft verknüpfen. Diese Einschränkungen dürften darin begründet sein, dass sich die Einzeloperationen oftmals nur heuristisch voneinander trennen lassen. Zudem wurde ein hoch-inferentes Codesystem mit Codeüberlappungen für die Codierung Lauten Denkens genutzt, dessen Analyse aufgrund der bruchstückhaft geäußerten Gedanken oft herausfordernd ist. Dennoch sind wir für die Haupterhebung optimistisch, dass sich das Vorgehen zukünftig als fruchtbar für die analytische Differenzierung des historischen Denkens und Fragens einer größeren Gruppe von Personen diverser Expertise eignet.

Autor*innenverzeichnis

JONAS BARTHOLOMÉ, Bergische Universität Wuppertal, Bereich Geschichte und ihre Didaktik, Lehrbeauftragter im Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik an der Universität Greifswald und am Historischen Seminar an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

ANDREA BRAIT, Universität für Weiterbildung Krems, Zentrum für Kulturen und Technologien des Sammelns, Lehrgangsleiterin; Universität Innsbruck, Institut für Zeitgeschichte und Institut für Fachdidaktik, Assoziierte Professorin

NICOLA BRAUCH, Ruhr Universität Bochum, Historisches Institut, Professorin für Didaktik der Geschichte

JOHANNES BRZOBOHATY, KPH Wien/Krems, Institut für Ausbildung, Hochschullehrer für Sachunterricht

WOLFGANG BUCHBERGER, Pädagogische Hochschule Salzburg, Institut für Impulse im Bildungsbereich, Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung

GABRIELE DANNINGER, Pädagogische Hochschule Salzburg, Institut für Professionsentwicklung und Schulqualität; Lehrbeauftragte für Geschichte und Politische Bildung an der Universität Innsbruck, PH Tirol, PH Vorarlberg und der Andrassy Universität Budapest

CHRISTIAN HEUER, Universität Graz, Institut für Geschichte – Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik, Professor für Geschichtsdidaktik

THERESA HILLER, wissenschaftliche Referentin im Projekt „EDU_Westfalen“ des LWL-Medienzentrums für Westfalen

CHARLOTTE HUSEMANN, Universität Potsdam, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Didaktik der Geschichte

JASMIN KATZIER, Universität Salzburg, Fachbereich Geschichte, Universitätsassistentin für Geschichts- und Politikdidaktik

HEIKE KRÖSCHE, Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik, Universitätsassistentin für Geschichtsdidaktik und Didaktik der Politischen Bildung

LENA LIEBERN, Lehramtsanwärterin an der Erich-Kästner-Gesamtschule in Duisburg Homberg

PHILIPP MITTNIK, Pädagogische Hochschule Wien, Leiter des Zentrums für Politische Bildung und Professor für Geschichts- und Politikdidaktik

SANDRA MÜLLER-TIETZ, Universität Bonn, Institut für Geschichtswissenschaft, wissenschaftliche Mitarbeiterin

MARTIN NITSCHKE, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW in Aarau

CLAUS OBERHAUSER, Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung

MORITZ PÖLLATH, LMU München, Historisches Seminar, Akademischer Rat a.Z.

FRANZISKA REIN, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Geschichte, wissenschaftliche Mitarbeiterin

JAN SCHELLER, Akademischer Rat am Arbeitsbereich Fachdidaktik Geschichte der Universität Greifswald

JONAS SCHOBINGER, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW in Aarau

THOMAS STORNIG, Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Schulqualität und berufsbegleitende Professionalisierung, Hochschullehrperson für Politische Bildung

JÖRGEN WOLF, Studienrat am Ottilie-Schoenewald-Weiterbildungskolleg der Stadt Bochum



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Geschichtsunterricht erforschen

Meik Zülsdorf-Kersting

Geschichte und Gesellschaftslehre


Historisches Lernen in Unterrichtsreihen

Wie gestalten sich die Anbahnung und Performanz historischen Lernens in Unterrichtsreihen? Welche Lerneffekte lassen sich beschreiben? Diese in der Phänomen-, Ergebnis- und Wirkungsforschung angesiedelte Studie gibt Antworten auf diese Fragen und kombiniert Videographien, Lehrer*inneninterviews und Schüler*innenbefragungen.



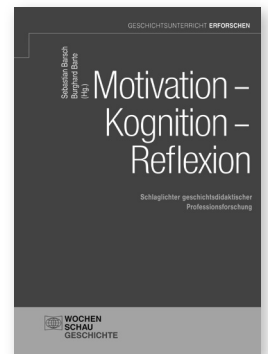
ISBN 978-3-7344-1590-6, 552 S., € 45,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1590-2, € 44,99



ISBN 978-3-7344-1507-4,
552 S., € 72,00
PDF: ISBN 978-3-7344-1508-1,
€ 0,00 



ISBN 978-3-7344-1231-8,
208 S., € 29,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1232-5,
€ 26,99



ISBN 978-3-7344-1229-5,
272 S., € 29,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1230-1,
€ 26,99

www.wochenschau-verlag.de

 [www.twitter.com/
Wochenschau_Ver](https://twitter.com/Wochenschau_Ver)

 [www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)

 [www.instagram.com/
wochenschau_verlag](https://www.instagram.com/wochenschau_verlag)

Die Beiträge dieses Bandes basieren auf den Ergebnissen der Jahrestagung der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (GDÖ) 2021. Sie bieten einen Einblick in Forschungsprojekte, die einen Beitrag zur aktuellen geschichtsdidaktischen Aufgabendiskussion in theoretischer, pragmatischer und empirischer Hinsicht leisten. Neben Grundlagentexten finden sich Analysen zu Lernaufgaben von Schulbüchern und Lernplattformen, Auseinandersetzungen mit Gesichtspunkten sprachsensiblen Unterrichts sowie Fragen der Aufgabenpraxis bezüglich digitaler Medien.

Die Herausgeber/-innen

Dr. Heike Krösche ist Universitätsassistentin für Geschichtsdidaktik und Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck.

Priv.-Doz. Dr. Andrea Brait ist Lehrgangsführerin am Zentrum für Kulturen und Technologien des Sammelns der Universität für Weiterbildung Krems sowie Assoziierte Professorin am Institut für Zeitgeschichte und am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck.

Dr. Claus Oberhauser ist Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Tirol.

ISBN 978-3-7344-1617-0



 **WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.