

Panel: Historisches Denken digital beforschen

Moderation:

Alexandra Katharina Krebs (PH Zürich)

Beitrag 1:

Jonas Schobinger (PH der FHNW, Aarau)

Martin Nitsche (PH der FHNW, Aarau)

Jan Scheller (Universität Greifswald)

Beitrag 2:

Lena Liebern (Erich Kästner Gesamtschule Duisburg-Homberg)

Beitrag 3:

Jan Scheller (Universität Greifswald)

Anette Sosna (Universität Greifswald)

Beschreibung des Panels

Zu historischem Denken liegen unterschiedliche Theoriekonzepte vor (z.B. Bracke et al., 2018a; Gautschi, 2009; Körber, Schreiber & Schöner, 2007), die zudem in empirischen Studien in verschiedenen Facetten und Schwerpunktsetzungen beforscht wurden (z.B. van der Eem, van Drie, Brand-Gruwel & van Boxtel, 2022; Husemann, 2022; Köster, 2013). Das Panel diskutiert daher die Frage, wie Operationen historischen Denkens empirisch untersucht werden können. Im Fokus stehen dabei verschiedene methodische Zugriffe als auch (inter-) disziplinäre Perspektiven.

Dazu verfolgen die ersten beiden Projekte ähnliche Forschungsinteressen, nämlich welche fachspezifischen Denkoperationen identifiziert und welche Ausprägungen derselben erkannt werden können. Sie gehen jedoch methodisch verschieden vor. Im ersten Projekt sollten die Proband*innen verschiedener Sozialgruppen laut denken und die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Im zweiten Projekt wurden Videographien von Schüler*innen während der Bearbeitung digitaler Lernaufgaben mittels Dokumentarischer Methode untersucht. Der dritte Vortrag fragt darüber hinaus, wie sich historische Denkoperationen von fachübergreifenden abgrenzen lassen. Dazu wird aus geschichts- und deutschdidaktischer Perspektive untersucht, inwiefern sich beim Umgang mit literarisch-historischen Texten fachspezifische und fachübergreifende Denkoperationen identifizieren lassen.

In einem abschliessenden Kommentar der Panel-Moderatorin werden die Beiträge diskursiv im Hinblick auf Chancen und Limitation sowie noch offene Forschungs- und weiterführende Diskussionsfragen zusammengeführt.

Literatur

- Beatty, Paul C. & Willis, Gordon B. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 287–311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/... Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018a). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/... Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018b). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Driel, Johan van/Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van. (2022). Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. *European Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 185–211. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0004>
- Eem, Maartje van der/Drie, Jannet van/Brand-Gruwel, Saskia & Boxtel, Carla van. (2022). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value as predictors of student performance. *The Journal of Social Studies Research*, S0885985X22000328. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.003>
- Gautschi, Peter. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Handro, Saskia. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (1. Aufl., S. 275–294). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.275>
- Husemann, Charlotte. (2022). *Geschichte beschreiben, Geschichte erklären. Eine Untersuchung fachsprachlicher Konzepte und fachlicher Sprachhandlungsfähigkeit von Gesamtschüler*innen der Sekundarstufe I*. Göttingen: V&R unipress.
- 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. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin: LIT.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Logtenberg, Albert. (2012). *Questioning the past: student questioning and historical reasoning*. University of Amsterdam, Ipskamp.
- Mayring, Philipp. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- 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 & 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.
- Nokes, Jeffery D. & Kesler-Lund, Alisa. (2019). Historians' social Literacies: How historians collaborate and write. *The History Teacher*, 52(3), 369–410.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2006). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, Waltraud. (2007). Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Bd. 2, S. 194–235). Neuried: Ars Una.
- Thünemann, Holger (Hrsg.). (2009). Fragen im Geschichtsunterricht. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 8, 115–124.
- Thyroff, Julia. (2021). Lautes Denken. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 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.
- VanSledright, Bruce A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- 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. (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
- Wu, Chao-Jung & Liu, Chia-Yu. (2022). Refined use of the eye-mind hypothesis for scientific argumentation using multiple representations. *Instructional Science*, 50, 551–569. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09581-w>

1. Beitrag: Historisches Fragen erforschen

Eine Zwischenbilanz

Abstract

1 Theoretischer Hintergrund

Historische Fragen werden in deutsch- wie englischsprachigen Forschungskontexten als bedeutsamer Bestandteil historischen Denkens anerkannt (Bracke et al., 2018b; van Drie & van Boxtel, 2008; Gautschi, 2009; Körber et al., 2007; Nitsche & Waldis, 2016; VanSledright, 2014), ohne dass eine einheitliche Definition existiert (Bracke et al., 2018, 96; van Drie & van Boxtel, 2008, 89–92; (Trautwein et al., 2017), 67). Zudem liegen kaum Studien vor, die die Operationen und Typen historischen Fragens systematisch untersuchen (Logtenberg, 2012; Wineburg, 1991a, 1991b, 1998). Dies wäre jedoch die Grundlage, um das Erlernen historischen Fragens differenziert beschreiben und diesbezügliche Lernprozesse systematisch fördern zu können (Thünemann, 2009).

Daher wird von einem weiten Verständnis historischen Fragens ausgegangen, wonach es als kognitiv-emotionale Handlung aufgefasst werden kann, um subjektive Bedürfnisse (z.B. Wissenskonflikte) hinsichtlich Vergangenem und Geschichte zu klären (van Drie & van Boxtel, 2008). Das Modell [entfernt für Peer-Review (PR)] dient als Startpunkt, in dem das Konstrukt, wie deutschsprachig üblich (z.B. Bracke et al., 2018; Körber et al., 2007; Nitsche & Waldis, 2016), in 'Fragen stellen' und 'erkennen' differenziert wird. Angelehnt an Logtenberg (2012) bilden ausserdem allgemeine Frageprozessstheorien (z.B. perplexity), bisherige Studien (z.B. Wineburg, 1991) und theoretische Ansätze zur Graduierung historischen Denkens (z.B. Körber et al., 2007) sowie Kategorien aus empirischen Studien (z.B. Struktur, Komplexität), die in einer Literaturübersicht herausgearbeitet wurden [entfernt für PR], den Ausgangspunkt der Qualifizierung historischen Fragens.

2 Fragestellung

Im Vortrag wird gefragt:

- Welche Prozesse und Operationen historischen Fragens lassen sich anhand von Protokollen Lauten Denkens von Personen unterschiedlicher Expertise (s.u.) empirisch begründen?
- Inwiefern können Qualitätstypen von Operationen historischen Fragens oder des Gesamtprozesses mittels Qualitätskriterien (s.o.) differenziert werden?
- Inwiefern lässt sich eine Progression historischen Fragens begründen?

3 Methode

Der vorliegende Beitrag ist eng mit dem Projekt [entfernt für PR] verbunden, welches zwischen 2020 – 2024 vom [entfernt für PR] gefördert wurde und historisches Denken von Personen aus sieben Expertisegruppen (z.B. Schüler*innen 7., 9., 10./11. Klassenstufe, Studierende, Historiker*innen) in den Blick nimmt. So wird auf die Projektdaten von 58 Proband*innen zurückgegriffen ($M_{Alter} = 32.48$, $SD_{Alter} = 19.09$, weiblich = 52%, divers = 3.5%), die mittels Lautem Denken erhoben wurden (Thyroff, 2021), während die Beteiligten eine medienbasierte Aufgabe zur [entfernt für PR] im digitalen Kontext (z.B. Switchdrive) lösten. Das Herausarbeiten einer historischen Fragestellung stand dabei im Fokus. Nachdem zehn Operationen historischen Fragens (z.B. Specifying Ignorance) mittels strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) reliabel (Cohens K .53–.96; Hauptfrage konsensbasiert bestimmt) und konstruktvalide in Abgrenzung von Re- und De-konstruktions- (8 Operationen wie Quellenkritik) sowie allg. Leseprozessen (5 Operationen wie Zusammenfassen) herausgearbeitet werden konnten (CFA m. DWLS-Schätzer: $\chi^2(186) = 149.465$, $p = 0.977$; CFI = 1.00; RMSEA = 0.00; SRMR = 0.138; $\omega_{F1-3} = .62-.91$; $r_{F1-3} = .58-.90$)¹, werden die Typen historischen Fragens aktuell mit Hilfe einer typisierende Inhaltsanalyse entwickelt (Kuckartz & Rädiker, 2016), welche in Lernprogressionsmodelle zum Konstrukt überführt werden sollen.

4 Bisherige Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Bisher wird deutlich, dass alle Personengruppen grosso modo mit den gleichen Operationen historischen Fragens arbeiten: Perplexität z.B. bzgl. Interesse, Wissenskonflikten; Specifying Ignorance; spontanes Fragen; Hauptfrage formulieren; Frage begründen; Hypothesen formulieren. Allerdings unterscheiden sie sich in der Anwendung derselben. Mit zunehmender Expertise werden die Operationen historischen Fragens tendenziell parallel und iterativ angewendet. Zudem wird der historische Frageprozess mittels der Operationen Specifying Ignorance und Frage begründen zunehmend reflektierter. Im Zuge dieser Reflexionen werden die Fragen überarbeitet. Die Ergebnisse tragen dazu bei, historische Frageprozesse differenziert zu operationalisieren. Davon ausgehend sollen Qualitäten historischen Fragens typisierend charakterisiert werden, um die Grundlage für Lernentwicklungskonzepte zu legen, mit denen historische Frageprozesse im Unterricht systematisch gefördert werden können.

Literatur

- Beatty, Paul C. & Willis, Gordon B. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 287–311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/... Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018a). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/... Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018b). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

¹ F1-3: Faktoren: hist. Fragen, Re-/ De-Konstruktion, allg. Lesen

- Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Driel, Johan van/Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van. (2022). Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. *European Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 185–211. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0004>
- Eem, Maartje van der/Drie, Jannet van/Brand-Gruwel, Saskia & Boxtel, Carla van. (2022). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value as predictors of student performance. *The Journal of Social Studies Research*, S0885985X22000328. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.003>
- Gautschi, Peter. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Handro, Saskia. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (1. Aufl., S. 275–294). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.275>
- Husemann, Charlotte. (2022). *Geschichte beschreiben, Geschichte erklären. Eine Untersuchung fachsprachlicher Konzepte und fachlicher Sprachhandlungsfähigkeit von Gesamtschüler*innen der Sekundarstufe I*. Göttingen: V&R unipress.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- Köster, Manuel. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin: LIT.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Logtenberg, Albert. (2012). *Questioning the past: student questioning and historical reasoning*. University of Amsterdam, Ipskamp.
- Mayring, Philipp. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- 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 & 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.
- Nokes, Jeffery D. & Kesler-Lund, Alisa. (2019). Historians' social Literacies: How historians collaborate and write. *The History Teacher*, 52(3), 369–410.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2006). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, Waltraud. (2007). Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In Andreas Körper, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Bd. 2, S. 194–235). Neuried: Ars Una.
- Thünemann, Holger (Hrsg.). (2009). Fragen im Geschichtsunterricht. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 8, 115–124.
- Thyoff, 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
- 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.

- 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. (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
- Wu, Chao-Jung & Liu, Chia-Yu. (2022). Refined use of the eye-mind hypothesis for scientific argumentation using multiple representations. *Instructional Science*, 50, 551–569. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09581-w>

2. Beitrag: Die Rekonstruktion von Operationen historischen Denkens bei der Aufgabenbearbeitung digitaler Lernaufgaben durch die Dokumentarische Unterrichtsforschung

Abstract

1 Theoretischer Hintergrund

Der Beitrag verfolgt das Ziel, anhand der Dokumentarischen Methode historische Denkopoperationen aus der Performanz der Aufgabenbearbeitung verschiedener digitaler Lernaufgabenformate von Schüler*innen-Paaren abzuleiten. Allgemein beschreibt das historische Denken die Fähigkeit, die Vergangenheit auf Basis von Quellen und Darstellungen zu rekonstruieren, kritisch zu reflektieren und in Beziehung zur Gegenwart und Zukunft zu setzen. Es umfasst kognitive, methodische und reflexive Kompetenzen, die mit historischem Wissen und Überzeugungen emergieren und untrennbar verwoben sind (Bernhardt, Gautschi & Mayer, 2011, 11). Theoretisch basiert die Analyse der kognitiven Denkopoperationen auf der Aufschlüsselung des narrativen Paradigmas, da sich das historische Denken im Modus des Erzählens vollzieht, wodurch der Aspekt der Narrativität als genuines Spezifikum erscheint (Rüsen 1997, 168). Als theoretisches Grundgerüst wird dazu in diesem Beitrag auf die Verbindung von Erkenntnisverfahren der historischen Methode (Handro, 2015), der Narrativitätstheorie nach Rüsen (1996) und Sprachhandlungen gemäß Handro (2020) zurückgegriffen.

2 Fragestellung

Der Panel-Beitrag möchte den vorangegangenen, in Kürze skizzierten theoretischen Hintergrund zu historischen Denkopoperationen mit empirischen Forschungsergebnissen verknüpfen und geht dabei folgenden Leitfragen nach:

Welche historischen Denkopoperationen können aus der Performanz der Aufgabenbearbeitung von Schüler*innen-Paaren verschiedener historischer digitaler Lernaufgaben rekonstruiert werden?

Welche Ausprägungen der historischen Denkopoperationen zeigen die Schüler*innen-Paare in Bezug auf die verschiedenen evozierten Denkopoperationen?

3 Methode

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden neun Schüler*innen-Tandems ($n = 9$) der 7. und 8. Jahrgangsstufe der Schulform Gymnasium bei der Bearbeitung digitaler historischer Lernaufgaben videografiert (Waldis, 2016; Wagner-Willi, 2013). Die Videografien wurden durch die Dokumentarische Methode ausgewertet, dessen Instrumentarien mittlerweile umfangreich für die rekonstruktive Unterrichtsforschung weiterentwickelt wurden (Asbrand & Martens, 2018; Martens, Asbrand, Buchborn & Menthe, 2022). Die Rekonstruktion der (non)verbalen Kommunikation der Schüler*innen ermöglicht durch die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation einen Rückschluss auf ihr kommunikatives und konjunktives Wissen (Martens & Asbrand 2018, 19). Zudem erlaubt die Analyse der Videografien, die Performanz historischer Denkopoperationen wie Wahrnehmung, Erfahrung und Interpretation zu rekonstruieren. Bei der Datenanalyse wird ein weites Verständnis von Handlungskompetenz vorausgesetzt, das kognitive Facetten von Kompetenz wie Fachwissen und Einstellungen als auch implizite Aspekte wie Interessen, Werthaltungen und Routinen umfasst (Martens, Spieß & Asbrand, 2016, 177-183).

4 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zeigen, dass Diskrepanzen zwischen den intendierten, implizit in die Aufgaben eingeschriebenen Anforderungen und den Lösungs- und Denkwegen der Lernenden bestehen. Zu einem großen Teil werden die Lernaufgaben durch Handlungsroutinen und ritualisierte Strategien gelöst, die während der bisherigen Schulzeit im Geschichtsunterricht erworben wurden und auf ein eingeschränktes Repertoire an historischen Denkopoperationen verweisen. Als vorrangige kognitive Operation greifen die Lernenden auf das Reproduzieren von Wissensselementen zurück, ohne in eine Reflexion über Inhalt oder die Perspektivität der Wissenskonstruktionen zu treten. Diese Herangehensweise zeigt sich auch bei Aufgabenstellungen, die höher gelagerte historische Denkopoperationen (Fällen eines Werturteils) herausfordern, da die Lernenden in den Materialgrundlagen nach der angenommenen Mehrheitsmeinung suchen, diese unreflektiert übernehmen und wiedergeben.

Aus den Ergebnissen können einerseits Ableitungen für die Konstruktion zielführender (digitaler) Aufgabenformulierungen für das historische Lernen getroffen werden. Das entscheidende Kriterium ist dabei, dass die notwendigen Wissensstrukturen der Schüler*innen zielgerichtet

adressiert werden. Beispielsweise erleichtern Vergleiche unterschiedlicher Repräsentationsformen oder das Aktivieren von Zusatzinformationen zur Interpretation das Erkennen von Gegenständen und Sachverhalten. Ebenso lässt sich annehmen, dass ein kritischer Umgang mit digitalen Medien oder Reflexionen der Perspektivität der historischen Materialien in der Unterrichtspraxis eine untergeordnete Rolle einnehmen und die Lernenden sie deshalb nicht anwenden *können*. Didaktisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Lernaufgaben so zu gestalten, dass sie gezielt multiperspektivisches Denken und Reflexion fördern. Die Studie leistet einen Beitrag zur Optimierung digitaler Lernaufgaben, indem sie konkrete Empfehlungen zur Förderung komplexer historischer Denkopoperationen und zum Abbau reproduktiver Strategien gibt. Sie hebt hervor, dass eine gezielte Aufgabenstellung essenziell ist, um die Potenziale historischen Lernens voll auszuschöpfen.

Literatur

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhardt, Markus/Gautschi, Peter & Mayer, Ulrich (2011). Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula. Von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern zur Themenbestimmung und Unterrichtsplanung im Geschichtsunterricht. Wiesbaden. Abgerufen von: <https://docplayer.org/36651336-Historisches-lernen-angesichts-neuer-kerncurricula.html> [11.01.2025].
- Handro, Saskia (2015). Historische Erkenntnisverfahren. In Hilke Günther-Arndt & Saskia Handro (Hrsg.), *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl.) (S. 24–43). Berlin: Cornelsen.
- Handro, Saskia (2020). Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 93–116). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Martens, Matthias/Spieß, Christian & Asbrand, Barbara (2016). Rekonstruktive Geschichtsunterrichtsforschung. Zur Analyse von Unterrichtsvideografien. In Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 177–205). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade & Menthe, Jürgen (Hrsg.) (2022), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (Rekonstruktive Bildungsforschung 31). Wiesbaden: Springer VS.
- Rüsen, Jörn (1997). Gesetze, Erklärungen. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl.) (S. 165–168). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Rüsen, Jörn (1996). Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. *Internationale Schulbuchforschung*, 18, 501–544.
- Wagner-Willi, Monika (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, & Arnd-

- Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 133–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Waldis, Monika (2016). Unterrichtsvideografie im Fach Geschichte. In Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 114–148). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

3. Beitrag: Historisches und/oder literarisches Lesen?

Eine Annäherung

Abstract

1 Theoretischer Hintergrund

Der Umgang mit Quellen und Darstellungen ist ein zentraler Aspekt historischen Denkens. Auch wenn er unterschiedlich konzeptualisiert wird (z.B. als Sachverhaltsanalyse (Bracke et al., 2018a) oder als historische Methodenkompetenzen (Schreiber, 2007)), gehen die referenzierten Modelle davon aus, dass mittels Quellen und Darstellungen z.B. Antworten auf eine historische Frage gesucht werden. Vor dem Hintergrund sprachsensiblen Unterrichtens stellt sich die Frage, inwiefern der Umgang mit – in unserem Fall schriftlichen – Quellen und Darstellungen ein fachspezifischer Prozess ist (Handro, 2018). Während z.B. deutschsprachige Modelle oft in Anlehnung an die historische Methode von einem rein fachspezifischen Prozess ausgehen, der sich in innere und äussere Quellenkritik sowie Quelleninterpretation operationalisieren lässt (z.B. Pandel, 2006), wird in verschiedenen sozio-empirischen Studien von einer Verschränkung fachspezifischer und fachübergreifender Operationen ausgegangen (z.B. van Driel, van Drie & van Boxtel, 2022; Nokes & Kesler-Lund, 2019). Auch Konzepte wie «historical literacy» oder «historical reading» gehen in diese Richtung (Monte-Sano & Reisman, 2016). Wir setzen in unserem interdisziplinären Forschungsprojekt mit geschichts- und deutschdidaktischer Beteiligung an diesem Punkt an und untersuchen, inwiefern sich der Umgang mit Texten im Sinne historischen Denkens von einem Umgang im Sinne der Literaturwissenschaft unterscheiden lässt.

2 Fragestellung

Im Vortrag wird gefragt:

Inwiefern können fachspezifische und fachunspezifische Lese- und Analyseprozesse beim Umgang mit Texten identifiziert werden?

3 Methode

Um die Umgangsweisen mit schriftlichen Quellen und Darstellungen möglichst breit zu erfassen, verwenden wir ein Experten-Novizen-Design. Je ein*e Geschichts- und Literaturwissenschaftler*in, die in ihrer jeweiligen Disziplin doktoriert haben, wurden als Expert*innen ausgewählt, zwei Mittelschüler*innen (8. Klasse) werden als Novizen beforscht. Da wir das Forschungsdesign pilotieren wollten, haben wir bewusst eine sehr kleine Stichprobe gewählt. Es geht uns also weder um Repräsentativität noch um Typenbildung, sondern um die Frage, inwiefern das Design für die Beantwortung der Fragestellung geeignet ist.

Wir haben uns für ein Mixed-Methods-Design in einer digitalen Umgebung entschieden und zum einen mittels Eye-Tracking die visuellen Verarbeitungsprozesse erhoben, welche gemäss

der Eye-Mind-Hypothese eng mit der kognitiven Verarbeitung des Gesehenen verbunden sind (Wu & Liu, 2022). Des Weiteren entschieden wir uns für eine Audioaufnahme der mündlich gelösten Aufgaben und ein anschließendes kognitive Interview (Beatty & Willis, 2007), um die Prozesse und verwendeten kognitiven Operationen zu erfassen. Dadurch erhofften wir ebenfalls Einblicke in das Verständnis der Aufgaben, um deren kognitive Validität zu prüfen.

Die Befragungen fanden an zwei Terminen statt; der Abstand zwischen den beiden Terminen betrug in der Regel 7 Tage. Ein literarischer Text mit historischem Bezug wurde den Teilnehmer*innen an beiden Tagen vorgelegt. Zunächst gab es eine allgemeine Leseaufgabe und anschließend eine fachspezifische Aufgabe (an einem Tag eine geschichtsspezifische, am anderen Tag eine deutschspezifische), die von den Teilnehmenden laut zu lösen war. Schließlich fand das kognitive Interview statt.

Die Lösung sowie das kognitive Interview wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) mit einem deduktiv hergeleiteten Kategoriensystem konsensbasiert ausgewertet. Die Eye-Tracking-Daten wurden anhand der Parameter Fixationsorte, -dauer, -reihenfolge und -häufigkeit analysiert. Die verschiedenen Daten wurden aufeinander bezogen, indem die Passung der Interviewaussagen zu den Ausprägungen der Eye-Tracking-Daten untersucht wurde.

4 Bisherige Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Hinsichtlich der genutzten Operationen konnte festgestellt werden, dass bei der jeweiligen fachspezifischen Aufgabe auch mehr fachspezifische Operationen genutzt wurden. Obwohl die Proband*innen nicht wussten, welchen Hintergrund die unterschiedlichen Aufgabenkonstruktionen hatten, schienen sich die Expert*innen in «ihrem» fachspezifischen Setting wohler zu fühlen, da sie sich mehr Zeit für die Bearbeitung des Textes nahmen und ihre mündlichen Lösungen mehr fachspezifische Operationen entsprechend der Aufgabe enthielten. Des Weiteren konnten geschichtsspezifische Operationen wie die Konstruktion von Zeitlichkeit von literaturspezifischen Operationen wie die Auswahl von Interpretanten und deren Zuordnung zu Interpretamenten trennscharf unterschieden werden. Überlappungen zwischen fachübergreifenden und fachspezifischen Operationen traten insbesondere bei der fachübergreifenden Operation des 'Schlussfolgerns' auf, sodass dieser Bereich theoretisch weiter ausgeschärft werden muss.

Literatur

- Beatty, Paul C. & Willis, Gordon B. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 287–311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/... Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018a). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/... Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018b). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

- Driel, Johan van/Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van. (2022). Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. *European Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 185–211. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0004>
- Eem, Maartje van der/Drie, Jannet van/Brand-Gruwel, Saskia & Boxtel, Carla van. (2022). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value as predictors of student performance. *The Journal of Social Studies Research*, S0885985X22000328. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.003>
- Gautschi, Peter. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Handro, Saskia. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (1. Aufl., S. 275–294). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.275>
- Husemann, Charlotte. (2022). *Geschichte beschreiben, Geschichte erklären. Eine Untersuchung fachsprachlicher Konzepte und fachlicher Sprachhandlungsfähigkeit von Gesamtschüler*innen der Sekundarstufe I*. Göttingen: V&R unipress.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- Köster, Manuel. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin: LIT.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Logtenberg, Albert. (2012). *Questioning the past: student questioning and historical reasoning*. University of Amsterdam, Ipskamp.
- Mayring, Philipp. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- 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 & 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.
- Nokes, Jeffery D. & Kesler-Lund, Alisa. (2019). Historians' social Literacies: How historians collaborate and write. *The History Teacher*, 52(3), 369–410.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2006). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, Waltraud. (2007). Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In Andreas Körper, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Bd. 2, S. 194–235). Neuried: Ars Una.
- Thünemann, Holger (Hrsg.). (2009). Fragen im Geschichtsunterricht. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 8, 115–124.
- Thyoff, Julia. (2021). Lautes Denken. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 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.
- VanSledright, Bruce A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- 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. (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
- Wu, Chao-Jung & Liu, Chia-Yu. (2022). Refined use of the eye-mind hypothesis for scientific argumentation using multiple representations. *Instructional Science*, 50, 551–569.
<https://doi.org/10.1007/s11251-022-09581-w>