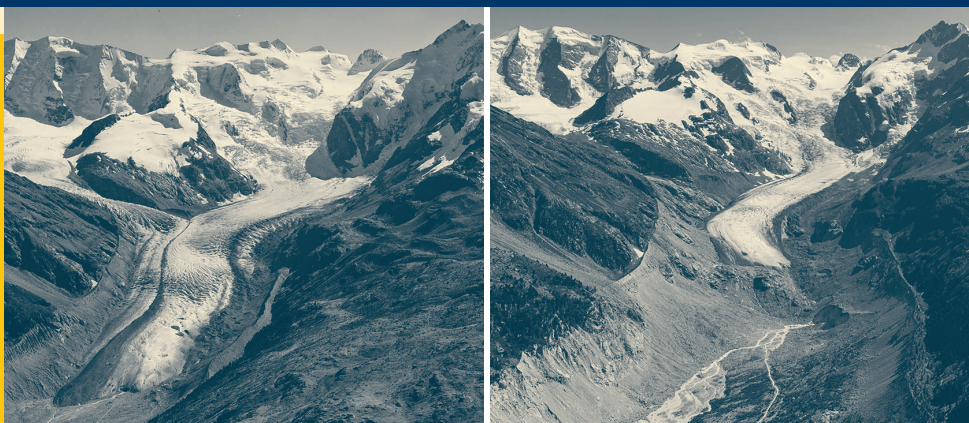


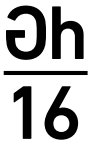
Martin Nitsche, Julia Thyroff, Monika Waldis (Hrsg.)

# Geschichtslernen in Zeiten der Krise

**gh**  
**16**

Geschichtsdidaktik heute





Geschichtsdidaktik heute  
[www.geschichtsdidaktik-heute.ch](http://www.geschichtsdidaktik-heute.ch)

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

Herausgeberschaft der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» im hep Verlag

Prof. em. Dr. Béatrice Ziegler  
Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW am  
Zentrum für Demokratie Aarau

Prof. em. Dr. Markus Furrer  
Em. Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen  
Hochschule Luzern

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

Dr. Nadine Ritzer  
Dozentin in der Abteilung Internationale Bildungsentwicklung der Pädagogischen  
Hochschule Zürich

Martin Nitsche, Julia Thyroff und Monika Waldis (Hrsg.)

# Geschichtslernen in Zeiten der Krise

Reihe «Geschichtsdidaktik heute», Band 16



Die Druckvorstufe dieser Publikation wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt.

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

ISBN Print: 978-3-0355-2900-5

ISBN PDF: 978-3-0355-2901-2

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035529012>

1. Auflage 2026

© 2026 hep Verlag AG, Bern



Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

---

# Historisches Orientieren in Zeiten des Krieges digital beforschen

*Jonas Schobinger, Jan Scheller und Martin Nitsche*

## 1 Einleitung

Geschichtsdidaktische Konzepte stimmen grosso modo darin überein, dass Geschichtsunterricht historisches Denken fördern soll. Trotz einiger konzeptioneller Unterschiede wird gerade in deutschsprachigen Ansätzen die «historische Orientierung» – also der mentale Vorgang der historischen Sinnbildung, der über die Deutung der Vergangenheit identitätsstiftend wirkt (Rüsen, 2013) – als *Raison d'être* des «historischen Denkens» (z. B. Bracke et al., 2018; Körber, Schreiber & Schöner, 2007) oder der «narrativen Kompetenz» konzipiert (BarriCELLI, 2005; Nitsche & Waldis, 2016; van Norden, 2011).

Besonders bei der Auseinandersetzung und Bewältigung von Krisen sei zum Beispiel gemäss Schreiber et al. (2006) historische Orientierung relevant. Als «Krisen» begreifen wir, angelehnt an Koselleck (1982), unerwartet auftretende Ereignisse, welche das Potenzial haben, bestehende Strukturen aufzubrechen. Der Überfall der Russischen Föderation auf die Ukraine im Februar 2022 und die damit einhergehende öffentliche Debatte über die Schweizer Neutralität können als solche bezeichnet werden, da der Kriegsausbruch die Auffassung von der Schweizer Neutralität als Bestandteil des nationalen Identitätsverständnisses (Tanner, 2015) infrage stellte, welches seit dem Ende des 19. Jahrhunderts gewachsen war (Jorio, 2023). Nach dem Angriff Russlands bewerteten weit über 90 Prozent der Bevölkerung in der Schweiz das Konzept der Neutralität als positiv. Zugleich befürworteten 55 Prozent die Weitergabe von Waffen an die Ukraine (Tresch et al., 2022) und somit die Aufgabe des bisherigen Neutralitätskonzepts. In diesem Sinne scheint die Schweizer Neutralitätsdiskussion prädestiniert, um historische Orientierung sichtbar zu machen, weil die Debatte dazu beitragen dürfte, einen Pfeiler «der» Schweizer Identität neu zu verhandeln. In diesem Sinn kann mit den Worten Waltraud Schreibers (2007, 237) von einem «Sich-zurecht-Finden im Wandel» gesprochen werden.

Die Neutralitätsdebatte zur Ukrainekrise überschneidet sich zeitlich und thematisch mit den Erhebungen des vom Schweizer Nationalfonds (SNF) unter-

stützten Projektes *Research of Learning Processes in History* (RicH) (2020–2024).<sup>1</sup> In diesem wird erforscht, wie Teilaspekte narrativer Kompetenz (u. a. Orientierung) operationalisiert und qualitativ differenziert werden können. Dies, weil bisherige theoretische Arbeiten betonen, dass historische Denkopoperationen vielfach nur heuristisch unterscheidbar seien (Thünemann & Jansen, 2018). Darüber hinaus legen sozio-empirische Studien nahe, dass historische Kompetenzen nicht trennscharf darstellbar sind (Trautwein et al., 2017). Somit scheinen das eindeutige Identifizieren und Benennen historischer Operationen komplex zu sein. Bis anhin liegen ausserdem kaum Forschungsergebnisse vor, wie historisches Denken und dessen Teilaspekte im Allgemeinen beziehungsweise die historische Orientierung im Besonderen qualitativ differenziert werden kann. So bleibt die normativ-operationale Aufgliederung sowie die empirisch-kategorial trennscharfe Modellierung des Konstrukts historischer Orientierung undeutlich. Körber et al. (2007) untergliedern das Konstrukt in «Teilkompetenzen». Bracke et al. (2018), Jeismann (2000), Thünemann (2020) und Weymar (1970) benennen das «historische Werturteil» als eigenständige Operation, wohingegen zum Beispiel Gautschi (2009) und Nitsche & Gollin (2020) dieses als Teil der «historischen Orientierung» begreifen. Empirisch besteht zudem eine Unklarheit betreffend der kategorial trennscharfen Modellierung (Schönemann et al., 2011; Thyroff, 2020; Trautwein et al., 2017).

Vor diesem Hintergrund fragen wir, 1.) inwiefern sich Teiloperationen der historischen Orientierung anhand von Protokollen Lauten Denkens von Studienteilnehmer:innen unterschiedlicher historischer Expertise, die um die Bearbeitung einer materialbasierten Aufgabe zur Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg gebeten wurden, mittels qualitativer Inhaltsanalyse erfassen und differenzieren lassen, sowie 2.) inwiefern sich Unterschiede zwischen den Proband:innen sowie zwischen den Expertisegruppen vor und nach dem russischen Angriff auf die Ukraine feststellen lassen. Für den Beitrag wurden ausgewählte Daten der Pilot- und Hauptstudie des Projektes ausgewertet. Die Pilotstudie fand vor dem Einfall in die Ukraine, die Hauptstudie nach diesem statt. Um die zwei Leitfragen schlüssig zu beantworten, stellen wir zunächst die theoretische Rahmung des Forschungsprojektes (Kapitel 2) sowie den Forschungsstand (Kapitel 3) dar. Danach erfolgt ein Beschrieb der Studie und ihrer Erhebungs- und Auswertungsmethoden (Kapitel 4). Am Schluss werden die Ergebnisse vorgelegt (Kapitel 5) und anhand der Forschungsliteratur diskutiert (Kapitel 6).

---

1 Fördernr.: 100019\_192414.

## 2 Theoretischer Rahmen

Als heuristische Grundlage für die Analyse nutzen wir ein Modell der narrativen Kompetenz (Nitsche & Gollin, 2020). Die Autor:innen fassen narrative Kompetenz «als zentrales menschliches Vermögen historischen Denkens» auf, dessen Ziel es sei, «diverse Formen historischer Narrationen zu entfalten oder diese nachzuvollziehen» (ebd., 320). Dabei werden alle «Aussagen (narrative Sätze) und Formen (z. B. Beschreibungen, Argumentationen) sowie darauf bezogene Aufgaben» dem narrativen Paradigma zugeordnet, sofern sie in der Vergangenheitsform formuliert sind oder Begriffe verwenden, die auf vergangene Kontexte und Geschichte(n) verweisen, da dadurch Zeitdifferenz überbrückt wird, was als wesentliches Destinktionsmerkmal des Narrativitätsbegriffs aufgefasst werden kann (Nitsche et al., 2023, 99).

Das Modell der narrativen Kompetenz dient als Ausgangspunkt, da es auf der Basis des Prozessmodells historischen Denkens der FUER-Gruppe anhand von Kategorien der Forschungsliteratur operationalisiert wurde und sich bereits als geeignete Heuristik für qualitative Studien erwies (z. B. Nitsche & Gollin, 2020). Dabei wird historisches Denken als mentaler, gesellschaftlich geprägter Interaktionsprozess zwischen dessen Teiloperationen (siehe unten) konzipiert, welcher von historischem Wissen erster (z. B. vergangene Ereignisse) und zweiter Ordnung (z. B. Dauer und Wandel) sowie geschichtstheoretischen Beliefs (z. B. Geschichtsbegriff) beeinflusst werde (ebd.). Die narrative Kompetenz wird von den Autor:innen als «mentale Kapazität der Problemlösung» definiert. Sie ermögliche es, sich mit bestehenden Unklarheiten betreffend Identität(en) und Geschichte(n) oder mit gesellschaftlichen Ansprüchen (z. B. Schulaufgaben) mittels Rückgriffs auf historische Denkopoperationen auseinanderzusetzen (ebd., 321).

Grundsätzlich wird die narrative Kompetenz demnach in vier Operationen untergliedert:

- 1) Irritationen würden in Interessen übertragen, indem Fragen oder Hypothesen formuliert und abgeleitet oder solche von anderen Personen identifiziert würden.
- 2) Während der De-Konstruktion würden Ausführungen über Vergangenes (z. B. zu Ereignissen, Strukturen) in Quellen und Darstellungen erkannt

und formal verglichen.<sup>2</sup> 3) Operationen der Re-Konstruktion würden herangezogen, um mittels Medienkritik die Plausibilität von Aussagen, zum Beispiel über vergangene Ereignisse, oder über die zeitgenössische Funktion der Medien einzuschätzen, was das Kontextualisieren mittels historischen Wissens sowie Medienvergleichen bedingen würde. Zudem würde Zeitlichkeit konstruiert, um mittels Chronologie und Deutungsmustern (z. B. Dauer und Wandel) historische Aussagen (z. B. zu Ereignissen, Strukturen) zu strukturieren. 4) Historische Orientierung werde dann hergestellt, wenn ein (allenfalls impliziter) Bezug auf Sinnbildungsmuster (z. B. kritische, genetische) vorgenommen wird, um zukünftiges Handeln zu begründen, oder wenn auf der Grundlage gegenwärtig gültiger Werte die Bedeutung von Vergangenen für die Gegenwart beurteilt wird (ebd., 321).

### 3 Forschungsstand zu historischer Orientierung

Das Verständnis, dass Historie zur Orientierung beitrage, indem Vergangenes und Gegenwärtiges aufeinander bezogen werden, um «Handlungsoptionen» für die Zukunft herzuleiten oder Identität(en) für Subjekte zu begründen, ist weitestgehend Konsens (Bracke et al., 2018; Körber, et al., 2007; Nitsche & Gollin, 2020, Rösen, 2008). Trotz Überschneidungen muss hierbei zwischen den Konzepten «Historische Orientierung» und «Werturteilsbildung» unterschieden werden. Im deutschsprachigen Raum differenzieren zum Beispiel Körber et al. (2007) verschiedene «Orientierungskompetenzen» aus, welche massgebend sind, damit Geschichte für die eigene Lebenswelt erschlossen und nutzbar gemacht werden kann. Bei Bracke et al. (2018) bezeichnet Werturteilsbildung hingegen das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Gautschi (2009) verknüpft beide Aspekte. So definiert er Orientierungskompetenz als Fähigkeit, um «historische Sinnbildungen» oder Werturtei-

---

2 Anders als im FUER-Modell wird die De-Konstruktion hier **vorerst** als formallogischer, analytischer Akt der «Bestandsaufnahme» aufgefasst, um sie idealtypisch und trennscharf von der Re-Konstruktion unterscheiden zu können, da sich z. B. die dort einbezogene Triftigkeitsprüfung kaum von der Re-Konstruktion abgrenzen lässt, wenn etwa empirische Plausibilitäten geprüft werden, weil dies bereits eine Re-Konstruktionsleistung von Vergangenen als Geschichte nötig macht, was bereits bei Ziegler angedeutet wird (2007). Dies impliziert ebenfalls Wineburgs (1994, 90) empirisch gestütztes Modell der Repräsentation historischer Texte, das auf einer Untersuchung von Denkprozessen anhand von **Quellen und Darstellungen** basiert (Wineburg, 1991). So legt er nahe, dass die Re-Konstruktion von Vergangenen (*Event Model*) erfolgt, indem Texte im Zeitkontext geprüft werden (*Representation of the Subtext*).

le zu entwickeln (ebd., 52). In englischsprachigen Kontexten lassen sich ebenfalls mehrere Konzepte zu historischer Orientierung finden. Diese werden jedoch auf der Ebene des Wissens zweiter Ordnung, zum Beispiel bei Seixas und Morten (2013) als *historical significance* oder *ethical dimension*, verhandelt und nicht wie im deutschsprachigen Raum als Operationen begriffen.

Zur qualitativen Differenzierung existieren einige theoretische Überlegungen. So stufen Körber et. al. (2007) die Orientierungskompetenzen zwischen «basalem» und «elaboriertem Niveau» ab (ebd., 477), Seixas und Morten (2013) graduieren die *ethical dimension* sowie *historical significance* zwischen *limited* und *powerful understanding* (ebd., 24, 184). Yildirim (2018) wiederum geht von Rüsens (2013) Sinnbildungstypen («traditional» bis «genetisch») aus, um Differenzierungen vorzunehmen.

Der empirische Forschungsstand zur historischen Orientierung lässt sich so zusammenfassen, dass sich die theoretisch erwünschte Nutzung von Geschichte und ihre Differenzierung mittels Orientierungskompetenzen bisher nur eingeschränkt empirisch dokumentieren liess. Wohl integrierten Trautwein et al. (2017) diese in die Validierung ihres Kompetenztestes, konnten diese allerdings statistisch nicht modellieren. Thyroff (2020) hält in ihrer Dissertation fest, dass Museumsbesuchende zwar Gegenwartsbezüge vornahmen, diese sich aber häufig auf einfache Analogiebildungen beschränkten. Yildirim (2018) zeigt für Schüler:innen in Deutschland unter anderem auf, dass sich diese vorwiegend auf traditionale Sinnbildungsmuster stützten.

Ähnlich herausfordernd ist auch die theoriebasierte Unterscheidung und Qualifizierung historischer Werturteile anhand von Daten. So konstatieren Schönemann et al. in einer Studie aus dem Jahr 2011, dass Abiturient:innen Werturteile «nie plausibel und reflektiert herleitet[en]» (ebd., 68), wobei Waldis et al. (2015) darauf aufmerksam machen, dass die Entwicklung von Werturteilen aufgabenabhängig sei. Hinsichtlich des Erkennens und Reflektierens der Bedeutung der Geschichte für die Gegenwart hält Ammerer (2022) fest, dass *historical significance* von der Expertise abhängt. Elaborierte Einschätzungen seien meist ab Maturandenstufe zu finden. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Studien im englischsprachigen Kontext (z.B. Levstik, 2008; van Driel et al., 2022). Levstik (2008) verglich historische Narrationen US-amerikanischer Schüler:innen mit denen von Lehrpersonen. Schüler:innen würden vielfach alltagsweltliche und stereotype Erzählungen in die Konstruktion von *historical significance* integrieren, wohingegen Lehrpersonen sich auf die offiziellen Geschichtsbilder bezögen, welche sie allerdings oftmals unhinterfragt rezipierten.

Van Driel et al. (2022) halten fest, dass niederländische Schüler:innen, im Gegensatz zu Lehrpersonen, die *historical significance* von Christoph Kolumbus häufiger normativ-schematisch verorteten, ohne den historischen Kontext der Quellen zu berücksichtigen oder ihre Kriterien der Einschätzung zu verdeutlichen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass über die theoretische Bedeutung und Funktion historischer Orientierung weitgehend Einigkeit besteht. Allerdings lassen sich die normativ-kategorialen Fundierungen bisher nur selten anhand von Daten begründen, sodass eine konsensfähige, theorie- und empiriebasierte Operationalisierung des Konstrukts herausfordernd bleibt. Gründe dafür sind vermutlich einerseits, die unterschiedlichen Konzepte historischer Orientierung sowie andererseits, die seltene und unstrukturierte Ausformulierung begründeter Werturteile. Obwohl insgesamt eine Vielzahl von Operationalisierungen vorliegt, scheint ein Konsens darin zu bestehen, dass während der Orientierung und Werturteilsbildung solche Operationen historischen Denkens im Spiel sind, mit deren Hilfe Subjekte Vergangenes mit Gegenwart oder Zukunft relationieren (Thyroff, 2022). Während der Orientierung erfolgt dies anscheinend, indem sie ihr Geschichtsbewusstsein, Welt- und Fremdverstehen sowie ihre Identität erweitern (Körber et al., 2007; Trautwein et al., 2017) oder allgemeiner formuliert, Sinn hinsichtlich Zukunft bilden (traditional usw.) (Rüsen, 2008; Yildirim, 2018), sodass die Orientierung im Kern darauf zielt, Handlungsoptionen hinsichtlich der genannten Aspekte zu erwägen. Während der Werturteilsbildung erfolgt die temporale Relationierung hingegen (Bracke et al., 2018), indem Vergangenheit und Geschichte(n) Bedeutungen anhand gegenwärtiger Normen (Seixas & Morten, 2018) mehr oder weniger begründet zugeschrieben werden (Ammerer, 2022). Folglich konzentrieren wir uns hier auf die Relationierung der Zeitdimensionen, die Erwägung von Handlungsoptionen und die Beurteilung anhand gegenwärtiger Normen, welche sich im zugrunde gelegten Modell der narrativen Kompetenz (Abschnitt 2) im Bereich der Orientierung verorten lassen, wenn psychologisch angenommen wird, dass währenddessen «relations between the behaving self to space (places), time (events), and person (people)» (Peer et al., 2015, 11072) – also hier vor allem den Zeitdimensionen – hergestellt werden.

## 4 Methoden

### 4.1 Sample

Das Sampling erfolgte vor dem Hintergrund dreier Annahmen. Erstens gehen wir davon aus, dass sich historisches Lernen als Veränderung der narrativen Kompetenz von Personen anhand von Ausprägungen zugehöriger Operationen historischen Denkens und weiterer Aspekte (z. B. Wissen, Beliefs) im Rahmen sozialer Konstruktionsprozesse konzeptionalisieren lässt (Nitsche & Gollin, 2020). Zweitens setzten wir voraus, dass diese Veränderungen in institutionalisierten Lehr-Lernprozessen gezielt gefördert werden sollen, sodass sozial konstruierte Heuristiken zur Bestimmung der Veränderungen historischen Denkens notwendig sind, um die geschichtsspezifischen mentalen Veränderungen der Lernenden intentional zu unterstützen (Boadu & Donnelly, 2020). Schliesslich nehmen wir aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive an, dass sich derartige Modellierungen nur hinsichtlich soziokulturell fundierter Konventionen und damit sozial üblicher Ausprägungen historischen Denkens konstituieren lassen (Schreiber et. al., 2006). Daher wurden Proband:innen um eine Teilnahme gebeten, von denen erwartet werden kann, dass sie einerseits unterschiedliche Ausprägungen historischen Denkens zeigen und andererseits Konventionen historischen Denkens über- oder unterschreiten. Hierfür wurde das gängige «Noviz:innen-Expert:innen-Design» (z. B. Wineburg, 1991) dahingehend adaptiert, dass Personen diverser Expertise um ihre Beteiligung gebeten wurden.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Datenanalysen von insgesamt 18 Personen herangezogen. Dabei stammen 8 Datensätze aus der Pilotstudie und wurden vor dem russischen Angriff auf die Ukraine erhoben sowie 10 aus der ersten Reliabilitätsrunde der Hauptstudie, die nach dem Angriff ab April 2022 entstanden. Insgesamt wurden drei universitäre Geschichtswissenschaftler:innen als Expert:innen in die Auswertung einbezogen,<sup>3</sup> wobei eine Person zur Schweizer Neutralität arbeitet. Dies ist analytisch günstig, da aus Winebergs Studie (1998) bekannt ist, dass Historiker:innen, die über Themenexpertise verfügen, andere Herangehensweisen wählen als themenfremde. Als Semi-Expert:innen wurden vier Geschichtsstudierende einbezogen. Ausserdem wurden Daten einer Person berücksichtigt, die als ausseruniversitäre:r Historiker:in

---

3 Als Expert:innen verstehen wir Historiker:innen mit Doktorat, die an der Universität arbeiten.

arbeitet, um ebenfalls historisches Denken von Personen zu fokussieren, die beruflich mit Geschichte befasst sind, aber nicht an Universitäten arbeiten. Um historisches Denken zu analysieren, das wahrscheinlich entwickelter ist als bei jüngeren Schüler:innen, aber nicht so ausgebildet wie bei Historiker:innen, wurden zusätzlich drei geschichtsinteressierte Lai:innen in die Analysen inkludiert, die als ehrenamtliche Guides in historischen Museen arbeiten. Zudem wurden vier Deutschschweizer Schüler:innen der 7. und 9. Klasse sowie zwei Gymnasiastinnen als Noviz:innen berücksichtigt. In Tabelle 1 ist ein detaillierter Überblick zu den Personendaten zu finden. Um eine theoretische Sättigung zu erreichen (z. B. Strübing, 2014), umfasst die Hauptstudie eine grössere Stichprobe ( $n = 58$ ).

Gruppe	Expertise (Themen und formaler Bildungsstand bzw. -gang)	Alter ( <i>M (SD)</i> )	Geschlecht (w, m, d)
Historiker:in (PE01)	Geschichtskultur zur Schweiz im 1. Weltkrieg u. a., Habilitation	42.8	m
Historiker:in (PE02)	Mittelalter, Habilitation	38.9	m
Historiker:in (HE24)	Neuste Zeit und Zeitgeschichte, Doktorat	71.3	m
Ausseruniv. Historiker:in (HE20)	Museum, Master	36.5	m
Student:in (TP08)	Bachelor Deutsch und Geschichte, 14. Semester	28.2	w
Student:in (TP09)	Matura, 7. Semester	25.7	m
Student:in (HE02)	Bachelor, 9. Semester	27.5	d
Student:in (HE26)	Matura, 2. Semester	22.1	m
Lai:in (PE03)	Lehrabschluss, Museumsguide	50.9	w
Lai:in (PE04)	Lehrabschluss und Weiterqualifikation, Museumsguide	46.8	m
Lai:in (HE25)	Lehrabschluss, Lokalgeschichte	66.8	m
Schüler:in (HE13)	Klassenstufe 10, Sekundarstufe II	17.1	w
Schüler:in (HE16)	Klassenstufe 10, Sekundarstufe II	18.3	w
Schüler:in (PE05)	Klassenstufe 9, Realschule (niedriges Niveau)	15.3	m

Gruppe	Expertise (Themen und formaler Bildungsstand bzw. -gang)	Alter ( <i>M (SD)</i> )	Geschlecht (w, m, d)
Schüler:in (PE06)	Klassenstufe 9, Sekundarschule (mittleres Niveau)	15.6	w
Schüler:in (HE07)	Klassenstufe 9, Sekundarschule (mittleres Niveau)	15.9	m
Schüler:in (HE03)	Klassenstufe 7, Sekundarschule (mittleres Niveau)	13.2	m
Schüler:in (HE04)	Klassenstufe 7, Sekundarschule (mittleres Niveau)	13.0	w
Gesamt		31.4 (17.7)	w = 33.4 %

*Tab. 1:* Personaldaten

Anm. w = weiblich, m = männlich, d = divers.

## 4.2 Datenerhebung<sup>4</sup>

Die Proband:innen nahmen zwischen Frühling 2021 und Herbst 2022, nachdem das technische Setup mit Schweizer Geschichtsstudierenden erfolgreich getestet worden war, an den Erhebungen teil. Aufgrund der Covid19-Pandemie erfolgten diese digital, wobei die Teilnehmenden via Webex-, Teams- oder Zoom-Videokonferenz mit den Erhebungsleitenden verbunden waren. Die Datenerhebung verteilte sich auf zwei aufeinanderfolgende Termine. Die Hauptaufgabe des 1. Termins bestand für die Proband:innen darin, in der Auseinandersetzung mit sieben historischen Quellen und Darstellungen zur Schweizer Neutralität im Ersten Weltkrieg eine eigene historische Fragestellung zu entwickeln, welche sie während des 2. Termins schriftlich beantworten sollten. Hierbei konnten sie auf die Materialien des Termins 1 zurückgreifen. Da wir uns für diesen Beitrag auf die Analyse der Daten des 1. Termins beschränken, wird im Folgenden nur das Forschungssetting dieses Termins en détail vorgestellt.

Am 1. Termin erfassten die Erhebungsleitenden die Personenmerkmale der Teilnehmenden (z.B. Alter) mittels digitalen Fragebogens. Bevor die Proband:innen mit der Hauptaufgabe starteten, wurden sie mit der Methode des «Lauten Denkens» anhand einer Übungsaufgabe vertraut gemacht. Das Verfah-

<sup>4</sup> Der nachfolgende Textabschnitt basiert auf einem abgewandelten Kapitel (Scheller, Schobinger & Nitsche, 2025)

ren gilt, trotz Limitationen (z. B. Einfluss auf Denkprozesse), als zielführend, um die mentalen Abläufe historisches Denken sichtbar zu machen (Thyroff, 2022). Nach dem Bearbeiten der Hauptaufgabe wurden die Beteiligten zu ihrem Vorgehen befragt. Alle Testpersonen wurden audiovisuell aufgenommen. Die durchschnittliche Dauer des Termins lag bei ca. 1,5 Stunden. Die Hauptaufgabe beinhaltete zwei Aufträge. Der 1. Auftrag forderte die Teilnehmenden auf, die Medien hinsichtlich interessanter Stellen zu untersuchen, um davon ausgehend selbstständig eine historische Frage zu entwickeln.<sup>5</sup> Inhalt des 2. Auftrags war, die historischen Quellen und Darstellungen hinsichtlich der historischen Frage zu untersuchen. Sowohl beim 1. wie 2. Auftrag sollten die Proband:innen alles ihnen in den Sinn kommende aussprechen (Nitsche et al., 2024, 18). Das Thema «Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg» wurde gewählt, weil Neutralität im öffentlichen Diskurs (bis zum Überfall Russlands auf die Ukraine) latent diskutiert wurde, jedoch nicht in Bezug auf den 1. Weltkrieg. Dadurch sollte vermieden werden, dass ein sozial-normativ überformtes Thema bearbeitet wird, welches die historischen Denk- und Urteilsprozesse determiniert, wie dies am Beispiel des Nationalsozialismus in Studien mit deutschsprachigen Schüler:innen mehrfach aufgezeigt wurde (z. B. Köster, 2013). Die zu bearbeitenden Materialien wurden digital auf Switchdrive zur Verfügung gestellt und bestanden aus sieben Medien:

- einer historiografischen Darstellung zur Schweizer Neutralität,
- einer Textquelle zu Neutralitätsmaßnahmen von 1914,
- je einer Textquelle zur militärischen Zusammenarbeit mit Deutschland bzw. Frankreich,
- je einer Postkarte von 1915 und 1916 mit Verbildlichungen der Neutralität und
- einer journalistischen Darstellung zur heutigen Sicht auf die Schweizer Neutralitätsgeschichte.

Die Medien wählte das Projektteam zusammen mit zwei Historiker:innen, die zum Thema Schweizer Neutralität arbeiten, nach den Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität aus, um eine vielfältige Bearbeitung mit den historischen Inhalten zu ermöglichen.

---

5 Standardisierte Vorgaben für die Erhebungsleitenden legten fest, wann die Teilnehmenden bei den Auftragsbearbeitungen zu unterstützen waren.

### 4.3 Datenaufbereitung und -analyse

Die Audiodaten wurden mit dem Programm *F4x automatic software* transkribiert und anschließend von einer Assistentin überprüft. Um die Teiloperationen zu identifizieren, arbeiteten wir mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) nach einem deduktiv-induktiven Ansatz. Der Schwierigkeit, theoretisch hergeleitete Operationen oft nur heuristisch differenzieren zu können (Thünemann & Jansen, 2018, 83), wurde Rechnung getragen, indem zunächst relativ grosse Kategorien gebildet wurden, welche bei der anschliessenden Datenanalyse konkretisiert wurden. Der Vorteil dieses Vorgehens war, dass eine theoretische Offenheit gewährleistet werden konnte. Bei der Konkretisierung der Kategorien wurde auf eine grundsätzliche Trennschärfe zwischen denselben geachtet. Im Material waren jedoch überschneidende Codierungen möglich. Die Codiereinheiten schwankten entsprechend des Ausformulierungsgrades der geäusserten Gedanken von wenigen Worten bis zu mehreren Sätzen. Das Kategoriensystem wurde an 50 Prozente des Materials der Pilotstudie ( $n = 4$ ) von zwei Codierern entwickelt. Die anderen 50 Prozent wurden von den beiden Codierern unabhängig voneinander analysiert, um die Übereinstimmung zu ermitteln. Einschränkend gilt zu betonen, dass bei der Erarbeitung der Kategorien lediglich zentrale und nicht alle in der Literatur zu findenden Aspekte der historischen Orientierung (Abschnitt 3) in den Blick genommen wurden, welche anhand der Daten im Verlauf der Untersuchung zudem angepasst werden mussten (s. u.).

Während der Analyse der Pilotdaten wurden zuerst anhand des Forschungsstandes (Abschnitt 3) drei Kategorien historischer Orientierung definiert, die jedoch ungenügende Übereinstimmungswerte aufwiesen (Tabelle 2). (1) Die an die Orientierungskompetenzen Körbers et al. (2007) angelehnte Kategorie «Gegenwartsbezug mittels Analogiebildung» ging daraufhin in der Operation «Konstruktion von Zeitlichkeit» auf, die im Modell narrativer Kompetenz der Re-Konstruktion zugeordnet ist und mit Deutungsmustern wie Dauer und Wandel, temporalen Vergleichen oder Kausalität verbunden ist (siehe Kapitel 1). Die Verschiebung erfolgte, weil mithilfe von gegenwartsbezogenen Analogien im vorliegenden Kontext ebenfalls historische Zeit konstruiert wurde, während Relationierung zu Wertaussagen oder Zukunftshandeln kaum expliziert wurden. Für die Kategorie «Konstruktion von Zeitlichkeit» konnte für die Hauptdaten eine hohe Reliabilität ( $\kappa_n = .84$ ) geschätzt werden. Die Definition der Kategorie

(2) «Bewertungen», welche sich an das Werturteilskonzept<sup>6</sup> Jeismanns (2000) sowie die Definition der Kategorie (3) «Handlungsoptionen», die sich an das Konzept Rüsens (2013) anlehnen, mussten für die Hauptstudie überarbeitet werden, woraufhin in der 1. Reliabilitätsrunde der Hauptstudie ebenfalls hohe Übereinstimmungswerte erreicht werden konnten (Tabelle 2). Bei den Hauptdaten, welche nach Kriegsbeginn entstanden, wurden über die Kategorisierungen hinaus die Stellen hermeneutisch ausgewertet, welche Aussagen zum Ukrainekrieg oder der Schweizer Neutralität beinhalten. In Tabelle 2 werden die Kategorien der Pilot- und Hauptprojektphase, die Anpassungen derselben sowie die zugehörigen Reliabilitätswerte aufgeführt.

Kategorie	Definition für Pilot	Definition für Haupterhebung	$\kappa_n$ Pilot	$\kappa_n$ Haupterhebung
Gegenwartsbezug mittels Analogiebildung <sup>7</sup>	Person stellt Bezug von Verganem für Gegenwart, Zukunft bzw. eigene Lebenswelt her.	Person stellt Bezug von Verganem für Gegenwart, Zukunft bzw. eigene Lebenswelt her.	.0	–
Bewertungen	Person nimmt persönliche und oder soziale Bewertungen von Verganem und Gegenwärtigem vor. Spontane Emotionsbekundungen und rein vergangenheitsbezogene Bewertungen werden nicht kodiert.	(emotionale) Wertungen, Werturteile werden mit Blick auf Verganenes, Medien oder Relationen zu heute (Person / Gesellschaft) formuliert.	.15	.82
Handlungsoptionen	Konsequenzen für Gegenwart / Zukunft werden geäußert, Normen werden infrage gestellt oder bestätigt.	Mit Blick auf Zukunft oder Gegenwart werden konkrete Schlussfolgerung für Handlungsoptionen formuliert.	.0	.85

Tab. 2: Operationen historischer Orientierung

6 Da Urteile Begründungen implizieren, wir aber auch unbegründete Aussagen fassen wollten, haben wir uns für den Begriff Bewertungen entschieden.

7 Die Kategorie wird für die Haupterhebung der Operation Re-Konstruktion und dort der Suboperation Konstruktion von Zeitlichkeit zugeordnet (siehe Kapitel 4).

## 5 Ergebnisse

Wie eingangs erläutert, werden im Folgenden zwei Fragen diskutiert. Zum einen, inwiefern sich die Operationen historischer Orientierung anhand der Protokolle Lauten Denkens differenzieren lassen, und zum anderen, ob sich Unterschiede in der Anwendung historischer Orientierungsoperationen zwischen den Proband:innen sowie zwischen den einzelnen Expertisegruppen vor und nach dem Angriff Russlands feststellen lassen.

### 5.1 Teilaspekte historischen Orientierens

Auf die in Tabelle 2 aufgelisteten Operationen soll nachfolgend näher eingegangen werden.

Mit «Gegenwartsbezüge mittels Analogiebildungen» codierten wir bei der Auswertung der Pilotdaten Textstellen, bei welchen die Proband:innen Bezüge zwischen Vergangem, Gegenwärtigem, Zukünftigem bzw. der eigenen Lebenswelt herstellten (Körber et al., 2007, Thyroff, 2020). Diese Definition erwies sich als unzureichend, da der Code nicht von persönlichen Bewertungen oder dem Entwickeln von Handlungsoptionen trennscharf zu unterscheiden war. Daher wurde die Kategorie wie unter 4.3 dargestellt der Kategorie «Konstruktion von Zeitlichkeit» zugeordnet. Für den vorliegenden Beitrag wurden nun alle mit «Konstruktion von Zeitlichkeit» codierten Textstellen der beigezogenen Hauptdaten hermeneutisch ausgewertet und darauf geprüft, ob sie sprachliche Marker (z. B. «heute», «aktuell», «immer noch so» etc.) beinhalten, die auf einen Gegenwartsbezug schliessen lassen, um die Vergleichbarkeit zu den Pilotdaten zu ermöglichen, in denen Gegenwartsbezüge noch expliziert wurden (Abschnitt 4, Tabelle 2). So wie zum Beispiel folgende Stelle, bei der ein Geschichtsstudent eine Quelle anhand eines Analogievergleichs erschliesst.

*Weil heute die Frage, die ja auch da aufgeworfen wurde, mit Neutralität heute auch mit diesen verbotenen Kriegsmaterialien Initiative, die wir da besprochen hatten, noch vor Kurzem. [...] ich glaube, war's die Ruag, glaube ich, die da auch betroffen davon war. [...] Und ich weiß auch gar nicht, ob das überhaupt noch so Bestand hat wie damals 1904. (TP09, Pos. 261–263)*

Als «Bewertungen» definierten wir bei der Analyse der Pilotdaten zunächst sämtliche Transkriptstellen, die persönliche und oder soziale Bewertungen von Vergangenem und Gegenwärtigem vornahmen. Spontane Emotionsbekundungen und rein vergangenheitsbezogene Wertungen wurden nicht kodiert, weil wir Bewertungen zuerst in Anlehnung an Schönemann et al. (2011) als erkennbar reflexiven Prozess mit Gegenwartsbezug begriffen. Die Reliabilität war tief, weil sich die Bewertungen nicht von affektiven Aussagen differenzieren liessen, welche auch den Subkategorien der Operation «Interesse» (siehe Kapitel 2) zugeordnet werden konnten. Da jedoch Aussagen zur Interessantheit der Materialien die Orientiertheit der Proband:innen widerspiegeln können (Körper et al., 2007), Bewertungen oftmals affektgeladen sein dürften (Bracke et al., 2018) und wir im Rahmen des Projektes mit einem weiten Narrationsbegriff arbeiten (siehe Kapitel 2) wurde die Kategorie «Bewertung» unter «Orientierung» belassen, die Definition entsprechend erweitertet sowie eine Doppelkodierung mit den Interesse-Subcodes zugelassen.

Nach der Justierung konnte eine zufriedenstellende Reliabilität der «Bewertungen» errechnet werden. Für diesen Beitrag werden nur solche Transkriptstellen ausgewertet, die einen Neutralitätsbezug aufweisen. Unten stehend ein Beispiel, bei welchem ein Schüler (Klassestufe 9) den Neutralitätsbegriff anhand einer Bewertung reflektiert:

*So wie das hier steht, wobei ich finde auch, zum Beispiel beim (Pause) vor allem mit Syrien, wie hier steht. Ich finde, wenn man helfen tut, ist das (Pause) auch neutral, weil eben im Fall bei den, sie wurden angegriff, also sie wurden, gegen sie wurden (Pause) Kriegsverbrechen gemacht und wenn man da hilft, find ich es nicht schlimm, ja, weil sie sind ja die Opfer. (HE07, Pos. 33)*

Auch bei der Kategorie «Handlungsoptionen» war, wie bei den zwei vorangegangenen Codes, die Reliabilität anfänglich ungenügend. Da aber im Rahmen der Pilotdatenauswertung gesamthaft nur zwei Textstellen codiert wurden, bei welchen Proband:innen in Anlehnung an Rösen (2013) mit Blick auf Gegenwart oder Zukunft konkrete Schlussfolgerung für Handlungsoptionen formulierten, ist die Aussagekraft beschränkt. Dies trifft ebenfalls für die Hauptdaten zu, obwohl die Codierübereinstimmung (Tabelle 2) hoch ist und auch hier nur vier Stellen in den Transkripten identifiziert werden konnten. Ein rares Beispiel einer ausformulierten Handlungsoption findet sich unten stehend, wobei die Neutralitätsmassnahmen kritisch von einem Historiker reflektiert werden.

*Also jetzt auch zu ähm der Frage: Äh, wie soll sich der Schwei- die Schweiz im äh russisch-ukrainischen Krieg äh verhalten? Also das ähm äh. Das Besondere scheint mir ja, dass äh die Schweiz das Neutralitätsrecht wesentlich in den – sowohl im Ersten Weltkrieg als auch im Zweiten Weltkrieg – wesentlich zu äh zugunsten der – der, wenn man so will äh menschenrechtsfeindlichen Kräfte verletzt hat. Und äh vielleicht eine Lehre aus der Geschichte wäre jetzt eigentlich, dass man, äh, ja im aktuellen Konflikt, äh, sich auch einmal positionieren sollte oder endgültig positionieren sollte, nicht einmal, sondern endgültig positionieren sollte auf der Seite jener Kräfte, die die Menschenrechte zumindest zumindest im Ansatz zu verteidigen versuchen. (HE24, Pos. 24–25)*

Zusammenfassend konnten drei Operationen historischen Orientierens bei der Auseinandersetzung mit den historischen Materialien identifiziert werden: «Gegenwartsbezug mittels Analogiebildung», «Bewertungen» und «Handlungsoptionen». Herausfordernd war es, die Operationen trennscharf zu kategorisieren. So wurde die erste Operation nach der Auswertung der Pilotdaten der «Konstruktion von Zeitlichkeit» zugeordnet. Für die Analyse der Hauptdaten bedeutete dies, dass die Kategorie «Konstruktion von Zeitlichkeit» ebenfalls «Gegenwartsbezüge» und somit Bestandteile historischer Orientierung enthalten konnte, weshalb die betreffenden Textstellen der Hauptdaten für den Beitrag hermeneutisch ausgewertet wurden (siehe Kapitel. 4.3). Auch die Definition der zweiten Operation musste überarbeitet bzw. erweitert werden. Bei der dritten Operation liegen zu wenige Fälle vor, um eine aussagekräftige Ableitung grösserer Reichweite zu machen. Nichtsdestotrotz ermöglichen die obigen Ergebnisse Einblicke in historisches Orientieren in Krisenzeiten.

## 5.2 Umgang mit Operationen historischer Orientierung in Krisenzeiten

Wie der Ausbruch des Ukrainekriegs und die damit einhergehende Neutralitätsdebatte mit dem Verwenden der Teiloperationen historischer Orientierung zusammenhängen, soll in diesem Unterkapitel aufgezeigt werden.

Generell werden Gegenwartsbezüge mittels Analogiebildungen erst mit steigender Expertise geäußert. So formulierten Schüler:innen der Sekundarstufen I und II weder vor noch nach dem Überfall Russlands auf die Ukraine solche aus. Lai:innen, Geschichtsstudierende und auch (ausseruniversitäre) Expert:innen betonten mittels Analogiebildungen Ähnlichkeiten von Vergangem und Gegenwärtigem. So reflektiert eine Laiin aufgrund einer Analogiebil-

dung darüber, ob die Schweiz im 1. Weltkrieg unerlaubterweise Kriegsmaterial exportiert haben könnte. Auf der Grundlage der Analogiebildung formuliert sie daraufhin eine Hypothese und signalisiert Interesse:

*Wo ich denke, gerade bei den, ähm, bei den Kriegsmaterialausfuhren, die die Schweiz auch heute macht, ähm war da sicher auch einiges ähm unter der Hand weggegangen und das ist noch interessant herauszufinden. (PE03, Pos. 28)*

Analogien werden von allen Teilnehmenden jedoch kaum genutzt, um Unterschiede herauszuarbeiten oder um Bewertungen bzw. Handlungsoptionen begründet zu entwickeln. Analogien stehen oft für sich und werden selten vertieft – selbst dann nicht, wenn die Krisenhaftigkeit und Aktualität des Themas Neutralität offenkundig erkannt werden, wie hier von einer:m Studierenden:

*Hier wird auch noch genau wie heute, wie zum Beispiel bei der Ukraine, fordern die Linken, dass wir Stellung beziehen und die Rechten fordern, dass man sich zurückhalten soll und nicht einmischen. [...]. Also aktuell gibt es zum Beispiel Bestrebungen von Christoph Blocher für eine Neutralitätsinitiative zu starten [...]. (HE26, Pos. 8)*

Im obigen Transkriptauszug erwähnt die Person zwar den damaligen Stand der Neutralitätsdebatte, sie positioniert sich jedoch weder bewertend dazu noch begründet sie mit Rückgriff auf Geschichte mögliche Handlungsoptionen.

Eine Ausnahme bildet ein universitärer Historiker, der vor dem Ukrainekrieg anhand einer konzeptionellen Analogiebildung die Wandelbarkeit des Konstrukts Neutralität begründet.

*Oder ich glaube auch in der, oder was ich weiss von Juristen, dass juristische Konzepte nicht stabil sind und nicht fixiert, sondern auch wandelbar. Ich bin konstruktivistisch der Meinung, dass es so etwas wie Neutralität, schon gar nicht als immerwährende, gar nicht geben kann. Dass das Konzept zu verschiedenen Zeiten verschieden gefüllt ist und auch verschieden plausibel gemacht wird und wurde und eben auch heute wird. (PE01, Pos. 78)*

Interessant an diesem Beispiel ist zudem, dass er die Analogiebildung konzeptionell herleitet. Im Unterschied dazu beziehen sich Studierende und geschichtsinteressierte Lai:innen in der Tendenz eher auf konkrete Ereignisse wie eben die Neutralitätsinitiative (HE26) oder die Weitergabe von Kriegsmaterial (PE03).

Zusammenfassend lässt sich betreffend Gegenwartsbezügen mittels Analogiebildung kein Unterschied zwischen den Proband:innen erkennen, die vor oder nach dem Kriegsausbruch erhoben wurden. In der Tendenz scheint es jedoch so, als griffen studierte Historiker:innen beim Entwickeln von Analogien eher auf Konzepte zurück als Lai:innen und Geschichtsstudierende, die Analogien vor allem ereignisfokussiert herleiteten.

Neutralitätsbezogene Bewertungen formulierten alle Personengruppen, wobei im Vergleich Schüler:innen auf Sekundarstufe I und Gymnasiast:innen der Sekundarstufe II Bewertungen und eigene Meinungen seltener ausdrückten. Unabhängig von der Expertise werden Bewertungen zur Neutralität in den allermeisten Fällen nicht oder erst zu einem anderen Zeitpunkt der Materialbearbeitung begründet und sind daher oft bruchstückhaft. So wird beim unten stehenden Beispiel von einer Laiin nicht näher darauf eingegangen, warum genau, die Schweiz «überhaupt nicht» neutral sein soll:

*Das Prinzip der Neutralität genießt in der Schweizer Bevölkerung eine sehr hohe Zustimmung. Ja, was ist das aber? Die Schweiz überhaupt nicht neutral, neutral, neutral. Dabei ist doch die Schweiz überhaupt nicht neutral. (PE03, Pos. 66)*

Je höher die Expertise, desto eher werden Bewertungen zur Neutralität anhand von Konzepten und / oder historischen Begebenheiten begründet, wobei auch dies bei Expert:innen selten der Fall ist. Nachfolgend ein Beispiel eines Historikers, der die Neutralität anhand historischer Entwicklungen und der eigenen politischen Haltung bewertet:

*Und äh ja, im Prinzip äh ja, bin ich der Meinung, die Schweiz hat die Neutralität äh verletzt äh im Ersten Weltkrieg und äh das kann man aus den Materialien auch entnehmen. Sie hat versucht natürlich zu laviere und gegen außen ein gutes Bild abzugeben. Und äh sie hat auch äh äh versucht, letztlich, wie soll ich sagen, die Konservativen, letztlich die konservativen, die autoritären Mächte zu stärken äh und nicht die äh, wenn man so will, die progressiven Kräfte. Das hat letztlich dann natürlich auch mit meiner politischen Haltung zu tun. (HE24, Pos. 27)*

Werden die Daten vor dem Kriegsausbruch mit denen nach Kriegsausbruch gegenübergestellt, gibt es wie bei den Analogiebildungen keine Hinweise darauf, dass Neutralität verstärkt positiv oder negativ bewertet wird oder die Bewertungen elaborierter ausfallen. Wiederum scheint die Wahrscheinlichkeit einer Begründung der Bewertung mit Anstieg der Expertise zu steigen.

Handlungsoptionen – also das Skizzieren von Herangehensweisen wie mit gegenwärtigen Herausforderungen auf der Grundlage historischer Erkenntnisse zukünftig umgegangen werden soll –, werden in den Transkripten sehr selten explizit formuliert. Insgesamt äusserten drei (zwei Lai:innen und ein Historiker) von 18 Proband:innen solche, wobei eine Handlungsoption vor und zwei nach dem Überfall auf die Ukraine artikuliert wurden. Die ausgewerteten Daten der Schüler:innen, Gymnasiast:innen, Geschichtsstudierenden sowie des ausseruniversitären Historikers beinhalteten keine Handlungsoptionen. Auffallend ist, dass zwei von drei Lai:innen Handlungsoptionen aufzeigten und begründeten.

Ein Laie reflektiert dabei die Neutralität als ein an Umstände gebundenes Konstrukt, was verhandelt werden muss:

*Aber ich denke schon, dass diese, das Prinzip der Neutralität, das muss diskutiert werden. Das muss breit diskutiert werden. [...] Ich find's schon wichtig, dass erkennt, wie das hier auch gesagt wurde, das ist, ähm, ist ein, ein Konstrukt aus diesen Wiener Kongress von 1815 und der geschichtliche Hintergrund damals war halt, dass, ähm, (schweigt, überlegt) war schon nicht derselbe wie heute. (HE25, Pos. 37)*

Im zweiten Beispiel greift eine Laiin auf eine Hypothese, welche sie auf der Grundlage einer Analogiebildung herausgearbeitet hat (siehe Kapitel 5.1), zurück, um die Handlungsoption zu begründen:

*Weil ich finde einfach das Thema Neutralität, wenn schon von Neutralität gesprochen wird, heisst das aber für mich, dass man sich in keiner Art und Weise, auch nicht mit Materialien, ähm exportiert, irgendwelche Materialien exportiert, geschweige denn ähm Sachen, die die eigentlich andere Menschen vernichten. Wenn dann nur Lebensmittel und Hilfe für zum Überleben, aber nicht zum Leben auszuschalten. (PE03, Pos. 72)*

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Intensivierung der Schweizer Neutralitätsdebatte im Zuge des Ukrainekriegs den Umgang mit Handlungsoptionen kaum verändert hat. Ob Lai:innen in der Tendenz generell mehr Handlungsoptionen ausdrücken als die anderen Personengruppen, muss zudem im Verlauf der weiteren Auswertung näher untersucht werden.

## 6 Diskussion

Im Beitrag arbeiteten wir anhand unterschiedlicher Personengruppen (Schüler:innen der Sekundarstufen I und II, Lai:innen, Geschichtsstudierende und (ausser-) universitäre Historiker:innen) die verbalisierten Operationen historischer Orientierung heraus und fragten, inwiefern der Ausbruch des Ukrainekrieges auf die Ausprägung dieser Operationen einwirkte. Dafür wurden Erhebungen zum Thema Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg miteinander verglichen, die vor und nach dem Kriegsausbruch in der Ukraine 2022 im Rahmen eines digitalen Settings durchgeführt wurden. Dies erfolgte in der Erwartung, dass die im Zusammenhang mit dem Ukrainekrieg aufgekommene öffentliche Debatte über die Schweizer Neutralität das Bedürfnis nach historischer Orientierung erhöhen würde. Als Grundlage für den Vergleich dienten die bei den Erhebungen aufgezeichneten Protokolle Lauten Denkens, welche transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert wurden.

Die Studie ist von einigen Limitationen beschränkt. Grundsätzlich sei darauf hingewiesen, dass qualitative Forschungsergebnisse aufgrund der gewählten Samplegrößen nicht repräsentativ sind. Weiterhin lag den Proband:innen nur eine Aufgabe vor und es besteht die Möglichkeit, dass die Proband:innen eher Aspekte historischer Orientierung ausgedrückt hätten, wenn sie explizit dazu aufgefordert worden wären, da historisches Denken vom Aufgabenkontext abhängig ist (z. B. Nitsche et al., 2017). Zudem war die reliable inhaltsanalytische Bestimmung herausfordernd, einerseits, weil sich die Kategorien noch in der Entwicklung befanden, und andererseits, weil Think-Aloud-Protokolle eher mittels hoch inferenter Codierungen ausgewertet werden müssen als beispielsweise schriftliche Produkte, da der Denkvorgang schneller abläuft als der Sprechakt (Thyroff, 2022). Des Weiteren wurden Aspekte der historischen Orientierung weder hinsichtlich aller in der Literatur genannten Bestandteile untersucht, da deren intersubjektive Bestimmung kaum möglich erschien, noch wurden weitere Elemente induktiv herausgearbeitet. Es wurden zudem nur solche Bewertungen im Beitrag thematisiert, die einen Bezug zum Thema Neutra-

lität aufwiesen. Zu beachten ist auch, dass es sich mit 18 Proband:innen um ein relativ kleines Sample handelt, weshalb keine verallgemeinerbaren Schlüsse hinsichtlich der expertiseübergreifenden Verwendung von Operationen historischer Orientierung oder betreffend qualitativer Stufungen zwischen den Expertisegruppen gezogen werden können. Ausserdem muss in Betracht gezogen werden, dass sich Personen bei einem kontroversen Thema möglicherweise nicht mit einer persönlichen Stellungnahme während einer Erhebung exponieren wollen.

Nichtsdestotrotz lässt sich festhalten, dass historisches Orientieren weder bei Noviz:innen noch Expert:innen, eine zentrale Rolle spielt, wenn sie in Krisenzeiten aufgefordert werden, historisch zu denken, obwohl die Schweizer Neutralität als Thema der Auseinandersetzung den Kern der nationalen Identität der Schweiz betrifft. Insbesondere war im Kontext des Angriffs Russlands auf die Ukraine anzunehmen, dass sich dieser als Beispiel für Krisensituationen auffassen liess, die in der geschichtsdidaktischen Literatur als besonders instruktiv für die Initiierung historischer Orientierungsbedürfnisse gelten (siehe Kapitel 3), da die Schweizer Neutralität in der Öffentlichkeit erneut kontrovers verhandelt wurde. Demgegenüber entsprechen unsere Resultate eher dem bisherigen Forschungsstand. So bestätigen sie, dass Handlungsoptionen und Gegenwartsbezüge mittels Analogien oft unsystematisch und fragmentarisch gezogen (Thyroff, 2020), und begründete Werturteile selten formuliert werden (Schönemann et al., 2011). Ausserdem konnten wir bisher kaum begründete Bewertungen bei Noviz:innen, also bei Schüler:innen der Sekundarstufen I und II, jedoch vermehrt bei Lai:innen und Expert:innen finden. Dies scheint wiederum jene Ergebnisse von Ammerer (2022) und Levstik (2008) zu bestätigen, dass die Begründung themenbezogener Bewertungen vom Grad der Expertise abhängig ist.

Insgesamt ist also eine Differenz zwischen den normativen Vorstellungen geschichtsdidaktischer Modelle und den empirischen Ergebnissen festzuhalten. Daher ist zukünftig zu fragen, inwiefern die historische Orientierung tatsächlich als Ausdruck historischen Denkens geschichtsdidaktisch erwartet werden kann und ob sie sich nicht eher implizit oder bereits darin äussert, dass Performanzen historischen Denkens sichtbar werden. Dies deutet sich bereits darin an, dass Rösen (2008a) seine Sinnbildungstypen, in denen die Operationen historischen Denkens für ihn verschränkt sind, mit Mustern historischer Orientierung assoziiert. Daher stellt sich die Frage, welche alternativen Wege es gibt, um historische Orientierung sichtbar zu machen, aber auch, ob die aktuelle Neutra-

litätsdiskussion wirklich den Kern des nationalen Selbstbildes der Schweiz berührt oder es doch geeignetere Themen gibt, um das Konstrukt zu untersuchen. Vielleicht lassen sich die Hinweise darauf, dass sich historische Orientierung kaum empirisch fassen lässt, aber auch als Anreiz deuten, das Konzept (und allenfalls weitere) im Rahmen einer reflexiven Disziplingeschichte zu historisieren (Heuer, 2021). So liegt der Verdacht nahe, dass die historische Orientierung über die Legitimierungsversuche des Fachs Geschichte in den 1970er-Jahren in den Diskurs um geschichtliches Denken bzw. Bewusstseins diffundiert ist, in denen die Bedeutung von Geschichte mit dem Verweis auf ihre Orientierungsfunktion hervorgehoben wurde (z. B. Kuhn, 1974; Schörken, 1972).

## Literatur

- Ammerer, Heinrich. (2022). Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte. Frankfurt/M: Wochenschau.
- Barricelli, Michele. (2005). Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/... Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018). Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Driel, Johan van/Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van. (2022). Writing about historical significance: The effects of a reading-to-write instruction. *International Journal of Educational Research*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101924>
- Gautschi, Peter. (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heuer, Christian. (2021). Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 32(2), 35–55. <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-3>
- Jeismann, Karl-Ernst. (2000). «Geschichtsbewußtsein» als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In Wolfgang Jacobmeyer & Bernd Schönemann (Hrsg.), Karl-Ernst Jeismann. *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung* (S. 46–72). Paderborn: Ferdinand Schöning.
- Jorio, Marco. (2023). Die Schweiz und ihre Neutralität. Eine 400-jährige Geschichte. Zürich: Hier und Jetzt.

- Körber, Andreas / Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una.
- Koselleck, Reinhart. (1982). Krise. In Otto Brunner, Werner Conze & Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (Bd. 1, S. 617–650). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Köster, Manuel. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin: LIT.
- Kuhn, Annette. (1974). *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel.
- Levstik, Linda S. (2008). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In Linda S. Levstik & Keith C. Barton (Hrsg.), *Researching History Education* (S. 273–291). New York: Routledge.
- Nitsche, Martin & Gollin, Kristine. (2020). Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In Markus Bernhardt & Thomas Sandkühler (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (S. 311–327). Göttingen: V&R unipress.
- Nitsche, Martin / Gollin, Kristine & Waldis, Monika. (2017). Zur Konstruktion von offenen Testaufgaben für die Erfassung narrativer Kompetenz–Kriterienentwicklung und Studienvergleiche. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16(1), 235–249. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2017.16.1.235>
- Nitsche, Martin / Scheller, Jan / Schobinger, Jonas & Thyroff, Julia. (2024). Erhebungsinstrumente zum Forschungsprojekt «Research of Learning Processes in History (RicH)». Allschwil: Swiss National Data and Service Center for the Humanities. <https://doi.org/10.26041/fhnw-11265>
- Nitsche, Martin & Waldis, Monika. (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7(1), 17–35.
- Nitsche, Martin / Waldis, Monika / Gollin, Kristine / Marti, Philipp & Hubacher, Manuel S. (2023). Narrative Kompetenz und epistemologische Beliefs im Geschichtsunterricht fördern? Zur Wirksamkeit einer Schreibintervention an Deutschweizer Gymnasien. In Monika Waldis & Martin Nitsche (Hrsg.), *Geschichtsdidaktisch intervenieren* (S. 97–127). Bern: hep.
- Norden, Jörg van. (2011). *Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg: Centaurus.
- Peer, Michael / Salomon, Roy / Goldberg, Ilan / Blanke, Olaf & Arzy, Shahar. (2015). Brain system for mental orientation in space, time, and person. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(35), 11072–11077. <https://doi.org/10.1073/pnas.1504242112>

- Rüsen, Jörn. (2008a). Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn. (2008b). Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn. (2013). Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln: Böhlau.
- Scheller, Jan / Schobinger, Jonas & Nitsche, Martin (2025). Den Umgang mit Quellen und Darstellungen digital beforschen – eine Pilotstudie. In Martin Nitsche & Monika Waldis (Hrsg.), *Historisches Denken erforschen* (S. 72–96). Bern: hep.
- Schönemann, Bernd / Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik. (2011). Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte (2. Aufl.). Münster: Lit.
- Schörken, Rolf. (1972). Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein. In Hans Süssmuth (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?* (S. 87–101). Stuttgart: Klett.
- Schreiber, Waltraud. (2007). Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 236–264). Neuried: Ars Una.
- Schreiber, Waltraud / Körber, Andreas / Borries, Bodo von / Krammer, Reinhard / Leutner-Ramme, Sibylla / Mebus, Sylvia / ... Ziegler, Béatrice. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una.
- Seixas, Peter & Morton, Tom. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Strübing, Jörg. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_32)
- Tanner, Jakob. (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Thünemann, Holger. (2020). Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 71(1/2), 5–18.
- Thünemann, Holger & Jansen, Johannes. (2018). Historisches Denken lernen. In Sebastian Bracke, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes, ... Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 71–106). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Thyroff, Julia. (2020). Aneignen in einer historischen Ausstellung. Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung «14 / 18. Die Schweiz und der Grosse Krieg». Basel, Bern. <https://doi.org/10.36933/9783035516258>

- Thyroff, Julia. (2021). Lautes Denken. In Georg Weißenö & Béatrice Ziegler (Hrsg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_24-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_24-1)
- Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane /Borries, Bodo von /Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/Schröter, Kathrin/... Zuckowski, Andreas. (2017). Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)». Münster: Waxmann.
- Tresch, Tibor Szvircsev /De Rosa, Stefano /Ferst, Thomas /Rohr, Patric & Robert, Jacques. (2022). Nachbefragung der Studie «Sicherheit 2022» aufgrund des Krieges in der Ukraine. Aussen-, Sicherheits- und Verteidigungspolitische Meinungsbildung im Trend. Zürich: ETH. <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000560653>
- Waldis, Monika /Hodel, Jan /Thünemann, Holger /Zülsdorf-Kersting, Meik & Ziegler, Béatrice. (2015). Material-based and open-ended writing tasks for assessing narrative competence among students. In Peter Seixas & Kadriye Ercikan (Hrsg.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (S. 117–131). New York: Routledge.
- Weymar, Ernst. (1970). Werturteile im Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 21, 198–215.
- Wineburg, Samuel. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, Samuel. (1994). The cognitive representation of historical texts. In Gaea Leinhardt, Isabel Beck & Catherine Stainton (Hrsg.), *Teaching and Learning in History* (S. 85–135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wineburg, Samuel. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog2203\\_3](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2203_3)
- Yildirim, Lale. (2018). *Der Diasporakomplex: Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit Türkeibezogenem Migrationshintergrund und der dritten Generation*. Bielefeld: Transcript.
- Ziegler, Béatrice. (2007). Die Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-Orientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 523–545). Neuried: Ars Una.