

Wissenschaftlicher Schlussbericht des Projekts «Historisches Lernprozesse erforschen – Research of Learning Processes in History (RicH)»

Dr. Martin Nitsche, Jonas Schobinger, Jan Scheller

Pädagogische Hochschule FHNW
Zentrum für Demokratie Aarau
Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik
Küttigerstrasse 21
5000 Aarau, Switzerland
martin.nitsche@fhnw.ch

Aarau, August 2024

SNF-Projekt-Nr.: 100019_192414 (August 2020 - Juli 2024)

Projektleitung: Dr. Martin Nitsche

Wissenschaftliche Mitarbeitende: Jan Scheller, Jonas Schobinger, Dr. Julia Thyroff

Wissenschaftliche Assistierende: Vera Baumann, Tina Weber

Publiziert auf:

DaSCH - Swiss National Data and Service Center for the Humanities

Gewerbestrasse 24

CH-4123 Allschwil

Schweiz

<https://ark.dasch.swiss/ark:/72163/1/084E/Bg8YzPEUTUS0pRzP4RlvqWT.20241022T09473792846404Z>

Zitieren als:

Nitsche, M., Schobinger, J., & Scheller, J. (2024). Wissenschaftlicher Schlussbericht des Projekts «Historisches Lernprozesse erforschen – Research of Learning Processes in History (RicH)».

Aarau: Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW.

<https://doi.org/10.26041/fhnw-11256>

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	2
2	Design und Methoden	3
3	Bisherige Ergebnisse	5
3.1	Operationen narrativer Kompetenz im Vergleich zwischen den Expertisegruppen	5
3.2	Epistemologische Beliefs	6
3.3	Metakognition	6
3.4	Zusammenhänge	6
3.5	Vorläufiges Fazit	7
4	Abweichung vom Forschungsplan	8
5	Beiträge der Projektmitarbeitenden	9
6	Wichtige Ereignisse	10
7	Literatur	11

1 Ausgangslage

In Zeiten des Wandels, soll Geschichtsvermittlung dazu befähigen, mittels historischem Denken Zukunftsoptionen zu entwickeln, indem historisch gelernt wird (z.B. Körber et al., 2007). Deutschsprachige Autor*innen definieren das Vermögen, historisch zu denken, oft als narrative Kompetenz und historisches Lernen als Entwicklung narrativer Kompetenz, weil Geschichte auf historischem Erzählen basiert (z.B. Barricelli, 2005). Undeutlich war zu Projektbeginn indes, wie historisches Lernen begründet und Lernerfolg schulisch und außerschulisch diagnostiziert werden kann (z.B. Borries, 2008). Ein weitgehender Konsens bestand darin, dass es als Entwicklung historischen Denkens beschreibbar ist. Umstritten war, welche Aspekte zentral sind und wie sich Lernen entwickelt (z.B. Bracke et al., 2018). Zudem stand die Erforschung der Relevanz epistemologischer Beliefs (z.B. VanSledright & Maggioni, 2016) und metakognitiver Strategien für diesen Vorgang erst am Anfang (z.B. Zülsdorf-Kersting, 2019). Daher wurde die Erforschung von historischen Lernprozessen gefordert (z.B. Monte-Sano & Reisman, 2016) und die Notwendigkeit betont, Modelle der Lernprogression historischer Operationen (z.B. Re- und De-Konstruktion) empirisch zu begründen,¹ um Geschichtsleistungen valider untersuchen und Lehr-Lern-Prozesse zielgruppenbezogen gestalten zu können (z.B. Radinsky et al., 2015).

Die Studie «Research of Learning Processes in History (*RicH*)» folgte dem Paradigma der narrativen Kompetenz. Sie zielte darauf, im Deutschschweizer Kontext operationale Prozesse narrativer Kompetenz, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Personengruppen diverser Expertise (z.B. Schüler*innen, Historiker*innen) sowie die Rolle epistemologischer Beliefs und metakognitiver Strategien am Beispiel einer historischen Argumentationsaufgabe zu untersuchen, um daraufhin Lernprogressionsmodelle zu konzipieren.²

Den theoretischen Ausgangspunkt bildete *einerseits* ein Modell narrativer Kompetenz, das im Rahmen vorangegangener Studien anhand des FUER-Modells adaptiert wurde (Körber et al., 2007). Narrative Kompetenz gilt dabei «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) historisch zu begegnen oder Anforderungen (z.B. selbstgewählte oder schulische Aufgaben) zu lösen. Aufgrund der empirischen Literatur wurde von einem Interaktionsprozess zwischen den Operationen historischen Denkens (z.B. Re- und De-Konstruktion, Orientierung), historischem Wissen erster (z.B. zu Ereignissen) und zweiter Ordnung (z.B. zu Deutungsmustern wie Dauer und Wandel) und geschichtsbezogenen (z.B. epistemologischen) Beliefs ausgegangen (Nitsche & Gollin, 2020, S. 285–296). Zudem schienen metakognitive Strategien (Poitras & Lajoie, 2013), (situationales) Geschichtsinteresse (van Boxtel & van Drie, 2018) und gegenwärtige Wertvorstellungen involviert (Bracke et al., 2018). *Andererseits* wurde, der kulturhistorischen Schule folgend, sozialkonstruktivistisch begründet angenommen (Engeström, 1999), 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 in gesellschaftlichen Lernprozessen herausgebildet hat (Nitsche, 2021). Historisches Lernen diente in der RicH-Studie folglich als Bezeichnung des Wandels der individuellen Handlung des historischen Denkens und zugehöriger

¹ Lernprogression wird dabei nicht als lineare, altersbezogene Entwicklung aller Aspekte verstanden, sondern als Konzept zur Beschreibung von Veränderungen in Richtung wissenschaftsförmigen Denkens (Boadu & Donnelly, 2020).

² Auf die Analyse historischen Wissens und emotionaler Aspekte wird verzichtet, da die Bezüge theoretisch ungeklärt sind (vgl. z.B. Borries, 2014; Bracke et al., 2018).

Konstrukte (s. o.). Zudem galt als Voraussetzung, dass sich diese Veränderungen hinsichtlich gesellschaftlich üblicher Konventionen charakterisieren lassen, wozu diverse Kategorien wie Komplexität, Reflektiertheit oder strukturelle Schematisierung anhand von theoretischen (Körper et al., 2007) und empirischen Arbeiten dienlich sein können (Nitsche et al., in Druck a).

2 Design und Methoden

Die RicH-Studie basierte auf einem erweiterten Noviz*innen-Expert*innen-Design, um historisches Denken von Personen diverser Expertise zu untersuchen. Zu Beginn des Projektes wurde anhand von eigenen Vorarbeiten eine materialbasierte Aufgabe zur Schweizer Neutralität im Ersten Weltkrieg unter Einbezug von zwei externen Historiker*innen und einem Geschichtsdidaktiker weiterentwickelt (Schobinger et al., 2023). Anschliessend waren 7 Geschichtsstudierende an der technischen Erprobung des Erhebungssettings beteiligt. In die methodologische Pilotierung (März 2021 bis Januar 2022) waren acht Personen involviert ($M_{Alter} = 33,0$; $SD_{Alter} = 13,74$; weiblich = 37,5%), je zwei habilitierte Historiker*innen, Geschichtsstudierende, geschichtsinteressierte Lai*innen und Schüler*innen auf Klassenstufe 9 (niedriges und mittleres Niveau). Ausserdem hat ein Schüler auf Klassenstufe 8 einer Kleinklasse mit Lernschwierigkeiten teilgenommen, um die Inklusivität des Aufgabensettings zu prüfen. An der Hauptstudie (April bis November 2022) nahmen insgesamt 58 Personen ($M_{Alter} = 32,48$, $SD_{Alter} = 19,09$, weiblich = 52 %, divers = 3,5 %) aus 7 Expertisegruppen teil: 8 universitäre, 10 ausseruniversitäre Historiker*innen, 7 Geschichtsstudierende, 9 geschichtsinteressierte Lai*innen, 9 Schüler*innen in Klassenstufe 10³ oder 11, 6 Schüler*innen auf Klassenstufe 9 und 9 Schüler*innen auf Klassenstufe 7 (jeweils auf mittlerem Niveau).

Die Datenerhebung⁴ erfolgte mit Hilfe von Videokonferenzen (z.B. Webex). Sie fand an zwei Terminen statt. Während des 1. Termins beantworteten die Teilnehmenden Fragebögen zu ihren Personenmerkmalen (z. B. Alter) sowie hinsichtlich ihrer epistemologischen Beliefs (abgewandelt Wiley et al., 2020), metakognitiven Strategien (abgewandelt Leutwyler, 2007) sowie ihres situationalen Interesses (abgewandelt Linnenbrink-Garcia et al., 2010; Nitsche & Waldis, 2022). Das historische Denken der Proband*innen wurde anhand einer medienbasierten Aufgabe mittels Lautem Denken erhoben, mit dem die Teilnehmenden anhand einer Übungsaufgabe vertraut gemacht wurden (Thyroff, 2022). Die Aufgabe bestand aus zwei Aufträgen. Der erste Auftrag 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 geschichtskulturell bedeutsam ist (Tanner, 2015). Sieben Medien wurden in der digitalen Cloud Switchdrive zur Verfügung gestellt: (a) eine historiografische Darstellung zur Schweizer Neutralität, (b) eine Textquelle zu Neutralitätsmassnahmen von 1914, je eine Textquelle zur militärischen Zusammenarbeit mit (c) Deutschland bzw. (d) Frankreich, je eine Postkarte von (e) 1915 und (f) 1916 mit Verbildlichungen der Neutralität und (g) eine gegenwärtige journalistische Darstellung zur Schweizer Neutralitätsgeschichte.⁵ Während des 2. Termins sollten die Teilnehmer*innen, ihre historische(n)

³ Ein*e Schüler*in besuchte aufgrund kognitiver Beeinträchtigungen eine Heilpädagogische Schule. Die zugehörigen Personendaten wurden im Gespräch erhoben und sind nicht im Datenfile des DaSCH-Repository enthalten. Ihre Protokolle sind ebenfalls nicht veröffentlicht, können aber auf Nachfrage zugänglich gemacht werden. Die bisherigen Ergebnisse basieren auf Analyse der aggregierten Daten der anderen 57 Teilnehmenden bzw. jener der Pilotstudie.

⁴ Die Methodenbeschreibung basiert auf einer Abwandlung von Nitsche, Scheller und Schobinger (in Druck b).

⁵ Vgl. für die Erhebungsinstrumente Nitsche et al. (2024)

Frage(n) schriftlich beantworten, die sie während des 1. Termins entwickelt hatten. Jeweils nach Abschluss wurden sie mittels kognitiver Interviews zu ihrem Vorgehen befragt (Beatty & Willis, 2007). Die Daten wurden jeweils audiovisuell aufgezeichnet, mittels F4x automatisch transkribiert⁶ (Termin 1 und beide Nachinterviews) und anschließend von Hilfskräften aufbereitet.

Die Auswertung der Transkripte des 1. Termins sowie die der Videos des 2. Termins erfolgte in MaxQDA 22⁷ mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Die Transkripte wurden ausgehend vom zugrunde gelegten Modell narrativer Kompetenz und der empirischen Literatur zunächst deduktiv und anschließend zwecks Theorierevision induktiv codiert. Die Entwicklung des Codesystems erfolgte anhand der Pilotdaten.⁸ Vor und in der Mitte der Analyse der Hauptdaten wurde die Codier-Übereinstimmung anhand von je 10 zufällig ausgewählten Transkripten überprüft. Die Reliabilitätswerte der 28 Codes (z.B. Interesse, Konstruktion von Zeitlichkeit) der Hauptstudie fielen zufriedenstellend aus ($\kappa = 0.52 - 0.96$).⁹ Zur Überprüfung der Validität und Revision der Operationen narrativer Kompetenz erfolgte eine deskriptive Quantifizierung anhand der Kategorien und eine Überprüfung von Gruppenunterschieden mit Hilfe des Kruskal-Wallis-Tests. Zur Auswertung der Fragebögen zu den epistemologischen Beliefs, metakognitiven Strategien und dem situationalen Interesse kamen Hauptkomponentenanalysen und Skalenanalysen zum Einsatz.¹⁰ Dabei liessen sich, wie erwartet für die epistemologischen Beliefs Skalen hinsichtlich «Einfachheit und Sicherheit historischer Argumentationen» ($M = 2.47, SD = 0.81, \alpha = 0.70$) und «Integration historischen Wissens» ($M = 5.12, SD = 0.62, \alpha = 0.70$), jeweils bestehend aus 4 Items, und des situationalen Interesse mit Blick auf «Spas und Interesse an Methoden» (3 Items, $M = 3.45, SD = 0.57, \alpha = 0.77$) und «Interesse, Relevanz und Spas am Thema» (5 Items, $M = 2.70, SD = 0.57, \alpha = 0.74$) bilden. Lediglich für die metakognitiven Strategien konnten erwartungskonträr nur 2 statt 3 Skalen hinsichtlich Planungsstrategien (4 Items, $M = 2.59, SD = 0.60, \alpha = 0.72$) und Monitoringstrategien (3 Items, $M = 3.11, SD = 0.54, \alpha = 0.60$) differenziert werden. Um die Zusammenhänge zwischen dem Prozess historischen Denkens und den epistemologischen Beliefs sowie den metakognitiven Strategien aufzuklären, wurden zudem die Korrelationen zwischen den Operationen der narrativen Kompetenz und den genannten Skalen nach Spearman (r_s) geschätzt. Der Einbezug des situationalen Interesses ist für zukünftige Analyse aufgrund der vorliegenden Literatur geplant (Nitsche & Waldis, 2022). Für erste Differenzierungen der Qualität der Gesamtprozesse historischen Denkens von Noviz*innen und Expert*innen wurden theorie- (Körber et al., 2007) und empiriebasierte Kriterien angelegt (Nitsche et al., in Druck a). Dies erfolgte bisher explorativ und konsensbasiert (Scheller et al., in Druck; Schobinger et al., 2023). Gegenwärtig werden Typenbildungen hinsichtlich des Gesamtprozesses und der Einzeloperationen historischen Denkens vorgenommen (Kelle & Kluge, 2010), mit deren Hilfe Lernentwicklungsmodelle begründet werden sollen.

Die Videodaten des 2. Termins wurden bisher hinsichtlich allgemeiner Schreibprozesse ausgewertet. Dabei wurde anhand der Hälfte der Pilotdaten zunächst ein deduktives Kategoriensystem, bestehend aus 9 Codes (z.B. Schreiben planen, Material lesen oder bearbeiten), anhand der fachübergreifenden (Hayes & Flower, 1980) sowie -spezifischen Literatur (van Driel et al., 2022) entwickelt und induktiv (z.B.

⁶ <https://www.audiotranskription.de/f4x/> (letzter Aufruf: 11.06.2024).

⁷ <https://www.maxqda.com/de/download/manuals/MAX2022-Online-Manual-Complete-DE.pdf> (letzter Aufruf: 11.06.2024).

⁸ Vgl. für das Auswertungsvorgehen genauer bei Schobinger et al. (2024).

⁹ Hier nach Brennan und Prediger (1981). 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).

¹⁰ Vgl. für die Skalendokumentation Nitsche (2024).

Internetrecherche) erweitert.¹¹ Anhand der 4 verbliebenen Fälle der Pilotstudie fand die Überprüfung der Intercoder-Übereinstimmung statt ($\kappa = 0.45 - 0.94$).¹² Für die Analyse der Hauptdaten erfolgte aus forschungsökonomischen Gründen eine Fallauswahl, indem aus jeder Expertisegruppe je eine Person mit hohen und niedrigen Zustimmungswerten zu reflektierten epistemologischen Beliefs identifiziert wurde,¹³ da diese als prädiktiv für die Qualität von historischen Schreibprodukten gelten (z.B. Mierwald, 2020). Anknüpfend wurden die allgemeinen Schreibprozesse von 14 Teilnehmenden mittels des oben beschriebenen Vorgehens untersucht, die gegenwärtig hinsichtlich der Operationen historischen Denkens ausgewertet werden.

3 Bisherige Ergebnisse

3.1 Operationen narrativer Kompetenz im Vergleich zwischen den Expertisegruppen

Generell liessen sich mittels Codierens der Transkripte des 1. Termins alle bis auf drei Operationen der narrativen Kompetenz, die im Modell impliziert sind (Nitsche & Gollin, 2020), bestätigen (z.B. Medienkritik) und weiter ausdifferenzieren (z.B. specifying ignorance im Bereich Interesse). So macht die deskriptive Analyse des Vorhandenseins der Operationen (vorhanden vs. nicht vorhanden je Dokument) über alle Dokumente hinweg deutlich, dass diese von der Mehrheit ($n > 29$ v. 57) der Teilnehmenden während der Auseinandersetzung mit den angebotenen Medien genutzt wurden. Lediglich die Operationen «Medienbezug herstellen» (De-Konstruktion) und «Antwort strukturieren» (Re-Konstruktion) waren aufgrund des Erhebungssettings nicht trennscharf codierbar, da die Aufgabe während des 1. Termins zu einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit historischen Medien aufforderte (s. o.), sodass ein Medienbezug oft permanent vorgenommen und zudem eine strukturierte Antwort nicht zwingend eingefordert wurde, weil die Verschriftlichung erst am 2. Termin erfolgte. Weithin sind historische Sinnbildungen nur punktuelle fassbar, da lediglich von 8 Teilnehmenden Handlungsoptionen mit Blick auf Zukunft erwogen wurden. Schliesslich spielten allgemeine (Lese-)Operationen (z.B. Lesen, erneutes Lesen, Paraphrasieren) in den Prozessen der meisten Proband*innen eine zentrale Rolle ($n = 49 - 57$).

Ein Vergleich verdeutlicht, dass sich die Teilnehmenden der Expertisegruppen hinsichtlich der Häufigkeit der Nutzung der meisten zentralen Operationen (z.B. Konstruktion von Zeitlichkeit: $\chi^2(6) = 22.912$, $p < .001$, $\epsilon^2 = 0.409$ (CI 95 % [0.319, 0.609]) tendenziell unterschieden. Posthoc-Tests (Dunn-Bonferroni) im Paarvergleich zwischen den Gruppen zeigen dabei als zentrale Tendenz zumeist Unterschiede zwischen Klassenstufe 7 und Gruppen auf, die aus erwachsenen Proband*innen bestehen (z.B. Konstruktion von Zeitlichkeit bei Klasse 7 vs. univ. Historiker*innen: $M_{Rang\ Kl.7} = 10.333$, $M_{Rang\ Hist.} = 36.500$, $z = -3.250$, $p < .05$, $r_b = .917$). Nur für zwei Operationen ist Ähnliches mit Blick auf die Klassenstufe 9 festzustellen (z.B. Medienvergleich Klasse 9 vs. Geschichtsstudierende: $M_{Rang\ Kl.9} = 14.667$, $M_{Rang\ Stud.} = 42.643$, $z = -3.045$, $p < .05$, $r_b = .952$).

¹¹ Vgl. für das Auswertungsvorgehen genauer bei Nitsche und Schobinger, et al. (2024).

¹² Wie Anm. 9.

¹³ Dazu wurde ein Score «reflektierte Beliefs» gebildet, indem von den Mittelwerten der Skala «Integration historischen Wissens» jene der Skala «Einfachheit und Sicherheit historischer Argumentationen» subtrahiert wurden.

3.2 Epistemologische Beliefs

Für die epistemologischen Beliefs liegt lediglich für die Skala «Einfachheit und Sicherheit historischer Argumentationen» ein statistisch bedeutsamer Unterschiedstrend zwischen den Expertisegruppen vor ($\chi^2(6) = 25.221$, $p < .001$, $\varepsilon^2 = 0.450$ (CI 95 % [0.329, 0.692])). Ähnlich wie für die Operationen narrativer Kompetenz (s.o.) impliziert der Paarvergleich wie erwartet (Wiley et al., 2020), dass Personen mit höherer Expertise historisches Wissen in Form von Argumentationen seltener für sicher halten. Indes lässt sich dies wiederum lediglich mittels Paarvergleich zwischen erwachsen Proband:innen und jenen auf Klassenstufe 7 bzw. 9 statistisch absichern (z.B. Klasse 7 vs. ausseruniv. Historiker*innen: $M_{Rang\ Kl.7} = 42.889$, $M_{Rang\ ausseruniv.\ Hist.} = 19.800$, $z = 3.043$, $p < .05$, $r_b = .722$).

3.3 Metakognition

Wiederum lassen sich mit Blick auf metakognitive Strategien lediglich für eine Skala signifikante Trends zwischen den Gruppen identifizieren (Monitoringstrategien: $\chi^2(6) = 19.553$, $p < .01$, $\varepsilon^2 = 0.349$ (CI 95 % [0.260, 0.597])). Dabei erweist sich nur ein Paarvergleich als bedeutsam. So gaben ausseruniversitäre Historiker*innen an, Monitoringstrategien bei der Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen häufiger zu nutzen als Schüler*innen der Klassenstufe 9 ($M_{Rang\ Kl.9} = 11.500$, $M_{Rang\ ausseruniv.\ Hist.} = 38.375$, $z = -3.065$, $p < .05$, $r_b = .813$).

3.4 Zusammenhänge

Die Schätzungen der Zusammenhänge zwischen den Operationen der narrativen Kompetenz und den epistemologischen Beliefs der Proband*innen resultierten in erwarteten Korrelationen. So bestehen negative schwache bis moderate signifikante Zusammenhänge ($r_p = -.301$ bis $-.485$, $p < .05$) zwischen epistemologischen Beliefs zur «Einfachheit und Sicherheit historischer Argumentationen» und den meisten Operationen narrativer Kompetenz (z.B. Kontextualisieren, Medienkritik, Konstruktion von Zeitlichkeit, Bewertungen), sodass die Zustimmung zu naiven Beliefs mit einer geringeren Nutzung zentraler Operationen narrativer Kompetenz verbunden scheint. Umgekehrt korreliert die Zustimmung zur Notwendigkeit der «Integration historischen Wissens» mit einer häufigeren Nutzung des «Identifizierens historischer Aussagen» ($r_p = .323$, $p < .05$), während weitere signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Beliefs und den Operationen nicht vorliegen, was vermutlich daran liegt, dass erst zum 2. Termin die Integration historischen Wissens in die Vor(er)kenntnisse aufgrund der Aufgabe zur Verschriftlichung von den Proband*innen eingefordert wurde. Demgegenüber lassen sich nur unsystematische Korrelationen zwischen den Planungstrategien und einzelnen Operationen feststellen (z.B. zu Erstaunen als Auslöser historischen Fragens ($r_p = -.271$, $p < .05$), während Monitoringstrategien tendenziell mit einer häufigeren Nutzung wesentlicher Operationen (z.B. Kontextualisierung, Medienvergleich, Bewertung) einhergehen ($r_p = .207$ bis $.561$, $p < .05$). Dies ist möglicherweise als Methodenartefakt zu deuten, da eine ausführliche Planungen nicht Teil der Aufgabenstellung war, während Monitoringstrategien während der Aufgabenlösung erwartbar sind (Leutwyler, 2007).

3.5 Vorläufiges Fazit

Zusammenfassend lässt sich bisher festhalten, dass die RicH-Studie dazu beitragen konnte, ein geschichtsdidaktisches Modell historischen Denkens (hier: narrative Kompetenz) erstmalig umfassend kognitiv zu validieren und auszudifferenzieren (Monte-Sano & Reisman, 2016; Radinsky et al., 2015). Zudem zeigte sich vorläufig, dass sich historisches Lernen anhand der Unterschiede zwischen den Personengruppen konturieren lässt, da wie aus der Expertiseforschung bekannt und daher erwartet (Alexander, 2023), die Häufigkeit der Nutzung der Operationen mit höherem Alter und grösserer fachlicher Expertise in der Tendenz zuzunehmen scheint. Allerdings kann zumeist nur der Unterschied zwischen erwachsenen Teilnehmenden und jenen auf Klassenstufe 7 statistisch abgesichert werden, weshalb es für die Konstruktion historischer Lernentwicklungsmodelle in den laufenden Analysen darauf ankommt, die qualitativen Differenzen mittels Typenbildungen sichtbar zu machen. Ähnliche Trends liessen sich für die epistemologischen Beliefs aufzeigen, während dies nur punktuell, aber immerhin erstmalig für das Fach Geschichte (Poitras & Lajoie, 2013), für die metakognitiven Strategien gelang. Auch hier ist zukünftig zu erwägen, inwiefern die Entwicklung beider subjektiven Konstrukte nicht nur mittels grober quantitativer Indikatoren analysiert werden kann, sondern mittels qualitativer Vertiefungen.¹⁴

Hingegen ist es gelungen, systematische Zusammenhänge zwischen einer zentralen Dimension epistemologischer Beliefs («Einfachheit und Sicherheit historischer Argumentationen») und nahezu allen Operationen narrativer Kompetenz aufzuzeigen, was nicht nur deutschsprachig sondern auch international ein Novum darstellt, da dies bisher weder umfänglich auf der operationalen Ebene noch anhand eines derart kontrastreichen Samples von Personen diverser historiographischer Expertise in den Blick genommen wurde (Stoel et al., 2022). Dasselbe gilt für die Zusammenhänge zwischen den Operationen und den Monitoringstrategien (Poitras & Lajoie, 2013; Zülsdorf-Kersting, 2019), sodass die Bedeutung von epistemologischen Beliefs und metakognitiven Strategien für den Prozess historischen Denkens über die Expertise von Personen hinweg trotz einiger Limitationen der Studie (z.B. Bindung an eine historische Aufgabe, freiwillige Teilnahme der Beteiligten, ungleiche Anzahl Teilnehmende pro Expertisegruppe) erstmals empirisch abgestützt werden konnte.

Die laufenden und zukünftigen Analysen der RicH-Daten sind daher darauf ausgerichtet, a) Einsichten in qualitative Differenzierungen der Operationen narrativer Kompetenz sowie des diesbezüglichen Gesamtprozesses zu erweitern, um daraufhin Lernentwicklungsmodelle zu begründen sowie die Unterschiede zwischen den Expertisegruppen und die dargestellten Zusammenhänge erneut statistisch abzustützen, da wie gezeigt, Häufigkeiten der Operationen narrativer Kompetenz als alleinige Indikatoren für die Bestimmung von Lernständen nicht ausreichen. Zudem sollen b) die Schreibprozessdaten ebenfalls fachspezifisch ausgewertet werden, da diesbezügliche Einblicke sowohl deutschsprachig als auch international für ein kontrastreiches Sample von Personen diverser Expertise bisher fehlen (Nitsche et al., in Druck a), jedoch für die vielfach geforderte geschichtsunterrichtliche Förderung historischen Schreibens notwendig erscheinen (z.B. Handro & Kilimann, 2020), weil sie für zukünftige pragmatische Konzeptionen der Lernbegleitung historischen Schreibens die soziokulturell abgestützte Grundlage bilden können.

¹⁴ Für eine noch grundsätzlichere Forderung nach kritischer Reflexion der bisherigen Praxis der Erhebung subjektiver Konstrukte in Geschichte am Bsp. epistemologischer Beliefs vgl. Zanazanian (2024).

4 Abweichung vom Forschungsplan

Mit Blick auf das *Sampling* war es während der Pilotierung anders als im Forschungsplan vorgesehen aufgrund der Kontaktbeschränkungen während der COVID-19-Pandemie zwischen 2020 und 2022 nicht möglich, Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten umfassend einzubeziehen, da der Rücklauf der angefragten Schulen kaum gegeben war. So konnte lediglich ein*e Schüler*in einer Kleinklasse auf Klassenstufe 8 zur Überprüfung der Inklusivität des Aufgabensettings gewonnen werden. Ausserdem ist es abweichend vom Forschungsplan für die Haupterhebung gelungen, ebenfalls eine*n Schüler*in einer heilpädagogischen Schule mit «kognitiven Beeinträchtigungen» auf Klassenstufe 9 zu rekrutieren. Für die Pilotierung wurde ausserdem nicht die vorgesehene *Anzahl* von 16, sondern lediglich 8 Personen erreicht, da das Erhebungssetting pandemiebedingt (s. u.) ebenfalls angepasst werden musste, weshalb zunächst Geschichtsstudierende für die technische Erprobung des Vorgehens einbezogen wurden (vgl. Abschnitt 2), sodass anschliessend die Zeit für weitere Piloterhebungen fehlte. Zudem wurde die «theoretische Sättigung», anders als geplant, nicht über fortlaufende Analysen während des Samplings abgesichert (Strübing, 2014), sondern mittels schrittweisen Einbezugs von Personen diverser Expertise bei der Codeentwicklung. Dieses Vorgehen war nötig, da die Gewinnung von Befragten wiederum pandemiebedingt eher schleppend verlief, sodass es herausfordernd war, eine ausreichende Anzahl von Personen pro Expertisegruppe zu gewinnen. Aus demselben Grund wurden für die Gruppe der ältesten Schüler*innen solche der Klassenstufen 10 sowie 11 und nicht wie geplant nur letztere einbezogen. Folglich konnte die geplante Anzahl an Personen pro Gruppe nicht ganz erreicht werden (10 bis 15 Personen pro Gruppe). Jedoch ist es gelungen, die Gesamtanzahl von mindestens 50 Personen für die Haupterhebung mit 58 Personen zu realisieren (vgl. Abschnitt 2).

Die *Datenerhebung* musste ebenfalls aufgrund der Pandemie vom ursprünglich vorgesehenen analogen Vorgehen auf ein digitales Setting mittels Videotelefonie umgestellt werden (vgl. Abschnitt 2). Dadurch war es, anders als geplant, nicht möglich, die Schreibprozesse während des zweiten Erhebungstermins mittels «Keystroke logging» softwarebasiert via «Inputlog» zu erfassen (Leijten & Van Waes, 2013), da entsprechende digitale Lösungen aus der Distanz während des Erhebungszeitraums nicht zur Verfügung standen, sondern nur desktopgestützte Softwarelösungen vorlagen. Folglich wurden alle Prozessdaten des 1. und 2. Erhebungstermins audiovisuell im Rahmen von Videotelefonaten aufgezeichnet (vgl. Abschnitt 2).

Aufgrund von personellen Wechseln im Projektteam und der damit einhergehenden Zuständigkeiten (vgl. Abschnitt 6) wurden die epistemologischen Beliefs und metakognitiven Strategien der Teilnehmenden vor allem während der Personenbefragung mittels Selbstauskünften in Fragebögen im Rahmen des 1. Erhebungstermins *erhoben* sowie, wie oben dargestellt (vgl. Abschnitt 2), statistisch ausgewertet und nicht wie geplant mittels qualitativer *Auswertungen* anhand der Prozessdaten vertieft untersucht. Immerhin konnten metakognitive Strategien anhand der Transkripte des 1. Termins mit Hilfe der zwei groben Kategorien «Monitoringstrategien» und «Evaluationsstrategien» qualitativ codiert werden. Aus demselben Grund gelang es bisher nicht, alle Videodaten der Schreibprozesse sowie die Daten der Nachinterviews auszuwerten. Ergänzend wurde die Umstellung der Erhebungsstrategie dafür genutzt, das situationale Interesse der Beteiligten ebenfalls in die Fragebogenerhebung während des 1. Termins einzubeziehen (vgl. Abschnitt 2), da eine eigene vorangegangene Studie mit angehenden Geschichtslehrpersonen die Relevanz des Konstruktes für die narrative Kompetenz anhand von Textdaten

nahelegte (Nitsche & Waldis, 2022), sodass diese nun zukünftig ebenfalls anhand der vorliegenden Prozessdaten übergreifend für Personen diverser Expertise geprüft werden kann.

Aufgrund der beschriebenen Veränderungen erfolgte die *Zusammenführung der bisherigen Datenauswertungen* nicht wie geplant in MaxQDA allein etwa mittels «Code-Relations-Browser» (VERBI Software, 2017, S. 246) sowie mit Hilfe der Verknüpfung zwischen Kodierungen und Log-Daten aus «Inputlog». Stattdessen wurden die Kategorisierungen anhand der Daten des 1. Termins wie oben beschrieben (vgl. Abschnitt 2) quantifiziert und aufgrund der einfacheren Handhabbarkeit in «SPSS 27» statt wie geplant in «STATA (2017)» miteinander und mit den Personenmerkmalen (z.B. Alter, epistemologische Beliefs) über die Personen-Identifikationsnummer verknüpft. Die Schätzungen der dargestellten Unterschiedstrends zwischen den Expertisegruppen und der Zusammenhänge (vgl. Abschnitt 3) wurden mittels Softwarepaket «JASP» (Version 0.19.0) vorgenommen, da dieses die notwendigen statistischen Korrekturen der verwendeten Verfahren (z.B. Effektstärken) aufgrund der vorliegenden Datenvoraussetzungen (z.B. fehlende Normalverteilung, ungleiche Gruppengrößen) bereitstellt (Goss-Sampson, 2024).

5 Beiträge der Projektmitarbeitenden

Martin Nitsche hatte während des gesamten Projektzeitraums die Leitung inne. Er war folglich für die strategische und finanzielle Gesamtplanung sowie die im Abschnitt 4 beschriebenen Veränderungen des Forschungsvorgehens verantwortlich. Ausserdem war er federführend in die technische Erprobung des Erhebungssetting samt Rekrutierung der Geschichtsstudierenden während der Pilotierung, die Fragebogenerhebungen und -auswertungen, die Analyse der Schreibprozessdaten sowie die Datenverknüpfung involviert. Nach dem Projektaustritt von Vera Baumann übernahm er von ihr die Zuständigkeit für die «Metakognition». *Jan Scheller* verantwortete die Rekrutierung der Proband*innen für die Piloterhebung und leitete die Kategorienentwicklung im Bereich der Re- und De-Konstruktion des Modells narrativer Kompetenz (z.B. Medienkritik), da er hierzu eine Doktorarbeit (Monografie) an der Universität Salzburg vorbereitet, deren Abschluss bis 2026 geplant ist. Gegenwärtig ist er in die fachspezifische Auswertung der Schreibprozessdaten involviert. Zudem war er gemeinsam mit *Jonas Schobinger* für die Datengewinnung während der Haupterhebung verantwortlich. Letzterer organisierte zudem die Teilnehmenden der Haupterhebung, das laufende Prozessmanagement seit Oktober 2021 (vgl. Abschnitt 6) sowie die Veröffentlichung der Daten im Open Access auf dem DaSCH-Repository. Zudem übernahm Jonas Schobinger die Führung während der kategorialen Ausdifferenzierung des «Interesses» als historisches Fragen (z.B. specifying ignorance), da er gegenwärtig eine Doktorarbeit (kumulativ) zu historischem Fragen an der Universität Basel vorbereitet, die 2026 abgeschlossen werden soll. Ausserdem leitete er die Codierung der «historischen Orientierung», welche bis zu ihrem Ausscheiden aus dem Projektteam Ende Juli 2021 (vgl. Abschnitt 6) ebenso wie das Prozessmanagement und die Entwicklung der Erhebungsmethode des Lautem Denkens von *Julia Thyroff* verantwortet wurde. Diese war ebenfalls in die Datenerhebung sowie die Rekrutierung von Proband*innen während der Pilotierung involviert. *Vera Baumann* war zwischen September 2020 und Mai 2021 für den Bereich «Metakognition» zuständig und unterstützte das Projektteam bei der Vorbereitung und Erprobung der Pilotierung. *Tina Weber* verantwortete schliesslich die fachunspezifische Kodierung der ausgewählten Schreibprozessdaten des 2. Termins und war an der Entwicklung des zugehörigen Kategoriensystems beteiligt.

Wissenschaftlicher Schlussbericht RicH-Projekt

Neben den genannten Arbeiten haben die Projektmitarbeitenden die Ergebnisse der Piloterhebungen zu den Projektbereichen «Interesse» (historisches Fragen), «Re- und De-Konstruktion» (Umgang mit Quellen und Darstellungen) sowie «historisches Orientieren» in fünf Buchkapiteln in wechselnder Erstautor*innenschaft aufbereitet, von denen drei eine Blindbegutachtung durch externe Reviewer*innen (Scheller et al., in Druck; Schobinger et al., 2023, in Druck) und zwei Herausgebendenreviews passiert haben (Nitsche et al., in Druck a, in Druck b). Ein Aufsatz zu historischem Schreiben ist für 2025 in Planung, drei weitere werden im Rahmen der Dissertation von Jonas Schobinger bis 2026 veröffentlicht werden. Zudem sollen nach dem Abschluss der Dissertationen von Jan Scheller und Jonas Schobinger die Gesamtergebnisse in einer Monografie zusammengeführt werden.

Weiterhin stellten die Projektmitarbeitenden während des Projektverlaufs Teilergebnisse der RicH-Studie an fünf deutsch- und zwei englischsprachigen Fachkonferenzen vor. Die dargestellten vorläufigen Hauptergebnisse werden zudem auf der zentralen geschichtsdidaktischen Tagung in Deutschland im September 2024 vorgestellt. Die genaueren diesbezüglichen Angaben können dem Projekt-Output des SNF entnommen werden.¹⁵

6 Wichtige Ereignisse

Infolge der Pandemie sowie des beruflich bedingten Weggangs der ursprünglich im Forschungsplan vorgesehen Mitarbeitenden (Kristine Gollin für historisches Schreiben und Orientieren; Stefan Walter für Metakognition), der damit verbunden internen Umorganisation (Einbezug von Julia Thyroff) sowie der notwendigen externen Gewinnung einer Projektmitarbeitenden (Vera Bauman) erfolgte die *Projekteröffnung* nicht im Mai sondern erst im August 2020. Aufgrund des beruflich (Vera Baumann) und privat (Julia Thyroff) bedingten *Ausscheidens von Projektmitarbeitenden* auf Ende Mai bzw. Juli 2021 wurden die offenen Stellenprozente nach Ausschreibung ab Oktober 2021 von Jonas Schobinger übernommen. Jan Scheller schied aufgrund seines Wechsels an die Universität Greifswald Ende Juni 2022 aus seiner Doktorandenanstellung aus, blieb jedoch als Mitarbeiter an das Projekt assoziiert. In der Folge wurde aufgrund der dadurch verfügbaren Mittel sowie der damit verbundenen und bereits aus der Pandemie resultierende Verzögerungen der Projektarbeiten der Antrag auf *Projektverlängerung* um ein Jahr (ursprünglich bis Ende Juli 2023) vom SNF bewilligt. Ebenfalls in diesem Zusammenhang konnte Tina Weber als Projektassistentin für die Auswertung der Schreibprozessdaten zwischen Dezember 2022 und Dezember 2023 angestellt werden. Martin Nitsche übernahm schliesslich zwischen April und September 2022 eine Professurvertretung für Didaktik der Geschichte an der Universität zu Köln (Deutschland) und weilte zwischen Mai 2023 und August 2023 als Gastwissenschaftler an der McGill University Montreal (Kanada), von wo aus er jeweils die *Leitung des RicH-Projekts* fortführte.

¹⁵ <https://data.snf.ch/grants/grant/192414>

7 Literatur

- Alexander, P. A. (2023). The interplay of knowledge, strategies, and the interest in the development of expertise within professions. In J. Glückler, C. Winch, & A. M. Punstein (Hrsg.), *Professions and Proficiency* (S. 63–88). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24910-5_4
- Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Wochenschau.
- Beatty, P. C., & Willis, G. B. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 287–311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
- Boadu, G., & Donnelly, D. J. (2020). Toward Historical Understanding: Leveraging Cognitive Psychology for Progression in School History. *The Social Studies*, 111(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1659748>
- Borries, B. von. (2008). *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*. Barbara Budrich.
- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, C., Thünemann, H., Wilfert, C., & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and psychological measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Engeström, Y. (1999). *Lernen durch Expansion*. BdWi-Verl.
- Goss-Sampson, M. A. (2024, März). *Statistical Analysis in JASP 0.18.3: A Guide for Students*. <https://jasp-stats.org/wp-content/uploads/2024/03/Statistical-Analysis-in-JASP-2024.pdf>
- Handro, S., & Kilimann, V. (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 656–668. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.10>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–30). Erlbaum.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl., Bd. 15). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Ars Una.
- Leijten, M., & Van Waes, L. (2013). Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30(3), 358–392. <https://doi.org/10.1177/0741088313491692>
- Leutwyler, B. (2007). *Lernen lehren. Entwicklung und Förderung metakognitiver Lernstrategien im Gymnasium*. Dr. Kovac.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 647–671. <https://doi.org/10.1177/0013164409355699>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.

- Mierwald, M. (2020). *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen: Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29955-2>
- Monte-Sano, C., & Reisman, A. (2016). Studying Historical Understanding. In L. Corno & E. M. Anderman (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (3. Aufl., S. 281–294). Routledge.
- Nitsche, M. (2021). Historisches Lernen und Geschichtskultur oder gesellschaftliches historisches Lernen als künftiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In K. J. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff, & M. Waldis (Hrsg.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung. Festschrift für Béatrice Ziegler*. (S. 225–238). Waxmann.
- Nitsche, M. (2024). *Skalendokumentation zum Forschungsprojekt «Research of Learning Processes in History (RicH)»*. Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW. <https://dasch.swiss>
- Nitsche, M., & Gollin, K. (2020). Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In M. Bernhardt & T. Sandkühler (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (S. 311–327). V&R unipress.
- Nitsche, M., Scheller, J., & Schobinger, J. (in Druck b). Historisches Lernen erforschen. (Wissenschafts-)Theoretische Grundlagen und empirischen Fundierung. In S. Barsch, M. Nitsche, J. van Norden, & L. Yildirim (Hrsg.), *Geschichtsdidaktisch forschen. Theorie und Empirie im Dialog* (S. 15 S.). Wochenschau.
- Nitsche, M., Scheller, J., Schobinger, J., & Thyroff, J. (2024). *Erhebungsmaterialien zum Forschungsprojekt «Research of Learning Processes in History (RicH)»*. Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW. <https://dasch.swiss>
- Nitsche, M., Schobinger, J., & Scheller, J. (2024). *Auswertungsinstrumente zum Erhebungstermin 2 des Forschungsprojekts «Research of Learning Processes in History (RicH)»*. Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW. <https://dasch.swiss>
- Nitsche, M., Schobinger, J., Scheller, J., & Thyroff, J. (in Druck a). Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen, Schreiben sowie Orientieren. In S. Krause, P. McLean, J. Ramb, N. Schwabe, & J. van Norden (Hrsg.), *Theorie und Empirie—Ein unzertrennliches Paar* (S. 15 S.). V & R unipress.
- Nitsche, M., & Waldis, M. (2022). Narrative competence and epistemological beliefs of German Swiss prospective history teachers: A situated relationship. *Historical Encounters*, 9(1), 116–140. <https://doi.org/10.52289/hej9.107>
- Poitras, E. G., & Lajoie, S. P. (2013). A domain-specific account of self-regulated learning: The cognitive and metacognitive activities involved in learning through historical inquiry. *Metacognition and Learning*, 8(3), 213–234. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9104-9>
- Radinsky, J., Goldman, S., & Pellegrino, J. (2015). Historical thinking: In search of conceptual and practical guidance for the design and use of assessments of student competence. In K. Ercikan & P. Seixas (Hrsg.), *New directions in assessing historical thinking* (S. 132–141). Routledge.

- Scheller, J., Schobinger, J., & Nitsche, M. (in Druck). Den Umgang mit Quellen und Darstellungen digital beforschen—Eine Pilotstudie. In M. Nitsche & M. Waldis (Hrsg.), *Historisches Denken erforschen* (S. 18 S.). hep.
- Schobinger, J., Scheller, J., & Nitsche, M. (2023). Historisches Fragen aufgabenbasiert und digital beforschen. In H. Krösche, A. Brait, & K. Oberhauser (Hrsg.), *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde* (S. 251–268). Wochenschau.
- Schobinger, J., Scheller, J., & Nitsche, M. (2024). *Auswertungsinstrumente zum Erhebungstermin 1 des Forschungsprojekts «Research of Learning Processes in History (RicH)»*. Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW. <https://dasch.swiss>
- Schobinger, J., Scheller, J., & Nitsche, M. (in Druck). Historisches Orientieren in Zeiten des Krieges digital beforschen. In M. Nitsche, M. Waldis, & J. Thyroff (Hrsg.), *Geschichtslernen in Zeiten der Krise* (S. 18 S.). hep.
- StataCorp. (2017). *Stata: Release 15. Statistical software* [Software].
- Stoel, G., Logtenberg, A., & Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. *Historical Encounters*, 9(1), 11–34. <https://doi.org/10.52289/hej9.102>
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Springer VS.
- Tanner, J. (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. C. H. Beck.
- Thyroff, J. (2022). Lautes Denken. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 443–457). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_32
- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (S. 149–176). Wiley & Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- van Driel, J., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2022). Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. *European Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 185–211. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0004>
- VanSledright, B. A., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Braten (Hrsg.), *Handbook of epistemic cognition* (S. 128–146). Routledge.
- VERBI Software. (2017). *MAXQDA 12 Referenzhandbuch*. VERBI. https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf
- Wiley, J., Griffin, T. D., Steffens, B., & Britt, M. A. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266>
- Wirtz, M. A. (2022). Cohens Kappa. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/cohens-kappa>
- Zanazanian, P. (2024). From the ideal-type historian and its associated conceptions of teaching history to a more embodied and practical life approach. In H. Åström Elmersjö & P. Zanazanian (Hrsg.), *Teachers and the Epistemology of History* (S. 353–367). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58056-7_19

Wissenschaftlicher Schlussbericht RicH-Projekt

Zülsdorf-Kersting, M. (2019). Metakognition im Geschichtsunterricht. Ein Beitrag zur Diskussion von Unterrichtsqualität. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung «Kompetent machen für ein Leben, in, mit und durch Geschichte» in Eichstätt vom November 2017* (S. 175–185). Waxmann.