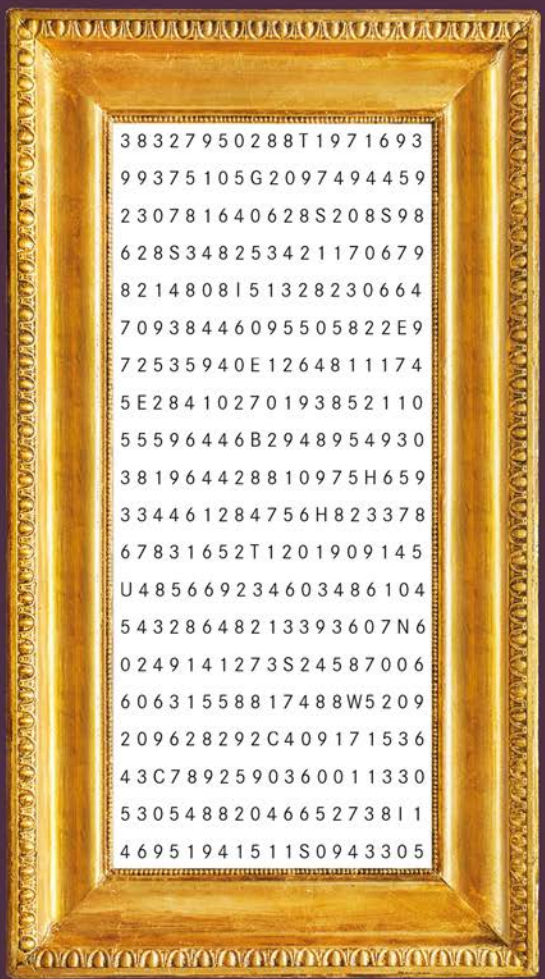
Judit Ramb / Philipp McLean / Peter Riedel / Jörg van Norden (Hg.)

Theorie und Empirie – ein unzertrennliches Paar?



V&R unipress

unipress

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 37

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Sebastian Barsch, Christoph Kühberger, Franziska Rein, Andreas Hübner und Martin Schlutow

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

Judit Ramb / Philipp McLean /
Peter Riedel / Jörg van Norden (Hg.)

Theorie und Empirie – ein unzertrennliches Paar?

Tagung der Early Career Researcher der Konferenz für Geschichtsdidaktik in der Universität Bielefeld 2023

Mit 10 Abbildungen

V&R unipress

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

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

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.

© 2025 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, info@v-r.de,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Peter Riedel unter Verwendung von goir/stock.adobe.com

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-5391
ISBN 978-3-8470-1797-4

Inhalt

Danksagung 7

Einleitung – Theorie und Empirie als unzertrennliches Paar? 9

I Narration, Erzählen und Zeit

Jan Siefert
Schüler erklären und erzählen Geschichte. Theoretische Konzeptionen von Erklärungen in ihrer Relevanz für die empirische Erfassung von (Partial-)Leistungen der narrativen Kompetenz 15

Daniel Fastlabend-Vargas
Ohne Theorie keine Empirie?! Zum Stellenwert von Theorie in der rekonstruktiven Forschung am Beispiel der explorativen Erforschung von ›Spielregeln‹ Jugendlicher im Umgang mit Geschichte 35

II (Digitale) Spiele

Lorenz Prager
Computerspiel-Diskurs-Analyse. Eine Gebrauchsanweisung zur Kritischen Diskursanalyse von historisierenden digitalen Spielen 61

Christian Buschmann
Zwischen *Authentizität* und *Abstraktion* – Einsatzvarianten des Planspiels »Julikrise 1914« im Geschichtsunterricht 77

III Wahrnehmung

Nadja Mix
Social Media im Geschichtsunterricht. Modifikation der subjektiven Theorien mittlerer Reichweite und Erweiterung des Professionswissens von Geschichtslehrkräften durch Fortbildungen 97

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

Elena Lewers
Geschichtserfahrung mit Virtual Reality – Theoretische Konzepte und empirische Befunde 121

IV Geschichtsunterricht

Melanie Richter-Oertel
Fachunterricht ohne Fachdidaktik? Das Fächerintegrationskonzept *Transdisziplinäre gesellschaftswissenschaftliche Bildung (TgB)* als Antwort auf ein fachdidaktisches Desiderat 143

Franziska Pilz
Krisen historischen Lernens. Zum historischen Lernpotenzial sprachlich-interaktionaler Krisen im Geschichtsunterricht 161

Jan-Christian Wilkening
Historisches Denken von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten: Einblicke in eine ethnographische Feldstudie 175

Martin Nitsche / Jonas Schobinger / Jan Scheller / Julia Thyroff
Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen, Schreiben sowie Orientieren 193

V Disziplingeschichte

Hannah Van Reeth
»Wandel« als Selbsterzählung? Über Dis|Kontinuitäten geschichtsdidaktischen Denkens 213

VI Globalgeschichte und Rassismuskritik

Benjamin Reiter
Historische Gerechtigkeit. Wertebildung und historisches Lernen 233

Judit Ramb
Über Rassismus(kritik)forschung in der Geschichtsdidaktik 251

Jana Völkel
Fremdheit radikal – Ein Angebot an die Geschichtsdidaktik 267

Abstracts 285

Autor*innen 291

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

Martin Nitsche / Jonas Schobinger / Jan Scheller / Julia Thyroff

Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen, Schreiben sowie Orientieren

1. Ausgangslage

Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik gilt als »Wissenschaft vom Historischen Lernen«.[1] Es wird angenommen, dass Geschichtslernen als Entwicklung des Geschichtsbewusstseins und der narrativen Kompetenz,[2] Veränderung der Kompetenzen historischen Denkens[3] und der Operationen dieses Denkens sowie als Vernetzung historischen Wissens oder der diesbezüglichen Sprachhandlungen modelliert werden kann.[4] Auch wenn englischsprachige Konstrukte wie »historical reasoning« oft aus empirischen Studien abgeleitet sind,[5] steht ihre kognitive Validität und damit das Ausmaß, in dem die Konstrukte fachlich relevante Denkprozesse begrifflich hinreichend fassen, wie bei den zuvor genannten Konstrukten infrage.[6] Insbesondere fehlen evidenzbasierte Konzepte geschichtsspezifischer Lernlogiken, sodass die Untersuchung und schulische Diagnostik historischen Lernens herausfordernd bleibt.[7] Einigkeit besteht darin,

1 Jörn Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen. Schwalbach/Ts. 2008, S. 9.
2 Z. B. Michele Barricelli: Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005. Jörg van Norden: Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg 2011.
3 Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.
4 Sebastian Bracke u. a. Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2018, S. 79–93.
5 Jannet van Drie/Carla van Boxtel: Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. In: Educational Psychology Review 20 (2008), H. 2, S. 87–110.
6 Pamela Kaliski u. a.: The importance of construct validity evidence in history assessment: What is often overlooked or misunderstood? In: Kadriye Ercikan/Peter Seixas (Hrsg.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York 2015, S. 195–205.
7 Gideon Boadu: Re-positioning historical thinking: A framework for classroom practice. In: Social Studies Research and Practice 15 (2020), H. 3, S. 277–289.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

dass mentale Aspekte Geschichte(n)[8] konstituieren und dabei (a) historische Fragen, (b) Auseinandersetzungen mit Quellen und Darstellungen sowie (c) damit verbundene Syntheseleistungen wie Schreiben involviert sind.[9] Wenigstens im deutschsprachigen Kontext gelten (d) historische Orientierungs- und Werturteilsprozesse als beteiligt. Zudem wird die Relevanz des historischen Wissens erster und zweiter Ordnung, des Geschichtsinteresses, der epistemologischen Beliefs und metakognitiven Strategien sowie von Emotionen betont, auf deren Darstellung wir aus Platzgründen verzichten.[10]

Vor diesem Hintergrund stellen wir das Resultat einer systematischen Literaturrecherche vor, die eine Grundlage für die Erforschung historischer Denkprozesse und der Konstruktion historischer Lernlogiken im Rahmen des Projekts ›**R**esearch of Learn**i**ng Pro**c**esses in **H**istory (RicH)‹ bildet.[11] Darin werden die mentalen Vorgänge von Personen diverser Expertise (z. B. Historiker*innen, Studierende, Lai*innen, Schüler*innen auf Sekundarstufe I und II) bei der Bearbeitung einer historischen Aufgabe untersucht. Der Expertise-Ansatz wurde vor dem Hintergrund der sozialkonstruktivistischen Annahme gewählt, dass Lernen lediglich hinsichtlich gesellschaftlicher Konventionen beschreibbar ist, die von Expert*innen in der Regel eher beherrscht werden.[12]

Die Literaturrecherchen erfolgten für den Zeitraum zwischen 1991[13] und 2022 in Onlinedatenbanken (»sciencedirect.com«, »eric.ed.gov«, »pedocs.de«), den Jahrgängen der »Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften«, der »Zeitschrift für Geschichtsdidaktik«, deren »Beiheften« und mittels Schneeballsystems in den Verweisen der auf diese Weise bestimmten Literatur. Davon ausgehend wählten wir aus 246 Titeln jene nachfolgend dargestellten konsensual aus, die 1.) ein Peer-Review durchlaufen hatten und zudem 2.) Einblicke in historische Denkoperationen[14] anhand von Prozessstudien[15] in den oben ge-

8 Geschichte, Narration, Historie werden hier synonym und ausgehend von einem weiten Begriffsverständnis verwendet. Vgl. Martin Nitsche/Kristine Gollin: Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In: Markus Bernhardt u. a. (Hrsg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen 2020 (Beihefte der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21), S. 311–327, S. 315.

9 Obwohl andere Synthesen interessant wären, geht es im Folgenden um schriftliche, da deren epistemische Bedeutung unstrittig ist. Z. B. Olaf Hartung: Geschichte Schreiben Lernen. empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht. Berlin 2013.

10 Z. B. Bracke u. a. (wie Anm. 4).

11 Gefördert vom Schweizerischen Nationalfond (SNF-Nr.: 100019_192414).

12 Körber/Schreiber/Schöner (wie Anm. 3), z. B. S. 42 f.

13 Ausgehend von Samuel S. Wineburg: Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. In: Journal of Educational Psychology 83 (1991), H. 1, S. 73–87.

14 Angelehnt an die kulturhistorische Schule werden Operationen (»operations«) hier als Teil der subjektiven Handlung (»action«) des historischen Denkens aufgefasst, das in gesell-

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

nannten Bereichen (a) – (d) oder 3.) zumindest implizit Kriterien für die qualitative Differenzierung derselben bieten. Von den Kriterien 1.) und 2.) mussten wir für die historische Orientierung stellenweise abweichen, da für diesen Bereich bislang kaum Prozessstudien vorliegen.

Unser Beitrag zielt darauf, empirisch validierte Aspekte historischer Denkprozesse zu identifizieren und erste Hinweise auf Kategorien zur qualitativen Unterscheidung derselben zu konturieren, um zukünftig das dem Projekt zugrunde gelegte Konzept der narrativen Kompetenz theorie- und empiriebasiert zu revidieren[16] sowie zugehörige Progressionskonzepte zu fundieren. Die Gliederung folgt den vier Bereichen. Zum Abschluss wird eine tabellarische Übersicht der *empirischen* Studien vorgestellt und ein Ausblick vorgenommen.

2. Historische Fragen

Fragen gelten als Triebkraft des (historischen) Denkens. Im deutschsprachigen Kontext werden sie oft dann als historisch aufgefasst, wenn sie auf Geschichtskonstruktionen zielen, die eine Bedeutung für die Gegenwart oder Zukunft konstituieren, während vergangenheitsbezogene Fragen nur im weiteren Sinn dazu gezählt werden.[17] Englischsprachig sind zudem weite Definitionen zu finden, etwa indem historische Fragen als sprachliche Aktivitäten aufgefasst werden, die nicht zwingend eine Verknüpfung mit der Gegenwart oder Zukunft sichtbar machen müssen.[18]

Konzeptionell unterscheiden Körber u. a.[19] ähnlich wie weitere Autor*innen[20] je eine Kompetenz, Fragen entwickeln sowie in historischen Narrationen erkennen zu können. Typologisch differenzieren van Drie und van Boxtel vier Arten historischer Fragen: »descriptive«, »causal«, »comparison« und »evaluative questions«.[21] Daran anknüpfend unterscheidet Logtenberg deren Qualität in »lower order questions«, welche Kurzantworten zu Einzelaspekten der Vergan-

schaftlich fundierte Strukturen von Tätigkeit (»activity«) eingebunden ist. Yrjö Engeström: Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Develop-mental Research. Helsinki 1987, S. 85.

15 Studien, in denen Daten mittels prozessgenerierender qualitativer Verfahren (z. B. Lautes Denken, Gruppeninterviews) gesammelt wurden.

16 Z. B. Kristine Gollin/Martin Nitsche: Schreibprozesse in Geschichte. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«. Bern 2019, S. 218–231.

17 Z. B. Bracke u. a. (wie Anm. 4).

18 van Drie/van Boxtel (wie Anm. 5).

19 Körber/Schreiber/Schöner (wie Anm. 3).

20 Z. B. Bracke u. a. (wie Anm. 4). Gollin/Nitsche (wie Anm. 16).

21 van Drie/van Boxtel (wie Anm. 5), S. 91.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

genheit zur Folge hätten, und »higher order questions«, die längeres »deep reasoning« evozierten.[22] Ganz ähnlich schätzen Cameron u. a. die Qualität historischer Fragen in »low-level« und »high-level« ein, wobei letzteres am Einbezug mehrerer Aspekte historischen Denkens bei der Fragebearbeitung erkennbar sei.[23] Indes bieten die dargestellten Differenzierungen kaum die Möglichkeit, Operationen historischen Fragens oder deren Qualitäten detailliert zu unterscheiden.

Auch empirisch sind Einsichten in die genannten Aspekte begrenzt. So erhellen deutschsprachige Studien etwa den Umgang mit Fragen von Schüler*innen im Geschichtsunterricht[24] oder die Fragearten in Geschichtslehrmitteln,[25] ohne die hier interessierenden Aspekte zu beleuchten. Einen ersten Hinweis bietet Logtenbergs Studie mit niederländischen Schüler*innen unterschiedlichen Alters.[26] Darin knüpft der Autor an die fachunspezifische Frageprozesstheorie von Meij und Dillon an, in der das Fragen als Reaktion auf Perplexitätserfahrungen verstanden wird,[27] die auf Wissensdefiziten, Wissenskonflikten oder spontanen Affekten basierten. Daraufhin entstehe ein Bedürfnis, die Perplexitätsursachen zu eruieren, sodass versucht werde, Unwissen (oder Interesse) etwa anhand weiterer Fragen zu präzisieren, bevor die Frage(n) mittels geeigneter Worte in eine grammatikalische Struktur überführt würde(n). Logtenberg adaptiert diesen Prozess für die Domäne Geschichte.[28] Empirisch erhellt Wineburg die Perplexitätserfahrungen von US-amerikanischen Historiker*innen und Schüler*innen, jedoch ohne sich auf Meij und Dillon zu beziehen.[29]

Weiterhin verweist Wineburg auf erste Qualitätsunterschiede historischen Fragens, indem er verdeutlicht, dass Historiker*innen tiefergehende Fragen als die Schüler*innen stellten, weil sie die Widersprüche in den Medien aufgrund ihres Vorwissen reflektierten, während dies den Jugendlichen aufgrund der

22 Albert Logtenberg: Questioning the Past: Student Questioning and Historical Reasoning. Amsterdam 2012, S. 29, https://pure.uva.nl/ws/files/1856300/105943_thesis.pdf (aufgerufen am 21.07.2023).

23 Chelsea Cameron/Peggy Van Meter/Valerie A. Long: The effects of instruction on students' generation of self-questions when reading multiple documents. In: The Journal of Experimental Education 85 (2017), H. 2, S. 334–351, S. 342f.

24 Christian Mehr: Fragen an die Geschichte – Fragen im Geschichtsunterricht. In: Jan Hodel/Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 12« Bern 2013, S. 155–165.

25 Z. B. Holger Thünemann: Fragen im Geschichtsunterricht. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8 (2009), S. 115–124.

26 Logtenberg (wie Anm. 22).

27 Die Autoren verstehen die »experience of perplexcity« als Problemwahrnehmung. Hans Van Der Meij/J. T. Dillon, J.: Adaptive student questioning and students' verbal ability. In: The Journal of Experimental Education 62 (1994), H. 4, 277–290, S. 287.

28 Logtenberg (wie Anm. 22).

29 Wineburg (wie Anm. 13).

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

fehlenden Themenexpertise kaum gelinge.[30] In einer weiteren Studie mit zwei Historiker*innen mit und ohne Themenexpertise arbeitet er zudem heraus, dass jene Person ohne jene Expertise zahlreichere und stärker vernetzte Fragen stellte, um fehlendes Vorwissen auszugleichen.[31] Logtenberg verweist auf Klassenstufenspezifika, wenn er feststellt, jüngere Sekundarschüler*innen äußerten mehr Fragen, wenn sie einen größeren Informationsbedarf hätten, während ältere Schüler*innen umso häufiger Fragen stellten, je mehr Vorwissen sie hätten.[32] Weiterhin heben van Boxtel und van Drie in einer Studie mit niederländischen Geschichtslehrpersonen und Schüler*innen hervor, dass Lehrer*innen und ältere Schüler*innen ihre Fragen oft evidenzbasierter stellten, indem sie diese eng auf Quellen bezögen, während die jüngeren sich schneller auf eine Deutung festlegten und daher weniger Fragen stellten.[33] Für erwachsene Besuchende einer historischen Ausstellung in der Schweiz zeigt Thyroff schließlich, dass die meisten zwar zahlreiche Fragen formulierten, diese indes entweder gar nicht oder mittels Ausstellungstexten inhaltserschließend bearbeiteten. Nur einzelne Besuchende griffen ihre Fragen im Verlauf ihres Museumsbesuches erneut auf.[34]

Insgesamt scheint es, als ob sich historisches Fragen ausgehend von kognitiv-affektiven Perplexitätsmomenten hinsichtlich Medien operationalisieren und anhand des Grads der Reflektiertheit, Vernetztheit sowie Vertiefung der medienbasierten Auseinandersetzung sowie Häufigkeit der Fragen differenzieren lässt.

3. Der Umgang mit Quellen und Darstellungen

Der Forschungsstand zum Umgang mit Quellen und Darstellungen wächst stetig. Geschichtsdidaktisch wird er oft theoretisch operationalisiert und in Teilkompetenzen und -operationen unterschieden, wozu unterschiedliche Begriffe (z. B. Re-Konstruktion, Sachverhaltsanalyse) dienen.[35] Qualitätsmerkmale werden

30 Ebd.

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

32 Logtenberg (wie Anm. 22).

33 Carla van Boxtel/Jannet van Drie: Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 4 (2004), H. 2, S. 89–97.

34 Julia Thyroff: Aneignen in einer historischen Ausstellung. Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung »14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg« Bern 2020.

35 Bracke u. a. (wie Anm. 4).

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

dabei überwiegend in Form von Niveauausprägungen deduktiv etwa anhand des Charakteristikums der Komplexität konturiert.[36]

Empirische Einblicke in Teilaspekte des Umgangs mit Quellen und Darstellungen bieten deutschsprachige Studien, welche sich an der historischen Methode orientieren und verdeutlichen, dass Schüler*innen oft individuell vorgehen. Darin werden Operationen wie äußere und innere Quellenkritik sowie Quelleninterpretation bzw. Beschreibung, Deutung und Interpretation zur Analyse der medienbasierten Denkprozesse von Sekundarschüler*innen genutzt.[37] Im englischsprachigen Kontext erfolgt oft die Adaption der Operationen aus den Studien Wineburgs mit Historiker*innen und Schüler*innen,[38] in denen drei mentale Heuristiken unterschieden werden: Beim »sourcing« werde die Autor*innenschaft sowie Relevanz und Glaubwürdigkeit von Quellen und Darstellungen untersucht. »Corroboration« bestehe im Vergleich der genutzten Medien, während »contextualization« die mentale Verortung von Medium und Inhalt in den historischen Zusammenhang beschreibe. Dieses Vorgehen diene Historiker*innen dazu, anhand ihres Vorwissens plausible mentale Modelle der Medien sowie der historischen Ereignisse zu entwerfen, auf die die Medien verweisen.[39] Leinhardt und McCarthy Young ergänzen in ihrer Studie mit US-Historiker*innen »classifying« der Mediengenres, welche in Verbindung mit »sourcing« der Einschätzung der Aussagereichweite diene. Zudem werde »interpret« genutzt, um anhand von Theorien (z. B. »feminist«) die Bedeutung der Quellen zu erarbeiten.[40]

Einsichten in qualitative Unterschiede liegen punktuell für Schüler*innen anhand diverser Mediengattungen vor. In einer umfangreichen Studie mit US-amerikanischen Achtklässler*innen unterscheidet Nokes fünf »levels« des »sourcing« während der Auseinandersetzung mit Textquellen, wobei die Unterscheidung der Level hinsichtlich der Funktionalität des »sourcing« im Aufgabenkontext differenziert wird (von nicht vorhanden über bloße Nennung bis kritische Nutzung der Quellen). Über 40 % der Beforschten ordnet Nokes im unteren Level ein;[41] ein Ergebnis, das sich mit dem vergleichbarer Studien deckt.[42]

36 Z. B. Körber/Schreiber/Schöner (wie Anm. 3). van Norden (wie Anm. 2).
37 Z. B. Michael Sauer: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), S. 176–197.
38 Z. B. Jean-François Rouet u. a.: Studying and using multiple documents in history. Effects of discipline expertise. In: Cognition and instruction 15 (1997), H. 1, S. 85–106.
39 Wineburg (wie Anm. 13), S. 77–84. Ders. (wie Anm. 31), S. 332.
40 Geaa Leinhardt/Kathleen McCarthy Young: Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. In: Cognition and Instruction 14 (1996), H. 4, S. 441–486, S. 447.
41 Jeffery D. Nokes: Exploring patterns of historical thinking through eighth-grade students' argumentative writing. In: Journal of Writing Research 8 (2017), H. 3, S. 437–467, S. 448–454.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

Bezüglich des Schulbuchverständnisses skizzieren Britt u. a. Differenzen zwischen US-amerikanischen Viert-, Fünft- und Sechstklässler*innen sowie Collegestudierenden mit Blick auf die Vollständigkeit der entnommenen Medienaussagen (z. B. von Faktenauflistung bis Wiedergabe der Haupterzählung).[43] Mit Blick auf Bildanalysen kommen Wolfrum und Sauer zu dem Ergebnis, dass deutsche Schüler*innen ab der 9. und 10. Klassenstufe im Gegensatz zu jüngeren Bilder strukturierter wahrnehmen.[44] Ebenfalls anhand von Bildern zeigen Foster u. a. für Schüler*innen der 3., 6. und 9. Klasse[45] sowie Tally und Goldenberg für die 6. bis 12. Klassenstufe[46] für den US-amerikanischen Kontext klassenstufenbezogene Unterschiede hinsichtlich des Kontextualisierens auf, was etwa auf den Grad der Vernetzung des historischen Kontextwissen zurückzuführen sei. Martens beschreibt aufgrund von Gruppendiskussionen anhand historischer Darstellungen mit deutschsprachigen Schüler*innen der 8., 10. und 12. Klasse sieben Graduierungsstufen hinsichtlich des wissenschaftsförmigen Umgangs mit Perspektivität und konstatiert, dass Gymnasialschüler*innen Geschichte eher als Konstrukt wahrnähmen als Lernende anderer Schulformen.[47]

In wenigen Studien wurden Unterschiede zwischen Expertisegruppen untersucht. Rouet u. a. vergleichen Denkprozesse von Geschichtsstudierenden mit jenen, anderer Studiengänge, und kommen zu dem Ergebnis, dass die Geschichtsstudierenden häufiger kontextualisierten.[48] Ähnliches berichten Leinhardt und McCarthy Young für Historiker*innen unterschiedlicher Themenexpertise. Zudem betonen sie, dass Themenexpert*innen die Geschichtstexte anders als themenfremde Historiker*innen läsen, indem sie mehr intertextuelle Bezüge vornähmen.[49] Britt und Aglinskas konstatieren für US-amerikanische Studierende und Elftklässler*innen, dass erstere eher das »sourcing« nutzten.[50]

42 Z. B. Anne-Lise Halvorsen u. a.: Does students' heritage matter in their performance on and perceptions of historical reasoning tasks? In: Journal of Curriculum Studies 48 (2016), H. 4, S. 457–478.

43 M. Anne Britt u. a.: Learning from history texts: Causal analysis to arguments models. In: Gaea Leinhardt u. a. (Hrsg.): Teaching and Learning in History. Hillsdale 1994, S. 47–84.

44 Birte Wolfrum/Michael Sauer: Zum Bildverständnis von Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2007), H. 7/8, S. 400–416.

45 Stuart J. Foster u. a.: Thinking aloud about history: Children's and adolescents' responses to historical photographs. In: Theory & Research in Social Education 27 (1999), H. 2, S. 179–214.

46 Bill Tally/Lauren B. Goldenberg: Fostering historical thinking with digitized primary sources. In: Journal of Research on Technology in Education 38 (2005) H. 1, S. 1–21.

47 Matthias Martens: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen 2010.

48 Rouet u. a. (wie Anm. 38).

49 Leinhardt/Young (wie Anm. 40).

50 M. Anne Britt/Cindy Aglinskas: Improving students' ability to identify and use source information. In: Cognition and Instruction 20 (2002), H. 4, S. 485–522.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

Van Driel u. a. zeigen zudem, dass niederländische Lehrpersonen Perspektiven während der Auseinandersetzung mit Darstellungen häufiger berücksichtigten als Zehntklässler*innen.[51] McGrew berichtet schließlich in ihrer US-amerikanischen Studie, dass Studierende die Glaubwürdigkeit von Internetseiten meistens anhand der Abbildung historischer Quellen sowie aufgrund der Popularität der Seiten in Suchmaschinen einschätzten, während Historiker*innen die Ergebnisse der Suchmaschinen nutzten, um den Kontext der Internetseiten mittels Vergleichs der identifizierten Seiten zu rekonstruieren und für die Einschätzung der Glaubwürdigkeit fruchtbar zu machen.[52] Folglich scheint es, als ob Historiker*innen, wie bereits von Wineburg verdeutlicht,[53] eher als Studierende (oder Schüler*innen) in der Lage sind, komplexere Denkoperationen zeitgleich vorzunehmen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich anhand empirischer Studien die Medienkritik, der Medienvergleich, der Umgang mit Medienaussagen, die Kontextualisierung, die Berücksichtigung von Mediengenre und -perspektiven sowie die theoriebasierte Deutung als wesentliche Operationen des Umgangs mit historischen Medien herausarbeiten lassen. Dabei scheinen Kriterien wie die Funktionalität, Vollständigkeit, Strukturiertheit, Wissenschaftsförmigkeit, Vernetztheit, Komplexität oder Häufigkeit für die Differenzierung derartiger Operationen geeignet.

4. Historisches Schreiben

Domänenübergreifend gilt Schreiben als Werkzeug des Denkens, währenddessen Schreibende in einem rekursiven Prozess zwischen Planung, Verschriftlichung und Revision Texte zirkulierend entwickeln. Zudem beeinflussen individuelle (z. B. metakognitive Strategien) und kontextuelle Faktoren (z. B. Medienbezug) das Schreiben.[54] Geschichtsdidaktisch wird Schreiben als Transformation historischen Denkens in historisches Wissen mitgedacht,[55] als Teil der narrativen Kompetenz aufgefasst,[56] in die Re-Konstruktionskompetenz integriert[57] oder

51 Johan Van Driel/Jannet van Drie/Carla van Boxtel: Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. In: European Journal of Applied Linguistics 10 (2022), H. 1, S. 185–211.

52 Sarah McGrew: Internet or archive? Expertise in searching for digital sources on a contentious historical question. In: Cognition and Instruction 40 (2022), H. 4, S. 488–516.

53 Wineburg (wie Anm. 13).

54 Maik Philipp: Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen 2015.

55 Bracke u. a. (wie Anm. 4).

56 Z. B. Gollin/Nitsche (wie Anm. 16).

57 Körber/Schreiber/Schöner (wie Anm. 3).

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

hinsichtlich relevanter Sprachhandlungen untersucht.[58] Im englischsprachigen Kontext gilt argumentatives Schreiben im Vergleich zu narrativen oder erklärenden Formen als bedeutsamer für das Erlernen historischen Denkens.[59]

Mit Blick auf die operationale Ebene weisen Solé u. a. sowie Martinez u. a. für spanische Sekundarschüler*innen vor allem allgemeine Aspekte wie das Erarbeiten und Vergleichen von Informationen[60] oder Erstellen und Überarbeiten eines Textentwurfes nach.[61] Holdinga u. a. kategorisieren die Schreibprozesse von niederländischen Elfklässler*innen zudem hinsichtlich der Wiedergabe des Medieninhalts, der mentalen Konstruktion des Inhalts oder des Lesens des bisher Geschriebenen.[62] Allerdings ermöglichen die genannten Studien keine Einsichten in Operationen historischen Denkens während des Schreibens.

Demgegenüber spezifizieren Schneider und Zakai das historische Schreiben von US-Geschichtsdoktorand*innen als iterativen Prozess, der vier Konstrukte abdeckt: eigene historische Interpretation anhand recherchierter historischer Quellen und Darstellungen erarbeiten, historische Darstellungsmuster (»pattern«) und sinnvolle Geschichten strukturieren, die Interpretationen bzw. Muster aufgrund neuer Belege und Feedback überarbeiten sowie die Fremdheit der Vergangenheit für ein Publikum übersetzen.[63] Nokes und Kesler-Lund verdeutlichen darüber hinaus, dass US-Historiker*innen Metastrategien (z. B. historisches Problem und Schreibziel bestimmen) nutzen.[64] Anhand einer Interviewstudie mit Deutschschweizer Neunt- bis Elftklässler*innen zeigen Gollin und Nitsche auf, dass beim Schreiben neben allgemeinen (z. B. Argumente, Einleitung und Schluss konstruieren) ebenfalls historische Operationen wie Kontextualisieren, historische Begriffe klären und Zeitlichkeit konstruieren (z. B. Dauer und Wandel) involviert sind.[65] Van Diel u. a. arbeiten in einer Studie mit

58 Z. B. Viola Schrader: Historisches Denken und sprachliches Handeln: Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Schülertexten. Münster u. Berlin 2021.

59 Jefferey D. Nokes/Susan De La Paz: Historical argumentation: Watching historians and teaching youth. In: Written Communication 40 (2023), H. 2, S. 333–372.

60 Isabel Solé u. a.: Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. In: Written Communication 30 (2013), H. 1, S. 63–90.

61 Isabel Martínez u. a.: Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. In: Journal of Writing Research 7 (2015), H. 2, S. 275–302.

62 Lieke Holdinga/Tanja Janssen/Gert Rijlaarsdam: The relationship between students' writing process, text quality, and thought process quality in 11th-grade history and philosophy assignments. In: Written Communication 38 (2021), H. 4, S. 544–586.

63 Jack Schneider/Sivan Zakai: A rigorous dialectic: Writing and thinking in history. In: Teachers College Record 118 (2016), H. 1, S. 1–36.

64 Jeffery D. Nokes/Alisa Kesler-Lund: Historians' social Literacies: How historians collaborate and write. In: The History Teacher 52 (2019), H. 3, S. 369–410.

65 Gollin/Nitsche (wie Anm. 16).

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

niederländischen Zehntklässler*innen und Geschichtslehrpersonen anhand einer Argumentationsaufgabe zu Christoph Kolumbus neben den bereits genannten allgemeinen Schreib- (z. B. Verschriftlichen, Überarbeiten) sowie historischen Denkoperationen (z. B. Medienkritik, -vergleich, Kontextualisierung) heraus, dass spezifische Aspekte wie die Offenlegung der Kriterien zur Bestimmung der historischen Bedeutung von Kolumbus sowie des Standpunktes des*r Autors*in eine Rolle spielen.[66]

Auf Grundtendenzen der Entwicklungslogik macht die allgemeine Schreibforschung aufmerksam, indem sie die Funktionalität des Schreibens fokussiert. So nutzten Noviz*innen das Schreiben zur Inhaltswiedergabe, während Expert*innen Wissen absichtsvoll transformierten, um es zielgruppenadäquat zu adressieren.[67] Formale Entwicklungserwartungen gegenüber Studierenden verdeutlicht Stockton anhand von Interviewdaten mit US-Historiker*innen. Diese verstünden das Erlernen historischen Schreibens als Aneignung akademischer Diskursformen, beginnend mit argumentativen Grundmustern während der ersten Semester, über darstellungsbasierte kohärente Erklärungen (Auswahl und Strukturierung inhaltlich notwendiger Ursache-Wirkungsbeziehungen) in mittleren Semestern bis zu kohärenten narrativen Verknüpfung von Quellen und Darstellungen mittels argumentativer, erklärender und erzählender Elemente in Examenssemestern.[68] Dass das Erlernen historischen Schreibens ebenfalls mit der Komplexität zu tun hat, deuten Schneider und Zakai in ihrer erwähnten Studie an. Sie zeigen, dass es Doktorand*innen erst mit der Zeit gelinge, verschiedene Konstrukte, die während des historischen Schreibens involviert sind (z. B. Muster der Geschichte und sinnvolle Interpretationen historischer Quellen zu entwickeln), zielführend zu verbinden.[69] Van Driel u. a. machen in ihrer Studie darauf aufmerksam, dass es Lehrpersonen häufiger als den Lernenden gelinge, Operationen historischen Denkens (v. a. Reflexion der Perspektiven, des Kontextes und historischer Konzepte wie Dauer und Wandel) in den Schreibprozess und die Texte zu integrieren.[70] Dass die Progressionslogik historischen Schreibens nicht linear und altersspezifisch verläuft, deutet schließlich Hartung an, welcher aufgrund von Befragungsdaten deutscher Schüler*innen verschiedener Schulstufen betont, dass systematische klassenspezifische Unterschiede sich

66 Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).
67 Sarah W. Freedman u. a.: Teaching writing in a digital and global age: Toward access, learning, and development for all. In: Drew H. Gitomer/Courtney A. Bell (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Washington, DC 2016, S. 1389–1449.
68 Sharon Stockton: Writing in history: Narrating the subject of time. In: Written Communication 12 (1995), H. 1, S. 47–73.
69 Schneider/Zakai (wie Anm. 63).
70 Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

hinsichtlich präferierter allgemeiner Schreibstrategien sich nicht nachweisen ließen.[71]

Zusammenfassend wurden neben allgemeinen Vorgängen (z. B. Planen, Überarbeiten) und den Aspekten, die für die Auseinandersetzung mit historischen Medien eine Rolle spielen (z. B. Kontextualisieren, Deuten), die Reflexion des historischen Problems und der Bedeutung (»historical significance«), die Strukturierung der Geschichte sowie die Konstruktion von Zeitlichkeit und diesbezüglicher Begriffe als bedeutsame historische Operationen während des Schreibens herausgearbeitet. Als Kriterien der Qualifizierung werden deren Funktionalität, Form, Komplexität und Häufigkeit greifbar.

5. Historische Orientierung und Werturteilsbildung

Geschichtsdidaktisch erfüllt historisches Denken dann eine Orientierungsfunktion, wenn es in historischer Perspektive zum Selbstverstehen von Subjekten beiträgt oder ihnen zukünftige Handlungsoptionen eröffnet.[72] Die historische Orientierung wird dabei zum Teil in Überschneidung zur Werturteilsbildung und in unterschiedlicher Weise konzipiert. Im deutschsprachigen Kontext unterscheiden etwa Körber u. a. zwischen mehreren »Orientierungskompetenzen«, um das Vermögen zur Verknüpfung von Geschichte und der eigenen Person oder Lebenswelt zu operationalisieren.[73] Bracke u. a. definieren die »Werturteilsbildung« als »Entwicklung von« bzw. den »Umgang mit Stellungnahmen zu bestimmten historischen Sachverhalten« auf der Grundlage von normativen Aspekten.[74] Gautschi verbindet beide Aspekte, indem er Orientierungskompetenz als Kapazität begreift, mittels derer historische Sinnbildungen oder Werturteile konstruiert werden.[75] Englischsprachig werden ebenfalls mehrere Konzepte umrissen, allerdings oft nicht als Operationen, sondern als Wissen zweiter Ordnung verstanden. So unterscheiden Seixas und Morton zwischen der »historical significance«, wodurch Bezüge »between ourselves and the past« konstruiert,[76] und der »ethical dimension«, in deren Rahmen »ethical judgements«

71 Hartung (wie Anm. 9), S. 389.
72 Bracke u. a. (wie Anm. 4). Körber/Schreiber/Schöner (wie Anm. 3). Jörn Rüsen: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts. 2008.
73 Körber/Schreiber/Schöner (wie Anm. 3), S. 247 f.
74 Bracke u. a. (wie Anm. 4), S. 99.
75 Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts. 2009, S. 52.
76 Peter Seixas/Tom Morton: The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto 2013, S. 17.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

basierend auf dem »historical context« und den »standards of right and wrong« vorgenommen würden.[77]

Mit Blick auf die qualitative Differenzierung liegen einige theoretische Überlegungen vor. So graduieren Körber u. a. die Orientierungskompetenzen zwischen »basalem« und »elaboriertem Niveau«.[78] Seixas und Morten klassifizieren die ethical dimension sowie historical significance zwischen »limited« und »powerful understanding«.[79] Stellenweise wird zudem von Rüsens[80] Differenzierung der Sinnbildungstypen von traditional bis genetisch ausgegangen.[81]

Empirisch bezogen Trautwein u. a. Orientierungskompetenzen in die Validierung ihres Kompetenztestes mit ein, konnten diese jedoch statistisch nicht modellieren.[82] Thyroff arbeitet in ihrer Studie mit erwachsenen Museumsbesuchenden heraus, dass diese oft zu einfachen Analogiebildungen zwischen Dargestelltem und der Gegenwart neigten.[83] Yildirim zeigt für Schüler*innen in Deutschland unter anderem auf, dass diese unterschiedliche Strategien mehr oder weniger reflektiert wählten, um sich zwischen den sich widersprechenden Deutungen und Wertungen des Schulunterrichts sowie jenen ihrer Herkunftsfamilien zu orientieren.[84] Dabei neige die Mehrheit der Schüler*innen unabhängig vom »Migrationshintergrund« häufiger zu traditionalen Sinnbildungsmustern.[85]

Mit Blick auf historische Werturteile kommen Schönemann u. a. in ihrer Analyse von deutschen Abiturprüfungen zu dem Schluss, diese seien darin selten und würden »nie plausibel und reflektiert hergeleitet«.[86] Waldis u. a. machen in ihrer Untersuchung der Texte von deutschsprachigen Sekundarschüler*innen zur japanischen und NS-Geschichte darauf aufmerksam, dass beim NS-Thema mehr Werturteile verwendet würden, sodass ihre Konstruktion von Aufgaben-

77 Ebd., S. 168.
78 Körber/Schreiber/Schöner (wie Anm. 3), S. 477f.
79 Seixas/Morton (wie Anm. 76), S. 24, 184.
80 Rüsen (wie Anm. 1).
81 Lale Yildirim: Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund und der dritten Generation. Bielefeld 2018, S. 31.
82 Ulrich Trautwein u. a.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)«. Münster 2017.
83 Thyroff (wie Anm. 34).
84 Yildirim (wie Anm. 81), z. B. S. 227.
85 Ebd., S. 192.
86 Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Münster 2011, S. 68.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

themen abhängig sei.[87] Mosborg verdeutlicht in ihrer Studie mit US-amerikanischen High School Schüler*innen den engen Zusammenhang zwischen Werturteilen und Geschichtskonstruktionen, da die Studienteilnehmenden gegenwärtige Debatten in Zeitungsartikeln mittels Geschichte(n) und Werten kontextualisierten, wodurch diverse Vorstellungen von Dauer und Wandel konstruiert würden.[88]

Zur Differenzierung der »historical significance« hat Seixas die Grundlagen gelegt. So unterscheidet er das Konstrukt in seiner Studie mit kanadischen Elftklässler*innen mit Hilfe von fünf epistemologischen Typen (z. B. »basic objectivist«, »narrativist«), welche aufgrund unterschiedlicher Begründungen (z. B. autoritative Lehrmittelnarrationen, eigene Interessen) charakterisierbar seien.[89] In weiteren englischsprachigen Studien werden je nach Land oder sprach-ethnokulturellem Kontext innerhalb eines Landes diverse Herangehensweisen (z. B. Bezüge zu unterschiedlichen Narrativen, unterschiedliche Reflexionsgründe) nachgewiesen, ohne dass systematische Einblicke in Operationen oder Lernentwicklungen in den Blick geraten.[90] In zwei Untersuchungen sind zumindest Unterschiede zwischen Personengruppen fassbar. So hat Levstik in ihrer Studie mit US-amerikanischen Schüler*innen und Lehrpersonen herausarbeitet, dass erstere häufiger alltagsweltliche und stereotype Erzählungen während der Konstruktion von »historical significance« einbezögen, während die Lehrpersonen sich an der Geschichtsschreibung orientierten, ohne jedoch Fortschrittsnarrative zu hinterfragen.[91] Ähnlich zeigen Van Driel u. a. auf, dass niederländische Schüler*innen im Gegensatz zu Lehrpersonen die »historical significance« von Christoph Kolumbus häufiger dichotom (positiv vs. negativ) ohne Kontextualisierung und explizite Kriterien einschätzten, was darauf hindeute, dass Schüler*innen nicht wüssten, wie Einschätzungen kriterienbasiert vorzunehmen seien.[92] Für den deutschsprachigen Kontext zeigt Ammerer Entwicklungstendenzen sowohl für die Werturteilsbildung, »historical significance« sowie »ethical judgements« in seiner Querschnittsstudie mit österreichischen Pro-

87 Monika Waldis u. a.: Material-based and open-ended writing tasks for assessing narrative competence among students. In: Peter Seixas/Kadriye Ercikan (Hrsg.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York 2015, S. 117–131.

88 Susan Mosborg: Speaking of history: How adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. In: Cognition and Instruction 20 (2002), H. 3, S. 323–358.

89 Peter Seixas: Mapping the terrain of historical significance. In: Social Education 61 (1997), H. 1, S. 22–27, S. 26f.

90 Z. B. Keith Barton/Linda Levstik: »It wasn't a good part of history«: National identity and students' explanations of historical significance. In: Teachers College Record 99 (1998), H. 3, S. 478–513.

91 Linda Levstik: Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In: Dies./Keith C. Barton (Hrsg.): Researching History Education. New York 2008, S. 273–291.

92 Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

band*innen vom Kindergartenalter bis ins Bachelorstudium im Fach Geschichte auf.[93] Um die Werturteilsbildung zu erfassen, forderte er die Proband*innen »zu einem impliziten ›urteilenden‹ Vergleich von Vergangenheit und Gegenwart« hinsichtlich historischer Entwicklungen auf.[94] Die Ergebnisse zeigten, dass Proband*innen ab dem Primarschulalter positive wie negative Entwicklungen beachteten. Hingegen seien elaborierte Urteile, welche positive und negative Einschätzungen ausgewogen berücksichtigen, sich auf zahlreiche begründete historische Beispiele beziehen, den Bewertungsmaßstab gesellschaftlich fundieren und diesen reflektieren, lediglich vereinzelt für Lernende der Unterstufe, vermehrt jedoch für Maturand*innen und Studierende nachweisbar. Zwischen den beiden letzteren fielen die Unterschiede indes gering aus.[95] Vergleichbare Tendenzen würden für die »historical significance« deutlich,[96] während »ethical judgements« erst von Maturand*innen und Studierenden losgelöst von eigenen Wertmaßstäben gebildet würden, auch wenn elaborierte Formen selbst auf dieser Stufe selten vorkämen.[97]

Zusammenfassend zeigt sich, dass die vorliegenden Studien solche operationalen Konstrukte berücksichtigen, mit denen Subjekte Historisches auf die eigene Person oder Gegenwart beziehen, historische und gegenwärtige Perspektiven reflektieren, Konzepte, Normen oder diverse Erfahrungen mit Geschichte(n) verknüpfen, Historisches anhand gegenwärtiger Normen in historischer und moralischer Hinsicht beurteilen und Zugehörigkeit(en) oder zukünftige Handlungsoptionen historisch reflektieren. Als Qualitätskriterien lassen sich die Komplexität, die Reflexivität, die Häufigkeit sowie die Art der Begründung oder des Sinnbildungsmodus identifizieren.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In *Tabelle 1* ist der Ertrag unserer Literaturrecherche gebündelt, wobei Konzepte ohne empirische Rückbindung unberücksichtigt bleiben. Auffällig ist, dass kaum eine Studie Einblicke in alle analysierten Bereiche (z. B. historisches Fragen) bietet, was erstaunlich ist, da die bisherigen Befunde vielfältige Bezüge etwa zwischen dem Umgang mit historischen Medien, historischem Schreiben oder Geschichtskonstruktionen und Werturteilen nahelegen. Zudem stammen die meisten Prozessstudien aus dem englischsprachigen Kontext, sodass ihre Er-

93 Heinrich Ammerer: Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte. Frankfurt a. M. 2022.
94 Ebd., S. 195.
95 Ebd., S. 194–201.
96 Ebd., S. 182–187.
97 Ebd., S. 202–207.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

gebnisse aufgrund der Kontextspezifik des historischen Denkens im deutschsprachigen Raum zu prüfen wären. Kontextübergreifend steht die Erforschung historischen Fragens erst am Anfang, obwohl deren Bedeutung für historisches Denken unstrittig ist. Mit Blick auf die historische Orientierung und Werturteilsbildung liegen zwar eine Vielzahl von Studien vor. Allerdings ermöglichen die wenigsten Einblicke in die entsprechenden Prozesse.

Als Forschungslücke lassen sich noch immer *systematische* Forschungsresultate zu qualitativen Unterschieden des historischen Denkens von Personen diverser historischer Expertise hervorheben. Zwar deutet sich in den vorliegenden Studien an, dass sich Aspekte der untersuchten Bereiche mittels diverser Kategorien differenzieren lassen. Eine empirisch rückgebundene Konzeption der Lernentwicklung historischen Denkens liegt jedoch kaum vor. Offen ist ebenfalls, wie sich die Kategorien der Differenzierung systematisch operationalisieren lassen, um für qualitative Unterscheidungen nachvollziehbar herangezogen werden zu können. Unklar ist ferner, inwiefern sich Kategorien lediglich für die Qualifizierung jener Einzelaspekte, mit denen sie in den jeweiligen Studien relationiert sind, oder für alle Operationen historischen Denkens eigen. Zugespitzt lässt sich daher mit von Borries (noch immer) schlussfolgern, es sei undeutlich, was historisches Lernen genau auszeichnet.[98] Dies scheint problematisch, weil die empirische Evaluation und schulische Diagnostik historischen Denkens und Lernens vor dem skizzierten Hintergrund auf wackeligem Grund stehen, solange Konzepte rar sind, die theoretisch fundiert und kognitiv validiert wurden.

Gegenwärtig zielen unsere Untersuchungen der RicH-Studie daher darauf ab, mittels umfangreicher Noviz*innen-Expert*innen-Vergleiche zwischen Personengruppen diverser Expertise (vgl. Ausgangslage) die zentralen historischen Denkoperationen des zugrunde gelegten Konzepts narrativer Kompetenz[99] im Abgleich mit den vorgestellten und in der *Tabelle 1* systematisierten Operationen aus den beigezogenen Studien evidenzbasiert zu revidieren, wobei die thematischen Vorerfahrungen, epistemologischen Beliefs und das situationale Interesse der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Außerdem dienen die Differenzierungskriterien der operationalen Konstrukte der empirisch und normativ begründeten Konstituierung von Lernprogressionskonzepten von Einzeloperationen oder Bereichen (vgl. Tabelle 1). Darüber hinaus wären zukünftig kontrastierende Längsschnitte in weiteren Studien wünschenswert.[100] Die Erforschung der hier adressierten Aspekte mag komplex sein, da sie mit individuellen (z. B.

98 Bodo von Borries: Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick. Opladen u. Farmington Hills 2008.

99 Z. B. Gollin/Nitsche (wie Anm. 16).

100 Denis Shemilt: Assessment of learning in history education: Past, present, and possible futures. In: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hrsg.): The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning. New York 2018, S. 449–471.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

Interesse, epistemologische Beliefs) und sozialen Faktoren (z. B. sprach-ethnokultureller Kontext, Erhebungssetting) zusammenhängen. Vor dem Hintergrund des Anspruchs, Geschichtsdidaktik sei die Wissenschaft vom historischen Lernen, scheint jedoch weitere Aufklärung von Nöten.

Operationen	**Kriterien der Differenzierung**
Fragen:	
– Kognitiv-affektive Perplexitätsmomente hinsichtlich Medien wahrnehmen[101] – Widersprüche in Medien erkennen – Mangel an Vorwissen erkennen	– Reflektiertheit[102] – Häufigkeit[103]
– Fragen stellen[104] und ausformulieren[105]	– Vernetztheit[106] – Auseinandersetzungstiefe[107] – Evidenz-/Medienbezug[108] – Häufigkeit[109]
Umgang mit Quellen und Darstellungen:	
– Medien u. a. hinsichtlich Autor*innenschaft, Entstehungszeit, Gattung analysieren[110]	– Funktionalität[111] – Komplexität[112] – Häufigkeit[113] – Wissenschaftsförmigkeit[114]
– Umgang mit Medienaussagen[115]	– Vollständigkeit[116] – Strukturiertheit[117]
– Medien vergleichen[118]	– Vernetztheit[119]
– Diese sowie Vergangenes Kontextualisieren[120]	– Vernetztheit[121] – Häufigkeit[122]

101 Logtenberg (wie Anm. 22). Wineburg (wie Anm. 31).
102 Wineburg (wie Anm. 13). Ders. (wie Anm. 31).
103 Logtenberg (wie Anm. 22). Wineburg (wie Anm. 31).
104 Z. B. Logtenberg (wie Anm. 22). Wineburg (wie Anm. 31).
105 Logtenberg (wie Anm. 22).
106 Wineburg (wie Anm. 31).
107 Ebd. Wineburg (wie Anm. 13).
108 van Boxtel/van Drie (wie Anm. 33) Wineburg (wie Anm. 31).
109 Logtenberg (wie Anm. 22). Wineburg (wie Anm. 31).
110 Z. B. Wineburg (wie Anm. 13). Ders. (wie Anm. 31). Leinhardt/Young (wie Anm. 40).
111 Nokes (wie Anm. 41).
112 McGrew (wie Anm. 52).
113 Britt/Aglinskas (wie Anm. 50). Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).
114 Martens (wie Anm. 47).
115 Wolfrum/Sauer (wie Anm. 44). Britt u. a. (wie Anm. 43).
116 Britt u. a. (wie Anm. 43).
117 Wolfrum/Sauer (wie Anm. 44).
118 Wineburg (wie Anm. 13). Ders. (wie Anm. 31). Leinhardt/Young (wie Anm. 40).
119 Ebd.
120 Z. B. ebd.
121 Foster u. a. (wie Anm. 45). Tally/Goldenberg (wie Anm. 46).
122 Rouet u. a. (Anm. 38).

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

(Fortsetzung)

Operationen	Kriterien der Differenzierung
– Historiografische Theorien für Deutungen nutzen[123]	– Vernetztheit[124]
Schreiben:	
– Allgemeine Operationen wie Planen, Verschriftlichen, Überarbeiten[125]	– Funktionalität bzw. Schreibzweck[126]
– Auseinandersetzung mit historischen Medien z. B. mittels Kontextualisierens[127]	– Siehe »Umgang mit Quellen und Darstellungen«
– Reflexion des historischen Problems und der Bedeutung (»historical significance«)[128]	– Häufigkeit[129]
– Konstruktion von Zeitlichkeit (und diesbezüglicher Begriffe) mittels Metakonzepten[130]	– Offen; möglicherweise mittels Komplexität[131]
– Strukturierung der Geschichte[132]	– Offen; möglicherweise mittels Form[133]
Orientierung und Werturteilsbildung:	
– Historisches auf eigene Person oder Gegenwart beziehen[134]	– Reflexivität historischer Bezüge[135] – Möglicherweise mittels Häufigkeit[136] – Möglicherweise mittels Art der Begründung[137]
– Historische und gegenwärtige Perspektiven reflektieren[138]	– Reflexivität von Kriterien[139]
– Konzepte, Normen oder diverse Erfahrungen mit Geschichte(n) verknüpfen[140]	– Komplexität[141]

123 Leinhardt/Young (wie Anm. 40).
124 Ebd.
125 Hartung (wie Anm. 9). Holdinga/Janssen/Rijlaarsdam (wie Anm. 62). Martínez u. a. (wie Anm. 61). Solé (wie Anm. 60).
126 Freedman u. a. (wie Anm. 67).
127 Z. B. Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).
128 Nokes/Kesler-Lund (wie Anm. 64). Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).
129 Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).
130 Ebd. Gollin/Nitsche (wie Anm. 16).
131 Schneider/Zakai (wie Anm. 63)
132 Schneider/Zakai (wie Anm. 63). Stockton (wie Anm. 68).
133 Stockton (wie Anm. 68).
134 Z. B. Thyroff (wie Anm. 34). Yildirim (wie Anm. 81).
135 Yildirim (wie Anm. 81).
136 Levstik (wie Anm. 91). Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).
137 Seixas (wie Anm. 89). Ammerer (wie Anm. 93).
138 Van Driel/van Drie/van Boxtel (wie Anm. 51).
139 Ebd.
140 Ammerer (wie Anm. 93. Levstik (wie Anm. 91).
141 Ammerer (wie Anm. 93).

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974

(Fortsetzung)

Operationen	Kriterien der Differenzierung
– Historisches anhand gegenwärtiger Normen in historischer und moralischer Hinsicht beurteilen[142]	– Reflexivität von Kriterien[143] – Art der Begründung[144] – Häufigkeit[145]
– Zugehörigkeit oder zukünftige Handlungsoptionen historisch reflektieren[146]	– Häufigkeit[147] – Sinnbildungsmodus[148]

Tabelle 1: Operationen historischen Denkens und Differenzierungskriterien[149]

142 Z. B. Ammerer (wie Anm. 93). Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting (Anm. 86).
143 Ammerer (wie Anm. 93).
144 Ebd.
145 Waldis u. a. (wie Anm. 87).
146 Ebd.
147 Yildirim (wie Anm. 81).
148 Ebd.
149 Die Bezüge zwischen Operationen und Kriterien basieren auf den in den empirischen Studien greifbaren Angaben. Wenn die Zuordnung nur implizit fassbar oder offen ist, ist dies entsprechend mit »möglicherweise« oder »offen« markiert. Andere theoretisch begründete Relationierungen oder die Anwendung weiterer theoretischer Kriterien (s. Fließtext) sind denkbar.

© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847117971 – ISBN E-Book: 9783847017974