

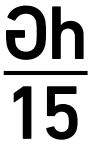
Martin Nitsche, Monika Waldis (Hrsg.)

Historisches Denken erforschen

gh
15

Geschichtsdidaktik heute





Geschichtsdidaktik heute
www.geschichtsdidaktik-heute.ch

In der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» werden Arbeiten veröffentlicht, die sich mit innovativen Ansätzen und methodischer Klarheit der empirischen Erforschung theoretischer Konzepte sowie der Rückbindung empirischer Befunde an die Theoriebildung im Feld der Geschichtsdidaktik widmen.

Herausgeberschaft der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» im hep Verlag

Prof. em. Dr. Béatrice Ziegler

Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW
am Zentrum für Demokratie Aarau

Prof. em. Dr. Markus Furrer

Em. Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der
Pädagogischen Hochschule Luzern

Stephan Hediger

Bereichsleiter Geografie, Geschichte, Religion und Kultur,
Pädagogische Hochschule Zürich

Prof. Dr. Nadine Ritzer

Professorin am Zentrum für Educational Governance und
Demokratiebildung der Pädagogischen Hochschule Zürich

Martin Nitsche und Monika Waldis (Hrsg.)

Historisches Denken erforschen

Reihe «Geschichtsdidaktik heute», Band 15





*Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.*

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-2658-5

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035526585>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons
Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Den Umgang mit Quellen und Darstellungen digital beforschen

Eine Pilotstudie

Jan Scheller, Jonas Schobinger, Martin Nitsche

1 Einleitung

In der Geschichtsdidaktik besteht weitgehend ein Konsens darüber, dass im Geschichtsunterricht historisches Denken gelernt werden soll. Auch wenn die Konzeptionen für «historisches Denken» (Bracke et al., 2018; Körber, Schreiber & Schöner, 2007), «narrative Kompetenz» (Barricelli, 2005; Nitsche & Waldis, 2016; van Norden, 2011), *historical understanding* (VanSledright, 2014) oder *historical reasoning* (van Drie & van Boxtel, 2008) Unterschiede aufweisen, wird in allen der Umgang mit Quellen und Darstellungen als wesentlicher Bestandteil historischen Denkens hervorgehoben, um z. B. nach Antworten auf historische Fragen zu suchen. Die theoretisch sowie sozioempirisch vorgenommenen Operationalisierungen dieser Denkoperation differieren allerdings beträchtlich. Zusätzlich wird auf der theoretischen Ebene betont, dass die Operationen oft nur heuristisch zu trennen seien (Thünemann & Jansen, 2018). Auch sozioempirisch deutet sich bisher an, dass sich historische Kompetenzen nicht trennscharf darstellen lassen (Trautwein et al., 2017). Daher lässt sich schlussfolgern, dass das trennscharfe Identifizieren von historischen Operationen herausfordernd ist. Zudem liegen bisher kaum deutschsprachige Studien vor, in denen historisches Denken und dessen Teilaspekte im Allgemeinen oder der Umgang mit historischen Medien¹ im Spezifischen qualitativ differenziert werden konnten.

Das vom Schweizer Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt «Research of Learning Processes in History (RiCH)» (2020–2024) nimmt sich dieser beiden Herausforderungen an und fragt ausgehend vom Konzept der narrativen Kompetenz danach, wie dessen Teilaspekte operationalisiert und qualitativ unter-

¹ Historische Medien werden im Folgenden als Oberbegriff für Quellen und Darstellungen verstanden (Günther-Arndt, 2015).

schieden werden können.² Dazu werden Personengruppen unterschiedlicher historischer Expertise mit historischen Medien konfrontiert sowie aufgefordert, eine historische Frage zu entwickeln und diese medienbezogen zu beantworten.

Im Beitrag werden die Ergebnisse der Pilotstudie hinsichtlich des Umgangs mit Medien vorgestellt. Konkrete Forschungsfragen sind, 1.) welche Operationen des historischen Denkens beim Umgang mit historischen Medien anhand von Protokollen Lauten Denkens identifiziert werden können und 2.) inwiefern sich Unterschiede in den operationalen Ausprägungen erkennen lassen. Dafür wurden Historiker*innen, geschichtsinteressierte Lai*innen, Geschichtsstudierende und Schüler*innen auf Klassenstufe neun mit Medien zur Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg konfrontiert sowie dazu aufgefordert, eine historische Frage zu entwickeln und die Materialien diesbezüglich zu untersuchen. Die Datenauswertung erfolgte gemäss der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010).

2 Theoretischer Rahmen

Als Heuristik der Analysen dient ein bereits vorliegendes Modell narrativer Kompetenz, in dem das Konstrukt «als zentrales menschliches Vermögen historischen Denkens» aufgefasst wird (Nitsche & Gollin, 2020, 320). Darin gilt historisches Denken als Interaktionsprozess zwischen historischen Operationen (s. u.) unter Einbezug historischen Wissens erster (z. B. Ereignisse) und zweiter Ordnung (z. B. Dauer und Wandel) sowie subjektiver Konstrukte wie geschichtstheoretischen Beliefs oder (situationalem) Interesse. Ziel dieses Vorgangs sei es demnach unter anderem, historische Narrationen diverser Gattungen (z. B. Erzählungen, Argumentationen) zu entwickeln oder mit diesen umzugehen (ebd.).

Für die Fundierung des Konzepts erfolgte eine Adaption des Prozessmodells historischen Denkens der FUER-Gruppe, indem dessen Teilbereiche mithilfe von Indikatoren aus internationalen empirischen Studien operationalisiert wurden. Dazu wurde auf deutsch- und englischsprachige Forschungsliteratur zurückgegriffen, sodass das Konzept für die Interpretation unserer Analysen besonders geeignet erscheint, um *eine* Theorie geschichtsspezifischer Kognition, die sowohl geschichtstheoretisch als auch empirisch eingebettet ist, empirisch zu prüfen und gegebenenfalls zu erweitern.

2 Fördernummer: 100019_192414.

Laut den Autor*innen dient narrative Kompetenz der Bewältigung von gegenwärtigen Irritationen (z. B. hinsichtlich Identität[en], Geschichte[n]) oder gesellschaftlichen Anforderungen (z. B. schulische Aufgaben), die sich mittels historischer Bezüge bearbeiten lassen. Die Operationen des Konstruktes lassen sich, so die Autor*innen weiter, in vier Bereiche unterscheiden: 1) Subjekte überführen Irritationen oder Anforderungen in *Interessen*, indem sie Fragen oder Hypothesen formulieren oder solche von anderen Subjekten erkennen. 2) Während der *De-Konstruktion* identifizieren Personen Aussagen über Vergangenes in Quellen und Darstellungen und vergleichen sie formal. 3) Auf Operationen der *Re-Konstruktion* wird zurückgegriffen, sobald Subjekte mittels Medienkritik die Plausibilität von Aussagen etwa hinsichtlich vergangener Situation oder zeitgenössischer Funktion der Medien einschätzen, wozu das Kontextualisieren mittels historischen Wissens sowie Medienvergleiche nötig sind. Zudem nutzen sie die Konstruktion von Zeitlichkeit mittels Chronologie und Deutungsmustern (z. B. Dauer und Wandel), um historische Aussagen zu strukturieren. 4) Für die historische *Orientierung* greifen Subjekte schliesslich auf Sinnbildungsmuster (z. B. kritische, genetische) zurück, wenn sie zukünftiges Handeln begründen. Zudem beurteilen sie die Relevanz von Vergangenem für heute (Nitsche & Gollin, 2020, 321).

Der Umgang mit historischen Medien sollte sich idealtypisch über alle Operationen narrativer Kompetenz erstrecken, da durch die Konfrontation mit ihnen historische Fragen ausgelöst und auf diese mittels Analyse von Medien Antworten gefunden werden können. Dieser Vorgang lässt sich aufgrund der in der Einleitung ausgeführten theoretischen und sozioempirischen Erfahrungen voraussichtlich nicht einem Aspekt narrativer Kompetenz trennscharf zuordnen. Im Fokus dieses Beitrags stehen daher sowohl Operationen der De-Konstruktion als auch der Re-Konstruktion, also das Identifizieren historischer Aussagen, der Medienvergleich, das Kontextualisieren sowie die Medienkritik.

3 Forschungsstand

Der Forschungsstand zum historischen Denken während des Umgangs mit Medien wächst in jüngster Zeit stetig. Die vorgenommenen Operationalisierungen unterscheiden sich dabei je nach Forschungsansatz, Erhebungsmethoden und gewähltem theoretischem Rahmen. In der deutschsprachigen Literatur wurden häufig theoretisch fundierte Operationalisierungen vorgenommen, die sich an der historischen Methode orientieren. Daraus lassen sich Operationen wie äus-

sere und innere Quellenkritik sowie Quelleninterpretation bzw. Beschreibung, Deutung und Interpretation ableiten (Bernhardt, 2011; Sauer, 2012; Scheller, 2019b). Im Rahmen des FUER-Modells wurden Re-Konstruktionsprozesse anhand von Quellen und De-Konstruktionsprozesse mit Blick auf Darstellungen konturiert und in verschiedenen sozioempirischen Ansätzen operationalisiert. Die Teilbereiche der Re-Konstruktionskompetenz orientieren sich an jenen der historischen Methode (Schreiber, 2007), die De-Konstruktionskompetenz wurde mittels Analyse der Oberflächen- und Tiefenstruktur operationalisiert (Kühberger, 2013; Kühberger, Neureiter & Wagner, 2018; Scheller, 2019a; Schöner, 2013a, 2013b).

In der englischsprachigen Literatur lassen sich grob vier Forschungsansätze ausmachen, die zum Teil auch miteinander kombiniert werden. Zunächst nutzten verschiedene Studien fachunspezifische Operationen wie *reading*, *rereading*, *summarizing* oder *inferring* (z. B. van Drie, van Driel & van Weijen, 2021; Holdinga, Janssen & Rijlaarsdam, 2021; Nokes & Kesler-Lund, 2019). Beim zweiten Ansatz wurden oft die fachspezifischen Heuristiken *sourcing*, *corroboration* und *contextualization* aus den Arbeiten Samuel Wineburgs (z. B. 1991) verwendet, um den Umgang mit historischen Medien zu erfassen (z. B. Nokes, Dole & Hacker, 2007; Reisman, Brimsek & Hollywood, 2019; Wiley, Griffin, Steffens & Britt, 2020). In Arbeiten des dritten Forschungsstranges erfolgte die Adaption eines allgemeinen Leseverständnismodells für Geschichte. Dabei wird davon ausgegangen, dass während des Lesens verschiedene mentale Modelle gebildet werden, etwa hinsichtlich des Mediums (*document model* bzw. *representation of the subtext*), des Medieninhaltes (*representation of the text*) und des historischen Ereignisses (*representation of the event* bzw. *situation model*) (Britt, Perfetti, Van Dyke & Gabrys, 2000; Wineburg, 1994). Für Studien der vierten Richtung wurden weitere fachspezifische Konzepte wie *evidence* (Monte-Sano, 2010; Samuelsson & Wendell, 2016; Tally & Goldenberg, 2005), *relevance* (van Drie et al., 2021), *significance* (Rantala & Khawaja, 2018) und *trustworthiness* bzw. *reliability* (McGrew, 2022; Rouet, Britt, Mason & Perfetti, 1996; Rouet, Favart, Britt & Perfetti, 1997) aufgegriffen, um diese Aspekte während der Geschichtskonstruktion anhand von Denk- oder Schreibprodukten sichtbar zu machen. Auch das Erfassen der Perspektive des*der Urheber*in eines Mediums (*historical perspective taking*) (Seixas, 2017) oder der in den Medien aufgeführten historischen Akteur*innen (*historical empathy*) kamen dabei in den Blick (z. B. Lee, 2013; Marcus, Paxton & Meyerson, 2006).

Die qualitative Differenzierung historischen Denkens erfolgte bislang in der deutschsprachigen Diskussion vor allem theoretisch (Klose, 2004; Pandel, 2013). Auf dieser Grundlage und unter Rückgriff auf Lawrence Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung entfaltete etwa Andreas Körber im Rahmen des FUER-Modells Kriterien der Graduierung von Kompetenzausprägungen. Dabei führt er insbesondere das Kriterium *Komplexität* auf und unterscheidet zwischen einfachen, monodimensionalen, multi- und polydimensionalen sowie komplex vernetzten Ausprägungen (Körber, 2007).

In sozioempirischen Studien wurden qualitative Unterschiede für Teilaspekte des historischen Denkens beim Umgang mit Medien in den Blick genommen, woraus sich fünf weitere Kriterien anhand der dort vorgenommenen Stufungen ableiten lassen. Nach dem ersten Kriterium der *Vollständigkeit* gingen insbesondere Autor*innen vor, welche das Leseverständnis bei historischen Texten untersuchten. Sie nutzten u. a. die Anzahl der benannten historischen Akteur*innen, Ereignisse und diesbezügliche Zusammenhänge als Qualitätsmerkmale (z. B. Britt & Sommer, 2004; Le Bigot & Rouet, 2007). In Untersuchungen der zweiten Richtung wurde implizit das Kriterium der *Wissenschaftsförmigkeit* herangezogen. Zum Beispiel unterschied Markus Bernhardt (2007) zwischen spontanen und abgesicherten Deutungen anhand von Laut-Denk-Protokollen während einer Bildanalyse. Auch Matthias Martens (2010) Graduierungen der Wahrnehmung von Perspektivität in Darstellungen lassen sich dem Kriterium der Wissenschaftsförmigkeit zuordnen, da der Autor unter anderem analysierte, inwiefern Lernenden der Konstruktcharakter von Geschichte bewusst ist. Andere Forschende nutzten als drittes Kriterium die *Begründbarkeit*. Zum Beispiel stuften Marcel Mierwald (2020) bei historischen Argumentationen sowie Martin Nitsche und Monika Waldis (2016) bei historischen Erzählungen, inwiefern evidente Verweise auf Medien vorgenommen wurden. Als viertes Kriterium lässt sich die *Funktionalität* ableiten. So untersuchte Jeffrey Nokes (2017) anhand von Essays, inwiefern die Heuristik *sourcing* genutzt wurde. Dabei unterschied er, ob die Erkenntnisse der Operation für das Beantworten der Aufgabe genutzt oder lediglich genannt wurden. Schliesslich differenzierten zahlreiche Arbeiten danach, inwiefern eine bestimmte Operation überhaupt angewandt wurde, woraus sich das fünfte Kriterium *Vorhandensein* ableiten lässt. Als Beispiel kann die Studie von Abbi Reisman und Kolleg*innen (2019) aufgeführt werden, welche die Heuristik *corroboration* untersuchten.

Zusammenfassend liegen für die Operationalisierung des Umgangs mit Medien vier Ansätze vor, die für die vorliegende empirische Analyse herangezogen

werden: fachunspezifische und -spezifische Heuristiken, ein historisch gewendetes Leseverstehensmodell sowie historische Konzeptbezüge. Zudem scheint es, als ob für die Analyse qualitativer Unterschiede von Operationen historischen Denkens Kriterien wie Vollständigkeit, Wissenschaftsförmigkeit, Begründbarkeit, Komplexität, Funktionalität und Vorhandensein geeignet sind.

4 Methoden

4.1 Sample

Von den Annahmen ausgehend, dass historisches Denken sozial konstruiert ist und wissenschaftsorientiert ausgebildet werden sollte (Körber et al., 2007), wurde der klassische Noviz*innen-Expert*innen-Vergleich erweitert, welcher international bereits mehrfach mit Blick auf Geschichte Verwendung fand (z. B. Wineburg, 1991). Um gesellschaftlich übliches historisches Denken möglichst kontrastreich zu untersuchen, wurde die institutionelle Verankerung als Auswahlkriterium herangezogen. So konnten für die Pilotstudie je ein Deutschschweizer und ein deutscher Historiker als Experten gewonnen werden, wobei die erste Person zum Thema der Untersuchung arbeitet, was analytisch günstig scheint, da bekannt ist, dass Expert*innen, die zum Untersuchungsthema arbeiten, anders vorgehen als themenfremde Expert*innen (Wineburg, 1998). Als Semi-Expert*innen nahmen zwei Deutschschweizer Geschichtsstudierende teil. Um Formen historischen Denkens zu berücksichtigen, die vermutlich elaborierter sind als bei Schüler*innen, aber nicht so professionalisiert wie bei Historiker*innen, wurden ausserdem zwei geschichtsinteressierte Lai*innen rekrutiert, welche sich für Geschichte interessieren und ehrenamtlich in Deutschschweizer Museen tätig sind. Als Noviz*innen wurden zwei Deutschschweizer Schüler*innen der 9. Klasse befragt. Eine ausführlichere Darstellung der Personaldaten kann Tabelle 1 entnommen werden. Für die Hauptstudie werden neben einer grösseren Stichprobe weitere Personengruppen einbezogen (Schüler*innen auf Sekundarstufe I und II verschiedener Altersstufen sowie ausseruniversitäre Historiker*innen), um eine theoretische Sättigung zu erreichen (z. B. Strübing, 2014).

Gruppe	Expertise (Themen und formaler Bildungsstand bzw. -gang)	Alter	Geschlecht (m, w, d)
Historiker*in (PE 01)	Geschichtskultur zur Schweiz im 1. Weltkrieg u. a., Habilitation	42,8	m
Historiker*in (PE 02)	Mittelalter, Habilitation	38,9	m
Student*in (TP 08)	Bachelor Deutsch + Geschichte, 14. Semester	28,2	w
Student*in (TP 09)	Matura, 7. Semester	25,7	m
Lai*in (PE 03)	Lehrabschluss, Museumsguide	50,9	w
Lai*in (PE 04)	Lehrabschluss und Weiterqualifikation, Museumsguide	46,8	m
Schüler*in (PE 05)	Klassenstufe 9, Realschule (Grundniveau)	15,3	m
Schüler*in (PE 06)	Klassenstufe 9, Sekundarschule (mittleres Niveau)	15,6	w

Tab. 1: Personaldaten

4.2 Datenerhebung

Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurde ein digitales Erhebungssetting gewählt, dessen technische Funktionsweise mit Schweizer Geschichtsstudierenden erprobt wurde. Die Proband*innen waren via Webex-Videokonferenz mit den Erhebenden verbunden. Die Datenerhebung erfolgte an zwei aufeinanderfolgenden Terminen. Während des ersten Termins wurden die Personenmerkmale der Teilnehmenden (z. B. Alter) mittels digitalen Fragebogens erfasst. Anschliessend erprobten sie Lautes Denken anhand einer Übungsaufgabe, bevor sie mit der Hauptaufgabe konfrontiert und aufgefordert wurden, alles zu äussern, was ihnen in den Sinn kommt. Das Verfahren wurde ausgewählt, da es für die Erfassung kognitiver Prozesse als besonders geeignet gilt. Dennoch sind Herausforderungen wie der Einfluss der Methode auf Denkprozesse bei der Dateninterpretation zu beachten (Konrad, 2010; Thyroff, 2022). Das Vorgehen und Laute Denken der Beteiligten wurden audiovisuell aufgezeichnet. Anschliessend erfolgte ein Interview über die Vorgehensweise der Teilnehmenden. Zudem erhielten sie an einem 2. Termin die Möglichkeit, ihre historische Frage schriftlich zu beantworten. Abschliessend wurden sie erneut zu ihrer Vorgehensweise interviewt. Für diesen Beitrag erfolgte eine Auswertung der Daten von Termin 1.

Die Proband*innen erhielten an Termin 1 eine medienbasierte Aufgabe bestehend aus zwei Aufträgen. Der erste Auftrag forderte sie auf, die Medien hinsichtlich interessanter Stellen zu untersuchen, um eine historische Frage zu entwickeln. Der zweite zielte darauf, die Medien hinsichtlich der historischen Frage zu analysieren. Als Thema wurde die Schweizer Neutralität im Ersten Weltkrieg ausgewählt, da Neutralität in der Schweiz latent diskutiert wird, mit Blick auf den Ersten Weltkrieg jedoch selten. Dadurch sollte ein geschichtskulturell relevantes Thema angeboten werden, das jedoch nicht von Kontroversen oder sozial erwünschten Urteilen überlagert ist, die historische Denkprozesse bestimmen können, wie am Beispiel des Nationalsozialismus in Studien mit deutschsprachigen Schüler*innen mehrfach herausgearbeitet wurde (z. B. Köster, 2013). Die Medien wurden digital auf SWITCHdrive zur Verfügung gestellt. Es handelt sich um die folgenden sieben:

- eine historiografische Darstellung zur Schweizer Neutralität,
- eine Textquelle zu Neutralitätsmassnahmen von 1914,
- je eine Textquelle zur militärischen Zusammenarbeit mit Deutschland bzw. Frankreich,
- je eine Postkarte von 1915 und 1916 mit Verbildlichungen der Neutralität und
- eine journalistische Darstellung zur heutigen Sicht auf die Schweizer Neutralitätsgeschichte.

Die Darstellungen wurden so ausgewählt, dass dem Prinzip der Kontroversität Rechnung getragen wird. Sie enthalten sowohl kontroverse Vergangenheitsdeutungen als auch Gegenwartsorientierungen. Die Quellen wurden multiperspektivisch ausgesucht und stammen aus offiziellen und nicht offiziellen Kontexten. Dadurch sollten vielfältige Auseinandersetzungen mit dem historischen Thema ermöglicht werden.

4.3 Datenaufbereitung und -analyse

Für den Beitrag wurden die audiovisuellen Daten des ersten Termins mittels der Software F4x automatisch transkribiert und anschliessend von Hilfskräften geprüft. Die Transkripte wurden in MaxQDA eingepflegt und qualitativ mittels strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet, da dieser Zugriff die Analyse spezifischer Aspekte ermöglicht (Mayring, 2010). Für die Erhebung von Operationen narrativer Kompetenz wurde deduktiv-induktiv vorgegangen. Zunächst bestand die Herausforderung, dass theoretisch hergeleitete Operationen oft-

mals nur heuristisch zu trennen sind (Thünemann & Jansen, 2018). Um dies zu berücksichtigen und ausserdem theoretische Offenheit sicherzustellen, wurden anfangs relativ grosse Kategorien gebildet, welche bei der anschliessenden Datenanalyse durch den Erst- und Zweitautor verfeinert wurden und zukünftig weiter ausdifferenziert werden sollen. Dabei wurde auf eine grundsätzliche Trennschärfe zwischen den Kategorien geachtet, im Material waren jedoch überschneidende Codierungen möglich. Die Codiereinheiten schwanken entsprechend der Ausführlichkeit der geäusserten Gedanken von wenigen Worten bis zu mehreren Sätzen. Um die Codier-Übereinstimmung zu prüfen, wurden 50 Prozent der Pilotdaten (n = 4) von den Analysierenden getrennt codiert. Dabei wurden zufriedenstellende Reliabilitätswerte erzielt. In Tabelle 2 werden die Kategorien sowie ihre Reliabilitätswerte aufgeführt.

Kategorie	Definition	K
Kontextualisieren	Eigenes Vorwissen wird einbezogen bzw. auf fehlendes Vorwissen verwiesen.	0.74
Medieninhalt erschliessen	Auseinandersetzung mit dem Medium mit dem Ziel, den Inhalt zu verstehen	0.58
Medienvergleich	Verschiedene Medien werden miteinander verglichen.	0.88
Medienkritisches Vorgehen	Formale Merkmale (z. B. Autor*in, Medienart) werden genannt bzw. genutzt, um Aussagen zur Perspektive, Relevanz oder Glaubwürdigkeit des Mediums zu treffen.	0.63
Aussagen hinsichtlich Frage identifizieren	Identifizierung inhaltlicher Aussagen, die für die Beantwortung der historischen Frage als relevant oder irrelevant eingeschätzt werden	0.87

Tab. 2: Operationen des historisch denkenden Umgangs mit Medien

Für die Identifizierung von Qualitätsunterschieden wurden die aus dem Forschungsstand herausgearbeiteten und in Kapitel 3 aufgeführten Kriterien an den Gesamtprozess sowie an einzelne Operationen angelegt und geprüft, ob sich Beispiele für Qualitätsunterschiede finden lassen. Dabei wurde explorativ vorgegangen und eine konsensuelle Übereinstimmung zwischen den Autor*innen hergestellt.

5 Ergebnisse

Entsprechend den Forschungsfragen besteht der Ergebnisbericht aus zwei Teilen. Zunächst wird dargestellt, welche Operationen des Umgangs mit Medien identifiziert werden konnten. Anschliessend wird darauf eingegangen, inwiefern sich in den Daten Unterschiede in den operationalen Ausprägungen erkennen lassen.

5.1 Der Umgang mit historischen Medien

Die Operationen wurden mit ihren jeweiligen Definitionen und Reliabilitäten bereits in Tabelle 2 aufgeführt. Im Folgenden werden die einzelnen Operationen mit Ankerbeispielen und ersten Ansätzen der Subtypisierung vorgestellt.

Die Kategorie *Kontextualisieren* konnte aus der Theorie narrativer Kompetenz (vgl. Kapitel 2) übernommen und mit zufriedenstellender Reliabilität identifiziert werden. Sie wurde codiert, wenn Vorwissen zur Auseinandersetzung mit Medien einbezogen wurde. Beispielsweise nutzt eine Person ihr Vorwissen, um sich den Inhalt einer Postkarte zu erschliessen:

Kommen wir zu Material F. Das ist nochmal eine Postkarte aus der Zeit des Ersten Weltkrieg, die stammt von 1916. Die hier stammt von 1915. Die ist ein bisschen neuer. Interessantes Buch, muss ich mir vielleicht einmal besorgen. Flaggen auf der linken Seite von vorn nach hinten: Frankreich, Russland, das dürfte Italien sein, Belgien, Serbien. Vereinigtes Königreich, Grossbritannien war doch da schon im Krieg eingetreten? Die haben doch, glaube ich die, die Kriegserklärung gleichzeitig abgegeben. (PEO4, Pos. 74)

Die Operation *Medieninhalt erschliessen* wurde codiert, wenn eine Auseinandersetzung mit einem Medium stattfand, um dessen Inhalt zu erfassen. Die Reliabilität befindet sich lediglich im unteren zufriedenstellenden Bereich, was mehrere Ursachen hat. Bereits im Kapitel Forschungsstand wurde auf die Schwierigkeit verwiesen, fachunspezifische und fachspezifische Operationen des «Lesens» von Medien empirisch zu differenzieren. Ausserdem scheint es herausfordernd, analytische und synthetisierende Operationen voneinander zu trennen. Auch das Differenzieren zwischen *representation of the text* und *repre-*

sentation of the event nach dem Modell von Samuel Wineburg (1994) scheint in den vorliegenden Daten herausfordernd, da beides in den Laut-Denk-Protokollen ineinander übergeht. Die folgenden Beispiele sollen dies illustrieren:

Ja, also das sind einfach nur Hypothesen, viel mehr Material wird zumindest hier in der Quelle nicht ersichtlich, ob's das überhaupt gibt oder nicht. Wir gehen mal weiter. Also hie-, dass ist eigentlich so ne hypothetisch angezeigte Verletzung des in der Quelle oder Material A angezeigten Naturrechts, äh, Neutralitätsrechts, nicht Naturrecht. (TP09, Pos. 133)

[liest] «Er darf den kriegführenden Staaten keine Truppen und Operationsbasen zur Verfügung stellen, ihnen keinen Durchmarsch gestatten, aus staatseigenen Beständen kein Kriegsmaterial liefern.» [liest nicht mehr] Das finde ich noch interessant, aus staatseigenen Beständen. [schweigt, liest leise] Aus staatseigenen Beständen, okay, die Wirtschaft darf weiterhin liefern, so wie ich das verstehe. (PE04, Pos. 31–33)

Im ersten Beispiel wird eine Zusammenfassung des Quelleninhalts vorgenommen («hypothetisch angezeigte Verletzung des in der Quelle [...] angezeigten [...] Neutralitätsrechts»), welche sich gemäss Wineburg der Textebene zuordnen lässt. Diese enthält jedoch gleichzeitig eine Deutung des historischen Sachverhalts (Verletzung des Neutralitätsrechtes), sodass ebenfalls eine mentale Repräsentation des historischen Ereignisses vorliegen dürfte. Das zweite Beispiel liesse sich schon eher als schlussfolgernde Aussage über das historische Ereignis (*representation of the event*) verstehen («okay, die Wirtschaft darf weiterhin liefern»). Allerdings waren solche Beispiele zu selten, um eine reliable Zuordnung zu ermöglichen. Ähnlich verhält es sich bei der Unterscheidung zwischen Zusammenfassen (*summarize*) und Schlussfolgern (*inferring*), welche Jeffery Nokes und Alisa Kesler-Lund (2019) vornahmen.

Als vorläufiges Fazit lässt sich festhalten, dass die Analyse des Inhaltsererschliessens von Medien herausfordernd bleibt. Dagegen konnten weitere Denktionen des Umgangs mit Quellen und Darstellungen mit guter Reliabilität identifiziert werden. So nutzten Proband*innen den *Medienvergleich*, der dem Bereich der Re-Konstruktion des Modells narrativer Kompetenz entnommen wurde und Ähnlichkeiten mit Wineburgs (1991) *corroboration* aufweist. Die Daten zeigen, dass der Medienvergleich drei Funktionen diene. Im nachfolgenden Beispiel wird ein Medium mit einem anderen verglichen, um den Inhalt zu erfassen:

Dann hier das zweite ist wieder auch eine bildliche Darstellung. [tippt] Und hier ist interessant, scheint mir interessant, im Anfang diese Selbstverkleinerung, diese Darstellung des Krieges, inklusive globaler Aspekt. [...] während oben eben eher so karikaturhaft, ist es hier quasi, ist es hier eigentlich sehr ernst dargestellt und aber irgendwie abhängig, überhaupt nicht abhängig vom Agieren [der] Schweiz [...] (PE01, Pos. 31–32)

Des Weiteren wurde der Vergleich ebenfalls eingesetzt, um eine historische Frage anhand von fünf Medien abzuleiten, indem Bezüge zwischen diesen hergestellt und Differenzen wahrgenommen wurden:

Da ist A und B sind halt dann vorwiegend, vorwiegend äh, wie soll ich sagen, ein bisschen diese Grundlagentexte, die Ausgangslage beschreiben. Ähm. Während gerade die anderen beiden Textquellen und auch eine der Auszug des Artikels, gut der ist jetzt hier weniger, ähm thematisiert, also vor allem, vor allem [...] in diesem Zusammenhang wäre es natürlich, wäre es natürlich interessant, äh zu Material C und Material D hat auch, so diese Fragen ein bisschen in den Vordergrund zu stellen und E also die Postkarten insbesondere, die erste der beiden Postkarten stellen hier natürlich, also dieses Problem, von dem die Schweiz äh, oder dass sich der Schweiz während des Ersten Weltkriegs eröffnet natürlich schön dar. [...] Und, schon aufgrund, schon aufgrund dieser, dieser Textstellen E und D ist dann halt auch die Frage, wie wahrheitsgetreu dann diese Postkarte in Material F ist. (PE04, Pos. 128–129)

Nachdem diese Person mittels Medienvergleich eine historische Frage entwickelt hat, nutzt sie diese Operation ebenso, um Antworten auf die historische Frage zu finden:

[...] Und diese Neutralität, diese strikte Neutralität nicht immer vollständig eingehalten worden ist, ich denke, das ist so ein bisschen der Schluss, den ich aus den Quellen ähm, C und D ziehe. Dass diese Neutralität nicht vollständig eingehalten worden ist. Die Schweiz aber halt auch Zugeständnisse machen musste, um schlussendlich nicht vom Seil zu fallen. Wie es auf dieser Postkarte so schön dargestellt ist. (PE04, Pos. 153)

Ebenfalls mit zufriedenstellender Reliabilität liess sich die Denkoperation *medienkritisches Vorgehen* identifizieren. Sie ist im Modell narrativer Kompetenz dem Bereich der Re-Konstruktion entnommen. Als vergleichbare Konstrukte finden sich in der deutschsprachigen Literatur die *Quellenkritik* (z. B. Pandel, 2006) sowie in der englischsprachigen das *sourcing* (Wineburg, 1991). Das *medienkritische Vorgehen* wurde codiert, wenn formale Merkmale wie Urheber*in, Gattung, Entstehungszeit bzw. -ort oder Adressat*innen genannt oder genutzt wurden, um Aussagen über die Perspektive, Relevanz oder Glaubwürdigkeit eines Mediums zu machen. Beispielsweise nutzt die folgende Person die Autor*innenangabe, um Vermutungen über die Perspektive anzustellen:

Ah, Andre Langie. Ah, vielleicht war das ein Franzose, der oder er kam aus dem französischen Teil [...] und war auch deshalb gegen die Deutschen. (TP 02, Pos. 42–43)

Nachdem die Proband*innen eine historische Frage entwickelt hatten, wandten sie sich oft erneut den Medien zu, um Aussagen zu identifizieren, die sie für die Beantwortung der historischen Frage nutzen wollten. Diese Operation (*Aussagen hinsichtlich Frage identifizieren*) aus dem Modell narrativer Kompetenz (Nitsche & Gollin, 2020) konnte mit sehr guter Reliabilität in den Daten identifiziert werden. Beispielsweise formulierte PEO1 die historische Frage, inwiefern die Schweiz im Ersten Weltkrieg neutral war. Anschliessend geht er die einzelnen Medien nacheinander durch und identifiziert für seine historische Frage relevante Aussagen:

Dann Material C, ist jetzt hinsichtlich meiner Frage. Hier wird deutlich, dass der Geheimdienst, der [...] Geheimdienst hier offenbar, eng mit den Deutschen kooperiert, wie ja bekannt, historisch bekannt [...] Material D. Hier sieht man quasi, dass, dass aber auch die Neutralität eben auch ermöglicht, ermöglicht auch, quasi der, der französischen Offiziersdelegation, Ansprüche zu erheben. [...] Dann, in Material E wird deutlich [...] (PEO1, Pos. 83–86)

Zusammenfassend konnten während des Umgangs mit historischen Medien die Operationen *Kontextualisieren*, *Medienvergleich*, *medienkritisches Vorgehen* und *Aussagen hinsichtlich Frage identifizieren* mit guter Reliabilität kategorisiert und zum Teil schon in Suboperationen ausdifferenziert werden. Herausfordernd bleibt es, das *inhaltliche Erschliessen von Medien* fachspezifisch zu konturieren.

5.2 Identifizierung qualitativer Unterschiede des historisch denkenden Umgangs mit Medien

Im Folgenden werden erste Ergebnisse hinsichtlich der Frage vorgestellt, inwiefern die operationalen Ausprägungen qualitativ unterschieden werden können. Die Konsultation des Forschungsstandes ergab, dass die Kriterien *Vollständigkeit, Wissenschaftsförmigkeit, Begründbarkeit, Komplexität, Funktionalität und Vorhandensein* zur Bestimmung von Unterschieden des Gesamtprozesses oder der Teiloperationen historischen Denkens geeignet scheinen, weshalb sie für die Datenanalyse herangezogen wurden.

Mit Blick auf den Gesamtprozess lässt sich mithilfe von Dokumentporträts aus MaxQDA die unterschiedliche Nutzung von Denkoperationen darstellen. Dabei werden die Reihenfolge und die Länge der Codierungen grafisch dargestellt. Weisse Stellen verdeutlichen, dass in diesen Abschnitten keine der benannten Kategorien zugeordnet wurden. Aus dieser Grafik geht allerdings nicht hervor, wann sich Codierungen überlappen. In Abbildung 1 sind die visualisierten Vorgehensweisen eines Experten (PEo1) und Novizen (PEo6), welche sich deutlich voneinander unterscheiden, nebeneinander angeordnet. Der Vergleich zeigt, dass beide auf eine unterschiedliche Anzahl von Operationen zurückgreifen. So besteht die Herangehensweise des Schülers aus drei Denkoperationen (gepunktet = *Medieninhalt erschliessen*, weiss = *medienkritisches Vorgehen*, kariert = *Medienvergleich*), während der Historiker zusätzlich *kontextualisiert* (schraffiert) sowie *Aussagen für Fragen identifiziert* (schwarz). Diese Unterscheidung orientiert sich am Kriterium *Vorhandensein*.

Dokumentporträts von PEO1 (Historiker) und PEO6 (Schüler) aus MaxQDA

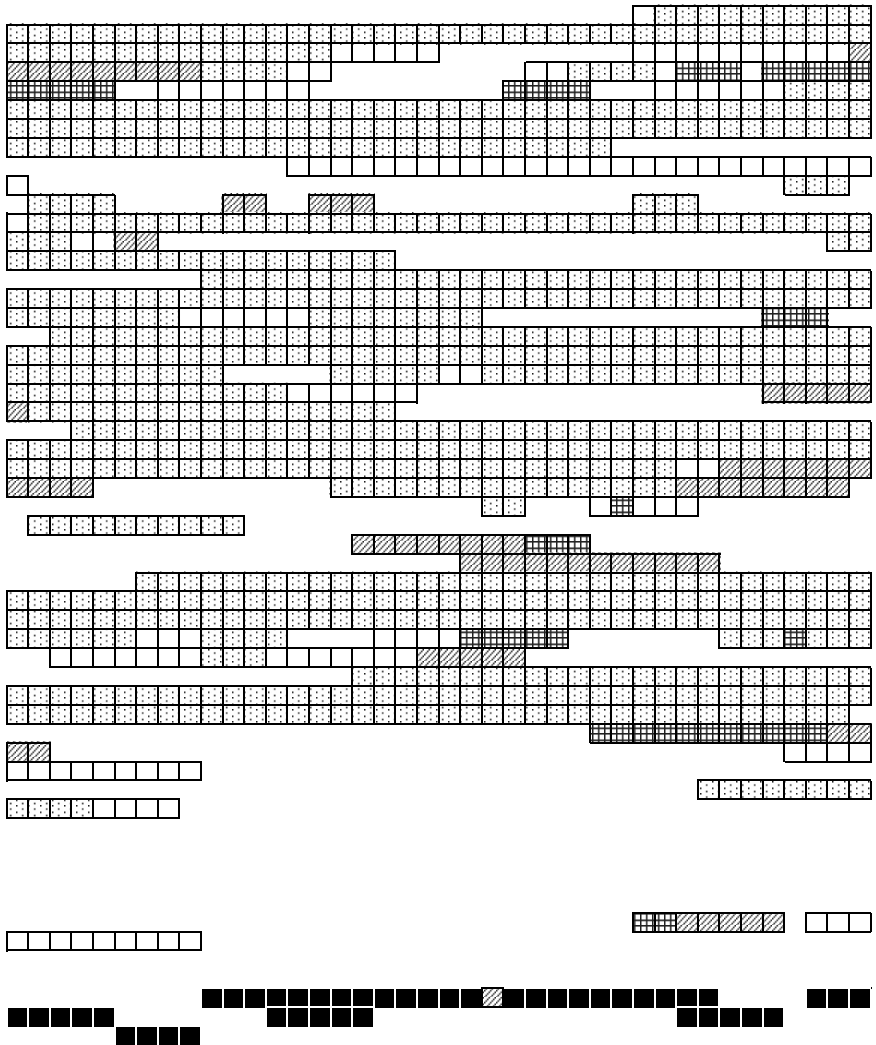


Abb. 1: Gesamtprozess PEO1

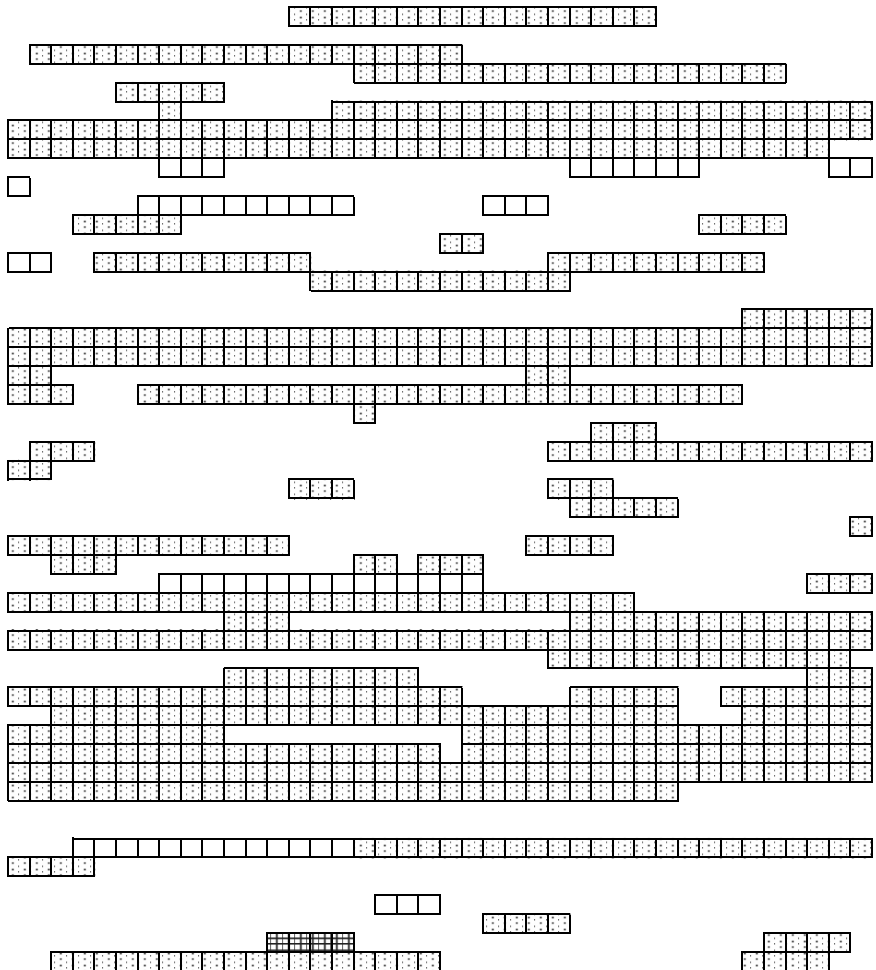


Abb. 2: Gesamtprozess PE06

Neben der Anzahl der genutzten Denkopoperationen zeigte sich bei der Analyse mit Blick auf den Gesamtprozess ebenfalls, dass manche Proband*innen in kurzer Zeit auf verschiedene Denkopoperationen zurückgriffen, während sie sich mit einem Medium auseinandersetzten. Andere Personen nutzten dagegen lediglich eine oder zwei Denkopoperationen. Insofern könnte von einem komplexeren oder weniger komplexen Umgang mit der Quelle bzw. der Darstellung gesprochen werden (Kriterium *Komplexität*). Beispielsweise nutzte die Laiin PEO3 die Operationen *Medieninhalt erschliessen*, *Medienvergleich* und *Kontextualisieren* bei der Auseinandersetzung mit der Quelle *Material D*:

[liest] «Material D: Die Führung in der Schweiz beschäftigte sich mit der Frage, was man tun sollte, wenn die Schweiz angegriffen würde. Hierzu fanden auch Absprachen statt.» [liest nicht mehr] Also dass [...] angegriffen würde, das finde ich genau jetzt, weil das, äh, Material C genau das Gegenteil, ähm, gesagt hat. Dass die Deutschen ja die Schweiz brauchten, um wichtige Dokumente zu übersetzen, dann nehme ich nicht an, dass sie die Schweiz angreifen würden. Die Schweiz war ohnehin ein Klacks auf ihrem Plan und wahrscheinlich lag auch viel Geld bei uns auf den Banken. Zu viel, zu viel Vermögen hier in der Schweiz, dass sie angegriffen hätte werden sollen. (PEO3, Pos. 39)

Zusammenfassend können bei der Analyse des Gesamtprozesses bisher die Kriterien *Vorhandensein* und *Komplexität* herangezogen werden, um Unterschiede zu erfassen. Dabei scheint es, dass Personen mit höherer Expertise mehr Operationen verwenden und diese stärker miteinander verschränken, wenn sie sich mit Medien auseinandersetzen.

Bezogen auf einzelne Operationen lassen sich weitere Kriterien anwenden, um Unterschiede zu identifizieren. Hinsichtlich der Operation *medienkritisches Vorgehen* lässt sich zwischen der blossen Nennung formaler Merkmale und deren Nutzung zur Erschließung der Perspektivität des Mediums unterscheiden. Diese Differenzierung orientiert sich am Kriterium der *Funktionalität* und fragt danach, inwiefern die formalen Merkmale für die Auseinandersetzung mit Medien genutzt werden. Während im ersten Beispiel ein Historiker aus den formalen Merkmalen eine konkrete Perspektive herausarbeitet, ist sie im zweiten Beispiel bei einer Studentin eher allgemein gehalten:

[...] ich recherchiere, wer ist eigentlich der Autor [...] Also das ist quasi politikwissenschaftlich-staatsrechtlicher Zugang zur Neutralität, der hier im HLS [Historisches Lexikon der Schweiz, d. V.] formuliert ist. (PE01 Pos. 15)

Jetzt sehe ich, es geht wieder um einen Text und, ähm, ich lese mal schnell den Titel: [liest] «Auszug aus dem Artikel «Ein Grundprinzip im Wandel: Neutral – was heisst das schon?», der 2018 auf der Homepage des SRF erschienen ist.» [liest nicht mehr] Also 2018, das heisst schon mal, es geht um einen, ähm, wenn man das so sagen kann, modernen Text. (TPO8 Pos. 138)³

In Anlehnung an die Studie von Jeffrey Nokes (2017) lässt sich *medienkritisches Vorgehen* ebenfalls nach dem *Grad der Begründung* unterscheiden. Im Folgenden finden sich zwei Beispiele, in denen Aussagen über die Plausibilität des Mediums getroffen wurden. Während im ersten Beispiel von einer Laiin widersprüchliche Aussagen zur Glaubwürdigkeit gemacht werden, nutzt eine Studentin im zweiten Beispiel ihr Vorwissen, um die Glaubwürdigkeit begründet einzuschätzen:

Das sind meine zwei Fragen, die ich jetzt beantwortet habe, wobei Wikipedia halt eben, äh, mit Vorsicht zu geniessen ist. Aber ich nehme nicht an, dass da irgend ein Unsinn steht. (PE03, Pos. 123)

Also, ähm, der Titel seit mir, dass es sich um ene Lexikonartikel handelt und ich kenn da Historische Lexikon der Schweiz au und [...] kenn das als e allgemein anerkannti, verlässlechi, [...] Ressource. (TPO8, Pos. 9)

Zusammenfassend eignen sich die anhand des Forschungsstandes herausgearbeiteten Kriterien zur Identifikation von Unterschieden. Je nach konkreter Operation können zum Teil mehrere Kriterien herangezogen werden. Beispielsweise lassen sich bisher für die Operation *medienkritisches Vorgehen* Qualitätsunterschiede anhand der Kriterien *Funktionalität* und *Begründbarkeit* festmachen. Der Gesamtprozess der Teilnehmenden der Pilotstudie kann hinsichtlich der Kriterien *Vorhandensein* sowie *Komplexität* näher beleuchtet werden.

3 Übersetzung aus Schweizerdeutscher Mundart.

6 Diskussion

Im Beitrag wurde bei verschiedenen Personengruppen untersucht, inwiefern sich Operationen des Umgangs mit historischen Medien sowie Unterschiede in den operationalen Ausprägungen narrativer Kompetenz identifizieren lassen. Dafür sollten Schüler*innen, Lai*innen und Historiker*innen anhand von Quellen und Darstellungen zur Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg eine historische Frage entwickeln sowie diese mittels der Medien beantworten. Die Protokolle Lauten Denkens wurden transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert.

Dabei konnten bisher die Bereiche *Kontextualisieren*, *Medienvergleich*, *medienkritisches Vorgehen* sowie *Aussagen hinsichtlich historischer Frage identifizieren* aus dem Modell narrativer Kompetenz als Operationen identifiziert werden. Die von Wineburg (1994) und Britt et al. (2000) vorgenommene Unterscheidung zwischen medien- und ereignisbezogenen Aussagen bzw. von Nokes und Kessler-Lund (2019) zwischen Zusammenfassen und Schlussfolgern fiel anhand der Aussagen während des Lauten Denkens jedoch schwer, da sie sich häufig beiden Aspekten zuordnen liessen. Dadurch erscheint es, wie bereits mehrfach in der Literatur vermutet (z. B. Bracke et al., 2018), herausfordernd, zwischen analytischen und synthetisierenden Elementen bei der *Medienerschliessung* zu unterscheiden. Hinsichtlich der Identifikation operationaler Unterschiede erwiesen sich die Kriterien *Komplexität* und *Vorhandensein* beim Gesamtprozess sowie die Kriterien *Funktionalität* und *Begründbarkeit* bei der Operation *medienkritisches Vorgehen* als hilfreich.

In der laufenden Hauptstudie kommt es folglich darauf an, geschichtsspezifische und allgemeine Aspekte der Medienerschliessung sowie weitere Suboperationen der untersuchten Konstrukte theoretisch zu konkretisieren und empirisch rückzubinden. Zudem sollen qualitative Unterschiede von Aspekten historischen Denkens weiter ausdifferenziert werden, um davon ausgehend empirisch fundierte Entwicklungskonzepte zu konstruieren und normativ zur Diskussion zu stellen. Dazu wird das Sample unter Einbezug von Schüler*innen unterschiedlichen Alters auf der Sekundarstufe I und II sowie von ausseruniversitären Historiker*innen erweitert, um eine theoretische Sättigung zu erreichen. Insgesamt werden in jeder Personengruppe 6 bis 12 Personen in die Untersuchung einbezogen.

Mit Blick auf die Limitationen sei betont, dass ein qualitatives Vorgehen generell keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann, was sich bereits daraus ergibt, dass lediglich eine Aufgabe gestellt wurde und bekannt ist, dass historisches Denken an den jeweiligen Aufgabenkontext gebunden ist (z. B. Nitsche, Gollin & Waldis, 2017). Der Fokus dieser Pilotstudie war folglich auf narrative Performanz gerichtet und zielte nicht auf die Frage, über welche historischen Denkoperationen die Teilnehmenden generell in allen möglichen Situationen verfügen. Das überschaubare Sample ermöglicht darüber hinaus noch keine empirisch gesättigten Aussagen hinsichtlich der zur Lösung des Aufgabensettings üblichen Operationen historischen Denkens über die Expertisegruppen hinweg oder bezüglich der qualitativen Unterschiede zwischen diesen Gruppen. Nicht zuletzt birgt Lautes Denken als Erhebungsmethode das grundsätzliche Problem, dass das Denken schneller abläuft als das Sprechen (Thyroff, 2022). Hinsichtlich der Datenanalyse wurde deutlich, dass die Kategorien, die in anderen Studien anhand von Texten oder Interviews entwickelt wurden, bei den vorliegenden Laut-Denk-Protokollen kategorial nicht immer trennscharf und intersubjektiv reliabel identifiziert werden konnten. Darüber hinaus ergibt sich die Herausforderung, zum Teil unvollständig ausgesprochene Gedanken historischen Operationen zuzuordnen zu müssen, was zu nicht übereinstimmenden Codierungen führen kann. Trotz der erwähnten Einschränkungen kann argumentiert werden, dass das Erhebungssetting geeignet ist, um Operationen historischen Denkens während des Umgangs mit Medien sowie operationale Unterschiede zu beforschen, sodass im Rahmen der Hauptstudie weitere Einblicke in den Prozess historischen Denkens sowie diesbezügliche Qualitätsunterschiede zu erwarten sind.

Literatur

- Barricelli, Michele (2005). *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernhardt, Markus (2007). Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 7(8), 417–432.
- Bernhardt, Markus (2011). «Ich sehe was, was du nicht siehst!». Überlegungen zur Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Bildwahrnehmung. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Visualität und Geschichte* (S. 37–53). Berlin: LIT.

- Bracke, Sebastian / Flaving, Colin / Jansen, Johannes / Köster, Manuel / Lahmer-Gebauer, Jennifer / Lankes, Simone / ... Zülsdorf-Kersting, Meik (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Britt, M. Anne / Perfetti, Charles A. / Van Dyke, Julie & Gabrys, Gareth (2000). The Sourcerer's Apprentice. A tool for document-supported history instruction. In Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (Hrsg.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (S. 437–470). New York, London: New York University Press.
- Britt, M. Anne & Sommer, Jodie (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, 25(4), 313–339.
- Drie, J. van / Driel, J. van & Weijen, D. van (2021). Developing students' writing in History: Effects of a teacher-designed domain-specific writing instruction. *Journal of Writing Research*, 13(2), 201–229.
- Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- Günther-Arndt, Hilke (2015). Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels? In Christoph Pallaske (Hrsg.), *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel* (S. 17–36). Berlin: Logos.
- Holdinga, Lieke / Janssen, Tanja & Rijlaarsdam, Gert (2021). The relationship between students' writing process, text quality, and thought process quality in 11th-grade history and philosophy assignments. *Written Communication*, 38(4), 544–586.
- Klose, Dagmar (2004). *Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Konrad, Klaus (2010). Lautes Denken. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Körper, Andreas (2007). Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In Andreas Körper, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 415–472). Neuried: ars una.
- Körper, Andreas / Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Köster, Manuel (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin: LIT.

- Kühberger, Christoph (Hrsg.) (2013). *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel «Spielfilm»*. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck u. a.: Studien-Verl.
- Kühberger, Christoph / Neureiter, Herbert & Wagner, Wolfgang (2018). Umgang mit Darstellungen der Vergangenheit. Historische De-Konstruktionskompetenz empirisch messen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, (7/8), 418–434.
- Le Bigot, Ludovic & Rouet, Jean-François (2007). The Impact of Presentation Format, Task Assignment, and Prior Knowledge on Students' Comprehension of Multiple Online Documents. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 445–470.
- Lee, Mimi (2013). Promoting historical thinking using the explicit reasoning text. *The Journal of Social Studies Research*, 37, 33–45.
- Marcus, Alan S. / Paxton, Richard J. & Meyerson, Peter (2006). «The Reality of it All»: History Students Read the Movies. *Theory & Research in Social Education*, 34(4), 516–552.
- Martens, Matthias. (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V & R unipress.
- Mayring, Philipp. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McGrew, Sarah. (2022). Internet or archive? Expertise in searching for digital sources on a contentious historical question. *Cognition and Instruction*, 34(4), 488–516.
- Mierwald, Marcel. (2020). *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen: Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor*. Wiesbaden: Springer VS.
- Monte-Sano, Chauncey (2010). Disciplinary literacy in history: an exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539–568.
- Nitsche, Martin & Gollin, Kristine (2020). Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In Markus Bernhardt & Thomas Sandkühler (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (S. 311–327). Göttingen: V & R unipress.
- Nitsche, Martin / Gollin, Kristine & Waldis, Monika (2017). Zur Konstruktion von offenen Testaufgaben für die Erfassung narrativer Kompetenz – Kriterienentwicklung und Studienvergleiche. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16(1), 235–249.
- Nitsche, Martin & Waldis, Monika (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7(1), 17–35.
- Nokes, Jeffery D. (2017). Exploring patterns of historical thinking through eighth-grade students' argumentative writing. *Journal of Writing Research*, 8(3), 437–467.

- Nokes, Jeffery D. / Dole, Janice A. & Hacker, Douglas J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504.
- Nokes, Jeffery D. & Kesler-Lund, Alisa. (2019). Historians' social literacies: How historians collaborate and write. *The History Teacher*, 52(3), 369–410.
- Norden, Jörg van (2011). *Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg: Centaurus.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rantala, Jukka & Khawaja, Amna (2018). Assessing historical literacy among 12-year-old Finns. *The Curriculum Journal*, 29(3), 354–369.
- Reisman, Abby/Brimssek, Emily & Hollywood, Claire (2019). Assessment of historical analysis and argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking. *Cognition and Instruction*, 37(4), 534–561.
- Rouet, Jean-François/Britt, M. Anne/Mason, Robert A. & Perfetti, Charles A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478>
- Rouet, Jean-François/Favart, Monik/Britt, M. Anne & Perfetti, Charles A. (1997). Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition and instruction*, 15(1), 85–106.
- Samuelsson, Johan & Wendell, Joakim (2016). Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479–499.
- Sauer, Michael (2012). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (10. Aufl.). Seelze-Velber: Klett.
- Scheller, Jan (2019a). Ein Diagnoseraster für die De-Konstruktionskompetenz nach dem FUER-Modell. In Monika Waldis & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*. (S. 192–204). Bern: hep.
- Scheller, Jan (2019b). Rekonstruktion historischer Denkopoperationen. Schüler/-innen und Studierende analysieren die zugrundeliegenden Intentionen und Orientierungsabsichten eines Plakats. In Christine Pflüger (Hrsg.), *Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts – Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen*. (S. 17–34). Göttingen: V & R.

- Schöner, Alexander (2013a). Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen. In Waltraud Schreiber / Alexander Schöner & Florian Sochatzy, *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik* (S. 66–90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöner, Alexander (2013b). Inhaltsbezogene Kategorien als «Grammatik historischen Denkens» und «inhaltliches Strickmuster» historischer Narrationen. In Waltraud Schreiber / Alexander Schöner & Florian Sochatzy, *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik* (S. 91–101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiber, Waltraud (2007). Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Bd. 2, S. 194–235). Neuried: Ars Una.
- Seixas, Peter (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
- Strübing, Jörg (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Tally, Bill & Goldenberg, Lauren B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1–21.
- Thünemann, Holger & Jansen, Johannes (2018). Historisches Denken lernen. In Sebastian Bracke, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes, ... Meik Zülsdorf-Kersting, *Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 71–106). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Thyroff, Julia (2022). Lautes Denken. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (443–457). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Trautwein, Ulrich / Bertram, Christiane / Borries, Bodo von / Brauch, Nicola / Hirsch, Matthias / Schröter, Kathrin / ... Zuckowski, Andreas (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)»*. Münster: Waxmann.
- VanSledright, Bruce A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- Wiley, Jennifer / Griffin, Thomas D. / Steffens, Brent & Britt, M. Anne (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, 65, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266>.
- Wineburg, Samuel (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87.

Wineburg, Samuel (1994). The cognitive representation of historical texts. In Gaea Leinhardt, Isabel Beck & Catherine Stainton (Hrsg.), *Teaching and Learning in History* (S. 85–135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wineburg, Samuel (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346.