

Monika Waldis, Béatrice Ziegler (Hrsg.)

Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17

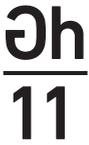
Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik
empirisch 17«

gh
11

Geschichtsdidaktik heute



h
e
p



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 ZDA Aarau

Prof. Dr. Marko Demantowsky

Professor für Neuere/Neueste Geschichte und Didaktik, Pädagogische Hochschule FHNW, Windisch

Prof. Dr. Markus Furrer

Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern, Luzern

Stephan Hediger

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

Dr. Nadine Ritzer

Dozentin am Institut Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule Bern, Bern

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
<i>Monika Waldis und Béatrice Ziegler</i>	
Translation II	23
Translation: Von der Theorie zur Empirie und zurück – Drei Vorschläge für den Weg	24
<i>Michele Barricelli</i>	
Geschichtslehrpersonen	41
Die Lehrkraft als Faktor der Schulbuchnutzung – Nutzertypen eines kompetenzorientierten und digitalen Schulbuchs am Beispiel des »mBook Belgien«	42
<i>Tobias Langguth, Waltraud Schreiber und Michael Werner</i>	
Geschichtslehrer/-in werden – Berufswahlmotivation über Portfolio/-Reflexion erfahren	57
<i>Sebastian Barsch und Nina Glutsch</i>	
Beobachtungen und Beurteilungen von angehenden Geschichtslehrpersonen bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos	71
<i>Philipp Marti und Monika Waldis</i>	
»Also, ich hoffe, es wird irgendwann« – Fach- und Selbstkonzepte von Geschichtslehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	88
<i>Jennifer Lahmer-Gebauer und Dirk Urbach</i>	

Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase	107
<i>Mario Resch und Christian Heuer</i>	
Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen	119
<i>Roland Bernhard und Christoph Kühberger</i>	
Kooperationsseminare zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium – Orientierungen eines Lehrendentandems	131
<i>Daniel Münch</i>	
Geschichtslehrkräfte beurteilen schriftliche Klassenarbeiten – Das Beispiel Quellenzusammenfassung	143
<i>Inga Kahlcke</i>	
Geschichtsunterricht.	159
Der Kalte Krieg im Geschichtsunterricht oder die schwindende Selbstverständlichkeit kultureller Rahmungen	160
<i>Barbara Christophe</i>	
Geschichtsklitterung oder »alternative Fakten«? – Urteilsbildung im Geschichtsunterricht im viel beschworenen »postfaktischen Zeitalter« am Beispiel eines videografierten Unterrichtssettings zu NS-Propaganda	174
<i>Andrea Kolpatzik</i>	

Historische Kompetenzen	191
Ein Diagnosemuster für die De-Konstruktionskompetenz nach dem FUER-Modell	192
<i>Jan Scheller</i>	
Vier Jahre Unterricht mit dem »mBook Belgien« – Zu den Kompetenz- und Interessenverläufen der Lernenden von der neunten bis zur zwölften Klasse	205
<i>Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Michael Werner, Ulrich Trautwein und Waltraud Schreiber</i>	
Schreibprozesse in Geschichte	218
<i>Kristine Gollin und Martin Nitsche</i>	
Abstracts	232
Biografische Angaben	238

Einleitung

Monika Waldis und Béatrice Ziegler

Im Rahmen von »geschichtsdidaktik empirisch 15« fanden unter dem Titel »Translations« zwei Key Panels statt, die Übersetzbarkeit und Integration von zentralen deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Konzepten in englische bzw. französische Theorieansätze beleuchteten. Dem Anliegen wurde von Peter Gautschi und Nadine Fink sowie von Peter Seixas und Andreas Körber Folge geleistet, wobei das erste Team einen Vergleich zwischen dem französisch- und dem deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Forschungsdiskurs vornahm, das zweite Team die Begriffsfelder »Geschichtsbewusstsein«, »Quelle«, »Darstellung«, »Triftigkeit« und ihre Übersetzbarkeit bzw. die Begriffe *historical consciousness*, *source*, *evidence*, *trace*, *account*, *plausibility* diskutierten. Die Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17« knüpfte an diese Diskussion an und griff mit dem Titel »Translation II« einen zweiten virulenten Aspekt auf, der Übersetzungsleistungen erfordert: jenen zwischen Theorie und Empirie.

1 Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik

Tatsache ist, dass geschichtsdidaktische Forschung seit den 1970er-Jahren zu einem wichtigen Teil empirische Forschung ist. Zeugnis davon legen im deutschsprachigen Raum u. a. Forschungsüberblicke (Barricelli & Sauer, 2015; Beilner, 2003; Gautschi, 2013; Günther-Arndt & Sauer, 2006; Hasberg, 2001; Köster, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2014; Waldis & Ziegler, 2018), vorgelegte Dissertationen (»Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik«, »Geschichtsdidaktik heute«), der »Zwischenhalt« in der kompetenzorientierten Forschung (Schreiber, Ziegler & Kühberger, 2019) sowie eine rege Publikationstätigkeit u. a. in der »Zeitschrift für Geschichtsdidaktik«, in der »Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften« und in den Tagungsbänden der vorliegenden Reihe »Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik« ab. Deutlich wird im Rückblick, dass empirisch arbeitenden Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern kein genuin

geschichtsdidaktisches Forschungsinstrumentarium zur Verfügung steht. Da es im Kern um Aneignungsweisen bzw. Umgangsweisen von Menschen mit Geschichte und demzufolge um seelische Zustände, Verhalten, Erleben, Interaktionen bis hin zu Manifestationen menschlichen Handelns geht, stellen Forschungszugänge und Methoden der empirischen Sozialforschung und der Psychologie vorrangige Herangehensweisen dar; diese Wissenschaften fungieren als Bezugsdisziplinen, wobei hier zukünftig Erweiterungen zu denken sind, u. a. durch die Computerwissenschaft. Ziel aller geschichtsdidaktischen Forschungsbemühungen ist es, menschliche Begegnung und Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte wissenschaftlich zu untersuchen und auf diese Weise zu möglichst gesicherten Erkenntnissen über diese Art von Weltaneignung zu gelangen. Der dabei resultierende wissenschaftliche Erkenntnisgewinn zur je individuellen Aneignung von und Befassung mit dem Historischen ist an sich und für die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin als wertvoll einzuschätzen. Des Weiteren besteht der Anspruch, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Lösung praktischer Probleme beitragen, beispielsweise als Legitimations- und Entscheidungsgrundlage für die zukünftige Gestaltung historischen Lehrens und Lernens oder als Basis für die Weiterentwicklung zukünftiger institutionell arrangierter Begegnungen mit Vergangenheit und Geschichte. In einer zunehmend ausdifferenzierten Wissensgesellschaft wird dabei auf wissenschaftlich produziertes Wissen zurückgegriffen, auch wenn auf anderen Wegen unser Verständnis von sozialer Wirklichkeit geprägt wird. Das so entstehende Erfahrungswissen kann sich im Alltag und im Einzelfall als durchaus nützlich erweisen. Dessen Übertragbarkeit auf eine größere Gruppe von Individuen ist allerdings mit erheblichen Problemen behaftet. Oft stehen sich widersprüchliche Aussagen gegenüber, geprägt von Fehlkonzepten, Mythen, Verzerrungen, vom Glauben an Autoritäten, von anekdotischer Evidenz, Vorurteilen oder Wunschdenken. Logisch scheinende Herleitungen können überdecken, dass Menschen und Organisationen in sozialen Zusammenhängen oft nicht logisch oder rational handeln, oder sie lassen entscheidende Einflussfaktoren übersehen. »Ziel des Erkenntnisgewinns auf der Basis sozialwissenschaftlicher Forschung ist es, die Probleme nicht-wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns zu überwinden und in systematischer, nachvollziehbarer und überprüfbarer Weise auf der Basis empirischer Daten zu (vorläufig) gültigen Ergebnissen zu Fragen oder Annahmen über soziale Sachverhalte zu kommen« (Döring & Bortz, 2016, 7).

2 Wissenschaftstheoretische und methodische Überlegungen

Innerhalb der Sozialwissenschaften existieren unterschiedliche wissenschaftstheoretische Paradigmen, die Vorannahmen über die Erkennbarkeit der Erfahrungswirklichkeit beschreiben. Im *quantitativen Paradigma* wird davon ausgegangen, dass soziale Sachverhalte beschrieben, erklärt und verstanden werden können, indem Sachverhalte der Erfahrungswelt strukturiert und theoriebasiert erfasst und in ihren Relationen zueinander systematisch geprüft werden. Der Forschungsprozess verläuft in der Regel linear, beginnt mit Theoriearbeit und der Ableitung von Hypothesen, führt über standardisierte Erhebungsinstrumente zur Generierung numerischer Daten in möglichst repräsentativen Stichproben, die mittels statistischer Verfahren zum Zweck der Hypothesenprüfung analysiert werden. Im *qualitativen Paradigma* wird hingegen davon ausgegangen, dass ein bewusst wenig strukturiertes Vorgehen mithilfe nicht- oder teilstandardisierter Erhebungsverfahren anhand von Einzelfällen oder kleinen Stichproben durch interpretierende Methoden zur ganzheitlichen Erfassung des Untersuchungsgegenstandes führen kann und darauf aufbauend schrittweise neue Hypothesen und Theorien generiert werden können. In jüngerer Zeit zeichnet sich die Tendenz ab, die beiden Paradigmen nicht mehr so stark in einem Konkurrenzverhältnis, sondern eher in einem Ergänzungsverhältnis zueinander zu betrachten (Döring & Bortz, 2016, 9). Dies schlägt sich in Diskussionen um einen dritten Ansatz, den sogenannten *Mixed-Methods-Ansatz* (Kelle, 2008; Kuckartz, 2014), nieder. Dies ist etwa dann der Fall, wenn in Teilstudien qualitative oder quantitative Verfahren eingesetzt werden. Bereits diese kurzen Beschreibungen zeigen, dass die Funktion von Theorie im quantitativen und qualitativen Paradigma eine unterschiedliche ist.

Viele Forschungsarbeiten in der aktuellen geschichtsdidaktischen Forschung folgen dem qualitativen Paradigma, das in der Tradition der Geisteswissenschaften steht. Es zielt auf die verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext, wobei es vor allem auf Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten ankommt. Unabhängig von methodischen Ausdifferenzierungen stehen im Forschungsprozess folgende Prinzipien im Vordergrund (vgl. Breuer, 2010, 37 f.; Kruse, 2013; Lamneck, 2010):

1. Alltags- bzw. lebensweltliche Phänomene, Probleme und Prozesse sowie deren Ausdruck in den Sichtweisen, Aushandlungs- und Präsentationsformen der involvierten Akteure stehen im Fokus des Forschungsinteresses.
2. Ganzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene.

3. Reflektierte theoretische Offenheit zwecks Bildung neuer Theorien, im Bewusstsein, dass Erkenntnis immer auf apriorische Strukturen angewiesen ist.
4. Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand.
5. Forschung als Kommunikation und Kooperation zwischen Forschenden und Beforschten; die Interaktion spielt im gesamten Forschungsprozess eine wichtige erkenntnisbezogene Rolle.
6. Selbstreflexion der Subjektivität und Perspektivität der Forschenden; die in (berufs-)biografischer und alltagsweltlicher Sozialisation erworbenen Kompetenzen der Forschenden fließen in bewusster Fokussierung und mit einer selbstreflexiven Haltung ein.

Hervorzuheben ist, dass im qualitativen Paradigma der Entdeckungszusammenhang, nicht der Begründungszusammenhang im Vordergrund steht. Die vielen wissenschaftstheoretischen Ansätze innerhalb der qualitativen Sozialforschung stimmen miteinander überein, dass es beim wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn vor allem um die Bildung neuer Hypothesen und Theorien geht. Die Denkfigur, die dabei zur Anwendung kommt, ist jene von »der Transzendenz des Besonderen/Empirischen hin zum Allgemeinen/Theoretischen« (Breuer, 2010, 39). Es geht demgemäß um Induktion, d. h., die Geschehensbeobachtung lässt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermuten, es könnte sich in einem nächsten und einem übernächsten Fall ebenso verhalten. Mit Breuer ist zu betonen, dass eine Wiederkehr von Konstellationen beobachteter Phänomene lediglich als Anstoß für eine »Regelhaftigkeitserwartung« verstanden werden kann, eine logisch-argumentativ untermauerte Begründung kommt auf diese Weise nicht zustande. Wird der Umgang mit Theorie betrachtet, so zeigt sich in der Forschungspraxis häufig das Bild, dass Forschende sich erstens der theoretischen Offenheit gewahr sind und zweitens die eigenen Forschungsergebnisse durchaus als theoriegenerierend verstehen. Jedoch kann in der anschließenden Weiterverarbeitung in der geschichtsdidaktischen Community nicht selten eine vorschnelle Transformation dieser Forschungsergebnisse hin zur Verallgemeinerung im Sinne von empirisch erhärteten Befunden beobachtet werden. So wurde beispielsweise das Ergebnis einer Fallanalyse, die beschrieb, wie eine Geschichtslehrperson in Abhängigkeit der eigenen beruflichen Sozialisation die Vermittlungsabsicht von Geschichtslehrmitteln – von akteursbezogener zu strukturgeschichtlicher Perspektive – unterlaufen kann (Sperisen & Schär, 2013), in Forschungsüberblicken als empirisches Faktum gehandelt. Und die Quellenarbeit im Geschichtsunterricht gilt seit der Arbeit von

Spieß (2014) generell als »entwicklungsbedürftig«, was u. a. auch daran liegt, dass die schiere Menge von 41 videografierten Geschichtslektionen aus alltagstheoretischer Sicht Fakten schafft und die Ergebnisse zudem mit – mehr oder weniger empirisch erhärteten – Beobachtungen anderer Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker einhergeht. Spieß selbst jedoch reflektiert die Limitationen seiner Studie, indem er auf die Struktur des Samples und die darin gefundene Homogenität hinweist (Spieß, 2014, 232), die einer methodisch kontrollierten Typenbildung und Generalisierung durch komparative Analysen (Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015, 30) zuwiderlief. Dennoch vorgenommene Verallgemeinerungen erscheinen aus wissenschaftstheoretischer Sicht problematisch, wie im nachfolgenden Abschnitt zu zeigen ist.

Im quantitativen Paradigma, dessen wissenschaftstheoretische Grundlage der kritische Rationalismus (Popper) darstellt, wird davon ausgegangen, dass die durch den menschlichen Verstand (Ratio) formulierten Theorien den Startpunkt wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns darstellen. Theorien werden als Vermutungen über die Realität formuliert, können niemals zweifelsfrei bestätigt, aber durch die Ableitung einer empirisch überprüfaren Hypothese und deren Konfrontation mit Daten widerlegt werden. Damit widerspricht der kritische Rationalismus den Annahmen des Empirismus bzw. Positivismus, dass im Zuge der Sammlung empirischer Daten durch Induktionsschluss gesicherte allgemeine Theorien abgeleitet und bestätigt werden können (Beispiel: Die allgemeine Aussage »Alle Schwäne sind weiß« kann mittels Nachweis eines einzigen nicht weißen Schwans eindeutig widerlegt werden). Der Erkenntnisgewinn besteht im quantitativen Paradigma also darin, »durch Falsifikation die ungültigen Theorien auszusondern« (Döring & Bortz, 2016, 37). Eine Theorie, die einen Falsifikationsversuch übersteht, gilt als vorläufig bestätigt, eine Theorie, die viele Falsifikationsversuche überstanden hat, wird als »bewährt« bezeichnet. Dabei gilt: Einzelergebnisse reichen für die Falsifikation einer Theorie nicht aus. Wenn Daten einer Theorie widersprechen, so kann dies sowohl an der Fehlerhaftigkeit der Theorie als auch an der Fehlerhaftigkeit der Daten oder der verwendeten Messinstrumente liegen. Demzufolge umfasst die Prüfung von Hypothesen immer auch eine kritische Betrachtung der Voraussetzungen der Datengewinnung sowie eine kritische Auseinandersetzung mit konkurrierenden Hypothesen und Theorien. Festzuhalten ist, dass die Theorien und daraus abgeleiteten Hypothesen nicht deterministisch (d. h. für jeden Einzelfall), sondern probabilistisch (d. h. für einen großen Teil der Fälle) gültig sind. In der Forschungspraxis arbeiten Studien oft mit einzelnen theoretischen Hypothesen bzw. Theoremen, die wissenschaftstheoretisch nicht den Stand einer vollwertigen Theorie haben, etwa weil sie kein in

sich abgeschlossenes konsistentes Aussagensystem bilden, eine geringe kausale Erklärungskraft aufweisen oder einen sehr geringen empirischen Bewährungsgrad besitzen. Häufig wird in diesem Fall von einem theoretischen Modell, einem Theorierahmen bzw. einem theoretischen Analyserahmen gesprochen. Aus Sicht des kritischen Rationalismus trägt die einmalige Prüfung von Hypothesen, die aus einem selbst entwickelten Theorierahmen abgeleitet wurden, im Vergleich zur wiederholten Prüfung einer etablierten Theorie, in geringerem Maße zum theoretischen Erkenntnisgewinn bei, da durch die jeweils einmalige Prüfung immer wieder neu konstruierter Modelle es an ausreichenden Falsifikationsversuchen fehlt, um den Bewährungsgrad einer Theorie bewerten zu können (vgl. Döring & Bortz, 2016, 57). Als genuin geschichtsdidaktische Theorien können bisher die Konstrukte »Geschichtsbewusstsein«, Modelle historischer Kompetenz, Rüsens Sinnbildungsmuster oder im angloamerikanischen Raum das Modell des *historical reasoning* gelten, obschon zu den ersten beiden mehrere und teils widersprechende Definitionen vorliegen. Wird nach dem Stand von Theorie und empirischer Absicherung gefragt, so kommt hier häufig eine dritte – unseres Erachtens fachdidaktikeigene – Komponente ins Spiel: der Bekanntheitsgrad einer Theorie in der (Unterrichts-)Praxis bzw. deren (normative) Umsetzung in der Form von Lernzielen und Methoden. Häufig sind dort, wo Theorien eingeführt sind und ein gezieltes Training in Richtung der zu erwartenden Denk- und Handlungsweisen stattfinden konnte, Falsifikationen weniger häufig anzutreffen. So beschreibt beispielsweise Schreiber (2016, 133 f.) die erfolgreiche Einführung des theoretisch erarbeiteten Kompetenzansatzes in Praxisformate wie Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsprojekte und museumspädagogische Maßnahmen, wobei sie und ihr Team bei der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit der theoriefundierten Maßnahmen Kompetenzentwicklungen nicht nur in Bezug auf stärker subjektbezogene Kompetenzbereiche (historische Frage- und Orientierungskompetenz), sondern insbesondere auch in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen der Sachkompetenz nachweisen konnten. Die Hypothese, dass kompetenzorientierte Ansätze des Lehrens bei Individuen Kompetenzentwicklung anzuregen vermögen, ist damit vorläufig bestätigt. Allerdings ist der Gültigkeitsbereich dieses empirischen Datums vorerst noch als eingeschränkt zu betrachten, denn in den Studien, die Schreiber anführt, wurde die Durchführung durch Praxis- oder Theorieexperten geleitet, da Lehrpersonen und Museumspädagoginnen und -pädagogen eine zu große Unsicherheit im Umgang mit ungeplanten Situationen im Lehr-Lern-Prozess verspürten bzw. ihnen solche Unsicherheit attestiert wurde. Ganz ähnlich gingen Stoel, van Drie und van Boxtel (2017) in ihrer – im renommierten »Journal of Educational Psychology« veröffentlichten – Studie vor, in der

sie die Wirksamkeit expliziter Lehrstrategien wie das Kennenlernen von und den Umgang mit abstrakten Begriffen (z. B. Nationalismus, Imperialismus), die Erarbeitung vielfältiger Ursachen und das Konstruieren kausaler Erklärungen auf die Fähigkeit von Gymnasialschülerinnen und -schülern (11. Klasse), in Geschichte kausal zu argumentieren, nachweisen konnten. Auch in dieser experimentellen Studie wurde der Unterricht von zwei erfahrenen und forschungsaffinen Geschichtslehrpersonen durchgeführt, wobei diese viel Zeit in die Unterrichtsplanung investierten. Beide Beispiele zeigen sehr schön das Dilemma der fachdidaktischen Forschung auf, die mit der Situation konfrontiert ist, als Gestaltungswissenschaft Innovationen im Bildungsbereich zu implementieren und gleichzeitig deren Wirksamkeit empirisch zu überprüfen. Streng genommen, können sowohl Schreiber und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch Stoel und Mitautorinnen mit der gewählten Vorgehensweise nur die Wirksamkeit für einen bestimmten Fall, den kompetenzförderlichen Unterricht durch forschungsaffine Geschichtsdidaktik-Expertinnen und -Experten, als »nicht falsifiziert« ausweisen. Bei der Implementation des Kompetenzansatzes in die Schulpraxis könnte es allerdings zu weiteren, teils unvorhergesehenen Komplikationen kommen, die die Umsetzbarkeit der Theorie in der Unterrichtspraxis infrage stellen.

Als vielversprechender Ansatz im Umgang mit dieser Situation hat sich in jüngerer Zeit in verschiedenen Fachdidaktiken der Ansatz des »Design-based-Research« (DBR) etabliert (Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle, 2013; Reinmann, 2005). Ziel dieses Ansatzes ist es, dass Forschende in Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern in lokalen Kontexten Lernumgebungen unter der Nutzung von Lerntheorien und didaktischen Theorien gestalten. Deren Wirksamkeit wird im konkreten Kontext geprüft, und die Lernumgebungen werden davon ausgehend weiterentwickelt. Die grundlegenden Merkmale und Prinzipien des DBR-Ansatzes sind zum einen, dass der Entwicklungsprozess der Innovation zum Forschungsgegenstand wird und im praktischen Kontext unter der Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern¹ von Beginn an bearbeitet wird, und zum anderen das zyklische, iterative Vorgehen der Untersuchung. Dabei wird, ausgehend von einer Frage zu Lernprozessen, die systematische Gestaltung von Lernaufgaben bis hin zu ganzen Lernumgebungen vorgenommen. Es folgt die Beobachtung von Lernprozessen

1 Der Grad der Praktikerinnen- und Praktikerbeteiligung kann variieren. Die Zusammenarbeit fokussiert insbesondere auf die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses des Bildungsproblems, das im Projekt angegangen werden soll, sowie auf die Kenntnis lokaler Einflussfaktoren.

und die Überprüfung von Lernergebnissen und, auf diesen empirischen Ergebnissen aufbauend, das Redesign von Aufgaben bis hin zu größeren Lehreinheiten der Designlösung mit dem Ziel der Lösung des zu Beginn der Innovation umrissenen Bildungsproblems. So identifizierten beispielsweise Klees und Tillmann (2015) in ihrer Studie zum Einsatz von externen Schülerlaboren im Biologieunterricht die vorgängige Vorbereitung im Unterricht als zentral, gleichzeitig stellte sich die Frage, wie die Anbindung an den Unterricht gewährleistet werden kann. In der Folge nutzten sie technische und gestalterische Potenziale digitaler Medien, um Informationen zum Lernort und Lernmaterialien inklusive Animationen vor dem Laborbesuch zur Verfügung zu stellen. Die fachliche Vorbereitung wurde in drei Zyklen zunächst mittels Lehrpersonenbefragung und schließlich mittels Lehrpersonen- und Schülerinnen- und Schülerbefragungen auf deren Praxistauglichkeit hin überprüft, wobei auch Entwicklungswünsche der Lehrkräfte umgesetzt werden konnten. Im vierten Zyklus wurde die Wirkung von Vorbereitung und Laborbesuch auf den Wissenserwerb und das Flow-Erleben der beteiligten Schülerinnen und Schüler getestet. Die Leistung solcher Studien im Modus des Design-based-Research-Ansatzes ist darin zu sehen, dass von »lokalen Theorien« des Lehrens und Lernens ausgegangen wird und kontextuelle Gegebenheiten im Forschungsprozess Beachtung finden. In einem experimentellen Setting werden zunächst lokal Hypothesen getestet, wobei die Realität nach einem theoriegestützten Plan manipuliert wird. Im weiteren Verlauf des Beobachtens, Evaluierens und Redesigns findet eine Verschränkung von Verstehen (Beschreibung/*descriptives*) und Anpassung der Lehr-Lern-Situation statt, die einer weiteren Überprüfung unterzogen wird. Idealerweise resultieren mittels dieses zyklischen Verfahrens Erkenntnisse auf drei unterschiedlichen Ebenen: erstens kontextualisierte Theorien zum Lehren und Lernen eines spezifischen Gegenstands, zweitens vertieftes Wissen zum Designprozess selbst (z. B. Aufgabenentwicklung und Adaption auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernenden) und schließlich drittens Verbesserung und Innovation von konkreten Lernumgebungen und Lernaufgaben für die Unterrichtspraxis (Reinmann, 2005, 61 f.). In der geschichtsdidaktischen Forschung hat der DBR-Ansatz bisher noch kaum Fuß gefasst. Es ist abzuwarten, ob die in ihn gesetzten Erwartungen eingelöst werden können. Sicherlich nicht trivial sind die Herausforderungen an theoretische Klarheit und Stringenz sowie die Anforderungen an methodische Herangehensweisen und Forschungsinstrumente mit dem Ziel, kontextuell geprägten Phänomenen im Forschungsprozess gerecht zu werden. Nicht zuletzt werden Fördergelder darüber entscheiden, ob sich der Ansatz in der fachdidaktischen Forschung etablieren wird.

3 Der Tagungsband und seine Beiträge

Mit dem vorliegenden Band wird zum sechsten Mal in Folge die Tagung »geschichtsdidaktik empirisch« dokumentiert. Die Tagung hat am 7. und 8. September 2017 traditionsgemäß in den Räumlichkeiten der alten Universität Basel stattgefunden. Sie startete mit einigen Impulsen zum Theorie-Empirie-Verhältnis der Erstautorin dieser Einleitung, aus denen die hier dargelegten Überlegungen hervorgegangen sind. Es folgte die Analyse des Theorie-Empirie-Verhältnisses in der Keynote von *Michele Barricelli*, der in launiger Art und Weise den Sprachgebrauch der empirischen Geschichtsdidaktikforschung reflektierte. Mit der Niederschrift seines Referats dürfte er zukünftig zur verstärkten Reflexion der Fachsprache unter den empirisch Forschenden anregen. *Carla van Boxtel* präsentierte anderntags in ihrer Keynote die beeindruckende Verzahnung und enge Verschränkung von Theorie, Empirie und Praxis zum *historical reasoning* in den Niederlanden.

Eine erste Gruppe der hier vertretenen Beiträge widmete sich – wie schon in der Vorgängertagung – den (angehenden) Geschichtslehrpersonen. Dabei wurden verschiedene Kompetenzaspekte sowie Einstellungen und Überzeugungen in den Blick genommen. Die Studien basierten einerseits auf dem Modell der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen (Kunter et al., 2011) und zogen andererseits weitere theoretische Grundlagen heran.

Tobias Langguth, Waltraud Schreiber und Michael Werner erkundeten – ausgehend von Informationen zu Nutzungsdaten zum digitalen und multimodalen Schulbuch »mBook Belgien« – in Lehrerinterviews den Umgang mit und die Einstellungen zu diesem Lernmaterial. Dabei fanden sie drei unterschiedliche Schulbuchnutzertypen, die je spezifisch mit der Einstellung zu und dem Verständnis von Multimedialität/Digitalität sowie mit Kompetenzorientierung zusammenhingen.

Sebastian Barsch und Nina Glutsch untersuchten im Rahmen ihres Forschungsprojekts zur Reflexionsfähigkeit von Geschichtslehrerstudierenden die Berufswahlmotive von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern der Universität Kiel. Die Datengrundlage bildeten schriftliche Portfoliotexte zur Dokumentation und Reflexion eigener Entwicklungsprozesse sowie problemzentrierte Interviews. Die Ergebnisse verweisen auf den Einfluss von Vorbildern und eigenen Unterrichtserfahrungen auf die Berufswahlmotivation sowie die Dominanz intrinsischer Faktoren. In den vertiefenden Interviews kristallisierten sich tiefere Verbindungen zu geschichtstheoretischen Einstellungen heraus.

Philipp Marti und Monika Waldis analysierten anhand von Gruppengesprächen zu einer ausgewählten Videosequenz aus dem Videosurvey der »VisuHist«-

Studie Interaktionen von Schweizer Geschichtslehrerstudierenden zu beobachtbaren Aspekten des Lehrens und Lernens sowie Merkmalen »guten« Geschichtsunterrichts. Die Resultate verweisen auf ein Vorwiegen allgemeiner, nicht genuin geschichtsdidaktischer Merkmale, auf die in den Gruppengesprächen eingegangen wurde. Gleichzeitig deutet sich eine Zugewandtheit zu Überlegungen der kognitiven Aktivierung im Unterricht an, ohne dass dabei bereits explizit fachdidaktische Begründungen zum Ausdruck kommen.

Jennifer Lahmer-Gebauer und Dirk Urbach untersuchten Fach- und Selbstkonzepte von Geschichtslehrpersonen der Berufseinstiegsphase, u. a. die von ihnen verfolgten Unterrichtsziele, die Organisation und Planung historischer Lernprozesse sowie die Überzeugungen hinsichtlich ihrer eigenen Funktion, Fähigkeiten und Wirksamkeit als Lehrperson. Dabei zeigte sich, dass Geschichte als Orientierungsrahmen für die Gegenwart verstanden wird sowie die Dominanz eines Unterrichtsmusters, das mit einer historischen Fragestellung beginnt und von Gruppenarbeitsformaten zu Quellen und Darstellungen fortgesetzt wird. Hinsichtlich der eigenen Rolle favorisieren Berufseinsteigerinnen und -einsteiger die Rolle des Moderators/der Moderatorin mit einer moderaten Lenkung durch die Lehrperson.

Mario Resch und Christian Heuer entwickelten auf der Grundlage des Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodells einen Vignettentest zur Erfassung geschichtsdidaktischen Wissens und Könnens und setzten diesen zusammen mit einem umfangreichen Fachwissenstest und Selbsteinschätzungsskalen zu pädagogischen und fachlichen Berufswahlmotiven bei angehenden Geschichtslehrpersonen ein. Es ergaben sich signifikante Zusammenhänge. Darüber hinaus berichteten die beiden Autoren über Herausforderungen bei der Entwicklung von geschichtsdidaktisch profilierten Aufgaben für Testinstrumente und die Erfassung der Unterrichtspraxis.

Roland Bernhard und Christoph Kühberger vertieften auf der Basis von qualitativen Interviews mit österreichischen Geschichtslehrpersonen das Thema der Kompetenzorientierung und der Medienverwendung im Unterricht. Dabei zeigte sich ein eher fachunspezifisches Kompetenzverständnis bei Geschichtslehrpersonen.

Daniel Münch beschrieb, basierend auf seiner vertiefenden Analyse von Interviews mit einem/-r Fachwissenschaftler/-in und einem/-r Fachdidaktiker/-in, die Zusammenarbeit dieser beiden Hochschullehrpersonen in einem Kooperationsseminar an der Universität Jena. Die mittels dokumentarischer Methode rekonstruierten Orientierungen zeigen, dass beide gemeinsam Verantwortung für das Seminar übernehmen.

Inga Kablcke stellte erste Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, in der erhoben wurde, wie Geschichtslehrkräfte verschiedener Erfahrungsstufen schriftliche Klassenarbeiten von Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse beurteilen. Die vertiefende Analyse der Aussagen einer erfahrenen Lehrperson und eines Referendars ergaben deutlich verschiedene Kriterien. Während die erfahrene Lehrperson vor allem auf die Beachtung der Perspektive und sprachliche Distanzierung achtete, nahm der Berufseinsteiger eher fachunspezifische Aspekte wie eine genaue Textlektüre und eine korrekte Orthografie in den Blick.

Die zweite Gruppe widmete sich dem Geschichtsunterricht und den darin beobachtbaren Interaktions- bzw. Lernprozessen. Dabei kamen fachliche Dimensionen und die Dimension der Urteilsbildung in den Blick.

Barbara Christophe untersuchte je zwei Unterrichtsstunden zum Kalten Krieg in Deutschland und in der Schweiz. Die dargebotenen Deutungen erschienen in den Unterrichtslektionen monoperspektivisch, und die explizite Auslassung der politischen Dimension wurde nicht transparent gemacht. Die Autorin kam zum Schluss, dass die Transparenz und Reflexivität im Umgang mit der politischen Dimension allen historischen Erzählens nicht nur ein Gebot der erinnerungskulturellen Fairness in pluralen Gesellschaften ist, sondern auch eine Voraussetzung für Verstehen darstellt.

Andrea Kolpatzik nahm mit ihrem Beitrag die Urteilsbildung im Geschichtsunterricht in den Blick. In ihrer Fallstudie untersuchte sie ein mehrere Lektionen umfassendes Unterrichtsetting zur NS-Propaganda und fokussierte darin auf die sprachliche Verfasstheit von Werturteilen und deren diskursive Begründung. Dabei zeigte sich, dass den Schülerinnen und Schülern für die (selbst-)reflektierte Urteilsbildung nebst dem notwendigen (bildungs-)sprachlichen Wortschatz auch das Verständnis für die mit den Arbeitsaufträgen verknüpften domänenspezifischen Denkleistungen fehlte.

Die dritte Gruppe von Beiträgen befasste sich mit historischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie mit Grundlagen von deren Diagnose.

Jan Scheller entwickelte, ausgehend vom FUER-Kompetenzstrukturmodell, ein Analyseraster für die Feststellung und Diagnose der De-Konstruktionskompetenz bei Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden. Die deduktiv hergeleiteten Analysekatoren schlüsselte er anhand von verschiedenen Medien feingliedrig auf.

Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Michael Werner, Ulrich Trautwein und Waltraud Schreiber untersuchten in einer Längsschnittstudie die Kompetenz- und Interessenentwicklung von Schülerinnen und Schülern der 9. bis 12. Klasse in deutschsprachigen Schulen in Belgien, die mit dem »mBook« arbeiteten. Sie stellten fest, dass das Interesse am Fach Geschichte ab der 10. Klasse zunahm. Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung konnte in den ersten drei Jahren ein beachtlicher Zuwachs festgestellt werden, der sich im letzten Jahr abschwächte.

Kristine Gollin und Martin Nitsche nahmen die Struktur historischer Schreibprozesse von Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern der 10. und 11. Gymnasialstufe in den Blick. Im Rahmen der Aufgabenentwicklung in *Cognitive Labs* wurden die bei der Aufgabelösung beobachtbaren Operationen narrativer Kompetenz erfasst und kategorisiert sowie weitere damit verbundene Lese- und Schreibtätigkeiten herausgearbeitet.

Der vorliegende Tagungsband vermag wiederum einen substanziellen Einblick in derzeitige empirische Forschungsprojekte der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zu geben. Diese Zusammenschau wurde unter anderem ermöglicht durch finanzielle Zuschüsse des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung sowie der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Ein großes Dankeschön gebührt den Reviewerinnen und Reviewern aus dem geschichtsdidaktischen Kreis, die sich an der Review der Abstracts vorgängig zur Tagung sowie bei der Review der eingegangenen Buchbeiträge beteiligten. Zum Schluss geht der Dank an Manuel Hubacher, der uns mit sehr viel Umsicht bei der Organisation der Tagung unterstützte und federführend die Erstellung des Manuskripts voranbrachte.

Literatur

- Barricelli, Michael & Sauer, Michael. (2015). Empirische Lehr-Lernforschung im Fach Geschichte. In Georg Weiseno & Carla Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 185–200). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_13.
- Beilner, Helmut. (2003). Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 54(5/6), 284–302.
- Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 11–43). Opladen: Barbara Budrich.
- Breuer, Franz. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der*

- Psychologie* (S. 35–49). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_2.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Gautschi, Peter. (2013). Erkenntnisse und Perspektiven geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. In Marko Demantowksy & Bettina Zurstrassen (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer* (S. 203–244). Bochum: Projektverlag.
- Günther-Arndt, Hilke & Sauer, Michael. (2006). Einführung: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen – Methoden – Erträge. In Hilke Günther-Arndt & Michael Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 7–27). Berlin: Lit.
- Hasberg, Wolfgang. (2001). *Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht*. 2 Bd. Neuried: UniPress.
- Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Hinz, Renate/Prediger, Susanne & Ralle, Bernd. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdessigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In Michael Komorek & Susanne Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25–42). Münster: Waxmann.
- Kelle, Udo. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91174-8>.
- Klees, Guido & Tillmann, Alexander. (2015). Design-Based Research als Forschungsansatz in der Fachdidaktik Biologie – Entwicklung, Implementierung und Wirkung einer multimedialen Lernumgebung im Biologieunterricht zur Optimierung von Lernprozessen im Schülerlabor. *Journal für Didaktik der Biowissenschaften, (F)6*, 91–108.
- Köster, Manuel/Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kesting, Meik (Hrsg.). (2014). *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kruse, Jan. (2013). Qualitative Sozialforschung. In Markus Antonius Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Aufl., S. 1279–1280). Bern: Huber.
- Kuckartz, Udo. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, Siegfried. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reinmann, Gabi. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft, 33*(1), 52–69.
- Schreiber, Waltraud. (2016). Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik. In Wolfgang Hasberg & Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 113–152). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice & Kühberger, Christoph (Hrsg.). (2019). *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017*. Münster: Waxmann.
- Sperisen, Vera & Schär, Bernhard. (2013). Akteure versus Strukturen – Zum Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch- und Lehrpersonenkonzepten im Geschichtsunterricht. Das Schweizer Beispiel »Hinschauen und Nachfragen«. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 187–202). Göttingen: V&R unipress.
- Spieß, Christian (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V&R unipress.
- Stoel, Gerhard L./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>.
- Waldis, Monika & Ziegler, Béatrice. (2018). Geschichtsdidaktik. In Georg Weißeno, Reinhold Nickolaus, Monika Oberle & Susan Seeber (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken, Theorien, empirische Fundierungen und Perspektive* (S. 39–59). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18892-4_3.