Martin Nitsche, Monika Waldis (Hrsg.)

Historisches Denken erforschen

ƏH 15 Geschichtsdidaktik heute

hep

Ɔh
15

Geschichtsdidaktik heute
www.geschichtsdidaktik-heute.ch

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

Herausgeberschaft der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» im hep Verlag

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

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

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

Prof. Dr. Nadine Ritzer
Professorin am Zentrum für Educational Governance und
Demokratiebildung der Pädagogischen Hochschule Zürich

Martin Nitsche und Monika Waldis (Hrsg.)

Historisches Denken erforschen

Reihe «Geschichtsdidaktik heute», Band 15

hep

hep
kompetent bilden

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

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

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

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

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

Historisches Denken erforschen

Zur Ausgangslage

Martin Nitsche und Monika Waldis

1 Einleitung

Historisches Denken gilt oft als anthropologische Tatsache. So wird angenommen, es finde zu jeder Zeit und an jedem Ort statt, da Menschen vergangene Geschehnisse vergegenwärtigen müssen, um daraus Schlüsse in der Gegenwart für die Zukunft zu ziehen. Dadurch werde der gegenwärtige Moment mit Vergangenem und Zukunftserwartungen verbunden, wodurch menschliches Handeln eine Richtung erhalte (z. B. Bracke et al., 2018; Körber, Schreiber & Schöner, 2007). Rüsen (1982) bezeichnet diesen Vorgang als «Sinnbildung über Zeiterfahrung» und betont zugleich seine lebenspraktische und akademische Bedeutung. Darüber hinaus fasst er historisches Denken als Fähigkeit des Geschichtsbewusstseins auf, das sich im Modus historischen Erzählens vollziehe und in einem kommunikativen Kontext eingebettet sei (ebd., S. 72). Diese Herleitung wird inzwischen auch im englischsprachigen Diskurs aufgegriffen, wenngleich auch andere Konzepte (s. u.) herangezogen werden (z. B. Lévesque & Clark, 2018).

Somit lässt sich das Erlernen historischen Denkens als Ziel historischer Bildung schlechthin auffassen. Allerdings liegen nur wenige systematische Einsichten zu üblichen Formen, Progressions- und Graduierungslogiken vor (Ammerer, 2022; Carretero & Perez-Manjarrez, 2022), was unter anderem daran liegt, dass sich historisches Denken als mentaler Vorgang von Subjekten individuell ausdrückt und nicht direkt beobachten lässt. Als «Black Box» (Luhmann, 1984, 156) ist es nur mittelbar zugänglich und erweist sich in der Folge sowohl für die pädagogische Praxis als auch die wissenschaftliche Analyse als schwer fassbar. Zugleich sind diagnostische Einblicke unabdingbar für die Bestimmung von Lernzielen, die Ausgestaltung von Fördersettings und Lernaufgaben sowie die Planung und Evaluation des Geschichtsunterrichts. Des Weiteren interessieren geschichtskulturell überformte Denkformen und Denkmuster, da sie in enger Beziehung zur individuellen und gesellschaftlichen Identität stehen und

somit die Grundlage für die Gestaltung gesellschaftlicher Lebensbereiche bilden. Nicht zuletzt deshalb stellt die geschichtsdidaktische Analyse historischen Denkens, die im englischsprachigen Kontext auch als Assessment bezeichnet wird (s. u.), ein zentrales Thema geschichtsdidaktischen Arbeitens dar.

1.1 Theoretische Konzeptionen und Modellierungen

Trotz der beschriebenen Bedeutung historischen Denkens wird es je nach Kontext unterschiedlich konzeptualisiert. Dabei sind wissenschaftliche Paradigmen etwa der Wissenspsychologie, Pädagogischen Psychologie, Geschichtstheorie und (Sozial-)Anthropologie grundlegend, die in verschiedenen wissenschaftlichen, politischen und geschichtskulturellen Diskursen wurzeln (Bracke et al., 2018).

Im deutschsprachigen Raum stellt seit den frühen 1970er-Jahren das Konzept des Geschichtsbewusstseins eine zentrale Referenz dar. Ursprünglich von Schörken im Diskurs prononciert, entwickelte es eine zentrale Integrationskraft als theoretisches Konzept und Grundlage für empirische Studien (Borries, 1995; Jeismann, 1988; Schörken, 1972). Nach Jeismann (1988) bildet Geschichtsbewusstsein die Instanz zur Reflexion der eigenen historischen Bedingtheit. Es ist konzipiert als ein zyklischer Prozess der Bildung, Infragestellung und Umbildung von Vorstellungen hinsichtlich vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Ereignisse und Zustände und impliziert Formen subjektiver Wahrnehmung, Wertung und Urteilsbildung. Rüsen (1982) wiederum unterfütterte das Konzept mit geschichtstheoretischen Überlegungen zum Erzählbegriff. Folgt man Rüsens (1983) Matrix des historischen Denkens, dann stehen zu Beginn eines historischen Denkaktes Bedürfnisse der Orientierung der menschlichen Lebenspraxis in der Zeit, hervorgerufen durch Kontingenzerfahrungen wie etwa Kriege, Umweltkatastrophen, Wirtschaftskrisen oder weitere Störungen alltäglicher Lebensvollzüge. In der Folge richten Menschen ihren Blick auf bestimmte Vergangenheiten, um sich in der Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen Rechenschaft über diese Vergangenheiten abzulegen und Orientierungsoptionen in der Gegenwart für die Zukunft auszuloten.

Beide theoretischen Zugänge dienten im Zuge der PISA-Debatte und der Diskussion um Bildungsstandards (Klieme et al., 2003; Weinert, 2001) als Grundlage für die Ausarbeitung historischer Kompetenzmodelle (Barricelli, Gautschi & Körber, 2012; Gautschi, 2009; Körber et al., 2007; Pandel, 2005) und sind bis heute für das Assessment historischen Denkens leitend. Zugleich machten sich Vertreter*innen daran, historisches Wissen in Anknüpfung an wissens-

psychologische Konzepte sowie mit Bezug auf Second-Order-Konzepte (Carretero & Perez-Manjarrez, 2022) auszudifferenzieren (z. B. Bracke et al., 2018; Kühberger, 2012). Die vorliegenden Kompetenzmodelle bilden zudem den Ausgangspunkt für die Implementierung des Kompetenzbegriffs in Curricula, Lernstandserhebungen und Prüfungsvorgaben (Bertram et al., 2022; Kultusministerkonferenz, 2005), wobei in der praktischen Umsetzung teilweise eine Engführung auf kategoriales und prozedurales Wissen vorgenommen wurde (z. B. D-EDK, 2016).

Im Kontext der angloamerikanischen *history education* bildete lange Zeit die Konturierung relevanter *second-order-concepts* wie *evidence*, *significance* oder *explanation* den Ausgangspunkt und die theoretische Grundlage historischen Denkens. Sie wurden in mehreren Forschungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen seit Mitte der 1970er-Jahre fundiert (Ashby, Lee & Dickinson, 1997; Carretero & Perez-Manjarrez, 2022; Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 1998a). Die Grundlage bildete dabei die Annahme, Schulunterricht solle Einsichten in die Struktur der hinter den Schulfächern stehenden Disziplinen und deren Wissensformen ermöglichen (Lévesque & Clark, 2018) oder sicherstellen, dass die Schüler*innen bis zum Ende der regulären Schulzeit jene Konzepte erlernen, die beim Umgang mit Geschichte involviert sind (Lee & Chapman, 2015). Entsprechend spielten im englischsprachigen Kontext mentale Prozesse von Historiker*innen eine wichtige Rolle während der Konzeption historischen Denkens (Lévesque & Clark, 2018). Die Basis legte Wineburg (1991a, 1991b, 1998b, 2001) in einer Serie von Vergleichsstudien mit Historiker*innen und Schüler*innen in den 1990er-Jahren, indem er die drei Heuristiken *sourcing*, *corroboration* und *contextualization* als wesentliche Aspekte historischen Denkens herausarbeitete. Im Kontext von nachfolgenden Ausarbeitungen etablierten sich umfassendere Konzepte historischen Denkens, in denen Teilaspekte ausdifferenziert wurden wie etwa die «historical thinking concepts» (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013) oder das *historical reasoning*, das in einem aktuellen Ansatz zusätzlich den Blick auf historisches Wissen *(first – and second – order knowledge)* und subjektive Personenmerkmale wie epistemologische Beliefs und Geschichtsinteresse lenkt (z. B. van Boxtel & van Drie, 2018). Beide Konzeptionen bilden bis heute den Ausgangspunkt zahlreicher Studien (z. B. Nokes & De La Paz, 2023; Stoel, van Drie & van Boxtel, 2017), Curricula und schulischer Förderprogramme (Lévesque & Clark, 2018). Seit den 2000er- Jahren setzte auch im englischsprachigen Diskurs die Reflexion der ausserschulischen Umgangsformen mit und der lebenspraktischen Bedeutung von Geschichte ein. In der Folge

wurde das Konzept des Geschichtsbewusstseins aufgegriffen (Grever & Adriaansen, 2019; Nordgren, 2019; Popa, 2022; Seixas, 2004), wenngleich es häufig synonym zu historischem Denken verwendet wird (Gómez-Carrasco, Rodríguez-Medina, López-Facal & Monteagudo-Fernández, 2022).

Die Konzeptionen historischen Denkens sind nach wie vor Gegenstand theoretischer Auseinandersetzung. Offen ist grundsätzlich, worin die Domänenspezifik besteht, also ob die Historizität des Denkens formal vor dem Hintergrund einer narrativen Geschichtstheorie (z. B. Körber et al., 2007), funktional aufgrund der mentalen Ausrichtung auf Vergangenes und Geschichte(n) (van Boxtel & van Drie, 2018) oder inhaltlich anhand des Aussagegehalts der Ausprägungen historischen Denkens zu bestimmen ist (Geiss, 2018), zumal zugehörige Vorgänge nicht allein fachimmanent, sondern ebenfalls übergreifend (z. B. Lesekompetenz) fundiert (Trautwein et al., 2017) und zudem gesellschaftlich etwa für die politische Bildung oder Demokratieerziehung relevant sind (Barton, 2023; Lange, 2004). Weiterhin ist strukturell fraglich, inwiefern historisches Denken holistisch etwa mittels «narrativer Kompetenz» (z. B. Barricelli, 2005), Teiloperationen historischen Denkens (z. B. Körber et al., 2007) oder geschichtsspezifischen Sprachhandlungen operationalisiert werden sollte (Hartung, 2018). Zugleich wird der Einbezug historischen Wissens und subjektiver Konstrukte wie Interesse oder Beliefs in den Modellen unterschiedlich gehandhabt (Barricelli et al., 2012; van Boxtel & van Drie, 2018; Bracke et al., 2018; Lévesque & Clark, 2018). Schliesslich herrscht lerntheoretisch kein Konsens darüber, wie das Erlernen historischen Denkens so konzipiert werden kann, dass es sich in diversen Kontexten beschreiben lässt (z. B. Fenn & Zülsdorf-Kersting, 2023; Monte-Sano & Reisman, 2016).

Darüber hinaus werden in den letzten Jahren ausgehend von der Orientierungsfunktion von Geschichte in Individualisierungs- und Gruppenbildungsprozessen und diversitätstheoretischen Bezügen (Bräuer, 2022; Thorp & Persson, 2020) Brückenschläge zur Wahrnehmung und Deutung sozialer und gesellschaftlicher Strukturen vorgenommen, etwa unter Rückgriff auf erinnerungskulturelle oder inklusionspädagogische Konzepte oder mit Blick auf Geschichte(n) in der Migrationsgesellschaft (Georgi, Lücke, Meyer-Hamme & Spielhaus, 2022; Nordgren & Johansson, 2015; Völkel, 2017). Im historischen Rückblick zeigt sich, dass das Bildungsziel «historisches Denken lernen» Konjunkturen unterworfen ist, wobei der Grad der (Trans-)Disziplinarität und die gesellschaftliche Funktion immer wieder Gegenstand von Diskussionen sind. Im Zuge internationaler Bestrebungen, demokratische Werte als Fundament für

Bildungsprozesse stärker zu verankern, stehen derzeit politische und emanzipatorische Konzepte wie Teilhabe, Partizipation, Kritik, demokratisches Zusammenleben oder nachhaltiges Handeln im Vordergrund (z. B. Rapanta et al., 2021). Überfachliche und transversale Kompetenzen, wie sie in den 1970er-Jahren in Konzepten der Lernzielorientierung bereits entwickelt wurden und aktuell in Vorschlägen zu *future skills* (OECD, 2020) oder zu Demokratiekompetenzen (Barrett, 2016; Richardson & Milovidov, 2019) gefordert werden, bilden einen weiteren bildungspolitischen Rahmen des vorliegenden Zusammenhangs (Nordgren, 2017). Zukünftig ist somit offen, inwiefern veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse und Herausforderungen neue Konzepte historischen Denkens prägen werden.

1.2 Empirische Zugänge zum historischen Denken

Die Untersuchung historischer Denkprozesse dient unterschiedlichen Zielen und Funktionen. In formalen Bildungskontexten werden individualdiagnostische Zugänge basierend auf beiläufigen Beobachtungen von Lernaktivitäten, mündlichen Beiträgen in Klassengesprächen oder schriftlichen Aufgabenlösungen häufig praktiziert. Sie informieren Lehrpersonen über den Fortgang von Lernprozessen. Die summative Beurteilung von Lerner*innen mit Blick auf die Lernzielerreichung mittels Prüfungen wird ebenso von Lehrpersonen vollzogen; manchmal auch im Vergleich mehrerer Klassen. Wissenschaftliche Analysen setzen oftmals qualitativ an und führen Fallanalysen oder -vergleiche durch. Schulübergreifende Lernzielüberprüfungen sowie (internationale) Large-Scale-Testungen des historischen Denkens sind nicht sehr zahlreich. Diese dienen dazu, verallgemeinerbare Aussagen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmassnahmen oder der Effektivität eines Bildungssystems zu machen. Folglich werden zur Analyse historischen Denkens Methoden verwendet, die (a) sich in einem Kontinuum zwischen unstandardisiert und standardisiert bewegen und (b) den individuellen oder kollektiven Umgang mit Geschichte fokussieren (Shavelson et al., 2008; Shemilt, 2018).

Standardisierte Erhebungen historischen Denkens, die psychometrischen Anforderungen hinsichtlich Designs und Güte genügen und somit Vergleiche historischen Denkens von Individuen und Gruppen zulassen, sind eher selten. Unter den ersten Projekten sticht etwa die internationale Vergleichsstudie *Youth and History* hervor (Angvik & Borries, 1997; Borries, 1995). In den USA wird im Rahmen des *National Assessment of Educational Progress* (NEAP) seit den

2000er-Jahren nicht nur Faktenwissen, sondern auch *historical analysis* and *interpretation* als Operationen historischen Denkens geprüft (Bertram & Wagner, 2017). Als eines von wenigen Ländern kennt Schweden zentralisierte Geschichtstests, die laufend weiterentwickelt werden (Eliason, Alvén, Yngvéus & Rosenlund, 2015). Indes stiessen geschlossene Geschichtstests etwa auf die Kritik, dass sie ein objektivistisches Geschichtsverständnis befördern (Rosenlund, 2023) oder eher Faktenwissen statt Operationen historischen Denkens erfassen (VanSledright, 2014). Ebenso wird vermutet, dass die geschlossenen Testaufgaben mittels Lesekompetenz gelöst werden können (Bertram & Wagner, 2017). In Abgrenzung dazu beanspruchte die deutschsprachige HiTCH-Studie, zentrale Aspekte historischen Denkens im Sinn Körbers u. a. (2007) bei Schüler*innen der 9. Klassenstufe aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zu erfassen. Zwar gelang dies in statistisch plausibler Weise, jedoch konnte nur ein Gesamtkonstrukt «historische Kompetenz» statistisch modelliert werden, statt, wie ebenfalls angestrebt, Teilbereiche zu identifizieren (Trautwein et al., 2017). Obwohl der Test inzwischen auszugsweise in anwendungsorientierten Studien zur Feststellung der Kompetenzentwicklung bei Schüler*innen Verwendung findet und damit seine Praxisnähe unterstrichen werden konnte (Bertram, 2017; Schreiber & Bertram, 2018), bleibt die statistische Differenzierung in Teilbereiche historischen Denkens herausfordernd.

Fortschritte konnten jüngst insbesondere in Untersuchungen von Teildimensionen historischer Kompetenz verzeichnet werden, wobei die Studienautor*innen teilweise einen Wechsel zu qualitativen Zugängen vollzogen. So sind mehrere Studien zu historischem Fragen entstanden (Behrendt & Brauch, 2020; Logtenberg, 2012; Schobinger, Scheller & Nitsche, 2023). Hinsichtlich der historischen Orientierung und Urteilsbildung hat Ammerer (2022) eine erste empirische Arbeit zur Lernprogression vorgelegt. Parallel dazu haben Autor*innen im angloamerikanischen Kontext Konzepte zu *ethical judgements* analysiert (Milligan, Gibson & Peck, 2018; Yoon, 2022). Zudem wurden vorliegende kognitive Modelle konzeptuell etwa hinsichtlich emotional-affektiver Prozesse ausdifferenziert (Borries, 2014; Zachrich, Weller, Baron & Bertram, 2020). Eine methodologische Erweiterung stellt die Erfassung historischen Denkens mittels offener, materialbasierter Schreibaufgaben dar (Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting & Thünemann, 2013; Waldis, Marti & Nitsche, 2015; Waldis, Nitsche & Gollin, 2020), deren Bearbeitungsergebnisse mittels Kombination aus deduktivem Codieren und Textrating hinsichtlich historischer Performanzen untersucht werden können.

In weiteren Beiträgen wurden zudem anhand des *assessment triangle* (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001) Grundlagen der Erfassung historischen Denkens diskutiert (Ercikan & Seixas, 2015; Köster, Bernhardt & Thünemann, 2016) oder spezifische methodologische Probleme (z. B. Testung prozeduraler Aspekte) in den Blick gerückt (Reich, 2009). Ausserdem dienen verschiedene Ansätze der Erforschung historischen Denkens aus einer spezifischen Perspektive (z. B. Sprachsensibilität) oder hinsichtlich eines bestimmten Kontextes (z. B. Digitalisierung) (z. B. Barsch, Lutter & Meyer-Heidemann, 2019; Handro & Schönemann, 2022).

Gemeinsam ist den dargestellten Herangehensweisen, dass sie auf Vorgehensweisen basieren, mit denen historisches Denken von Subjekten identifiziert wird, um dessen Ausprägungsgrade und kontextuelle Bedingtheiten zu erfassen bzw. entsprechende Fördermassnahmen zu identifizieren (Shemilt, 2018; VanSledright, 2015). Dabei gilt es inzwischen als Konsens, dass zumindest das Zielkonstrukt (z. B. historisches Denken), das Erhebungsformat und die damit verbundenen Aufgabenstellungen (z. B. materialbasierte Schreibaufgaben) sowie das Beurteilungsinventar (z. B. Kategoriensystem) definiert und miteinander im Forschungsprozess so verknüpft werden müssen, dass historisches Denken nachvollziehbar zur Performanz gebracht und untersucht werden kann (Ercikan & Seixas, 2015; Köster et al., 2016; Nitsche, Gollin & Waldis, 2017; VanSledright, 2015).

Zukünftig könnten in den Studien stärker die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und ihre Funktion für Deskription, Analyse und Graduierung historischer Denkprozesse reflektiert werden. So ermöglichen die vorliegenden Arbeiten häufig qualitative Einblicke in Ausprägungen historischen Denkens, lassen aber aufgrund des Studiendesigns Verallgemeinerungen kaum zu. Die bisherigen Überprüfungen von Fördermassnahmen historischen Denkens werden in Interventionsstudien zudem anhand von kleinen bis mittelgrossen Stichproben ($n < 20$ Gruppen) durchgeführt, wobei Erhebungsdesign, Thema und Materialauswahl oftmals variieren. Unterschiedliche Untersuchungskontexte sowie heterogene methodische Standards tragen zu einer weiteren Erhöhung der Vielfalt von Studienergebnissen bei. Umgekehrt lassen sich aus quantifizierenden Verfahren bisher noch zu selten pragmatische Schlussfolgerungen für die Geschichtsvermittlung oder vertiefte Einblicke in diagnostischer Hinsicht gewinnen (z. B. Bertram et al., 2022), sodass es zukünftig wünschenswert wäre, triangulative Designs oder Mixed Methods zu nutzen, um Chancen und Grenzen unstandardisierter und standardisierter sowie individual- und gruppenbezogener Analyseverfahren historischen Denkens zu kombinieren.

2 Die Beiträge des Bandes

Die Artikel dieses Bandes gehen die Untersuchung historischen Denkens in unterschiedlicher Art und Weise an und sind den Abschnitten «Assessment historischen Denkens», «Digitalisierung und historisches Denken» sowie «Sprachsensible Erforschung historischen Denkens» basierend auf dem Schwerpunkt der Beiträge zugeordnet, wenngleich auch Querbezüge zwischen den Themenbereichen festzustellen sind. Im Abschnitt «Assessment historischen Denkens» stellen *Paul G. Fitchett, Carolin Hestler* und *Franziska Rein* ihre Studie zur Performanz historischer Kompetenzen von (angehenden) Geschichtslehrpersonen im Umgang mit Medienberichten über den 6. Januar 2021 vor. Historische und professionelle Kompetenz erfassen die Autor*innen entlang gängiger deutschsprachiger Modelle (z. B. Barricelli et al., 2012; Körber, 2022; Nitsche, 2021; Waldis, 2020) und koppeln sie mit englischsprachigen Konzepten der *media literacy* sowie der *intercultural communication competence*. In der Folge vergleichen sie deutsche und US-amerikanische Proband*innen, die sie bei der Auseinandersetzung mit dem Erhebungsthema beobachteten. Anschliessend verbindet *Franziska Rein* in ihrem Artikel zum Repertory-Grid-Interview die qualitativ empirische Forschungsmethode und Forschungsansätze zu Assessment und Diversitätssensibilität (z. B. Barsch, Degner, Kühberger & Lücke, 2020; VanSledright, 2014). Sie erläutert die Zusammenstellung des Repertory-Grid-Interviews für die Erhebung und Auswertung historischen Denkens aufgrund von Vorarbeiten und illustriert an Fallbeispielen dessen geschichtsdidaktische Verwendungsmöglichkeiten zur Diagnose von historischen Denkprozessen. Dabei profiliert die Autorin das Verfahren als partizipative Methode, die sich dazu eignet, die individuellen historischen Sinnkonstruktionen von Lernenden zu erschliessen. Dadurch rückt der Beitrag eine mögliche Vorgehensweise in den Blick, mit der die Ansprüche einer inklusiven geschichtsdidaktischen Forschung zukünftig eingelöst werden könnten. *Jan Scheller, Jonas Schobinger* und *Martin Nitsche* tragen zum Bereich Assessment Teilergebnisse ihrer Studie zur Analyse historischer Denkprozesse vor. Sie beobachteten Personen mit diverser Expertise beim Umgang mit Quellen und Darstellungen und arbeiteten qualitative Unterschiede beim historischen Denken durch die Proband*innen heraus. Die Studie verbindet Zugänge des Assessments historischen Denkens mit einer lerntheoretischen Perspektive (z. B. Fenn & Zülsdorf-Kersting, 2023; Shemilt, 2018), da sie anhand des vorliegenden Forschungsstandes und der Datenanalysen darauf abzielt, Kategorien zur qualitativen Differenzierung historischer Denkprozesse

und zugehöriger Operationen zu konturieren. Sie stellt zudem ein Beispiel dar, wie historisches Denken im digitalen Kontext erhoben werden kann (z. B. Barsch et al., 2019), auch wenn dies nicht den Schwerpunkt des Beitrags bildet.

Zwei Artikel adressieren direkt den Themenbereich «Digitalisierung und historisches Denken». *Christiane Bertram* stellt anhand von zwei Studien eines grösseren Forschungsvorhabens ihre Erfahrungen beim Einsatz von künstlicher Intelligenz (KI) zur Auswertung historischer Schüler*innentexte vor. Dazu entfaltet die Autorin zwei computerlinguistische Methoden: das *automatic content assessment* und das *linguistic complexity assessment,* welche dazu eingesetzt wurden, die inhaltliche Richtigkeit und die linguistische Komplexität der Texte einzuschätzen. Abschliessend diskutiert sie die Chancen und Grenzen der Verfahren für das zukünftige Assessment historischen Denkens. *Kristopher Muckel* präsentiert Teile einer Interventionsstudie, in der er die Wirkung von digitalisierten historischen Zeitungen gegenüber solchen im Faksimiledruck und didaktisierten Materialien auf das historische Denken von deutschen Schüler*innen der Klassenstufe 10 untersucht. Die Studie nutzt materialbasierte Schreibaufgaben zur Testung historischen Denkens und wertet die entstandenen Schüler*innentexte mittels qualitativer Inhaltsanalyse sowie quantitativ hinsichtlich der Wirkung der Intervention aus.

Den Abschluss des Bandes bilden zwei Untersuchungen im Abschnitt «Sprachsensible Erforschung historischen Denkens» (z. B. Handro & Schönemann, 2022). *Tobias Flink* stellt in seinem Beitrag eine Studie vor, in deren Zentrum die Vermittlung historischer Erklärungen steht. Dazu situiert der Autor die Textform in der Literatur und stellt angelehnt an die Conceptual-Change-Forschung seinen Zugang zur Erfassung des Konzepts «historische Erklärung» anhand von Daten von Schüler*innen vor, die an einer Intervention zum historischen Erklären teilgenommen haben. Dabei zeigt er auf, wie sich Konzeptänderungen bei Schüler*innen untersuchen lassen und welche Veränderungen sichtbar werden. *Viola Schrader* beschreibt die Entstehung eines Instruments zur Diagnose fachlicher und überfachlicher Sprachhandlungen beim historischen Argumentieren und illustriert diese anhand von Beispielen aus ihrer Dissertation. Für diese Analyse verknüpft die Autorin Konzepte historischen Denkens mit sprachsensiblen Ansätzen, stellt die Erhebungs- und Auswertungsmethoden vor und berichtet anhand historischer Argumentationen von deutschen Schüler*innen ausführlich von der Typenbildung, welche die Grundlage für das dargestellte Diagnoseinventar bildet. Zum Schluss werden dessen Anwendungsmöglichkeiten geschichtsdidaktisch kontextualisiert und diskutiert.

Insgesamt illustrieren die Beiträge, welchen Weg die (deutschsprachige) Geschichtsdidaktik bei der Analyse historischen Denkens inzwischen zurückgelegt hat. Das Konstrukt wird inzwischen sowohl theoretisch als auch empirisch in vielfältiger Hinsicht adressiert. Theoretische Konzepte wie historische Kompetenzen und sprachsensibler Geschichtsunterricht sowie professionstheoretische Zugänge bilden dabei produktive Ausgangspunkte. Empirisch dominieren die Erfassung historischen Denkens mittels schriftlicher Schüler*innenprodukte sowie der Zugang der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Analyse mündlicher Beiträge sowie standardisierte Tests bilden noch immer die Ausnahme. So basieren die vorliegenden Studien oftmals auf materialbasierten Aufgaben mit vorab mehr oder weniger klar festgelegtem Lösungshorizont. Die Produkte der Studienbeteiligten werden von den Forschenden zumeist kategorial ausgewertet und teilweise quantifiziert, was dazu führt, dass in der Regel kleine Stichproben oder Fallanalysen vorliegen. Daraus resultieren vertiefte Einsichten zu Ausprägungen historischen Denkens und dessen kontextueller Bedingtheit wie dem Aufgabenkontext. Repräsentative Aussagen zum Stand historischen Denkens in ausgewählten (Schüler*innen-)Populationen fehlen nach wie vor. Die Erwartung, dass computerunterstützte Verfahren zukünftig die aufwendigen Analysen grösserer qualitativer Datensätze ermöglichen werden, schürt der Beitrag von Bertram. Allerdings dürfte die aktuell noch immer geringe Datengrundlage kaum hinreichend sein, um automatisierte Inhaltsanalysen zu programmieren, wie sie derzeit mit KI-unterstützten Systemen in Angriff genommen werden (z. B. Bertram, Weiss, Zachrich & Ziai, 2021). In dieser Hinsicht sind weitere Projekte notwendig. Jedoch gelingt es den vorliegenden Studien, Vorgehensweisen auszuloten, die sich für die geschichtsunterrichtliche Diagnostik und die Beurteilung von Performanzen historischen Denkens in schulischen Settings eignen. Wünschbar wären in dieser Hinsicht nicht nur Forschungsprojekte, die den Umgang mit wesentlichen Bereichen historischen Denkens erfassen, sondern die die Entwicklung operationaler Aspekte wie historisches Fragen und weiterer zugehöriger Konstrukte wie metakognitive Strategien oder Beliefs aufklären. Darüber hinaus dürfte die Entwicklung historischen Denkens im regulären Geschichtsunterricht dadurch gefördert werden, dass lern- und professionstheoretische Erkenntnisse mit partizipativen Forschungsdesigns verbunden werden, bei denen Lehrkräfte als Beteiligte die Chance haben, ihre Erfahrungen mit Unterrichtsentwicklung zu verknüpfen.

Einige Felder der Erforschung historischen Denkens sollten zukünftig stärker profiliert werden. Mit Blick auf digitales Geschichtslernen ist etwa trotz ers-

ter Studien offen (z. B. Goulding, 2021; McGrew, 2022; Mierwald, 2023), inwiefern digitale Kontexte historisches Denken grundlegend oder graduell verändern. Darüber hinaus scheinen vor dem Hintergrund des Klimawandels, der sich diversifizierenden Gesellschaften, von Kriegen usw. Untersuchungen nötig, die diese Herausforderungen adressieren und zugleich sowohl dem individuellen historischen Denken von Personen als auch den kontextuellen Anforderungen in Wissenschaft, Gesellschaft und Umwelt gerecht werden.

Wir hoffen, dass wir mit dem vorliegenden Band die Erforschung historischen Denkens befördern und anregen können. Wir danken den Autor*innen für die Beiträge und den Gutachter*innen für die hilfreichen Feedbacks. Bei Manuel S. Hubacher bedanken wir uns für seine redaktionelle Unterstützung während der Zusammenstellung des Bandes und bei den Mitarbeitenden des hep Verlages für ihr Engagement während des Publikationsprozesses. Allen Lesenden wünschen wir eine anregende Lektüre und interessante Auseinandersetzung mit den vorliegenden Studien zum historischen Denken.

Literatur

Ammerer, Heinrich (2022). *Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte*. Frankfurt / M.: Wochenschau.

Angvik, Magne & Borries, Bodo von (Hrsg.) (1997). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.

Ashby, Rosalyn / Lee, Peter & Dickinson, Alaric (1997). How children explain the «why» of history. The Chata research project on teaching history. *Social Education*, *61*(1), 17–21.

Barrett, Martyn (2016). *Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.

Barricelli, Michele (2005). *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Barricelli, Michele / Gautschi, Peter & Körber, Andreas (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 1, S. 207–235). Schwalbach / Ts: Wochenschau.

Barsch, Sebastian / Degner, Bettina / Kühberger, Christoph & Lücke, Martin (Hrsg.) (2020). *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Barsch, Sebastian / Lutter, Andreas & Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.). (2019). *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Barton, Keith C (2023). Learning in history and social studies. In Robert J. Tierney, Fazal Rizvi & Kadriye Ercikan (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (4. Aufl., S. 315–322). Amsterdam: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14044-8

Behrendt, Lena & Brauch, Nicola (2020). Auf die Frage kommt es an! Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen durch Förderung historischer Fragestellungskompetenz im Schülerlabor. In Katrin Sommer, Joachim Wirth & Marie Vanderbeke (Hrsg.), *Handbuch Forschen im Schülerlabor. Theoretischen Grundlagen, empirische Forschungsmethoden und aktuelle Anwendungsgebiete* (S. 90–97). Münster & New York: Waxmann.

Bertram, Christiane (2017). *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Bertram, Christiane & Wagner, Wolfgang (2017). Der Weg von NAEP zu HiTCH. Erfassung historischer Kompetenzen in standardisierten Formaten am Beispiel von Aufgaben der US-Geschichte. In Monika Waldis & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»* (S. 206–220).

Bertram, Christiane / Wagner, Wolfgang / Kühberger, Christoph / Hülsen, Karin / Stello, Benjamin & Trautwein, Ulrich (2022). *Wie gut können Schülerinnen und Schüler historisch denken? Vorläufige Ergebnisse eines Projekts des IQSH mit der HiTCH-Gruppe*. Kiel: IQSH.

Bertram, Christiane / Weiss, Zarah / Zachrich, Lisa & Ziai, Ramon. (2021). Artificial intelligence in history education. Linguistic content and complexity analyses of student writings in the CAHisT project (Computational assessment of historical thinking). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100 038. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100038

Borries, Bodo von (1995). *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost-und Westdeutschland*. Weinheim und München: Juventa.

Borries, Bodo von (2014). *Zwischen «Genuss» und «Ekel»: Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens (mit Beiträgen von Johannes Meyer-Hamme)*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Boxtel, Carla van & Drie, Jannet van (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In Scott Alan Metzger & Lauren McArthur Harris (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (S. 149–176). New York: Wiley & Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6

Bracke, Sebastian / Flaving, Colin / Jansen, Johannes / Köster, Manuel / Lahmer-Gebauer, Jennifer / Lankes, Simone / … Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Bräuer, Benjamin (2022). Reflektiertes und orientierungswirksames historisches Denken als geschichtsdidaktisches Ziel. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 93–107). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_7

Carretero, Mario & Perez-Manjarrez, Everado (2022). Learning history. In R. Keith Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of the Learning Science* (3. Aufl., S. 523–542). New York: Cambridge University Press.

D-EDK (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Abgerufen von https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf

Eliason, Per / Alvén, Frederik / Yngvéus, Cecilia & Rosenlund, David (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. In Kadriye Ercikan & Peter Seixas (Hrsg.), *New directions in assessing historical thinking* (S. 171–182). New York: Routledge.

Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (2015). Issues in designing assessments of historical thinking. *Theory Into Practice*, *54*(3), 255–262. https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044375

Fenn, Monika & Zülsdorf-Kersting, Meik (2023). Historisches Lernen – Ansätze einer Lerntheorie für den Geschichtsunterricht. In Monika Fenn & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht* (S. 54–97). Berlin: Cornelsen.

Gautschi, Peter (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Geiss, Peter (2018). Objektivität als Zumutung. Überlegungen zu einer postnarrativistischen Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *17*, 27–41. https://doi.org/10.13109/zfgd.2018.17.1.27

Georgi, Viola B. / Lücke, Martin / Meyer-Hamme, Johannes & Spielhaus, Riem (Hrsg.) (2022). *Geschichten im Wandel: neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Goulding, James (2021). Historical thinking online: An analysis of expert and non-expert readings of historical websites. *Journal of the Learning Sciences, 30*(2), 204–239. https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1834396

Gómez-Carrasco, Cosme J. / Rodríguez-Medina, Jairo / López-Facal, Ramón & Monteagudo-Fernández, José (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, *57*(3), 497–511. https://doi.org/10.1111/ejed.12508

Grever, Maria & Adriaansen, Robbert-Jan (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, *51*(6), 814–830. https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937

Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2022). *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde*. Münster: LIT.

Hartung, Olaf (2018). Sprachhandeln und kognitive Prozesse von Schülerinnen und Schülern beim Schreiben über Geschichte. In Katharina Grannemann, Christian Kuchler & Sven Oleschko (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 67–89). Münster New York: Waxmann.

Hodel, Jan / Waldis, Monika / Zülsdorf-Kersting, Meik & Thünemann, Holger (2013). Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *4*(2), 121–145.

Jeismann, Karl-Ernst (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (Bd. 1, S. 1–24). Pfaffenweiler: Centaurus.

Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner / Döbrich, Peter / Gruber, Hans / Prenzel, Manfred / … Vollmer (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen von http://www.intranet.bbsii-kl.de/media/Unterricht/Lehr-%20und%20Lernforschung/Klieme%20u.%20a.%20Expertise%20Bildungsstandards.pdf

Körber, Andreas (2022). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 3–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_1

Körber, Andreas / Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.

Köster, Manuel / Bernhardt, Markus & Thünemann, Holger (2016). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien. *Geschichte lernen*, *29*(174), 2–11.

Kühberger, Christoph (Hrsg.) (2012). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Kultusministerkonferenz (2005). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. 12. 1989 i. d. F. vom 10. 02. 2005. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf

Lange, Dirk (2004). *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Lee, Peter & Chapman, Arthur (2015). Learning history as seeing the world differently. Some thoughts from a small island. In Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth & Christoph Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 340–355). Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Lévesque, Stéphane & Clark, Penney (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In Scott Alan Metzger & Lauren McArthur Harris (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (S. 117–148). London: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5

Logtenberg, Albert (2012). *Questioning the past: student questioning and historical reasoning*. Ipskamp: University of Amsterdam.

Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme : Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

McGrew, Sarah (2022). Internet or archive? Expertise in searching for digital sources on a contentious historical question. *Cognition and Instruction, 40*(4), 488–516. https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1908288

Milligan, Andrea / Gibson, Lindsay & Peck, Carla L. (2018). Enriching ethical judgments in history education. *Theory & Research in Social Education*, *46*(3), 449–479. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665

Mierwald, Marcel (2023). Historisches Lehren und Lernen mit digitalen Medien – Geschichtsdidaktische Impulse für die Digital Humanities. In Christina Antenhofer, Christoph Kühberger & Arno Strohmeyer (Hrsg.), *Digital Humanities in den Geschichtswissenschaften* (S. 461–475). Wien & Köln: Böhlau.

Monte-Sano, Chauncey & Reisman, Abby (2016). Studying Historical Understanding. In Lyn Corno & Eric M. Anderman (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (3. Aufl., S. 281–294). New York: Routledge.

Nitsche, Martin (2021). Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. In Sebastian Barsch & Burghard Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter auf geschichtsdidaktischer Professionsforschung* (Bd. 12, S. 18–35). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

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

Nokes, Jeffery D. & De La Paz, Susan (2023). Historical argumentation: Watching historians and teaching youth. *Written Communication*, 074 108 832 211 486. https://doi.org/10.1177/07410883221148679

Nordgren, Kenneth (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(5), 663–682. https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430

Nordgren, Kenneth (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, *51*(6), 779–797. https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938

Nordgren, Kenneth & Johansson, Maria (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, *47*(1), 1–25. https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795

OECD (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Abgerufen von https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf

Pandel, Hans-Jürgen (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Pellegrino, James W. / Chudowsky, Naomi & Glaser, Robert. (2001). *Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment.* Washington, DC: National Academy Press.

Popa, Nathalie (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, *92*(2), 171–208. https://doi.org/10.3102/00346543211052333

Rapanta, Chrysi / Vrikki, Maria & Evagorou, Maria (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, *32*(3), 475–494. https://doi.org/10.1002/curj.95

Reich, Gabriel A. (2009). Testing historical knowledge: Standards, multiple-choice questions and student reasoning. *Theory & Research in Social Education*, *37*(3), 325–360. https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473401

Richardson, Janice & Milovidov, Elizabeth (2019). *Digital citizenship education handbook: being online, well-being online, rights online*. Strasbourg: Council of Europe.

Rosenlund, David (2023). The nature of historical knowledge in large-scale assessments – a study of the relationship between item formats and offerings of epistemic cognition in the Swedish national test in history. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1253926

Rüsen, Jörn (1982). Die vier Typen des historischen Erzählens. In Reinhart Koselleck, Heinrich Lutz & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Formen der Geschichtsschreibung* (S. 514–605). München: dtv.

Rüsen, Jörn (1983). *Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schobinger, Jonas / Scheller, Jan & Nitsche, Martin (2023). Historisches Fragen aufgabenbasiert und digital beforschen. In Heike Krösche, Andrea Brait & Klaus Oberhauser (Hrsg.), *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde* (S. 251–268). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Schörken, Rolf (1972). Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein. In Hans Süssmuth (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?* (S. 87–101). Stuttgart: Klett.

Schreiber, Waltraud & Bertram, Christiane (2018). Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (S. 441–464). Göttingen: V & R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737008914.441

Seixas, Peter (Hrsg.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Seixas, Peter (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, *49*(6), 593–605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Shavelson, Richard J. / Young, Donald B. / Ayala, Carlos C. / Brandon, Paul R. / Furtak, Erin Marie / Ruiz-Primo, Maria Araceli / … Yin, Yue (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, *21*(4), 295–314. https://doi.org/10.1080/08957340802347647

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

Stoel, Gerhard / Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, *109*(3), 321–337. https://doi.org/10.1037/edu0000143

Thorp, Robert & Persson, Anders (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(8), 891–901. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550

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.

Trautwein, Ulrich / Bertram, Christiane / Borries, Bodo von / Brauch, Nicola / Hirsch, Matthias / Schröter, Kathrin / … Zuckowski, Andreas (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)»*. Münster: Waxmann.

VanSledright, Bruce A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge.

VanSledright, Bruce A. (2015). Assessing for learning in the history classroom. In Kadriye Ercikan & Peter Seixas (Hrsg.), *New Direction in Assessing Historical Thinking* (S. 75–89). New York: Routledge.

Völkel, Bärbel (2017). *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Waldis, Monika (2020). Geschichte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Geschichtskultur. In Colin Cramer / Johannes König / Martin Rothland & Sigrid Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 436–442). Wien u. a.: UTB. https://doi.org/10.35468/hblb2020-051

Waldis, Monika / Marti, Philipp & Nitsche, Martin (2015). Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit historischer Narrationen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *14*, 63–86. https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.63

Waldis, Monika / Nitsche, Martin & Gollin, Kristine (2020). «Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte» – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *19*, 90–108. https://doi.org/10.13109/zfgd.2020.19.1.90

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Wineburg, Samuel (1991a). 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 (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, *28*(3), 26. https://doi.org/10.3102/00028312028003495

Wineburg, Samuel (1998a). Die psychologische Untersuchung des Geschichtsbewußtseins. In Jürgen Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1* (S. 298–337). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wineburg, Samuel (1998b). 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

Wineburg, Samuel. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Yoon, Jong-Pil (2022). Moral judgment in history education and historical positionality as a moral evaluator. *Theory & Research in Social Education*, 1–23. https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2117672

Zachrich, Lisa / Weller, Allison / Baron, Christine & Bertram, Christiane (2020). Historical experiences: A framework for encountering complex historical sources. *History Education Research Journal*, *17*(2). https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.08