

Martin Nitsche,
Lale Yildirim,
Sebastian Barsch,
Jörg van Norden
(Hg.)

Geschichts- didaktisch forschen

Theorie und Empirie im Dialog



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Martin Nitsche, Lale Yildirim,
Sebastian Barsch, Jörg van Norden (Hg.)

Geschichtsdidaktisch forschen

Theorie und Empirie im Dialog

Martin Nitsche, Lale Yildirim,
Sebastian Barsch, Jörg van Norden (Hg.)

Geschichtsdidaktisch forschen

Theorie und Empirie im Dialog



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter CC BY-SA 4.0 (Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Die Reihe „Geschichtsdidaktik theoretisch“ wird herausgegeben vom Arbeitskreis „Geschichtsdidaktik theoretisch“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) vertreten durch Lale Yildirim, Philipp McLean und Oliver Plessow.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN: 978-3-7344-1724-5

PDF-ISBN: 978-3-7566-1724-1

ISSN: 2749-1528

eISSN: 2749-1544

DOI: <https://doi.org/10.46499/2528>

Historisches Lernen erforschen

(Wissenschafts-)Theoretische Grundlagen und empirische Fundierung

1. Einleitung

Seit der akademischen Konstituierung der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wird über das Verhältnis von Theorie und Empirie diskutiert. So stellten Skeptiker*innen wie Lucas (1985, 89–96) infrage, inwiefern geistige Phänomene wie Geschichtsdnken und -lernen empirisch untersucht werden könnten. Demgegenüber betonten Befürworter*innen wie Fürnrohr (1976, 20), es komme darauf an, „Empirie“ zu nutzen, solle „reale Praxis des menschlichen Lebens wissenschaftlich beschrieben“ werden. Inzwischen besteht ein gewisser Konsens darin, dass es beider bedarf, auch wenn die Ausgestaltung ihres Zusammenwirkens steter Aushandlung unterliegt (z.B. Hasberg 2007).

In den meisten Überlegungen wird die zentrale Rolle der Theorie betont, da empirische Daten sonst „unbrauchbares Rohmaterial bleiben“ (Hasberg 2001, 34). Auch von Borries (2011, 319) hebt die Bedeutung eines „konsistenten und expliziten Theoriehintergrundes“ hervor. Das Verhältnis von Empirie zur Theorie scheint hingegen weniger eindeutig. Während sich Lucas (1985) aufgrund seiner erwähnten Skepsis Rückmeldungen von der Empirie verwehrt, versteht Rohlfes (1999, 21) diese als eine „Rückmeldeinstanz“, um „die theoretischen Annahmen“ zu „verifizieren oder falsifizieren“. Hasberg (2001, 34) spricht in diesem Zusammenhang sogar von der „Crux der Empirie“ und schreibt ihr eine Kontrollfunktion zu (ebd., 63), die jedoch „Theoretiker [...] in Irritationen“ stürze „anstatt Sicherheit [...] zu gewähren“, seitdem hermeneutische Zugriffe in der geschichtsdidaktischen Empirie aufgrund der Anlehnung an sozialwissenschaftliche Verfahren seltener geworden sind (Hasberg 2007, 13). Ob dies zutrifft, mag offenbleiben. Tatsächlich dürfte der festgestellte Primat der Theorie jedoch darin begründet sein, dass die Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie häufig wie bei Barricelli (2019, 26) in den „verstehenden Geisteswissenschaften“ gründet. So geht er mit Wittgenstein davon aus, dass sich mittels

Empirie „nichts Neues“ lernen lasse, sondern nur verstehen, „was schon offen vor unseren Augen liegt.“ Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass die Konzepte historischen Denkens und Lernens im Kontext der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bis in die Gegenwart vor allem theoretisch fundiert sind (z.B. Rösen 2008; Meyer-Hamme 2018; Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023), während sie in der englischsprachigen *history education* eher auf empirischen Studien basieren, da sich diese spätestens seit den 1970er Jahren zumeist an den *educational sciences* orientiert (z.B. Lévesque/Clark 2018).

Demgegenüber plädieren wir am Beispiel unseres Forschungsprojektes „Research of Learning Processes in History (RicH)“¹ für ein zyklisches Verhältnis von Theorie und Empirie unter Einbezug normativer und pragmatischer Anforderungen an ein Konzept historischen Lernens.

Zur Begründung des Plädoyers skizzieren wir unsere wissenschaftstheoretischen Grundannahmen. Anschließend stellen wir einen Zusammenhang zwischen narrativer Kompetenz sowie historischem Lernen her. Schließlich zeigen wir anhand der RicH-Studie, wie sich beide Konstrukte nicht nur theoretisch und normativ, sondern auch empirisch konturieren lassen, bevor Schlussfolgerungen für das Verhältnis von Theorie und Empirie am Beispiel historischen Lernens gezogen werden.

2. Wissenschaftstheoretische Grundannahmen

Der Status wissenschaftlicher Erkenntnisgenese ist von epistemischer Ambiguität gekennzeichnet. So lässt sich im vorliegenden Kontext etwa argumentieren, warum geschichtsdidaktische Forschung schwierig ist (Lucas 1985) oder Denkprozesse vor allem selbstreferenzielle Konstrukte sind (Völkel 2014). Vielleicht besteht der einzige Unterschied zwischen wissenschaftlichen und anderen Erkenntnisweisen darin, dass erstere oft der Selbstverpflichtung folgen, ihre Voraussetzungen und Grenzen zu reflektieren sowie ihre Gültigkeit mittels Argumentation und Offenlegung der verwendeten Methoden nachvollziehbar zu begründen (Kempf 2009, 27). Dabei dient geistes- und naturwissenschaftliche Erkenntnis unabhängig von ihren theoretischen oder empirischen Wegen aus sozialkonstruktivistischer Sicht dazu, einen Beitrag zur funktionalen Orientierung menschlicher Lebenspraxis zu leisten. Wesentlich für die Gültigkeit von Erkenntnis ist folglich, ob ihre praktische Funktionalität (noch) gegeben ist

1 Das Projekt wurde vom Schweizerischen Nationalfond zwischen 2020 und 2024 gefördert (Fördernummer: 192414).

(Kempf 2009, 28). Aus Sicht der kulturhistorischen Schule begründet menschliche Praxis als Tätigkeit sogar die ontologische Voraussetzung von Erkenntnis, da sie Subjekte, Gesellschaft(en) und Objekte mittels haptischer und symbolischer Werkzeuge systemisch verbindet (Engeström 1999, 74–87).

Daran anknüpfend lässt sich die theoretische Erkenntnisweise als eine Tätigkeit charakterisieren, bei der Aussagen in einen mehr oder weniger komplexen Zusammenhang gebracht werden, der dann funktional ist, wenn er sich im wissenschaftlichen Diskurs als widerspruchsfrei und sachlogisch gültig erweist. Folgt man dem oben dargestellten Wissenschaftsverständnis, müssen die Kriterien der Geltung der enthaltenen Aussagen währenddessen festgelegt werden, um die Ergebnisse nachvollziehbar kommunizieren zu können (Kempf 2009, 28). Zudem kann die theoretische Erkenntnisgenese danach differenziert werden, ob sie spekulativen Zwecken dient, um mögliche Gesamtzusammenhänge darzustellen, deren Teile nicht durchweg wissenschaftlich nachvollziehbar sind oder ob sie praktische Ziele verfolgt, um menschliches Leben begründet zu orientieren.² Ist ersteres der Fall, implizieren die Ziele zugleich die Idealbedingungen ihrer Gültigkeit. Bildet die Lebenspraxis hingegen den Zielhorizont, entstehen eher „Theorien mittlerer Reichweite“, die zumeist lediglich für einen bestimmten Zeit-Raum gelten (Merton 1995, 3 f.). Die empirische Erkenntnisweise als Tätigkeit lässt sich demgegenüber dadurch kennzeichnen, dass sie nicht allein auf die Konstruktion von sachlogischen Aussagen zielt, sondern auf solche, die der Beobachtung bedürfen. Wissenschaftstheoretisch ist indes umstritten, wann sich sachlogische oder empirische Aussagen als funktional für den wissenschaftlichen Diskurs erweisen. Unstrittig scheint jedoch, dass Theorien, die keinen spekulativen Zwecken dienen, wie solche zum Lernen, sowohl sachlogischer wie empirischer Aussagen bedürfen, sollen sie ihre Funktionalität lebenspraktisch erweisen (Kempf 2009, 57).

Geschichtsdidaktisch lässt sich daher fragen, inwiefern vorliegende Theorien historischen Lernens diesem Anspruch mit Blick auf relevante Kontexte entsprechen. Diese lassen sich vor dem Hintergrund der geschichtsdidaktischen Aufgaben in theoretischer, normativer, empirischer und pragmatischer Hinsicht differenzieren (z.B. Bergmann 1998). Den ersten Bereich betreffend hebt Meyer-Hamme (2018, 92) hervor: „Theoretisch sind die Konzepte historischen Lernens weiterhin zu diskutieren, sowohl im Hinblick auf unterschiedliche Niveaus als auch auf

2 Ein fachspezifisches Bsp. für eine spekulative Theorie wäre etwa Hegels Geschichtsphilosophie wohingegen Droysens Historik die historische Forschung praktisch orientieren sollte (z.B. Baberowski 2013).

Konzepte der Graduierung und der Lernprogression.“ In normativer Hinsicht fordern Harter-Reiter und Kühberger (2020, 461): „Historisch gewachsene gesellschafts- und schulpolitische Zuweisungen an das Formulieren von Leistungsanforderungen [...] müssen neu geprüft, diskutiert und bewertet werden.“ Bezüglich empirischer Studien schlussfolgern Monte-Sano und Reisman (2016, 290): „Until the field has precise and valid measures that capture [...] student outcomes, the research on student historical learning will lag.“ Mit Blick auf die Pragmatik halten Fenn und Zülsdorf-Kersting (2023, 77) schließlich fest: „Erfahrene Lehrkräfte wissen im Laufe ihrer Berufsjahre vermutlich, wie entsprechende Lernprozesse progressiv anzuleiten sind. Hierzu besteht aber noch dringend Forschungsbedarf.“ Folglich ist bisher undeutlich, wie historisches Lernen funktioniert.

3. Narrative Kompetenz und historisches Lernen

Deutschsprachige Geschichtsdidaktiker*innen modellieren historisches Lernen häufig in Erweiterung des Geschichtsbewusstseins (z.B. Rösen 2008), dessen Veränderung als historisches Lernen aufgefasst wird, wobei dieser Prozess als in komplexe geschichts- und soziokulturelle (z.B. Sozialisation, Schul- und Unterrichtskontexte) sowie intraindividuelle Zusammenhänge (z.B. Präkonzepte, Einstellungen) eingebettet gilt (z.B. Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023, 61). In den vergangenen zwanzig Jahren wurde dieser Vorgang vor allem mit Blick auf den Prozess historischen Denkens oder dessen Ausdruck als narrative Kompetenz ausdifferenziert.

So gilt im FUER-Modell die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins, operationalisiert anhand der Kompetenzen historischen Denkens (z.B. Frage, Re- und De-Konstruktionskompetenz), als historisches Lernen, das sich anhand eines Niveaustufenmodells hinsichtlich des Grads des Verfügens über gesellschaftliche Konventionen (a-konventionell, konventionell, trans-konventionell) hinsichtlich der Kompetenzbereiche sowie dessen Teiloperationen beschreiben lasse (Körber u.a. 2007, 415–472). Anknüpfend fassen Fenn und Zülsdorf-Kersting (2023, 76) in Anlehnung an Bracke u.a. (2018, 67f.) die Zunahme an Ausdifferenzierung und Vernetzung historischer Denkkoperationen (z.B. historische Fragen, Sachanalyse) sowie des historischen Wissens (z.B. konzeptionelles und metakognitives Wissen) als historisches Lernen auf.

Rösen (2008, 70–140) begreift hingegen narrative Kompetenz und dessen Teiloperationen (Erfahrung, Deutung, Orientierung) als Vermögen des Geschichtsbewusstseins. Er definiert historisches Lernen als Entwicklung der Fähigkeit, Sinn durch historisches Erzählen zu bilden.

Wie er nimmt van Norden (2011, 239) an, dass sich historisches Lernen unter anderem anhand der Beherrschung historischer Erzähltypen (traditional usw.) zeige. Ähnlich fasst Barricelli (2005, 78–81) die „Fähigkeit [...] Geschichten bilden, erzählen und verstehen zu können“ als narrative Kompetenz und deren Erwerb als historisches Lernen auf. Pandel (2013, 222) beschreibt das Konstrukt schließlich als Fähigkeit, „Ereignisse [zu] temporalisieren“ und „Kohärenzen her[zu]stellen“ sowie dessen Zunahme an Elaboriertheit und Komplexität als historisches Lernen. Gautschi (2009) und Hodel u. a. (2013) haben die vorherigen Ansätze miteinander verbunden, ohne jedoch eine weitreichendere Konzeptionalisierung historischen Lernens vorzuschlagen. Insgesamt wird historisches Lernen als subjektbezogene Bezeichnung der Veränderung, Zunahme, Entwicklung oder des Erwerbs von prozeduralen Aspekten (z. B. Kompetenzen, Operationen) historischen Denkens und damit verbundener begründungspflichtiger Strukturen (Wissen) sowie subjektiver Konstrukte (z. B. Einstellungen) vor dem Hintergrund geschichtskulturell fundierter Konventionen aufgefasst, wobei umstritten bleibt, wie sich dieser Wandel theoretisch operationalisieren und empirisch rückgebunden differenzieren lässt.

Im RicH-Projekt gehen wir von einem Modell narrativer Kompetenz aus, in das die Ansätze zur narrativen Kompetenz und zu historischem Denken integriert sind. Es wurde im Rahmen vorangegangener Studien in Adaption des FUER-Modells entwickelt und anhand der deutsch- und englischsprachigen Literatur mit dem Ziel operationalisiert (vgl. z. B. Lévesque/Clark 2018), Performanzen historischen Denkens als Ausdruck narrativer Kompetenz anhand von historischen Texten von Studienbeteiligten empirisch zu erfassen sowie deren Veränderung als historisches Lernen zu beschreiben (z. B. Nitsche u. a. 2023). Dabei erwies sich sowohl die kategoriale Erfassung von Teilaspekten narrativer Kompetenz (z. B. historisches Fragen) als auch die begründete Leistungsevaluation anhand von plausibel abgestuften Erwartungsindikatoren aufgrund des Fehlens empirisch begründeter Konzepte historischen Lernens als Herausforderung. Folglich stand die kognitive Validität des Modells infrage, also der Grad, inwiefern die subjektiven Ausprägungen und Veränderungen des interessierenden Konstrukts mit Hilfe des Modells begründet erfasst werden können (Ercikan u. a. 2015).

Im Gegensatz zum anthropologischen Anspruch vorheriger Modelle (z. B. Körber u. a. 2007) verstehen wir unseres eher als Heuristik (Streim 1975), also als ein System aus unvollständigen Informationen, das jedoch genügend Hinweise dafür liefert, wie sich historischem Denken und Lernen in theoretischer, normativer, empirischer sowie pragmatischer Hinsicht so angenähert werden

kann, dass diesbezügliche Tätigkeiten (z.B. Forschen, Unterrichten) in funktionaler Weise orientiert werden.

In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ist umstritten, inwiefern sich Geschichtsdenken anhand einer übergreifenden Kompetenz oder mehrerer Kompetenzen operationalisieren lässt (z.B. Körber u.a. 2007). Dabei gilt Kompetenz oft als eine Problemlösefähigkeit in variablen Situationen (Weinert 2001). Davon ausgehend impliziert eine Differenzierung in mehrere Kompetenzen, dass sie jeweils zur Lösung spezifischer Probleme beitragen. Indes fehlt eine Theorie historischer Probleme, die unterschiedliche Problemlösefähigkeiten erfordern (Barricelli 2011). Zudem legen Studien eher eine ein- statt mehrdimensionale Struktur des Konstrukts nahe (Trautwein u.a. 2017; Nitsche u.a. 2023). Folglich gehen wir von einer Kompetenz historischen Denkens aus. Wir bezeichnen diese als narrative Kompetenz, um den narrativ-konstruktivistischen Charakter des bezeichneten Problemlösevermögens zu verdeutlichen. Dabei legen wir mit Ricoeur (2007, 216–246) einen weiten Narrationsbegriff zugrunde, wonach jene Aussagen („narrative Sätze“), Formen (z.B. Beschreibungen, Argumentationen) und Aufgaben (z.B. schulische) dem narrativen Paradigma unterliegen, wenn sie in der Vergangenheitsform formuliert sind oder Begriffe enthalten, die sich auf Historisches beziehen, da dadurch Zeitdifferenz fassbar wird, was als wesentliches Destinktionsmerkmal des Begriffs gilt. Formal benötigen historische Narrationen einen Anfang und Schluss. Zudem sollten sie Plausibilitätskriterien genügen, wenn darin wissenschaftliche Ansprüche vertreten werden (Nitsche u.a. 2023, 99).

Anknüpfend definieren wir narrative Kompetenz „als zentrales menschliches Vermögen historischen Denkens, diverse Formen historischer Narrationen zu entfalten oder diese nachzuvollziehen“, um gegenwärtigen Irritationen aufgrund von Veränderungen (z.B. individuelle oder soziokulturelle Identitätskrisen) zu begegnen oder Anforderungen (z.B. selbstgewählte oder schulische Aufgaben) zu lösen. Aufgrund der empirischen Literatur gehen wir von einem Interaktionsprozess zwischen den Operationen historischen Denkens, historischem Wissen erster (z.B. zu Ereignissen) und zweiter Ordnung (z.B. zu Deutungsmustern wie Dauer und Wandel) und geschichtsbezogenen (z.B. epistemologischen) Beliefs aus (Nitsche/Gollin 2020, 285–296). Zudem dürften metakognitive Strategien (Poitras/Lajoie 2013), (situationales) Interesse (van Boxtel/van Drie 2018) und gegenwärtige Wertvorstellungen involviert sein (Bracke u.a. 2018). Angelehnt an die kulturhistorische Schule nehmen wir an (Engeström 1999, 74–84), dass historisches Denken als individuelle Handlung aufgefasst und in Operationen differenziert werden kann, welche in den Kontext von geschichtskultureller Tätigkeit eingebettet ist, die sich in jeweiligen Zeit-Räumen aus historischen Gründen (z.B. Identifikation, Bildung)

herausgebildet hat (Nitsche 2021). In diesem Zusammenhang unterscheiden wir folgende Operationen historischen Denkens idealtypisch (vgl. Abb. 1):

- I. Irritationen werden in Interessen³ überführt, indem Fragen oder Hypothesen formuliert oder solche von anderen Subjekten erkannt werden.
- II. Während der De-Konstruktion werden Aussagen über Vergangenes in Quellen und Darstellungen identifiziert sowie formal verglichen.
- III. Auf Operationen der Re-Konstruktion wird zurückgegriffen, sobald mittels Medienkritik die Plausibilität von Aussagen etwa hinsichtlich vergangener Situation oder zeitgenössischer Funktion der Medien eingeschätzt wird, wozu das Kontextualisieren mittels historischen Wissens sowie Medienvergleiche nötig sind. Zudem dient die Konstruktion von Zeitlichkeit mittels Chronologie und Deutungsmustern (z.B. Dauer und Wandel) der Strukturierung historischer Aussagen.
- IV. Der Prozess trägt dann zur historischen Orientierung bei, wenn mittels Sinnbildungsmustern zukünftiges Handeln begründet oder anhand gegenwärtig gültiger Werte die Relevanz von Vergangenem für heute beurteilt wird (abgewandelt nach Schobinger u.a. 2023, 258).

Während an anderer Stelle argumentiert wurde, dass die Veränderung geschichtskultureller Tätigkeit als gesellschaftliches historisches Lernen interpretierbar ist (Nitsche 2021), sprechen wir hier von historischem Lernen, um den Wandel der individuellen Handlung des historischen Denkens und zugehöriger Konstrukte (s.o.) zu bezeichnen. Sozialkonstruktivistisch begründet, gehen wir davon aus, dass sich diese Veränderungen hinsichtlich gesellschaftlich üblicher Konventionen identifizieren lassen (Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023), wozu diverse Kategorien wie Komplexität, Reflektiertheit oder strukturelle Schematisierung geeignet sein könnten (Körper u.a. 2007, 46 f.). Allerdings ist aufgrund der bisher vorliegenden Studien undeutlich, inwiefern der Gesamtprozess und alle Operationen historischen Denkens mittels derselben Kategorien oder anhand unterschiedlicher zu differenzieren sind (Nitsche u.a. 2025), sodass die empiriebasierte Konturierung historischen Lernens nach wie vor herausfordernd ist.

3 Hier wird Interesse unabhängig von aktuellen lernpsychologischen Überlegungen noch nicht mit motivationalen Orientierungen verknüpft, sondern bezeichnet mit Rüsén (1983, 24) in einem weiten Sinn „Bedürfnisse, die so interpretiert sind, daß diejenigen, die sie haben, wissen, was sie wollen, wenn sie sie befriedigen wollen“, wenngleich diese Definition anschlussfähig erscheint, da lernpsychologische Theorien zum Interesse häufig mit solchen zur Motivation verbunden werden, in denen von psychologischen Grundbedürfnissen ausgegangen wird (z.B. Deci/Ryan 2015).

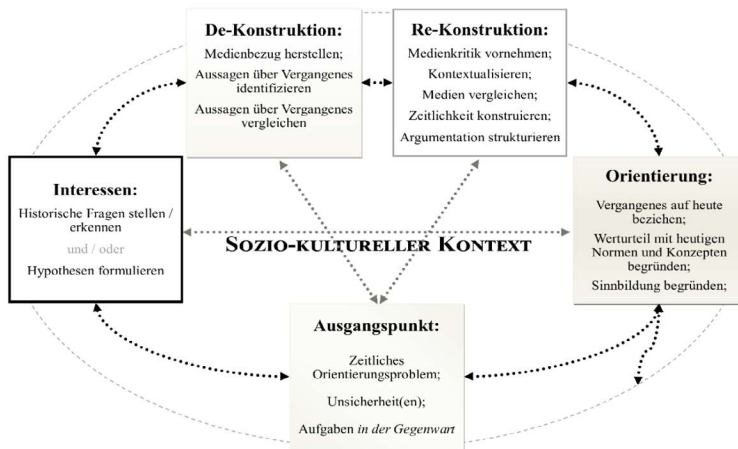


Abbildung 1: Modell narrativer Kompetenz (Nitsche/Gollin 2020, 322).

4. Research of Learning Processes in History (RicH) – ein Forschungsprojekt

Das RicH-Projekt ist in Erweiterung von Wineburg (1991) als Prozessstudie am Noviz*innen-Expert*innen-Design orientiert, weil es im Kern darauf zielt,

- 1) expertisegruppenübergreifende Operationen historischen Denkens zwecks Revision unseres Modells narrativer Kompetenz sowie
- 2) typische Ausprägungen historischen Denkens zu identifizieren, auf deren Grundlage Progressionsmodelle historischen Lernens konstruiert werden sollen.

Insgesamt konnten anhand ihrer institutionellen Verortung und erreichten Abschlüsse Personen aus sieben Gruppen in der Deutschschweiz für eine Teilnahme gewonnen werden, von denen wir annehmen, dass sie solche Resultate historischen Denkens äußern, welche konventionelle Formen über- oder unterschreiten:

- a) universitäre Historiker*innen, die sich mit dem Erhebungsthema (s. u.) oder anderen Schwerpunkten in ihrer Forschung befassen, sodass der Themenexpertise Rechnung getragen wird;
- b) außeruniversitäre Historiker*innen (z.B. Geschichtslehrpersonen, Museo-log*innen), um typische Geschichtsberufe einzubeziehen;

- c) Geschichtsstudierende, welche als Semi-Expert*innen fungierten;
- d) Geschichtsinteressierte Lai*innen (z.B. freiwillige Museumsguides), welche alltägliches Geschichtsdenken sichtbar machen sollten;
- e) Schüler*innen der Sekundarstufe II auf Klassenstufe 10 und 11;
- f) Schüler*innen, die die Sekundarstufe I auf mittlerem Niveau besuchten, auf der Klassenstufe 9 sowie
- g) auf Klassenstufe 7, damit historisches Denken im Rahmen des regulären Geschichtsunterrichts möglichst breit avisiert werden konnte.

An der Hauptuntersuchung (April bis November 2022) nahmen insgesamt 57 Personen ($M_{Alter} = 33,77$, $SD_{Alter} = 19,12$; weiblich = 50,9 %, divers = 3,5 %) teil. An der Pilotstudie (März 2021 bis Januar 2022), deren Daten wir hier nutzen (vgl. Tabelle 1), waren acht Personen aus vier Gruppen beteiligt ($M_{Alter} = 33,0$; $SD_{Alter} = 13,74$; weiblich = 37,5 %).

Tabelle 1: Hintergrundmerkmale der Teilnehmenden (Schobinger u. a. 2023, 259).

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

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von digitalen Videokonferenzen (z.B. Webex). Sie fand an zwei aufeinanderfolgenden Terminen statt. Während des 1. Termins wurden die Teilnehmenden mittels digitalen Fragebogens um die Angabe von Personenmerkmalen (z.B. Alter) gebeten sowie hinsichtlich ihrer

epistemologischen Beliefs, metakognitiven Strategien sowie ihres situationalen Interesses befragt. Das historische Denken der Proband*innen wurde anhand einer medienbasierten Aufgabe (s.u.) mittels ‚Lautem Denken‘ erhoben, mit dem sie anhand einer Übungsaufgabe vertraut gemacht wurden. Trotz Limitationen (z.B. Einfluss auf Denkprozesse), gilt das Verfahren als zielführend zur Erschließung kognitiver Prozesse (Thyroff 2022). Während des 2. Termins wurden die Teilnehmer*innen gebeten, ihre historische(n) Frage(n) schriftlich zu beantworten, die sie während des 1. Termins entwickelt hatten. Jeweils nach Abschluss wurden sie mittels kognitiver Interviews gebeten, ihr Vorgehen zu schildern (Beatty/Willis 2007). Die Daten wurden jeweils audiovisuell aufgezeichnet. Für diesen Beitrag stützen wir uns auf die Daten des 1. Termins.

In dessen Rahmen wurde eine medienbasierte Aufgabe angeboten. Sie basierte auf einer vorangegangenen Studie (z.B. Nitsche/Gollin 2020), wurde adaptiert und anschließend von zwei Geschichtspräsident*innen, die zum Aufgabenthema forschen sowie einem Professor für Geschichtsdidaktik auf ihre Plausibilität geprüft. Die Aufgabe bestand aus zwei Aufträgen. Der erste forderte dazu auf, die Medien hinsichtlich interessanter Stellen zu konsultieren, um eine historische Frage zu entwickeln, während der zweite darauf zielte, das Angebotene mit Hilfe der eigenen historischen Frage zu untersuchen. Die Medien bezogen sich auf die Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg, da Neutralität in der Schweiz generell als identitätsrelevant gilt, jedoch kaum mit Blick auf den 1. Weltkrieg (Tanner 2015). Dadurch sollte eine geschichtskulturelle Relevanz gewährleistet werden, ohne sozial erwünschte Urteile zu evozieren, die historische Denkprozesse bestimmen können (z.B. Hodel u.a. 2013). Sieben Medien wurden in der digitalen Cloud Switchdrive zur Verfügung gestellt:

- 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 audiovisuellen Daten wurden mittels F4x automatisch transkribiert und anschließend von Hilfskräften aufbereitet. Die Auswertung der Transkripte erfolgte in MaxQDA mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2010). Ausgehend von unserem oben vorgestellten Modell narrativer Kom-

petenz codierten der Zweit- und Drittautor dieses Textes die Daten zunächst deduktiv. Diese Codierungen wurden daraufhin sowohl deduktiv und induktiv zwecks Theorierevision differenziert. Um die Trennschärfe zu gewährleisten und zugleich der Struktur der geäußerten Gedanken gerecht zu werden, umfasste die Codiereinheit wenige Worte bis zu mehreren Sätzen. Zudem waren Überschneidungen möglich. Die Codier-Übereinstimmung wurde anhand der Hälfte der Daten überprüft. Die Reliabilitätswerte fielen zufriedenstellend⁴ aus (vgl. Tabelle 2). Aspekte der historischen Orientierung waren anhand der Pilotdaten nicht reliabel zu identifizieren, konnten jedoch im Rahmen der Hauptauswertung zuverlässig erfasst werden.

Für die Differenzierung der Qualität historischen Denkens wurden die oben angedeuteten und andernorts anhand einer Literaturübersicht umfangreich herausgearbeiteten Kriterien an den Gesamtprozess angelegt (Nitsche u. a. 2025). Dabei wurde bisher explorativ vorgegangen und eine konsensuelle Übereinstimmung zwischen den Autor*innen hergestellt.

Tabelle 2: Operationen narrativer Kompetenz und Reliabilitätskoeffizienten anhand der Pilotdaten (n = 4).

Kategorie	Definition	Cohens κ
Historisches Fragen	Perplexität bezüglich Medien und Material wird geäußert, Fragen zu Vergangenem oder Historischem werden ausformuliert.	0,55
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
Konstruktion von Zeitlichkeit	Zeitlichkeit wird konstruiert, indem chronologisch oder mit Hilfe von Deutungsmustern erzählt wird.	0,70

4 Oft gilt $\kappa < 0.40$ = schwache, $0.40-0.59$ = moderate, $0.60-0.74$ = gute und $\kappa > 0.74$ = sehr gute Übereinstimmung (Wirtz 2022).

5. Exemplarische Ergebnisse⁵

Zunächst werden anhand von zwei Beispielcodierungen Chancen und Herausforderungen unseres Ansatzes illustriert. Anschließend wird ein Noviz*innen-Expert*innenvergleich dargestellt. Als paradigmatische Operation historischen Denkens gilt die Quellen- oder Medienkritik, welche Eingang in die meisten deutsch- und englischsprachigen Modelle historischen Denkens gefunden hat (z.B. Lévesque/Clark 2018; Körber u.a. 2007) und ebenfalls in unserem Modell im Bereich der Re-Konstruktion integriert ist. Als *medienkritisches 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. So nutzte ein Teilnehmer Gattungsmerkmale, um die Perspektiven der Urhebenden zu reflektieren:

„[...] Knapp drei Jahre nach der, dem ersten Material A, äh Material B. Unterschied ist hier, dass es sich um eine geheime Mitteilung handelt. Dass sie natürlich entsprechend auch eine andere Perspektive der Quelle zu erwarten ist, während Material B war- en für ähm, öffentlich publiziert, zugänglich ist, ist hier Material D nicht öffentlich zugänglich.“ (PE02 nach Schobinger u.a. 2023, 264)

Demgegenüber stellte uns der Fokus auf Denkvorgänge, die Wissen erster Ordnung betreffen, und bisher etwa als Vergangenheitspartikel identifizieren (Körber u.a. 2007), Sachverhaltsanalyse (Bracke u.a. 2018) oder in unserem Modell als Aussagen über Vergangenes identifizieren operationalisiert wurden, vor Herausforderungen. Dies illustriert bereits der mäßige Reliabilitätskoeffizient (vgl. Tabelle 2) und wird an den folgenden Beispielen deutlich:

„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 geben 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 nach Scheller u.a. 2025, 82)

5 Die Ergebnisdarstellung basiert auf Auszügen von Schobinger u.a. (2023) und Scheller u.a. (2025).

„[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 nach ebd.)

Im ersten Beispiel wird eine Zusammenfassung eines Quelleninhalts vorgenommen („Verletzung des in der Quelle [...] angezeigten [...] Neutralitätsrechts“), welche der Textebene zugeordnet und folglich mittels *Aussagen über Vergangenes identifizieren* im Bereich der De-Konstruktion codiert werden könnte. Zugleich ist jedoch eine Deutung und folglich ebenfalls ein rekonstruktiver Bezug auf Vergangenes (Verletzung des damaligen Neutralitätsrechtes) impliziert. Das zweite Beispiel ließe sich hingegen vor allem als vergangenheitsbezogene Aussage auffassen, die das damalige Geschehen als ‚geschichtlichen Inhalt‘ direkt rekonstruiert „okay die Wirtschaft darf weiterhin liefern“). Da solche Beispiele, die die de- und re-konstruktiven Funktionen der zugrundeliegenden Operationen in den Blick rückten, indes zu selten waren, haben wir uns im Rahmen der Pilotdaten für die Konstruktion der Hybridoperation *Medieninhalt erschließen* entschieden. Auch wenn der Code inzwischen differenziert werden konnte, verweisen die Beispiele, wie bereits in der Literatur mehrfach angedeutet, auf grundsätzliche Schwierigkeiten (Bracke u. a. 2018; Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023). So lässt sich als vorläufiges Zwischenfazit festhalten, dass unser Ansatz für die theoriebasierte Untersuchung paradigmatischer Operationen historischen Denkens (z. B. Medienkritik) gut geeignet ist, während die Unterscheidung ihrer de- und re-konstruktiven Funktionen jedoch herausfordernd bleibt.

Tabelle 3: Vergleich historischen Denkens eines Historikers und einer Schülerin (Schobinger u. a. 2023, 256)

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

In Tabelle 3 sind die Codierungen des historischen Denkens eines Mittelalterhistorikers und einer Schülerin der 9. Klasse gegenübergestellt, um erste Einblicke in qualitative Differenzen mit Blick auf den Gesamtprozess zu ermöglichen. Auffällig ist, dass die Beteiligten vergleichbare Denkoperationen nutzten, sich

aber hinsichtlich des Umfangs und Ablaufs des Prozesses sowie der operationalen Anwendung unterschieden. So formulierte der Experte basierend auf einer Durchsicht aller Medien (Min. 0 bis 12.15) eine historische Frage für den 2. Termin (Min. 13 bis 14), bevor er mehrere Medien miteinander verglich, kritisierte (Min. 14.30 ff.) und davon ausgehend die Plausibilität der Frage prüfte (Min. 15.15 bis 35.30). Zudem nahm er nach der ersten Annäherung an seine historische Hauptfrage, mehrfach Kontextualisierungen und Konstruktionen von Zeitlichkeit vor (z.B. Min, 15.15 bis 17.30). Demgegenüber erschloss sich die Novizin die Medien mittels spontaner Fragen (Min. 0.30 bis 1.21.00) und nahm erst nach der Inhaltserschließung von zwei Medien (Min. 53.45 bis 1.05.00) eine Zusammenfassung derselben vor (Min. 30 bis 43.15). Eine übergreifende historische Frage für den 2. Termin entwickelte sie nicht.⁶ Medienvergleiche spielten keine und Medienkritiken nur eine untergeordnete Rolle. Generell wirken die operationalen Vorgänge der Novizin eher zufällig und unstrukturiert, wenngleich ihr spontanes Fragen ein gewisses Muster bildet, das für die Medienschließung relevant war, um ‚Inhaltliches‘ zu klären⁷ oder um Deutungen zu erwägen.⁸ Der Prozess des Experten erscheint hingegen kleinschrittiger und fokussierter als der der Novizin, was ebenfalls daran deutlich wird, dass die Novizin doppelt so viel Zeit benötigte wie der Experte. Zudem griff der Experte häufig auf verschiedene Denkoperationen in kürzerer Zeit zurück und verwendete diese repetitiv (Min. 15.15 bis 35.30), während dies bei der Novizin kaum zu beobachten ist.

Insgesamt ist festzuhalten, dass beide Prozesse spezifische Charakteristika aufweisen. Legt man etwa die Schematisierung und Komplexität als Kriterien zugrunde (Körper u.a. 2007, 47), lässt sich der Denkprozess des Experten als zyklisch und iterativ, jener der Novizin als linear klassifizieren. Ähnlich wie in der Expertiseforschung anderer Domänen (Reimann/Markauskaite 2018, 55) verweist die Abfolge der Denkoperationen des Experten auf ihre komplexere Verschränkung, da in kürzeren Zeiträumen unterschiedliche Operationen zum Ausdruck kommen, während die Novizin etwa spontane Fragen eher schematisch über einen längeren Zeitraum einsetzte, um einzelne Medien zu erschlie-

6 Die historische Hauptfrage wurde erst im Rahmen des 2. Termins mit Hilfe des Erhebungsleiters konstruiert.

7 Z.B. „Ich hob [...] hervor, dass wir uns vorbehalten, Grenzverletzungen [...] der Zentralmächte.“ Wer waren die Zentralmächte?“ (PE06 nach Schobinger u.a. 2023, 266).

8 Z.B. „Und äh, sie sieht wohl traurig aus, dass es Krieg gab. Und die Schweiz und umarmt so [...]. Weil sie neutral war oder weil sie dazwischen waren da?“ (PE06 nach ebd.).

ßen, ohne diese jedoch mittels Medienvergleichen strukturiert zu verknüpfen. Damit deutet sich an, dass ein operationales Konzept historischen Lernens, das auf theoretischen Annahmen und empirischen Einsichten in Prozesse historischen Denkens von Personen unterschiedlicher Expertise basiert, vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten Kriterien auf einem Kontinuum zwischen unstrukturiert-ziellos und strukturiert-zielgerichtet sowie unverbunden und verbunden konstruiert werden kann.

6. Schlussfolgerungen – historisches Lernen zwischen theoretischer Fundierung und empirischer Evidenz

In diesem Beitrag plädierten wir am Beispiel unserer Forschung zu historischem Lernen für eine zyklische Verknüpfung von Theorie und Empirie (sowie von Normierung und Pragmatik) im Kontext der geschichtsdidaktischen Erkenntnisgenese. Im Kern argumentierten wir, dass Erkenntnis mittels Tätigkeit sozial begründet wird, die Subjekte, Gesellschaften und Objekte unter Rückgriff auf Werkzeuge (hier v.a. Sprache und Symbole) systemisch verknüpft (Engeström 1999), sodass Bezüge zwischen theoretischen und empirischen (sowie normativen und pragmatischen) Erkenntnissen und -weisen möglich sind. Weiterhin gingen wir von der sozialen Orientierungsfunktion wissenschaftlicher Erkenntnis als ihrem Begründungskriterium sowie von der Notwendigkeit aus, dass Theorien zum (historischen) Lernen theoretische und empirische Aussagen enthalten (müssen), wenn sie funktional sein sollen (Kempf 2009).

Hinsichtlich Theorie, Normierung, Empirie und Pragmatik (z.B. Bergmann 1998) stellten wir unter Bezug auf geschichtsdidaktische Autor*innen infrage (z.B. Meyer-Hamme 2018; Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023), inwiefern vorliegende Theorien historischen Lernens ihre soziale Orientierungsfunktion in den genannten Feldern hinreichend konkret erfüllen. Daraufhin skizzierten wir unser Modell narrativer Kompetenz, das uns als Heuristik dient(e) (Streim 1975), um individuelles historischen Denkens valider zu konturieren. Ebenfalls literaturbasiert fass(t)en wir historisches Lernen als Veränderungen historischen Denkens auf, die vor dem Hintergrund von Konventionen im Rahmen geschichtskultureller Tätigkeit konzipiert werden können.

Anhand der bisherigen Analysen der RicH-Studie, in der wir die genannten Felder wie Theorie, Empirie usw. aufeinander bezogen, verdeutlichten wir, dass (1) paradigmatische Operationen historischen Denkens wie die Medienkritik mittels theoriegeleiteten Codierens an Prozessdaten von Personen diverser Expertise begründet werden können, wodurch sich Teile unseres Modells

- sowie bisherige englischsprachige Studien ebenfalls für den deutschsprachigen Kontext bestätigen lassen (z.B. Wineburg 1991);
- (2) die Differenzierung von Operationen historischen Denkens hinsichtlich de- und re-konstruktiver oder orientierender Funktionen weiterhin herausfordernd ist und zukünftiger theorie- sowie empiriebasierter Validierungsbemühungen bedarf (z.B. Bracke u.a. 2018);
 - (3) historisches Lernen anhand von Prozessen historischen Denkens von Personen unterschiedlicher Expertise sowie theoriebasierten Kriterien auf einem Kontinuum z.B. zwischen unstrukturiert-ziellos und strukturiert-zielgerichtet konstruiert werden kann;
 - (4) eine funktionale Operationalisierung historischen Lernens, einen normativ begründeten Erwartungshorizont wie das konventionelle Verfügen über historisches Denken und ein darauf bezogenes empirisches Forschungsdesign erfordert, um Ausprägungserwartungen historischen Denkens valide begründet zu konturieren.

Insgesamt lassen sich einige Einwände gegen unser Vorgehen erheben. So ließe sich etwa fragen, inwiefern unsere Modellbildung formallogischen Ansprüchen genügt (Kempf 2009), weil sie sich auf Literatur stützt, die auf divergenten Theorien basiert. Zudem könnte argumentiert werden, historisches Denken und Lernen sei lediglich als empirische Entdeckung theoretischer (z.B. Barricelli 2019) oder normativer Setzungen zu begreifen (z.B. van Norden 2011). Aufgrund unserer wissenschaftstheoretischen Fundierung (s.o.) nehmen wir jedoch an, dass sich *unterschiedliche* Bezüge (theoretische, empirische usw.) im Verlauf wissenschaftlicher Tätigkeit begründet miteinander verknüpfen lassen, solange sie sprachlich oder symbolisch fundiert sind und sich nicht grundsätzlich widersprechen (z.B. Geschichte als Abbildung vs. Konstruktion). Zudem dürften Theorien zum historischen Lernen, die wie beschrieben fundiert werden, eher der wissenschaftstheoretischen Anforderung gerecht werden, in den Aufgabebereichen der Geschichtsdidaktik (Theorie, Normierung, Empirie, Pragmatik) gesellschaftlich funktional zu sein (Kempf 2009), wenn während ihrer Genese Erkenntnisse der genannten Felder berücksichtigt und ihre (mittleren) Reichweiten reflektiert werden (Merton 1995).

Allerdings stehen wir zukünftig vor einigen Herausforderungen. So ist (nach Abschluss der Datenanalyse) zu diskutieren, welche Reichweite Modellbildungen zum historischen Lernen insgesamt und hinsichtlich unserer Konzeption erreichen. Zudem sind für die Fundierung des Konstrukts weitere theorie- und empiriebasierte Analysen wie Typenbildungen nötig. Dafür bedürfen die vorliegenden

Kriterien wie Strukturierung jedoch der Operationalisierung (Körber u.a. 2007). So ist bisher offen, wie sie sich konkret auf empirische Daten und die Annahme beziehen lassen, geschichtliche Lernprogression lasse sich anhand des Verfügens über gesellschaftliche Konventionen historischen Denkens beschreiben (Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023). Zwar mag der von uns unternommene Einbezug von Personen diverser Expertise eine geeignete Annäherung darstellen, jedoch steht die Fundierung noch aus. Trotz dieser noch zu bearbeitenden Aufgaben stehen geschichtsdidaktische Theorie und Empirie (sowie Normierung und Pragmatik) aus unserer Sicht nicht in einem komplementären oder hierarchischen Verhältnis. Vielmehr bilden sie zumindest für historisches Lernen den Kontext einer geschichtsdidaktischen Forschung, die die Gültigkeit ihrer Erkenntnisse fortlaufend am normativen Anspruch misst, ob sie menschliche Tätigkeit wie Unterrichten oder Forschen (noch) funktional orientieren kann.

Literatur

- BABEROWSKI**, Jörg (2013): *Der Sinn der Geschichte: Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*. München.
- BARRICELLI**, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. *Forum Historisches Lernen*. Schwalbach/Ts.
- BARRICELLI**, Michele (2011): Problemorientierung. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts., S. 78–90.
- BARRICELLI**, Michele (2019): Translation: Von der Theorie zur Empirie und zurück – Drei Vorschläge für den Weg. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“*. Bern, S. 24–40.
- BEATTY**, Paul C./Willis, Gordon B. (2007): Research Synthesis: The Practice of Cognitive Interviewing. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 71, Heft 2, S. 287–311, DOI: 10.1093/poq/nfm006.
- BERGMANN**, Klaus (1998): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.). *Forum Historisches Lernen*. Schwalbach/Ts.
- BORRIES**, Bodo von (2011): Beobachtungen zum Stand der empirischen Geschichtsdidaktik. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“*. Bern, S. 317–322.
- BOXTEL**, Carla van/Drie, Jannet van (2018): Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: Metzger, Scott Alan/Harris, Lauren McArthur (Hg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York, S. 149–176. Bracke, Sebastian u.a. (2018): *Theorie des Geschichtsunterrichts. Geschichtsunterricht erforschen*, Bd. 9. Schwalbach/Ts.

- DECI**, Edward L./Ryan, Richard M. (2015): Self-Determination Theory. In: Wright, James D. (Hg.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. S. 486–491, DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4.
- ENGESTRÖM**, Yrjö (1999): *Lernen durch Expansion*. Internationale Studien Tätigkeitstheorie, Bd. 5. Marburg.
- ERCIKAN**, Kadriye u.a. (2015): Cognitive Validity Evidence for Validating Assessments of Historical Thinking. In: Ercikan, Kadriye/Seixas, Peter (Hg.): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York, S. 206–220.
- FENN**, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (2023): Historisches Lernen – Ansätze einer Lerntheorie für den Geschichtsunterricht. In: Fenn, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*. Berlin, S. 54–97.
- FÜRNROHR**, Walter (1976): Zur Bedeutung von Theorie und Empirie für die Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in 12 Thesen. In: Fürnrohr, Walter/Kirchoff, Hans Georg (Hg.): *Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Anmerkungen und Argumente zur historisch-politischen Bildung*, Bd. 15. Stuttgart, S. 20–23.
- GAUTSCHI**, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.
- HARTER-REITER**, Sabine/Kühberger, Christoph (2020): Leistungsfeststellung im inklusiven Geschichtsunterricht. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph und Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/M., S. 453–467.
- HASBERG**, Wolfgang (2001): Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik: Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht. *Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik*, Bd. 3.1. Neuried.
- HASBERG**, Wolfgang (2007): Im Schatten von Theorie und Pragmatik – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jg. 6: 9–40.
- HODEL**, Jan u.a. (2013): Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Jg. 4, Heft 2, S. 121–145.
- KEMPF**, Wilhelm (2009): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Band 1: Theorie und Empirie. Berlin.
- KÖRBER**, Andreas u.a. (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung*, Bd. 2. Neuried.
- LÉVESQUE**, Stéphane/Clark, Penney (2018): Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In: Metzger, Scott Alan/Harris, Lauren McArthur (Hg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. London, S. 117–148, DOI: 10.1002/9781119100812.ch5.

- LUCAS**, Friedrich (1985): *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart.
- MAYRING**, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim.
- MERTON**, Robert King (1995): *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Meja, Volker/Steher, Nico (Hg.). Berlin.
- MEYER-HAMME**, Johannes (2018): Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Sandkühler, Thomas/Barricelli, Michele/Fenn, Monika/Bernhardt, Markus/Schwabe, Astrid (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen, S. 75–92.
- MONTE-SANO**, Chauncey/Reisman, Abby (2016): Studying Historical Understanding. In: Corno, Lyn/Anderman, Eric M. (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*. 3. Aufl. New York, S. 281–294.
- NITSCHKE**, Martin (2021): Historisches Lernen und Geschichtskultur oder gesellschaftliches historisches Lernen als künftiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Kuhn, Konrad J./Nitschke, Martin/Thyroff, Julia/Waldis, Monika (Hg.): *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung*. Festschrift für Béatrice Ziegler. Münster & New York, S. 225–238.
- NITSCHKE**, Martin/Gollin, Kristine (2020): Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In: Bernhardt, Markus/Sandkühler, Thomas (Hg.): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Beihefte der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21. Göttingen, S. 311–327.
- NITSCHKE**, Martin u.a. (2025): Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen, Schreiben sowie Orientieren. In: Krause, Susan/McLean, Philipp/Ramb, Judit/Schwabe, Nicole/van Norden, Jörg (Hg.): *Theorie und Empirie – ein unzertrennliches Paar*. Göttingen.
- NITSCHKE**, Martin u.a. (2023): Narrative Kompetenz und epistemologische Beliefs im Geschichtsunterricht fördern? Zur Wirksamkeit einer Schreibintervention an Deutschweizer Gymnasien. In: Waldis, Monika/Nitschke, Martin (Hg.): *Geschichtsdidaktisch intervenieren. Geschichtsdidaktik heute*, Bd. 13. Bern, S. 97–127.
- NORDEN**, Jörg, van (2011): *Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Reihe Geschichtsdidaktik, Bd. 13. Freiburg.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.
- POITRAS**, Eric G./Lajoie, Susanne P. (2013): A Domain-Specific Account of Self-Regulated Learning: The Cognitive and Metacognitive Activities Involved in Learning through Historical Inquiry. In: *Metacognition and Learning*, Jg. 8, Heft 3, S. 213–234, DOI: 10.1007/s11409–013–9104–9.

- REIMANN, Peter/Markauskaite, Lina** (2018): Expertise. In: Fischer, Frank/Hmelo-Silver, Cindy E./Goldman, Susan R./Reimann, Peter (Hg.): *International Handbook of the Learning Sciences*. New York, S. 54–63.
- RICŒUR, Paul** (2007): *Zeit und Erzählung*. Band I: *Zeit und historische Erzählung*. Paderborn.
- RÜSEN, Jörn** (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1489. Göttingen.
- RÜSEN, Jörn** (2008): *Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen*. 2. Aufl. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.
- SCHELLER, Jan u. a.** (2025): Den Umgang mit Quellen und Darstellungen digital beforschen – eine Pilotstudie. In: Nitsche, Martin/Waldis, Monika (Hg.): *Historisches Denken erforschen. Geschichtsdidaktik heute*. Bern, S. 72–96.
- SCHOBINGER, Jonas u. a.** (2023): Historisches Fragen aufgabenbasiert und digital beforschen. In: Krösche, Heike/Brait, Andrea/Oberhauser, Klaus (Hg.): *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde*. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Bd. 3. Frankfurt/M., S. 251–268.
- STREIM, Hannes** (1975): Heuristische Lösungsverfahren. Versuch einer Begriffsklärung. In: *Zeitschrift für Operations Research*, Jg. 19: 143–162, DOI: 10.1007/bf01999748.
- TANNER, Jakob** (2015): *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München.
- THYROFF, Julia** (2022): Lautes Denken. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden, S. 443–457, DOI: 10.1007/978-3-658-29668-1_32.
- TRAUTWEIN, Ulrich u. a.** (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)“. Münster.
- VÖLKEL, Bärbel** (2014): *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
- WEINERT, Franz E.** (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique/Salganik, Simone/ Hersh, Laura (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern et al., S. 45–65.
- WINEBURG, Samuel** (1991): Historical Problem Solving. A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 83, Heft 1, S. 73–87, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>.
- WIRTZ, Markus Antonius** (2022): Cohens Kappa. In: Wirtz, Markus Antonius (Hg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/cohens-kappa> (4.7.2025)