

„Fragen. Fragen, die nach einer Antwort verlangen.“

Eine qualitative Studie zur Entwicklung einer Kompetenzerfassung zur historischen
Fragekompetenz

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Christian-
Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Horst Schilling

Kiel

Juli 2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Sebastian Barsch

Zweitgutachterin: Prof.in Dr.in Juliane Brauer

Tag der mündlichen Prüfung: 18.11.2022

Durch den 2. Prodekan für Studium und Lehre, Prof. Dr. Jörg Kilian,
zum Druck genehmigt: 21.12.2023

Für meine Kinder, meine Familie und für meinen Herzenswunsch

Danksagung

Das Verfassen einer Dissertation ist mir seit Kindheitstagen eine Herzensangelegenheit, die durch viele Forschungshöhen und -tiefen beeinflusst worden ist und die dank der zahlreichen fachlichen sowie fachdidaktischen Gespräche, motivierenden Worte und dem familiären, freundschaftlichen sowie kollegialen Rückhalt in der hier eingereichten Fassung vorliegt.

Zunächst möchte ich mich bei meiner Familie und insbesondere bei meinen beiden Kindern Leonie und Thorin bedanken. Eure Geduld, euer Rückhalt und eure Nachsicht haben es mir überhaupt erst ermöglicht die Zeit zu finden, um an meinem Herzensprojekt zu arbeiten und die Jahre des Dissertationsprojektes mit sämtlichen Höhen und Tiefen nicht nur zu bestehen, sondern gestärkt aus ihnen hervorzugehen.

Ebenso möchte ich mich bei meinem Vater, Horst Schilling sen., für die vielen Telefonate und Gespräche bedanken, in denen du stets meinen Ideen offen, aber auch ehrlich und in Teilen kritisch gegenüberstandest und diese Diskussionen mit Verweisen außerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses bereichert hast.

Als ich im Sommer 2016 an der Gemeinschaftsschule meine neue Lehrstelle antrat, ahnte ich noch nicht, wie sehr sich meine berufliche Zukunft ändern würde. Im Oktober haben wir uns kennengelernt, lieber Sebastian Barsch, und bereits bei unserem ersten Kennenlernen sprachen wir über eine mögliche Dissertation, die durch das Studium, Referendariat und Vollzeitstelle sehr in den Hintergrund gerückt war. Durch dieses Gespräch wurde dieser Wunsch erneut geweckt und im ersten Moment direkt wieder gedämpft, als du mir offenlegtest, dass ich mich doch möglicherweise lieber mit der narrativen Kompetenz und ihrer Diagnostik, denn mit Videospiele und Filmen im Geschichtsunterricht auseinandersetzen sollte. Doch zu diesem Zeitpunkt ahnte ich noch nicht, wie mannigfaltig, spannend und notwendig der Bereich der Kompetenzdiagnostik ist. Du hast mich stets in meinen Gedanken unterstützt und mich auf blinde Flecken aufmerksam gemacht, du motivierst mich neue Wege zu gehen und meine Perspektive zu erweitern und dafür möchte ich auch dir, Sebastian, herzlich danken.

Doch was wäre ein Promotionsprojekt ohne die zahlreichen GesprächspartnerInnen aus dem kollegialen Umfeld und Freundeskreis. Leider werde ich nicht jede einzelne Person benennen, doch auch diesen sei gedankt, neben den nun folgenden ausgewählten Personen.

Bedanken möchte ich mich bei Burghard Barte für die stundenlangen Spaziergänge, bei denen wir uns über das konstruktivistische Grundverständnis austauschten, die Grenzen der Messbarkeit diskutierten und uns gegenseitiges Feedback gegeben haben. Auch an Silja Leinung sei ein herzlicher Dank gerichtet für das gemeinsame Sinnieren über die Kompetenzen historischen Denkens und mögliche Zusammenhänge der Teilkompetenzen. Gerade im Hinblick auf die Ebene der Reflexion möchte ich mich bei Philipp McLean

bedanken. Auf Tagungen, via Zoom oder per Mail tauschten wir uns über Reflexionsansätze aus.

Ein besonderer Dank gilt auch Jette August Schultek für ihre Unterstützung im Intercoderprozess. Ohne ihre präzisen und kritischen Rückfragen und ihre offene Art hätten die Kodierleitfäden nie so formuliert und ein elementares Qualitätskriterium der Arbeit werden können.

Ebenso sei Volker Gaul gedankt, der als mein Bürokollege stets meine neuesten Ideen als erster diskutieren durfte und durch dessen Hilfe halbgeborene Ideen deutlich schneller reifen konnten.

Abschließend möchte ich mich noch bei Dennis Sternberg, Anna Lienau und Sven Hamann für ihre Rückmeldungen, Rückfragen und Korrekturvorschläge der schriftlichen Ausarbeitung bedanken.

Viele weitere Personen haben meinen Weg zu dieser Dissertationsschrift begleitet und auch bei diesen Personen möchte ich mich für die Gespräche bei den Posterpräsentationen oder den Kolloquien, beim Abendessen im Rahmen von Tagungen oder Veranstaltungen oder einfach aus Interesse bedanken. Ohne alle diese Bausteine wäre dieses Konstrukt nicht zu der vorliegenden Arbeit geworden. Herzlichen Dank für eure Unterstützung!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Fragen im Kontext historischen Denkens und Lernens.....	11
2.1	Fragen im historischen Denkprozess	11
2.2	Subjektorientierung	20
2.3	Diagnostik	20
3	Historische Fragen und die Dimensionen der historischen Fragekompetenz: Ein Definitionsversuch	22
3.1	Definitionsversuch der historischen Frage.....	22
3.2	Die Dimension „Historische Fragen stellen“.....	27
3.3	Die Dimension „Historische Fragen reflektieren“	28
4	Empirisches Vorgehen: Gütekriterien, Auswertungsmethode und Erhebungsdesign.....	33
4.1	Die Gütekriterien der empirischen Forschung.....	33
4.2	Die qualitative Inhaltsanalyse	35
4.2.1	Das systematische Vorgehen.....	39
4.3	Essays	52
4.4	Erhebungsrahmenbedingungen	56
4.4.1	Gemeinschaftsschule	56
4.4.2	Gymnasium.....	58
5	Materialsichtung, Kodierung und Intercoderprozess	61
5.1	Materialsichtung und Kodierung	61
5.1.1	Dimension „Historische Fragen stellen“	61
5.1.2	Reflexion des neuen Kodierleitfadens „Historische Fragen reflektieren“	62
5.2	Der Intercoderprozess.....	67
5.2.1	Auswertung des Intercoderprozesses zu „Historische Fragen stellen“.....	69
5.2.2	Auswertung des Intercoderprozesses zu „Historische Fragen reflektieren“	73
6	Darstellung der Ergebnisse	83
6.1	Ergebnisse zur Kategorie „Historische Fragen stellen“	83
6.2	Ergebnisse zur Kategorie „Historische Fragen reflektieren“.....	88
7	Interpretation, Auswertung und Reflexion.....	103
7.1	Welche Fragen stellen die Lernenden?	103
7.1.1	Fragen, die nach einer historischen Sachverhaltsanalyse verlangen.....	103
7.1.2	Fragen, die nach einem historischen Sachurteil verlangen.....	107
7.1.3	Fragen, die nach einem historischen Werturteil verlangen	111
7.1.4	Fragen, die nach einer historischen Wertargumentation verlangen	114
7.1.5	Fragen, die ein Konzept, einen Begriff oder eine Kategorie zur Klärung verlangen	114

7.1.6	Fragen, die nach Plausibilitäten oder einem methodischen Vorgehen verlangen	117
7.1.7	Fragen, die nach einer zeitlichen Verknüpfung verlangen	121
7.1.8	Conclusio zu der Frage „Welche Fragen stellen die Lernenden?“	124
7.2	Wie und mit welchen Einflussfaktoren reflektieren die Lernenden ihre Fragestellungen?	124
7.2.1	Reflexion mittels der Dimension des Hintergrundes	126
7.2.2	Reflexion mittels der Dimension des Verweises	130
7.2.3	Reflexion mittels der Dimension des Interesses	133
7.2.4	Reflexion mittels der Dimension der Schlussfolge	136
7.2.5	Reflexion mittels der Dimension des Lebensweltbezuges	137
7.2.6	Reflexion mittels der Dimension der Sinnbildung.....	143
7.2.7	Reflexion mittels der Dimension des Prozesses historischen Denkens	148
7.2.8	Conclusio zu der Frage „Wie und mit welchen Einflussfaktoren reflektieren die Lernenden ihre Fragestellung?“	151
8	Fazit, Ausblick und unterrichtspraktische Einbindung	152
8.1	Wechsel der Darstellungsform und Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik	152
8.2	Beitrag zu einem Progressionsmodell	157
8.3	Mögliche Einbettung in den unterrichtlichen Kontext	162
8.4	Mögliche Implikationen für die subjektorientierte Diagnostik der anderen Teilkompetenzen	169
8.5	Abschließende Worte	170
	Literatur- und Quellenverzeichnis	171
	Abbildungsverzeichnis.....	181
	Tabellenverzeichnis.....	182
	Formelverzeichnis	183
	Anhang.....	183

1 Einleitung

Es ist „überfällig, dass sich die Geschichtsdidaktik mit Fragen im Geschichtsunterricht intensiver befasst, als sie es bis jetzt getan hat.“ (Thünemann 2009, 115) Denn die historische Frage und die dazugehörige Kompetenz bildet in der Geschichtsdidaktik noch ein empirisches Nebelfeld (vgl. Schreiber 2007a, 168 und Logtenberg 2012, 6). Dementsprechend fokussiert die vorliegende Dissertationsschrift die historische Fragekompetenz als Teiloperation historischen Denkens, da „die Erforschung historischer Teilkompetenzen [...] den Vorteil [hat], dass diese in einer gewissen Tiefe erfasst werden können, jedoch den Nachteil, dass die Anordnung und das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten in einem übergeordneten Modell historischer Kompetenz nicht nachgewiesen werden müssen und somit Fragen zur Abgrenzung der Konstrukte voneinander entfallen.“ (Waldis/Ziegler 2018, 46) Es bleibt jedoch die Frage bestehen, inwiefern sich die Teilkompetenzen überhaupt zielführend messen lassen (vgl. Köster 2016, 38). Daher sollte zunächst geklärt werden, auf welche Teiloperationen historischen Denkens die (vor-)historischen Fragen von Lernenden zielen (vgl. Thünemann 2009, 119). Und es ist zu hinterfragen, ob den Lernenden bewusst ist, ob sie auf diese Teiloperation des Prozesses historischen Denkens zielen. Diesen Überlegungen folgend ergeben sich für dieses Dissertationsprojekt daher die ersten beiden nachfolgenden Fragen:

1. Welche (vor-)historischen Fragen stellen SchülerInnen?
2. Wie und mit welchen Einflussfaktoren reflektieren SchülerInnen ihre (vor-)historischen Fragen?

In der Subsumption dieser beiden Fragen soll dann der nachfolgende Versuch unternommen werden, der gleichzeitig die Leitfrage dieser Dissertation bildet:

Wie kann ein empirisch entwickeltes Instrument zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz als Prototyp figuriert sein?

Thünemann betont in Bezug auf den Geschichtsunterricht, wie wichtig eine „systematische Untersuchung“ (Thünemann 2009, 120) ist; daher dienen die beiden Teilfragen 1 und 2 als Konkretisierung der Leitfrage. Durch die zweite Teilfrage werden dabei weitere „alltagsweltliche historische Konzeptionen“ (ebd.) versucht offenzulegen, um die mögliche Korrelation der verbundenen Teilkompetenzen oder Lebensweltbezüge im Rahmen des gesetzten Fokus transparent zu machen. Unter dem „Wie“ wird dabei ein Konglomerat aus Intention, Werten und Normen sowie weiteren potentiellen Einflussfaktoren verstanden, die sowohl zur Formulierung als auch der Reflexion der (vor-)historischen Fragen von den Lernenden involviert werden. Der Definition einer historischen Frage in Kapitel 3.1 folgend, sollen jedoch auch vor-historische Fragen (Definition ebenfalls Kapitel 3.1) miterhoben, ausgewertet, interpretiert und reflektiert werden, da diese ein großes Potential für die

subjektorientierte Diagnostik bergen (siehe Kapitel 8)

Um die Argumentation nachvollziehbarer zu gestalten ist die Arbeit, in Anlehnung an Seixas und Ercikan (2015, 1), in drei Hauptbestandteile strukturiert: Theoretische Grundlagen, empirische Gestaltung und Interpretation, Auswertung sowie Reflexion.

Zunächst wird daher in Kapitel 2 das der Arbeit zugrundeliegende Modell historischen Denkens und Lernens dargestellt, welches in Kapitel 3 hinsichtlich der (vor-)historischen Frage(kompetenz) konkretisiert wird. Einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis folgend werden die elementaren Facetten historischen Denkens, die zur „notwendigen theoretischen Modellierung historischer Fragen und historischer Fragekompetenz“ (Thünemann 2009, 119) benötigt werden, präsentiert. Im Rahmen der Verbindung geschichtsdidaktischer sowie geschichtstheoretischer Perspektiven (u.a. Barsch/Kühberger 2020, Rüsen 2013, Körber/Schreiber/Schöner 2007, Thünemann/Jansen 2018, van Norden 2013/2020, Völkel 2009) wird die Auswahl des FUER Kompetenz-Struktur-Modells sowie dem HISTOGRAPH-Modell begründet und unter Einbezug (reflexions-)psychologischer Argumentationen (u.a. Hatton/Smith 1995, Leonhard/Rihm 2011) erfolgt die theoretische Entfaltung zur Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz. Der Begriff der subjektorientierten Diagnostik wird im Rahmen der Reflexion in Kapitel 8 präsentiert. Die (Forschungs-)Diskurse zu historischen Fragen (u.a. Droysen 1977, Logtenberg/van Boxtel/van Hout-Wolters 2010, Logtenberg 2012, Schreiber 2007a, Thünemann/Jansen 2018) werden dabei ziefokussiert im Rahmen der theoretischen Definition diskutiert und figurieren damit die Basis als Ausgangsort zur Exploration des empirischen Nebelfeldes hinsichtlich der historischen Fragekompetenz.

Auf dieser theoretischen Grundlage gilt es im zweiten Hauptteil, Kapitel 4 sowie 5, die empirische Erhebung mit dem gezielten Fokus auf die historische Fragekompetenz unter möglichem Einbezug der weiteren Teiloperationen historischen Denkens (vgl. Waldis/Ziegler 2018, 46) zu gestalten. Ursprünglich war geplant, an mehreren Schulen zu erheben und einen Vergleich der gestellten (vor-)historischen Fragen je nach Schulform in der vorliegenden Dissertation zu inkludieren, wobei diese normative Ebene die explorativen Bestrebungen, aus Perspektive des Verfassers, beeinträchtigen könnte, sodass zwar (vor-)historische Fragen sowohl an einer Gemeinschaftsschule als auch an einem Gymnasium mit je unterschiedlichen Lerngruppen erhoben worden sind (siehe Kapitel 4.4), die Interpretation aber nicht auf eine qualitative Unterscheidung der erhobenen (historischen) Fragen hinsichtlich ihrer Schulformen zielen wird. Im Rahmen der Auswertung werden die Gütekriterien und die Schlüsselherausforderungen eine elementare Bedeutung einnehmen, da es sich trotz der theoretischen Fundierung um eine individuelle Interpretation des erhobenen Untersuchungskorpus handelt und somit die methodologische Basis für das empirische Vorgehen bilden. In Anlehnung an Barsch (2016), Ercikan und Pellegrino (2017) und Leighton

(2017) werden Essays die designte Aufgabenstellung bilden und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Um die Gütekriterien entsprechend umzusetzen, wird ein Intercoderprozess (z.B. Rädiker/Kuckartz 2019) ergänzt, bestehend aus mehreren Materialdurchläufen, der neben der Güte auch grundlegend für die finalen Kodierleitfäden ist.

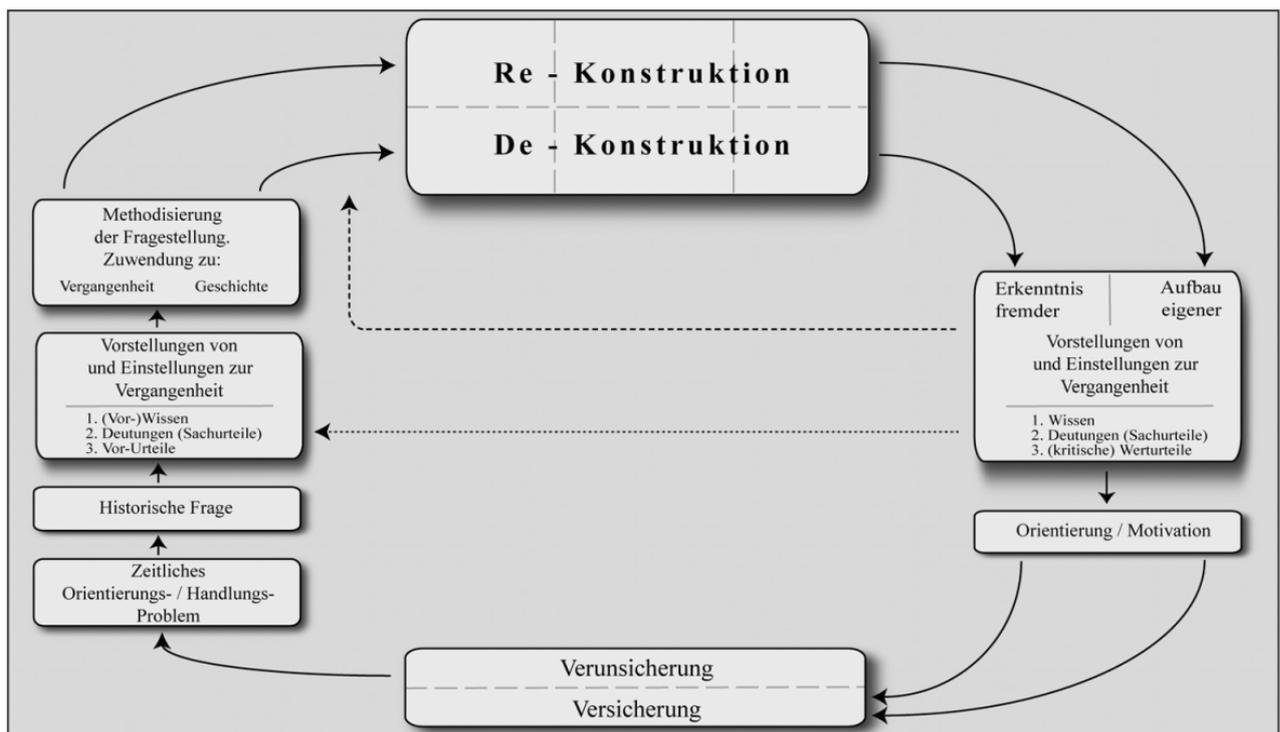
Im dritten und letzten Hauptteil, Kapitel 6, 7 sowie 8, wird die individuelle Interpretation hinsichtlich der Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz extrapoliert, evaluiert sowie reflektiert werden. Da „die im FUER-Modell theoretisch hergeleiteten vier Kompetenzbereiche [sich] empirisch nicht trennen lassen [...], [weil die] Kompetenzbereiche eng korreliert sind,“ (Waldis/Ziegler 2018, 47) muss insbesondere darauf geachtet werden, dass die Überschneidungen zu den anderen Teilkompetenzen historischen Denkens transparent dargelegt werden. Daher bilden die Gütekriterien und Schlüsselherausforderungen die bereits erwähnte elementare Bedeutung zur Konstruktion einer plausiblen, intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Diese Nachvollziehbarkeit ist für die Beantwortung der [Leitfrage](#) unerlässlich, denn „das Kompetenzkonzept erfordert auch die Entwicklung einer fachspezifischen Kompetenzdiagnostik, die es den Lehrerinnen und Lehrer [sic!] erlaubt, den Stand der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und gezielt zu fördern.“ (Pandel 2007, 46) Um jedoch der Diagnostik Rechnung tragen zu können und damit ein mögliches Instrumentarium zu entwickeln, anhand dessen Binnendifferenzierung und eine diagnostische Schulung von Lehrpersonen einhergehen, „dazu sind empirisch gesicherte Modelle zu entwickeln [...]“ (Barsch 2014, 295) Und basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit wird abschließend das entwickelte Instrument zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz inklusive potenzieller Einbettungen in progressionslogischen Unterrichtssequenzen diskutiert und in der Zusammenschau mit den andern Teilkompetenzen präsentiert. Doch zunächst bedarf es der theoretischen Klärung des dieser Dissertation zugrundeliegenden Verständnisses des Prozesses historischen Denkens.

2 Fragen im Kontext historischen Denkens und Lernens

2.1 Fragen im historischen Denkprozess

Fragen bilden eine fundamentale Grundlage des historischen Denkprozesses, da „ohne historische Fragen keine Geschichte“ (Schreiber 2007a, 156) existieren würde. Sie stehen dabei zu Beginn als auch als mögliche Konsequenz eines historischen Denkprozesses. Diesen Prozess haben Andreas Körber und Wolfgang Hasberg in einem Prozessmodell visualisiert:

Abbildung 1 - *Geschichtsbewusstsein dynamisch* (Hasberg/Körber 2003, 187)



Der Beginn des historischen Denkprozesses entspricht der Verunsicherung auf Basis eines zeitlichen Orientierungs- oder Handlungsproblems. Ein zeitliches Orientierungsproblem kann beispielsweise die Verortung eines historischen Ereignisses in der Zeit sein, dessen Auswirkungen auch heute noch spürbar wäre.

Dieses Problem führt idealiter zur Formulierung einer (historischen) Frage. Studien zur Erforschung der konkreten Praxis des Geschichtsunterrichts (Thünemann 2021, 7) zeigen jedoch, dass diese natürliche Genese einer historischen Frage im Unterricht eher nach einem bestimmten Musterbeispiel im Rahmen der Verwendung des Prinzips Problemorientierung erfolgt (vgl. Henke-Bockschatz/Mehr 2013, 107). Vielmehr sollte jedoch das Stellen einer (historischen) Frage eine Strukturierung des historischen Lernprozesses ermöglichen, also handlungsführende Tätigkeiten – die Operationalisierungen historischen Denkens –, die einen Lern- oder auch Arbeitsprozess modellieren, initiieren (vgl. Kühberger 2016a, 28). So beinhaltet die

(vor-)historische Fragestellung beispielsweise bereits das Erkenntnisinteresse (beispielsweise Droysen 1977 oder Völkel 2009) und die damit verbundene Intention der Sinnbildung über Zeiterfahrung (Rüsen u.a. 1997, 2013, 2020). Diese Ausgangsbasis könnte dann beispielsweise genutzt werden um die Operationen des historischen Denkprozesses reflektiert zu adressieren und gegebenenfalls zu initiieren, sodass die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, der Intention folgend, strukturiert erfolgen kann.

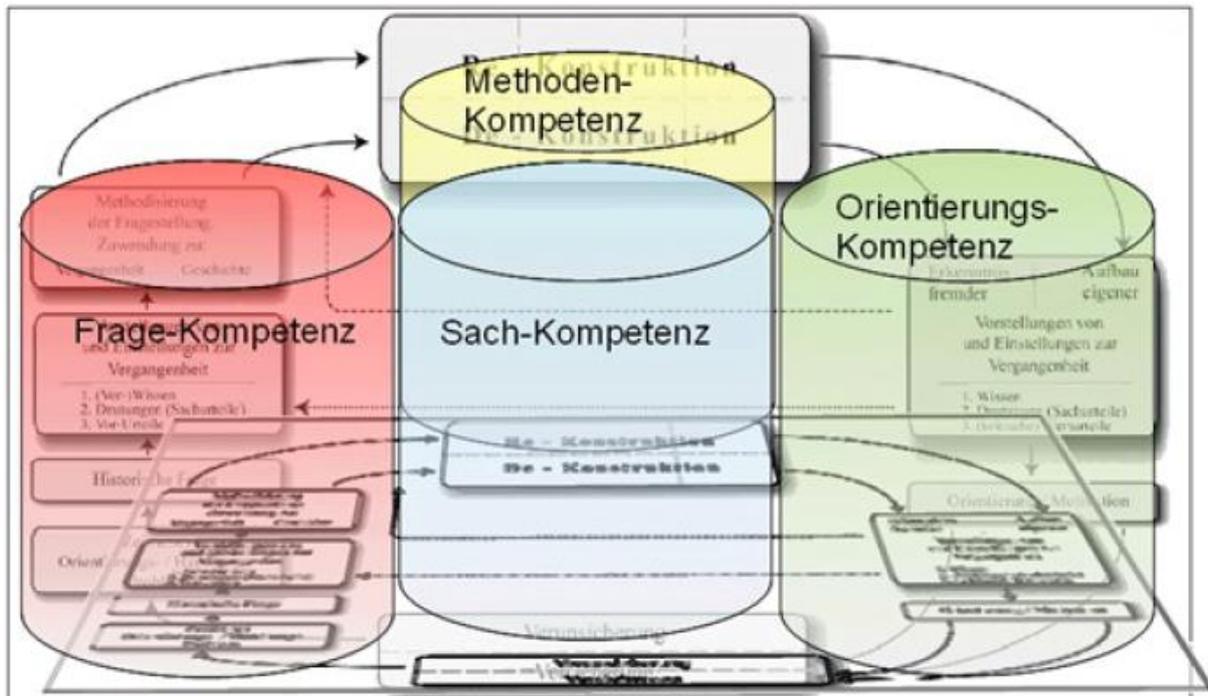
Die Art der Auseinandersetzung wird dabei geprägt durch die eigene Entscheidung hinsichtlich der intentionalisierten Komplexität. So kann zwischen „wahrheitsgetreuer und adaptiver Entscheidung“ (Arnold 2020, 251) unterschieden werden. Fragen, die auf wahrheitsgetreue Entscheidungen zielen, sind eindimensional. Es gibt eine richtige und eine falsche Antwort – wie beispielsweise bei vielen Quizspielen. In Bezug auf das historische Denken gestalten sich solche Fragen vor dem konstruktivistischen Hintergrund (beispielsweise van Norden 2013/2020, Völkel 2009) als schwierig, könnten aber als Fragen zu vermeintlichen Zahlen, Daten und Fakten verstanden werden. Ganz grundlegend können adaptive Entscheidungen als ein „komplexe[s] Zusammenspiel“ (Goldberg 2002, 114) verstanden werden. Übertragen auf den historischen Lernprozess entspricht dieses komplexe Zusammenspiel den Operationalisierungen historischen Denkens, die in den Kompetenzmodellen ausformuliert sind. Das Prozessmodell (Abbildung 1), als Grundlage des Kompetenz-Struktur-Modells der FUER-Gruppe, weist dabei nach der Formulierung der historischen Frage die Zuwendung zur Vergangenheit oder Geschichte aus, die wiederum einen Konstruktions- oder De-Konstruktions-Prozess zum *Aufbau eigener oder zur Erkenntnis fremder Vorstellungen und Einstellung zur Vergangenheit* bedingt. Auf Basis der (De-)Konstruktion erfolgt eine Orientierung durch die Zeit, indem die (weiter-)entwickelten Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit in Beziehung zu der eigenen Lebenswelt gesetzt werden und auf dieser Basis die ursprüngliche Verunsicherung (vorerst) durch Versicherung aufgelöst wird. Dabei kann diese Versicherung auch weitere Verunsicherungen implizieren, der historische Denkprozess selbst eine weitere (vor-)historische Frage initiiert.

Nach dem PISA-Schock 2001 setzte sich ein Wandel in Gang; eine Hinwendung zu den Kompetenzen. Zumeist basiert das Verständnis des Kompetenzbegriffes hierbei auf Weinerts Definition – anstelle des Leistungsbegriffes reüssierte das

„Konzept der Kompetenz. Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2014, 27f.)

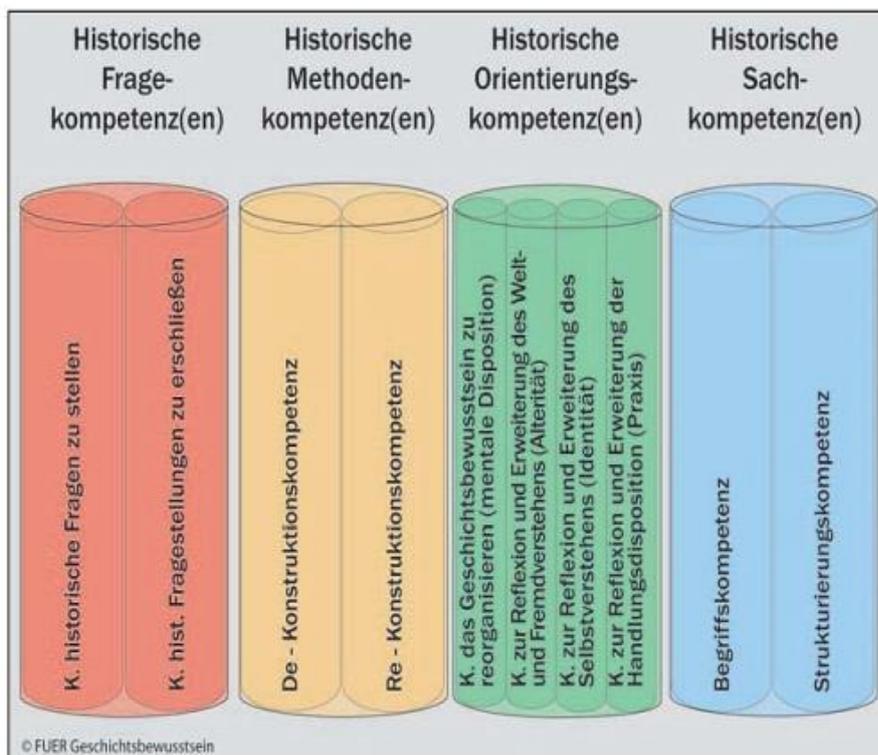
Dieses Verständnis von Kompetenzen ist 2007 von der FUER-Gruppe um Waltraud Schreiber, Alexander Schöner und Andreas Körber auf den Prozess historischen Denkens übertragen worden:

Abbildung 2 - Kompetenz-Struktur-Modell der FUER-Gruppe (Körber 2012, 6)



Diese Kompetenzen trennt die FUER-Gruppe wiederum in Kernkompetenzen auf:

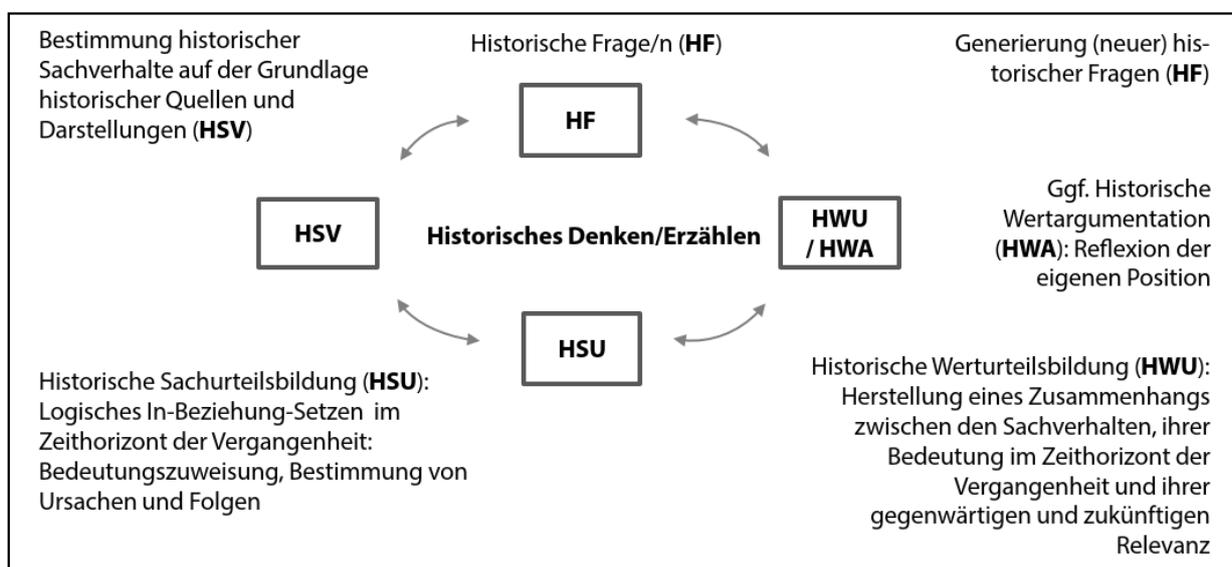
Abbildung 3 - Kernkompetenzen des FUER Kompetenz-Struktur-Modells (Körber 2012, 7)



Die Kernkompetenzen geben bereits einen ersten Aufschluss über mögliche Operationalisierungen des Prozesses des historischen Denkens im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Die FUER-Gruppe selbst betont jedoch die Notwendigkeit einer weiteren Ausdifferenzierung, wenn das Kompetenz-Struktur-Modell auf einen konkreten Bereich, wie den Geschichtsunterricht, angewendet werden sollte (vgl. Schreiber et al. 2007, 22).

Diese Spezifikation erfolgt beispielsweise durch das nach eigener Aussage unterrichtspragmatischere (vgl. (Thünemann/Jansen 2018, 95) Modell der HISTOGRAPH-Gruppe:

Abbildung 4 – HISTOGRAPH (Thünemann/Jansen 2018, 96)



Dieses Grundmodell weist fünf Teilergebnisse in einem sich gegenseitig bedingenden und beeinflussenden Kreislauf aus, ähnlich dem Prozess Modell historischen Denkens (vgl. Abbildung 1) Historische Fragen werden durch eine historische Sachverhaltsanalyse untersucht, die gewonnenen Erkenntnisse durch ein historisches Sachurteil kontextualisiert und mittels der historischen Werturteilsbildung in der Zeit orientiert, bevor durch die historische Wertargumentation und die eigene Standpunktreflexion weitere historische Fragen aufgeworfen werden könnten. Diese wiederum könnten sich auch direkt auf die vorgenommene Orientierung durch die Zeit beziehen und hinsichtlich der Kontextualisierung und des zugrundeliegenden Sachverhaltes dekonstruiert werden.

Auf Basis der Kernkompetenzbereiche der FUER-Gruppe und der unterrichtspragmatischen Operationalisierung durch die HISTOGRAPH-Gruppe lassen sich somit die ersten *exekutiven Funktionen* des Prozesses historischen Denkens ableiten:

1. Historische Fragen stellen und erschließen

Da diese Arbeit sich im Schwerpunkt mit dieser Teiloperation beschäftigt und ein Instrument zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz entwickeln wird, ist der Erläuterung ein eigenes Kapitel gewidmet (siehe Kapitel 3).

2. Historische Sachverhaltsanalysen auf Basis von Quellen konstruieren oder auf Grundlage von Darstellungen dekonstruieren

Diese Teiloperation zielt auf der Analyse beziehungsweise die „Herausarbeitung von Vergangenheitspartikeln“ (Schreiber 2007b, 197). Vergangenheitspartikel sind dabei alle möglichen Aspekte der Vergangenheit, die beispielsweise auf Basis von Quellenarbeit erschlossen werden können. Dementsprechend ist für die historische Sachverhaltsanalyse der Bezug zu Quellen oder Darstellungen, also ein Erfahrungsbezug, die sogenannte empirische Plausibilität (vgl. Rösen 2013) eine Grundvoraussetzung (vgl. Thünemann/Jansen 2018, 97) – die Bedeutung und das Verständnis der Plausibilitäten werden unter der ergänzten siebten Teiloperation genauer erläutert werden, ebenso wie exemplarisch die Methode der Quellenkritik.

Eine historische Sachverhaltsanalyse zielt folglich auf die Klärung eines historischen Sachverhaltes durch die Erschließung deklarativen Wissens (was, wann, wo, wer) oder prozeduralen Wissens (beispielsweise historische Erkenntnismethoden wie die Quellenkritik – siehe ergänzende 7. Teiloperation) in Form einer Beschreibung der historischen Begebenheit.

3. Historische Sachurteile formulieren

Bei der Formulierung historischer Sachurteile handelt es sich um die Kontextualisierung (vgl. Schreiber 2007b, 197) der bereits herausgearbeiteten sowie analysierten Vergangenheitspartikel der vorangegangenen Sachverhaltsanalyse. Diese werden in einen Kausalitätskontext eingeordnet, beispielsweise in Form einer Ursache-Wirkungs-Erläuterung. Diese Kontextualisierung entspricht der theoretischen Triftigkeit, also der Erklärungskraft (vgl. Rösen 2013, 62), die ebenfalls in der ergänzenden 7. Teiloperation näher erläutert wird. Um historische Sachurteile jedoch formulieren zu können, bedarf es nicht nur einem Rückbezug zu den analysierten Vergangenheitspartikeln, vielmehr sind weitere historische Methoden einzubeziehen sowie konzeptuelles Wissen um Begriffe, Kategorien und Konzepte (vgl. Thünemann/Jansen 2018, 97f.). Dieses konzeptuelle Wissen wird als 6. Teiloperation detaillierter betrachtet.

Ein historisches Sachurteil zielt dementsprechend auf ein „Logisches in Beziehung-Setzen im Zeithorizont der Vergangenheit“ (ebd. 96), wobei bereits analysierte Vergangenheitspartikel ergänzt um konzeptuelles Wissen mittels einer Methode, beispielsweise der historischen

Argumentation (vgl. Mierwald 2020), in einem Bedeutungszusammenhang kontextualisiert werden.

4. Historische Werturteile formulieren

Bei dieser Teiloperation handelt es sich um die Orientierung durch die Zeit, von der Vergangenheit gen Gegenwart und Zukunftserwartung (vgl. Schreiber 2007c, 236ff.). Dieser Orientierungsprozess kann auch als Sinnbildung über Zeiterfahrung und dementsprechend als narrative Plausibilität (vgl. Rüsen 2013, 62) bezeichnet werden. Innerhalb dieses Orientierungsprozesses werden den auf Basis analysierter Sachverhalte formulierten historischen Sachverhalte hinsichtlich ihrer Relevanz für die heutige Zeit oder die potenzielle Zukunft gewertet (vgl. Thünemann/Jansen 2018, 99f.). Hierbei wird erneut auf das konzeptuelle Wissen zurückgegriffen, um die Relevanz zu bemessen. Bei der Orientierung durch die Zeit hindurch steht die eigene Standpunktreflexion jedoch noch nicht im Fokus – dies geschieht erst in der Teiloperation historische Wertargumentation – vielmehr ist das Ziel der Orientierung eine der vier Sinnbildungen nach Rüsen zu adressieren.

Jörn Rüsen (1983) prägte den Begriff und das Verständnis der Sinnbildung über Zeiterfahrungen. In diversen Publikationen werden die Sinnbildungen sowohl von ihm präsentiert, von weiteren referiert (beispielsweise Barricelli 2005, Georgi/Musenberg 2020, Krösche 2020) sowie von einigen adaptiert (van Norden 2020; Krameritsch 2009). Wenn gleich es Versuche gab eine weitere Sinnbildungsdimension zu ergänzen (vgl. Krameritsch 2009), im geschichtsdidaktischen Diskurs durchgesetzt haben sich die vier folgenden Sinnbildungen über Zeiterfahrungen:

In einer *traditionalen* Erzählung wird von dem Ursprung oder der Herkunft erzählt. Dementsprechend werden kausale Zusammenhänge hergestellt, die erklären sollen, welche Ursache für eine Entwicklung vorliegt oder welche Wurzeln ein Geschehnis bis in die heutige Zeit besitzt. Dabei fordert Barricelli, dass der scheinbar „hermetische Charakter“ (Barricelli 2016, 57) entriegelt werden sollte und nach alternativen, gar sich verändernden, Ursprüngen gesucht werden muss. Dazu bedarf es jedoch des Bewusstmachens dieser Entriegelung, des aufmerksam Machens auf den „eigenen blinden Fleck“ (Barsch/Schilling 2019, 172). Und dazu müssen bisherige Automatismen, wie beispielsweise die Suche nach nur genau einem Ursprung, enttarnt werden, um auf dieser Basis neue Wege zu gehen (vgl. Kahneman/Frederick 2002, 50).

Die *exemplarische* Erzählung äußert sich durch den lehrreichen Charakter einer Erzählung, ist diese schließlich so angelegt, dass man aus dieser Geschichte etwas lernen kann, ganz im Sinne Ciceros „*Historia magistra vitae (est)*“. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die konstruierte Narration die Lehrmeisterin des Lebens darstellt und eben nicht die

Vergangenheit an sich. Insbesondere dieser Lehrcharakter der Geschichte äußert sich auf Basis der individuellen Intention im Kern der subjektiven historischen Erzählung.

Alternativ kann die Erzählung auch *kritisch* gestaltet werden, indem das Beschriebene hinterfragt und von einer anderen Perspektive beleuchtet wird. Dabei werden Zusammenhänge in Frage gestellt und kritische Betrachtungen reflektiert.

Geschichte ließe sich aber auch *genetisch* erzählen, also dem Gewordensein der Gegenwart. In dieser Sinnbildung nimmt man die Entwicklung in den Fokus, setzt diese in eine kausale sowie temporale Relation oder reflektiert die Verortung und Einordnung hinsichtlich möglicher „Um-, Nicht-, und Irrwege“ (Barricelli 2016, 67).

Historische Werturteile zielen folglich auf eine Relevanzzuweisung bereits formulierter Sachurteile, auf Basis analysierter Vergangenheitspartikel, hinsichtlich der Gegenwart sowie Zukunftserwartung durch die Sinnbildung über Zeiterfahrung.

5. Historische Wertargumentationen formulieren

Da die „Sinnbildung, als Verinnerlichung des Geschichtsbewusstseins, [...] ein höchst individueller, subjektiver, von außen schwer nachzuvollziehender Akt“ (Barricelli 2016, 47) ist, bedarf es der Standpunktreflexion, der normativen Plausibilität (vgl. Rüsen 2013, 62). Dabei ist im Rahmen der historischen Wertargumentation das Ziel die eigenen Werte und Normen transparent darzustellen und zu reflektieren (vgl. Thünemann/Jansen 2018, 100). Im Rahmen dieser Reflexion der eigenen Identität können auf dieser Basis zukünftige Handlungsmuster für die eigene Lebenswelt sowie die Zukunftserwartung extrapoliert werden (vgl. Schreiber 2007c, 253ff.). Durch diese Verknüpfung der Zeitformen, Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsgebundenheit sowie Zukunftserwartung, kann dann von einer „historischen Identität“ (ebd., 255) gesprochen werden, wenn man sein eigenes Sein in den Kontext dieser zeitlichen Verknüpfungen einordnet. Dementsprechend wird in diesem teiloperativen Prozess die Bedeutung der historischen (inter-)subjektiven Wirklichkeit (vgl. Völkel 2009, 723) überdeutlich, da die Vergangenheitsdeutung, also bereits die (vor-)historische Frage beziehungsweise die historische Sachverhaltsanalyse, maßgeblich von der eigenen historischen Identität geprägt wird. Dabei kann es sich bei der historischen Identität auch um einen Status des Vor-bewussten handeln (vgl. Schreiber 2007c, 255).

Die Teiloperation der historischen Wertargumentation zielt entsprechend auf die Reflexion des eigenen Standpunktes, der Einordnung des eigenen Seins innerhalb der verknüpften Zeitformen und auf die Einbindung sowie Ausbildung der historischen Identität.

6. Konzepte, Begriffe, Kategorien einbeziehen

Konzeptuelles Wissen greift auf existierende, historische Begriffe zurück, die kategorial strukturiert sind und sich in subjektiven Konzepten vernetzen (vgl. Schöner 2007, 265ff.). Hierbei können die subjektiven Konzepte oder domänenspezifische Begriffe sowie ihre kategorialen Strukturierungen direkt adressiert, dekonstruiert sowie erweitert werden.

Dabei ist das Ziel eine sprachliche Schärfung der verwendeten Begrifflichkeiten, eine den historischen Methoden entsprechende *Strukturierungslogik* (Schöner 2007, 278) sowie die Reflexion der subjektiven (Prä-)Konzepte (vgl. Kühberger 2016).

Neben diesen sechs Teiloperationen, die sich aus dem FUER-Kompetenz-Struktur-Modell sowie dem HISTOGRAPH-Modell ableiten lassen, bilden die angesprochenen Plausibilitätskriterien sowie historische Erkenntnismethoden einen Überschneidungsbereich zu anderen Teiloperationen. Um diese Überschneidung greifbar und im Rahmen der späteren Auswertung messbar zu machen, werden den Plausibilitäten und historischen Methoden eine ergänzende Teiloperation des historischen Denkens bilden.

7. Plausibilitäten und methodisches Vorgehen

Da historische Narrationen stets ein Konstrukt sind, bedarf es Kriterien zur Prüfung hinsichtlich der „Wahrheitsansprüche“ (Rüsen 2013, 58). Gemeint ist damit die Prüfung einer Geschichte hinsichtlich ihres Anspruches auf Geltung und Anerkennung einer bestimmten Güte, damit diese in den Diskurs einfließen kann. Diesbezüglich hat Jörn Rüsen zunächst drei Triftigkeitskriterien aufgestellt (vgl. Rüsen 1983), die dreißig Jahre später in vier Plausibilitätskriterien aufgegangen sind (vgl. Rüsen 2013).

Das erste Kriterium ist die *empirische* Plausibilität, die attestiert, dass historische Erzählungen stets eines „Erfahrungsbezug[s]“ (Rüsen 2013, 62) bedürfen. Dieser Erfahrungsbezug meint dabei die Verwendung von Quellen und Darstellungen, den Verweis innerhalb der konstruierten historischen Narration auf eben diese und natürlich dabei auch die kritische Reflexion der verwendeten Materialien. Durch die *empirische* Plausibilität wird eine historische Erzählung somit überprüfbar.

Das zweite Kriterium ist die *theoretische* Plausibilität, die eine „Erklärungskraft“ (ebd.) konzidiert. Die Erklärung meint dabei eine Kontextualisierung eines Vergangenheitspartikels in seiner Zeit, eine Bedeutungszuweisung oder Erklärung, also eine Einordnung in der Zeit. Dabei spielt selbstredend die Standortgebundenheit als integrative Komponente der historischen Sachurteilsbildung (vgl. Thünemann/Jansen 2018, 97ff.) eine elementare Rolle. Durch die *theoretische* Plausibilität wird eine historische Erzählung somit kontextualisiert.

Als drittes Kriterium, *normative* Plausibilität, wird die „Standpunktreflexion“ (Rüsen 2013, 62) verstanden. Dabei gilt es in einer historischen Erzählung seine eigenen Überzeugungen, Werte, Normen, Glaubenssätze, (Vor-)Urteile und (Prä-)Konzepte offenzulegen, sie zu reflektieren sowie weitere Perspektiven in die Konstruktion reflexiv mit einzubinden. Die Reflexion erfordert dabei ein Hinterfragen der subjektiven Beweggründe, die beispielsweise in den klafkischen Schlüsselproblemen (vgl. u.a. Klafki 1985, 1995, Kiel 2017), in einem der Problemtypen nach Barricelli (vgl. 2017) oder individuellen „Interessen[s]lagen“ (Rüsen 2013, 62) begründet liegen könnten. Durch die *normative* Plausibilität wird eine historische Erzählung somit bewertbar.

Das vierte und letzte Kriterium ist die *narrative* Plausibilität, in der das Amalgam der Sinnbildungen die „Lebensdienlichkeit“ (ebd.) formt. Eine historische Narration sollte die Intention und Struktur ihrer Argumentation offenlegen, sodass der Sinn, beziehungsweise die konstruierte Sinnbildung über Zeiterfahrung, intersubjektiv erfassbar wird. Durch die *narrative* Plausibilität wird eine historische Erzählung somit nachvollziehbar.

In der Conclusio ist eine historische Narration folglich dann plausibel, wenn diese intersubjektiv nachvollziehbar (*narrative* Plausibilität), bewertbar (*normative* Plausibilität), kontextualisiert (*theoretische* Plausibilität) sowie überprüfbar (*empirische* Plausibilität) ist.

Um historische Narrationen zu verfassen, kann man sich verschiedener methodischer Vorgehen bedienen. Dazu gehören beispielsweise die bereits erwähnte historische Argumentation (vgl. Mierwald 2020), die historische Quellenarbeit (vgl. bspw. Buchberger/Mattle/Mörwald 2020) oder auch Umgang mit Geschichte im digitalen Raum (vgl. bspw. Barsch/Schilling 2019, Bernsen/Kerber 2017, Burckhardt 2019).

Die Teiloperation Plausibilitäten und methodisches Vorgehen fokussiert folglich die historische methodische Konstruktion sowie De-Konstruktion historischer Narrationen mittels der vier Plausibilitätskriterien.

Als achte und letzte Teiloperation wird das genuin historische Kriterium der Zeit gesetzt. Die Erläuterung für diese Teiloperation wird ausführlich im Rahmen der Definition einer historischen Frage in Kapitel 3.1 diskutiert.

(Vor-)historische Fragen bilden somit einen zentralen Faktor im Prozess historischen Denkens und Lernens, indem diese den Erkenntnisprozess initiieren sowie abschließen können. Dabei können (vor-)historische Fragen unterschiedliche Teiloperationen des historischen Erkenntnisprozesses zur Beantwortung fokussieren und bieten einen Reflexionsanlass zur eigenen Erkenntnisintention. Idealerweise können (vor-)historische Fragen somit den Prozess historischen Denkens und Lernens initiieren, strukturieren, reflektieren sowie abschließen und zeigen damit die Notwendigkeit eines subjektorientierten Geschichtsunterrichts.

2.2 Subjektorientierung

Die Schule bildet einen lebendigen Ort von Gesellschaft, wobei „ein Merkmal moderner Gesellschaften [...] ist, die Freiheit und Gleichheit aller Individuen zu ermöglichen.“ (Scherr 2020, 117) Dabei muss zwangsläufig auch nach wie vor für die Schule betont werden, „dass Schule generell durch die Vielfalt der Lernenden geprägt ist“ (Barsch/Barte 2020, 188) und somit „kompetenzorientierter Geschichtsunterricht [...] von seiner Konzeption her notwendigerweise auf die Individualitäten historischen Lernens der SchülerInnen“ (Barsch/Kühberger 2020, 202) einzugehen hat. Dieser subjektorientierte Fokus im Geschichtsunterricht kann dabei einige Herausforderungen mit sich bringen, beispielsweise dass durch „individuelle Auslegungen, konkurrierende Erzählungen und verschiedenartigste Manifestationen von Geschichte“ (ebd. 205) eine Pluralität (vgl. u.a. Georgi/Musenberg 2020, Lücke 2012, Barsch/Barte 2020) entstünde, die nicht mehr zu bewältigen wäre. Diese Herausforderung lässt sich jedoch mittels der mannigfaltigen Prinzipien und theoretischen Grundlagen des Faches überwinden. So lässt sich die Güte der entstandenen individuellen historischen Narrationen beispielsweise mittels der Plausibilitäten bestimmen und auf dieser Basis diskutieren. Nichtsdestotrotz sind „viele Lehrerinnen und Lehrer [...] angesichts der öffentlich und oft kontrovers diskutierten Erwartungen verunsichert“ (Pallaske 2014, 271), wobei zu betonen ist, dass sich dieses Zitat auf die Synthese von individuellem historischem Lehren und Lernen mit digitalen Medien bezieht (vgl. ebd.). Doch insbesondere durch die Corona-Pandemie ist das lernende Subjekt zwangsläufig verstärkt in den Fokus geraten, schließlich hatten Lehrpersonen während der „Hoch-Zeiten“ der Lockdowns (Frühjahr 2020 bis Sommer 2021) selten ganze Klassenverbände vor sich im Klassenraum sitzen. Spätestens seit dem pandemiebedingten Aufbrechen der schulischen Strukturen sollte fortan nicht mehr von einer *Schülerorientierung* gesprochen werden. Wie Kühberger und Schneider-Reisinger attestieren, liegt der Schülerorientierung stets verallgemeinert eine Betrachtung der Lernenden als Kollektiv zugrunde (vgl. Kühberger/Schneider-Reisinger 2020).

Subjektorientiertes historisches Denken und Lernen bedingt somit einen individuellen Ansatz, der es dem lernenden Subjekt ermöglicht seinen eigenen Lernprozess auf Basis der eigenen Verunsicherung und der damit verbundenen Genese eigener (historischer) Fragen zu gestalten. Damit dieser individuelle Prozess jedoch unterstützt werden kann, beispielsweise seitens der Lehrperson, bedarf es der Diagnostik.

2.3 Diagnostik

Bereits 2014 forderte Barsch, dass man sich damit auseinanderzusetzen habe, „nach welchen Kriterien etwa [...] zukünftiger Geschichtsunterricht binnendifferenziert werden [muss]? Wie sollen die leistungsschwächeren Schüler im inklusiven Unterricht bewertet werden? Es gilt vor allem auch die diagnostische Kompetenz von Geschichtslehrkräften [...] zu schulen.“ (Barsch

2014, 295) Die Verankerung eines fachspezifischen, diagnostischen Instrumentariums bedarf jedoch zunächst der empirischen Untersuchung eines solchen Instrumentariums – wozu diese Arbeit einen Teil beitragen wird –, wobei berechtigt gefragt werden darf, wie notwendig eine Graduierung für die Diagnostik tatsächlich ist. Zunächst einmal ist das Ziel,

„über eine fachspezifische Diagnostik Einsichten zu vorhandenen konzeptionellen Vorstellungen [...] und zu Ausprägungen von fachspezifischen Kompetenzniveaus zu erlangen [...], um daran anschließend über Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung eine möglichst günstige Passung zwischen den Subjekten des historischen [...] Lernens und der Unterrichtsplanung herzustellen. Eine fachspezifische Diagnostik [...] sollte auch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Rückmeldungen über ihren Stand des fachspezifischen Kompetenzerwerbs zu erhalten (z.B. [...] Kompetenzrastern), um Informationen darüber zu erhalten, was bereits erworben wurde und woran man erneut arbeiten sollte.“ (Kühberger 2015, 153)

Dies impliziert die individuellen Kompetenzausprägungen, die „vor, während und nach dem Unterricht erfasst werden“ (Barsch/Kühberger 2020, 202), um auf dieser Basis binnendifferenzierende Förder- und Fördermaßnahmen für den Unterricht zu schaffen. Dabei ist häufig die Idealvorstellung, dass diese Maßnahmen „entlang von idealtypisch gesetzten Niveaustufen entlang eines domänenspezifischen Kompetenzmodells [...] (z.B. anhand von fachspezifischen Kompetenzrastern)“ (Kühberger 2015, 151) zu erfolgen hätten. Diese Niveaustufen sollten theoretisch fundiert unterscheidbar sein, so Andreas Körber, und, sofern möglich, sollten „Entwicklungs- und Förderstrategien“ (Körber 2007a, 422) formuliert werden. Daher ist das ursprüngliche Ziel der Arbeit die Entwicklung eines Graduierungsmodells für die historische Fragekompetenz gewesen, das jedoch verworfen worden ist, da die erhobenen Daten eine trennscharfe Graduierung nicht unterstützt hätten. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern der subjektorientierte Ansatz eines konstruktivistischen Prozesses historischen Denkens und Lernens überhaupt verträglich mit einem eher positivistischen Graduierungsansatz wäre. Daher unternimmt diese Arbeit zunächst einen grundlegenden Schritt, indem auf Basis der Subjektorientierung im Prozess historischen Denkens und Lernens ein Instrument zur Diagnostik entwickelt wird, welches dann wiederum in allen Phasen der Lehrkräfte(aus)bildung verankert werden könnte und zudem sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden Transparenz hinsichtlich der Ausdifferenzierung der historischen Fragekompetenz liefern könnte. Eine konsequente Graduierungslogik wäre dann nur vor dem Hintergrund haltbar, dass wir den Lernenden a priori unterstellen, dass diese sich konsequent in ihrer Kompetenz des historischen Denkens – explizit der historischen Fragekompetenz – weiterentwickeln wollten. Löst man sich von dieser Vorannahme, so sollte die Aufgabe eines diagnostischen Instrumentes sein, den Status Quo der historischen Fragekompetenz wertneutral beschreiben zu können. Doch dazu bedarf es zunächst der Betrachtung und Definition der (historischen) Frage als Teiloperation des historischen Denkprozesses.

3 Historische Fragen und die Dimensionen der historischen Fragekompetenz: Ein Definitionsversuch

3.1 Definitionsversuch der historischen Frage

Bereits 1857 publizierte Droysen sein Verständnis einer heuristischen, beziehungsweise historischen Frage, da „jedes historische Forschen mit jener Frage [beginnt], und ohne wäre es gar keine ιστορειν [Geschichte], sondern ein zufälliges Finden und Sammeln von Notizen.“ (Droysen 1977, 106) Dabei unterscheidet er zwischen Fragen basierend auf der „Neugier des Kindes“ (ebd.), die dem puren, unreflektiertem Wissensdurst entspringen und noch nicht zielgerichtet sind, und denen bereits ein reflexiver Prozess hinsichtlich der Fragestellung voran gegangen ist. Dabei ist die historische Frage „ein Ergebnis des ganzen geistigen Inhalts, den wir unbewußt in uns gesammelt und zu unserer geistigen Welt subjektiv geformt haben.“ (Droysen 1977, 107) Auch 150 Jahre später stellt, dem geschichtsdidaktischen Diskurs folgend, die historische Frage nach wie vor den Ausgangspunkt historischen Denkens dar (vgl. Schreiber 2007a, 167). Nun ließe sich hinsichtlich der Schule argumentieren, dass die Lernenden keine ausgebildeten HistorikerInnen seien, doch „indem sich die einzelnen Lernenden über ihre eigenen historischen Fragestellungen [...] austauschen, erfahren sie Geschichte als etwas [...], was mit anderen Menschen ausgehandelt werden muss.“ (Barsch 2020, 15f.) Dieser Aushandlungsprozess kann dementsprechend bei der Ausbildung eines Verständnisses für den Konstruktcharakter von Geschichte hilfreich sein (vgl. Logtenberg/van Boxtel/van Hout-Wolters 2010). Es ist schließlich die (vor-)historische Fragestellung, die den Prozess historischen Denkens initiiert und damit die Basis der daraus resultierenden historischen Narration bildet. Dieser Initiationsprozess kann dabei zu Beginn stehen, durch die Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten, Kontextualisierungen oder zeitlichen Verknüpfungen aktiviert werden oder auch in Form der Schlussfolgerung geäußert werden (vgl. Van Drie/Van Boxtel 2008). Dabei sollte die „historical question [...] reflect an important aspect of historical thinking, which is the understanding of history as the answer to questions we ask.“ (Logtenberg 2012, 9) Im Bezug zu Droysen sind es die „Ergebnisse des ganzen geistigen Inhalts“ (1977, 107), die dementsprechend zu reflektieren sind, da diese die Grundlage unseres Verständnisses von Geschichte beinhalten.

Eine klare Definition einer historischen Frage liegt jedoch noch nicht vor. Johannes Jansen und Holger Thünemann (2018) diskutieren zwar, was sie unter einer historischen Frage und ihrer Ausdifferenzierungen verstehen, aber eine konkrete Klarlegung der historischen Frage haben sie nicht formuliert. Auch die Ausführungen zum FUER-Modell (2007), Droysen (1977) oder in die Niederlande von Albert Logtenberg (2010, 2012) enthielten keine Definition. Ebenso Carla van Boxtel und Jannet van Drie (2008) formulieren keine Definition, dafür

postulieren sie in Anlehnung an Counsell (2000), dass historische Fragen oft von Meta-Konzepten gerahmt werden (vgl. van Drie & van Boxtel 2008, 91). Ähnlich äußert sich auch Waltraud Schreiber (2007a, 158-159) indem sie auf „Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Verfahrensscripts“ (ebd.) verweist, die „in den konkreten Prozess historischen Denkens eingebracht“ (ebd.) werden. Dementsprechend ist es naheliegend die historische Frage selbst als ein nicht greifbares Konzept auf einer Metaebene zu begreifen, ähnlich wie es zum Beispiel die gesellschaftlichen Basiskonzepte sind (vgl. u.a. Kühberger & Hellmuth 2016). Diese Basiskonzepte können als ein „Gefäß“ (ebd., 3) bezeichnet werden. Wenn also die historische Frage an sich selbst nur ein „Gefäß“ ist, welches durch die in Kapitel 2.1 dargelegten Teiloperationen definiert werden, da diese den Prozess historischen Denkens figurieren und historische Fragen „ein Ergebnis des ganzen geistigen Inhalts [sind], den wir unbewußt in uns gesammelt und zu unserer geistigen Welt subjektiv geformt haben.“ (Droysen 1977, 107) Aus diesen Überlegungen folgt die Conclusio:

Eine den Prozess historischen Denkens initiiierende Frage liegt vor, wenn mindestens eine der [Operationalisierungen](#) adressiert wird.

Um auf dieser Grundlage die historische Frage zu definieren, soll zunächst geklärt werden, was eine historische Frage historisch werden lässt.

Gemäß den Konventionen der FUER-Gruppe zum Verständnis des Historischen ist der Aspekt der „Zeitlichkeit“ (Schreiber 2007a, 187) einzubringen. Zeit bedeutet, inwiefern mittels der historischen Frage eine narrative Verbindung von mindestens zwei Zeitpunkten/Zeiträumen/Zeiteinteilungen (vgl. Barricelli 2017 in Anlehnung an Danto 1974) erfolgt, beziehungsweise erfolgen kann. Dabei hat einer der Zeitpunkte/-räume/-einteilungen in der Zeitdimension der Vergangenheit zu liegen, der zweite Zeitpunkt/-raum/-einteilung kann beliebig in der Dimension der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft liegen. Historisch konventionell wird folglich dann agiert, wenn die Vergangenheit mit mindestens einem weiteren Zeitpunkt/-raum/-einteilung in Verbindung gebracht wird.

Auf dieser Basis versucht diese Arbeit die Definition einer historischen Frage, die den weiteren Ausführungen dieser Arbeit zugrunde liegt:

Eine den Prozess historischen Denkens initiiierende Frage liegt vor, wenn mindestens eine der Operationalisierungen adressiert wird.

Wird dabei das Konventionskriterium Zeit einbezogen, kann diese als *historische* Frage bezeichnet werden, andernfalls als *vor-historische* Frage.

Auf dieser Grundlage wird der Fokus auf die historische Fragekompetenz gerichtet. Basierend auf dem FUER-Kompetenzmodell gliedert sich die historische Fragekompetenz nach Schreiber zunächst in zwei Teilbereiche: Die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Fragen zu stellen“ (Schreiber 2007a, 167) sowie die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, zu Grunde liegende historische Fragestellungen zu erkennen“ (ebd.). Zusätzlich zu den beiden Kerndimensionen der Fragekompetenz schließen beide „die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft ein, historische Fragen zu klassifizieren.“ (ebd.) Für die dritte Dimension, die der Klassifikation, sollen jedoch noch weitere Überlegungen folgen. „Je präziser die offenen Fragen und Probleme bestimmt sind, für die Lösungen gesucht werden, desto gezielter können vergangene Erfahrungen erfragt werden, [...] desto schlüssiger kann die Fragestellung ausdifferenziert werden, [...] desto triftiger können die historisch fundierten Orientierungsangebote [...] bestimmt und systematisiert werden.“ (Schreiber 2007a, 169) Im Anschluss an Droysen muss nun jedoch konstatiert werden, dass „über je mehr Muster historischen Fragens jemand verfügen kann, desto besser gelingt das Stellen eigener Fragen und das Erkennen und Verstehen bereits vorliegender Fragestellungen.“ (Schreiber 2007a, 168) Neben der quantitativen Verfügung über Muster bilden auch die Präzisierung sowie die Fokussierung der historischen Fragen einen elementaren Bestandteil der Fragekompetenz. Die Präzision der Absicht erfordert sowohl eine reflektierte als auch eine (selbst-)reflexive Fokussierung auf die konstruierten oder auch dekonstruierten historischen Fragen. Dementsprechend sollten die historischen Fragen nicht nur klassifiziert werden, sondern einer dediziert reflektierten Betrachtung unterzogen werden. Diese stellt dabei nicht nur einen Zuordnungsprozess dar, sondern muss es ermöglichen die Intention, Beweggründe und Foki historischer Fragen sowie gegebenenfalls AdressatInnen zu betrachten. Folglich wird die dritte Dimension der historischen Fragekompetenz in der vorliegenden Arbeit als „Reflexion historischer Fragen“ bezeichnet werden.

Die drei Dimensionen der historischen Fragekompetenz entsprechen einer größeren Einteilung, die weiterer Differenzierungen bedarf. So bringt Waltraud Schreiber ergänzend den Bezug zu den unterschiedlichen Teilkompetenzen mit in die Diskussion, die jeweils auch in die historischen Fragen mit einfließen (vgl. Schreiber 2007a). Ähnlich verhält es sich auch bei dem HISTOGRAPH-Modell, das „unter historischen Fragen *im engeren Sinne* [...] diejenigen Fragen [versteht], die im Sinne eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses auf den von Jeismann profilierten ‚Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive‘ (Jeismann 1997, 42) zielen.“ (Thünemann/Jansen 2018, 96) Mit historischen Fragen im engeren Sinne sollen dementsprechend nicht nur bloße Fakten erschlossen werden, sondern eine Synthese mit dem historischen Sachurteil sowie dem historischen Werturteil bilden. Sie fokussieren als Produkt folglich eine historische Erzählung (vgl. ebd.). Hiervon unterscheiden sich die

„historischen Fragen *im weiteren Sinne* indes [...], die nur auf *eine* Teiloperation historischen Denkens zielen (historische Sachverhaltsanalyse, historisches Sachurteil oder historisches Werturteil).“ (ebd. 96f.) Neben den anderen Kompetenzbereichen spielt aber auch der Faktor Zeit erneut eine elementare Rolle. So gilt als Konvention für die historischen Fragen im FUER-Kompetenzmodell, dass diese stets mindestens ein Vergangenheitspartikel fokussieren und in Bezug zu weiteren Partikeln setzen (vgl. Schreiber 2007a). Dabei können diese Vergangenheitspartikel mit der Gegenwart oder der Zukunft kontextualisiert werden, „Überlappungsbereich Fragekompetenz und Orientierungskompetenz“ (Schreiber 2007a, 169), hinsichtlich ihrer Plausibilität und Interpretation hinterfragt werden, „Überlappungsbereich historische Fragekompetenzen und historische Methodenkompetenzen“ (Schreiber 2007a, 171), oder auch mit einem weiteren Vergangenheitspartikel hinsichtlich der Kontextualisierung und dem damit verbundenen historischen Sachurteil (vgl. ebd. 164). Der Aspekt der Verknüpfung mindestens zweier zeitlich differenter Partikel, von denen einer in der Vergangenheit zu liegen hat, bildet aber die zugrundeliegende Konvention des FUER-Modells. Auch die historischen Fragen *im engeren Sinne* nach Thünemann und Jansen enthalten durch das Abzielen auf eine historische Narration in den Fragen die zeitliche Konvention, da das Produkt des historischen Denkens, die historische Narration, stets gemäß Barricellis auf Dantos (1974) „zeitdifferente Punkte t1 und t2 im Geschehensverlauf [...] [und durch] eine sich vollziehend[e] Entwicklung t3“ (Barricelli 2017, 258) definiert ist (vgl. u.a. auch van Norden 2013).

Auch wenn die Zeit eine scheinbar elementare Rolle für historische Fragen darstellt, so formuliert Albert Logtenberg (2012) weitere Kriterien beziehungsweise Kategorien, anhand derer historische Fragen unterschieden werden könnten. Zunächst wird eine Unterscheidung von „content“ (ebd., 53) und „non-content“ (ebd.) vorgenommen, wobei diese ausdifferenziert werden in eine *non-content* und vier *content* Dimensionen. Als *non-content* Frage wird eine prozedurale Frage definiert, also „questions about the task or procedure directed at the interviewer or that support the thinking process.“ (ebd.) Dementsprechend zielt eine *procedural question* – unabhängig von den Inhalten – auf den Prozess historischen Denkens ab. *Content*-relevant wiederum sind *descriptive*, *comparative*, *explanative* sowie *evaluative questions*, wobei die *evaluative questions* auf eine Bewertung zielen, die *explanative questions* nach einer Einordnung hinsichtlich Gründen oder Effekten fragen, *comparative questions*, die nach Unterschieden oder Gemeinsamkeiten von früher und heute suchen sowie *descriptive questions*, die auf einen historischen Inhalt oder eine Erklärung zielen (vgl. ebd.). Diese Fragedimensionen, bezogen auf das HISTOGRAPH-Modell, sind vergleichbar mit den Teilkompetenzen historischen Denkens. So wäre eine *descriptive question* bei dem historischen Sachverhalt oder der Suche nach einem Teil, Erklärung, des historischen Sachurteils zu verorten. Zielt eine *descriptive question* dabei auf die Deklaration von einzelnen

Vergangenheitspartikeln ab, so wird diese Frage fortan als deklarative Frage bezeichnet. Die *evaluative question* wiederum zielt auf eine historische Wertargumentation, wohingegen für die *comparative question* die historische Werturteilskompetenz zum Tragen käme. Bei der *procedural question* hingegen wären beispielsweise die Plausibilitäten nach Rösen oder weitere prozessbezogene Elemente des historischen Denkens ein mögliches Ziel. Die Aufteilung hinsichtlich *comparative*, *procedural*, *evaluative* sowie *explanative* kann damit den historischen Fragen im weiteren Sinne zugeordnet werden, da diese den Fokus auf eine Teiloperation des historischen Denkens legen.

Dementsprechend kann ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Herangehensweisen hergestellt werden, die in ihrer Gesamtschau die folgende Übersicht bilden:

Tabelle 1 - Facetten historischer Fragen

Droysen (1857 [1977])	Fragen auf Basis der „Neugier des Kindes“	Historische Frage als „Ergebnis des ganzen geistigen Inhalts, den wir unbewußt in uns gesammelt und zu unserer geistigen Welt subjektiv geformt haben.“	
Schreiber (2007a)	Drei Dimensionen: historische Fragen 1. Stellen, 2. Erkennen, 3. Reflektieren	Einfluss der anderen Teilkompetenzen: Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Orientierungskompetenz	Komponente Zeit als Konvention
Logtenberg (2009)	Content Questions: <i>descriptive, comparative, explanative, evaluative</i>	Non-Content questions: <i>procedural</i>	
Thünemann/Jansen (2018)	Historische Fragen im weiteren Sinne, Fokus auf eine Teiloperation historischen Denkens	Historische Fragen im engeren Sinne zielen auf eine historische Erzählung und somit auf eine Synthese von HSV, HSU, HWU ab.	
Körper (2016)	Sinnbildungen		

Die historische Fragekompetenz beinhaltet folglich mannigfaltige Facetten, wobei stets die Fähigkeiten und Fertigkeiten historische Fragen stellen, erkennen und reflektieren zu können im Fokus stehen. Dabei zielen „historische Fragen [...] auf historische Narrationen [ab], sie strukturieren den gesamten Lehr-Lern- bzw. Forschungsprozess und sind Voraussetzung für historische Orientierung.“ (Thünemann 2010, 51) Oder kurz gesagt: „Ohne historische Fragen keine Geschichte.“ (Schreiber 2007a, 155).

Diesen Ausführungen folgend lässt sich auf Basis der Definition einer historischen Frage somit die historische Fragekompetenz in dem folgenden Satz zusammenfassen:

Die historische Fragekompetenz ist die Fähigkeit und Fertigkeit zur Formulierung und Reflexion historischer sowie vor-historischer Fragen mit dem Fokus auf die Teiloperationen des Prozesses historischen Denkens.

Diesem Satz folgend sind die von Waltraud Schreiber angesprochenen Dimensionen der Klassifikation und Erkenntnis im Wortlaut nicht mehr aufgegriffen, da diese in der Dimension der Reflexion historischer Fragen aufgehen (siehe Kapitel 3.3)

3.2 Die Dimension „Historische Fragen stellen“

Die Dimension „Historische Fragen stellen“ der historischen Fragekompetenz beinhaltet die Facetten, nach denen mit historischen Fragen gefragt werden kann – folglich die Teiloperationen historischen Denkens, die im Rahmen dieser Dissertation hergeleitet worden sind (siehe Kapitel 2.1). Zur übersichtlichen Darstellung wird die Dimension „historische Frage stellen“ tabellarisch zusammengefasst, mit Beispielen ergänzt und bildet damit die Grundlage für das spätere Kategoriensystem.

Tabelle 2 - Dimension "Historische Frage stellen"

Kategorie	Definition	Beispiel
HSV (Historische Sachverhaltsanalyse)	Die Frage fokussiert Vergangenheitspartikel.	„Wer war Homer?“ „Wann lebte der Höhlenmensch?“
HSU (Historisches Sachurteil)	Die Frage fokussiert das Verständnis von Zusammenhängen, Erklärungsversuchen oder einer Einordnung von Ursachen und Folgen.	„Warum brach der erste Weltkrieg aus?“ „Wie entwickelte sich der Höhlenmensch in Laufe der Zeit?“
HWU (Historisches Werturteil)	Die Frage fokussiert eine Verknüpfung der Zeitformen im Sinne einer historischen Kontextualisierung, gegenwärtigen Bewertung und Orientierung für die Zukunft. Dabei kann die Fragestellung affekt- beziehungsweise emotionsgeladen sein.	„War das Leben in der DDR zu heute anders?“
HWA (Historische Wertargumentation)	Die Frage fokussiert eine Verknüpfung der Zeitformen im Sinne einer historischen Kontextualisierung, gegenwärtigen Bewertung und Orientierung für die Zukunft, wobei eine klare Reflexion des eigenen Standpunktes erkennbar wird.	
PMV (Plausibilitäten/ methodisches Vorgehen)	Die Frage fokussiert das Verfahren historischer Narrationen, indem Fragen hinsichtlich der Plausibilitäten oder dem methodischen Vorgehen gestellt werden.	„Wie viel Wahrheit steckt in dem berühmten Film Titanic?“
ZEIT	Die Frage fokussiert die Verbindung von mindestens zwei Zeitpunkten, wobei mindestens einer in der Vergangenheit liegt und durch die Frage eine Verbindung erzeugt werden könnte.	„Warum brach der erste Weltkrieg aus?“ „Kann sich ein solches Ereignis heute wiederholen?“
KBK (Konzepte, Begriffe, Kategorien)	Die Frage fokussiert Konzepte, Begriffe oder Kategorien, die mittels der Untersuchung der Fragestellung angereichert werden sollen.	„Warum wird Troja als Mythos bezeichnet?“

Der Zielfokus von (vor-)historischen Fragen liegt dabei auf der Antwortdimension. Es gilt die Frage zu beantworten, welche Teiloperation des Prozesses historischen Denkens wird benötigt, damit die (vor-)historische Fragestellung beantwortet werden kann. Damit diese, sowie fremde, (vor-)historische Fragen dementsprechend eingeordnet werden können, bedarf es der zweiten Dimension der historischen Fragekompetenz.

3.3 Die Dimension „Historische Fragen reflektieren“

Die Dimension „Historische Fragen reflektieren“ der historischen Fragekompetenz beinhaltet, wie in Kapitel 3.1 erwähnt, die Dimensionen der FUER-Gruppe „Historische Fragen erkennen“ sowie „Historische Fragen klassifizieren“. Die Klassifikation historischer Fragen findet über die Teiloperationen des Prozesses historischen Denkens statt und somit muss die Antwortdimension einer (vor-)historischen Fragestellung reflektiert werden. Analog gilt dieses für das Erkennen historischer Fragen. Damit diese erkannt und anschließend klassifiziert werden können, bedarf es der Reflexion der dargebotenen (vor-)historischen Fragestellung oder Narration hinsichtlich der adressierten Antwortdimension. Daher ist es strukturell sinnvoll die Unterscheidung der historischen Fragekompetenz auf die beiden Dimensionen „Historische Fragen stellen“ sowie „Historische Fragen reflektieren“ zu begrenzen.

Diese Dimension beinhaltet jedoch weitere Facetten neben den angesprochenen Dimensionen der FUER-Gruppe, weshalb das Kriterium der Reflexivität in Bezug auf den Geschichtsunterricht weiter ausdifferenzieren ist. Basierend auf Neville Hattons und David Smiths „Reflection in teacher education: towards definition and implementation“ (Hatton/Smith 1995) wird die Reflexion als „special form of thought“ (ebd. 34) verstanden. In ihren Ausführungen evaluieren sie bisherige Ansätze der Reflexion und insbesondere den der *critical reflection* (vgl. u.a. Dewey 1916, Hatton/Smith 1995, Rodgers 2002). Reflexion meint hierbei zum einen das Lösen von Problemen, zum anderen aber auch Veränderungen des Verhaltens, beziehungsweise der Gewohnheiten, wobei Reflexion stets ein aktiver, konstruktiver Prozess der Verknüpfung ist (vgl. Hatton/Smith 1995, 34-37). Problemlösung meint sowohl das Umkreisen und Durchdenken eines Problems sowie das Abwägen von Handlungsmöglichkeiten wie auch die Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven. Die Veränderung des Verhaltens oder der Gewohnheiten stellt dabei eine mögliche Konsequenz von Reflexion dar. Wenn mittels der bisherigen Strategie(n) ein Problem nicht gelöst werden konnte, so ist es sinnvoll das bisherige Vorgehen zu reflektieren und dementsprechend einer möglichen Verhaltensänderung oder eines Strategiewechsels zu unterziehen (vgl. ebd.).

Diese Prozesse differenzieren Hatton und Smith in vier Typen, die sie im Rahmen ihrer Studie empirisch nachgewiesen haben:

Descriptive writing ist für sich genommen keine Reflexion. Das reflektierende Subjekt formuliert die reine Beschreibung einer Begebenheit ohne jedwede Berücksichtigung möglicher Umstände. Auch *justifications* oder Erklärungen für dieses Ereignis werden in keiner Weise dargelegt. Es handelt sich also um eine unreflektierte Nacherzählung von Geschehnissen (vgl. Hatton/Smith 1995, 48).

Descriptive reflection basiert ebenfalls auf der nacherzählenden Ebene, wobei bereits erste Versuche zur Erklärung oder *justification* getätigt werden. Diese werden allerdings auch eher beschreibend oder berichtend denn selbstreflexiv formuliert. Dennoch können auf dieser Ebene auch andere Perspektiven berücksichtigt werden, wobei diese eher nebeneinanderstehen, als dass vergleichend auf diese eingegangen wird (vgl. ebd.).

In der *dialogic reflection* erfolgt ein Zurücktreten von dem Ereignis, um die Einnahme einer Art Metaebene zu ermöglichen. In einem Diskurs mit sich selbst und den bisherigen Erfahrungen werden Entscheidungen unter Einbezug möglicher Alternativen getroffen und begründet. Hierbei werden analytisch und verknüpfend andere Perspektiven oder ergänzende Faktoren in die Reflexion eingebunden, um das Ereignis kritisch zu bewerten (vgl. ebd. S.48f.)

Critical reflection löst sich von den bisherigen Beschränkungen des Reflexionsprozesses. Ereignisse werden nicht nur reflexiv verortet sowie aus mehreren Perspektiven wahrgenommen und dargelegt, es werden auch differenzierte sozio-politische sowie historische Beweggründe in den Kontext eingebunden (vgl. ebd. S.49).

Die aufgeführten und abstrakten Unterscheidungskriterien sind von Tobias Leonhard und Thomas Rihm weiterentwickelt worden. In ihrer empirischen Studie erforschten sie unter anderem die Entwicklung von möglichen Messinstrumenten zur Exploration der Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte. Im Rahmen ihres inhaltsanalytischen Vorgehens bedurfte es einer Erweiterung der bisherigen vier Stufen von Hatton und Smith, dessen Prozess in der nachfolgenden Tabelle mündete:

Tabelle 3 - Differenziertes Stufenmodell der Reflexionstiefe (situationsunspezifisch) (Leonhard/Rihm 2011, 257)

Stufe	Bezug zu Hatton und Smith (1995)	Situationswahrnehmung	Darstellung der Handlungsoptionen
0	descriptive writing	schlichte Beschreibung der Situation	Benennung einer Handlung
1		Situationsbeschreibung mit Entwicklung einer eigenen Annahme zur Situation (Annahme: implizit)	Beschreibung einer Handlung mit möglichen Alternativen
2	descriptive reflection	Situationsdeutung, in der zwei Annahmen einfach miteinander verknüpft werden	Beschreibung und Begründung einer Handlung auf der Basis impliziter Annahmen und Mentalitäten bzw. subjektiver Handlungsnormen
3		Situationsdeutung durch Verknüpfung von 2 und mehr subjektiven Hypothesen, die begründet miteinander verknüpft werden (subj. Hypothese: explizite Annahme)	Beschreibung und Begründung einer Handlung auf der Basis expliziter Annahmen, aktive Distanzierung wird deutlich
4	dialogic reflection	Einbezug des Kontextes für die komplexe Einschätzung der Situation	Explizierte subjektive Theorie
5		Situationsanalyse unter Einnahme einer weiteren Perspektive (Perspektivenübernahme)	Explizierte subjektive Theorie sowie Einbezug weiterer Perspektiven
6		Einbezug theoretisch-wissenschaftlicher Kategorien oder Ergebnisse zur Analyse der Situation unter der Perspektive der Bedingungsverfügung	Explizierte subjektive Theorie sowie Einbezug weiterer theoretisch-wissenschaftlicher Perspektiven
7	critical reflection	dialektische Auseinandersetzung mit der eigenen Situationswahrnehmung, theoretischen Bezügen und institutionellen Erwartungen	dialektische Auseinandersetzung der eigene Position mit weiteren, auch wissenschaftlichen Theorien

Die höheren Stufen bergen eine ausdifferenzierte Reflexion vor dem Einbezug *theoretisch-wissenschaftlicher Perspektiven*. Bezogen auf die historische Fragekompetenz stellen diese Perspektiven die Teiloperationen des Prozesses historischen Denkens dar. Dementsprechend bilden diese den fachspezifischen Kontext. Welche subjektiven Theorien, welche Beschreibung und Begründung im Rahmen der Reflexion historischer Fragen wiederum einbezogen wird, gilt es gemäß der Leitfrage dieser Dissertation empirisch zu explorieren.

Die Abkürzungen in der Übersicht dienen für das spätere empirische Vorgehen und leiten sich aus der Definition her; beispielsweise ADS für AdressatIn oder SBE für Sinnbildung (exemplarisch). Als erste Übersicht lassen sich die Teiloperationen des historischen Denkprozesses wie folgt zusammenfassen:

Tabelle 4 - Dimension "Historische Fragen reflektieren"

Kategorie	Definition	Beispiel
ADS (AdressatIn)	In der Reflexion werden AdressatIn und die zu beantwortende Person reflektiert.	„Die Frage kann mir das Internet beantworten.“
FF (Folgefrage)	Es werden Folgefragen formuliert.	„Darauf folgend könnte man fragen, [...].“
ALT (Alternative Frage)	Es werden alternative Fragen aufgeworfen, die jedoch nicht weiter thematisiert werden.	„Andererseits hätte ich mich auch auf diese Fragen stürzen können.“
RKB (Reflexion hinsichtlich Konzepte, Begriffe oder Kategorien)	Reflexion unter Einbezug von Konzepten, Kategorien oder Begriffen. (ggf. Korrelation mit HV, bzw. HV als Voraussetzung)	„[...] , dass in der Renaissance das fortschrittliche Denken begann und sich daraus der Humanismus entwickelt hat.“
SBE (Sinnbildung exemplarisch)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der exemplarischen Sinnbildung.	„Weil wir auch heute noch etwas daraus lernen können.“
SBT (Sinnbildung traditional)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der traditionellen Sinnbildung.	„Ich möchte einfach wissen, wo das herkommt.“
SBG (Sinnbildung genetisch)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der genetischen Sinnbildung.	„Da ich denke, dass sich einiges dadurch verändert hat.“
SBK (Sinnbildung kritisch)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der kritischen Sinnbildung.	„Dieses möchte ich wissen, weil es vielleicht auch anders gewesen sein könnte.“
PHD: PMV (Prozess historischen Denkens: Plausibilitäten/ methodisches Vorgehen)	Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i> , hinsichtlich des methodischen Vorgehens oder dem Prüfen von Plausibilitäten.	„Wie man da an die Informationen herankommen könnte.“
PHD: HWU (Prozess historischen Denkens: Historisches Werturteil)	Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i> , hinsichtlich der Orientierung durch die Zeit im Sinne eines historischen Werturteils.	„Wie wichtig die Ereignisse für unsere heutige Demokratie sind.“

<p style="text-align: center;">PHD: HSV (Prozess historischen Denkens: Historische Sachverhaltsanalyse)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, hinsichtlich der historischen Sachverhaltsanalyse, sodass die Klärung eines solchen historischen Sachverhaltes im Fokus steht.</p>	<p>„Ich muss erstmal die historische Person besser kennenlernen, damit ich weitere Aussagen über sie treffen kann.“</p>
<p style="text-align: center;">PHD: HSU (Prozess historischen Denkens: Historisches Sachurteil)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, das historische Sachurteil, wenn das Ziel eine Erklärung oder Bedeutungszuweisung im historischen Kontext ist.</p>	<p>„Welche Bedeutung die Veränderung im Rahmen des ersten Weltkrieges gespielt hat.“</p>

Folge- sowie Alternativfragen sind neben der Frage nach dem/r AdressatIn auf Basis der Ausführungen von Leonhard und Rihm ergänzt worden. Da es im Rahmen der *descriptive reflection* auch um *mögliche Alternativen* geht, bilden im Rahmen der (vor-)historischen Fragen sowohl anschließende Folge- als auch andere Alternativfragen ein mögliches Reflexionskriterium. Schlussendlich gehört zur Intention einer (vor-)historischen Fragestellung auch immer ein/e mögliche/r AdressatIn. Im Rahmen des Geschichtsunterrichts wird dieses wohl die Geschichtslehrperson sein, welches jedoch empirisch zu überprüfen ist.

Auf Grundlage der beiden Dimensionen „Historische Fragen stellen“ und „Historische Fragen reflektieren“ wird die empirische Erhebung gestaltet werden, um zum einen weitere Reflexionsfacetten zu explorieren und das Basieren der Dimensionen auf den Teiloperationen des historischen Denkprozesses zu reflektieren.

4 Empirisches Vorgehen: Gütekriterien, Auswertungsmethode und Erhebungsdesign

4.1 Die Gütekriterien der empirischen Forschung

Ausgehend von den der Arbeit zugrundeliegenden Gütekriterien sowie ihrer konkreten Verwendung im Rahmen dieser Arbeit wird zu der Auswertungsmethode in Kapitel 4.2 übergeleitet. Dort wird begründet, warum die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode ausgewählt worden ist und auf welchen Regeln dieses Vorgehen beruhen wird.

Die notwendigen Gütekriterien basieren auf den Ausführungen von Döring/Bortz (2016), Ercikan/Pellegrino (2017) sowie Ercikan/Seixas (2015). Klassischerweise reflektiert die Validität einer Untersuchung, „ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte“ (Friedrichs 1973, 100). Döring und Bortz differenzieren dabei in interne sowie externe Validität und ergänzen die Reliabilität sowie Objektivität zu den nachfolgenden vier Qualitätskriterien (2016, 108-111):

„1. Vertrauenswürdigkeit/*Credibility* – interne Validität

Die Ergebnisse und Interpretationen der Studie auf Basis der Daten sind vertrauenswürdig.

2. Übertragbarkeit/*Transferability* – externe Validität

Die Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen aus der Studie sind auf andere Kontexte übertragbar.

3. Zuverlässigkeit/*Dependability* – Reliabilität

Der Forschungsprozess wurde nachvollziehbar gestaltet und durchlaufen.

4. Bestätigbarkeit/*Confirmability* – Objektivität

Die Studienergebnisse sind weitestgehend nicht durch Vorurteile, Interessen, Perspektiven der einzelnen Forschenden vorbestimmt.

Diese Qualitätskriterien sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit ergänzt werden, um mögliche Schlüsselherausforderungen transparent zu adressieren. Diese basieren auf den *key issues* nach Seixas/Ercikan (2015, 4) und können als eine konkrete Ausdifferenzierung der vier Qualitätskriterien verstanden werden. Dabei beziehen sich die Schlüsselherausforderungen zum einen auf die Gestaltung der Erhebung, aber auch auf die

Interpretation der erhobenen Daten. Daher sind folgend die Schlüsselherausforderungen dargestellt und werden dabei zu mindestens einem der Gütekriterien zugeordnet:

1. Der Zusammenhang von der gestellten Aufgabe zum fokussierten Konstrukt historischen Denkens (Seixas/Ercikan 2015, 4) und die Schritte sowie Strategien zur Problemlösung, denen die Lernenden folgen, um die gestellte Aufgabe zu lösen. (Ercikan/Pellegrino 2017, 2) – *interne Validität*.
2. Die Verbindung von historischem Wissen zum historischen Denkprozess (Seixas/Ercikan 2015, 4), das benötigte Wissen und die benötigte Kompetenz zur Lösung der gestellten Aufgaben (Ercikan/Pellegrino 2017, 2) sowie das Hintergrundwissen der Lernenden (Reisman 2017, 37) – *interne Validität*.
3. Die Schwierigkeiten der Lese- und Schreibkompetenz als Basis der gestellten Aufgabe des historischen Denkprozesses (Seixas/Ercikan 2015, 4) – *interne Validität*.
4. Die Verbindung vom Erwartungshorizont und der gestellten Aufgabe (Seixas/Ercikan 2015., 7) und wie die zur Verfügung gestellten Aufgaben genutzt werden (Ercikan/Pellegrino 2017, 2) – *interne Validität* und *Reliabilität*.
5. Die Verbindung der Aufgabenstellung und der Interpretation der erbrachten Leistung (Seixas/Ercikan 2015, 7 sowie Ercikan/Pellegrino 2017, 2) – *interne Validität*.
6. Der Grad an Beweiskraft der Interpretation hinsichtlich der erbrachten Leistung (Seixas/Ercikan 2015, 7) und ob die Lernenden ihre Antworten geraten haben oder sich intensiver damit auseinandergesetzt haben (Ercikan/Pellegrino 2017, 2) – *interne Validität* und *Reliabilität*.
7. Die Interpretation wird konsequent hinsichtlich möglicher Vorurteile reflektiert (Ercikan/Pellegrino 2017, 1) – *Objektivität*.

Um den Qualitätskriterien gerecht zu werden und damit die *Schlüsselherausforderungen* weitestgehend zu vermeiden, muss daher zunächst die zugrundeliegende Intention mit einem systematischen Vorgehen (siehe Kapitel 4.2) in Verbindung gebracht und transparent gemacht werden – *Objektivität* (vgl. u.a. Ercikan/Pellegrino 2017, Kane/Mislevy 2017, Mayring 2015, Seixas/Ercikan 2015). Damit der Einfluss der *Schlüsselherausforderungen* hinsichtlich der *internen Validität* so gering wie möglich gehalten wird, bedarf es eines Kommunikationsmodells (siehe Kapitel 4.2), sodass mögliche Missverständnisse in den Aufgabenstellungen (siehe Kapitel 4.3) vermieden werden oder im Entstehungszusammenhang rückwirkend erfasst und entsprechend berücksichtigt werden können, welches somit auch Einfluss auf die *Reliabilität* hat. Um der *externen Validität* Rechnung zu tragen, muss eine Rekodierung möglich sein, die im Zusammenhang mit der *Reliabilität* den Forschungsprozess so nachvollziehbar und transparent wie möglich gestaltet. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird in diesem Zusammenhang ergänzend ein

Intercoderprozess durchlaufen, um die *Intercoderreliabilität* zu integrieren, wenngleich diese nicht unumstritten ist. Bereits Mayring (2015), aber auch Döring und Bortz (2016) sowie auch Ercikan, Pellegrino und Seixas (2015 und 2017) zeigen diesen Diskurs auf, da die Qualität der Argumente vom Urteil des/r Untersuchenden abhängig ist (vgl. Nicholas/Huff 2017, 70) – eben auch im Intercoderprozess. Um dennoch die Schlüsselherausforderung 7 zu adressieren und den Grad der *Objektivität* somit zu erhöhen, werden die Interpretationen nach Kane (2006) in *interpretive arguments* und *validity arguments* unterschieden. Dabei ist ein *interpretive argument* „which specifies the proposed interpretations and uses of test results by laying out the network of inferences and assumption leading from the observed performances to the conclusions and decisions based on the performances“ (Kane 2006, 23), welches während der deduktiv-induktiven qualitativen Inhaltsanalyse im Zwischenschritt jeweils die Adaption des Kodierschemas und Kodierleitfadens auszeichnet (siehe [Abbildung 7 - Übersicht methodisches Vorgehen](#)), da sich insbesondere das *interpretive argument* für *theoretische Konstrukte* (Leighton 2017, 33) eignet. Ebenfalls bilden die finalen Codezuweisungen (siehe Kapitel 6) sowie ihre Interpretation (siehe Kapitel 7) ein *interpretive argument*. Das *validity argument* wiederum ermöglicht eine Evaluation des *interpretive argument* (Kane 2006, 23) und wird im Kontext der Evaluation und Reflexion gemäß der *Objektivität* sowie der *externen Validität* entweder in einer Plausibilitätsbekundung oder einem Verwerfen der *interpretive arguments* münden (siehe Kapitel 7 sowie 8).

4.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Historische Fragen sind kommunikative Produkte und Gegenstand der Inhaltsanalyse ist wiederum Kommunikation oder präziser „fixierte Kommunikation“ (Mayring 2015, 12). Dementsprechend soll die Kommunikation – also die gestellten (historischen) Fragen sowie deren Reflexion – im Rahmen dieser Arbeit in Form eines schriftlichen Essays (siehe Kapitel 4.3) der Lernenden fixiert werden. Bei der Analyse schriftlicher Kommunikation ist ein „systematische[s] Vorgehen“ (Mayring 2015, 12) möglich und notwendig, indem die Analyse „nach expliziten Regeln abläuft“ (ebd.). Da die Untersuchung der historischen Fragekompetenz einen subjektorientierten Ansatz benötigt dessen „Untersuchungsinteresse auf der Ebene der subjektiven Wirklichkeit liegt“ (Barsch 2016, 226), repräsentiert die qualitative Inhaltsanalyse damit eine prädestinierte, auswertende Methode (ebd.) für die der Arbeit zugrundeliegende *Leitfrage*. Denn „qualitative Wissenschaft als verstehende [Wissenschaft] will also am Einmaligen, am Individuellen ansetzen [...]. Eines der Hauptschlagworte qualitativer Analyse ist, die volle Komplexität ihrer Gegenstände erfassen zu wollen [...].“ (Mayring 2015, 19) Da Kompetenzen hochgradig komplex und individuell sind, besteht die Möglichkeit mit der qualitativen Analyse „detotalisierend“ (Rust 1980, 21) anzusetzen, um zunächst die Kommunikation des Individuums en détail zu betrachten. In Form

der „Retotalisierung“ (ebd.) können anschließend Zusammenhänge (vgl. Barsch 2016, 217) für die Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz verallgemeinernd als Hypothese formuliert werden. Damit diese Hypothese jedoch formuliert werden kann, bedarf es des in der Einleitung beschriebenen Dreischritt nach Peter Seixas und Kadriye Ercikan (2015, 1) – theoretische Definition, methodisches Vorgehen und Interpretation, Evaluation sowie Reflexion im Rahmen dieses Settings (siehe Kapitel 1).

Die auf den ausformulierten Überlegungen und in Kapitel 3.2 sowie 3.3 dargelegten Dimensionen der historischen Fragekompetenz entspricht dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Modell. Da dieses theoretische Modell die vorliegende Arbeit primär figuriert, ist ein deduktives Vorgehen und damit *Process-Modell Interpretations* (Kane/Mislevy 2017) naheliegend. Da es sich bei Kompetenzen nach Weinert (2001) unter anderem um Fähigkeiten und Fertigkeiten, also „cognitive traits“ (Kane/Mislevy 2017, 11) handelt, wären *Trait Interpretations* (vgl. ebd.) und damit ein induktives Vorgehen ebenso plausibel, da *traits* Rückschlüsse auf die kognitiven Prozesse ermöglichen, die im Zusammenhang mit der formulierten Aufgabenstellung stehen (vgl. Kane/Mislevy 2017, 11f.)

Dementsprechend stellt sich die Frage, wie stark ein Modell zur Ausdifferenzierung der historischen Fragekompetenz bereits theoretisch hergeleitet oder gar angewandt werden muss, oder ob dieses nur eine untergeordnete Rolle spielt und sich induktiv Kriterien entwickeln lassen, die entweder mit den deduktiven Vorannahmen harmonieren, diese verändern, negieren, neu formulieren oder sogar ad absurdum führen. Denn „das Subjekt steht bei der Qualitativen Inhaltsanalyse im Fokus“ (Barsch 2016, 217), sodass ein bestimmtes Ergebnis eben nicht vordeterminiert ist, sondern vielmehr dem Urteil des/der Untersuchenden unterliegt (vgl. Nichols/Huff 2017, 70) basiert. Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit mit einer deduktiv-induktiven Kombination (vgl. Mayring 2015, 87) vorgegangen, um die „Validität der entwickelten Kategorien“ (Barsch 2016, 224) potentiell zu erhöhen.

Um die Validität im Rahmen des deduktiv-induktiven Vorgehens zu erhöhen, werden die in Kapitel 4.1 erläuterten Grundsätzen, Qualitätskriterien und zu berücksichtigenden Schlüsselherausforderungen mit den Grundsätzen nach Mayring (2015, 49) und seines idealtypischen Ablaufmodells (siehe z.B. Barsch 2016, 210-214) kombiniert. Dieses Amalgam bildet im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwölf Grundsätze zur Durchführung der deduktiv-induktiven qualitativen Inhaltsanalyse:

1. Notwendigkeit eines systematischen Vorgehens:

Um die intersubjektive Reliabilität/*Reliabilität*, beziehungsweise *validation of score meaning*, zu ermöglichen, soll die qualitative Inhaltsanalyse einem festgelegten Ablauf folgen, welcher zu Beginn des Erhebungsprozesses festgelegt wird.

2. Notwendigkeit eines Kommunikationsmodells:

Das auszuwertende Material muss stets in seinem Entstehungszusammenhang betrachtet werden, da die Form der Kommunikation, die Teilnehmenden sowie das Umfeld der Kommunikation stets zu berücksichtigende Einflussgrößen darstellen.

3. Kategorien im Zentrum der Analyse:

Sowohl deduktive, aus der Theorie konstruierte, als auch induktive, aus dem Material gewonnene, Kategorien bilden die Grundlage, die ebenfalls für die *Reliabilität* von hoher Bedeutung sind, da klar formulierte sowie abgegrenzte Kategorien den Zuordnungsprozess transparent gestalten können.

4. Überprüfung anhand von Gütekriterien:

Die vier von Döring und Bortz ausgearbeiteten Qualitätskriterien *interne Validität*, *externe Validität*, *Reliabilität* sowie *Objektivität* werden von den Schlüsselherausforderungen nach Ercikan, Pellegrino und Seixas gerahmt, um so einen möglichst hohen Grad an Objektivität, Reliabilität sowie Validität zu erreichen.

5. Entstehungsbedingungen des Materials:

Um sowohl die Untersuchung *authentischen* Materials als auch die Plausibilität des Materials zu gewährleisten, müssen die Rahmenbedingungen der Erhebung der jeweiligen Erhebungsgruppen transparent dargelegt werden.

6. Explikation des Vorverständnisses:

Bei einem induktiven, insbesondere aber bei einem deduktiven oder einem gemischten, Vorgehen sind die theoretischen Vorannahmen und Intentionen des Interpreten offenzulegen. Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Vorannahmen und Intentionen sind in den Kapiteln 1 und 2 ausführlich dargelegt und werden auch insbesondere im Rahmen der Kapitel 7 und 8, transparent reflektiert.

7. Beachtung latenter Sinngehalte:

Da nicht nur das geschriebene Wort, sondern vor allem der Sinn und die Reflexion des Geschriebenen für diese Arbeit von Bedeutung sind, müssen die „vielschichtigen Sinnstrukturen im Material“ (Mayring 2015, 32) betrachtet werden.

8. Orientierung an alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens:

Die Erhebung sollte den *natürlichen Bedingungen* entsprechen, in diesem Falle denen des Geschichtsunterrichts. Dazu gehören in den Schulen die Leistungsorientierung, ebenso wie die Orientierung an schriftlichen wie mündlichen Unterrichtsbeiträgen, die sich hier in Form von Essay und Interview wiederfinden.

9. Übernahme der Perspektive des/r Anderen:

Um sich nicht in der eigenen Theorie, der Intention und den Vorannahmen zu verlieren, muss während der Analyse versucht werden die Perspektive der Person einzunehmen, die den Text produzierte.

10. Möglichkeit der Re-Interpretation:

Die Interpretation ist abhängig von mannigfaltigen Einflussfaktoren, wie beispielsweise der Intention oder dem eigenen geschichtsdidaktischen sowie -theoretischen Verständnis. Dementsprechend muss der Prozess derart gestaltet sein, dass eine erneute Interpretation des Untersuchungskorpus ermöglicht wird, welches in enger Korrelation mit dem Kodierleitfaden stehen wird.

11. Logik der Textverarbeitung:

Um den analysierten Text nachvollziehbar auszuwerten, ist es notwendig in mehreren Reduktionsphasen von einer Paraphrasierung über Generalisierungen hin zu den Kategorien zu gelangen. Grundsätzlich orientiert sich die vorliegende Arbeit dabei an dem Ablauf nach Mayring (2015, 72): Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion.

12. Nutzung von Kategorisierungstheorien zur Bildung eines Kodierleitfadens:

Die Kategorisierung erfolgt auf Basis von Kategorisierungstheorien, wie beispielsweise denen von Murphy (2002) oder Waldmann (2002). Die genaue Herleitung der Kategorien ist in Kapitel 3 erläutert worden, die Herleitung des Kodierleitfadens erfolgt in Kapitel 4.2.1.

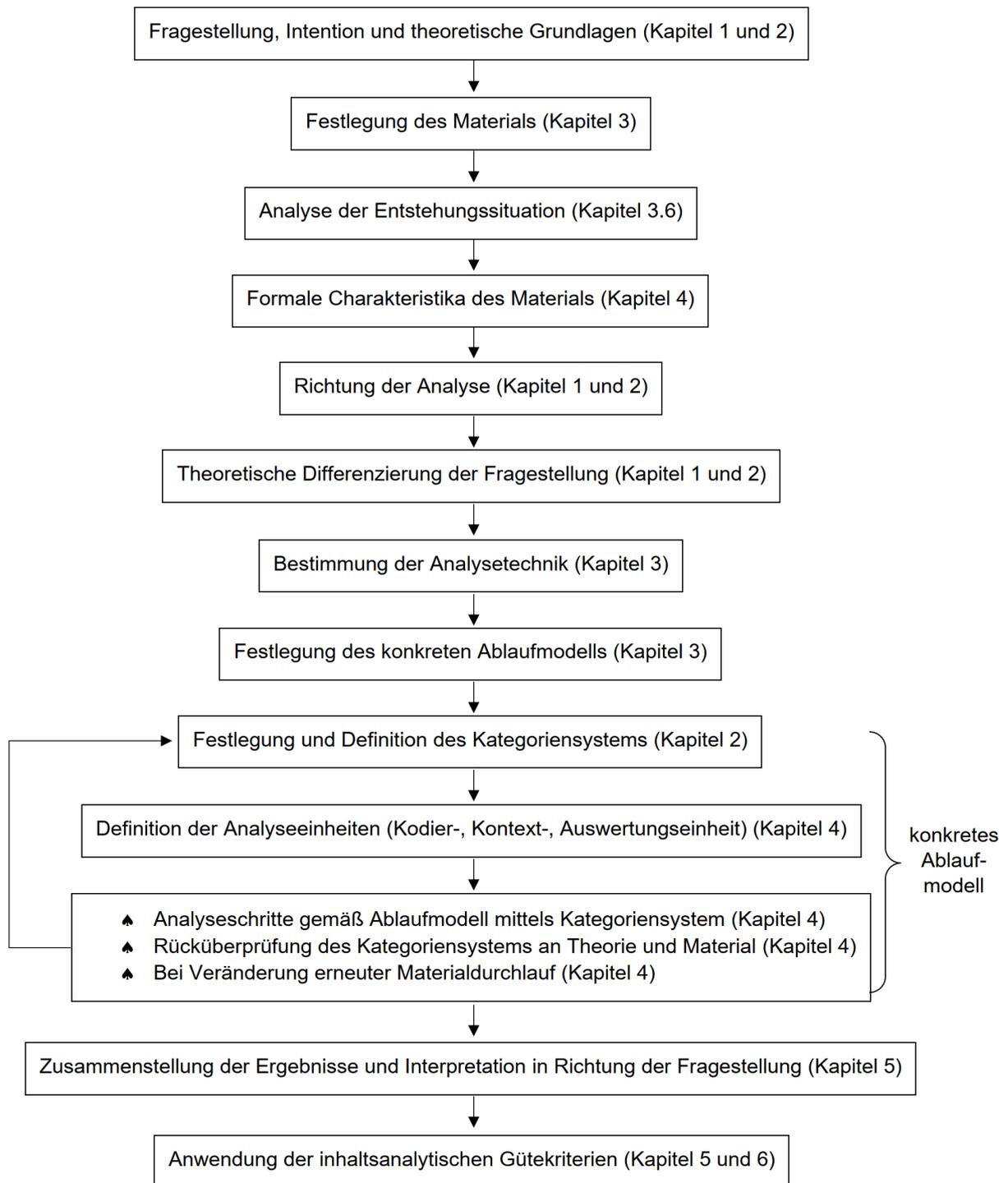
Auf diesen zwölf Grundsätzen basiert das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Trotz des transparenten, regelgeleiteten Vorgehens muss dennoch betont werden, dass die die erhobenen Daten lediglich als eine überzeugende oder plausible (vgl. Nicholas/Huff 2017, 64) Momentaufnahme in Form eines Vorschlages zur Ausdifferenzierung der historischen Fragekompetenz, als Interpretationsprodukt der qualitativen Inhaltsanalyse, betrachtet werden können, denn die eine Interpretation, die sämtliche an sie gestellten Herausforderungen hinsichtlich der Güte erfüllt, kann akzeptiert werden, wobei zukünftige neue Erkenntnisse zu erneuten Veränderungen führen können (vgl. Kane/Mislevy 2017, 12).

4.2.1 Das systematische Vorgehen

In Anlehnung an Mayring (2015) ist bereits ein gutes Dutzend an Ablaufmodellen vorhanden. Diese sieht er selbst jedoch eher als Orientierung, Idee, Vorschlag, die wiederum an die Forschung angepasst werden muss (vgl. ebd.). Denn jede Forschung ist individuell (u.a. Seixas/Ercikan 2015, Ercikan/Pellegrino 2017, Leighton 2017) und bedarf entsprechend der Grundsätze einer klaren Explikation des Vorverständnisses, welches wiederum Einfluss auf das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse besitzt. Und „solange die Kriterien Regelmäßigkeit, Reliabilität und Validität gewährleistet sind“ (Barsch 2016, 213) stellt die Adaption des Ablaufmodells keinesfalls eine „fehlerhafte Anwendung“ (ebd.) dar, vielmehr entspricht es der klaren Exploration und Explikation des eigenen Forschungsinteresses und damit der Grundlage für eine potentielle Reproduzierbarkeit. Das hier zugrundeliegende Vorgehen orientiert sich dabei zunächst an Mayring (2015, 62) sowie Barsch (2016, 220):

Die *Leitfrage* „Wie kann empirisch ein Instrument zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz als Prototyp entwickelt werden?“ mit den zwei Unterfragen – „1. Welche (historischen) Fragen stellen SchülerInnen?“ und „2. Wie und mit welchen Einflussfaktoren reflektieren SchülerInnen ihre (historischen) Fragen?“ – ist bereits im Rahmen der Einleitung (siehe Kapitel 1) hergeleitet und hinsichtlich der Relevanz begründet worden. Die der Promotion zugrundeliegenden theoretischen Grundannahmen sind in Kapitel 2 dargelegt worden und bilden die Grundlage für das spätere Kategoriensystem, dessen deduktive Konstruktion auf Kapitel 3 basiert.

Abbildung 5 - Übersicht Ablauf qualitative Inhaltsanalyse

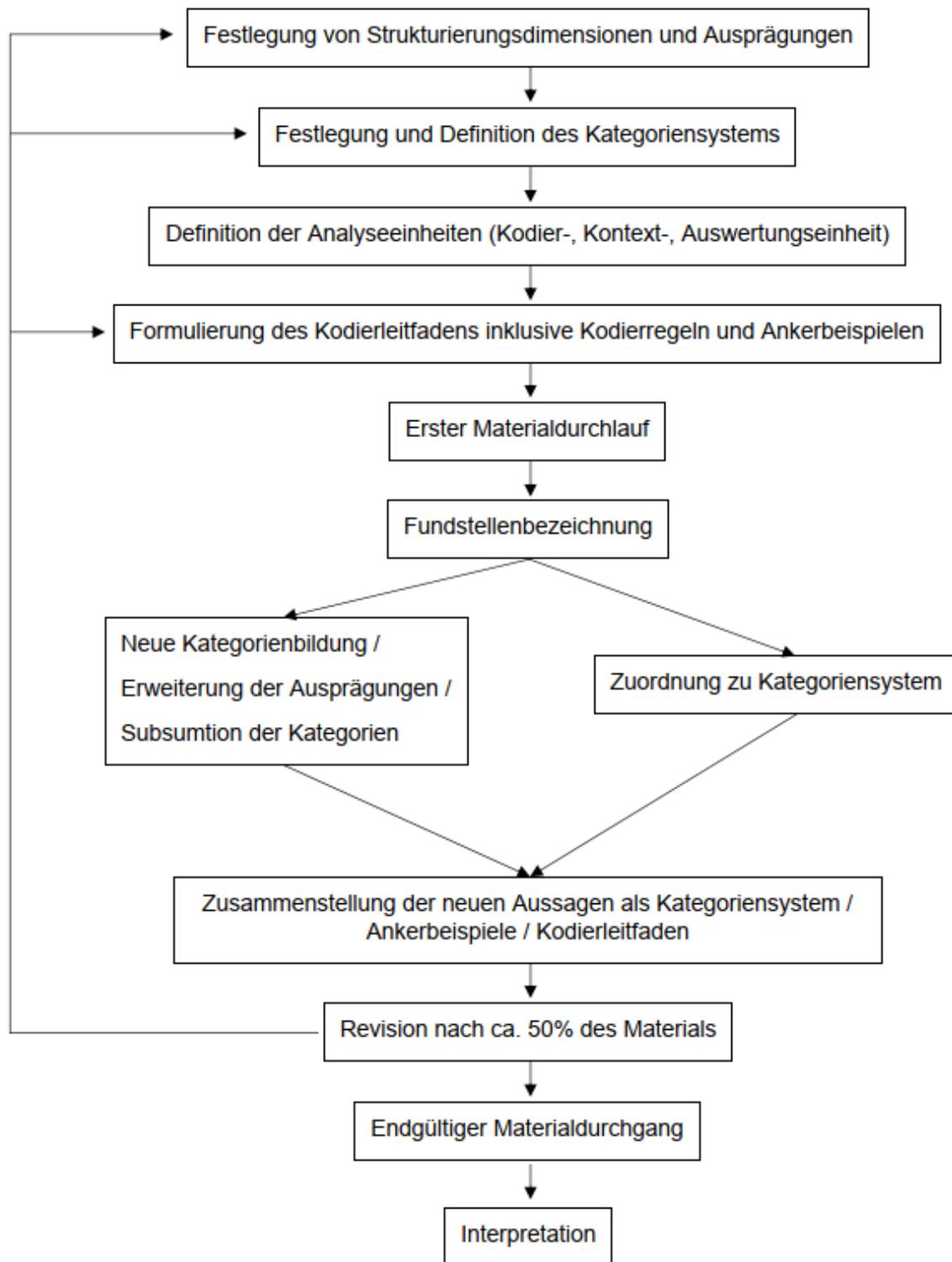


Im nächsten Schritt ist das zu erhebende Material, die Essays, festzulegen, welches in Kapitel 4.3 hinsichtlich dessen Eignung für diese Untersuchung diskutiert und konkretisiert wird. Die Analyse der Entstehungssituation erfolgt in Kapitel 4.4 und diskutiert in erster Linie das Setting hinsichtlich der Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse, allen voran ein alltägliches Setting.

Die formalen Charakteristika des Essays werden in dem entsprechenden Kapitel kriterial gerahmt und in der eigentlichen Auswertung anonymisiert offengelegt. Die Richtung der Analyse folgt eingangs beschriebener Intention. Das Ziel der Analyse ist die Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz. Dementsprechend werden die Kodierungen zur Einordnung oder Erweiterung des deduktiv hergeleiteten Kategoriensystems genutzt, aus dem dann das Instrument interpretativ entwickelt werden soll.

Um die angeführten Qualitätskriterien zu berücksichtigen, bedarf das konkrete Ablaufmodell detaillierter Ausführungen. Prinzipiell folgt es den Schritten beginnend mit der Festlegung des Kategoriensystems, der Definition der Analyseeinheiten und den Analyseschritten mittels des Kategoriensystems, gefolgt von der Rücküberprüfung und Überarbeitung inklusive eines erneuten Materialdurchlaufs. Das konkrete Ablaufmodell setzt sich dabei aus einem kombinierten Vorgehen aus induktiver Zusammenfassung und deduktivem Kategoriensystem zusammen:

Abbildung 6 - Konkretes Ablaufmodell der deduktiv-induktiven qualitativen Inhaltsanalyse



Zunächst müssen die Strukturierungsdimensionen und Ausprägungen, die in ihrer Kombination das Kategoriensystem figurieren und definieren, gesetzt werden. Im Rahmen der historischen Fragekompetenz sind die beiden Dimensionen *Historische Fragen stellen* (HFS) und *Historische Fragen reflektieren* (HFR) gewählt worden (siehe Kapitel 3 und Tabelle 2 -

Dimension "Historische Frage stellen" sowie Tabelle 4 - Dimension "Historische Fragen reflektieren")

Die deduktive Definition und Herleitung der einzelnen Subdimensionen des Kategoriensystems sind bereits in Kapitel 3 erfolgt und bilden die Grundlage für das Kodierschema. In dieses Schema sollen die Kodiereinheiten später entweder zugeordnet werden oder als Grundlage für eine Erweiterung, Subsumtion oder Abänderung dienen. Als Kodiereinheiten werden zunächst klare bedeutungstragende Elemente im Text betrachtet: die Kodiereinheit wird bei der Dimension *Historische Fragen stellen* als direkte oder indirekte Frage gesetzt und bei der Dimension *Historische Fragen reflektieren* als zusammenhängende Sinneinheiten, nach Auffassung der interpretierenden Person. Bei diesen Kodiereinheiten wird bei Bedarf durch Reduktion ein Code abstrahiert, indem zunächst eine Paraphrasierung erfolgt und anschließend eine „Generalisierung auf das Abstraktionsniveau“ (Mayring 2015, 72) vorgenommen wird. Im weiteren Kodierdurchlauf können Subsumtionen, Selektionen sowie Reduktionen bei der Einordnung, Erweiterung oder Komprimierung des Kodierschemas vorgenommen werden.

Die Kodiereinheit ist dabei immer in ihrer entsprechenden Kontexteinheit zu betrachten, die in der vorliegenden Arbeit als Einleitung des verfassten Essays (Begründung siehe Kapitel 4.3) gesetzt wird.

Diese Kontexteinheiten wiederum sind im Kontext der Auswertungseinheit zu betrachten, die in diesem Fall das gesamte Material mit einem Gesamtumfang von 63 Essays beinhaltet. Der erhobene Umfang des Materials orientiert sich dabei an den Vorgaben nach Döring und Bortz (2016). Bei der Betrachtung der Kontexteinheit sind die Entstehungsbedingungen und das zugrundeliegende Kommunikationsmodell der Aufgabenstellung mit einzubeziehen.

Vor diesem Hintergrund ist auf Basis der theoretisch ausdifferenzierten Dimensionen, die das Kodierschema bilden, der Kodierleitfaden formuliert worden, der die Kodierregeln setzt und selbstformulierte Ankerbeispiele formuliert:

Tabelle 5 – Kodierleitfaden Dimension „Historische Fragen stellen“ vor dem ersten Materialdurchlauf

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<i>HSV</i> (Historische Sachverhaltsanalyse)	Die Frage fokussiert Vergangenheitspartikel.	„Wer war Homer?“ „Wann lebte der Höhlenmensch?“	Diese Kodierung erfolgt, wenn die Frage eine Erweiterung des historischen Wissens beinhaltet. Dieses kann auch eine rhetorische Frage sein, da das Wissen bereits vorhanden sein kann.
<i>HSU</i> (Historisches Sachurteil)	Die Frage fokussiert das Verständnis von Zusammenhängen, Erklärungsversuchen oder einer Einordnung von Ursachen und Folgen.	„Warum brach der erste Weltkrieg aus?“ „Wie entwickelte sich der Höhlenmensch in Laufe der Zeit?“	Die Fragen zielen auf einen Erklärungsversuch/ eine Einordnung/ eine Bedeutungszuweisung eines historischen Sachverhaltes ab.
<i>HWU</i> (Historisches Werturteil)	Die Frage fokussiert eine Verknüpfung der Zeitformen im Sinne einer historischen Kontextualisierung, gegenwärtigen Bewertung und Orientierung für die Zukunft. Dabei kann die Fragestellung affekt- beziehungsweise emotionsgeladen sein.	„War das Leben in der DDR zu heute anders?“	Die Kodierung erfolgt, wenn die Frage versucht Orientierung durch die Zeit zu gewinnen und einen Zusammenhang zwischen einem Sachverhalt, ihrer Kontextualisierung und ihrer gegenwärtigen sowie ggf. zukünftigen Relevanz herzustellen. Dabei können Bewertungen vorgenommen werden, die zunächst keine eindeutige, gegenwärtige bzw. zukünftige Relevanz mit sich bringen.
<i>HWA</i> (Historische Wertargumentation)	Die Frage fokussiert eine Verknüpfung der Zeitformen im Sinne einer historischen Kontextualisierung, gegenwärtigen Bewertung und Orientierung für die Zukunft, wobei eine klare Reflexion des eigenen Standpunktes erkennbar wird.		Die Kodierung erfolgt nur, wenn eine klare Reflexion des eigenen Standpunktes erkennbar ist, ansonsten erfolgt die Zuordnung zu <i>HWU</i> .

<i>PMV</i> (Plausibilitäten/ methodisches Vorgehen)	Die Frage fokussiert das Verfahren historischer Narrationen, indem Fragen hinsichtlich der Plausibilitäten oder dem methodischen Vorgehen gestellt werden.	„Wie viel Wahrheit steckt in dem berühmten Film Titanic?“	Die Kodierung erfolgt, wenn erkennbar ist, dass die Plausibilitäten oder Methoden historischen Erkenntnisgewinns als Horizont der Frage beinhaltet sein können.
<i>ZEIT</i>	Die Frage erfordert die Verbindung von mindestens zwei Zeitpunkten, wobei mindestens einer in der Vergangenheit liegt und durch die Frage eine Verbindung erzeugt werden könnte. Können geschlossene Fragen mit <i>ZEIT</i> codiert werden?	„Warum brach der erste Weltkrieg aus?“ „Kann sich ein solches Ereignis heute wiederholen?“	Die Kodierung erfolgt, wenn eine zeitliche Verknüpfung in der Frage erkennbar ist, wobei mindestens einer der Zeitpunkte in der Vergangenheit liegen muss. Eine zeitliche Verknüpfung liegt auch dann vor, wenn beispielsweise nach Veränderungen gefragt wird, da dieses stets die Verbindung von mindestens zwei Zeitpunkten mit sich bringt.
<i>KBK</i> (Konzepte, Begriffe, Kategorien)	Die Frage fokussiert Konzepte, Kategorien oder Begriff, die mittels der Untersuchung der Fragestellung angereichert werden sollen.	„Und warum wird Troja als Mythos bezeichnet?“	Die Kodierung erfolgt nur, wenn erkennbar ist, dass die Frage auf eine Anreicherung von Konzepten, Kategorien oder Begriffen abzielt.

Tabelle 6 - Kodierleitfaden Dimension "Historische Fragen reflektieren" vor dem ersten Materialdurchlauf

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<i>ADS</i> (AdressatIn)	In der Reflexion werden AdressatIn und die zu beantwortende Person reflektiert.	„Die Frage kann mir das Internet beantworten.“	Kodierung erfolgt, wenn formuliert wird an wen die Frage gerichtet ist und wer diese beantworten kann.
<i>FF</i> (Folgefrage)	Es werden Folgefragen formuliert.	„Darauf folgend könnte man fragen, [...].“	Kodierung erfolgt, wenn Folgefragen formuliert werden, die nicht im Essay aufgeworfen worden sind.
<i>ALT</i> (Alternative Frage)	Es werden alternative Fragen aufgeworfen, die jedoch nicht weiter thematisiert werden.	„Andererseits hätte ich mich auch auf diese Fragen stürzen können.“	Kodierung erfolgt, wenn Alternativfragen formuliert werden, die nicht im Essay aufgeworfen worden sind.

<p>RKB (Reflexion hinsichtlich Konzepte, Begriffe oder Kategorien)</p>	<p>Reflexion unter Einbezug von Konzepten, Kategorien oder Begriffen.</p>	<p>„[...] , dass in der Renaissance das fortschrittliche Denken begann und sich daraus der Humanismus entwickelt hat.“</p>	<p>Kodierung erfolgt, wenn klar der Bezug zu Konzepten, Kategorien oder Begriffen dargelegt wird. Ansonsten erfolgt die Kodierung eher als <i>HV</i>.</p>
<p>SBE (Sinnbildung exemplarisch)</p>	<p>Reflexion erfolgt über die Darlegung der exemplarischen Sinnbildung.</p>	<p>„Weil wir auch heute noch etwas daraus lernen können.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn aus der Erzählung bzw. Geschichte etwas gelernt werden soll.</p>
<p>SBT (Sinnbildung traditional)</p>	<p>Reflexion erfolgt über die Darlegung der traditionellen Sinnbildung.</p>	<p>„Ich möchte einfach wissen, wo das herkommt.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eindeutig auf Ursachen verwiesen wird, die geklärt werden sollen.</p>
<p>SBG (Sinnbildung genetisch)</p>	<p>Reflexion erfolgt über die Darlegung der genetischen Sinnbildung.</p>	<p>„Da ich denke, dass sich einiges dadurch verändert hat.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn Veränderungen aufgezeigt werden sollen und gezielt auf diese Intention eingegangen wird.</p>
<p>SBK (Sinnbildung kritisch)</p>	<p>Reflexion erfolgt über die Darlegung der kritischen Sinnbildung.</p>	<p>„Dieses möchte ich wissen, weil es vielleicht auch anders gewesen sein könnte.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn es sich um die kritische Sinnbildung handelt. Dementsprechend muss die Reflexion auf eine andere Betrachtungsweise eingehen.</p>
<p>PHD: PMV (Prozess historischen Denkens: Plausibilitäten/ methodisches Vorgehen)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, hinsichtlich des methodischen Vorgehens oder dem Prüfen von Plausibilitäten.</p>	<p>„Wie man da an die Informationen herankommen könnte.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn es gezielt um das methodische Vorgehen historischer Erkenntnisgewinnung geht oder um die Plausibilitäten innerhalb der Reflexion.</p>
<p>PHD: HWU (Prozess historischen Denkens: Historisches Werturteil)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, hinsichtlich der Orientierung durch die Zeit im Sinne eines historischen Werturteils.</p>	<p>„Wie wichtig die Ereignisse für unsere heutige Demokratie sind.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn gezielt hinsichtlich Orientierung durch die Zeit reflektiert wird.</p>
<p>PHD: HSV (Prozess historischen Denkens: Historische Sachverhaltsanalyse)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, hinsichtlich der historischen Sachverhaltsanalyse, sodass die Klärung eines solchen historischen Sachverhaltes im Fokus steht.</p>	<p>„Ich muss erstmal die historische Person besser kennenlernen, damit ich weitere Aussagen über sie treffen kann.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eindeutig die Bedeutung hinsichtlich der Klärung eines historischen Sachverhaltes einbezogen wird.</p>

<p><i>PHD: HSU</i> (Prozess historischen Denkens: Historisches Sachurteil)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, das historische Sachurteil, wenn das Ziel eine Erklärung oder Bedeutungszuweisung im historischen Kontext ist.</p>	<p>„Welche Bedeutung die Veränderung im Rahmen des ersten Weltkrieges gespielt hat.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn die Erläuterungen zu einer Frage oder die Reflexion eindeutig auf eine Erklärung/Bedeutungszuweisung im historischen Kontext abzielen.</p>
--	--	--	---

Auf Grundlage dieser Rahmenbedingungen erfolgte der erste Materialdurchlauf mit ungefähr 50% des Materials. Zur Auswertung wurde dabei auf MAXQDA zurückgegriffen. Die ausgewerteten Dokumente sind aus Gründen der Transparenz im Anhang aufgeführt. Dabei wurden die Fundstellen der Kodiereinheiten entweder entsprechend den Kodierregeln dem Kodierschema zugeordnet oder, bei nicht möglicher Zuordnung, zu einer Ergänzung des Kodierschemas. Die Interpretation derartiger Fundstellen hat eine Revision von Kodierschema und Kodierleitfaden zur Folge gehabt, wobei der Intercoderprozess eine zentrale Funktion eingenommen hat. Dabei sind sowohl die Strukturierungsdimensionen als die Definitionen des Kodierschemas, Ankerbeispiele und Kodierregeln überprüft und angepasst worden. So wurden im Rahmen dieser Revision:

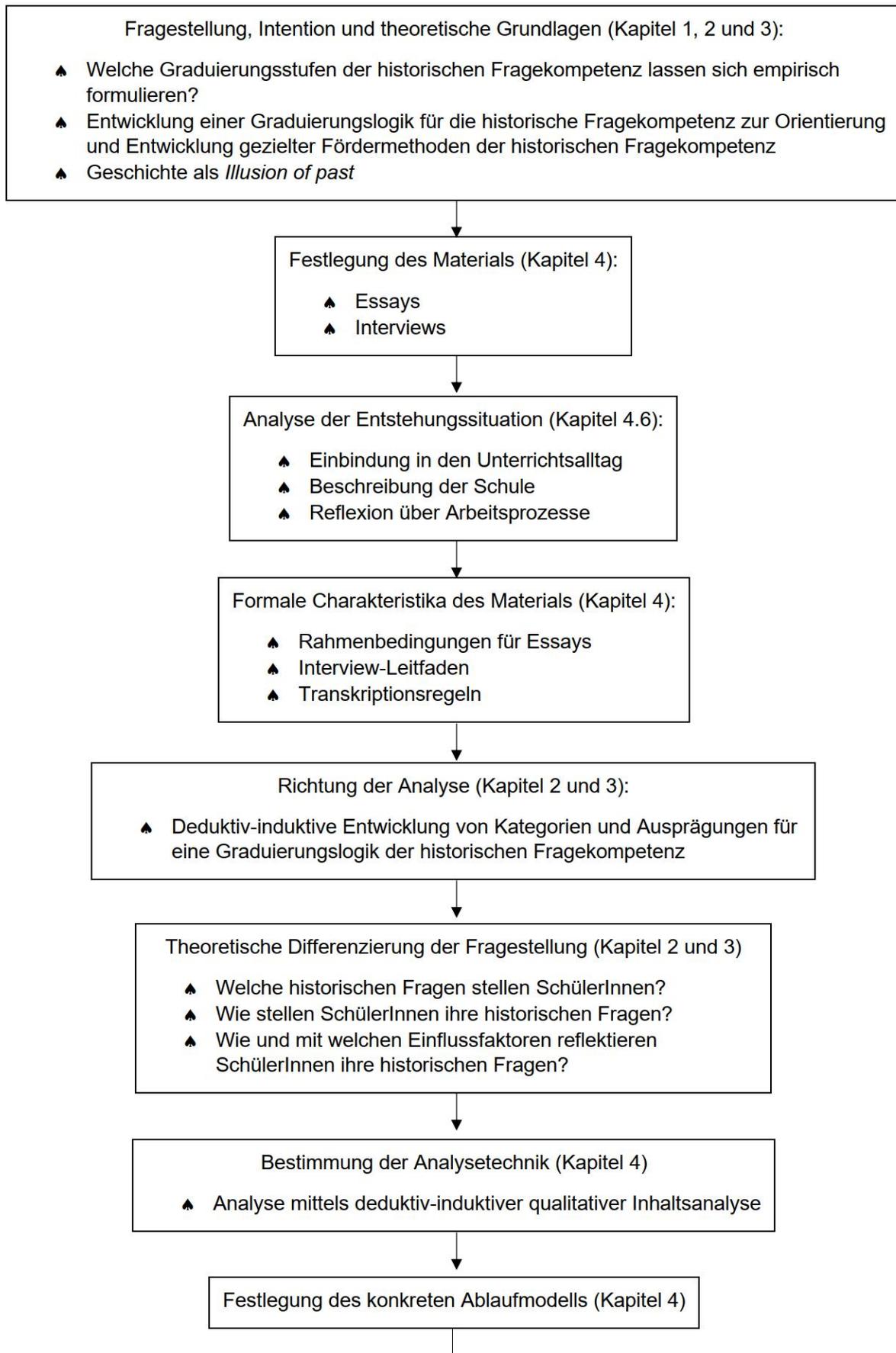
- Dimension gestrichen oder ergänzt
- Präzisierungen der Definitionen des Kodierschemas vorgenommen
- Der Kodierleitfaden inklusive der Kodierregeln hinsichtlich Zuordnung von Kodierungen, Präzisierungen, Streichung, Überarbeitung, Um- oder Neuformulierungen adaptiert
- Erfolgte Kodierungen als Ankerbeispiele aufgenommen

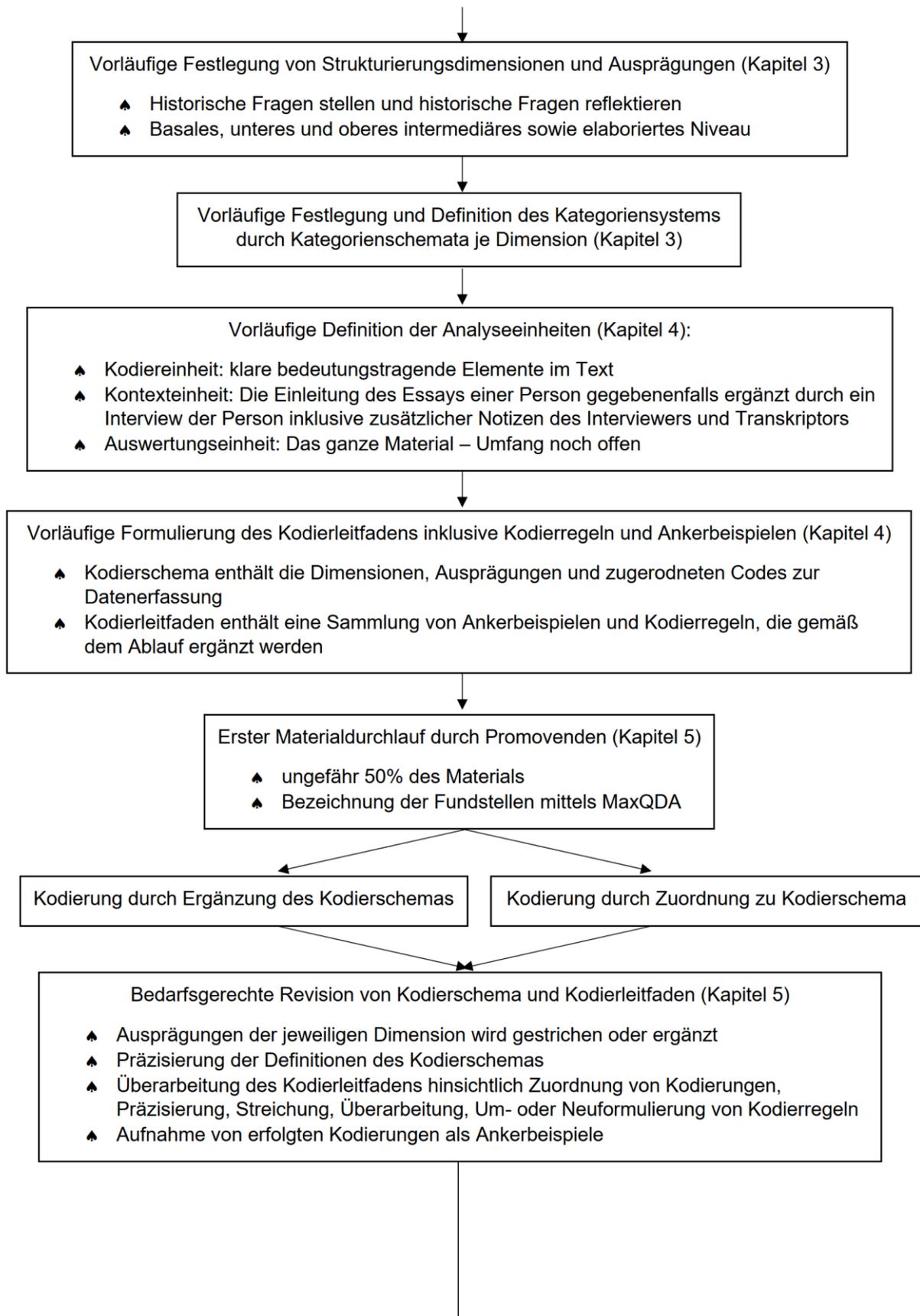
Auf Basis dieser Kombination aus deduktivem, induktivem sowie intercodalem Vorgehen wurde eine endgültige Formulierung des Kodierleitfadens inklusive der entsprechenden Kodierregeln und Ankerbeispiele vorgenommen (siehe z.B. Mayring 2015, Leighton 2017).

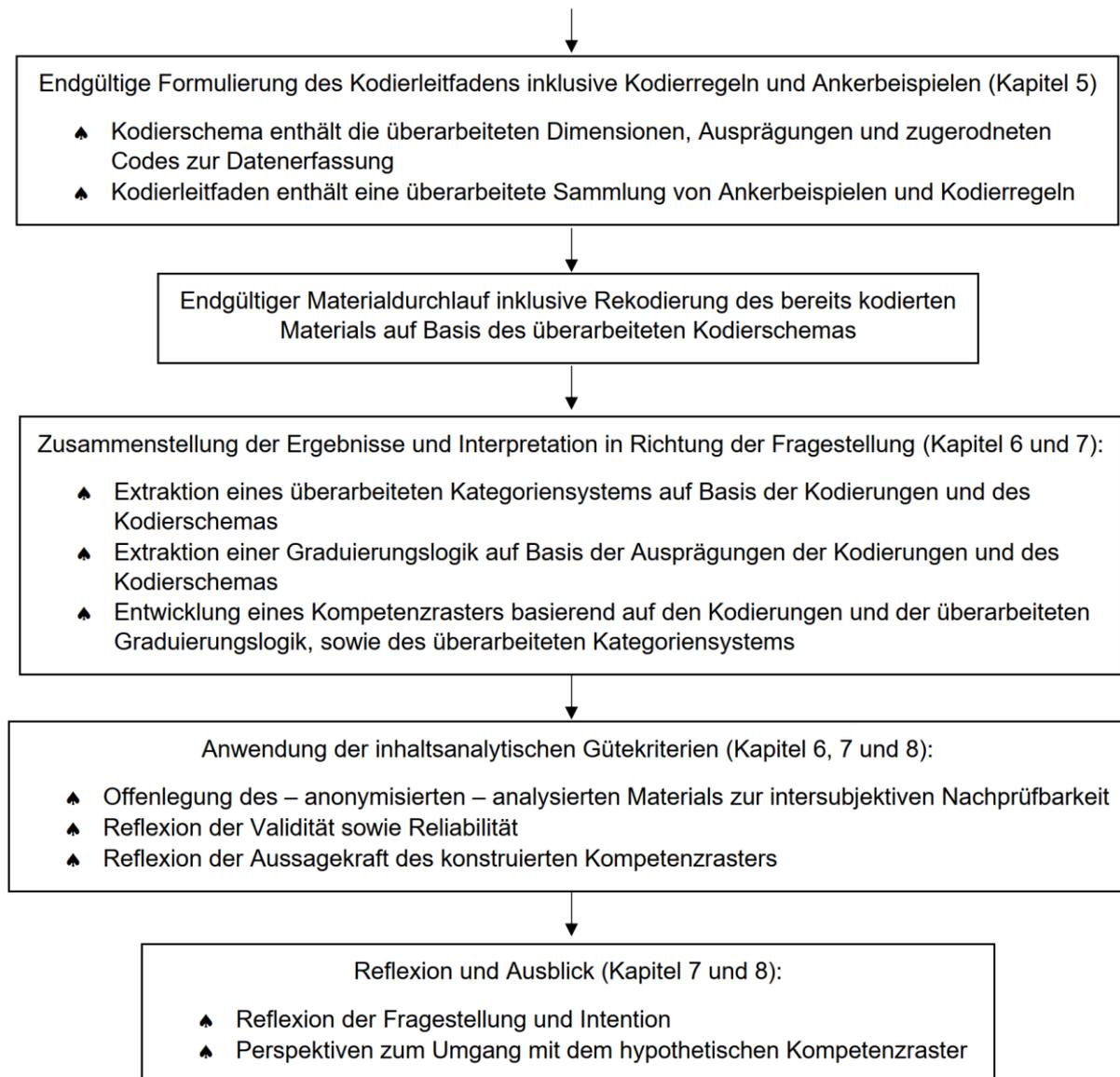
Dem adaptierten Kodierschema und Kodierleitfaden folgend wurde dann ein endgültiger Materialdurchlauf inklusive der Rekodierung des bereits codierten Materials vorgenommen und durch die Ausweitung auf die restlichen 50% des Materials dem Qualitätskriterium der *externen Validität* Geltung getragen. Unter Einbezug der Fragestellungen „Welche historischen Fragen stellen SchülerInnen?“, „Wie und mit welchen Einflussfaktoren reflektieren SchülerInnen ihre historischen Fragen?“ sowie allem voran die Leitfrage „Wie kann empirisch ein Instrument zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz als Prototyp entwickelt werden?“ werden dann die Ergebnisse präsentiert (Kapitel 6), interpretiert sowie ausgewertet (Kapitel 7) und abschließend hinsichtlich potentieller Anwendungsbereiche fokussiert (Kapitel 8). Sollten in diesem Materialdurchlauf und damit dem Einbezug des

vollständigen Materials weitere Anpassungen notwendig werden, so wird dies im Rahmen der Interpretation und Reflexion der Ergebnisse erfolgen. Weitere Rückschlüsse könnten dann nur auf Grundlage der veränderten Basis und unter Einbezug der Qualitätskriterien sowie Berücksichtigung der Schlüsselherausforderungen getroffen werden.

Abbildung 7 - Übersicht methodisches Vorgehen







4.3 Essays

Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf Kommunikation, wobei zwischen zwei Arten unterschieden werden kann: *protocol analysis* oder *verbal analysis*. *Protocol analysis* repräsentiert eine Methode, um Problemlöseprozesse zu identifizieren, analysieren und interpretieren (vgl. Leighton 2017, 33), wobei die *protocol analysis* komplexer Aufgabenstellung bedarf die darauf zielen Probleme zu erfassen (vgl. Leighton 2017, 29). Es kann jedoch passieren, dass diese Aufgabenstellung zu unwichtig erfasst wird (vgl. ebd.) und damit nicht die zugrundeliegende Kompetenz gemessen wird, was der notwendigen *internen Validität* nicht genügen würde. Andererseits dient die *verbal analysis* um Verstehensprozesse, wie Wissensrepräsentanten und die dahinterliegende Struktur, beispielsweise die Kompetenz, zu messen (vgl. Leighton 2017, 27). Da die Intention der vorliegenden Arbeit die Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz ist und damit die Struktur fokussiert, bietet sich ein Vorgehen im Sinne der *verbal analysis* an. Dabei werden keine komplexen Aufgabenstellungen benötigt, vielmehr sollte es eine Aufgabe sein, die ein möglichst breites Kompendium an Antworten umfasst, dessen Ausprägungen, Ausrichtungen und Intentionen dann für die zugrundeliegende Analyse und Interpretation herangezogen werden (vgl. Leighton 2017, 29). Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse bietet sich dabei ein Vorgehen zum Sammeln der „verbal response process data“ (u.a. Ercikan/Pellegrino 2017, Leighton 2017) nach Barsch (2016, 217f.) an: Texte von Lernenden.

Um die Aufgabe zur Sammlung der Erhebungsdaten gemäß den zwölf [Grundsätzen](#) schulalltagsnah zu gestalten, ist die textliche Produktion einer historischen Narration naheliegend. Um jedoch die Schlüsselherausforderungen hinsichtlich der sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden zu mindern und nicht schwächere Lernende für ihre Schreibkompetenz zu bestrafen (vgl. Seixas/Ercikan 2015, 6), sollte die textliche Produktion so unabhängig wie möglich an die Vorbedingungen der textlichen Verarbeitung gebunden sein. Nichtsdestotrotz ist es möglich, auf Basis einer historischen Narration die Kompetenzen historischen Denkens messbar zu machen (vgl. Kölbl/Konrad 2015, 20). Da Lernende ihre Narrationen im Rahmen des Geschichtsunterrichts insbesondere in Situationen der Leistungsbewertung in erster Linie schriftlich verfassen, sollte das Ziel sein, die Lernenden ihre historische Narration schriftlich verfassen zu lassen, um sie damit in einem ersten Schritt zur Beobachtung (vgl. Duquette 2015, 54) der Kompetenz historischen Denkens zu nutzen. Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit jedoch zunächst der Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz gilt und in seinem deduktiv-induktivem Vorgehen einer offeneren Aufgabenstellung im Sinne der *verbal analysis* bedarf, scheint das Verfassen eines Essays durch die Lernenden zielführend. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Essay dabei als eine Mischung aus *unstrukturierter* und *halbstrukturierter schriftlicher Befragung* (vgl. Döring/Bortz 2016, 401-404) verstanden

und konzipiert, bei der die Lernenden eine eigene Erzählung verfassen, die jedoch von teilstandardisierten, aber offenen Fragen flankiert wird, um damit den Grad der *Reliabilität* sowie *interner Validität* zu erhöhen (vgl. VanSledright 2013, 90) und historische Fragen sowie deren Reflexion zu erheben. Dabei sollte ein Essay eine klare Fragestellung enthalten, die mittels Quellen und Darstellungen analysiert sowie diskutiert wird, weiterführende Informationen einbindet und anschließend hinsichtlich der Fragestellung Antwort gibt und Stellung bezieht (vgl. VanSledright 2013). In der Kombination aus den Anforderungen und einer Mischung aus un- sowie halbstrukturierter Befragung ist für diese Arbeit der ausformulierte Leitfaden zum Schreiben eines Essays verfasst worden (siehe Anhang).

Dieser Leitfaden beschreibt für die Lernenden sechs Schritte zum Verfassen des Essays auf Basis einer eigenen Fragestellung. Diese sechs Schritte bilden das zugrundeliegende Kommunikationsmodell (siehe zweiter Punkt der [Grundsätze](#)) und spielen eine elementare Rolle, um die Bedeutung der zugrundeliegenden Kompetenz zu zeigen (Kane/Mislevy 2017, 13) ohne das vorausgesetzt wird, dass der Unterricht auf Basis des Kompetenzmodells historischen Denkens, welches dieser Arbeit zugrundliegt, erfolgen muss. Dennoch muss zur Reflexion und dem Umgang der sich daraus möglicherweise ergebenden Schlüsselherausforderungen miterhoben werden, inwiefern die Lernenden mit dem Modell vertraut sind, welches durch einen Fragebogen geschehen sollte (siehe Anhang), der jedoch aufgrund nicht ausreichender Rückläufer nicht verwendet werden konnte. Die Rückschlüsse hinsichtlich des im Unterricht verwendeten Kompetenzmodells befinden sich in Kapitel 8.

In einer ersten Information ist der Umfang vorgegeben worden, welcher jedoch im Laufe der Erhebung aufgrund der Erhebungsumstände adaptiert worden ist (siehe Kapitel [4.4.2](#)), bevor die Lernenden angehalten wurden sich ein historisches Thema zu suchen, welches sie persönlich interessiert (näheres zu der Themenauswahl siehe Kapitel [4.4](#)). Dabei konnten sich die Lernenden an den teilstrukturierten Fragen orientieren, um ein eigenes Thema zu finden. Darauf aufbauend sollten die Lernenden ihre Fragestellung formulieren. Es sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass die Anzahl der Fragen ebenfalls adaptiert worden ist (siehe Kapitel [4.4.2](#)), womit die Anzahl der formulierten Fragen von einer bis zu fünf Leitfragen reicht. Selbstkritisch muss dabei angemerkt werden, dass eine historische Narration eigentlich stets auf *einer* historischen Leitfrage basiert (vgl. u.a. Schreiber 2007, Barricelli 2005, Kölbl/Konrad 2017, Bracke et. al. 2018), die von weiteren Fragen flankiert werden könnten. Im Rahmen der Untersuchung ist es mir wichtig gewesen möglichst viele Fragen der Lernenden zu erhalten, um eine breitere Auswahl zur Auswertung und Interpretation zur Verfügung zu haben. Inwiefern die erzwungene Quantität die Qualität der Fragestellungen beeinflusst hat, muss kritisch in der Interpretation der Daten berücksichtigt werden. Insbesondere trotz des

Fragenpotentials der Lernenden muss berücksichtigt werden, dass diese Fragen möglicherweise nicht von allein und spontan formuliert worden sind (vgl. Logtenberg/van Boxtel/van Hout-Wolters 2010, 180). Damit die Lernenden dennoch Fragen stellen konnten und diese auch offenlegten, ist vor allem die Einleitung teilstandardisiert worden, indem die Lernenden angehalten worden sind die folgenden Fragen zu berücksichtigen und im Rahmen der Einleitung zu beantworten:

- Warum finde ich das Thema spannend?
- Welches Vorwissen habe ich über das Thema?
- Welche Fragen habe ich mir gestellt?
- Warum möchte ich diese Fragen untersuchen?

Die Frage nach dem Interesse an der Thematik basiert darauf, dass das Geschichtsbewusstsein höchst individuell ist (vgl. u.a. Kölbl/Konrad 2017, Schönemann 2017, Jeismann 1988, Pandel 2010 u.v.m.). Die der Frage zugrundeliegende Intention kann aber unter Einfluss politischer Debatten oder kollektiver Erinnerungen stehen (vgl. van Boxtel/Grever/Klein 2015, 40f.) und somit ein komplexes Netzwerk möglicher Einflussfaktoren zur Bildung der eigenen Fragestellung formen. Daher wird versucht mit dieser Frage die Einflussfaktoren transparent sowie interpretierbar werden zu lassen.

Die Frage nach dem Vorwissen basiert unter anderem (siehe beispielsweise auch Galda 2013, Kühberger 2012, Ziegler 2012) auf der Annahme Collingwoods (1946, 247) „the more historical knowledge we have, the more we can learn from any given piece of evidence; if we had none, we could learn nothing“, welches eine der elementaren Säulen für das „nutzbare Irritationspotential“ (Trautwein/Schreiber/Hasenbein 2021, 269) zur Formulierung historischer Fragen bildet. Berücksichtigt man jedoch Körber (2007a), so können gute historische Fragen gestellt werden, selbst wenn der Wissensschatz nicht ausgeprägt ist, wenngleich dieser einen Einfluss haben könnte, zumal nach wie vor nicht klar definiert ist, was eigentlich unter *content* des historischen Wissens zu verstehen ist (vgl. Seixas/Ercikan 2015, 5). Um den Einfluss der möglichen Schlüsselherausforderungen zu verringern und in der Analyse sowie Interpretation berücksichtigen zu können, dient diese Frage der Exploration der Entstehungsbedingung (siehe fünfter Punkt der [Grundsätze](#)) sowie der Vorbereitung eines möglichen Perspektivwechsels (siehe neunter Punkt der [Grundsätze](#)).

Die schriftliche Ausformulierung der gestellten Fragen ist obligatorisch, bildet sie schließlich die Grundlage des Essays sowie den Beginn des Prozesses historischen Denkens (vgl. u.a. Schreiber 2007, Thünemann/Jansen 2018), aber vor allem die maßgeblichen Kodiereinheiten für die Dimension *Historische Fragen stellen*. Aber es ist unklar, inwiefern die Lernenden den Einfluss ihrer eigenen Identität sowie den Einfluss anderer hinsichtlich ihrer formulierten (vor-)historischen Fragen verstanden haben (vgl. van Boxtel/Grever/Klein 2017, 41). Die

formulierten Fragen, das eigene Vorwissen sowie das eigene Interesse in Verbindung mit der eigenen Lebenswelt und Identität bilden in ihrer Konklusion die letzte Frage nach der zugrundeliegenden Intention. Somit bildet diese Frage den Kern für die Kodierung der Dimension *Historische Fragen reflektieren*.

Im Rahmen der *Leitfrage* und des Forschungsinteresses dieser Arbeit könnten lediglich die Einleitungen des Essays erhoben werden, da gemäß des Leitfadens die Fragestellung und Reflexion schriftlich hier verortet wäre. Damit würde allerdings nur eingeschränkt dem Grundsatz der Alltäglichkeit gefolgt werden, vor allem aber kann es eine der Schlüsselherausforderungen hinsichtlich des Verständnisses der Aufgabe triggern, da nur ein Teil einer historischen Narration verfasst werden würde. Dies könnte umgangen werden, indem die Intention der Aufgabenstellung offengelegt würde, welches dann wiederum bereits das Forschungsinteresse und die Richtung der Analyse den Lernenden derart vorgibt, dass der Grad an sozialer Erwünschtheit in den Fragestellungen zunehmen könnte. Vor allem aber wären die historischen Fragen separiert worden und nicht mehr in den korrelierenden Prozess historischen Denkens explizit eingebunden, wobei die Separierung der Kompetenzbereiche aufgrund der zugrundeliegenden Korrelationen nicht zielführend wäre (vgl. Waldis/Ziegler 2018, 47).

Dementsprechend folgen die Schritte vier bis sechs, die sich an den von VanSledright (2013) dargelegten Schritten orientieren, indem die Informationen aus Quellen, Darstellungen und weiterführenden Informationen zusammengetragen werden, auf dieser Basis der Hauptteil formuliert wird und die erarbeiteten Ergebnisse unter Einbezug der Fragestellung diskutiert werden und anschließend Stellung bezogen wird. Die Schritte vier bis sechs sind zwar in der Erhebungsmasse enthalten, bilden jedoch keine Auswertungseinheit für die beiden zu untersuchenden Dimensionen *Historische Fragen stellen* und *Historische Fragen reflektieren*.

Formal bleibt noch zu erklären, dass das Design des Briefkopfes der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel verwendet worden, um insbesondere an meiner eigenen Schule den Rollenwechsel (siehe Kapitel 4.4.1) transparent offen zu legen.

Um die Anforderungen an einen Essay unter Einbezug eines teilstandardisierten Leitfadens und den Grundsatz eines möglichst alltäglichen Erhebungsprozesses zu bündeln, ist die Erhebung unterrichtsbegleitend durchgeführt worden. Durch die unterrichtsbegleitende Erhebung wurde die Problematik umgangen, dass den Lernenden nicht genügend Zeit eingeräumt werden könnte, welches wiederum zu qualitativen Mängeln und nicht der vollen Entfaltung des aktuellen Kompetenzgrades hätte führen können (vgl. Wise 2017, 58). Das Verfassen einer schriftlichen Narration in Form eines Essays ist somit vergleichbar mit einer Langzeithausaufgabe. Insbesondere durch die längerfristige Auseinandersetzung kann es zu

den von Wise angesprochenen Optimierungsprozessen kommen, die dann wiederum eine Grundlage zur Reflexion bieten können.

4.4 Erhebungsrahmenbedingungen

4.4.1 Gemeinschaftsschule

Die Erhebung dieses Untersuchungskorpus fand von Herbst bis Frühjahr des Schuljahres 2019/2020 statt, wobei nur mit einem geringen Teil der Lernenden Interviews geführt werden konnte. Diese geringe Anzahl an Interviews ist zurückzuführen auf eine unglückliche Aneinanderreihung von Umständen wie Elternzeit, Krankheitstagen, organisatorischen Unterrichtsausfällen sowie des Lockdowns im Rahmen der Corona-Pandemie. Die zeitliche Differenz zwischen Abgabezeitpunkt der Essays (Dezember 2019) und dem nächstmöglichen Zeitpunkt für ein Präsenzinterview (Mai 2020) kam es dazu, dass nur Interviews mit Lernenden aus der siebten Klasse geführt worden sind. Die zehnte Klasse hatte zu diesem Zeitpunkt die Prüfungsleistungen abgeschlossen und hatten keine Anwesenheitspflicht mehr.

Dementsprechend besteht dieser Teil des Untersuchungsmaterials aus sieben Essays einer siebten Klasse und dazugehörig sechs Interviews sowie zweiundzwanzig Essays einer zehnten Klasse. Somit besteht der Umfang dieses Materials aus 29 Essays und 6 Interviews.

Die Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe befindet sich in Schleswig-Holstein. Als Gemeinschaftsschule subsumiert sie die ehemalige Haupt- und Realschule in Kombination mit einem Gymnasium, sodass sie Lebens- und Lernwelt für jede Niveaustufe ist. Dabei weist die Heterogenität der Lernenden eine größere Spannweite als die klassischen Gymnasien auf, auch wenn in Schleswig-Holstein zum aktuellen Zeitpunkt die Schulartempfehlung nicht mehr verpflichtend ist. Geschichte wird in Klasse sechs im Verbund mit Geographie und Wirtschaft-Politik als Weltkunde unterrichtet und bildet erst ab Klasse sieben ein eigenständiges Unterrichtsfach – mit zwei Unterrichtsstunden in Klasse sieben, einer Unterrichtsstunde in Klasse acht, zweistündig in Klasse neun und erneut einstündig in Klasse zehn.

Darüber hinaus ist die Schule das DaZ-Zentrum des Landkreises, in dem Deutsch als Zweitsprache gelehrt wird.

Das erhobene Material entstammt einer siebten Klasse und einer zehnten Klasse, die von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet worden sind. Beide Lehrpersonen stimmten dem in den vorherigen Kapiteln erläuterten Vorgehen zu und so stand es den Lernenden der beiden Klassen vollkommen frei ein historisches Thema zu wählen, welches diese in ihrem Essay untersuchen möchten. Beide Lehrpersonen beschrieben ihre Klassen als sehr heterogen, wobei keine Auffälligkeiten herausgestellt worden sind.

Da ich zum Zeitpunkt der Erhebung selbst Lehrperson an der Gemeinschaftsschule gewesen bin, ist es wichtig zu betonen, dass die Lernenden mich als Lehrkraft der Schule bereits

gesehen hatten und mich möglicherweise auch durch eine Vertretungsstunde bereits einmal in meiner Rolle als Lehrkraft erlebt haben. Die beiden Klassen sind bis dato aber nie durch mich in Geschichte unterrichtet worden. Auch die Lehrpersonen kennen mich entsprechend aus dem Kollegium in meiner Rolle als Lehrkraft. Die Lehrpersonen sind auch darüber informiert gewesen, dass ich an meiner Promotion arbeite, aber nicht über mein konkretes Forschungsinteresse oder meine Fragestellung, sodass ein Fokus auf die historische Fragekompetenz seitens der beiden Lehrpersonen als äußerst unwahrscheinlich einzuschätzen ist.

Aufgrund meiner nun auftretenden Doppelrolle musste im Rahmen der Erhebungseinführung zunächst meine Rolle – Forschender und nicht Lehrender – transparent dargelegt werden. Bei der Vorstellung achtete ich penibel auf eine Vermeidung der Offenlegung meines Forschungsinteresses und leitete gemäß dieser Prämisse durch die Präsentation der organisatorischen Schritte – wie Zustimmung zur Teilnahme an der Studie, Austeilen des Leitfadens zum Schreiben eines Essays und der Darlegung des Vorgehens. Bei dem Vorgehen betonte ich insbesondere, um noch stärker in meiner Rolle als forschender Promovend und weniger als Lehrperson wahrgenommen zu werden, dass die Essays sowohl bei mir als auch bei der jeweiligen Lehrperson eingereicht werden müssen. Dabei habe ich in keiner Art und Weise Rückmeldung gegeben, weder an die Lernenden noch an die Lehrpersonen, da dies im Konflikt mit dem Forschungsvorhaben sowie meiner Rolle als Forscher gestanden hätte. Weiter führte ich aus, dass lediglich mit einzelnen Personen Interviews geführt würden. Ziel dieser Maßnahme war die Herbeiführung eines entspannten Gespräches im bewertungsfreien Raum über den verfassten Essay. Auch hier sorgte ich von Anfang an für die Transparenz, da das Interview nur für die Forschung aufgezeichnet wird und weder zu Bewertungszwecken noch anderweitig verwendet werden würde. Die Lehrperson der siebten Klasse setzte keine Verpflichtung und auch keine Bewertung für die abgegebenen Essays an, weshalb vermutlich auch nur sieben Essays abgegeben worden sind. Die Lehrperson der zehnten Klasse erklärte die Abgabe jedoch als verpflichtend und erläuterte diese im Entscheidungsfall zwischen zwei Noten als Bonuspunkt werten zu wollen. Kurz nach Abgabe der Essays trat die Lehrperson auch auf mich zu und fragte mich nach meiner Einschätzung zu einigen Essays, um sie bei der Notengebung zu unterstützen, welches ich jedoch rigoros ablehnte.

Durch die potentielle Bewertung des erhobenen Materials hat sich jedoch die „Kohärenz“ (Barsch 2016, 216) verändert. Möglicherweise Sorge der extrinsische Zwang im Amalgam mit Leistungsdruck oder -erwartung für eine andere Zuwendung hinsichtlich der *tasks*, zumal der Kontext ohnehin einen nicht zu unterschätzenden Einfluss beinhaltet und idealiter ohne Leistungskontext erhoben werden sollten (vgl. u.a. Barsch 2016, Kergel 2018, Köster 2016, Waldis/Ziegler 2018, Winther 2018).

Da der Erhebungskontext der zweiten Erhebungsgruppe (siehe Kapitel 4.4.2) die Kohärenz noch weiter dehnt, sei bereits an dieser Stelle darauf verwiesen, dass diese potentielle „Schlüsselherausforderung“ (Barsch 2016, 216) gemäß der Schlüsselherausforderungen definitiv einen Einfluss auf die Konstruktion des Kompetenzrasters darstellt, durch die vorgenommenen Adaptionen der Auswertungen (siehe Kapitel 5) jedoch hinfällig wird.

Abschließend sei gemäß der *Objektivität* noch meine eigene Erfahrung der Vorgespräche kurz skizziert. Durch die Gespräche mit den Lehrpersonen habe ich extrapoliert, dass beiden Lehrkräften die Vermittlung historischer Sachverhalte am wichtigsten ist und die Kompetenzorientierung lediglich rudimentär umgesetzt wird. Wenngleich die Interviews nicht mehr im eigentlichen Auswertungskorpus enthalten sind, lässt sich auf Basis der Interviews feststellen, dass der Einstiegsphase und der Formulierung einer historischen Frage seitens der Lernenden kein großes Augenmerk geschenkt wird. Inwiefern sich dies jedoch auch im Auswertungsprozess widerspiegeln könnte, wird in Kapitel 7 diskutiert.

4.4.2 Gymnasium

Die Erhebung des zweiten Untersuchungskorpus fand im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2020/2021 statt. Aufgrund der Corona-Pandemie gestalteten sich der Zugriff auf die Lernenden und die Bereitschaft zur Unterstützung der Erhebung als schwierig, sodass erst mit Verzögerung der zweite Teil der Erhebung stattfinden konnte.

Das Gymnasium in Schleswig-Holstein ist eine weiterführende Schule mit einem breiten Profil. Erhoben worden sind Daten aus zwei siebten Klassen und einer achten Klasse – alle wurden von der gleichen Lehrperson unterrichtet. Nach Aussage der Lehrperson sind die siebten Klassen eher im mittleren Notenniveau zu verorten, wohingegen die achte Klasse sehr stark sein soll.

Die Absprache mit der Lehrperson erfolgte, wie auch schon an der Gemeinschaftsschule, so allgemein, dass Rückschlüsse auf meine Forschungsintention so gering wie möglich gehalten worden sind. Der Lehrperson ist wichtig gewesen, dass die Lernenden jedoch nicht völlig frei einen historischen Inhalt wählen sollten, sondern dieser im Zusammenhang mit den historischen Inhalten des Halbjahres steht. Dadurch haben sich, nach gemeinsamer Absprache, für die beiden Klassenstufen die nachfolgenden möglichen Themenbereiche ergeben:

7. Jahrgang	8. Jahrgang
Religionsvielfalt in Al-Andalus	Gründung des Kaiserreichs
Humanismus	Innenpolitik des Kaiserreichs
Renaissance	Außenpolitik des Kaiserreichs
Reformation	Imperialismus
Entdeckungen	Herero und Nama - Völkermord
	Balkankrise
	Ausbruch Erster Weltkrieg
	Erster Weltkrieg
	Versailles
	Weimarer Republik

Die Themenbereiche dienen als Orientierung für die Lernenden, um ihnen, wie von der Lehrperson gewünscht, einen gewissen Rahmen zu geben. Dabei sei ausdrücklich gesagt, dass diese lediglich einen offenen Rahmen vorgeben, da die Lehrperson auch andere Schwerpunktsetzungen ausdrücklich zugelassen hat. So sind auch gesellschaftliche, kulturelle, religiöse oder andere Schwerpunkte möglich gewesen.

Ein weiterer Unterschied liegt in dem gesetzten Umfang. Die Corona-Pandemie zeigte, dass das Homeschooling eine erhöhte Belastung nach sich zog (vgl. u.a. Ravens-Sieberer et al. 2021). So ist auf Anraten der Lehrperson entschieden worden, dass der Umfang auf zwei Seiten herunter reguliert wird. In diesem Zusammenhang erfolgte auch ein Reflexionsprozess hinsichtlich der Leitfragen, sodass die bereits angesprochene Kritik an der zwanghaften Quantität adaptiert und dementsprechend die Orientierung auf eine bzw. zwei Leitfragen hin reduziert worden ist.

Die Einführung der Erhebung erfolgte auf zwei Weisen. Bei einer siebten und der achten Klasse erfolgte die Vorstellung der Erhebung via Videokonferenz. In dieser Videokonferenz stellte ich mich kurz als teilabgeordnete Lehrperson vor und präsentierte mein Anliegen. In der Erklärung wie wichtig diese Erhebung ist verglich ich mein Vorgehen mit Legosteinen und erläuterte anhand dessen, wie wichtig eine breite Zustimmung für die Teilnahme an der empirischen Untersuchung für mich ist. Als Forschungsinteresse gab ich, auf Rückfrage, an, den Geschichtsunterricht untersuchen zu wollen und aus diesen Einblicken Perspektiven für zukünftigen Geschichtsunterricht gewinnen zu wollen. Weitere Rückfragen zielten vor allem auf die Formalia und mein intrinsisches Interesse an der Dissertation. Die Lehrperson war während der Videokonferenzen anwesend und gemeinsam beantworteten wir die Fragen zu den Formalia. Dabei wurde betont, dass der Essay für das Halbjahr zur Benotung herangezogen wird, dieser Schritt jedoch völlig losgelöst von meiner empirischen

Untersuchung sei, wobei dieses die in späteren Kapiteln angesprochene Dehnung der Kohärenz bedingt.

Bei der anderen siebten Klasse erfolgte die Einführung aufgrund des Überganges in den Wechselunterrichts über eine Videobotschaft (Schilling 2021, <https://youtu.be/3LysLShh2bY>). Bei dieser Videobotschaft habe ich versucht so nah wie möglich an den Informationen zu bleiben, die ich auch in den beiden Videokonferenzen kommuniziert hatte.

Der größte Unterschied zu dem erhobenen Material aus der Gemeinschaftsschule besteht jedoch darin, dass die Lehrperson der teilnehmenden Klassen von Anfang an betonte, dass sie die Essays für die Leistungsbewertung nutzen würde und nicht nur als potentielle Notenaufbesserung. Wird der achte der **Grundsätze** betrachtet, welcher ein alltägliches Herangehen fordert, so steht dieses zunächst nicht in Konflikt zu der Erhebung, da die Leistungsbewertung in der Schule omnipräsent ist und zu dem alltäglichen Handeln dazugehört, insbesondere da die Lernenden der Lehrperson des Gymnasiums bereits einen eigenen Aufsatz im ersten Halbjahr zur Leistungsbewertung verfasst haben und sich lediglich die äußere Form geringfügig verändert hat. Nichtsdestotrotz können die Leistungssituation und das Wissen um die Bewertung dazu führen, dass die Lernenden mehr externe Unterstützung, zum Beispiel durch das Elternhaus, erhalten, damit ihre Note aufgebessert wird, was in einem Laborsetting nicht der Fall wäre. Gleichzeitig liefern jedoch auch solche Settings keine idealen Lösungen (vgl. Leighton 2017), insbesondere da die Zeit und das Nachdenken über die Fragestellung und damit die Reflexion über die eigene Fragestellung bei einem Laborsetting kürzer ausfällt als bei einem länger andauernden Zeitraum wie bei der hier vorliegenden Erhebung, die mehr zeitlichen Raum zur gedanklichen Entfaltung bietet. Dennoch bleibt die Leistungsbewertung eine kritische *Schlüsselherausforderung*, die eigentlich durch eine Adaption des Fragebogens direkt fokussiert werden sollte, wobei die Fragebögen aufgrund des rein digitalen Zugriffs nicht zurückgegeben worden sind. Dieses führt zu der Hinfälligkeit der Fragebögen, wie in Kapitel 4.3 bereits angeführt worden ist.

5 Materialsichtung, Kodierung und Intercoderprozess

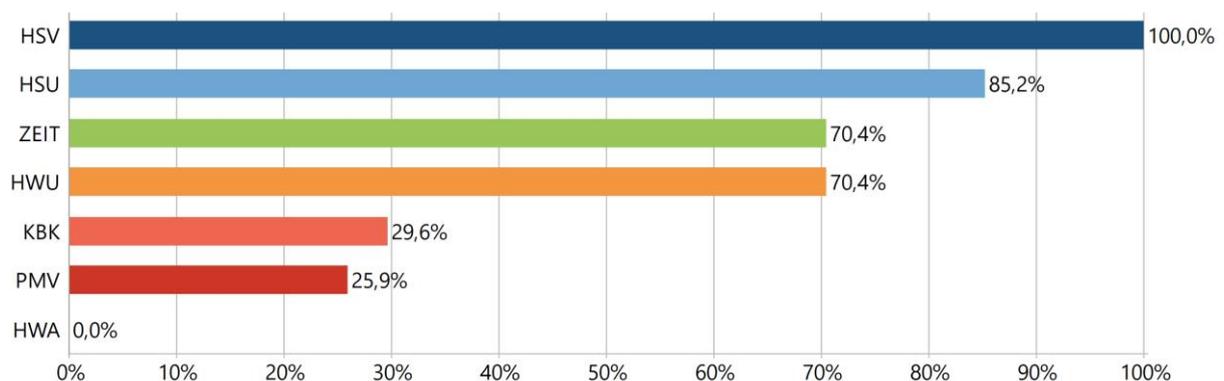
In diesem Kapitel werden der Kodierungsprozess sowie die Reflexion des ersten Materialdurchlaufes dargestellt, die elementaren Adaptionen für das Vorgehen sowie die Richtung der **Leitfrage** implementieren. Dementsprechend werden auch der Kodierleitfaden, das Kategoriensystem sowie deren zugrundeliegende Strukturierungsdimensionen im Rahmen des ersten Materialdurchlaufes adaptiert.

5.1 Materialsichtung und Kodierung

5.1.1 Dimension „Historische Fragen stellen“

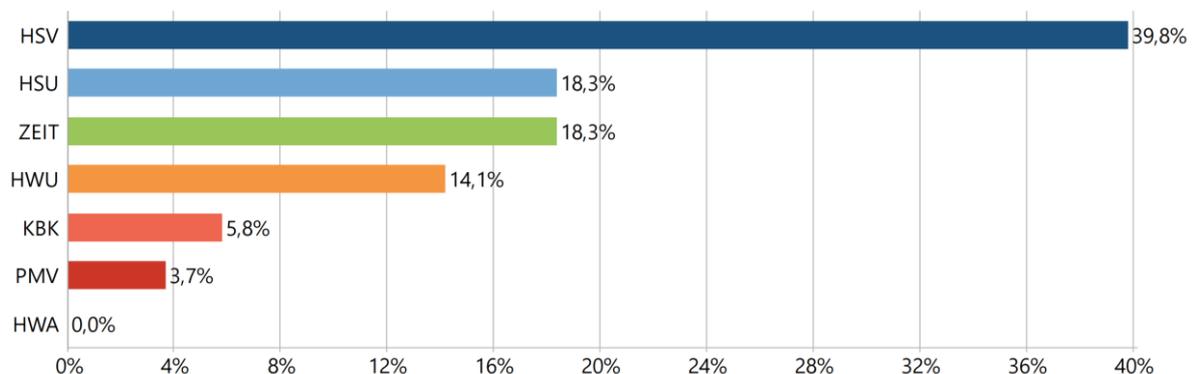
Nach 27 von 63 Essays, ungefähr 43% untersuchter Essays, ist keine Notwendigkeit aufgetreten das Kodierschema zur Dimension „Historische Fragen stellen“ erneut zu überarbeiten.

Abbildung 8 - HFS erste Reflexion Kodierleitfaden Dokumente mit jeweiligem Code



Zwar haben sich bisher die ursprünglich geäußerten Bedenken hinsichtlich einer Frage mit dem Fokus auf der historischen Wertargumentation (*HWA*) als zutreffend erwiesen, jedoch sollen sowohl die Relevanz als auch die Sinnhaftigkeit der historischen Wertargumentation im Rahmen der Kodierung erst im entsprechenden Kapitel (siehe 7.1.4) diskutiert werden.

Abbildung 9 - HFS erste Reflexion Kodierleitfaden Segmente mit jeweiligem Code

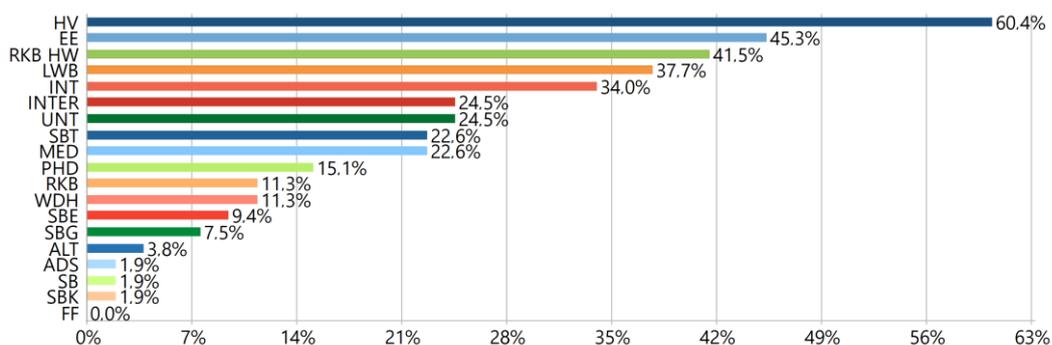


Dementsprechend wird auf dieser Basis das restliche Material codiert und anschließend in das Intercederverfahren übertragen.

5.1.2 Reflexion des neuen Kodierleitfadens „Historische Fragen reflektieren“

Im Rahmen des ersten Materialdurchlaufes zum Kodierleitfaden „Historische Fragen stellen“ sind auch die entsprechenden Einleitungen der Essays hinsichtlich des Kodierleitfadens „Historische Fragen reflektieren“ codiert worden. Ziel dieses Materialdurchlaufes war es eine Reflexionsgrundlage für den Kodierleitfaden zu bilden. Dabei zeigte sich, dass die deduktiv hergeleiteten Codes zu allgemein und unpräzise gefasst waren und dabei die zwölf Codes nicht ausreichend sind. So wurden weitere Codes induktiv aus dem Material generiert, wie beispielsweise der *Lebensweltbezug (LWB)*, da die eigene Erfahrung in gewisser Weise immer mit der eigenen Lebenswelt korreliert. Aus dem ersten Durchgang ergab sich daher die folgende Verteilung der Codes wie folgt:

Abbildung 10 - HFR erste Reflexion Kodierleitfaden Dokumente mit jeweiligem Code



Wie den Auswertungen entnommen werden kann, sind weitere Codes wie *MED* oder auch *UNT* ergänzt worden, die wiederum auf eine Reflexion hinsichtlich behandelte Themen des Unterrichtes (*UNT*) oder hinsichtlich der Begegnung mit Medien (*MED*) hinweisen. Auch sind die Subdimensionen des Prozesses historischen Denkens (*PHD*) zunächst subsumiert worden. Dementsprechend wird der bisherige Kodierleitfaden dahingehend adaptiert, dass die reflektierenden Teile der Einleitungen der Essays zunächst paraphrasiert und dann letztlich die Paraphrasen kategorisiert und damit codiert werden. Dementsprechend erfolgt das Vorgehen nach dem ursprünglichen Plan, wie in Kapitel 4 dargelegt. Dabei wird dann der bisherige Kodierleitfaden zur Kodierung der Paraphrasen herangezogen und gegebenenfalls durch neue induktiv gebildete Kategorien aus den Paraphrasen ergänzt. Abschließend wird dann der Kodierleitfaden angepasst und auch für die Intercederreliabilität werden die Paraphrasen genutzt, die mit dem adaptierten Kodierleitfaden codiert werden.

5.1.2.1 Überarbeitung des Kodierleitfadens „Historische Fragen reflektieren“ nach erfolgter Kodierung der Paraphrasen

Das abgeänderte und damit induktive Vorgehen hinsichtlich der Kodierung der Paraphrasen hat sich dahingehend bewährt, dass ein deutlich ausdifferenzierter Kodierleitfaden extrapoliert werden konnte. Durch die Kodierung der Paraphrasen sind zudem klare Kodiereinheiten festgelegt worden, nämlich eben jene paraphrasierten Sätze. Insgesamt sind dadurch, vor dem Intercoderprozess, 28 differente Codes generiert worden, die wiederum zu einzelnen Oberkategorien zusammengefasst werden konnten. Die Zuordnung der Codes zu einzelnen Paraphrasen kann nach dem Intercoderprozess exemplarisch dem finalen Kodierleitfaden (siehe [Tabelle 17](#)) entnommen werden, wobei der Intercoderprozess mit dem nun folgenden, sehr umfangreichen, Kodierleitfaden beginnt:

Tabelle 7 - Vorläufiger überarbeiteter Kodierleitfaden "Historische Fragen reflektieren"

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<i>Vorwissen</i>	In der Reflexion wird auf vorhandenes Vorwissen eingegangen.	„Ich habe mich schon mit dem Thema Rom beschäftigt.“	Dieser Code wird vergeben, wenn die Person selbst direkt auf vorhandenes Vorwissen verweist.
<i>Positivismus</i>	Die Reflexion erfolgt über einen Wirklichkeitsbeziehungsweise Wahrheitsanspruch von Geschichte. Die Beweggründe liegen dementsprechend darin die vergangene Wirklichkeit zu explorieren.	„Daher möchte ich wissen, wie es wirklich war.“	Dieser Code wird vergeben, wenn ein eindeutig positivistisches Geschichtsverständnis vorliegt. Wie war es wirklich? Wahrheitsanspruch.
<i>Allgemeinwissen</i>	<i>Allgemeinwissen</i> bezeichnet, im Unterschied zum <i>Vorwissen</i> , allgemeine Umstände und weniger spezifisches Fachwissen.	„Der Untergang der Titanic ist wohl jedem bekannt.“	Dieser Code wird vergeben, wenn auf allgemein bekannte Umstände verwiesen wird.
<i>INT: Wissen</i> <i>(Intention: Wissensaufbau)</i>	Die Intention zielt auf Wissensaufbau ab. Damit ist es aber auch automatisch ein Subcode von <i>INT</i> , da auch Wissensaufbau eine Intention sein kann, die im Rahmen dieses Codes gezielt formuliert wird.	„Um mein Wissen über [Thema] zu erweitern.“	Dieser Code wird vergeben, wenn das Ziel ist Wissen aufzubauen.

ADS (AdressatIn)	In der Reflexion werden AdressatIn und die zu beantwortende Person reflektiert.	„Die Frage kann mir das Internet beantworten.“	Kodierung erfolgt, wenn formuliert wird an wen die Frage gerichtet ist und wer diese beantworten kann.
Unbekannt (Kein Vorwissen vorhanden)	Es wird dahingehend reflektiert, dass ein Thema unbekannt bzw. weitestgehend unbekannt ist, also kein bzw. kaum Vorwissen vorhanden ist.	„Davon hatte ich bisher keine Ahnung.“	Kodierung erfolgt, wenn Unwissenheit offengelegt wird.
HV (Historischer Verweis)	Die Reflexion kann auf Basis historischer Verweise über konkrete Bezüge zu Sachanalysen, Sachurteilen oder auch historischen Werturteilen erfolgen.	„Sie war damals das größte Passagierschiff und galt als unsinkbar.“ „Dementsprechend stellt die Renaissance eine besondere Epoche dar.“	Kodierung erfolgt, wenn auf Sachverhalte, historische Sachurteile oder historische Werturteile verwiesen wird.
FF (Folgefrage)	Es werden Folgefragen formuliert.	„Darauf folgend könnte man fragen, [...].“	Kodierung erfolgt, wenn Folgefragen formuliert werden, die nicht im Essay aufgeworfen worden sind.
ALT (Alternative Frage)	Es werden alternative Fragen aufgeworfen, die jedoch nicht weiter thematisiert werden.	„Andererseits hätte ich mich auch auf diese Fragen stürzen können.“	Kodierung erfolgt, wenn Alternativfragen formuliert werden, die nicht im Essay aufgeworfen worden sind.
RKB (Reflexion hinsichtlich Konzepte, Begriffe oder Kategorien)	Reflexion unter Einbezug von Konzepten, Kategorien oder Begriffen.	„[...]“, dass in der Renaissance das fortschrittliche Denken begann und sich daraus der Humanismus entwickelt hat.“	Kodierung erfolgt, wenn klar der Bezug zu Konzepten, Kategorien oder Begriffen dargelegt wird. Ansonsten erfolgt die Kodierung eher als HV.
LWB (Lebensweltbezug: allgemein)	Reflexion unter dem Einbezug der eigenen Lebenswelt.	„Gerne früher als Hexe verkleidet.“	Kodierung erfolgt, wenn ein unspezifischer Bezug zu der eigenen Lebenswelt erkennbar wird.

<p><i>LWB: Spannend</i> (Lebensweltbezug: Spannung)</p>	<p>Spannung als Reflexion des Beweggrundes der Fragestellung und damit als Unterkategorie von <i>Lebensweltbezug</i>, der sehr unspezifisch ist.</p>	<p>„Weil ich das einfach interessant finde.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eine oberflächliche Reflexion gegeben wird, die nur rudimentär darauf verweist, warum das Thema spannend ist oder einfach nur formuliert, dass das Thema spannend sei, ohne dieses konkreter zu begründen. Dazu gehört auch, wenn unbegründet von einer Zuneigung zu dem Thema oder aber einem unbegründeten Interesse zu dem Thema gesprochen wird.</p>
<p><i>LWB: Region</i> (Lebensweltbezug: Region)</p>	<p>Reflexion erfolgt über die eigene regionale Umgebung, sodass dieses einen Subcode von <i>LWB</i> darstellt.</p>	<p>„Da ich ja hier in der Umgebung wohne, und dass das hier passiert sein soll.“</p>	<p>Dieser Code wird verwendet, wenn auf die eigene Region oder das eigene Lebensumfeld verwiesen wird.</p>
<p><i>LWB: Politik</i> (Lebensweltbezug: Politik)</p>	<p>Reflexion erfolgt über Verweise zu aktuellen politischen Geschehen, die dementsprechend Bestandteil der Lebenswelt sind.</p>	<p>„Wie man auch gerade in der Ukraine sieht.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn hinsichtlich aktueller politischer Umstände oder Geschehen reflektiert wird.</p>
<p><i>LWB: Urlaub</i> (Lebensweltbezug: Urlaubserfahrung)</p>	<p>Die Reflexion über Erfahrungen, die im Urlaub gemacht worden sind, sind ebenfalls Bestandteil der Lebenswelt der Lernenden.</p>	<p>„Während unseres Urlaubs in...“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eindeutig auf Urlaubserlebnisse hingewiesen wird.</p>
<p><i>LWB: Interesse</i> (Lebensweltbezug: konkretes Interesse)</p>	<p>Reflexion erfolgt über begründetes Interesse an der Thematik oder den Einbezug des eigenen Vorwissens und ist dementsprechend auch in der Lebenswelt verankert.</p>	<p>„Die Höhlenmalerei erweckt mein Interesse durch die Vielseitigkeit, der längst vergangene Zeit, als diese Kunst geschaffen wurde und von wem.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn das eigene Interesse begründet wird und gegebenenfalls auch auf das eigene Vorwissen bezogen wird.</p>
<p><i>LWB: Medien</i> (Lebensweltbezug: Medien)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über Erfahrungen/Verweise mit/zu geschichtskulturellen Produkten und bildet damit auch einen <i>LWB</i> ab.</p>	<p>„Wie in dem Spiel Assassins Creed...“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn ein Bezug zu Medien, wie z.B. Filmen, Videospielen oder anderen geschichtskulturellen Produkten, hergestellt wird.</p>

LWB: Schule (Lebensweltbezug: Schule)	Die Reflexion erfolgt über die Erfahrungen, die in der Schule gesammelt worden sind, die wiederum ebenfalls Bestandteil der Lebenswelt ist.	„Im Unterricht haben wir über den ersten Weltkrieg gesprochen.“	Dieser Code wird vergeben, wenn ein Bezug zum Schulunterricht hergestellt wird.
LWB: Familie (Lebensweltbezug: Familie)	Die Reflexion erfolgt über Bezüge zu Familienmitgliedern, Freunden oder Bekannten, die somit ebenfalls Bestandteil der Lebenswelt sind.	„Als ich mit meinem Opa darüber gesprochen habe, ...“	Dieser Code wird vergeben, wenn es einen Bezug zur Familie, Freunden bzw. dem persönlichen Umkreis gibt.
SBE (Sinnbildung exemplarisch)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der exemplarischen Sinnbildung.	„Weil wir auch heute noch etwas daraus lernen können.“	Dieser Code wird vergeben, wenn aus der Erzählung bzw. Geschichte etwas gelernt werden soll.
SBT (Sinnbildung traditional)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der traditionellen Sinnbildung.	„Ich möchte einfach wissen, wo das herkommt.“	Dieser Code wird vergeben, wenn eindeutig auf Ursachen verwiesen wird, die geklärt werden sollen.
SBG (Sinnbildung genetisch)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der genetischen Sinnbildung.	„Da ich denke, dass sich einiges dadurch verändert hat.“	Dieser Code wird vergeben, wenn Veränderungen aufgezeigt werden sollen und gezielt auf diese Intention eingegangen wird.
SBK (Sinnbildung kritisch)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der kritischen Sinnbildung.	„Dieses möchte ich wissen, weil es vielleicht auch anders gewesen sein könnte.“	Dieser Code wird vergeben, wenn es sich um die kritische Sinnbildung handelt. Dementsprechend muss die Reflexion auf eine andere Betrachtungsweise eingehen.
PHD: PMV (Prozess historischen Denkens: Plausibilitäten/ methodisches Vorgehen)	Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i> , hinsichtlich des methodischen Vorgehens oder dem Prüfen von Plausibilitäten.	„Wie man da an die Informationen herankommen könnte.“	Dieser Code wird vergeben, wenn es gezielt um das methodische Vorgehen historischer Erkenntnisgewinnung geht oder um die Plausibilitäten innerhalb der Reflexion.
PHD: HWU (Prozess historischen Denkens: Historisches Werturteil)	Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i> , hinsichtlich der Orientierung durch die Zeit im Sinne eines historischen Werturteils.	„Wie wichtig die Ereignisse für unsere heutige Demokratie sind.“	Dieser Code wird vergeben, wenn gezielt hinsichtlich Orientierung durch die Zeit reflektiert wird.

<p><i>PHD: HSV</i> (Prozess historischen Denkens: Historische Sachverhaltsanalyse)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, hinsichtlich der historischen Sachverhaltsanalyse, sodass die Klärung eines solchen historischen Sachverhaltes im Fokus steht.</p>	<p>„Ich muss erstmal die historische Person besser kennenlernen, damit ich weitere Aussagen über sie treffen kann.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eindeutig die Bedeutung hinsichtlich der Klärung eines historischen Sachverhaltes einbezogen wird.</p>
<p><i>PHD: HSU</i> (Prozess historischen Denkens: Historisches Sachurteil)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, das historische Sachurteil, wenn das Ziel eine Erklärung oder Bedeutungszuweisung im historischen Kontext ist.</p>	<p>„Welche Bedeutung die Veränderung im Rahmen des ersten Weltkrieges gespielt hat.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn die Erläuterungen zu einer Frage oder die Reflexion eindeutig auf eine Erklärung/Bedeutungszuweisung im historischen Kontext abzielen.</p>
<p><i>WDH</i> (Wiederholung der Frage)</p>	<p>Es findet keine Reflexion statt, die gestellte Frage wird lediglich in nahezu identischer Wortwahl wiederholt.</p>	<p>„Wer war Wilhelm I., weil ich wissen möchte, wer Wilhelm I. war.“</p>	<p>Es findet absolut keine Reflexion über die eigene Intention, Überlegungen, Vor-Urteile, Einflussfaktoren statt. Lediglich eine Wiederholung der eigenen Frage.</p>

5.2 Der Intercoderprozess

Es stellt sich zurecht die Frage nach den Gütekriterien qualitativer Forschung, allen voran die Frage nach der *internen Validität*, *Reliabilität* sowie *Objektivität*, den aktuellen Analyseschritt betreffend. Daher sind die geschilderten Schlüsselherausforderungen zentral zu adressieren, inwiefern die erhobenen Daten ausreichend Beweiskraft für die Analyse sowie anschließende Interpretation darstellen und inwiefern fair und ohne Vorurteile an die Analyse und nachfolgende Interpretation herangegangen worden ist, sodass *interpretive arguments* zu *validity arguments* werden können. Dementsprechend „drängen sich unmittelbar Fragen zur Intersubjektivität der Analyse“ (Rädiker/Kuckartz 2019, 287) auf, wobei der Intercoderprozess eine „typische Form der Reliabilitätsprüfung“ (Döring/Bortz 2016, 566) darstellt. Dennoch sei gesagt, dass die Aussagekraft des Intercoderprozesses nicht überschätzt werden darf (vgl. ebd. 567), da dies wiederum zu *bias* und einer Überschätzung der *fairness* führen könnte, sodass die Aussagekraft der Daten, entgegen der ursprünglichen Intention, zu hoch eingestuft wird und damit ein *interpretive argument* fälschlicherweise validiert werden könnte. Dennoch kann mit einer hohen Übereinstimmung ab ungefähr 95% (vgl. Wirtz/Caspar 2002) zumindest eine Rückversicherung erfolgen, dass die Analyse nicht vollkommen willkürlich erfolgte, und dass, zumindest im gewissen Maße die Schlüsselherausforderungen abgeschwächt werden

können, sodass die am Ende zu formulierenden Hypothesen auf einer Interpretation eines tragfähigeren Analysekorpus fundieren. Um dieses Fundament zu festigen, wird zudem ein Blick auf den Cohen's Kappa zur Beurteilung der Interrater-Reliabilität geworfen, wobei sich zur Beurteilung des Wertes auf die Berechnungen von Landis und Koch (1977) berufen wird:

Tabelle 8 - Bedeutung von Cohen's Kappa nach Landis und Koch (1977, 165)

Kappa Statistic	Strength of Agreement
< 0.00	Poor
0.00 – 0.20	Slight
0.21 – 0.40	Fair
0.41 – 0.60	Moderate
0.61 – 0.80	Substantial
0.81 – 1.00	Almost perfect

Die Berechnung des Wertes von Kappa wird dabei angelehnt an Brennan und Prediger (1981) erfolgen, wobei der Algorithmus von MAXQDA als Auswertungssoftware den Wert berechnet. Das Vorgehen im Intercoderprozess orientierte sich dabei zunächst an dem konsensuellen Codieren (vgl. u.a. Kuckartz 2018, Rädiker/Kuckartz 2019), wobei im „Zweierteam über die Daten diskutiert“ (Rädiker, Kuckartz 2019, 289) worden ist. In diesem Prozess werden mehrere Durchgänge angestrebt (vgl. Rädiker 2020), wobei zunächst die zweite, codierende Person eine Einführung in die Kodiereinheiten und den Kodierleitfaden erhält, bevor dann gemeinsam ein Interview codiert, beziehungsweise besprochen wird. Anschließend werden zwei weitere Interviews unabhängig voneinander codiert, dann besprochen und der Kodierleitfaden wird gegebenenfalls einer Adaption unterzogen. Im letzteren Fall wird der vorherige Schritt erneut wiederholt und überprüft, inwiefern unabhängig voneinander eine Übereinstimmung in der Kodierung erfolgt. Die Übereinstimmung des Intercoderprozesses bezieht sich auf die Codeüberlappung an Segmenten von mindestens 90%, wobei die Segmente beider Personen ausgewertet werden. Erst wenn zu mindestens 95% eine Übereinstimmung erreicht worden ist, ist die Überarbeitungs- und Adaptionsschleife des Kodierleitfadens abgeschlossen und der Intercoderprozess kann auf den weiteren Korpus ausgeweitet werden, wobei mindestens 20% des Korpus (vgl. Döring/Bortz 2016, 566) dafür herangezogen werden. Es ist zu betonen, dass darauf geachtet worden ist, dass eben nicht nach dem „Prinzip ‚Der Klügere gibt nach‘“ (Kuckartz 2018, 212) verfahren wurde, sondern dass beide codierende Personen gleichermaßen argumentierten und im Falle keiner Einigung diese eben als uneinig und damit offen hinsichtlich der *Reliabilität* stehen zu bleiben hätte.

Die zweite codierende Person, die mich im Intercoderprozess unterstützt hat, ist eine wissenschaftliche Hilfskraft unserer Abteilung, die ebenso wie ich zum ersten Mal einen

Intercoderprozess vollzieht. Ein Interessensschwerpunkt der zweiten forschenden Person liegt in der Urteilsbildung von Lernenden und bildet somit ein konträres Forschungsfeld zu dem der Arbeit zugrunde liegenden Feld der historischen Fragekompetenz. Diese Informationen sollen der Transparenz dienen, um die Gütekriterien *Reliabilität* und *Objektivität* zu adressieren.

5.2.1 Auswertung des Intercoderprozesses zu „Historische Fragen stellen“

Der erste Intercoderdurchgang erfolgte wie beschrieben, sodass zunächst der Kodierleitfaden inklusive Kodiereinheit(en) besprochen und anschließend ein Essay beispielhaft codiert worden ist. Im Anschluss codierten beide für sich, wobei die Übereinstimmung dieses ersten Intercoderdurchganges bei unter 40% lag, sodass wir uns lange und ausführlich über die vorgenommenen Kodierungen austauschten. Die explorierten Erkenntnisse dieses Gespräches führten zur Überarbeitung des Kodierleitfadens. Danach wurden die ersten beiden und zwei weitere Essays erneut mit dem adaptierten Kodierleitfaden unabhängig voneinander codiert. Dank der Überarbeitung der Kodieranweisungen wurde nun bereits eine Übereinstimmung von 94,74% erreicht:

Tabelle 9 – HFS Auswertung zweiter Intercoderdurchgang

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
KBK	4	1	5	80,00
ZEIT	10	1	11	90,91
PMV	4	0	4	100,00
HWU	4	1	5	80,00
HSU	12	0	12	100,00
HSV	20	0	20	100,00
<Total>	54	3	57	94,74

Insbesondere die fehlende Übereinstimmung bei den Codes *HWU*, *KBK* und *ZEIT* veranlasste zu einer erneuten Überarbeitung des Kodierleitfadens, sodass die Anweisungen hinsichtlich potentieller Codezuweisungen verständlicher und nachvollziehbarer formuliert worden sind. Auf dieser Basis folgte ein dritter Durchgang:

Tabelle 10 – HFS Auswertung dritter Intercoderdurchgang

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
KBK	2	2	4	50,00
ZEIT	6	2	8	75,00
HWU	4	0	4	100,00
HSU	6	1	7	85,71
HSV	22	1	23	95,65
<Total>	40	6	46	86,96

Die Auswertung zeigt eine Übereinstimmung von 86,96%, ohne dass ein Gespräch über die jeweiligen Codezuweisungen geführt worden ist. Dementsprechend wurde der Kodierleitfaden erneut angepasst und überarbeitet, insbesondere hinsichtlich des Codes *KBK*, bevor anschließend der vierte Durchgang erfolgte. Da ab dieser Schleife die Übereinstimmung bei 95% lag, ist auch der weitere Korpus ausgewertet worden. So sind von den insgesamt 61 Essays 25 intercodiert worden und somit 41% des erhobenen Korpus hinsichtlich der Dimension „Historische Fragen stellen“. Damit ist die geforderte Mindestzahl von 20% erfüllt worden und ergibt die folgende finale Auswertung des Intercoderprozesses hinsichtlich der Dimension *HFS*:

Tabelle 11 - HFS finale Auswertung Intercoderprozess

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
KBK	36	1	37	97,30
ZEIT	70	0	70	100,00
PMV	8	0	8	100,00
HWU	10	3	13	76,92
HSU	72	5	77	93,51
HSV	90	0	90	100,00
<Total>	286	9	295	96,95

Damit ist auch das Kriterium von mindestens 95% Übereinstimmung erreicht worden, wobei die Kategorie *HWU* nach unten heraussticht. Dies zeigt auch, dass, trotz der häufigen Korrekturschleifen des Kodierleitfadens, der subjektive Moment der Kodierung historischer Fragen bestehen bleibt und selbst im Gespräch unterschiedliche Positionen hinsichtlich der potentiellen Einordnung der historischen Frage offengeblieben sind.

Formel 1 - HFS Berechnung Kappa MAXQDA

		Person 1		
		1	0	
Person 2	1	a = 286	b = 4	290
	0	c = 5	0	5
		291	4	295

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.97$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{Anzahl der Codes} = 1 / 6 = 0.17$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.96}$$

Bei ungleicher Anzahl an Codes pro Segment oder bei Auswertung eines Codes allein:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{Anzahl der Codes} / (\text{Anzahl der Codes} + 1)^2 = 0.12$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.97}$$

Der Kappa-Wert der Segmente hinsichtlich der Intercoder-Reliabilität liegt bei 0,96 beziehungsweise 0,97, sodass die *Strength of Agreement* des Intercoderprozess gemäß [Tabelle 8](#) als *almost perfect* zu deklarieren ist. Dementsprechend ist der dem finalen Kodierdurchgang zugrundeliegende Kodierleitfaden nicht erneut adaptiert worden und bildet demnach die folgende, finale Version, inklusive des Vorworts hinsichtlich der Kodiereinheit:

Die Kodiereinheit umfasst jeweils eine Frage. Eine Frage ist dabei als Sinneinheit zu verstehen. So besteht die Frage „Warum brach der Erste Weltkrieg aus und wie verlief er?“ als zwei Sinneinheiten zu betrachten: 1. Warum brach der Erste Weltkrieg aus? 2. Wie verlief er?

Auch indirekte Fragen können als Sinneinheit codiert werden.

Eine Frage darf mit beliebig vielen Codes versehen werden, wobei jeder Code pro Frage nur einmal vorkommen darf. So kann beispielsweise der Frage „Warum brach der Erste Weltkrieg aus?“ sowohl der Code *HSU* als auch der Code *ZEIT* zugewiesen werden. Bei der nächsten Frage können die bereits verwendeten Codes erneut zugewiesen werden. Dabei steht im Fokus, was die Frage zur Antwort benötigt und nicht, ob dies auch tatsächlich intendiert gewesen ist.

Tabelle 12 - Kodierleitfaden "Historische Fragen stellen"

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<i>HSV</i> (Historische Sachverhaltsanalyse)	Die Frage fokussiert Vergangenheitspartikel.	„Wer war Homer?“ „Wann lebte der Höhlenmensch?“	Diese Kodierung erfolgt, wenn die Frage eine Erweiterung des historischen Wissens beinhaltet. Dieses kann auch eine rhetorische Frage sein, da das Wissen bereits vorhanden sein kann.
<i>HSU</i> (Historisches Sachurteil)	Die Frage fokussiert das Verständnis von Zusammenhängen, Erklärungsversuchen oder einer Einordnung von Ursachen und Folgen und beinhaltet zumeist auch bereits eine <i>HSV</i> .	„Warum brach der erste Weltkrieg aus?“ „Wie entwickelte sich der Höhlenmensch in Laufe der Zeit?“	Die Fragen zielen auf einen Erklärungsversuch/ eine Einordnung/ eine Bedeutungszuweisung eines historischen Sachverhaltes ab. <i>HSU</i> wird nur codiert, wenn tatsächlich eine Einordnung/Erklärung/ Bedeutungszuweisung stattfindet, ansonsten <i>HSV</i> . Nur im Zweifel <i>HSV+HSU</i> .
<i>HWU</i> (Historisches Werturteil)	Die Frage fokussiert eine Verknüpfung der Zeitformen im Sinne einer historischen Kontextualisierung, gegenwärtigen Bewertung und Orientierung für die Zukunft. Dabei kann die Fragestellung affekt- beziehungsweise emotionsgeladen sein.	„War das Leben in der DDR zu heute anders?“	Die Kodierung erfolgt, wenn die Frage versucht Orientierung durch die Zeit zu gewinnen und einen Zusammenhang zwischen einem Sachverhalt, ihrer Kontextualisierung und ihrer gegenwärtigen sowie ggf. zukünftigen Relevanz herzustellen versucht. Hinweise können Worte wie „heute“, „immer noch“ oder „gegenwärtig“ auf das <i>HWU</i> hindeuten. Dabei können Bewertungen vorgenommen werden, die zunächst keine eindeutige, gegenwärtige bzw. zukünftige Relevanz mit sich bringen. Das <i>HWU</i> setzt in der Regel eine <i>HSU</i> bzw. <i>HSV</i> voraus, sodass nur im Zweifel eine Kombination erfolgt.

<p><i>HWA</i> (Historische Wert-argumentation)</p>	<p>Die Frage fokussiert eine Verknüpfung der Zeitformen im Sinne einer historischen Kontextualisierung, gegenwärtigen Bewertung und Orientierung für die Zukunft, wobei eine klare Reflexion des eigenen Standpunktes erkennbar wird. Die <i>HWA</i> ist nicht zu verwechseln mit der historischen Argumentation nach Mierwald.</p>		<p>Die Kodierung erfolgt nur, wenn eine klare Reflexion des eigenen Standpunktes erkennbar ist, ansonsten erfolgt die Zuordnung zu <i>HWU</i>.</p>
<p><i>PMV</i> (Plausibilitäten/methodisches Vorgehen)</p>	<p>Die Frage fokussiert das Verfahren historischer Narrationen, indem Fragen hinsichtlich der Plausibilitäten oder dem methodischen Vorgehen gestellt werden.</p>	<p>„Wie viel Wahrheit steckt in dem berühmten Film Titanic?“</p>	<p>Die Kodierung erfolgt, wenn erkennbar ist, dass die Plausibilitäten oder Methoden historischen Erkenntnisgewinns als Horizont der Frage beinhaltet sein können.</p>
<p><i>ZEIT</i></p>	<p>Die Frage erfordert die Verbindung von mindestens zwei Zeitpunkten, wobei mindestens einer in der Vergangenheit liegt und durch die Frage eine Verbindung erzeugt werden könnte. Können geschlossene Fragen mit <i>ZEIT</i> codiert werden?</p>	<p>„Warum brach der erste Weltkrieg aus?“ „Kann sich ein solches Ereignis heute wiederholen?“</p>	<p>Die Kodierung erfolgt, wenn eine zeitliche Verknüpfung in der Frage erkennbar ist, wobei mindestens einer der Zeitpunkte in der Vergangenheit liegen muss. Eine zeitliche Verknüpfung liegt auch dann vor, wenn beispielsweise nach Veränderungen gefragt wird, da dieses stets die Verbindung von mindestens zwei Zeitpunkten mit sich bringt.</p>
<p><i>KBK</i> (Konzepte, Begriffe, Kategorien)</p>	<p>Die Frage fokussiert Konzepte, Kategorien oder Begriff, die mittels der Untersuchung der Fragestellung angereichert werden sollen.</p>	<p>„Und warum wird Troja als Mythos bezeichnet?“</p>	<p>Die Kodierung erfolgt nur, wenn erkennbar ist, dass die Frage auf eine Anreicherung von Konzepten, Kategorien oder Begriffen abzielt.</p>

5.2.2 Auswertung des Intercoderprozesses zu „Historische Fragen reflektieren“

Dieser Intercoderprozess erfolgte methodisch analog zu dem Intercoderprozess von „Historische Fragen stellen“, wobei die Übereinstimmung des Intercoderprozesses sich erneut auf die Codeüberlappung an Segmenten bezieht. Dabei ist durch die erfolgte Paraphrasierung das Segment bereits gesetzt worden. Zunächst stand die Annahme im Raum, dass wir durch die bereits erfolgte Zusammenarbeit bei den Codes zu den gestellten (a-)historischen Fragen im ersten Intercoderprozess positiver abschneiden würden als im vorherigen Prozess. Doch erneut lag die Übereinstimmung nach den ersten vier Essays bei knapp 42%.

Tabelle 13 - HFR Auswertung erster Intercoderdurchgang ohne Gespräch

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
ALLGEMEINWISSEN	2	3	5	40,00
WISSEN	0	1	1	0,00
UNBEKANNT	6	5	11	54,55
HV	2	3	5	40,00
SPANNEND	4	1	5	80,00
INTERESSE	0	3	3	0,00
MEDIEN	4	0	4	100,00
UNTERRICHT	4	0	4	100,00
FAMILIE	2	0	2	100,00
PHD PMV	0	3	3	0,00
PHD HWU	0	1	1	0,00
PHD HSV	0	7	7	0,00
PHD HSU	0	3	3	0,00
WDH	0	4	4	0,00
<Total>	24	34	58	41,38

Die größten Übereinstimmungen lagen im Bereich der Codes zum *Prozess historischen Denkens* und den Codes *INTERESSE* sowie *WISSEN*. In dem Gespräch sind diese Punkte diskutiert worden und es ist eine elementare Veränderung der Codes vorgenommen worden, sodass die Codes *INTERESSE* und *SPANNEND* in *Begründetes Interesse* sowie *Unbegründetes Interesse* umbenannt worden sind, damit sprachlich bereits mit den Codes eine transparentere Logik einhergeht. Nach dem Gespräch lag die Übereinstimmung dann bereits bei hochwertigen 97%.

Tabelle 14 - HFR Auswertung erster Intercoderdurchgang nach Gespräch

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
ALLGEMEINWISSEN	6	1	7	85,71
WISSEN	2	0	2	100,00
UNBEKANNT	14	0	14	100,00
HV	6	1	7	85,71
Begründetes Interesse	6	0	6	100,00
Unbegründetes Interesse	4	0	4	100,00
MEDIEN	4	0	4	100,00
UNTERRICHT	4	0	4	100,00
FAMILIE	2	0	2	100,00
PHD PMV	6	0	6	100,00
PHD HWU	2	0	2	100,00
PHD HSV	10	0	10	100,00
WDH	8	0	8	100,00
<Total>	74	2	76	97,37

Die beiden nicht übereinstimmenden Codes liegen darin begründet, dass eine Person den Verweis als *HV* und somit als einen historischen Verweis deklariert hat und die andere Person darin einen Verweis auf *ALLGEMEINWISSEN* interpretiert hat. Die im Gespräch explorierten Schwächen des Kodierleitfadens sowie der Kodieranweisungen sind überarbeitet worden und mit dem stark adaptierten Kodierleitfaden sind dann weitere 20 Essays codiert worden. Hierbei lag die Übereinstimmung ohne vorheriges Gespräch bei knapp 80%.

Tabelle 15 - HFR Zweiter Intercoderdurchgang ohne Gespräch

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
VORWISSEN	14	7	21	66,67
POSITIVISMUS	2	0	2	100,00
ALLGEMEINWISSEN	6	1	7	85,71
WISSEN	14	3	17	82,35
UNBEKANNT	18	3	21	85,71
HV	36	12	48	75,00
RKB	8	11	19	42,11
Begründetes Interesse	34	1	35	97,14
Begründetes Interesse	0	2	2	0,00
Unbegründetes Interesse	24	3	27	88,89
POLITIK	0	1	1	0,00
MEDIEN	18	1	19	94,74
UNTERRICHT	16	0	16	100,00
FAMILIE	6	0	6	100,00
SBT	0	2	2	0,00
SBG	4	0	4	100,00
SBK	4	1	5	80,00
PHD PMV	6	0	6	100,00
PHD HWU	8	3	11	72,73
PHD HSV	12	6	18	66,67
PHD HSU	0	1	1	0,00
WDH	8	3	11	72,73
<Total>	238	61	299	79,60

Das anschließende Gespräch hat weitere Unklarheiten beseitigt, vor allem hinsichtlich der Codes die Sinnbildungen betreffend sowie Abweichungen bei den Codes der Verweise. Als Conclusio sind im Kodierleitfaden einzelne Wörter zur Präzisierung ergänzt worden. Nach dem Reflexionsgespräch über die zugewiesenen Codes ergab sich eine finale Übereinstimmung von 98% über alle codierten Segmente in den insgesamt 24 Essays.

Tabelle 16 - HFR finale Auswertung Intercoderprozess

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
VORWISSEN	22	1	23	95,65
POSITIVISMUS	2	0	2	100,00
ALLGEMEINWISSEN	6	1	7	85,71
WISSEN	18	0	18	100,00
UNBEKANNT	24	0	24	100,00
HV	46	2	48	95,83
RKB	26	1	27	96,30
Begründetes Interesse	40	0	40	100,00
Unbegründetes Interesse	26	0	26	100,00
POLITIK	2	0	2	100,00
MEDIEN	18	1	19	94,74
UNTERRICHT	18	0	18	100,00
FAMILIE	6	0	6	100,00
SBT	4	0	4	100,00
SBG	4	0	4	100,00
SBK	6	0	6	100,00
PHD PMV	6	0	6	100,00
PHD HWU	8	0	8	100,00
PHD HSV	20	0	20	100,00
WDH	12	0	12	100,00
<Total>	314	6	320	98,13

Mit insgesamt 24 von 63 Essays sind somit 38% dem Intercoderprozess unterzogen worden. Berücksichtigt man die Essays, in denen beide keine Codes vergeben haben, da keine reflektierenden Segmente identifiziert werden konnten, und bereinigt die Gesamtzahl der Essays, indem die beiden unbrauchbaren Essays substituiert wurden, passierten 27 von 61 Essays den Intercoderprozess. Dementsprechend sind 44% des gesamten Materials intercodiert worden, welches den gesetzten Anforderungen von mindestens 20% entspricht, wobei die Übereinstimmungsquote mit 98% ebenfalls den geforderten Wert übertrifft.

Formel 2 - HFR Berechnung Kappa MAXQDA

		Person 1		
		1	0	
Person 2	1	a = 302	b = 4	306
	0	c = 2	0	2
		304	4	308

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.98$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{Anzahl der Codes} = 1 / 19 = 0.05$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.98}$$

Bei ungleicher Anzahl an Codes pro Segment oder bei Auswertung eines Codes allein:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{Anzahl der Codes} / (\text{Anzahl der Codes} + 1)^2 = 0.05$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.98}$$

Auch der Kappa-Wert dieser Segmente liegt mit 0,98 im Bereich *almost perfect* hinsichtlich der Intercoder-Reliabilität und der *Strength of Agreement*. Demzufolge erfolgte kein dritter Intercoderdurchgang, sodass nach der Darstellung des finalen Kodierleitfadens zu der Darstellung der Ergebnisse übergeleitet werden kann.

Tabelle 17 - Kodierleitfaden "Historische Fragen reflektieren"

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<i>Vorwissen</i>	In der Reflexion wird auf vorhandenes Vorwissen eingegangen. Dabei kann auch unspezifisch auf historische Sachverhalte verwiesen werden.	„Ich habe mich schon mit dem Thema Rom beschäftigt.“	Dieser Code wird vergeben, wenn die Person selbst direkt auf vorhandenes Vorwissen verweist.
<i>Positivismus</i>	Die Reflexion erfolgt über einen Wirklichkeitsbeziehungsweise Wahrheitsanspruch von Geschichte. Die Beweggründe liegen dementsprechend darin die vergangene Wirklichkeit zu explorieren.	„Daher möchte ich wissen, wie es wirklich war.“	Dieser Code wird vergeben, wenn ein eindeutig positivistisches Geschichtsverständnis vorliegt. Wie war es wirklich? Wahrheitsanspruch.
<i>Allgemeinwissen</i>	<i>Allgemeinwissen</i> bezeichnet, im Unterschied zum <i>Vorwissen</i> , allgemeine Umstände und weniger spezifisches Fachwissen.	„Der Untergang der Titanic ist wohl jedem bekannt.“	Dieser Code wird vergeben, wenn auf allgemein bekannte Umstände verwiesen wird.
<i>INT: Wissen</i> (<i>Intention: Wissensaufbau</i>)	Die Intention zielt auf Wissensaufbau ab. Damit ist es aber auch automatisch ein Subcode von <i>INT</i> , da auch Wissensaufbau eine Intention sein kann, die im Rahmen dieses Codes gezielt formuliert wird.	„Um mein Wissen über [Thema] zu erweitern.“	Dieser Code wird vergeben, wenn explizit genannt wird, dass das Ziel ist Wissen aufzubauen.
<i>ADS</i> (<i>AdressatIn</i>)	In der Reflexion werden AdressatIn und die zu beantwortende Person reflektiert.	„Die Frage kann mir das Internet beantworten.“	Kodierung erfolgt, wenn formuliert wird an wen die Frage gerichtet ist und wer diese beantworten kann.
<i>Unbekannt</i> (<i>Kein Vorwissen vorhanden</i>)	Es wird dahingehend reflektiert, dass ein Thema unbekannt bzw. weitestgehend unbekannt ist, also kein bzw. kaum Vorwissen vorhanden ist.	„Davon hatte ich bisher keine Ahnung.“	Kodierung erfolgt, wenn Unwissenheit offengelegt wird.

<p>HV (Historischer Verweis)</p>	<p>Die Reflexion kann auf Basis historischer Verweise über konkrete Bezüge zu Sachanalysen, Sachurteilen oder auch historischen Werturteilen erfolgen.</p>	<p>„Sie war damals das größte Passagierschiff und galt als unsinkbar.“ „Dementsprechend stellt die Renaissance eine besondere Epoche dar.“</p>	<p>Kodierung erfolgt, wenn auf Sachverhalte, historische Sachurteile oder historische Werturteile verwiesen wird. Wenn eher unspezifisch auf historische Sachverhalte verwiesen wird, ohne konkrete Nennungen, dann Kodierung als <i>Vorwissen</i>.</p>
<p>FF (Folgefrage)</p>	<p>Es werden Folgefragen formuliert.</p>	<p>„Darauf folgend könnte man fragen, [...].“</p>	<p>Kodierung erfolgt, wenn Folgefragen formuliert werden, die nicht im Essay aufgeworfen worden sind.</p>
<p>ALT (Alternative Frage)</p>	<p>Es werden alternative Fragen aufgeworfen, die jedoch nicht weiter thematisiert werden.</p>	<p>„Andererseits hätte ich mich auch auf diese Fragen stürzen können.“</p>	<p>Kodierung erfolgt, wenn Alternativfragen formuliert werden, die nicht im Essay aufgeworfen worden sind.</p>
<p>RKB (Reflexion hinsichtlich Konzepte, Begriffe oder Kategorien)</p>	<p>Reflexion unter Einbezug von Konzepten, Kategorien oder Begriffen. (ggf. Korrelation mit HV, bzw. HV als Voraussetzung)</p>	<p>„[...]“, dass in der Renaissance das fortschrittliche Denken begann und sich daraus der Humanismus entwickelt hat.“</p>	<p>Kodierung erfolgt, wenn klar der Bezug zu Konzepten, Kategorien oder Begriffen dargelegt wird.</p>
<p>Unbegründetes Interesse</p>	<p>Spannung als Reflexion des Beweggrundes der Fragestellung und damit als Unterkategorie von <i>Lebensweltbezug</i>, der sehr unspezifisch ist.</p>	<p>„Weil ich das einfach interessant finde.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eine unreflektierte Reflexion gegeben wird, die nur rudimentär darauf verweist, warum das Thema spannend ist oder einfach nur formuliert, dass das Thema spannend sei, ohne dieses konkreter zu begründen. Dazu gehört auch, wenn unbegründet von einer Zuneigung zu dem Thema oder aber einem unbegründeten Interesse zu dem Thema gesprochen wird.</p>
<p>Begründetes Interesse</p>	<p>Reflexion erfolgt über begründetes Interesse an der Thematik oder den Einbezug des eigenen Vorwissens und ist dementsprechend auch in der Lebenswelt verankert.</p>	<p>„Die Höhlenmalerei erweckt mein Interesse durch die Vielseitigkeit, der längst vergangen Zeit, als diese Kunst geschaffen wurde und von wem.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn das eigene Interesse begründet wird und gegebenenfalls auch auf das eigene Vorwissen bezogen wird.</p>
<p>LWB (Lebensweltbezug: allgemein)</p>	<p>Reflexion unter dem Einbezug der eigenen Lebenswelt.</p>	<p>„Gerne früher als Hexe verkleidet.“</p>	<p>Kodierung erfolgt, wenn ein unspezifischer Bezug zu der eigenen Lebenswelt erkennbar wird.</p>

LWB: Region (Lebensweltbezug: Region)	Reflexion erfolgt über die eigene regionale Umgebung, sodass dieses einen Subcode von LWB darstellt.	„Ich ja hier in der Umgebung wohne, und dass das hier passiert sein soll.“	Dieser Code wird verwendet, wenn auf die eigene Region, das eigene Lebensumfeld verwiesen wird.
LWB: Politik (Lebensweltbezug: Politik)	Reflexion erfolgt über Verweise zu aktuellen politischen Geschehen, die dementsprechend Bestandteil der Lebenswelt sind.	„Wie man auch gerade in der Ukraine sieht.“	Dieser Code wird vergeben, wenn hinsichtlich aktueller politischer Umstände oder Geschehen reflektiert wird.
LWB: Urlaub (Lebensweltbezug: Urlaubserfahrung)	Die Reflexion über Erfahrungen, die im Urlaub gemacht worden sind, sind ebenfalls Bestandteil der Lebenswelt der Lernenden.	„Während unseres Urlaubs in...“	Dieser Code wird vergeben, wenn eindeutig auf Urlaubserlebnisse hingewiesen wird.
LWB: Medien (Lebensweltbezug: Medien)	Die Reflexion erfolgt über Erfahrungen/Verweise mit/zu geschichtskulturellen Produkten und bildet damit auch einen LWB ab.	„Wie in dem Spiel Assassins Creed...“	Dieser Code wird vergeben, wenn ein Bezug zu Medien, wie z.B. Filmen, Videospielen oder anderen geschichtskulturellen Produkten, hergestellt wird.
LWB: Schule (Lebensweltbezug: Schule)	Die Reflexion erfolgt über die Erfahrungen, die in der Schule gesammelt worden sind, die wiederum ebenfalls Bestandteil der Lebenswelt ist.	„Im Unterricht haben wir über den ersten Weltkrieg gesprochen.“	Dieser Code wird vergeben, wenn ein Bezug zum Schulunterricht hergestellt wird.
LWB: Familie (Lebensweltbezug: Familie)	Die Reflexion erfolgt über Bezüge zu Familienmitgliedern, Freunden oder Bekannten, die somit ebenfalls Bestandteil der Lebenswelt sind.	„Als ich mit meinem Opa darüber gesprochen habe, ...“	Dieser Code wird vergeben, wenn es einen Bezug zur Familie, Freunden bzw. dem persönlichen Umkreis gibt.
LWB: Verkleidung (Lebensweltbezug: Kostümerkfahrung)	Die Reflexion erfolgt über Bezüge zu Verkleidungen, Kostümen, wie beispielsweise zu Halloween oder Fasching.	„Ich habe mich früher gerne als Ritter verkleidet.“	Dieser Code wird vergeben, wenn ein Bezug zu Verkleidungen hergestellt wird.
SBE (Sinnbildung exemplarisch)	Reflexion erfolgt über die Darlegung der exemplarischen Sinnbildung.	„Weil wir auch heute noch etwas daraus lernen können.“	Dieser Code wird vergeben, wenn aus der Erzählung bzw. Geschichte etwas gelernt werden soll.

<p>SBT (Sinnbildung traditional)</p>	<p>Reflexion erfolgt über die Darlegung der traditionellen Sinnbildung.</p>	<p>„Ich möchte einfach wissen, wo das herkommt.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eindeutig auf Ursachen verwiesen wird, die geklärt werden sollen.</p>
<p>SBG (Sinnbildung genetisch)</p>	<p>Reflexion erfolgt über die Darlegung der genetischen Sinnbildung.</p>	<p>„Da ich denke, dass sich einiges dadurch verändert hat.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn Veränderungen aufgezeigt werden sollen und gezielt auf diese Intention eingegangen wird.</p>
<p>SBK (Sinnbildung kritisch)</p>	<p>Reflexion erfolgt über die Darlegung der kritischen Sinnbildung.</p>	<p>„Dieses möchte ich wissen, weil es vielleicht auch anders gewesen sein könnte.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn es sich um die kritische Sinnbildung handelt. Dementsprechend muss die Reflexion auf eine andere Betrachtungsweise eingehen.</p>
<p>PHD: PMV (Prozess historischen Denkens: Plausibilitäten/ methodisches Vorgehen)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, hinsichtlich des methodischen Vorgehens oder dem Prüfen von Plausibilitäten.</p>	<p>„Wie man da an die Informationen herankommen könnte.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn es gezielt um das methodische Vorgehen historischer Erkenntnisgewinnung geht oder um die Plausibilitäten innerhalb der Reflexion.</p>
<p>PHD: HWU (Prozess historischen Denkens: Historisches Werturteil)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, hinsichtlich der Orientierung durch die Zeit im Sinne eines historischen Werturteils.</p>	<p>„Wie wichtig die Ereignisse für unsere heutige Demokratie sind.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn gezielt hinsichtlich Orientierung durch die Zeit reflektiert wird.</p>
<p>PHD: HSV (Prozess historischen Denkens: Historische Sachverhaltsanalyse)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, hinsichtlich der historischen Sachverhaltsanalyse, sodass die Klärung eines solchen historischen Sachverhaltes im Fokus steht.</p>	<p>„Ich muss erstmal die historische Person besser kennenlernen, damit ich weitere Aussagen über sie treffen kann.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eindeutig die Bedeutung hinsichtlich der <u>Klärung</u> eines historischen Sachverhaltes einbezogen wird.</p>
<p>PHD: HSU (Prozess historischen Denkens: Historisches Sachurteil)</p>	<p>Die Reflexion erfolgt über den Teilschritt <i>Prozesse historischen Denkens</i>, das historische Sachurteil, wenn das Ziel eine Erklärung oder Bedeutungszuweisung im historischen Kontext ist.</p>	<p>„Welche Bedeutung die Veränderung im Rahmen des ersten Weltkrieges gespielt hat.“</p>	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn die Erläuterungen zu einer Frage oder die Reflexion eindeutig auf eine Erklärung/Bedeutungszuweisung im historischen Kontext abzielen.</p>

<p><i>WDH</i> (Wiederholung der Frage)</p>	<p>Es findet keine Reflexion statt, die gestellte Frage wird lediglich in nahezu identischer Wortwahl wiederholt.</p>	<p>„Wer war Wilhelm I., weil ich wissen möchte, wer Wilhelm I. war.“</p>	<p>Es findet absolut keine Reflexion über die eigene Intention, Überlegungen, Vor-Urteile, Einflussfaktoren statt. Lediglich eine Wiederholung der eigenen Frage.</p>
--	---	--	---

6 Darstellung der Ergebnisse

Nach den Adaptionen des Kodierleitfadens, dem Intercoderverfahren und der finalen Auswertung der Essays, werden nun die Ergebnisse präsentiert. Das Ziel gemäß der *Objektivität* ist es, die Ergebnisse vorerst deskriptiv zu präsentieren, bevor im nachfolgenden Kapitel die Interpretation und anschließenden Konklusionen zur Formulierung von Hypothesen als *interpretive* oder *validity argument* erfolgen werden. Insgesamt sind 63 Essays erhoben und analysiert worden.

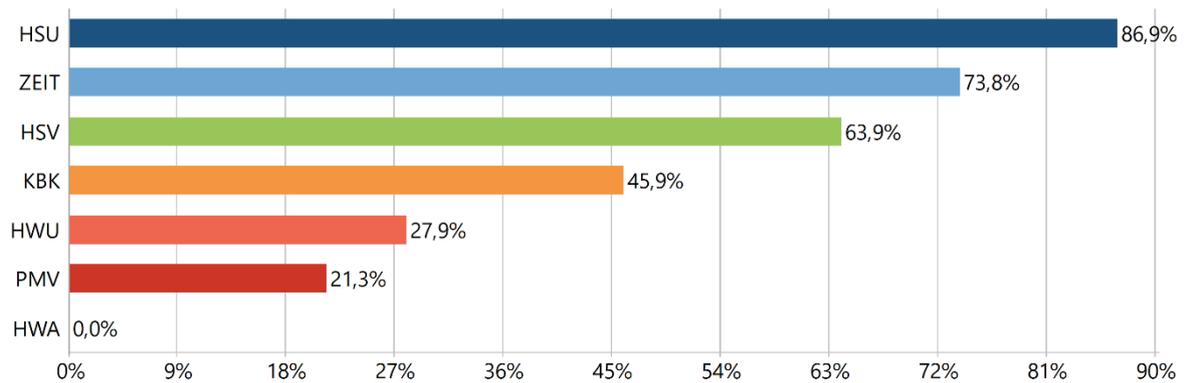
6.1 Ergebnisse zur Kategorie „Historische Fragen stellen“

In den analysierten Essays ist jeder Code, abgesehen von *HWA (Historische Wertargumentation)*, zugewiesen worden. Zunächst erfolgt die Auswertung nach Dokumenten. Die Häufigkeit steht dementsprechend für die Anzahl der Dokumente, in denen der zugewiesene Code mindestens einmal codiert worden ist. So wurde in 53 Dokumenten, und damit am häufigsten, der Code *HSU (Historisches Sachurteil)* und in 13 Dokumenten, und damit am geringsten, mindestens einmal der Code *PMV (Plausibilitäten/Methodisches Vorgehen)* zugewiesen:

Tabelle 18 - HFS Dokumente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
HSU	53	84,13	86,89
ZEIT	45	71,43	73,77
HSV	39	61,90	63,93
KBK	28	44,44	45,90
HWU	17	26,98	27,87
PMV	13	20,63	21,31
HWA	0	0,00	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	61	96,83	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	2	3,17	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00	-

Abbildung 11 - HFS Dokumente mit jeweiligem Code (gültig)



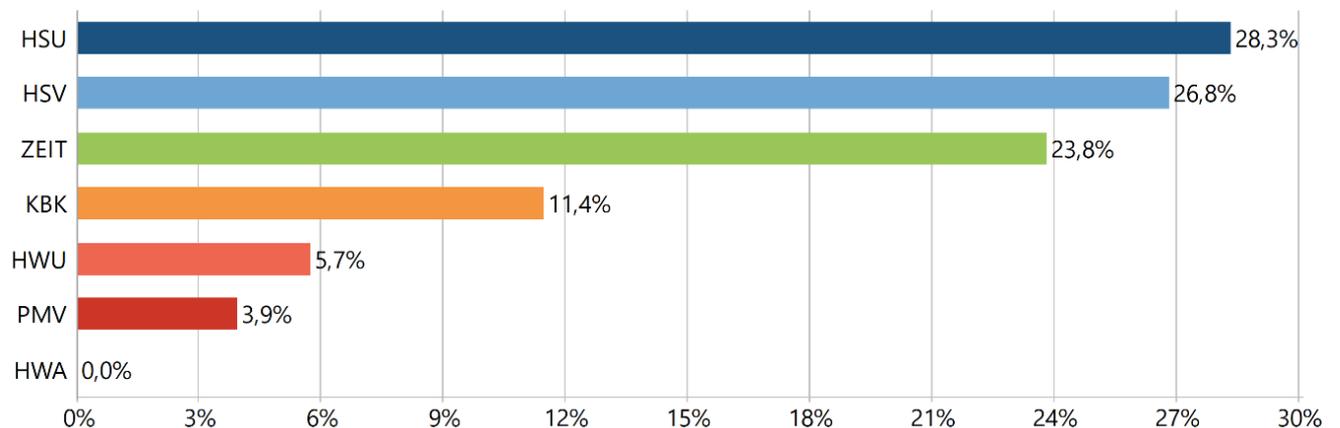
Erwähnenswert ist, dass in fast drei Viertel der Dokumente der Code *ZEIT* mindestens einmal vergeben worden ist.

Betrachtet man die Auswertung der Codes hinsichtlich der codierten Segmente ergibt sich folgende Verteilung:

Tabelle 19 - HFS Segmente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent
HSU	94	28,31
HSV	89	26,81
ZEIT	79	23,80
KBK	38	11,45
HWU	19	5,72
PMV	13	3,92
HWA	0	0,00
GESAMT	332	100,00

Abbildung 12 - HFS Segmente mit jeweiligem Code



Ebenso wie bei den Dokumenten ist auch bei den Segmenten der Code *HSU* am häufigsten codiert worden. Der Code *PMV* ist insgesamt 13-mal in 13 unterschiedlichen Dokumenten zugewiesen worden, sodass der Code *PMV* bei 13 ProbandInnen jeweils einmalig codiert worden ist und dieser Code bei keiner Person mehrfach zugewiesen worden ist.

Zur feineren Auffächerung der Ergebnisse folgen nun die Auswertungen der Segmente je erhobener Klasse, bevor abschließend die individuell zugewiesenen Codes in Form von Netzdiagrammen dargestellt werden.

Abbildung 13 - HFS GemS 10 Segmente mit jeweiligem Code

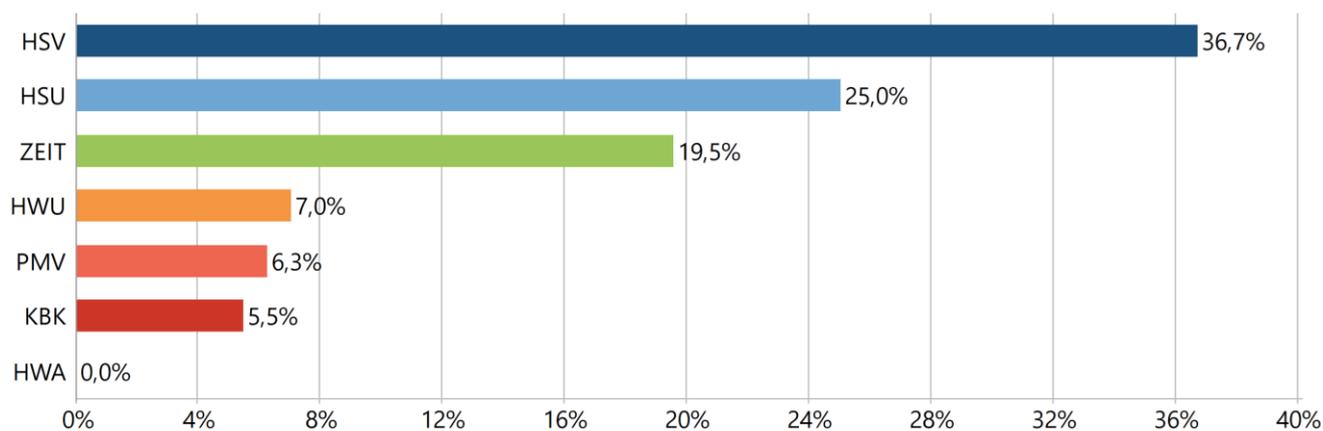


Abbildung 14 - HFS GemS 7 Segmente mit jeweiligem Code

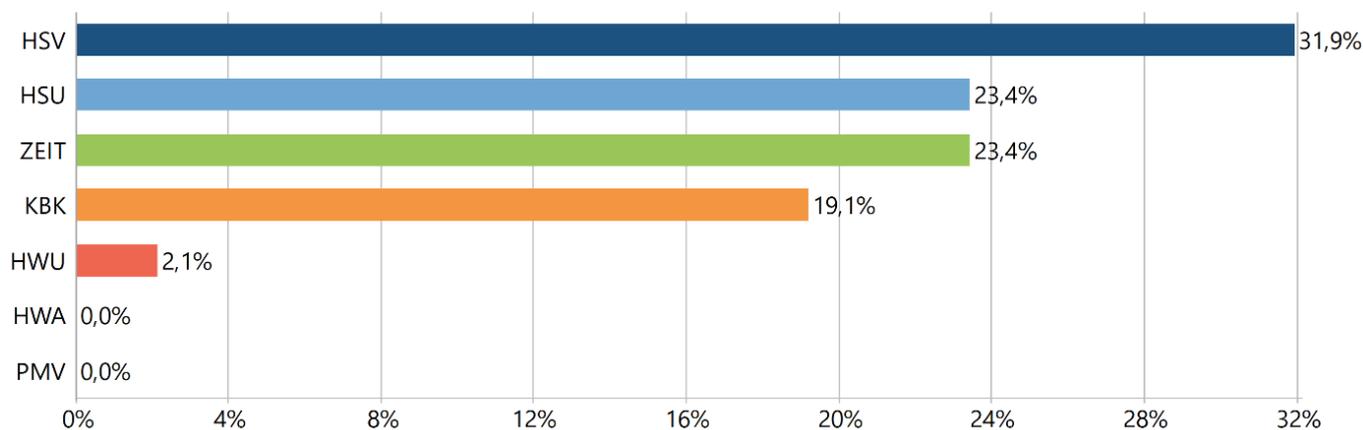


Abbildung 15 - HFS Gym 7.1 Segmente mit jeweiligem Code

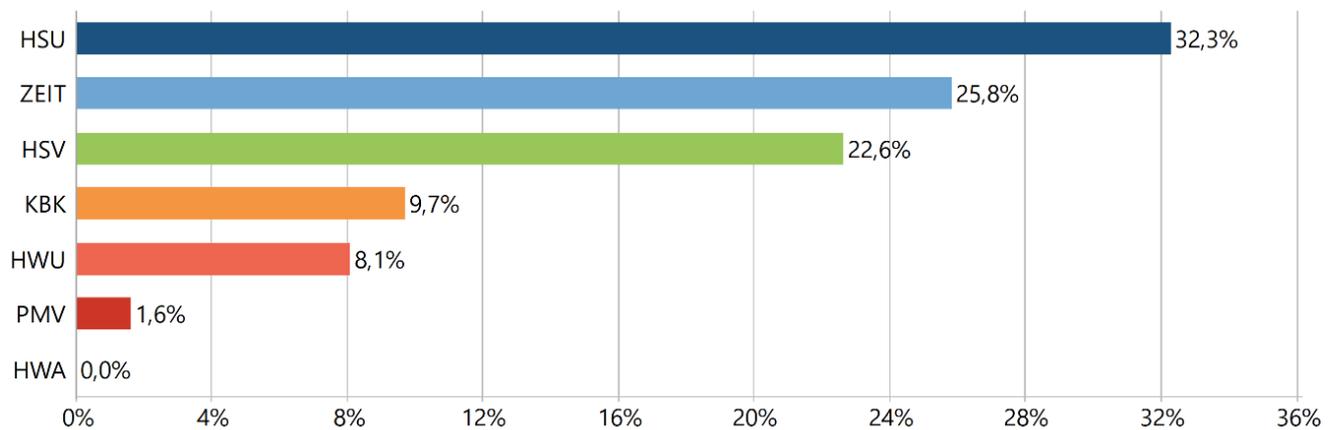


Abbildung 16 - HFS Gym 7.2 Segmente mit jeweiligem Code

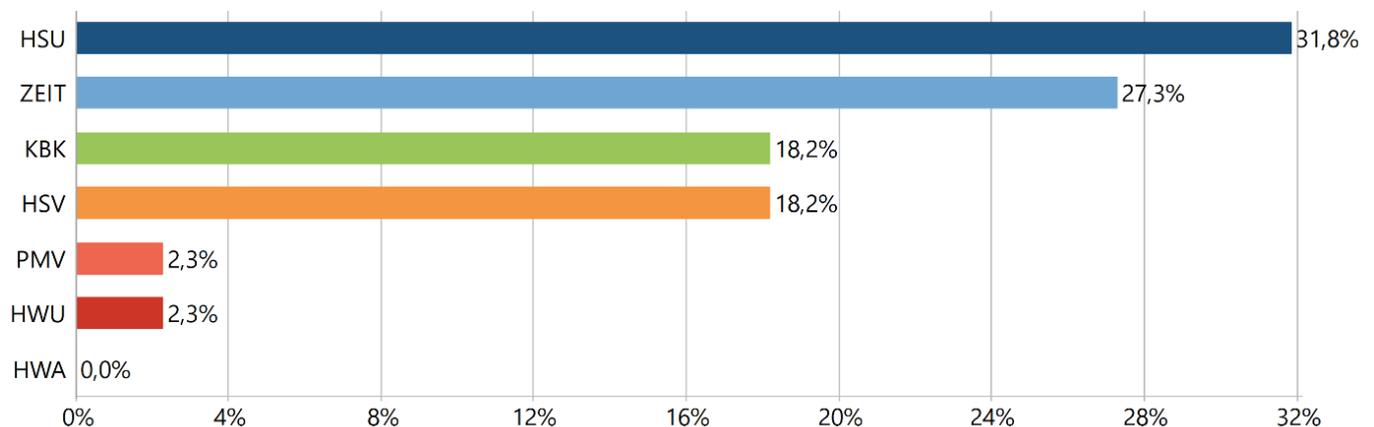
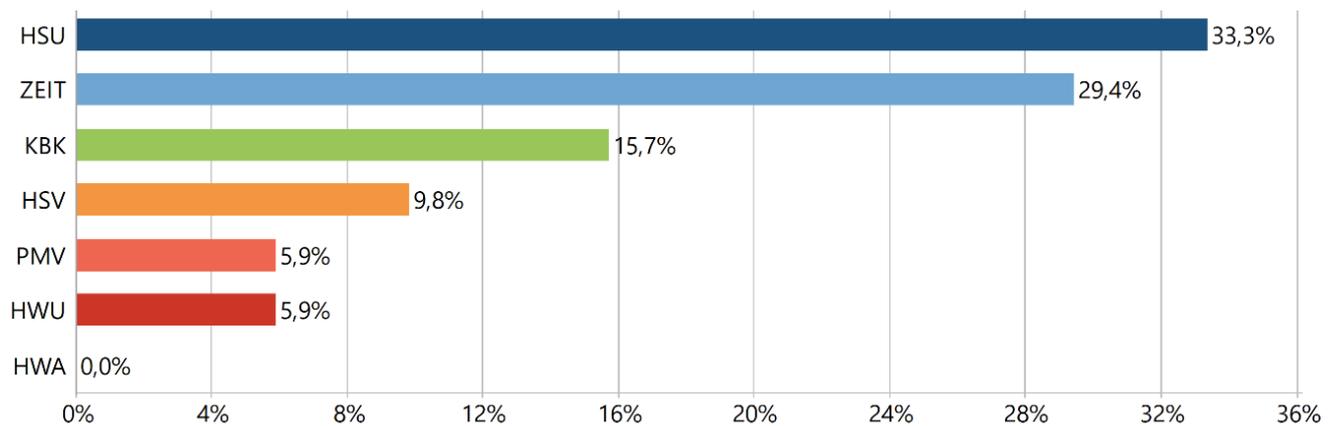


Abbildung 17 - HFS Gym 8 Segmente mit jeweiligem Code



Erwähnenswert in der Zusammenschau der Jahrgänge und insbesondere in der der Schulformen ist, dass bei den gymnasialen Klassen der Code *HSU* am häufigsten zugewiesen worden ist, wohingegen an der Gemeinschaftsschule der Code *HSV* am häufigsten codiert worden ist. Dieser Umstand wird in den Kapiteln [7.1.1](#) und [7.1.2](#) diskutiert, insbesondere hinsichtlich der Unterschiede in der Erstellung der Essays und der daraus möglicherweise

resultierenden Aussagekraft der Ergebnisse. Die Interpretation und die Diskussion dieser Ergebnisse erfolgen in Kapitel [7.1](#).

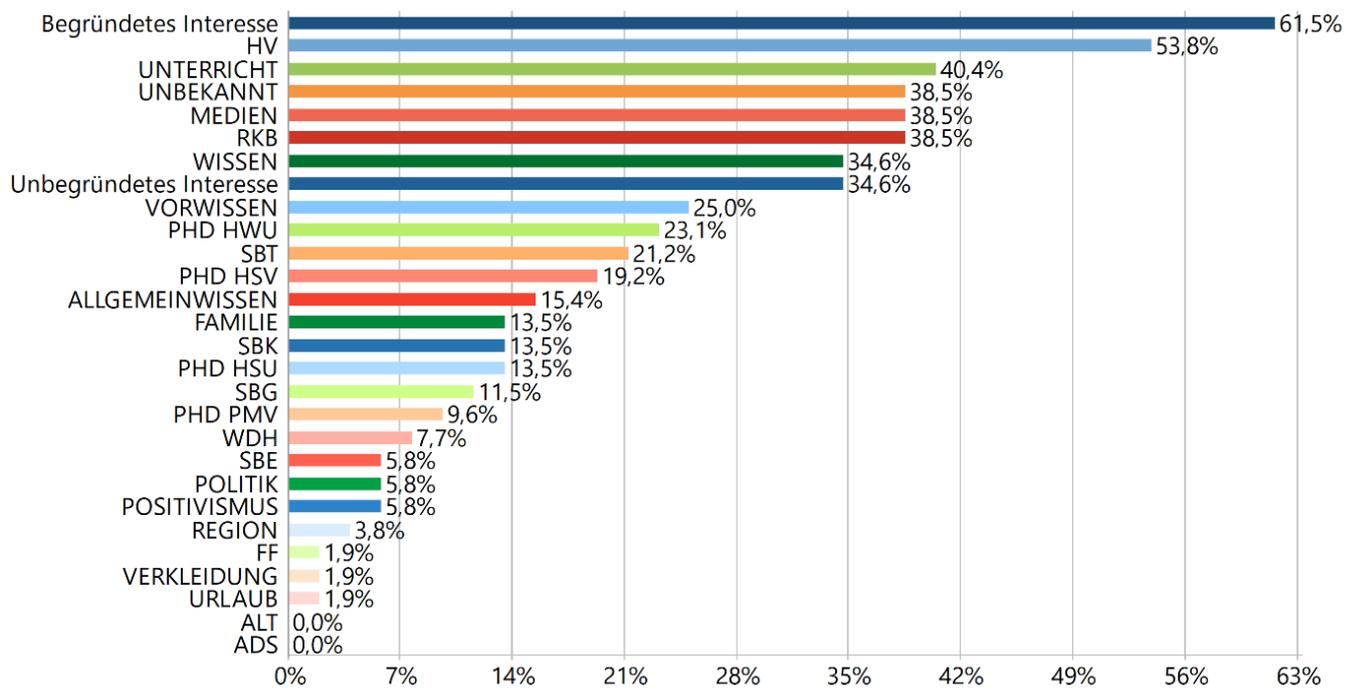
6.2 Ergebnisse zur Kategorie „Historische Fragen reflektieren“

Insgesamt sind alle 63 Essays analysiert worden, wobei in elf Dokumenten kein Code für die Reflexion vergeben werden konnte. In diesen elf Dokumenten sind auch die zwei Essays enthalten, die bei der Analyse der Kategorie *HFS (Historische Fragen stellen)* nicht verwendbar gewesen sind. In den 63 ausgewerteten Essays sind die Codes *ADS (Adressat)* sowie *ALT (Alternative Frage)* nicht vergeben worden. In insgesamt 50,79%, und damit knapp über der Hälfte der Dokumente, ist ein *Begründetes Interesse* codiert worden. Ebenfalls in knapp der Hälfte der Dokumente, mit 44,44%, konnte ein historischer Verweis mit *HV (Historischer Verweis)* zugewiesen werden. Die Tabelle zeigt die Prozente bezogen auf die 63 Dokumente sowie die Prozente (gültig) bezogen auf die 52 Dokumente mit mindestens einem Code. Das Balkendiagramm bezieht sich auf die Prozente (gültig).

Tabelle 20 - HFR Dokumente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
Begründetes Interesse	32	50,79	61,54
HV	28	44,44	53,85
UNTERRICHT	21	33,33	40,38
UNBEKANNT	20	31,75	38,46
MEDIEN	20	31,75	38,46
RKB	20	31,75	38,46
WISSEN	18	28,57	34,62
Unbegründetes Interesse	18	28,57	34,62
VORWISSEN	13	20,63	25,00
PHD HWU	12	19,05	23,08
SBT	11	17,46	21,15
PHD HSV	10	15,87	19,23
ALLGEMEINWISSEN	8	12,70	15,38
FAMILIE	7	11,11	13,46
SBK	7	11,11	13,46
PHD HSU	7	11,11	13,46
SBG	6	9,52	11,54
PHD PMV	5	7,94	9,62
WDH	4	6,35	7,69
SBE	3	4,76	5,77
POLITIK	3	4,76	5,77
POSITIVISMUS	3	4,76	5,77
REGION	2	3,17	3,85
FF	1	1,59	1,92
VERKLEIDUNG	1	1,59	1,92
URLAUB	1	1,59	1,92
ALT	0	0,00	0,00
ADS	0	0,00	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	52	82,54	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	11	17,46	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00	-

Abbildung 18 - HFR Dokumente mit jeweiligem Code

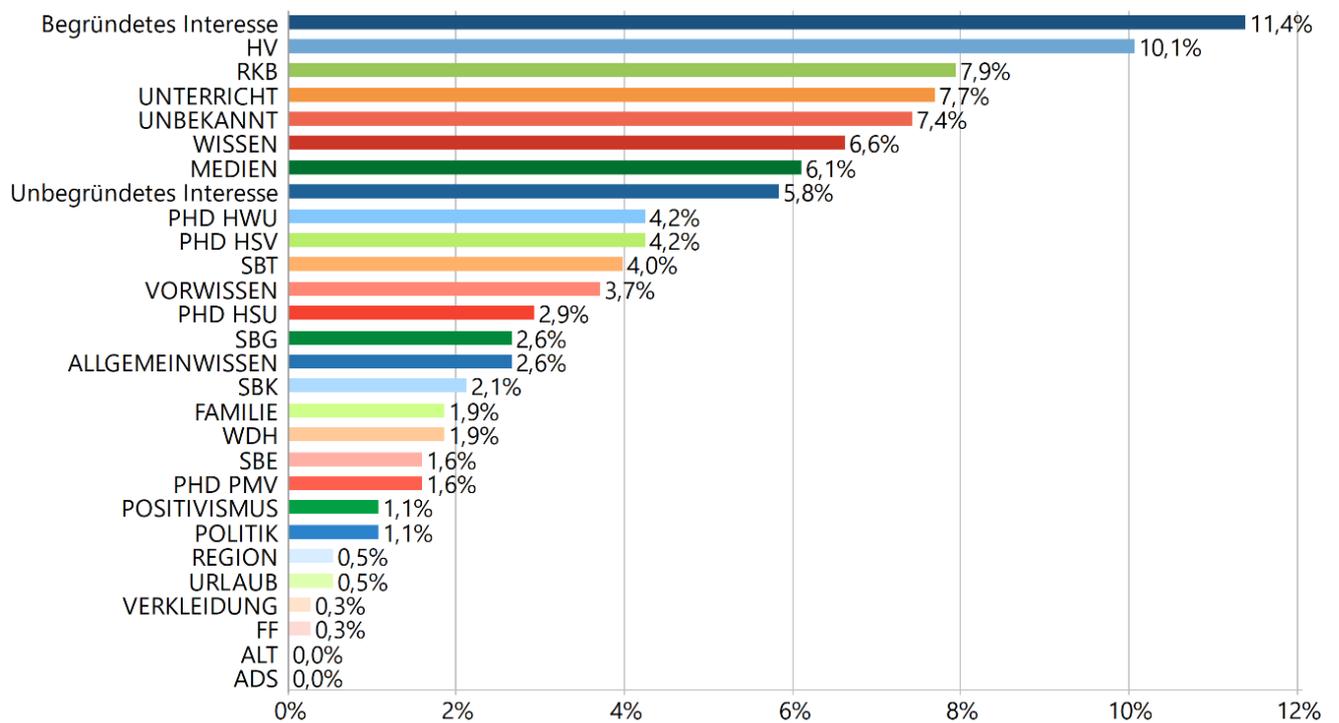


Betrachtet man die Auswertung der Codes hinsichtlich der Segmente, relevant für den Überblick aller codierter Segmente und damit eine Basis für die folgende Interpretation, so ergibt sich folgende Verteilung:

Tabelle 21 - HFR Segmente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent
Begründetes Interesse	43	11,38
HV	38	10,05
RKB	30	7,94
UNTERRICHT	29	7,67
UNBEKANNT	28	7,41
WISSEN	25	6,61
MEDIEN	23	6,08
Unbegründetes Interesse	22	5,82
PHD HWU	16	4,23
PHD HSV	16	4,23
SBT	15	3,97
VORWISSEN	14	3,70
PHD HSU	11	2,91
SBG	10	2,65
ALLGEMEINWISSEN	10	2,65
SBK	8	2,12
FAMILIE	7	1,85
WDH	7	1,85
SBE	6	1,59
PHD PMV	6	1,59
POSITIVISMUS	4	1,06
POLITIK	4	1,06
REGION	2	0,53
URLAUB	2	0,53
VERKLEIDUNG	1	0,26
FF	1	0,26
ALT	0	0,00
ADS	0	0,00
GESAMT	378	100,00

Abbildung 19 - HFR Segmente mit jeweiligem Code



Erwähnenswert ist, dass *Begründetes Interesse* sowie *HV* ebenfalls die häufigsten Segmentzuweisungen erhalten haben. In absoluten Zahlen ausgedrückt findet sich lediglich in einem Dokument mit dem Code *FF* eine formulierte Folgefrage.

Zur feineren Auffächerung der Ergebnisse folgt nun die Auswertung der Dokumente sowie Segmente je erhobener Klasse:

Tabelle 22 - HFR GemS 10 Dokumente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
Begründetes Interesse	13	61,90	65,00
UNBEKANNT	11	52,38	55,00
WISSEN	11	52,38	55,00
MEDIEN	11	52,38	55,00
UNTERRICHT	9	42,86	45,00
Unbegründetes Interesse	7	33,33	35,00
HV	7	33,33	35,00
ALLGEMEINWISSEN	7	33,33	35,00
PHD HWU	5	23,81	25,00
PHD HSV	5	23,81	25,00
PHD HSU	5	23,81	25,00
RKB	4	19,05	20,00
SBT	4	19,05	20,00
PHD PMV	4	19,05	20,00
VORWISSEN	3	14,29	15,00
SBG	3	14,29	15,00
FAMILIE	3	14,29	15,00
POSITIVISMUS	2	9,52	10,00
WDH	2	9,52	10,00
URLAUB	1	4,76	5,00
SBE	1	4,76	5,00
VERKLEIDUNG	1	4,76	5,00
POLITIK	1	4,76	5,00
SBK	1	4,76	5,00
ADS	0	0,00	0,00
REGION	0	0,00	0,00
FF	0	0,00	0,00
ALT	0	0,00	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	20	95,24	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	1	4,76	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	21	100,00	-

Abbildung 20 - HFR GemS 10 Segmente mit jeweiligem Code

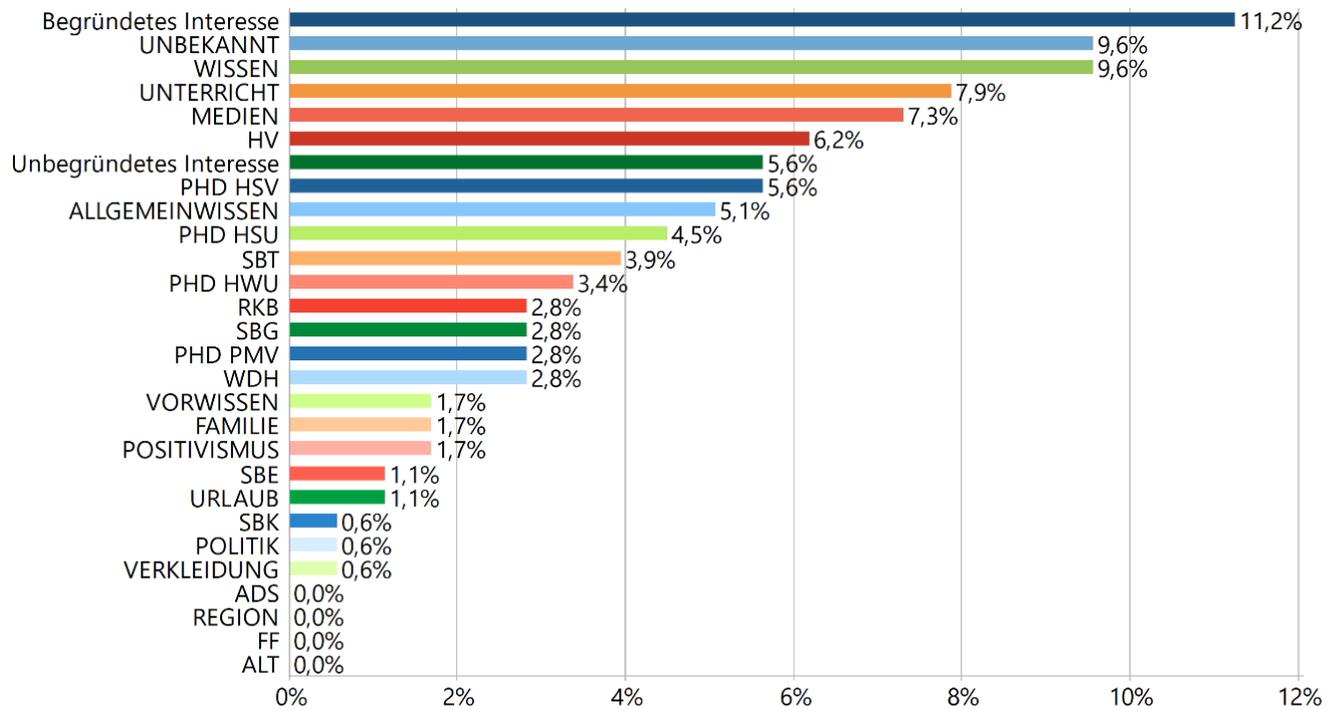


Tabelle 23 - HFR GemS 7 Dokumente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
HV	6	85,71	85,71
Begründetes Interesse	5	71,43	71,43
VORWISSEN	3	42,86	42,86
FAMILIE	3	42,86	42,86
WISSEN	2	28,57	28,57
Unbegründetes Interesse	2	28,57	28,57
MEDIEN	2	28,57	28,57
UNTERRICHT	2	28,57	28,57
RKB	2	28,57	28,57
POSITIVISMUS	1	14,29	14,29
UNBEKANNT	1	14,29	14,29
POLITIK	1	14,29	14,29
SBE	1	14,29	14,29
SBT	1	14,29	14,29
SBG	1	14,29	14,29
PHD HWU	1	14,29	14,29
ALLGEMEINWISSEN	0	0,00	0,00
ADS	0	0,00	0,00
FF	0	0,00	0,00
VERKLEIDUNG	0	0,00	0,00
REGION	0	0,00	0,00
ALT	0	0,00	0,00
SBK	0	0,00	0,00
PHD PMV	0	0,00	0,00
URLAUB	0	0,00	0,00
PHD HSV	0	0,00	0,00
PHD HSU	0	0,00	0,00
WDH	0	0,00	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	7	100,00	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	0	0,00	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	7	100,00	-

Abbildung 21 - HFR GemS 7 Segmente mit jeweiligem Code

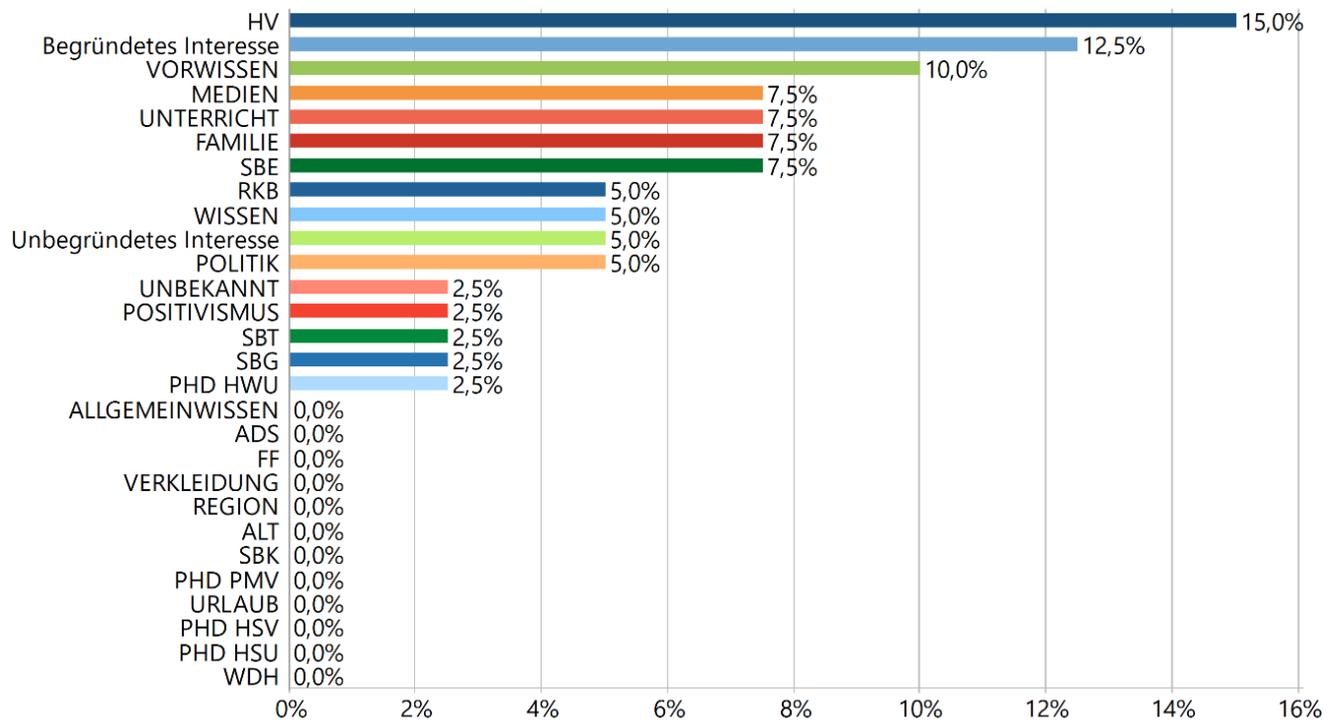


Tabelle 24 - HFR Gym 7.1 Dokumente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
HV	6	60,00	66,67
Begründetes Interesse	6	60,00	66,67
RKB	5	50,00	55,56
UNTERRICHT	5	50,00	55,56
Unbegründetes Interesse	4	40,00	44,44
UNBEKANNT	4	40,00	44,44
VORWISSEN	3	30,00	33,33
MEDIEN	2	20,00	22,22
WISSEN	2	20,00	22,22
SBT	2	20,00	22,22
PHD HSV	2	20,00	22,22
FAMILIE	1	10,00	11,11
ALLGEMEINWISSEN	1	10,00	11,11
SBG	1	10,00	11,11
SBK	1	10,00	11,11
PHD PMV	1	10,00	11,11
PHD HWU	1	10,00	11,11
REGION	1	10,00	11,11
PHD HSU	1	10,00	11,11
SBE	0	0,00	0,00
VERKLEIDUNG	0	0,00	0,00
ALT	0	0,00	0,00
POLITIK	0	0,00	0,00
URLAUB	0	0,00	0,00
POSITIVISMUS	0	0,00	0,00
ADS	0	0,00	0,00
FF	0	0,00	0,00
WDH	0	0,00	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	9	90,00	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	1	10,00	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	10	100,00	-

Abbildung 22 - HFR Gym 7.1 Segmente mit jeweiligem Code

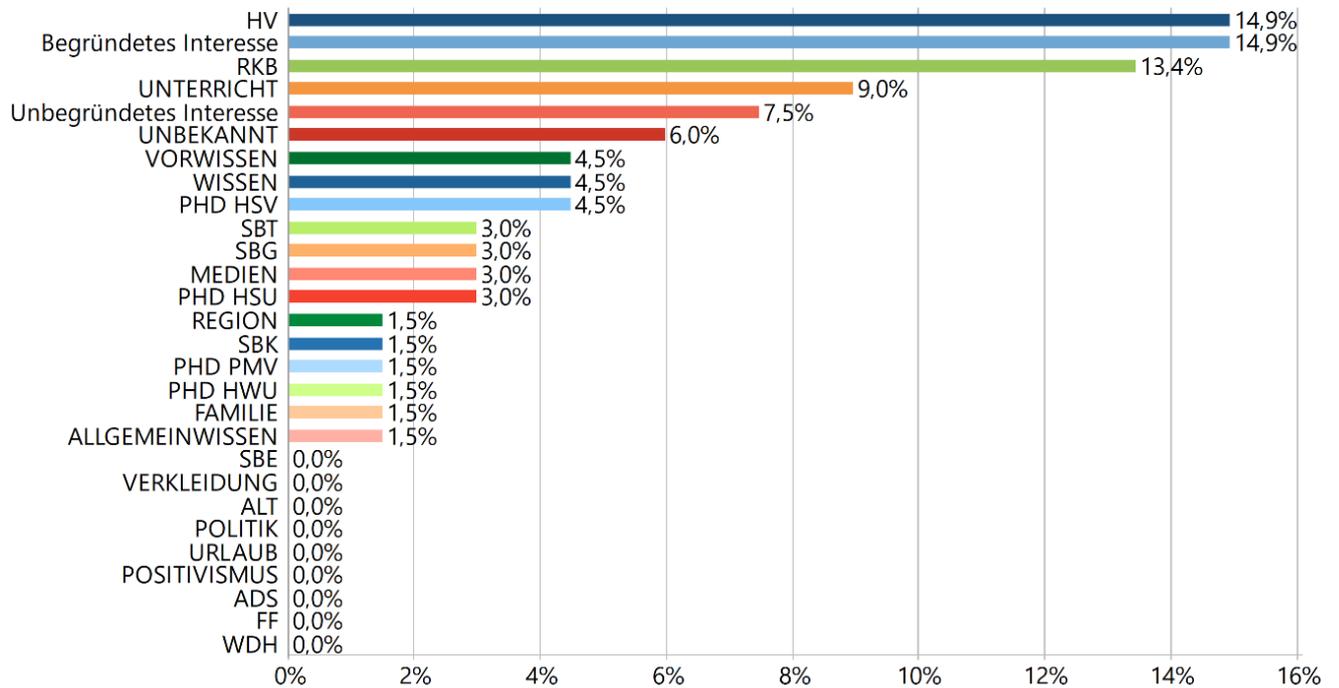


Tabelle 25 - HFR Gym 7.2 Dokumente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
Begründetes Interesse	5	50,00	83,33
RKB	4	40,00	66,67
HV	4	40,00	66,67
Unbegründetes Interesse	3	30,00	50,00
VORWISSEN	2	20,00	33,33
SBT	2	20,00	33,33
PHD HSV	2	20,00	33,33
MEDIEN	1	10,00	16,67
UNTERRICHT	1	10,00	16,67
WISSEN	1	10,00	16,67
SBK	1	10,00	16,67
PHD HWU	1	10,00	16,67
UNBEKANNT	1	10,00	16,67
REGION	0	0,00	0,00
POLITIK	0	0,00	0,00
URLAUB	0	0,00	0,00
FF	0	0,00	0,00
ALT	0	0,00	0,00
FAMILIE	0	0,00	0,00
SBE	0	0,00	0,00
ADS	0	0,00	0,00
SBG	0	0,00	0,00
ALLGEMEINWISSEN	0	0,00	0,00
PHD PMV	0	0,00	0,00
POSITIVISMUS	0	0,00	0,00
VERKLEIDUNG	0	0,00	0,00
PHD HSU	0	0,00	0,00
WDH	0	0,00	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	6	60,00	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	4	40,00	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	10	100,00	-

Abbildung 23 - HFR Gym 7.2 Segmente mit jeweiligem Code

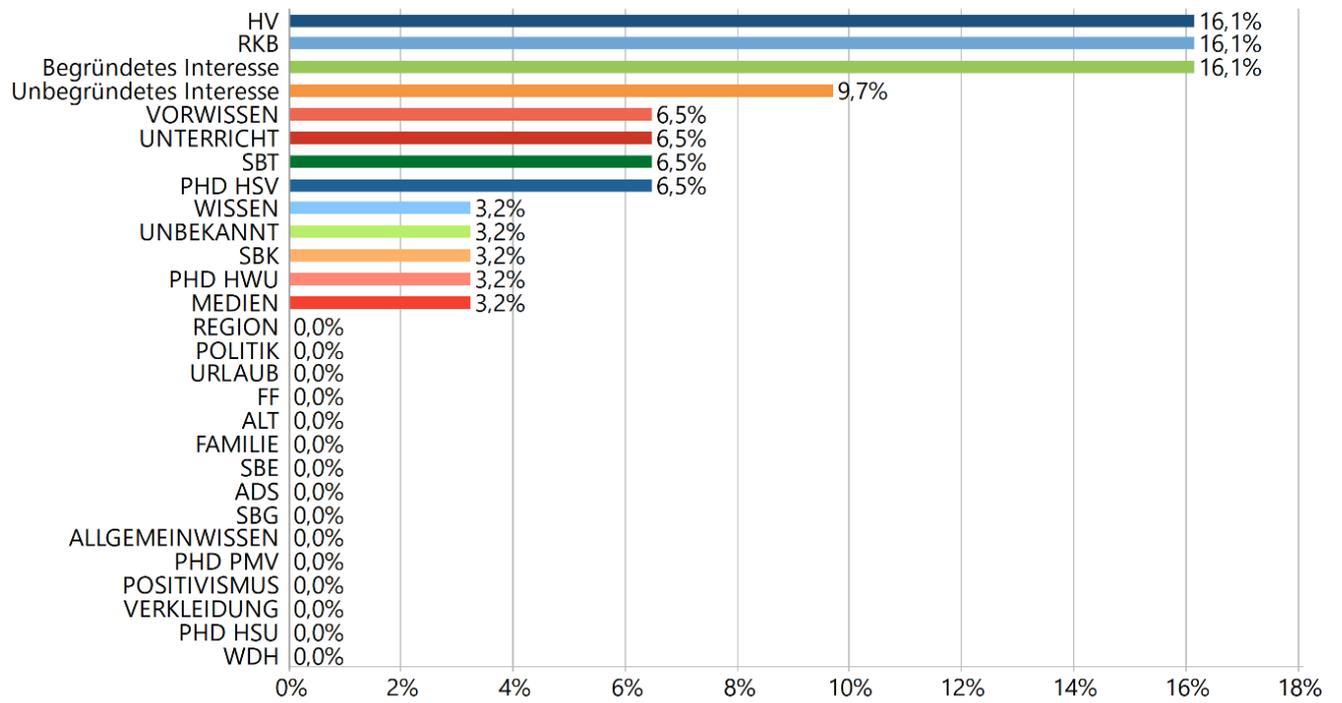
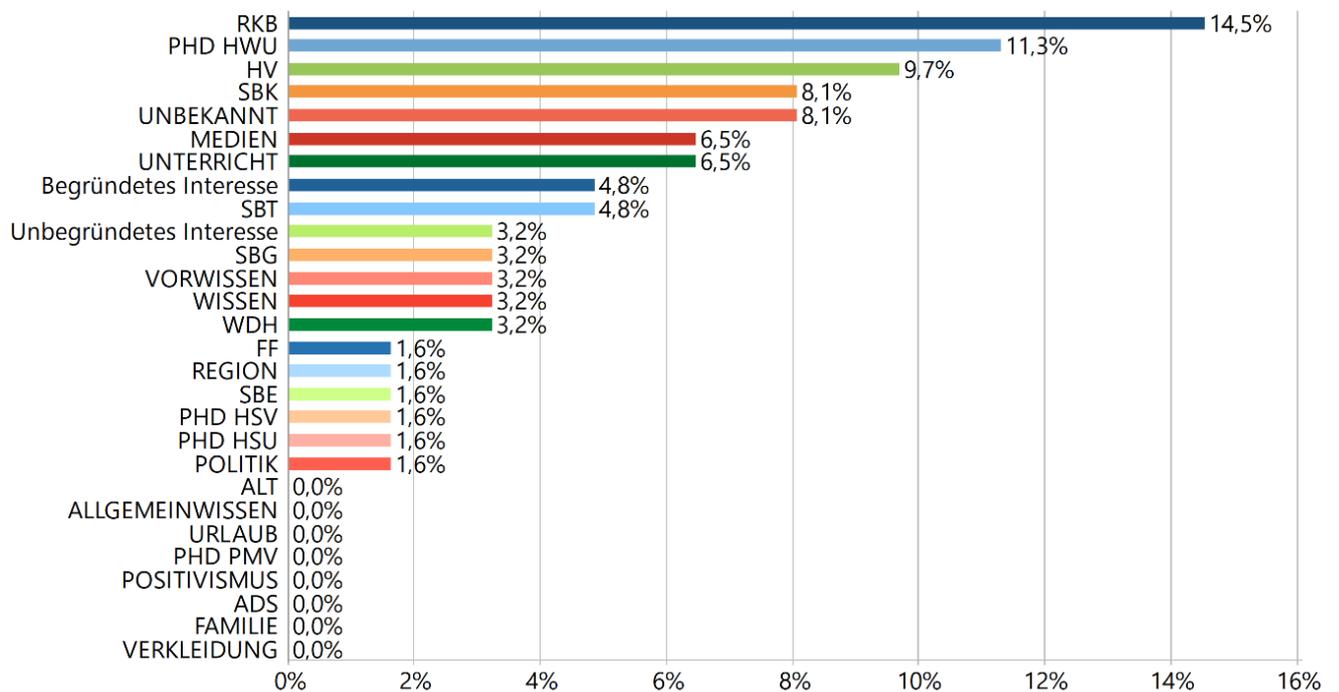


Tabelle 26 - HFR Gym 8 Dokumente mit jeweiligem Code

	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
HV	5	33,33	50,00
RKB	5	33,33	50,00
MEDIEN	4	26,67	40,00
UNTERRICHT	4	26,67	40,00
SBK	4	26,67	40,00
PHD HWU	4	26,67	40,00
UNBEKANNT	3	20,00	30,00
Begründetes Interesse	3	20,00	30,00
WISSEN	2	13,33	20,00
SBT	2	13,33	20,00
Unbegründetes Interesse	2	13,33	20,00
VORWISSEN	2	13,33	20,00
WDH	2	13,33	20,00
POLITIK	1	6,67	10,00
SBG	1	6,67	10,00
FF	1	6,67	10,00
REGION	1	6,67	10,00
PHD HSV	1	6,67	10,00
PHD HSU	1	6,67	10,00
SBE	1	6,67	10,00
ALT	0	0,00	0,00
ALLGEMEINWISSEN	0	0,00	0,00
URLAUB	0	0,00	0,00
PHD PMV	0	0,00	0,00
POSITIVISMUS	0	0,00	0,00
ADS	0	0,00	0,00
FAMILIE	0	0,00	0,00
VERKLEIDUNG	0	0,00	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	10	66,67	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	5	33,33	-
ANALYSIERTE DOKUMENTE	15	100,00	-

Abbildung 24 - HFR Gym 8 Segmente mit jeweiligem Code



Erwähnenswert ist, dass in den gymnasialen Klassen der historische Verweis mit dem Code *HV*, beziehungsweise ein Verweis auf Konzepte, Begriffe oder Kategorien mittels des Codes *RKB*, am häufigsten vergeben worden ist, bei den Klassen der Gemeinschaftsschule wiederum *Begründetes Interesse*. Dabei ist der Code *HV* bei der 10. Klasse der Gemeinschaftsschule eher mittelhäufig vergeben worden, bei der 7. Klasse wiederum am häufigsten. Zu betonen ist, dass bei der prozentualen Zuordnung in den Balkendiagrammen der bereinigte Prozentwert angegeben ist, nachdem die Dokumente ohne Codes substituiert worden sind und somit lediglich die codierten Segmente betrachtet worden sind.

Die Interpretation der Ergebnisse zur Kategorie „Historische Fragen reflektieren“ erfolgt in Kapitel [7.2](#).

7 Interpretation, Auswertung und Reflexion

Das der Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse, welche Fragen die Lernenden stellen, und wie und mit welchen Einflussfaktoren die Lernenden ihre Fragestellungen reflektieren, mündet in die **Leitfrage**, wie kann empirisch ein Instrument zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz als Prototyp entwickelt werden? Die detaillierten Ergebnisse sind in den Kapiteln 6.1 sowie 6.2 visuell dargestellt worden, sodass im Rahmen dieses Kapitels immer der Rückbezug auf diese Visualisierung genommen wird.

In den einzelnen Unterkapiteln werden exemplarische Repräsentanten der Codes präsentiert, diskutiert und interpretiert, die Auflistung sämtlicher Codezuweisung ist jedoch im Anhang transparent offengelegt.

7.1 Welche Fragen stellen die Lernenden?

Eine große Herausforderung bei der Beantwortung der Fragestellung liegt in der einzunehmenden Perspektive. Wie in den Schlüsselherausforderungen beleuchtet worden ist, gilt es die *interpretive arguments* mit Beweisen zu untermauern und kritisch zu reflektieren, inwiefern die gestellten Fragen tatsächlich die zugewiesenen Antwortdimensionen beinhalten und damit als *validity arguments* klassifiziert werden können, oder ob diese lediglich durch *guessing* zugewiesen worden sind. Auch Zusammenhänge mit anderen Codes sind in einigen Fällen zu diskutieren, die in den entsprechenden Unterkapiteln erläutert, evaluiert sowie reflektiert werden. In der Conclusio der Änderung der Auswertung sind die Schlüsselherausforderungen dahingehend adressiert worden, dass die Perspektive der auswertenden Person omnipräsent ist. Die Fragen sind aus der Perspektive zur Antwort notwendigen Dimension heraus codiert worden und damit unabhängig von nicht beweisbaren Vermutungen, da Logtenberg (2012, 86) bereits explorierte “that most students are uncertain about the instruction to ask questions and about their own questions, probably because they are not used to formulating questions about history.” (Logtenberg 2012, 86) Dennoch bleibt die Frage bestehen, inwiefern eigens formulierte *interpretive arguments* auf Basis der eigenen Erwartung nicht automatisch zu *validity arguments* würden.

7.1.1 Fragen, die nach einer historischen Sachverhaltsanalyse verlangen

„Wer fuhr mit der Titanic?“
(E04, 1, GemS 10 – Code HSV)

Die Frage nach den Personen kann entweder durch die Klärung des historischen Sachverhaltes mit der Passagierliste beantwortet werden oder aber mit der absoluten

Personenzahl der Titanic. Damit wäre die Fragestellung aus der beantwortenden Perspektive gelöst. Weder wird für die erfolgreiche Beantwortung ein Bedeutungszusammenhang der mitfahrenden Personen benötigt (*HSU*) oder eine Orientierung auf die heutige Zeit vollzogen (*HWU*), noch bedarf es einer zeitlichen Verknüpfung (*ZEIT*), eines Bezugs zu Konzepten, Begriffen oder Kategorien (*KBK*), einer Bewertung aus heutiger Zeit (*HWA*) oder einer Prüfung der Plausibilität oder des methodischen Vorgehens (*PMV*).

„Was sind Höhlenmalereien?“
(E05, 1, GemS 10 – Code *HSV*)

„Wo sind sie zu finden?“
(E05, 1, GemS 10 – Code *HSV*)

„Wann sind sie entstanden?“
(E05, 1, GemS 10 – Code *HSV*)

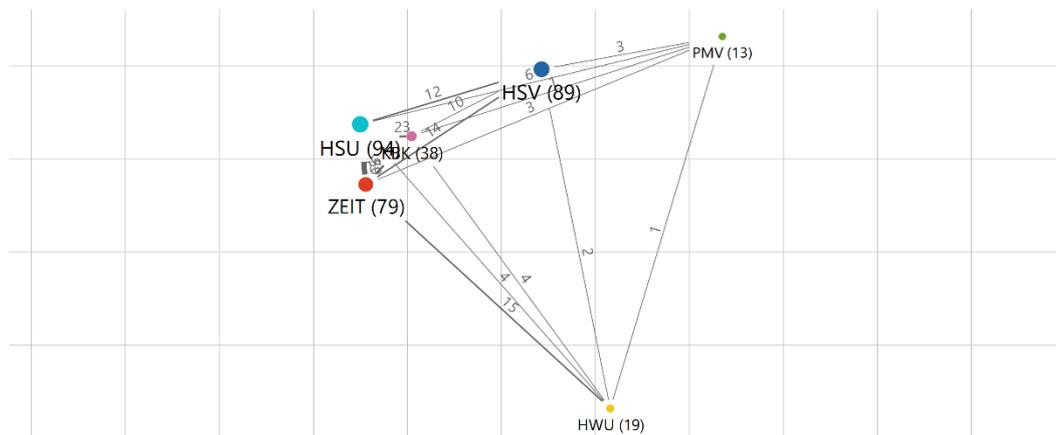
„Wer hat die Höhlenmalereien erschaffen?“
(E05, 1, GemS 10 – Code *HSV*)

„Wie entstehen Höhlenmalereien?“
(E05, 1, GemS 10 – Code *HSV*)

Diese eindimensionalen Fragen sind ebenfalls mit einer historischen Sachverhaltsanalyse (*HSV*) zu beantworten. Zwar könnte man hinsichtlich der Fragen „Wann“ / „Wer“ / „Wie“ auf die historischen Kontroversen um die Höhlenmalereien (vgl. beispielsweise Conard/Kind 2019, Jones/Díaz-Guardamino 2019, Pievani/Zeitoun 2020) verweisen, für eine Antwort benötigt werden diese jedoch nicht. Auch Höhlenmalerei als Begriff (*KBK*) wäre eine denkbare Möglichkeit, wobei zur Beantwortung vor allem der ersten Frage eine Auseinandersetzung mit der Definition des Begriffes „Höhlenmalerei“ sich zwar anschließend anbieten würde, aber nicht zwangsläufig notwendig zur Beantwortung der Fragestellung ist. Dementsprechend sind auch diese Fragen lediglich mit dem Code *HSV* versehen worden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Code *HSV* 89-mal vergeben worden ist. Dabei liegt lediglich eine geringe Überschneidung mit anderen Codes vor, wie die Codelandkarte in ihrer visuellen Darstellung via MAXQDA 2022 zeigt:

Abbildung 25 - Codelandkarte HFS



Beispiele für Überschneidungen sind:

„Welche Epochen gibt es?“

(E22, 1, GemS 7 – Codes *HSV*, *ZEIT*, *KBK*)

„[...] ob es heutzutage noch Hexenverfolgung irgendwo auf der Welt gibt.“

(E33, 1, Gym 7 – Codes *HSV*, *ZEIT*)

„[...] wie Kolumbus von Genua nach Amerika gekommen ist.“

(E39, 1, Gym 7 – Codes *HSV*, *ZEIT*)

„Mussten die Leute im Krieg hungern?“

(E58, 1, Gym 8 – Codes *HSV*, *KBK*)

Bei der Frage nach den Epochen muss zur Beantwortung nicht nur die Anzahl möglicher Epochen genannt werden, man muss zwangsläufig auch den Begriff der Epoche dazu klären und auf die unterschiedlichen Zeitpunkte der Epochen eingehen, sodass die drei Codes (*HSV*, *ZEIT*, *KBK*) zur erfolgreichen Beantwortung der Frage vergeben worden sind. Bei der Frage nach der Hexenverfolgung muss zunächst der Sachverhalt geklärt werden, ob diese heutzutage noch stattfindet. Durch den Bezug der Hexenverfolgung auf die heutige Zeit sind auch mindestens zwei differente Zeitpunkte – Hexenverfolgung frühe Neuzeit t_1 und Hexenverfolgung heute t_2 – enthalten. Um die Frage zu beantworten, muss jedoch keine Verbindung zwischen diesen Zeitpunkten, und somit die Konstruktion eines historischen

Werturteils (*HWU*), hergestellt werden. Auch bei der Frage hinsichtlich Kolumbus' Reise genügt zur Beantwortung, dass dieser mit einem Schiff und den nautischen Neuerungen von Genua (*t1*) nach Amerika (*t2*) gelangt ist. Weitere Dimensionen könnten mit einbezogen werden, sind aber erneut nicht notwendig zur Beantwortung der Fragestellung. Analog verhält es sich bei der Frage nach dem Hungern im Krieg. Zunächst bedarf der historische Sachverhalt einer Klärung, wobei in der Antwort aufzuzeigen ist, wie man „Leute“ kategorisiert, ob mit „Leuten“ die gesamte Bevölkerung gemeint ist, die Soldaten an der Front oder die Familien daheim.

Tabelle 27 - HFS GemS Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HSV	25	92,59
DOKUMENTE mit Code(s)	25	92,59
DOKUMENTE ohne Code(s)	2	7,41
ANALYSIERTE DOKUMENTE	27	100,00

Tabelle 28 - HFS Gym Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HSV	14	41,18
DOKUMENTE mit Code(s)	14	41,18
DOKUMENTE ohne Code(s)	20	58,82
ANALYSIERTE DOKUMENTE	34	100,00

Sowohl den Codezuweisungen in einem Dokument als auch den Segmenten (siehe [Abbildung 13](#), [Abbildung 14](#),

[Abbildung 15](#), [Abbildung 16](#), [Abbildung 17](#)) kann den Abbildungen entnommen werden, dass der Stellenwert von Fragen, zu deren Beantwortung eine historische Sachverhaltsanalyse benötigt wird, bei den beiden Gemeinschaftsschulklassen deutlich höher liegt als bei den gymnasialen Klassen. So haben mit knapp 93% fast alle Lernenden Fragen an der Gemeinschaftsschule formuliert, die zur Beantwortung der Klärung eines historischen

Sachverhaltes bedürfen, wohingegen bei den gymnasialen Lernenden dies lediglich in knapp 42% der Fall gewesen ist. Während bei den Klassen 8 und 7.2 des Gymnasiums der Code *HSV* auf Rang 4, bei der Klasse 7.1 auf Rang 3 rangiert, liegt bei beiden Gemeinschaftsschulklassen der Code *HSV* auf Rang 1. Spekulativ mag der Grund darin liegen, dass die gymnasialen Klassen durch die Lehrperson bereits häufiger motiviert worden sind komplexere Fragen zu formulieren, wie beispielsweise bereits bei einem der vorangegangenen Essay (siehe Kapitel 4.4.2), wohingegen die Lehrpersonen an der Gemeinschaftsschule stets den Fokus auf die Klärung historischer Sachverhalte gelegt haben (siehe Kapitel 4.4.1). Den Codierprozess kritisch reflektierend bleibt zu betonen, dass nicht immer eindeutig festgelegt werden konnte, ob eine historische Sachverhaltsanalyse ausreichend zur zielgerichteten Beantwortung wäre oder ob weitere Facetten mit einbezogen werden müssen. Dementsprechend kann bei den Codezuweisungen nicht von einem trennscharfen Fokus oder einem *validity argument* gesprochen werden, vielmehr unterliegt die Codezuweisung vor allem den Erwartungen der jeweiligen zuordnenden Person. Während für mich beispielsweise die Fragen nach den Höhlenmalereien im Rahmen der Dimension historischer Sachverhaltsanalysen beantwortet werden könnte, mag es für eine andere Person durchaus die Klärung der Begrifflichkeit „Höhlenmalerei“ beinhalten.

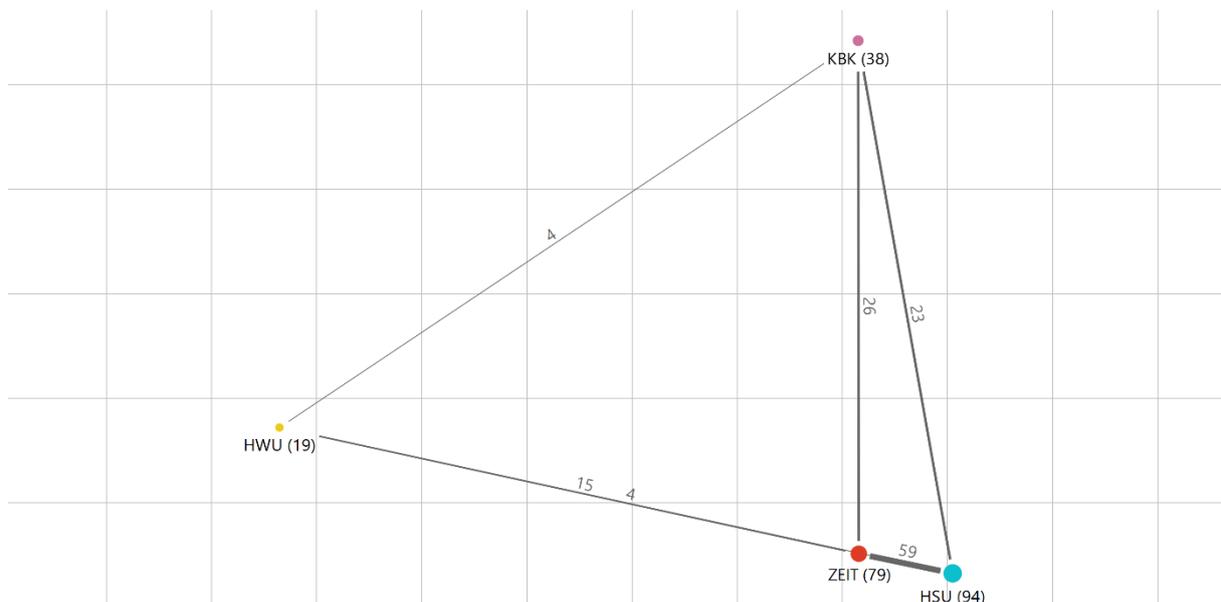
7.1.2 Fragen, die nach einem historischen Sachurteil verlangen

“Wie kam es zur Entstehung der Bauernaufstände?“
(E30, 1, Gym 7.1 – Codes *HSU*, *ZEIT*)

Diese Fragestellung steht repräsentativ für Fragen, die zur Antwort eines historischen Sachurteils bedürfen. Dies repräsentiert, wie in Kapitel 2 aufgezeigt, die Bedeutungszuweisung, einen Entstehungskontext oder eine Erklärung im Horizont der Vergangenheit. Um die Entstehung der Bauernaufstände erklären zu können, müssen mehrere Vergangenheitspartikel miteinander verwoben werden, damit auf dieser Basis eine Bedeutungszuweisung konstruiert werden kann. Dazu müssen weitere historische Sachverhalte zu den einzelnen Vergangenheitspartikeln geklärt werden, sodass auch der Code *HSV* vergeben werden könnte, wobei im Intercoderprozess der Kodierleitfaden dahingehend angepasst worden ist, dass ein historisches Sachurteil (*HSU*) automatisch auch die historische Sachverhaltsanalyse inkludiert. Da kein Bezug zur Gegenwart für die Beantwortung benötigt wird und ebenfalls nicht die eigene Position zur Beantwortung mit herangezogen werden muss, entfallen die Codes *HWU* sowie *HWA*. Auch eine Prüfung der Plausibilitäten oder des methodischen Vorgehens (*PMV*) ist allenfalls fakultativ und die Frage kann auch beantwortet werden, ohne dass es der Klärung des Begriffes „Bauernaufstände“

bedarf. Ergänzend ist der Code *ZEIT* vergeben worden, da die unterschiedlichen Vergangenheitspartikel zur Konstruktion des Bedeutungszusammenhanges meist eine Verbindung unterschiedlicher Zeitpunkte postulieren. Dies spiegelt sich auch in der Codelandkarte wider, die in diesem Fall auf das historische Sachurteil fokussiert worden ist:

Abbildung 26 - Codelandkarte HFS mit Fokus auf HSU



Bei den insgesamt 94 zugewiesenen Codes des historischen Sachurteils überschneiden sich 59 mit der Facette der *ZEIT*, dies entspricht knapp 63%. Weitere Überschneidungen finden sich mit der Facette der Konzepte, Begriffe und Kategorien (*KBK*).

„War Deutschland schuld am ersten Weltkrieg?“
(E02, 1, GemS 10 – Codes *HSU*, *KBK*)

„Was führte zu der Größe und Macht Roms?“
(E08, 1, GemS 10 – Codes *HSU*, *KBK*, *ZEIT*)

„Warum änderte er [Oskar Schindler] seine Einstellung zu den Juden?“
(E28, 1, GemS 7 – Codes *HSU*, *KBK*, *ZEIT*)

„Warum kam es erst in der Frühen Neuzeit zur Hexenverfolgung?“
(E33, 1, Gym 7.1 – Codes *HSU, KBK, ZEIT*)

Diese Beispiele zeigen die enge Verwobenheit der Facetten *HSU, KBK*, aber auch *ZEIT*. Bei der Frage nach der Schuld Deutschlands am Ersten Weltkrieg muss zur Beantwortung nicht nur eine Bedeutungszuweisung erfolgen, es muss auch das Verständnis des Konzeptes oder zumindest Begriffes „Schuld“ reflektiert und in diesem Kontext weiter ausdifferenziert werden. Streng genommen könnte dies ohne die Betrachtung zeitdifferenter Vergangenheitspartikel erfolgen, indem beispielsweise auf die Fischer-Kontroverse zu einem bestimmten Zeitpunkt t_x eingegangen wird. Dementsprechend ist der Code *ZEIT* hier nicht vergeben worden, anders als bei dem zweiten Beispiel der Frage nach der Entwicklung Roms. Die Entwicklung beinhaltet semantisch bereits die Vernetzung zeitdifferenter Vergangenheitspartikel in einem Bedeutungszusammenhang. Um die Frage aber konsequent beantworten zu können, bedarf es zudem einer Auseinandersetzung mit dem Verständnis der Begriffe „Größe“ sowie „Macht“, da dieses Verständnis maßgeblich für das zu konstruierende historische Sachurteil wirkt. Analog verhält sich dies bei den übrigen beiden Beispielen. So bedarf „Einstellung zu den Juden“ einer Reflexion unter Einbezug des konzeptuellen, begrifflichen sowie kategorialen Verständnisses, ebenso wie die „Hexenverfolgung“ und „Frühe Neuzeit“, da dies maßgeblich die Konstruktion der eigenen historischen Narration, beziehungsweise des historischen Sachurteils als Teiloperation, prägt, wie bereits in den Kapiteln 2 sowie 3 aufgezeigt worden ist.

„Wieso hatte eine so kleine Entscheidung wie der Buchdruck, eine so große Auswirkung auf unsere heutige Zeit?“
(E48, 1, Gym 7.2 – Codes *HSU, HWU, ZEIT, KBK*)

Dieses Beispiel steht exemplarisch für die fehlende Trennschärfe trotz des Fokus auf der zu beantwortenden Perspektive und damit für die Betrachtung der vorgenommenen Kodierungen als *interpretive*, denn als *validity arguments*. So bedarf die Entwicklung des Buchdruckes eines historischen Sachurteils, insbesondere da auch der Begriff „kleine Entscheidung“ einer Klärung bedarf. Gleichzeitig fokussiert diese Frage einen Bezug auf die heutige Zeit, sodass zeitdifferente Vergangenheits- sowie Gegenwartspartikel miteinander verwoben werden müssen und dementsprechend die Codes *HSU, HWU, ZEIT* sowie *KBK* figuriert werden. Eigentlich beinhaltet dabei *HWU* bereits das *HSU*, sodass hier das historische Sachurteil eigentlich auch als inkludiert betrachtet angesehen werden könnte, durch die Bedeutungszuweisung der „kleinen Entscheidung“ aber aus der Perspektive der Kodierung heraus eine prosperierende Zuweisung bietet.

In den analysierten 63 Dokumenten ist der Code *HSU* in 53 Essays mindestens einmal vergeben worden, was knapp 87% entspricht. Dies ist insofern erfreulich, als ein großer Anteil der Lernenden (historische) Fragen formuliert hat, die zur Beantwortung mehr als einer Dimension bedürfen. Bei den Klassen der Gemeinschaftsschule rangiert *HSU* auf Platz 2, bei den gymnasialen Lerngruppen auf dem ersten.

Tabelle 29 - HSU GemS Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HSU	21	75,00
DOKUMENTE mit Code(s)	21	75,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	7	25,00
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 30 - HSU Gym Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HSU	32	91,43
DOKUMENTE mit Code(s)	32	91,43
DOKUMENTE ohne Code(s)	3	8,57
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Bemerkenswert ist, dass bei den gymnasialen Lerngruppen in 91% der Dokumente der Code *HSU* zugewiesen worden ist, bei den Klassen der Gemeinschaftsschule lediglich in 75% der Dokumente. Noch größer wird der Unterschied, wenn die mit *HSU* codierten Segmente verglichen werden (siehe [Abbildung 13](#), [Abbildung 14](#),

[Abbildung 15](#), [Abbildung 16](#), [Abbildung 17](#)). Bei den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule sind 43 Segmente mit dem historischen Sachurteil codiert worden, bei den gymnasialen Lerngruppen 51 Segmente. Dabei muss berücksichtigt werden, dass durch die Vorgabe

hinsichtlich der Anzahl der zu stellenden Fragen eine Reduktion der Quantität bei der gymnasialen Lerngruppe stattgefunden hat, wie in Kapitel 4.4.2 erläutert worden ist. Dementsprechend haben die gymnasialen Lernenden bei durchschnittlich weniger gestellten Fragen häufiger Fragen nach dem historischen Sachurteil formuliert, als die Klassen der Gemeinschaftsschule, trotz durchschnittlich höherer Anzahl an Fragestellungen. Dies mag erneut mit den unterschiedlichen Schwerpunkten der Lehrpersonen korrelieren, vor allem, da die gymnasialen Lerngruppen in der Reflexion auf die Konstruktion von Kausalketten verweisen – hier sei auf die im Anhang befindlichen Interviews verwiesen, die nicht Bestandteil des Auswertungskorpus sind, aber in diesem Fall eine plausible Argumentationsbasis für die Verteilung der Codes liefert (siehe z.B. IE31). Da Fragen, die zur Beantwortung eines historischen Sachurteils bedürfen, in hohem Maße mit dem Code *ZEIT* und somit dem Konventionalitätskriterium für historische Fragen zusammenhängen, werden mögliche Rückschlüsse für die subjektorientierte Diagnostik für die individuellen Lernenden in Kapitel 8.1 diskutiert. Dabei muss die geringe Stichprobengröße von 63 Essays betont werden und den damit einhergehenden Einschränkungen, sodass auch bei dieser Verbindung von einem *interpretive argument* gesprochen werden sollte.

7.1.3 Fragen, die nach einem historischen Werturteil verlangen

„Kann sich ein solches Ereignis [Prager Frühling] heute wiederholen?
(E01, 1, GemS 10 – Codes *HWU*, *ZEIT*)

Diese Fragestellung steht exemplarisch für die zur Antwort notwendige Dimension des historischen Werturteils *HWU*. Die Frage beinhaltet mit dem zeitlichen Fokus auf das „Heute“ eine Vernetzung der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart sowie gegebenenfalls Zukunft, wobei die Relevanz für eben die heutige Zeit zu reflektieren ist. Damit sind aber auch gleichzeitig unterschiedliche Zeitpunkte aus Vergangenheit, Gegenwart sowie gegebenenfalls Zukunft miteinander zu amalgamieren, sodass auch der Code *ZEIT* zugeordnet worden ist. Da das historische Werturteil bereits die vorherigen Teiloperationen des Prozesses historischen Denkens, *HSV* und *HSU*, beinhaltet, sind diese Codes gemäß dem Kodierleitfaden nicht zusätzlich zugewiesen worden. Zur Beantwortung der Fragestellung muss man auch nicht seine eigenen Werte in Form der historischen Wertargumentation (*HWA*) reflektieren oder die Plausibilitäten, beziehungsweise das methodische Vorgehen (*PMV*), fokussieren. Möglicherweise könnte zusätzlich der Code *KBK* ergänzend zugeordnet werden, da unter Umständen das Verständnis des Begriffes „Ereignis“ in Bezug auf den Prager Frühling präzisiert werden müsste, was jedoch aus Perspektive des Kodierenden eher fakultativen Charakter zugewiesen, bekommen hat.

„Warum besteht Rom im Verhältnis zu anderen Antik-Städten heute noch?“

(E08, 1, GemS 10 – Codes *HWU, ZEIT*)

„Welche Auswirkung hat die Radioaktivität von Tschernobyl heute noch?“

(E27, 3, GemS 7 – Codes *HWU, ZEIT*)

„Was macht Al Andalus bedeutsam mit Blick auf die Menschheitsgeschichte?“

(E29, 1, Gym 7.1 – Codes *HWU, ZEIT*)

„Als abschließende Frage werde ich versuchen zu klären, ob die Katastrophe [Absturz der Hindenburg] hätte verhindert werden können.“

(E18, 1, GemS 10 – Codes *HWU, HSU*)

Die ersten drei Fragestellungen sind weitere Beispiele, deren Erläuterung analog zu den ersten Ausführungen erfolgen kann. Die Fragen nach Roms Bedeutung und nach der Auswirkung der Radioaktivität beinhalten mit dem Wort „heute“ eindeutig, im Rahmen der zur Beantwortung benötigten zeitlichen Dimension, einen Bezug auf die Gegenwart und gegebenenfalls Zukunft. Die Frage nach Al Andalus Bedeutsamkeit für die Menschheitsgeschichte fokussiert zwar nicht explizit die heutige Zeit, doch um die Frage sukzessiv beantworten zu können, muss reflektiert werden, welche Aspekte der heutigen Zeit als bedeutsam für die Menschheitsgeschichte einzuordnen sind, sodass auch hier der Bezug zur Gegenwart und gegebenenfalls Zukunft zu erfolgen hat.

Die letzten beiden Fragestellungen zeigen die Komplexität in der Trennschärfe auch aus der Perspektive der zur Antwort notwendigen Dimension heraus. Die Fragestellung, ob der Absturz der Hindenburg hätte verhindert werden können, kann sowohl im historischen Kontext, in Form einer Bestimmung von Ursache und Folge, beantwortet werden, als auch unter Einbezug der Orientierung durch die Zeit und der Frage nach der Relevanz für die Gegenwart, weshalb beispielsweise in der Luftfahrt das Wetter durchaus eine elementare Rolle spielt (vgl. Braun 2018). Da beide Antwortdimensionen möglich wären, sind beide Codes zugewiesen worden und bilden somit einen der Streitfälle ab.

„Warum man vermeintliche Hexen als schlecht oder böse angesehen hat und nicht als nützlich?“

(E36, 1, Gym 7 – Codes *HWU*, *HSU*, *HSV*)

Einen weiteren Sonderfall stellt die Frage hinsichtlich der Hexen dar. Zur Beantwortung der Frage könnte eine historische Sachverhaltsanalyse theoretisch genügen, indem erschlossen wird, wie Hexen charakterisiert worden sind. Durch die Ergänzung, warum diese „nicht als nützlich“ angesehen worden sind, kann jedoch auch eine Einordnung in Ursache und Folge vorgenommen werden, also die Frage gestellt werden, was die Ursache dafür ist, dass Hexen als „böse“ charakterisiert und infolgedessen „nicht als nützlich“ betrachtet worden sind. Doch auch eine Orientierung durch die Zeit wäre eine mögliche Antwortdimension, da die Charakterisierung von Hexen auch heutzutage noch häufig als „schlecht oder böse“ erfolgt und somit eine Relevanz für die Gegenwart sowie gegebenenfalls Zukunft inkludiert.

Tabelle 31 - HWU Dokumente mit Codezuweisung

	Häufigkeit	Prozent
HWU	17	26,98
DOKUMENTE mit Code(s)	17	26,98
DOKUMENTE ohne Code(s)	46	73,02
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Insgesamt ist der Code *HWU* in 17 der 63 Essays zugeordnet worden, was 27% entspricht. Fragen, die zur Beantwortung eines historischen Werturteils bedürfen, sind dementsprechend deutlich seltener als die vorangegangenen Teiloperation des Prozesses historischen Denkens.

Tabelle 32 - HWU GemS Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HWU	9	32,14
DOKUMENTE mit Code(s)	9	32,14
DOKUMENTE ohne Code(s)	19	67,86
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 33 - HWU Gym Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HWU	8	22,86
DOKUMENTE mit Code(s)	8	22,86

DOKUMENTE ohne Code(s)	27	77,14
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Auch zwischen den Schulformen sind keine wesentlichen Unterschiede erkennbar. Zwar liegt die Codezuweisung je Dokument bei der Gemeinschaftsschule 10% höher als bei denen des Gymnasiums, dies mag jedoch erneut auf die differenten Quantitätsforderungen im Leitfaden zum Schreiben eines Essays zurückzuführen sein (siehe Kapitel 4.4.2).

Der inkludierte Gegenwartsbezug im Rahmen des historischen Werturteils könnte auf ein erweitertes Geschichtsverständnis hinweisen, sodass den Lernenden möglicherweise bewusst sein könnte, dass Geschichte auch Berührungspunkte in ihrer Lebenswelt, beziehungsweise in ihrem Alltag, besitzt. Daher soll insbesondere in Kapitel 7.2.5 eine Korrespondenz zu den Essays mit zugewiesenem Code *HWU* evaluiert werden.

7.1.4 Fragen, die nach einer historischen Wertargumentation verlangen

Die letzte Teiloperation des Prozesses historischen Denkens bildet die historische Wertargumentation *HWA* und fokussiert die Reflexion der eigenen Position. In den erhobenen Dokumenten bedurfte keine Frage zur Beantwortung dieser Dimension, wobei fraglich ist, ob dies mit der mangelnden Kompetenz der Lernenden zu begründen ist oder in einem *blinden Fleck* (vgl. Kahnemann/Frederick 2002) begründet liegt. Unter einem *blinden Fleck* versteht man, dass Unbewusstheit für eine Nicht-Antwort sorgte (vgl. ebd.). Es könnte also sein, dass den Lernenden nicht die Kompetenz oder das Wissen um die historische Wertargumentation und damit eine eigene Standpunktreflexion fehlte, sondern vielmehr das Bewusstsein dafür, dieses im Prozess historischen Denkens zu vollziehen.

7.1.5 Fragen, die ein Konzept, einen Begriff oder eine Kategorie zur Klärung verlangen

„Was ist eine Epoche?“
(E22, 1, GemS 7 – Code *KBK*)

Diese Frage steht exemplarisch für Fragestellungen, deren Antwort die Klärung eines Konzeptes, eines Begriffes oder einer Kategorie verlangt. In diesem Fall muss zur Beantwortung „Epoche“ als Begriff, Kategorie oder „historische[s] Basiskonzept“ (Kühberger 2016, 29) geklärt werden. Eine historische Sachverhaltsanalyse (*HSV*) ist nicht ausreichend, da bei der Epoche nicht die Betrachtung eines Vergangenheitspartikels, sondern vielmehr eine konstruierte „Zeiteinteilung“ (ebd.) figuriert. Zur Klärung von „Epoche“ ist zudem weder ein historisches Sachurteil (*HSU*) noch ein historisches Werturteil (*HWU*) oder eine historische

Wertargumentation (*HWA*) vonnöten. Auch die Plausibilität oder das methodische Vorgehen (*PMV*) bilden ebenso wie *ZEIT* allenfalls eine fakultative Dimension. Bei „Epoche“ wäre es zwar naheliegend zeitlich differente Vergangenheitspartikel einzubeziehen, die Beantwortung kann jedoch auch von einem beliebigen Ausgangszeitpunkt t_x zeitlich singular beantwortet werden.

„Wie war die Politik [DDR] aufgebaut?“

(E07, 1, GemS 10 – Codes *KBK, HSV*)

„Wie stand die deutsche Gesellschaft zum 1. Weltkrieg (1914-1918)?“

(E56, 1, Gym 8 – Codes *KBK, HSU*)

Diese Fragen stehen stellvertretend für einige der Kombinationen, in denen *KBK* in den codierten Segmenten in Korrespondenz zugewiesen worden ist. Bei der ersten Frage wie die Politik der DDR aufgebaut gewesen ist, bedarf es zur Beantwortung der Frage einer Reflexion des Verständnisses von „Politik“, sodass dieser als Konzept, Begriff oder Kategorie (*KBK*) fokussiert wird. Zudem muss die Politik als Vergangenheitspartikel zu einem bestimmten Zeitpunkt t_x im Rahmen einer historischen Sachverhaltsanalyse erschlossen werden. Fakultativ möglich wäre eine Verbindung zeitlich differenter Vergangenheitspartikel (*ZEIT*) zur Konstruktion eines historischen Sachurteils (*HSU*) oder in Bezug auf die Auswirkungen der „Politik“ der DDR hinsichtlich gegenwärtiger Relevanz (*HWU*), jedoch sind diese aus Perspektive des Kodierers keine obligatorischen Dimensionen zur Beantwortung der Fragestellung. Auch ein Einbezug der Plausibilitäten oder des methodischen Vorgehens (*PMV*) oder die Reflexion der eigenen Position (*HWA*) wird zur Beantwortung nicht zwangsläufig benötigt. Analog verhält es sich bei der zweiten Frage, jedoch genügt zur Beantwortung der Fragestellung nicht eine historische Sachverhaltsanalyse. Zwar könnte mit „Wie stand [...]“ auch eine eindimensionale Antwort ursprünglich beabsichtigt gewesen sein, um jedoch ein Verständnis über die Einstellung der Bevölkerung zum Ersten Weltkrieg zu konstruieren, bedarf es vielmehr einer Bedeutungszuweisung im Zeithorizont der Vergangenheit (*HSU*).

„War der Versailler Friedensvertrag ein Grund für den Zweiten Weltkrieg?“

(E61, 1, Gym 8 – Codes *KBK, ZEIT, HSU*)

Bei dieser Frage liegt eine eindeutige Verknüpfung zeitlich differenter Vergangenheitspartikel „Versailler Friedensvertrag“ sowie „Zweite[r] Weltkrieg“ vor die im Rahmen einer Zuweisung von Ursache und Folge (*HSU*) in der Antwort zu vernetzen ist, sodass der Code *ZEIT* zugeordnet werden konnte. „Grund“ spiegelt dabei den Begriff (*KBK*) wider, der einer Reflexion bedarf, da ansonsten die Konstruktion eines Bedeutungskontextes im Rahmen der Antwort lediglich unreflektiert möglich wäre – wird unter „Grund“ der direkte Auslöser, wie beispielsweise der Überfall auf Polen, oder einer von vielen bedingenden Einflussfaktoren verstanden? Da zur Beantwortung weder eine Reflexion der eigenen Position (*HWA*) noch ein Relevanzbezug zur Gegenwart (*HWU*) benötigt wird, ebenso wenig wie eine Prüfung der Plausibilität oder des methodischen Vorgehens (*PMV*), sind diese Codes nicht zugewiesen worden. *HSV* wiederum ist durch die Zuweisung von *HSU* bereits inkludiert.

„Ich habe mir also die Frage gestellt, wie Südkoreas Filmindustrie zu diesem „Vorbild“ geworden ist [...]“
(E15, 1, GemS 10 – Codes *KBK*, *ZEIT*, *HWU*)

Anders als bei der vorangegangenen Frage wird mit „Vorbild“ direkt eine gegenwärtige Relevanz als Antwortdimension verlangt, sodass der Code *HWU* zugewiesen werden konnte. Auch muss das Konzept, der Begriff, beziehungsweise die Kategorie, „Vorbild“ reflektiert werden. Durch die Frage „wie [etwas] geworden ist“, verlangt die Antwort nach der Verknüpfung mindestens eines Vergangenheitspartikels mit der Gegenwart, sodass auch der Code *ZEIT* zugewiesen worden ist. Fakultativ könnte man durch „Vorbild“ auch eine historische Wertargumentation (*HWA*) anstreben, zur Beantwortung ist die Reflexion der eigenen Position jedoch nicht zwangsläufig vonnöten, ebenso wenig wie die Klärung der Plausibilität oder des methodischen Vorgehens (*PMV*).

Tabelle 34 - KBK Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
KBK	28	44,44
DOKUMENTE mit Code(s)	28	44,44
DOKUMENTE ohne Code(s)	35	55,56
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Insgesamt ist der Code in 28 der 63 Essays zugewiesen worden, davon in vielen Dokumenten mehrmals. Dementsprechend hat knapp die Hälfte aller erhobenen Essays mindestens einmal

eine Fragestellung formuliert, bei der zur Beantwortung die Klärung eines Konzeptes, Begriffes oder einer Kategorie (*KBK*) notwendig ist.

Tabelle 35 - KBK GemS Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
KBK	10	35,71
DOKUMENTE mit Code(s)	10	35,71
DOKUMENTE ohne Code(s)	18	64,29
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 36 - KBK Gym Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
KBK	18	51,43
DOKUMENTE mit Code(s)	18	51,43
DOKUMENTE ohne Code(s)	17	48,57
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Zwischen den Lerngruppen lässt sich ein großer Unterschied feststellen. So ist bei den Klassen der Gemeinschaftsschule *KBK* lediglich knapp 36% der Dokumente zugewiesen worden, wohingegen bei den gymnasialen Lerngruppen eine über 50%ige Zuweisung erfolgte.

Möglicherweise liegt auch hier ein Zusammenhang zu der Art des Unterrichts in Abhängigkeit der Lehrpersonen vor, sodass erneut die Lehrperson des Gymnasiums der Klärung von Konzepten, Begriffen oder Kategorien eine höhere Bedeutung zukommen ließ als die Lehrperson der Gemeinschaftsschule (vgl. Kapitel 4.4).

7.1.6 Fragen, die nach Plausibilitäten oder einem methodischen Vorgehen verlangen

„Wie viel Wahrheit steckt in dem erfolgreichen Kino-Film [Titanic] aus dem Jahr 1997?“

(E04, 1, GemS 10 – Code *PMV*)

Diese Frage repräsentiert exemplarisch Fragen, die zur Beantwortung eine Prüfung der Plausibilitäten verlangen oder den Fokus auf das methodische Vorgehen legen. In diesem Fall wird gezielt die empirische Plausibilität benötigt, da zur Prüfung der „Wahrheit“ Belege analysiert, beziehungsweise reflektiert auf den Film bezogen, werden müssen. In diesem Zusammenhang könnte auch der Begriff, beziehungsweise das Konzept (*KBK*), „Wahrheit“ evaluiert werden, wobei dies aus Perspektive des Codierers nicht obligatorisch ist. Auch könnte man argumentieren, dass zur Prüfung der Plausibilität historische Sachverhalte (*HSV*) analysiert werden müssen. Dabei kann dies im Rahmen des Codes *PMV* gegebenenfalls als inkludiert betrachtet werden, solange die Prüfung der Plausibilität oder des methodischen Vorgehens im Fokus steht. Ähnlich verhält es sich sowohl bei dem historischen Sachurteil (*HSU*), welches bei einem Fokus auf die theoretische Plausibilität inbegriffen wäre oder dem historischen Werturteil (*HWU*), inkludiert in der narrativen Plausibilität, und der historischen Wertargumentation (*HWA*) mitbegriffen in der normativen Plausibilität. Da zur Beantwortung der Frage zudem keine zeitlich differenten (Vergangenheits-)Partikel miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen, wird auch der Code *ZEIT* nicht zugeordnet. Man könnte argumentieren, dass der Film 1997 t_1 und die Quellen, die als Belege oder Widerlege herangezogen werden, dementsprechend als $t_{2...n+1}$ darstellen – wobei n die Anzahl der unterschiedlichen herangezogenen Quellen oder Darstellungen definiert –, tangieren diese die Antwortdimension auf die Frage nach „Wahrheit“ jedoch nur peripher, da die Antwort auch ohne einen Einbezug der zeitlichen Verknüpfung erfolgen kann.

„[...] ob diese Prozesse der Hinterfragung und des Protests nur Einzelfälle waren [...].“

(E50, 1, Gym 8 – Code *PMV*)

Bei dieser Codezuweisung steht weniger die Prüfung der Plausibilität zur Beantwortung der Frage im Fokus als die Erläuterung des methodischen Vorgehens. Die Quellenorientierung ist ein elementares geschichtsdidaktisches Prinzip (vgl. beispielsweise Schreiber/Hasberg 2019, 158). Es beinhaltet auch die Recherche nach geeigneten Quellen zur Klärung eines historischen Sachverhaltes, wobei die Recherche ein methodisches Vorgehen im Prozess des historischen Denkens bildet. Auch könnte argumentiert werden, dass die empirische Plausibilität der Einzelfälle geprüft werden muss. In diesem Fall ist also, wie bereits erläutert, die historische Sachverhaltsanalyse inkludiert. Die Beantwortung der Frage setzt zudem nicht voraus, dass Konzepte, Begriffe oder Kategorien (*KBK*) hinsichtlich ihres Verständnisses reflektiert sowie gegebenenfalls adaptiert werden müssen oder zeitlich differente Vergangenheitspartikel (*ZEIT*) miteinander in Verbindung gebracht werden müssen.

„Was wäre passiert, wenn Deutschland in der Atomforschung Erfolg gehabt hätte?“

(E14, 1, GemS 10 – Codes *PMV*, *HSU*)

Diese Frage bildet eine besondere Form des Codes *PMV*, da die Beantwortung zunächst eine Klärung der Bedeutung kontrafaktischer Geschichte bedarf. Diese ist aus Perspektive des Codierers dem methodischen Vorgehen zugeordnet, sodass der Code *PMV* zugeordnet worden ist. Eine ähnliche kontrafaktische Dimension findet sich auch noch in einem weiteren Essay (E59, 1, Gym 8), wobei dieser aus einer anderen Schulform, einer anderen Klassenstufe sowie einem anderen Ort stammt, sodass eine Verbindung zwischen diesen beiden mit hoher Wahrscheinlichkeit auszuschließen ist. Damit jedoch die kontrafaktische Geschichte eingeordnet werden kann, bedarf es einer Bedeutungszuweisung von Ursache und Folge (*HSU*), wobei die Ursache der „Erfolg“ in der Atomforschung wäre und die Folge eine fiktive Adaption des bisher narrativierten Kontextes darstellen würde. Fakultativ könnte auch der Code *KBK* vergeben werden, wenn das Verständnis von „Erfolg“ geklärt werden möge, oder der Code *ZEIT*, wenn zeitlich differente Vergangenheitspartikel kontrafaktisch in Verbindung gesetzt werden. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern das genuin historische Basiskonzept *ZEIT* dann nicht ad absurdum geführt werden würde, wenn dieses Konzept durch kontrafaktische Einordnungen zugewiesen werden würde. Nichtsdestotrotz bildet diese Fragestellung eine sehr spannende Facette, ist die Frage nach „Was-wäre-wenn“ doch ein kreatives, konstruktivistisches Gedankenspiel, wenngleich die Plausibilitätskriterien für die entstehenden kontrafaktischen historischen Narrationen nicht haltbar wären.

„außerdem würde mich interessieren welche Foltermethoden es gab und welche am schlimmsten waren.“

(E09, 2, GemS 10 – Codes *PMV*, *HSU*, *HSV*)

Diese Frage zeigt erneut die Komplexität der Codezuweisung und die Schwierigkeit der Trennschärfe auf. Um die Frage, welche Foltermethoden es gab, zu beantworten, bedarf es lediglich einer historischen Sachverhaltsanalyse (*HSV*), in der die gängigen Foltermethoden erschlossen werden. Die Bedeutungszuweisung im Zeithorizont der Vergangenheit (*HSU*), welche „Foltermethoden [...] am schlimmsten waren“, ließe sich durch eine Kontextualisierung unterschiedlicher Quellen möglicherweise konstruieren und würde auch eine mögliche Antwortdimension bilden. Um einschätzen zu können, „welche Foltermethoden [...] am schlimmsten waren“, könnte zur Beantwortung jedoch auch die Reflexion der eigenen Werte

und Normen und damit der normativen Plausibilität erfolgen, die somit auch die historische Wertargumentation (*HWA*) inkludieren würde. Kritisch zu evaluieren ist zudem, inwiefern die Frage dahingehend getrennt werden müsste, sodass zum einen die historische Sachverhaltsanalyse (*HSV*) zur Beantwortung von „welche Foltermethoden es gab“ im Fokus stehen würde und zum anderen die Prüfung der normativen Plausibilität (*PMV*) oder der Bedeutungszuweisung im Zeithorizont der Vergangenheit (*HSU*) zur Beantwortung im Fokus der Frage „am schlimmsten“ stünde.

Tabelle 37 - KBK Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
PMV	13	20,63
DOKUMENTE mit Code(s)	13	20,63
DOKUMENTE ohne Code(s)	50	79,37
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Insgesamt ist der Code *KBK* in 13 der 63 Essays zugewiesen worden, was knapp 20% entspricht.

Tabelle 38 - KBK GemS Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
PMV	8	28,57
DOKUMENTE mit Code(s)	8	28,57
DOKUMENTE ohne Code(s)	20	71,43
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 39 - KBK Gym Codezuweisungen in einem Dokument

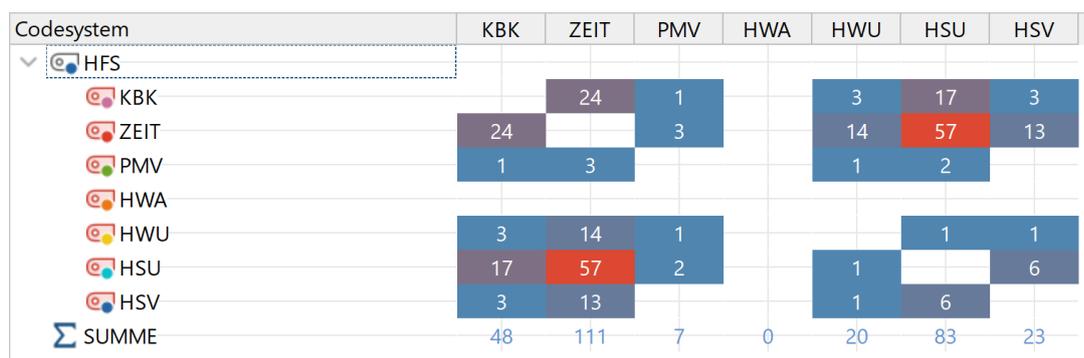
	Häufigkeit	Prozent
PMV	5	14,29
DOKUMENTE mit Code(s)	5	14,29
DOKUMENTE ohne Code(s)	30	85,71
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Besonders hervorzuheben ist, dass der Code *PMV* in den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule fast doppelt so häufig zugeordnet worden ist wie in den gymnasialen Lerngruppen. Möglicherweise liegt auch hier ein Zusammenhang zu der Arbeit der Lehrpersonen vor. Da in den gymnasialen Lerngruppen mit Kausalketten gearbeitet wird und dadurch möglicherweise ein scheinbar determiniertes Verständnis von historischen Ereignissen begünstigt werden könnte, erscheint naheliegend, dass bei einem nicht-kontingenten Geschichtsverständnis die Prüfung von Plausibilitäten obsolet wäre. Wenn jedoch stets ein hoher Wert auf die Analyse historischer Sachverhalte gelegt wird, so ist dementsprechend auch naheliegend, dass in erhöhtem Maße nach empirischen Belegen zu dem jeweiligen Kontext gefragt werden könnte. Diese Überlegungen sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da sie durchaus, gemäß den Schlüsselherausforderungen, einer Überinterpretation der Codezuweisungen unterliegen könnten.

7.1.7 Fragen, die nach einer zeitlichen Verknüpfung verlangen

Fragen, die zu einer Beantwortung der Verknüpfung zeitlich differenter (Vergangenheits-) Partikel bedürfen, haben den Code *ZEIT* zugeordnet bekommen. Anders als bei den anderen Codes ist der Code *ZEIT* dabei kein einziges Mal alleinstehend zugeordnet worden. Dies mag damit zusammenhängen, dass eine Frage, die zur Beantwortung einer Verknüpfung bedarf, somit bereits auch zumindest eine historische Sachverhaltsanalyse benötigt. Betrachtet man die nachfolgende Abbildung der Code-Relationen, so lassen sich starke Überschneidungen zu den Teiloperationen des Prozesses historischen Denkens identifizieren.

Abbildung 27 - HFS Code-Relations-Browser



Dabei sticht vor allem der Zusammenhang mit dem historischen Sachverteil heraus. Dies liegt möglicherweise auch darin begründet, dass der Code *HSU* mit insgesamt 94 Zuordnungen den quantitativ stärksten Code der Kategorie „Historische Fragen stellen“ bildet. Mit 57 Überschneidungen bei insgesamt 79 Zuordnungen des Codes *ZEIT* stehen somit 72% der mit *ZEIT* codierten Segmente in Relation zu dem historischen Sachverteil (*HSU*).

„Wie konnte die NSDAP so schnell so viel Macht erreichen und sich ausbreiten?“

(E57, 1, Gym 8 – Codes *ZEIT*, *HSU*)

„Und als letzte Frage interessiert mich, welche Folgen hatte die Entdeckung Amerikas für die Ureinwohner?“

(E11, 1, GemS 10 – Codes *ZEIT*, *HSU*)

Diese beiden Fragen stehen stellvertretend für die gemeinsame Kodierung von *ZEIT* und *HSU*. Bei der Frage nach der NSDAP bedarf es zur Beantwortung einer Einordnung von Ursache und Folge in Form eines historischen Sachurteils (*HSU*), wobei fakultativ auch das Konzept „Macht“ (*KBK*) geklärt werden könnte. Dadurch, dass es in der Frage jedoch um die Veränderung geht – zuerst wenig Macht, dann „schnell so viel Macht“ – bedarf es zur Beantwortung einer Verknüpfung von mindestens zwei zeitlich differenter Vergangenheitspartikel, wovon mindestens einer vor dem Erreichen von „so viel Macht“ liegen muss und der zweite während des „[E]rreichen[s]“ oder nach dem „[A]usbreiten“. Da keine Orientierung durch die Zeit zur Beantwortung benötigt wird, ist der Code *HWU* nicht vergeben worden, ebenso wenig wie der Code *HWA*, da zur Beantwortung der Frage ebenfalls nicht die Reflexion der eigenen Position erfolgen muss. Auch muss weder die Plausibilität geprüft noch das methodische Vorgehen (*PMV*) betrachtet werden.

Analog verhält es sich bei der zweiten Frage. Durch die Frage nach den Folgen bedarf es zur Antwort einer Einordnung von Ursache und Folge mittels eines historischen Sachurteils (*HSU*), wobei gleichzeitig erneut zeitlich differente Vergangenheitspartikel (*ZEIT*) – vor den Folgen und nach, beziehungsweise während der Folgen – miteinander verknüpft werden müssen. Die nicht erfolgte Zuordnung der restlichen Codes basiert auf der analogen Argumentation zur ersten Frage.

„Hatte Leonardo Glück im 15. Jahrhundert geboren zu sein?“

(E45, 2, Gym 7.2 – Codes *ZEIT*, *HSU*, *KBK*)

Um diese Frage beantworten zu können, muss definitiv das Verständnis des Konzeptes oder Begriffes (*KBK*) „Glück“ reflektiert werden und im Rahmen des historischen Sachurteils (*HSU*) in einen Bedeutungszusammenhang implementiert werden. Um jedoch beantworten zu können, ob es wirklich „Glück [gewesen ist] im 15. Jahrhundert geboren zu sein“, müssen die Umstände des 15. Jahrhunderts mit anderen Jahrhunderten, und somit zeitlich differenter Zeiträumen (*ZEIT*), verglichen werden. Da man dabei nicht zwangsläufig zur Beantwortung

auf die heutige Zeit blicken muss, ist ein historisches Werturteil (*HWU*) fakultativ. Ebenfalls fakultativ wäre die historische Wertargumentation (*HWA*), wenn zur Beantwortung die Reflexion der eigenen Position hinsichtlich des „Glückes“ erfolgen würde. Eine Prüfung der Plausibilität oder das Legen des Fokus auf das methodische Vorgehen (*PMV*) werden zur Beantwortung nicht benötigt.

In den insgesamt 63 untersuchten Essays ist der Code *ZEIT* in 45 Essays und somit knapp 72% der Dokumente vergeben worden. Dementsprechend findet sich in lediglich 18 Dokumenten nicht der Code *ZEIT*, wobei zwei dieser Dokumente ohnehin keine Fragen formuliert haben.

Tabelle 40 - ZEIT Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
ZEIT	45	71,43
DOKUMENTE mit Code(s)	45	71,43
DOKUMENTE ohne Code(s)	18	28,57
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Bei dem Vergleich der Lerngruppen fällt auf, dass in der Gemeinschaftsschule der Code *ZEIT* in knapp 65% der Dokumente vergeben worden ist, bei den gymnasialen Klassen hingegen in knapp 78%. Besonders hervorzuheben ist dabei jedoch, dass bei der Lerngruppe der zehnten Klasse der Gemeinschaftsschule der Code *ZEIT* deutlich seltener vergeben worden ist als in der siebten Klasse. Dies kann möglicherweise an der geringen Stichprobe in der siebten Klasse der Gemeinschaftsschule liegen. Der Unterschied zwischen der Gemeinschaftsschule und dem Gymnasium mag erneut in den unterschiedlichen Unterrichtsstilen (vgl. Kapitel 4.4) begründet liegen, da sie auch einen möglichen Grund für die großen Unterschiede bei der Zuweisung des Codes *HSU* (vgl. Kapitel 7.1.2) dargestellt haben. Da, wie gezeigt, die Korrelation der Codes *HSU* sowie *ZEIT* sehr hoch ist, kann darin auch der Unterschied von 13 Prozentpunkten begründet sein.

Tabelle 41 - ZEIT GemS Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
ZEIT	18	64,29
DOKUMENTE mit Code(s)	18	64,29
DOKUMENTE ohne Code(s)	10	35,71

ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00
-----------------------	----	--------

Tabelle 42 - ZEIT Gym Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
ZEIT	27	77,14
DOKUMENTE mit Code(s)	27	77,14
DOKUMENTE ohne Code(s)	8	22,86
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

7.1.8 Conclusio zu der Frage „Welche Fragen stellen die Lernenden?“

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es zwar Unterschiede zwischen den Lerngruppen des Gymnasiums und den der Gemeinschaftsschule gibt, diese sind jedoch, abgesehen von *HSU*, *HSV* sowie *ZEIT*, nicht übermäßig groß. Doch auch bei den Unterschieden wird dies vermutlich nicht auf die grundlegende Kompetenz historische Fragen formulieren zu können zurückzuführen sein, liegt es doch vermutlich vielmehr in den unterschiedlichen Stilen der Lehrperson begründet. Dabei darf dieses nicht als monokausale Ursache betrachtet werden, da auch mögliche unterschiedlich geförderte Denkstile je nach Schulform durchaus einen Einfluss haben könnten. Inwiefern dieses aber zutrifft soll in der vorliegenden Arbeit nicht thematisiert werden, da das Ziel die Entwicklung Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz und den daraus potentiell resultierenden Conclusionen (siehe Kapitel 8) ist.

7.2 Wie und mit welchen Einflussfaktoren reflektieren die Lernenden ihre Fragestellungen?

Das Kategoriensystem für die Reflexion historischer Fragen ist, wie bereits erläutert, sehr umfangreich ausgefallen. Damit die Darstellung der Ergebnisse strukturierter erfolgen kann, sind die einzelnen Codes in Anlehnung an Logtenbergs empirische Auswertungen (2012, 83) zusammengefasst worden: Dabei findet sich „Knowledge Deficit“ (ebd.) im Rahmen der Reflexion mittels der Dimension des Hintergrundes wieder, in welcher die Subcodes *Positivismus*, *Wiederholung (WDH)* und *WISSEN* enthalten sind. *WISSEN* steht für die Intention des Wissensaufbaus, in der Regel aufgrund eines „Knowledge Deficit“ (ebd.). Die Wiederholung einer Frage in leicht veränderter Wortreihenfolge ist verbunden mit „No Motive“ (ebd.), wobei nicht zu unterscheiden ist, inwiefern keine Motivation vorliegt oder inwiefern der lernenden Person die zugrundeliegenden Intentionen nicht bewusst sind. Ähnlich verhält es sich mit dem *POSITIVISMUS*, bei dem auf Basis des „Knowledge Deficit“ (ebd.) die eine wahre Geschichte erschlossen werden soll, wie beispielsweise bei E17 (siehe Kapitel 7.2.1).

Die Reflexion mittels der Dimension des Verweises beinhaltet die Subcodes *UNBEKANNT*, *ALLGEMEINWISSEN*, *VORWISSEN*, historischer Verweis (*HV*) sowie Reflexion von Konzepten, Kategorien oder Begriffen (*RBK*). Damit nehmen die Lernenden in den Essays Bezug zu ihrem bisherigen (historischen) Wissen, indem sie auf Leerstellen verweisen oder je nach Spezifikationsgrad mit konkreten historischen Verweisen agieren. Angelehnt an Logtenberg (vgl. ebd.) könnte erneut auf das „Knowledge Deficit“ (ebd.) verwiesen werden, in gewisser Weise aber auch auf das „Better Understanding“ (ebd.), da die Lernenden die Frage mit ihrem bisherigen Vorwissen verknüpfen.

Die dritte Reflexionsdimension bildet das Interesse, welches sich bei Logtenberg in allen Motiven widerspiegelt, da es sich bei dem Interesse für die Thematik, beziehungsweise dem Interesse für die Fragestellungen, in erster Linie um ein *begründetes Interesse* oder ein *unbegründetes Interesse* handelt, damit unterschieden werden kann, inwiefern möglicherweise ein bewusster oder vor-bewusster Umgang mit der Thematik erfolgte.

Die Reflexion mittels der Dimension der Schlussfolge ist nach Logtenberg kaum zuzuordnen, da hier die Folgefragen (*FF*), die alternativen Fragen (*ALT*) sowie Nennung des/der AdressatIn (*ADS*) als Subcodes kombiniert worden sind. Diese bilden auf Basis der gestellten Frage eine Schlussfolge zu möglichen Folgefragen oder zu alternativen Fragen, die, abgesehen von den gestellten Fragen, formuliert hätten werden können. Auch sollte ein/e mögliche/r AdressatIn in der Schlussfolge als Konsequenz der gestellten Frage formuliert werden (vgl. Schreiber 2007a, 176f.). Da Logtenberg in seiner Untersuchung die Lernenden reflektieren ließ, warum sie die eine Fragestellung aus dem vorgegebenen Konglomerat an Fragestellungen ausgewählt haben, waren die Lernenden vermutlich nicht angehalten weiterführende oder alternative Fragen diesbezüglich zu formulieren oder die zu adressierende Person zu reflektieren.

Logtenbergs „Actuality“ (2012, 83) findet sich vor allem in der Reflexion mittels der Dimension des Lebensweltbezuges wieder, welcher die Subcodes *FAMILIE*, *MEDIEN*, *POLITIK*, *REGION*, *UNTERRICHT*, *URLAUB* sowie *VERKLEIDUNG* subsumiert. Alle diese Subcodes bilden mit ihren Ausprägungen Anschlüsse an die Lebenswelt der Lernenden und somit einen potentiellen Einflussfaktor für die gestellten (historischen) Fragen.

In der Reflexion mittels der Dimension der Sinnbildung können die „Overarching questions“ (ebd.) adressiert werden, zumindest unter Einbezug der genetischen Sinnbildung, da in Logtenbergs Studie die Lernenden einen Fokus auf die Veränderungen gesetzt haben (vgl. ebd.). Als Subcodes sind entsprechend der Sinnbildungen die traditionale (*SBT*), die genetische (*SBG*), die kritische (*SBK*) sowie die exemplarische (*SBE*) subsumiert. Als letzte Reflexionsdimension ist der Prozess historischen Denkens konstruiert worden, welcher die Subcodes Reflexion hinsichtlich der Klärung eines historischen Sachverhaltes (*PHD HSV*), eines historischen Sachurteils (*PHD HSU*), eines historischen Werturteils (*PHD*

HWU) und hinsichtlich der Plausibilitäten, beziehungsweise des notwendigen methodischen Vorgehens (*PHD PMV*), kombiniert. Theoretisch könnte auch noch ein Code hinsichtlich der historischen Wertargumentation (*PHD HWA*) formuliert werden.

Bei den Erläuterungen zu den einzelnen Codezuweisungen wird auf Basis des Umfangs möglicher Subcodes darauf verzichtet zu erläutern, weshalb andere Subcodes nicht vergeben worden sind. Dabei ist im Rahmen der Schlüsselherausforderungen zu berücksichtigen, dass die Codezuweisung bei der Reflexion der Interpretation den Kodierenden unterliegt und damit gemäß den Schlüsselherausforderungen den Beweis schuldig bleibt. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass die anderen Schlüsselherausforderungen (2, 3, 4 sowie 5) im Rahmen der Interpretation lediglich eine untergeordnete Rolle spielen, da die Trennschärfe der zugewiesenen Codes und damit die konkludierenden Implikationen stark beschränkt sind. Warum dieses Vorgehen dennoch zielführend ist, wird ebenfalls in Kapitel 8 diskutiert werden.

Abschließend wird in der *Conclusio* bedacht, welchen Einfluss die reflektierenden Faktoren möglicherweise auf das Stellen historischer Fragen haben.

Im Rahmen der Interpretation wird zudem an plausibler Stelle ein Blick auf das politische Leitfadendokument der Fachanforderungen Geschichte des Landes Schleswig-Holsteins (2016) geworfen, da diese je nach Abschlussart unterschiedliche Forderungen hinsichtlich der Förderung der Kompetenzen stellen, welches somit unter Umständen ein Einflussfaktor für Unterschiede zwischen den gymnasialen Lerngruppen und den Klassen der Gemeinschaftsschule darstellen könnte.

7.2.1 Reflexion mittels der Dimension des Hintergrundes

„Warum ich die Fragen beantwortet habe möchte, ist einfach das ich es interessant finde wie es wirklich damals war.“

(E07, 1, GemS 10 – Codes *POSITIVISMUS*, *Unbegründetes Interesse*)

Im Rahmen der Reflexion dieser gestellten Fragen steht der *POSITIVISMUS* im Fokus, schließlich sei „es interessant [...] [,] wie es wirklich damals war“. Durch das Betonen einer vergangenen Wirklichkeit lässt sich, verglichen mit den theoretischen Grundannahmen, auf denen die vorliegende Arbeit basiert, der Rückschluss auf ein positivistisches Geschichtsbild ziehen. Der Code *Unbegründetes Interesse* ist vergeben worden, da lediglich auf ein unspezifisches Interesse im Rahmen der Reflexion verwiesen wird und kein spezifischer Aspekt, außer dem des positivistischen Geschichtsbildes, als Ursprung dieses Interesses identifiziert werden konnte, ohne die [Schlüsselherausforderungen 6 und 7](#) zu hintergehen.

„Die Fragen habe ich gewählt, da ich sie jetzt, vor meiner Recherche nicht vollständig beantworten kann und ich denke, dass ich mit den Antworten das Thema Anne Frank flächendeckend abdecken kann und ich dann auf einem guten Wissensstand bin was mir für die Zukunft helfen kann, da es ein Stück weit, meiner Meinung nach, zum Allgemeinwissen gehört.“

(E17, 1, GemS 10 – Codes *POSITIVISMUS*, *UNBEKANNT*, *WISSEN*, *ALLGEMEINWISSEN*)

Diese Reflexion beinhaltet aus Sicht des Kodierenden viele Facetten. So ist ein positivistisches Geschichtsbild (*POSITIVISMUS*) identifiziert worden, da mit den Worten „ich mit den Antworten das Thema Anne Frank flächendeckend abdecken kann“ von einem abgeschlossenen Geschichtsverständnis ausgegangen werden kann, konträr zu der fortwährenden Verhandlung historischer Narrative im Rahmen eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses. Der Code *UNBEKANNT* liegt in „nicht vollständig beantworten kann“ begründet, sodass der Person bewusst ist, dass ihr Vorwissen noch unzureichend ausgeprägt ist und allenfalls auf das *ALLGEMEINWISSEN* zurückzuführen ist, wobei es das Ziel ist, einen „guten Wissensstand“ aufzubauen, sodass ebenfalls der Code *WISSEN* vergeben werden kann. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Person damit zweimal im Rahmen der Dimension des Hintergrundes (*POSITIVISMUS*, *WISSEN*) und zweimal im Rahmen der Dimension des Verweises (*UNBEKANNT*, *ALLGEMEINWISSEN*) reflektiert.

„Eine genaue Vorstellung einer Hexe und Erklärung für Leid habe ich also nicht, deswegen möchte ich mit diesem Essay etwas über Hexen lernen.“

(E31, 1, Gym 7.1 – Codes *WISSEN*, *PHD HSV*)

Die Person reflektiert in diesem Essay ihre Intention hinsichtlich des Stellens der Fragen mit dem Ziel „etwas über Hexen [zu] lernen“, sodass zum einen der Aufbau von Wissen im Fokus steht (*WISSEN*), andererseits jedoch auch der historische Sachverhalt, der untersucht werden soll – Hexen –, so spezifisch genannt wird, dass ebenfalls der Code für das Ziel einer historischen Sachverhaltsanalyse (*PHD HSV*) vergeben worden ist.

„Deshalb habe ich dort angeknüpft und habe mich damit beschäftigt, was die Folgen der damaligen Verschlechterung der

Lebensmittelversorgung für die Bevölkerung waren.“
(E62, 1, Gym 8 – Code *WDH*)

Dieses Zitat steht exemplarisch für *descriptive writing* (vgl. Hatton/Smith 1995) beziehungsweise die *Stufe 0 – Benennung einer Handlung* (vgl. Leonhard/Rihm 2011, [Tabelle 3](#)), da die lernende Person lediglich die zugrundeliegende Fragestellung im Rahmen ihrer Reflexion in veränderter Wortreihenfolge wiederholt.

Tabelle 43 - HFR Dimension Hintergrund Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
POSITIVISMUS	3	4,76
WDH	4	6,35
WISSEN	18	28,57
DOKUMENTE mit Code(s)	19	30,16
DOKUMENTE ohne Code(s)	44	69,84
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Insgesamt ist der Code *POSITIVISMUS* lediglich in drei der 63 Dokumente codiert worden und damit in lediglich knapp 5% der erhobenen Essays, was insofern als erfreulich gewertet werden kann, als ein vorrangig positivistisches Geschichtsverständnis zumindest nicht offenkundig häufig in Erscheinung tritt. Inwieweit diese geringe Zuordnung auf ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis zurückzuführen ist, lässt sich nicht beantworten, vor allem da Positivismus nach wie vor ein Problem darstellt, wie es Martin Lücke am Beispiel der Erinnerungskultur zeigt (vgl. Lücke 2016). Zwar bestätigt eine repräsentative Forsa-Umfrage im Auftrag der Körber-Stiftung (2017), die auch den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten verantwortet, dass ein Großteil der befragten Personen die Fähigkeit des kritischen Hinterfragens als wichtig bezeichnet, wobei dies kein Ausschlusskriterium für ein positivistisches Geschichtsverständnis bildet. Vielmehr könnte das kritische Hinterfragen einem Update des „wirklichen“ Geschichtsbildes entsprechen. Insofern ist das geringe Zuweisen des Codes *POSITIVISMUS*, insbesondere vor dem Hintergrund der Schlüsselherausforderung 6, mit Vorsicht zu betrachten.

In vier der 63 Dokumente ist der Code Wiederholung (*WDH*) vergeben worden, was ebenfalls erfreulich ist, da dies, wie bereits benannt, für die *Stufe 0* der Reflexionsniveaus steht. In 18 Dokumenten ist der Code *WISSEN* zugeordnet worden, sodass bei etwas mehr als einem

Viertel der Lernenden der allgemeine Wissensaufbau im Fokus steht.

Die kombinierte Reflexionsdimension des Hintergrundes ist in insgesamt 19 der 63 Dokumente, und somit in knapp einem Drittel, zugewiesen worden. Dabei lassen sich bei den unterschiedlichen Lerngruppen gravierende Unterschiede in den Codezuweisungen identifizieren.

Tabelle 44 - HFR Dimension Hintergrund GemS Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
POSITIVISMUS	3	10,71
WDH	2	7,14
WISSEN	13	46,43
DOKUMENTE mit Code(s)	13	46,43
DOKUMENTE ohne Code(s)	15	53,57
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 45 - HFR Dimension Hintergrund Gym Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
POSITIVISMUS	0	0,00
WDH	2	5,71
WISSEN	5	14,29
DOKUMENTE mit Code(s)	6	17,14
DOKUMENTE ohne Code(s)	29	82,86
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Bemerkenswert ist, dass der Code *POSITIVISMUS* nur in den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule vergeben worden ist und ebenfalls der Wissensaufbau (*WISSEN*) im Vergleich zu den gymnasialen Klassen eine deutlich höhere Zuordnung erfahren hat. Möglicherweise liegt dies erneut in den unterschiedlichen Unterrichtsstilen begründet, vor allem, wenn der Fokus bei den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule stets eher auf die Klärung historischer Sachverhalte und damit auf Zahlen, Daten und „Fakten“ gelegt wird, als im hier vorliegenden gymnasialen Unterrichtsgeschehen (vgl. Kapitel 4.4).

7.2.2 Reflexion mittels der Dimension des Verweises

„Davon hatte ich bisher noch nie gehört.“

(E01, 1, GemS 10 – Code *UNBEKANNT*)

Diese Aussage steht exemplarisch für die Zuweisung des Codes *UNBEKANNT* hinsichtlich der Reflexion aus der Dimension des Verweises. Wie die Person klar bekennt, ist der Inhalt beziehungsweise das Thema nicht bekannt.

„Ich wusste anfangs noch garnichts über das Thema, aber habe mich schlau gemacht und weiss jetzt einiges mehr.“

(E47, 1, Gym 7.2 – Codes *UNBEKANNT*, *WISSEN*)

Auch diese Person gibt an über das Thema „noch garnichts [sic!]“ gewusst zu haben, sodass der Code *UNBEKANNT* zugewiesen worden ist. Flankiert wird dieser durch die Codezuweisung *WISSEN* der Reflexionsdimension Hintergrund (siehe Kapitel 7.2.1), da die Person selbst angibt Wissensaufbau betrieben zu haben.

„Der Untergang der Titanic am 14 April im Jahre 1912 ist wohl jedem bekannt.“

(E04, 1, GemS 10 – Code *ALLGEMEINWISSEN*)

In dieser Aussage verweist die Person auf einen, ihrer Meinung nach, allgemein bekannten Umstand, sodass als Subcode der Reflexionsdimension des Verweises *ALLGEMEINWISSEN* vergeben werden konnte.

„[...] dabei bin ich auf 2 mögliche Antworten gekommen, entweder ist sich der Großteil der Menschheit nicht dessen bewusst, was und in welchem Ausmaß Adolf Hitler damals veranstaltete, oder sie verdrängen das Ereignis und möchten damit nichts zu tun haben.“

(E21, 1, GemS 10 – Code *ALLGEMEINWISSEN*)

Auch diese Person verweist, zumindest aus ihrer Perspektive, auf Aspekte des *ALLGEMEINWISSENS*. Durch die Betonung „der Großteil der Menschheit [ist sich] nicht dessen bewusst [...] oder sie verdrängen das Ereignis“ wird aus Perspektive des Kodierenden die Argumentation aufgebaut, dass es sich bei den Taten Adolf Hitlers um *ALLGEMEINWISSEN* handeln sollte, welches entweder verdrängt oder eben nicht bewusst

ist. Gleich, welche der beiden möglichen Antworten aus Sicht der Person auch zutreffen mögen, so sind doch beide Antworten geprägt von einer Art des Unverständnisses hinsichtlich eines mangelnden *ALLGEMEINWISSENS*.

„Auf das Thema kam ich indem ich mich auf mein Vorwissen und meine Interessen für die Kunst bezog.“

(E05, 1, GemS 10 – Codes *VORWISSEN*, *Begründetes Interesse*)

In diesem Fall wird konkret auf das eigene *VORWISSEN* und keinen Aspekt möglichen *ALLGEMEINWISSENS* verwiesen. Zusätzlich ist der Code *Begründetes Interesse* zugewiesen worden, da konkret das eigene Interesse hinsichtlich der Kunst benannt wird.

„Ich finde es auch heftig, dass Deutschland so viel Land gewonnen hatte, und danach wieder verloren hatte.“

(E23, 1, GemS 7 – Code *VORWISSEN*)

Dieser Verweis ist insofern interessant, als weder auf *ALLGEMEINWISSEN* verwiesen wird noch eine Reflexion hinsichtlich Kategorien, Konzepten oder Begriffen (*RKB*) erfolgt. Auch für einen historischen Verweis (*HV*) ist die Aussage aus Perspektive des Kodierenden zu unpräzise formuliert, sodass scheinbar eine, wenngleich möglicherweise rudimentäre, Form des *VORWISSENS* vorhanden zu sein scheint. Vor allem da das Thema – 2. Weltkrieg – der Person auch nicht gänzlich *UNBEKANNT* zu sein scheint.

„Hetzjagden, Folterungen und Hexenverbrennungen. All das klang schon etwas furchterregend und gruselig.“

(E33, 1, Gym 7.1 – Code *HV*)

In diesem Verweis wird konkret auf historische Sachverhalte – Hetzjagden, Folterungen und Hexenverbrennungen – in Form eines historischen Verweises (*HV*) als Subcode der Dimension des Verweises Bezug genommen.

„Sie sind die Ausdrücke der Steinzeit, können viel über das Leben und die Interessen der früheren Menschen aussagen, weshalb dies auch mein Thema des Essays ist.“

(E05, 1, GemS 10 – Code *RKB*)

Im Gegensatz zum vorherigen Verweis wird hier nicht nur Bezug zu einem historischen Sachverhalt genommen, vielmehr wird bereits die Bedeutung dieses Sachverhaltes eingeordnet als Ursprung der Intention des Essays bezeichnet. Dementsprechend wird hier bereits hinsichtlich Kategorien, Begriffen oder Konzepten reflektiert (*RKB*), da sie – die Höhlenmalereien – „viel über das Leben [...] der früheren Menschen aussagen“ können.

Tabelle 46 - HFR Dimension Verweis Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HV	28	44,44
UNBEKANNT	20	31,75
RKB	20	31,75
VORWISSEN	13	20,63
ALLGEMEINWISSEN	8	12,70
DOKUMENTE mit Code(s)	46	73,02
DOKUMENTE ohne Code(s)	17	26,98
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

In insgesamt 46 der 63 erhobenen Essays konnte mindestens ein Subcode aus der Reflexionsdimension des Verweises zugeordnet werden, was knapp einem Viertel sämtlicher Essays entspricht. Dabei ist der Code des historischen Verweises (*HV*) mit knapp 45% der am häufigsten zugewiesene Code und das *ALLGEMEINWISSEN* der am wenigsten zugewiesene Subcode der Dimension des Verweises.

Tabelle 47 - HFR Dimension Verweis GemS Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HV	13	46,43
UNBEKANNT	12	42,86
ALLGEMEINWISSEN	7	25,00
VORWISSEN	6	21,43
RKB	6	21,43
DOKUMENTE mit Code(s)	23	82,14
DOKUMENTE ohne Code(s)	5	17,86
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 48 - HFR Dimension Verweis Gym Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
HV	15	42,86
RKB	14	40,00
UNBEKANNT	8	22,86
VORWISSEN	7	20,00
ALLGEMEINWISSEN	1	2,86
DOKUMENTE mit Code(s)	23	65,71
DOKUMENTE ohne Code(s)	12	34,29
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Sowohl bei den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule als auch den gymnasialen Klassen ist der historische Verweis (*HV*) am häufigsten zugewiesen worden. Während an der Gemeinschaftsschule der Code *ALLGEMEINWISSEN* hingegen in knapp 25% der Dokumente zugewiesen werden konnte, wurde dieser bei den gymnasialen Klassen lediglich in einem Essay codiert. Dafür wurde bei den Lerngruppen des Gymnasiums die Reflexion hinsichtlich Kategorien, Konzepten oder Begriffen (*RKB*) mehr als doppelt so oft zugeordnet wie bei den Klassen der Gemeinschaftsschule. Dies mag erneut in den unterschiedlichen Lernstilen begründet liegen, vor allem, wenn bedacht wird, dass gemäß der [Schlüsselherausforderungen](#) das Verständnis der Aufgabe, in diesem Falle die angeleitete Reflexion, auch unter dem Eindruck des Geschichtsunterrichtsgeschehens erfolgt. Da jedoch auch bereits in Kapitel 7.1 der Einfluss der Unterrichtsstile als auswirkender Faktor reflektiert worden ist, stellt sich die Frage, ob dieses die einzige plausible Erklärung wäre. Ein weiterer Faktor bilden möglicherweise die Fachanforderungen Geschichte des Landes Schleswig-Holstein (2016) und die damit verbundenen Anforderungen je nach zu erreichendem Abschluss. So wird von angehenden AbiturientInnen erwartet, dass diese in der Lage sind, selbstständig reflektiert zu agieren (vgl. beispielsweise S.18f.) wohingegen die anderen Lernenden, mit dem Abschlussziel des MSA oder ESA, stets mit Hilfestellungen zu unterstützen sind (vgl. ebd.). Dementsprechend muss die selbstständige Reflexion hinsichtlich Kategorien, Konzepten oder Begriffen (*RKB*) Gymnasien gemäß der Fachanforderungen deutlich fokussierter gefördert werden, als in den abschlussdifferenten Gemeinschaftsschulen. Fokussiert man Punkt 2 der [Schlüsselherausforderungen](#) in diesem Kontext, so lässt *UNBEKANNT* zudem einen Rückschluss auf die Verbindung zum historischen Wissen (Seixas/Ercikan 2015, 4) zu, sodass dieser Subcode möglicherweise als Indikator für künftige Performanzen der Lernenden dienen könnte.

7.2.3 Reflexion mittels der Dimension des Interesses

„Da ich das Thema sehr gerne mag, habe ich noch ein paar Fragen, die ich am schluss [sic!] beantworten werde“

(E03, 1, GemS 10 – Code *Unbegründetes Interesse*)

Diese Aussage steht exemplarisch für den Code *Unbegründetes Interesse* im Rahmen der Reflexion als Subcode der Dimension des Interesses. Die Person gibt lediglich an, dass sie das Thema „gerne mag“ ohne dabei konkret zu benennen, warum sie dieses Thema mag. Weitere Beispiele für ein *Unbegründetes Interesse* wären daher:

„Ich finde das es ein sehr interessantes Thema ist und ich gerne mehr darüber erfahren möchte, daher habe ich es gewählt.“

(E07, 1, GemS 10 – Code *Unbegründetes Interesse*)

„Hierbei ist das Thema immer interessanter geworden.“

(E38, 1, Gym 7.1 – Code *Unbegründetes Interesse*)

Dabei kann ein *Unbegründetes Interesse* jedoch auch von weiteren Dimensionen flankiert werden:

„Da ich zuerst noch nicht so viel über Hexenverfolgungen wusste, habe ich mich im Internet darüber informiert und fand das Thema dann sehr spannend und interessant.“ (E33, 1, Gym 7.1 – Codes *Unbegründetes Interesse, UNBEKANNT, MEDIEN*)

In diesem Falle wird nicht konkretisiert, weshalb das „Thema dann sehr spannend und interessant“ ist, es wird jedoch reflektiert, dass bisher kaum Hintergrundwissen zur Hexenverfolgung bekannt gewesen ist, weshalb der Code *UNBEKANNT* aus der Dimension des Verweises vergeben worden ist. Zudem betont die Person, dass sie sich „im Internet darüber informiert“ hat, und dementsprechend ist aus der Dimension Lebensweltbezug der Subcode *MEDIEN* vergeben worden.

„In den Sachen meines verstorbenen Opas habe ich einen Orden gefunden, ein Bundesverdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland. Das hat meine Neugier geweckt.“

(E01, 1, GemS 10 – Codes *Begründetes Interesse, FAMILIE*)

In diesem Falle wird das Interesse konkret begründet. Auslöser der „Neugier“ ist das Auffinden eines Ordens „in den Sachen [des] verstorbenen Opas“. Dementsprechend ist der Code *Begründetes Interesse* vergeben worden, flankiert von dem Subcode *FAMILIE* der Dimension des Lebensweltbezuges.

„Außerdem hatten Hexen viel mit der Natur und Naturheilkunde zu tun, was auch mein Interesse weckte.“

(E31, 1, Gym 7.1 – Codes *Begründetes Interesse*, *HV*)

Erneut weist die Person den Grund ihres Interesses nach, indem ein Bezug in Form eines historischen Verweises (*HV*) als Subcode der Dimension des Verweises zu dem historischen Sachverhalt der Nähe von Hexen zur Natur sowie Naturheilkunde hergestellt wird.

Tabelle 49 - HFR Dimension Interesse Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
Begründetes Interesse	32	50,79
Unbegründetes Interesse	18	28,57
DOKUMENTE mit Code(s)	43	68,25
DOKUMENTE ohne Code(s)	20	31,75
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Insgesamt finden sich in den 63 Dokumenten 43 Zuweisungen der Subcodes der Dimension des Interesses, welches ungefähr 68% aller Dokumente entspricht. Dementsprechend konnte in knapp 32% der Dokumente weder ein *Begründetes Interesse* noch ein *Unbegründetes Interesse* zugewiesen werden. Dabei erhält das *Begründete Interesse* mit knapp 51% fast doppelt so viele Zuweisungen wie *Unbegründetes Interesse* mit knapp 29%. Dies ist insofern erfreulich, als ein großer Teil der Lernenden somit einen Anknüpfungspunkt zur Reflexion ihres Standpunktes hat, der durch das Interesse beeinflusst wird.

Tabelle 50 - HFR Dimension Interesse GemS Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
Begründetes Interesse	18	64,29
Unbegründetes Interesse	9	32,14
DOKUMENTE mit Code(s)	23	82,14
DOKUMENTE ohne Code(s)	5	17,86
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Table 51 - HFR Dimension Interesse Gym Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
Begründetes Interesse	14	40,00
Unbegründetes Interesse	9	25,71
DOKUMENTE mit Code(s)	20	57,14
DOKUMENTE ohne Code(s)	15	42,86
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Spannend zu betrachten sind die Unterschiede zwischen den Codezuweisungen bei den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule und der gymnasialen Klassen. Während bei der Gemeinschaftsschule bei insgesamt 82% der Dokumente ein Code der Dimension Interesse zugewiesen werden konnte, war dies bei dem Gymnasium nur in 57% der Fall. Die absoluten Häufigkeiten liegen dabei wieder sehr nah beieinander, da in beiden Fällen in 9 Dokumenten der Code *Unbegründetes Interesse* vergeben worden ist und bei der Gemeinschaftsschule 18-mal *Begründetes Interesse*, am Gymnasium 14-mal. Es wird zu reflektieren sein, inwiefern ein Code aus der Dimension des Interesses möglicherweise durch weitere Subcodes anderer Dimensionen subsumiert worden sein könnte.

7.2.4 Reflexion mittels der Dimension der Schlussfolge

„Und durch diese Fragen kamen auch eine Menge weiterer Fragen, aber dazu könnte ich nur Hypothesen aufstellen und hatte auch nicht genug Zeit mich damit genauer zu befassen.“

(E59, 1, Gym 8 – Code *FF*)

Diese Aussage ist die einzige codierte Passage der Dimension der Schlussfolge. Die Person verweist konkret auf weitere Fragen, wenngleich diese nur unspezifisch als „eine Menge weiterer Fragen“ deklariert werden. Nichtsdestotrotz zeigt die Person, dass sich „durch diese Fragen“, die vorher gestellt worden sind, weitere Folgefragen (*FF*) anschließen könnten.

Table 52 - HFR Dimension Schlussfolge Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
FF	1	1,59
ALT	0	0,00
ADS	0	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	1	1,59

DOKUMENTE ohne Code(s)	62	98,41
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Die Auswertung zeigt, dass lediglich in einem der 63 Essays eine Codezuweisung aus der Dimension der Schlussfolge vorgenommen worden ist. Fraglich und zu diskutieren ist, ob der Mangel an erfolgten Codezuweisungen Rückschlüsse auf die Kompetenzverfügung zulässt oder ob den Lernenden schlichtweg nicht bekannt ist, dass diese Dimension mit ihren Facetten zur Reflexion existiert. Dementsprechend wäre nicht ein Mangel an Kompetenz, sondern vielmehr die Existenz blinder Flecken, in Anlehnung an Kahneman und Frederick (2002, 50), eine mögliche Ursache für die geringe Anzahl der erfolgten Codezuweisungen. Bei einem Blick in die Fachanforderungen Geschichte des Landes Schleswig-Holsteins (2016, 16) lässt sich diese Annahme bestärken, da im Rahmen der Wahrnehmungskompetenz zwar eigene Fragestellungen formuliert werden sollen, jedoch in keiner Weise Folgefragen (*FF*), alternative Fragen (*ALT*) oder der/die AdressatIn (*ADS*) aufgeführt sind.

7.2.5 Reflexion mittels der Dimension des Lebensweltbezuges

„Ich bin früher sehr gerne als hexe zu Halloween gegangen [...].“
(E09, 2, GemS 10 – Code *VERKLEIDUNG*)

Die Person verweist in ihrer Reflexion auf ihre frühere *VERKLEIDUNG* als „hexe zu Halloween“ sodass diese Codezuweisung aus der Dimension des Lebensweltbezuges erfolgen konnte. Möglicherweise lässt sich auch hier wieder ein Rückschluss zu potentiellen blinden Flecken konstruieren, andererseits sind viele Themen, wie beispielsweise die NS-Zeit, Erster und Zweiter Weltkrieg oder die Renaissance keine prädestinierten Inspirationen für Kostümierungen – recherchiert man im Internet nach den beliebtesten Kinderkostümen so sind mit PiratInnen, WikingerInnen, Cowboys/Cowgirls oder RitterInnen vermeintliche „historische“ Kostüme zwar sehr beliebt, sind diese jedoch nicht den genannten Themen zuzuordnen.

„Als wir dann aber in Geschichte den Auftrag bekamen ein Essay über ein geschichtliches Thema unsere Wahl zu schreiben erinnerte ich mich wieder an unseren Urlaub in Norwegen.“
(E14, 1, GemS 10 – Codes *URLAUB*, *UNTERRICHT*)

Diese Aussage steht exemplarisch für einen Reflexionsbezug zum *URLAUB* als Subcode der Dimension des Lebensweltbezuges, da die Person konkret auf den „Urlaub in Norwegen“ verweist. Zusätzlich ist der Code *UNTERRICHT*, ebenfalls ein Subcode der Dimension des Lebensweltbezuges, zugewiesen worden, da ein direkter Verweis auf „den Auftrag“ im Geschichtsunterricht erfolgte.

Analog zu dem Code *VERKLEIDUNG* ist auch der Code *URLAUB* lediglich in einem Dokument zugewiesen worden (siehe [Tabelle 53](#)), wobei sich erneut die Frage stellt, inwiefern dies auf einen blinden Fleck zurückzuführen sein mag. Das Argument des prädestinierten Themas ist in diesem Falle jedoch nicht zielführend, da insbesondere im *URLAUB* häufig ein Kontakt mit geschichtskulturellen Produkten erfolgt (vgl. Graefe 2022), wobei die Renaissance oder auch die NS-Zeit sowie die Weltkriege keine Repräsentanten singulärer geschichtskultureller Manifestationen bilden, sondern weit verbreitete kulturelle Berührungspunkte, vor allem im europäischen Raum, bilden.

„In dieser Arbeit habe ich mich mit dem Versaillers Friedensvertrag beschäftigt, da mich dieses Thema interessiert, weil es sehr viel Bezug zur jetzigen EU hat.“

(E61, 1, Gym 8 – Code *REGION*)

„Mich interessiert die Hexenverfolgung in Schleswig-Holstein, weil Schleswig-Holstein ja hier in meiner Umgebung ist und ich es erstaunlich finde, dass selbst hier so seltsame Dinge passiert sind.“

(E36, 1, Gym 7.1 – Codes *REGION*, *Begründetes Interesse*, *HV*)

Die erste Textpassage fokussiert durch den „Bezug zur jetzigen EU“ die *REGION* im größeren Verständnis als Lebenswelt des/r Lernenden. Bei der zweiten Codezuweisung ist die *REGION* mit „Schleswig-Holstein ja hier in meiner Umgebung“ geographisch deutlich kleiner gewählt, wobei dennoch auf die eigene Lebenswelt im Sinne eines regionalen Bezuges (*REGION*) verwiesen wird. Im Kodierleitfaden ([Tabelle 17](#)) heißt es zur Region: „Dieser Code wird verwendet, wenn auf die eigene Region, das eigene Lebensumfeld verwiesen wird.“ Möglicherweise betrachtet die Person in diesem Kontext die EU als das eigene Lebensumfeld, wobei es auch hier entsprechend der [Schlüsselherausforderungen](#) durchaus zu einer Überinterpretation seitens des Kodierenden gekommen sein kann. Fakultativ könnte auch im ersten Abschnitt der Code *Begründetes Interesse* flankierend vergeben werden, da auch dort auf das Interesse eingegangen wird, wobei aus Perspektive des Kodierenden der stärkere Fokus auf der EU als auf der *REGION* liegt. Durch den Verweis auf die Hexenverfolgung als

historischen Verweis (*HV*) könnte auch der Versailler Friedensvertrag als historischer Verweis (*HV*) codiert werden, wobei hierbei nicht ein Verweis im eigentlichen Sinne erfolgt, sondern vielmehr ein Rückbezug zum Thema, welches im Rahmen der Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung stand. Dementsprechend liegt aus Perspektive des Kodierenden eher eine Benennung des Themas, denn eines historischen Verweises (*HV*) vor. Gleichzeitig zeigt dies aber auch, dass eine klare Trennschärfe der Codezuweisungen, trotz Intercoderverfahren, kaum vorhanden ist. Warum diese mangelnde Trennschärfe lediglich zweitrangig ist, wird in Kapitel 8 diskutiert.

„Als ich mir jetzt dieses Thema aussuchte, musste ich auch an die momentane Politische-Lage denken.“

(E21, 1, GemS 10 – Code *POLITIK*)

„Ich habe mir dieses Thema ausgesucht, da es für die meisten volljährigen Menschen in Deutschland selbstverständlich ist, wählen gehen zu können.“

(E49, 2, Gym 8 – Codes *POLITIK*, *SBK*)

Bei dem ersten Verweis liegt der Bezug zur „momentane[n] Politische[n]-Lage“ und damit zur *POLITIK* als Subcode der Reflexionsdimension Lebensweltbezug offenkundig vor und bildet damit exemplarisch eine Repräsentation dieser Codezuweisung.

Bei der zweiten Codezuweisung ist der Bezug zur *POLITIK* eher indirekt durch die Selbstverständlichkeit „wählen gehen zu können“ gegeben. Dabei bildet die Wahl eine Facette der *POLITIK* im Rahmen des Lebensweltbezuges. Zusätzlich ist der Code für die kritische Sinnbildung (*SBK*) zugewiesen worden, da mit der Betonung der Selbstverständlichkeit, aus Perspektive des Kodierenden, auch ein Einbezug einer Alternative ohne Wahlmöglichkeit zumindest angedeutet wird, was somit im Rahmen der kritischen Sinnbildung konträr zu unseren aktuellen demokratischen Werten stehen würde.

„Ich bin auf das Thema gekommen wegen meinem Opa.“

(E24, 1, GemS 7 – Code *FAMILIE*)

„Außerdem war ein Familienmitglied von mir kürzlich in Rom und hat mir sehr viele Interessante Bilder und Information vorgestellt, dazu zählen zum Einen das berühmte Kolosseum, der Vatikanstaat und weitere.“

(E08, 1, GemS 10 – Code *FAMILIE*)

In beiden Fällen findet ein Bezug zu einem „Familienmitglied“ statt. Dementsprechend wird mit der spezifischen Begründung „Opa“ konkret auf die eigene Lebenswelt Bezug genommen, im zweiten Fall unspezifischer, jedoch noch in der Form, dass der Code *FAMILIE* zugewiesen werden konnte. Während bei dem ersten Zitat dies die einzige Dimension ist, könnte man im zweiten Zitat fakultativ auf die Dimension des *ALLGEMEINWISSENS* – „das berühmte Kolloseum“ – oder auch auf die Reflexion hinsichtlich Kategorien, Konzepten oder Begriffen – „Vatikanstaat“ – verweisen. Im Fokus stehen jedoch die Bilder und Informationen des Familienmitgliedes, sodass dies aus Sicht des Kodierenden den Kern dieser Reflexion bildet.

„Im Radio und Fernsehen verfolge ich die Energiewende.“
(E27, 2, GemS 7 – Code *MEDIEN*)

„Aus einem Film über den 30-Jährigen Krieg weiß ich schon, dass es sehr viele Zerstörungen gab und viele Menschen ums Leben gekommen sind.“
(E43, 1, Gym 7.2 – Codes *MEDIEN, HV*)

Beide Zitate verweisen auf mediale Bezugspunkte (*MEDIEN*) in ihrer Lebenswelt in Form von „Radio und Fernsehen“ oder „Film“. Bei dem zweiten wird zudem das Medium „Film“ zusätzlich mit historischen Verweisen (*HV*) – „Zerstörungen“ und „viele Menschen [sind] ums Leben gekommen“ – in Verbindung gebracht.

MEDIEN ist mit 20 Codezuweisungen in einem Dokument knapp hinter dem Subcode *UNTERRICHT* (vgl. [Tabelle 53](#)) platziert. Möglicherweise mag das häufige Auftreten des Codes *MEDIEN* mit der Omnipräsenz der Medien (vgl. Barsch/Lutter/Meyer-Heidemann 2019) zusammenhängen. So finden sich im öffentlichen Raum immer wieder „mediale Repräsentationen“ (Gundermann/Brauer et. al. 2021, 222) von Geschichte, sei es durch die „touristische Praxis [...] über Social-Media-Plattformen“ (ebd. 170) oder die große Popularität von Lernvideos (vgl. Wimmer 2017, 12; Hader 2018, 6.46-6.50). Dementsprechend ist es unwahrscheinlich, dass die *MEDIEN* einen blinden Fleck darstellen, dennoch muss davon ausgegangen werden, dass den Lernenden möglicherweise nicht ausreichend transparent dargelegt worden ist, dass auch *MEDIEN* eine zu reflektierende Facette bilden können.

„Das erste Mal habe ich vom Ersten Weltkrieg im Geschichtsunterricht in der neunten Klasse gehört.“
(E02, 1, GemS 10 – Code *UNTERRICHT*)

Ein Bezug zum *UNTERRICHT* bildet bei den Dokumenten knapp, bei den codierten Segmenten deutlicher, den größten Subcode aus der Reflexionsdimension des Lebensweltbezuges. In dem eingebrachten Zitat ist eindeutig auf den „Geschichtsunterricht“ Bezug genommen, sodass der Code *UNTERRICHT* zugewiesen worden ist. Anders als bei den anderen Subcodes dieser Reflexionsdimension findet ein Bezug zu der Lebenswelt Schule stets recht deutlich statt. So wird in den meisten Fällen direkt auf den (Schul-/Geschichts-)Unterricht, die Schule allgemein oder Erfahrungen mit Referaten verwiesen.

Tabelle 53 - HFR Dimension Lebensweltbezug Codezuweisung in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
UNTERRICHT	21	33,33
MEDIEN	20	31,75
FAMILIE	7	11,11
POLITIK	3	4,76
REGION	2	3,17
URLAUB	1	1,59
VERKLEIDUNG	1	1,59
DOKUMENTE mit Code(s)	41	65,08
DOKUMENTE ohne Code(s)	22	34,92
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Insgesamt ist die Streuung an Subcodes innerhalb dieser Reflexionsdimension sehr groß, da in Teilen auch eher spezielle Lebensweltbezüge, wie *VERKLEIDUNG* oder *URLAUB*, erfolgt sind, die dementsprechend lediglich in einem, zwei beziehungsweise drei Dokumenten überhaupt zugewiesen werden konnten.

Tabelle 54 - HFR Dimension Lebensweltbezug GemS Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
MEDIEN	13	46,43
UNTERRICHT	11	39,29
FAMILIE	6	21,43
POLITIK	2	7,14
URLAUB	1	3,57
VERKLEIDUNG	1	3,57
REGION	0	0,00

DOKUMENTE mit Code(s)	24	85,71
DOKUMENTE ohne Code(s)	4	14,29
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 55 - HFR Dimension Lebensweltbezug Gym Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
UNTERRICHT	10	28,57
MEDIEN	7	20,00
REGION	2	5,71
POLITIK	1	2,86
FAMILIE	1	2,86
URLAUB	0	0,00
VERKLEIDUNG	0	0,00
DOKUMENTE mit Code(s)	17	48,57
DOKUMENTE ohne Code(s)	18	51,43
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Der maßgeblichste Unterschied zwischen den Lernenden der gymnasialen Klassen und den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule liegt nicht in der Verteilung der einzelnen Codes per se, sondern vielmehr in dem Umstand, dass bei den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule in fast jedem Dokument ein Lebensweltbezug zugeordnet werden konnte, wohingegen bei den gymnasialen Klassen lediglich in knapp der Hälfte der Essays ein Lebensweltbezug zugewiesen worden ist. Möglicherweise liegt dies auch erneut in dem Lehrstil begründet, zumindest von der Gemeinschaftsschule ist dem Kodierer bewusst, dass eine der Lehrpersonen häufiger einen Bezug zur Familie, dem Urlaub oder Medien herstellt, obgleich es in diesem Rahmen der Beschaffung vermeintlicher historischer Fakten dient. Dennoch wäre es möglich durch dieses Vorgehen die Relevanz der Lebenswelt der Lernenden stärker in den Reflexionsfokus zu rücken. Dabei muss jedoch in der Reflexion der [Schlüsselherausforderungen](#) betont werden, dass es sich bei dieser Annahme durchaus über eine standortgebundene Überinterpretation handeln könnte. Die Fachanforderungen Geschichte des Landes Schleswig-Holsteins (2016) bilden in diesem Zusammenhang auch keine Erklärung, da die Lernenden, unabhängig vom zu erreichenden Abschluss, „in der eigenen Gegenwart und Umgebung Phänomene, Sachverhalte und Spuren, die in die Vergangenheit weisen“ (ebd., 16) erkennen können sollten.

Interessant könnte sein, dass mit dem Bezug auf die heutige Zeit und auf die Lebenswelt der Lernenden möglicherweise ein eher konstruktivistischer Blickwinkel einhergeht, da den Lernenden die Standortgebundenheit durch den Lebensweltbezug bewusst ist. Dies muss jedoch als reine Spekulation betrachtet werden.

Hinsichtlich einer potentiellen Korrespondenz zu historischen Fragen, deren Beantwortung nach einem historischen Werturteil (*HWU*) verlangt, lässt sich festhalten, dass Unterricht als Code subsumiert werden müsste, da dieser zwar in der Gegenwart gelegen ist, von den Lernenden aber vermutlich nicht als Bezug für ein *HWU* betrachtet worden ist. Dementsprechend wäre in dieser Korrespondenz die Anzahl der zugewiesenen Codes in den Dokumenten auf knapp 27 Dokumente gefallen, sodass ein Zusammenhang von der Reflexion hinsichtlich der eigenen Lebenswelt und den Fragen, die eines *HWU* bedürfen (17 Dokumente, siehe [Tabelle 31 - HWU Dokumente mit Codezuweisung](#)), statistisch zumindest möglich wäre. Von diesen 17 Dokumenten ist jedoch lediglich 12 Dokumenten im Rahmen der Kategorie „Historische Fragen reflektieren“ in der Dimension des Lebensweltbezuges mindestens ein Code zugewiesen worden (E01, E07, E08, E15, E17, E18, E19, E21, E27, E33, E36, E50). Mit einer Überlappung in insgesamt knapp zwei Dritteln der Dokumente und einer deutlich höheren Anzahl an Lebensweltbezügen als an Fragen, die zur Beantwortung eines *HWU* bedürfen, ist zu konstatieren, dass eine Korrelation oder Korrespondenz von *HFS HWU* sowie *HFR Lebensweltbezug* hier nicht kohärent zu belegen sind, sodass es allenfalls ein äußerst schwaches *interpretive argument* sein würde. Daher ist dieser Gedanke in der vorliegenden Arbeit verworfen worden.

7.2.6 Reflexion mittels der Dimension der Sinnbildung

„Ich untersuche diese drei Fragen, da ich mehr über die Anfänge des Nationalsozialismus lernen möchte. Meist wird ja nur über den Fortlauf berichtet.“

(E16, 1, GemS 10 – Code *SBT*)

Diese Aussage im Essay steht exemplarisch für eine Reflexion innerhalb der Dimension der Sinnbildung, insbesondere für die der traditionellen Sinnbildung (*SBT*). Indem die Person betont, dass sie mit ihren Fragen konkret die Anfänge, also den Ursprung, des Nationalsozialismus adressiert, ist aus Perspektive des Kodierenden die Zuordnung zu *SBT* recht eindeutig. Diskussionswürdig ist, inwiefern diese Zuweisung durch eine Art der kritischen Sinnbildung (*SBK*) flankiert wird, da kritisch hinsichtlich einer genuinen Erzählung bezüglich

des „Fortlauf[s]“ Bezug genommen wird. Das Ziel bleibt dabei jedoch „über die Anfänge des Nationalsozialismus“ zu erzählen, wobei nicht eindeutig ist, ob diese auch im Rahmen der kritischen Sinnbildung erzählt würden, weshalb nur die Codezuweisung der traditionellen Sinnbildung (*SBT*) erfolgt ist.

„Mir persönlich geht das Thema sehr nah, da ich das intolerante Verhalten der früheren Generation absolut nicht nachvollziehen kann. Juden waren und sind immer noch Menschen wie ich und alle anderen.“
(E19, 1, GemS 10 – Codes *SBT*, *Begründetes Interesse*, *ALLGEMEINWISSEN*, *PHD HWU*)

In dieser Aussage ist die traditionale Sinnbildung (*SBT*) zugewiesen worden, da der Ursprung des „intolerante[n] Verhalten[s] der früheren Generation absolut nicht“ nachvollzogen werden kann. Dementsprechend liegt aus Perspektive des Kodierenden eine Intention zur Klärung des Ursprungs vor, weshalb die Codezuweisung *SBT* erfolgt ist. Aufgrund des Ausdrucks „Mir persönlich geht das Thema sehr nah“ und der darauffolgenden Begründung ist zusätzlich der Code *Begründetes Interesse* aus der Dimension des Interesses zugewiesen worden – wie im Ausblick aufgezeigt wird, bildet dies ein Beispiel für einen zukünftigen Subcode *Emotion* (siehe 8). Aufgrund des eher allgemeinen Verweises „Juden waren und sind immer noch Menschen wie ich und alle anderen“ ist auf einen allgemeinen Umstand und somit auf *ALLGEMEINWISSEN* als Subcode der Dimension des Verweises zurückgegriffen worden. Durch die klare Bezugnahme auf die „früheren Generationen“ und der Formulierung „waren und sind“ wird zudem eine Verknüpfung der Vergangenheit und Gegenwart als Prozess historischen Denkens in Form eines historischen Werturteils (*PHD HWU*) vorgenommen. Durch die Zuschreibung des „intolerante[n] Verhalten[s]“ könnte fakultativ auch die historische Wertargumentation (*PHD HWA*) zugewiesen werden.

„Ich habe mir dieses Thema ausgesucht, da es für die meisten volljährigen Menschen in Deutschland selbstverständlich ist, wählen gehen zu können.“
(E49, 2, Gym 8 – Codes *POLITIK*, *SBK*)

„Mir ist aber aufgefallen, dass es in den Berichten immer nur um Männer ging und Frauen überhaupt nicht vorkamen.“
(E34, 1, Gym 7.1 – Codes *SBK*, *PHD PMV*)

Diese beiden Textpassagen bilden Repräsentanten für die kritische Sinnbildung (*SBK*), wobei die erste Passage bereits in Kapitel 7.2.5 im Rahmen des Subcodes *POLITIK* erläutert worden ist.

Bei der zweiten Passage wird durch die Reflexion von „Berichten“ darauf verwiesen, dass Frauen bisher „überhaupt nicht vorkamen“, sodass aus Perspektive des Kodierenden eine alternative, kritische Erzählung (*SBK*) zu den bisherigen „Männer“-dominierten Erzählungen konstruiert wird. Dabei wird mit dem Verweis auf die „Berichte“ zudem ein Bezug auf Quellen beziehungsweise Darstellungen genommen und bildet somit eine Teiloperation des Prozesses historischen Denkens hinsichtlich des methodischen Vorgehens (*PHD PMV*).

„Diese Punkte möchte ich gerne untersuchen, da ich es interessant finde zu sehen, inwiefern eine solche Ausnahmesituation die Sichtweisen von Männern und Frauen dauerhaft prägen können.“
(E50, 1, Gym 8 – Codes *SBG*, *PHD HWU*)

Die Intention den Effekt einer „dauerhaft[en]“ Prägung klären zu wollen bedeutet, dass die erfolgte Veränderung untersucht und somit der genetischen Sinnbildung (*SBG*) gefolgt werden muss, weshalb dieser Code zugewiesen worden ist. Zudem ist aus der Dimension des Prozesses historischen Denkens das historische Werturteil (*PHD HWU*) ergänzend codiert worden, da durch die temporäre Deklaration „dauerhaft“ eine Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und gegebenenfalls auch Zukunft konstruiert worden ist und damit einer Orientierung durch die Zeit entsprechen kann.

„[...] welche Folgen hatte die Entdeckung Amerikas für die Ureinwohner? Diese Fragen möchte ich beantworten um über den „Mythos Kolumbus“ mehr aufzuklären und zu informieren.“
(E11, 1, GemS 10 – Codes *SBG*, *RKB*)

Diese Passage spiegelt erneut die mangelnde Trennschärfe und die Gefahr einer Überinterpretation sowie der Vermischung der zu Kodierenden Segmente wider. Würde nur der zweite Teil des Zitats betrachtet werden, so kann durch den Verweis auf den „Mythos Kolumbus“ und die Intention „aufzuklären und zu informieren“ die Reflexion hinsichtlich

Kategorien, Konzepten oder Begriffen (*RKB*) zugewiesen werden. Aufgrund der klaren Intention „aufzuklären und zu informieren“ ist zudem die genetische Sinnbildung (*SBG*) zugewiesen worden, da aus der Perspektive des Kodierenden mit einer Aufklärung auch der Fokus auf einer Veränderung liegt, wobei dies durchaus eine Überinterpretation darstellen könnte. Bezieht man die Fragestellung in die bisherigen Überlegungen zu „aufzuklären und zu informieren“ mit ein, ist das Legen des Fokus auf einer Veränderung durch die „Folgen“ eher vertretbar, wobei die Frage keine zu codierende Einheit im Rahmen der Kategorie „Historischen Fragen reflektieren“ repräsentiert.

„Heute haben die Menschen daraus gelernt. Wir beschäftigen uns mehr mit dem Thema einer ungefährlichen und nachhaltigen Energiegewinnung. Atomkraftwerke werden abgestellt und durch erneuerbare Energie ersetzt.“

(E27, 2, GemS 7 – Code *SBE*)

Diese Passage repräsentiert die exemplarische Sinnbildung (*SBE*), da auf den Lerncharakter von Geschichte verwiesen wird. In Anlehnung an Barricelli (2017, 263) sind es schließlich nicht die sich wiederholenden Ereignisse, aus denen wir aus der Geschichte lernen, vielmehr sind es die Geschichten, die wir über diese Ereignisse erzählen, aus denen wir lernen. Wenn diese Person folglich auf den Lerncharakter verweist, ist es aus Perspektive des Kodierenden naheliegend, dass eine exemplarische Erzählung (*SBE*) intendiert ist.

Tabelle 56 - HFR Dimension Sinnbildung Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
SBT	11	17,46
SBK	7	11,11
SBG	6	9,52
SBE	3	4,76
DOKUMENTE mit Code(s)	22	34,92
DOKUMENTE ohne Code(s)	41	65,08
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Insgesamt konnte in knapp 35% der Essays mindestens ein Subcode aus der Dimension der Sinnbildung zugewiesen werden, sodass ein Drittel der Lernenden gemäß der narrativen Plausibilität ihre Intention dargelegt hat. Inwiefern diese Darlegung der eigenen Reflexion

entspringt oder lediglich eine Zuweisung seitens des Kodierenden repräsentiert ist nicht zweifelsfrei trennbar und bildet dementsprechend ein *interpretive argument*.

Tabelle 57 - HFR Dimension Sinnbildung GemS Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
SBT	5	17,86
SBG	4	14,29
SBE	2	7,14
SBK	1	3,57
DOKUMENTE mit Code(s)	10	35,71
DOKUMENTE ohne Code(s)	18	64,29
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 58 - HFR Dimension Sinnbildung Gym Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
SBT	6	17,14
SBK	6	17,14
SBG	2	5,71
SBE	1	2,86
DOKUMENTE mit Code(s)	12	34,29
DOKUMENTE ohne Code(s)	23	65,71
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Der Vergleich der gymnasialen Klassen mit den Lerngruppen der Gemeinschaftsschule ist in diesem Falle wenig ertragreich. Zwar ist die kritische Sinnbildung (*SBK*) am Gymnasium häufiger zugeordnet worden als an der Gemeinschaftsschule; umgekehrt ist die genetische Sinnbildung (*SBG*) jedoch an der Gemeinschaftsschule häufiger zugewiesen worden. Gemäß der Fachanforderungen Geschichte des Landes Schleswig-Holstein (2016) wäre eher zu erwarten gewesen, dass die angehenden AbiturientInnen eher selbstständig hinsichtlich der Sinnbildungen reflektieren, da bei den ESA- und MSA-SchülerInnen erneut von Hilfestellungen gesprochen wird (ebd., 19), wobei die Fachanforderungen selbst nicht erläutern, ob das Verständnis der Sinnbildungen kongruent zu dem der Arbeit zugrundeliegendem Verständnis nach Rösen ist.

7.2.7 Reflexion mittels der Dimension des Prozesses historischen Denkens

„Viele Menschen setzen „Titanic“ automatisch mit dem gleichnamigen Film in Verbindung. Doch welche Teile des Films beruhen auf wahren Begebenheiten?“

(E04, 1, GemS 10 – Codes *PHD PMV, WDH, MEDIEN*)

Dieses Zitat fokussiert im Rahmen der Reflexion des Prozesses historischen Denkens die Prüfung der empirischen Plausibilität (*PHD PMV*), indem der Fokus auf die „wahren Begebenheiten“ gelegt wird. Dementsprechend bedarf die Analyse eines Einbezugs historischer Quellen, die sich auf die Filmszenen beziehen und nach Ammerer dementsprechend dem Kriterium der „Wahrheit“ (2019, 196), insbesondere der „Triftigkeit“ (ebd.), zuordnen lassen. Dadurch, dass die Frage fast identisch formuliert ist (siehe Anhang E04), ist zudem der Code *WDH* zugewiesen worden. Da es sich auf den Film „Titanic“ bezieht, konnte zudem im Rahmen des Lebensweltbezuges der Code *MEDIEN* vergeben werden. Inwiefern die Person jedoch hier bewusst hinsichtlich einer Triftigkeitsprüfung reflektiert oder doch eher Züge des *POSITIVISMUS* zuzuordnen wären, lässt sich nicht zweifelsfrei begründen.

„Diese Frage beschäftigt mich schon etwas länger und ich möchte durch den Aufsatz herausfinden, wie es dazu kam, dass die Bürger damals an Hitler glaubten und ihm vertrauten.“

(E16, 1, GemS 10 – Codes *PHD HSU, SBT*)

Diese Frage repräsentiert das historische Sachurteil im Rahmen der Dimension des Prozesses historischen Denkens (*PHD HSU*), da „durch den Aufsatz“ herausgefunden werden soll, „wie es dazu kam [...]“. Dementsprechend ist die Folge, „dass die Bürger damals an Hitler glaubten und ihm vertrauten“, bereits benannt, sodass noch die Ursachen im Zeithorizont der

Vergangenheit exploriert werden müssen. Daher ist als Intention auch die traditionale Sinnbildung (*SBT*) zugewiesen worden, da die Ursachen dieses Umstandes untersucht werden sollen und dementsprechend „durch den Aufsatz“ narrativ präsentiert werden.

„[...] weil ich es interessant finde, wie die Bauern früher lebten und vor allem ob und was für Rechte die Bauern hatten.“

(E30, 1, Gym 7.1 – Codes *PHD HSV, Begründetes Interesse*)

Die Aussage, „ob und was für Rechte die Bauern hatten“, deutet, aus Perspektive des Kodierenden, auf die Klärung eines historischen Sachverhaltes im Rahmen der Reflexionsdimension des Prozesses historischen Denkens (*PHD HSV*) hin, weshalb die Codezuweisung erfolgte. Da auf den Ausspruch „weil ich es interessant finde“ eine Begründung folgt, ist zudem der Code *Begründetes Interesse* zugewiesen worden.

„Doch wenn man sich von jedem Völkermord, jedem Kriegsverbrechen distanziert, und sich ansieht, wie solche Herrschaften, und später auch Kriege, durch eine Radikalisierung zustande kommen, die selbst durch die einzigartigen Bedingungen der Zeit, des Ortes und der Kultur ausgelöst wurde. Denn, wie Nelson Mandela sagte: „Niemand hasst von Geburt an jemanden aufgrund dessen Hautfarbe, dessen Herkunft oder dessen Religion.“

(E53, 1, Gym 8 – Codes *PHD HWU, RKB*)

In den Ausdrücken „später“ und „die einzigartigen Bedingungen der Zeit“ findet sich ein, aus Perspektive des Kodierenden, ausreichendes Indiz für die Verknüpfung der Zeithorizonte, sodass eine Reflexion hinsichtlich eines historischen Werturteils der Dimension des Prozesses historischen Denkens kreiert wird. Dabei wird auch auf konkrete Begriffe, Kategorien oder Konzepte in Form von „Herrschaften“ oder „Völkermord“ verwiesen, weshalb zusätzlich der Subcode *RKB* der Dimension des Verweises zugewiesen werden konnte. Dabei wäre durch die Distanzierung von „Kriegsverbrechen“ sowie die Reflexion der eigenen Position durch den Einbezug des Zitates Nelson Mandelas fakultativ auch eine Zuordnung einer historischen Wertargumentation (*PHD HWA*) möglich gewesen. Dementsprechend spiegelt sich auch hier erneut die bereits häufig angesprochene mangelnde Trennschärfe wider.

Tabelle 59 - HFR Dimension PHD Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
PHD HWU	12	19,05
PHD HSV	10	15,87
PHD HSU	7	11,11
PHD PMV	5	7,94
DOKUMENTE mit Code(s)	22	34,92
DOKUMENTE ohne Code(s)	41	65,08
ANALYSIERTE DOKUMENTE	63	100,00

Insgesamt konnte in einem Drittel der Essays ein Code aus der Dimension des Prozesses historischen Denkens zugewiesen werden, wobei in knapp 20% der Dokumente eine Reflexion hinsichtlich eines historischen Werturteils am häufigsten zugeordnet wurde. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die zugewiesenen Codes keine Aussage darüber treffen können, ob sich die Lernenden tatsächlich selbst dieser Prozessschritte historischen Denkens bewusst sind, oder ob vielmehr eine *vor-bewusste* Reflexion vorliegend ist. Dann wäre erneut die Gefahr einer Überinterpretation gemäß den [Schlüsselherausforderungen](#) höchstwahrscheinlich.

Tabelle 60 - HFR Dimension PHD GemS Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
PHD HWU	6	21,43
PHD HSV	5	17,86
PHD HSU	5	17,86
PHD PMV	4	14,29
DOKUMENTE mit Code(s)	12	42,86
DOKUMENTE ohne Code(s)	16	57,14
ANALYSIERTE DOKUMENTE	28	100,00

Tabelle 61 - HFR Dimension PHD Gym Codezuweisungen in einem Dokument

	Häufigkeit	Prozent
PHD HWU	6	17,14
PHD HSV	5	14,29

PHD HSU	2	5,71
PHD PMV	1	2,86
DOKUMENTE mit Code(s)	10	28,57
DOKUMENTE ohne Code(s)	25	71,43
ANALYSIERTE DOKUMENTE	35	100,00

Im Vergleich der beiden Lerngruppen kann man feststellen, dass bei der Gemeinschaftsschule in knapp 43% der Essays Subcodes der Dimension des Prozesses historischen Denkens zugewiesen werden konnte, bei dem Gymnasium lediglich in knapp 29% der Essays. Eine Ursache in den Unterrichtsstilen zu vermuten, mag naheliegend sein, jedoch lässt sich in beiden Fällen kein genauer Grund für das höhere beziehungsweise geringere Zuweisen der Codes identifizieren. Möglicherweise könnte man die blinden Flecken erneut anführen, wobei zur Wahrung der *Objektivität* eingeräumt werden muss, dass die Zuweisungen möglicherweise der Überinterpretation des Kodierenden unterliegen. Demzufolge entsprechen die Aussagen einer *vor-bewussten* Reflexion der Lernenden, ohne dass diesen der Bezug zum Prozess historischen Denkens in Form einer *critical reflection* bewusst ist.

7.2.8 Conclusio zu der Frage „Wie und mit welchen Einflussfaktoren reflektieren die Lernenden ihre Fragestellung?“

Wie in den einzelnen Unterkapiteln aufgezeigt worden ist, stellen die mangelhafte Trennschärfe, die absolute Anzahl an Subcodes sowie die nicht zu unterschätzende Gefahr der Überinterpretation eine große Herausforderung dar. Auch muss berücksichtigt werden, dass die schriftliche Reflexion aufgrund der zugrundeliegenden sprachlichen Kompetenz nicht als problemlos zu betrachten ist, da die **Schlüsselherausforderungen** einen gravierenden Einfluss auf die Auswertung haben, wenn beispielsweise die Aufgabe hinsichtlich der Reflexion nicht so verstanden worden ist wie es ursprünglich vorgesehen war. Daher können die vorgenommenen Kodierungen auch nur als *interpretive arguments* verstanden werden und dennoch können sie die Basis für die Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik bilden.

8 Fazit, Ausblick und unterrichtspraktische Einbindung

Ausgangspunkt der Arbeit war die Überlegung ein Instrument zur subjektorientierten Diagnostik der historischen Fragekompetenz zu entwickeln. Daher wird zunächst ein Wechsel der Darstellungsform vorgenommen und vor diesem Hintergrund erläutert, warum subjektorientierte Diagnostik kein pleonastischer Ausdruck ist, sondern vielmehr den individuellen Ansatz unterstreicht, der im Rahmen der Progressionslogik und unterrichtlichen Einbettung diskutiert wird. Abschließend soll ein Blick auf weitere Potentiale geworfen werden.

Im Rahmen der Arbeit ist ein empirisch abgesichertes Modell zur Definition und Messung der historischen Fragenkompetenz als Teilkompetenz des historischen Denkprozesses entworfen worden und knüpft damit an eine zentrale Forderung an (vgl. Barsch 2014, 295). Die Dimensionen „Historische Fragen stellen“ sowie „Historische Fragen reflektieren“ sind, wie in den Kapiteln 6 und 7 dargelegt, empirisch gemessen worden, die zwar nicht immer trennscharf sind und den Schlüsselherausforderungen unterliegen, dennoch können Sie eine Grundlage für ein subjektorientiertes, diagnostisches Instrument bieten.

Denn „historisches Denken ist ein gesellschaftlich bzw. geschichtskulturell gerahmter, sozial und kommunikativ vermittelter, aber zugleich individueller Prozess historischer Sinnbildung, der sich nur indirekt, besonders im Medium der Sprache, beobachten lässt. [...] Im Anschluss an Rüsen, Jeismann, Körber/Hasberg und Gautschi lässt sich historisches Denken idealtypisch als integrale Einheit von vier miteinander korrespondierenden kognitiv-emotionalen Teiloperationen beschreiben: historisches Fragen, historische Sach(verhalts)analyse, historische Sach- und historische Werturteilsbildung.“ (Thünemann/Jansen 2018, 94-95)

8.1 Wechsel der Darstellungsform und Entwicklung eines Instrumentes zur subjektorientierten Diagnostik

Linien- und Balkendiagramme sind nur eine Form der graphischen Darstellung der Daten. Da das Ziel ist verschiedenste Codes in einer Graphik darzustellen, bieten sich Netzdiagramme an (Saary 2008). Das Netzdiagramm ist ein Diagrammformat, beziehungsweise eine graphische Darstellungsform, dessen erste Erwähnung auf Georg von Mayr im Jahre 1877 zurückgeführt wird (Hexelschneider 2018). Dabei kann das Netzdiagramm in den unterschiedlichsten Fachbereichen verwendet werden wie beispielsweise im Rahmen von Gesundheitsstudien. Hier bildet das Individuum die kleinste zu untersuchende Einheit. Doch auch für Gruppenvergleiche kann man die Netzdiagramme nutzen, indem man *multiple variables* (Saary 2008) vergleicht. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wären diese Variablen die unterschiedlichen historischen Fragen beziehungsweise Reflexionskriterien.

Ein anderes Forschungsprojekt zielt auf die Visualisierung von Erfahrungen, Meinungen,

Urteilen sowie Einsichten (vgl. Eppler et al. 2014, S.1) und nutzt dabei ebenfalls das Netzdiagramm. Dabei kommen die Forschenden zu dem Fazit, dass sich die Daten zwar gut visualisieren lassen, aber auch das Risiko bergen, dass sie zu stark vereinfacht werden könnten und gegebenenfalls falsche oder zumindest nicht valide Rückschlüsse aus ihnen gezogen werden könnten (vgl. ebd. S.2).

Auch in der Geschichtsdidaktik ist das Netzdiagramm bereits genutzt worden, wie beispielsweise bei Zachrich, Weller, Baron und Bertram (vgl. 2020, 268f.), wobei das Netzdiagramm die Möglichkeit bietet Muster in einem Rahmen von identifizierten Kriterien zu interpretieren.

Daher scheint das Netzdiagramm ein entsprechendes Potential zur Visualisierung zu besitzen, gerade aufgrund des Risikos der Simplifikation bedarf es aber umso stärker der eigenen Standpunktreflexion sowie der Berücksichtigung der Gütekriterien.

Die Darstellung der Netzdiagramme wird derart erfolgen, dass die Anzahl der codierten Segmente innerhalb eines codierten Dokumentes die Gesamtzahl, also einhundert Prozent, bilden und dementsprechend die codierten Segmente als relative Häufigkeit dargestellt werden, bemessen an der benannten Gesamtzahl. Für eine einheitliche optische Darstellung ist die Beschriftung der Codes stets in der identischen Reihenfolge und das Diagramm stets in fünf gleichmäßigen Schritten zu je 20% formatiert, damit ein späterer Vergleich auch optisch transparenter dargestellt werden kann. Bei der Ergebnisdarstellung in Form der Netzdiagramme sind zudem die Nullpunkte exkludiert worden.

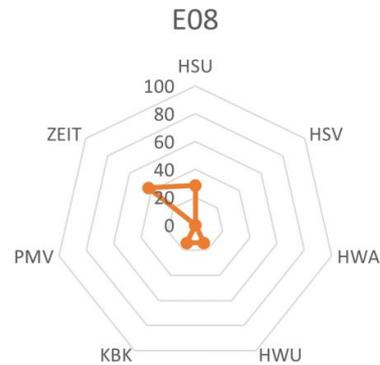
Aufgrund der umfangreichen Codes bei der Dimension „Historische Fragen reflektieren“ bedurfte die Darstellung einer weiteren Adaption, da die Elemente für das Netzdiagramm als zu umfangreich erachtet worden sind. Daher ist alternativ auf die Darstellung als Liniendiagramm zurückgegriffen werden wird. Dabei sind Liniendiagramme eigentlich „Eindimensionale Wertedarstellungen“ (Meyer 1999, 41) und Netzdiagramme „Multidimensionale Wertedarstellungen“ (ebd.), wobei die Merkmale der „räumlichen Darstellung“ sowie der „Zahlenwertdarstellungen mit vielen Dimensionen“ als Multidimensionalität in dem Kontext der hier vorliegenden Arbeit auf die Liniendiagramme angewandt werden und die generischen „statistische[n] Zahlen und Zusammenhänge“ (ebd.) der Eindimensionalität nicht im Fokus der Auswertung stehen werden. Vielmehr wird analog zum Netzdiagramm das Liniendiagramm zur grafischen Darstellung genutzt, wobei die geäußerten Herausforderungen für das Liniendiagramm analog gelten werden.

Bevor der Bezug zur subjektorientierten Diagnostik hergestellt wird, werden beispielhaft individuelle Netz- und Liniendiagramme dargestellt sowie die von den einzelnen Klassenverbänden (eine Gesamtübersicht über die Netz- sowie Liniendiagramme findet sich

im Anhang). Auf dieser Grundlage wird das Nutzen dieser Darstellungsform im Kapitel der Progressionslogik sowie der Einbettung im unterrichtlichen Kontext beleuchtet.

Abbildung 28 - Beispieldarstellung Netzdiagramme HFS

E08		
	Häufigkeit	Prozent
HSU	2	22,22
HSV	2	22,22
HWA	0	0
HWU	1	11,11
KBK	1	11,11
PMV	0	0
ZEIT	3	33,33
GESAMT	9	100



E58		
	Häufigkeit	Prozent
HSU	0	0
HSV	1	50
HWA	0	0
HWU	0	0
KBK	1	50
PMV	0	0
ZEIT	0	0
GESAMT	2	100

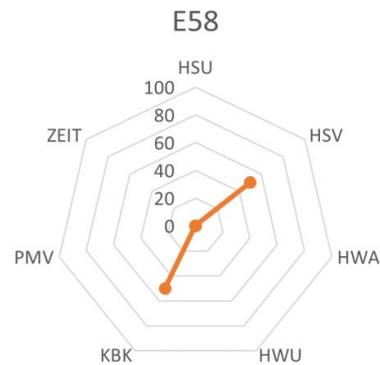
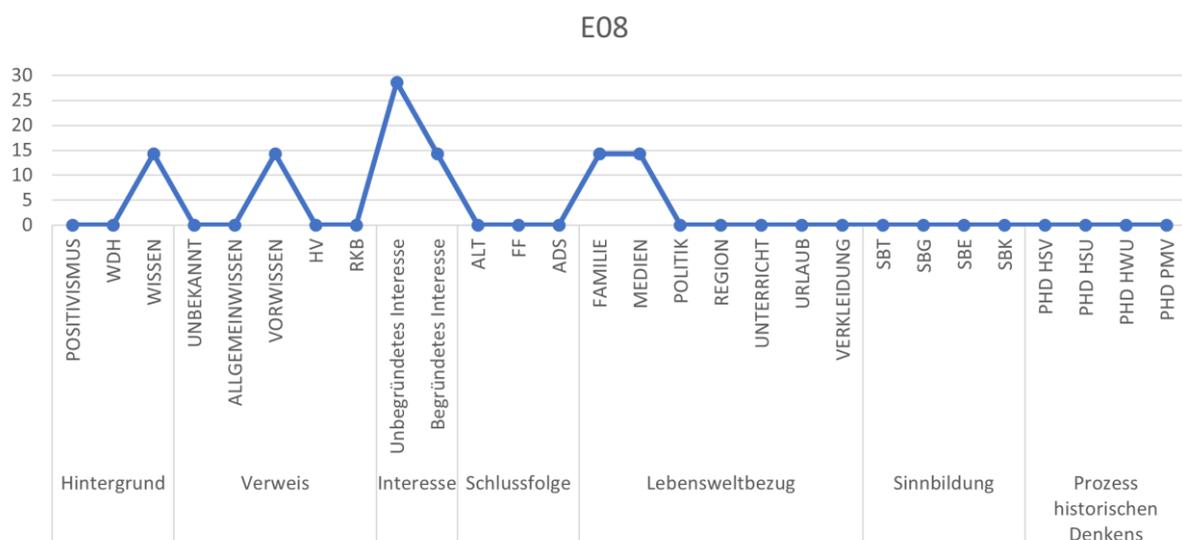


Abbildung 29 - Beispieldarstellung Liniendiagramme HFR



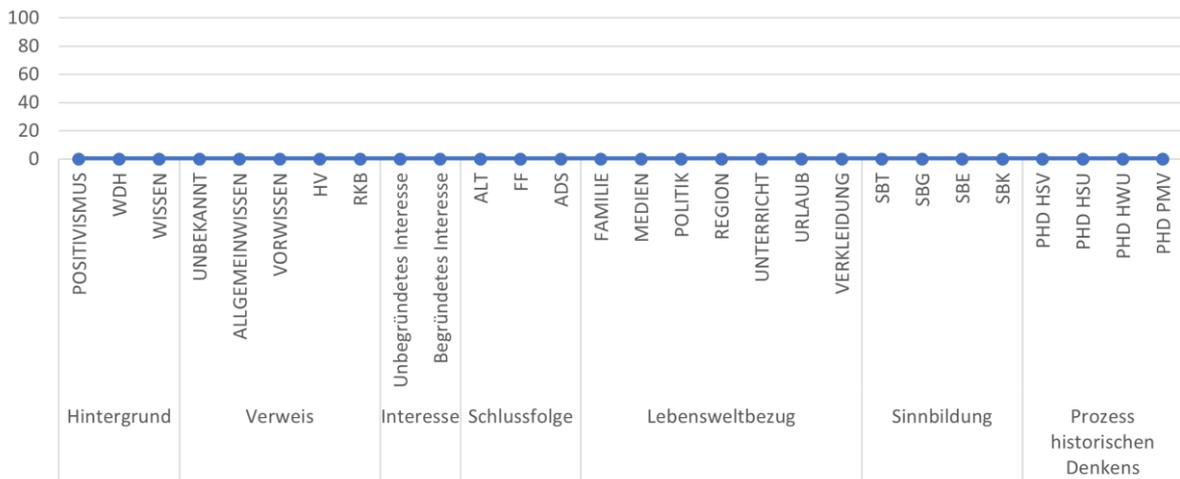
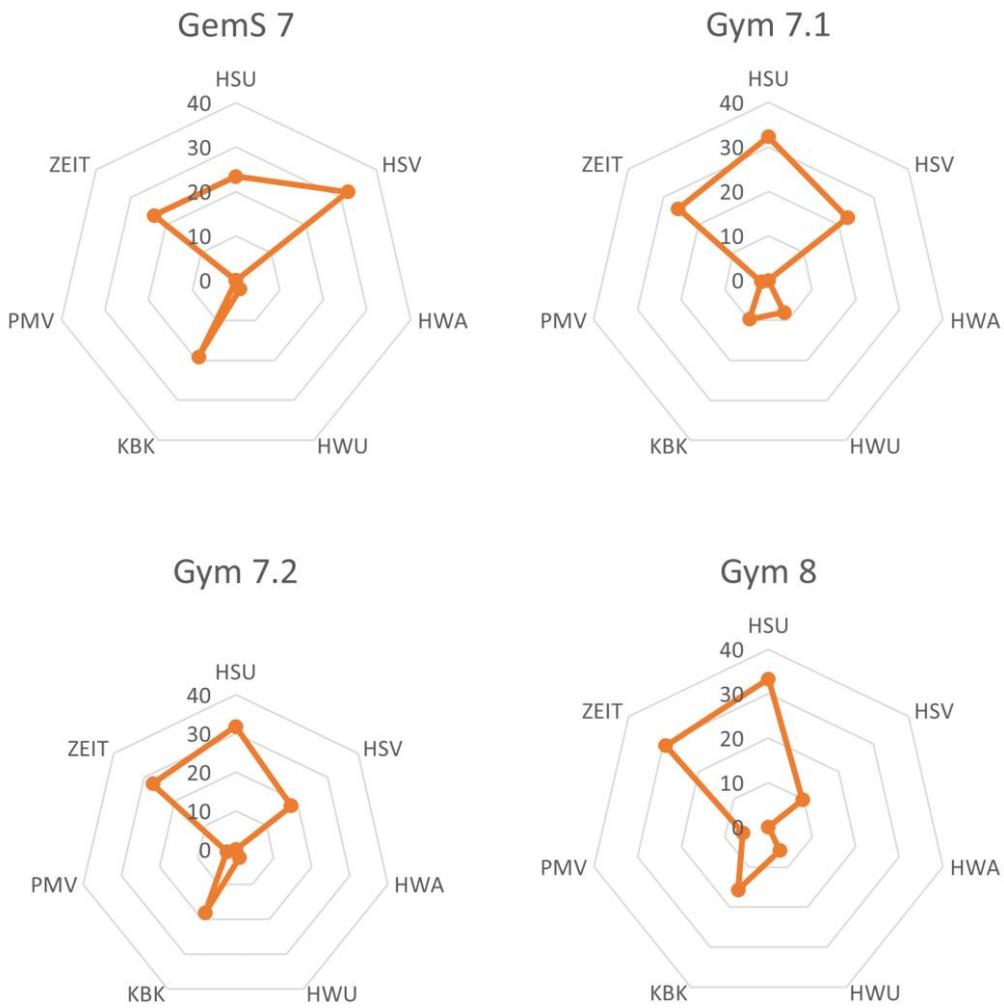
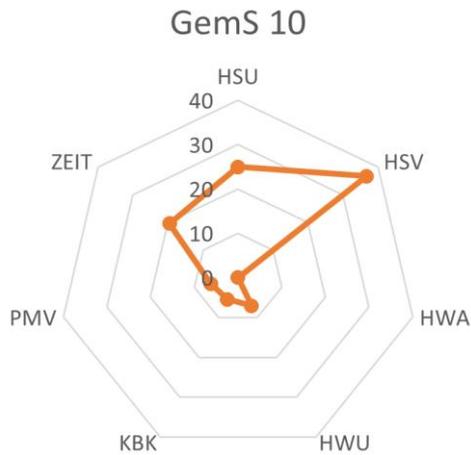


Abbildung 30 - Netzdiagramme HFS der einzelnen Klassen





Warum sollte man vor dem Hintergrund dieser Darstellungen von einer subjektorientierten Diagnostik sprechen? Diagnostik kann sich auf ein Individuum, aber auch auf Gruppen beziehen. Letztlich ist das Ziel der Diagnostik Förder- und Differenzierungsmaßnahmen zu entwickeln (siehe Kapitel 2.3). Diese könnten auch für den Klassenverbund formuliert werden, sodass beispielsweise im Rahmen der Unterrichtsreihenplanung der Fokus gezielt auf eine Teiloperation des historischen Denkprozesses im Rahmen der Förderung der historischen Fragekompetenz gelegt wird. Betrachtet man die Abbildung der siebten Klasse der Gemeinschaftsschule (GemS 7), so könnte man für die gesamte Lerngruppe beispielsweise die Teiloperation der Plausibilitäten und des methodischen Vorgehens (*PMV*) adressieren. Oder bei der achten Klasse des Gymnasiums die Antwortdimension des historischen Werturteils (*HWU*) in den Fokus stellen. Wie genau eine solche Förderung aussehen könnte, wird in Kapitel 8.2 diskutiert. Neben der Diagnostik für die Lerngruppe und damit für eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihenplanung kann nun der individuelle Ansatz ergänzt werden, die subjektorientierte Diagnostik. Hierbei steht nicht die Gruppe im Fokus – theoretisch könnte man die Gruppen auch auf Jahrgänge oder sogar jahrgangsübergreifend ausweiten – sondern stattdessen das Individuum (siehe Kapitel 2.2). Während man in der Unterrichtsreihenplanung generell für die Gruppe eine Teiloperation des historischen Denkprozesses als Antwortdimension der historischen Fragekompetenz adressiert, können nun individuelle Förder- und Fördermaßnahmen entwickelt werden, indem mit den Lernenden der aktuelle Status-Quo besprochen wird und anschließend, wenn gewünscht, gemeinsam eine Progression entwickelt wird.

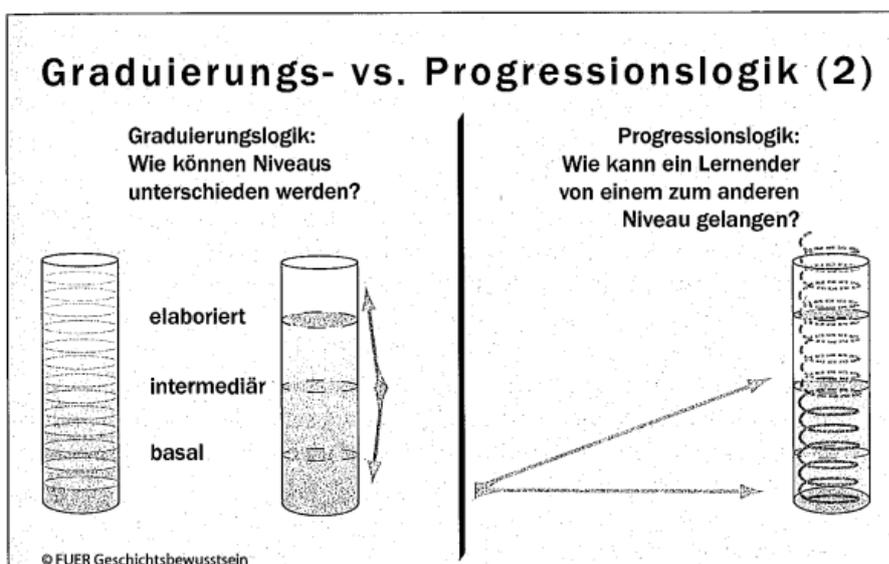
8.2 Beitrag zu einem Progressionsmodell

Wohl aber [...] ist es erforderlich, Lernende, die die kritischen Zugriffe auf Begriffe und Operationen nicht oder nicht von Anfang an mit aufbauen, nicht schon deshalb als ‚unfähig‘ und ‚inkompetent‘ abzustempeln. Wenn sie die Konzepte und Kategorien sowie die Operationen kennen, mit denen die Gesellschaft sich Geschichte erschließt und über sie kommuniziert, dann sind sie zumindest in der Lage, daran teilzuhaben – wenn auch in unkritischer Form. (Körber 2007a, 467f.)

Genau darin liegt die Chance, wenn die Geschichtsdidaktik sich von der Zuweisung zu Graduierungs- oder Niveaustufen löst. Vielmehr sollte es das Ziel seine Transparenz zu schaffen hinsichtlich der geltenden „Konventionen [und diese dann] als Konventionen, d.h. als gesellschaftlich übliche mentale Instrumente zur Erfassung und Deutung sowie Kommunikation von Phänomenen der geschichtlichen Welt“ (ebd., 467) begreifen sowie lehren – und sich damit der subjektorientierten Diagnostik zuwendet.

„Ausgehend von einer notwendigen theoretischen Modellierung historischer Fragen und historischer Fragekompetenz sollten dabei [...] vor allem [...] qualitative Aspekte Berücksichtigung finden.“ (Thünemann 2009, 119) Diese Aspekte können als Ergebnis der qualitativen Untersuchung als die sieben Dimensionen von „Historische Fragen stellen“ bezeichnet werden: Fragen, die nach einer historischen Sachverhaltsanalyse (*HSV*), einem historischen Sachurteil (*HSU*), einem historischen Werturteil (*HWU*), einer historischen Wertargumentation (*HWA*), dem Einbezug des Konventionskriteriums *ZEIT*, der Klärung von Konzepten, Begriffen, Kategorien (*KBK*) oder der Prüfung der Plausibilität beziehungsweise der Fokussierung auf das methodische Vorgehen (*PMV*) verlangen. Aber „das Kompetenzkonzept erfordert auch die Entwicklung einer fachspezifischen Kompetenzdiagnostik, die es den Lehrerinnen und Lehrer [sic!] erlaubt, den Stand der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und gezielt zu fördern.“ (Pandel 2007, 46)

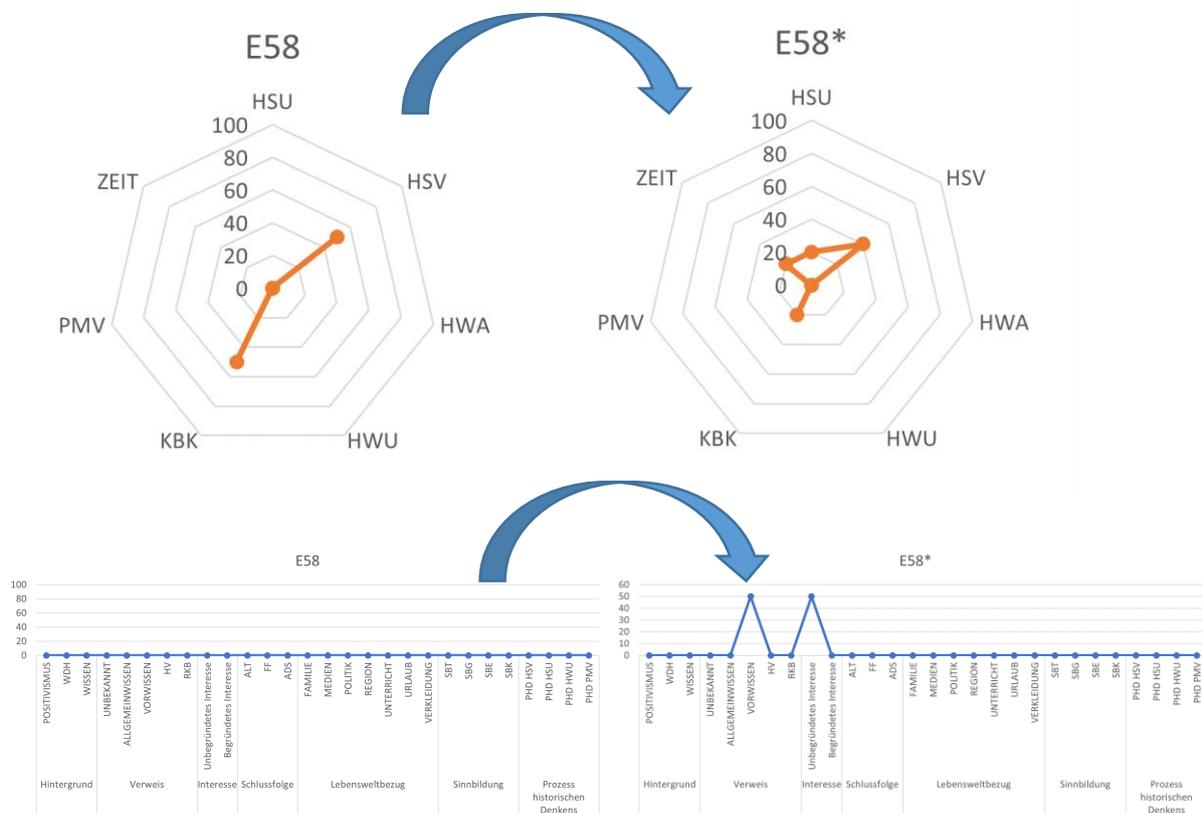
Abbildung 31 - Progressionslogik FUER (Körber 2007a, 457)



Diese Kompetenzentwicklung, die im Rahmen des FUER-Modells visualisiert worden ist, bedarf keiner vorherigen Niveaustufenzuordnung. Vielmehr gilt es die angesprochene Transparenz zu schaffen und damit, in Anlehnung an Kahnemann und Frederick (2002), die *blinden Flecken* der Lernenden zu adressieren, sodass eine individuelle Kompetenzprogression ermöglicht wird.

Indem die Netz- oder Liniendiagramme als Visualisierungsgrundlage zur individuellen Kompetenzrückmeldung genutzt werden, kann eine transparente Basis für die Lernenden kreiert werden vor dem Hintergrund der aktuell geltenden Konventionen des geschichtsdidaktischen Verständnisses historischen Lernens. Als Beispiel sei auf folgenden Essay verwiesen:

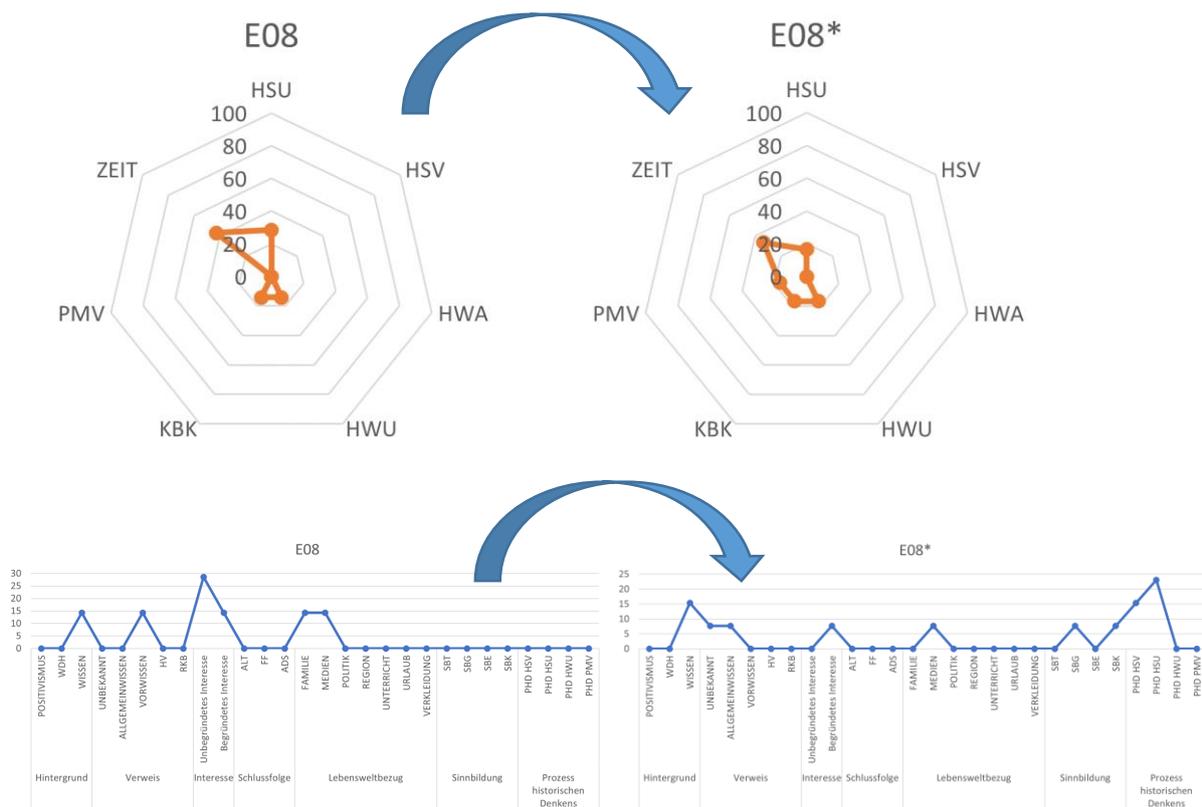
Abbildung 32 – fiktive Progression am Beispiel von E58



Der Person könnte man nach erfolgter Diagnose das dazugehörige Netz- sowie Liniendiagramm präsentieren (E58), erläutern, besprechen sowie diskutieren. Wertneutral kann damit zurückgemeldet werden, dass, aus Sicht der Lehrperson, die gestellten historischen Fragen für die Beantwortung die historische Sachverhaltsanalyse (*HSV*) sowie der Bezug beziehungsweise die Klärung von Konzepten, Begriffen oder Kategorien (*KBK*) benötigt wird. Durch diese Besprechung wird eine transparente Basis über das aktuelle Status-Quo der Verfügung über die Teiloperationen als Antwortdimensionen der historischen Fragekompetenz des/r Lernenden kreiert, sodass davon ausgehend eine individuelle Fördermaßnahme in Absprache mit dem/der SchülerIn vereinbart werden kann. Nach Ablauf

einer vorher definierten Zeitspanne kann eine erneute Diagnose erfolgen (fiktives E60*), sodass der/die SchülerIn zum einen den Erfolg in seiner/ihrer Progression visuell dargestellt erfährt, zum anderen kann auf dieser Basis die nächste Fördermaßnahme entwickelt werden. Wie diese möglicherweise gestaltet werden kann, wird in Kapitel 8.3 in Ansätzen figuriert, jedoch bedarf diese weiteren konzeptionellen Überlegungen sowie empirischer Studien, beispielsweise im Rahmen von Interventionsstudien. Im Falle von E58 sind beispielsweise bei der zweiten Diagnose immer noch Fragen mit den Antwortdimensionen der historischen Sachverhaltsanalyse (HSV) sowie der Klärung von Konzepten, Begriffen oder Kategorien (KBK) gestellt worden, diese werden jedoch von den Antwortdimensionen ZEIT sowie historisches Sachurteil (HSU) flankiert, sodass auch für diese Person eine Progression der historischen Fragekompetenz erkennbar wird. Identisch verhält es sich bei der Förderung der Dimension „Historische Fragen reflektieren“. Ausgehend von der Nulllinie können Förderschwerpunkte gesetzt werden, die dann in der hier fiktiven Darstellung der zweiten Diagnose evaluiert werden können.

Abbildung 33 – fiktive Progression am Beispiel von E08



Als zweites Beispiel wird mit mehreren bereits verfügbaren Fragestellungen differenter Antwortdimensionen sowie Reflexionsdimensionen als Rückmeldung in der ersten Diagnose begonnen. Dementsprechend kann erneut eine Fördermaßnahme entwickelt werden und bei einer zweiten, zeitlich verzögerten, Diagnose der Erfolg dieser Fördermaßnahmen reflektiert

werden. Daher bilden die Netz- sowie Liniendiagramme probate Mittel für pädagogische Interventionen (vgl. Zachrich 2020 et al. 269).

Dabei wird in den Rückmeldungen der angesprochenen Beispiele darauf zu achten sein, dass das Feedback alters- sowie sprachangemessen erfolgt. Die Aufgabe der Lehrperson besteht folglich darin das Feedback didaktisch reduziert zu gestalten, sodass die Lernenden eine verständliche Vorstellung von den zu fördernden Kompetenzfoki erhalten. Daher sollen im Folgenden Beispiele zur Reduktion hinsichtlich der Dimensionen als Inspiration präsentiert werden:

<i>HSV</i>	Ziele zukünftig mit deinen Fragen auf geschichtliche Ereignisse oder Geschehnisse ab.
<i>HSU</i>	Ziele mit deinen Fragen auf einen Zusammenhang in der Vergangenheit, auf eine Ursache oder eine Folge von einem geschichtlichen Ereignis oder Geschehnis ab.
<i>HWU</i>	Stelle zukünftig mit deinen Fragen einen Bezug zur heutigen Zeit oder zu der Zukunft her.
<i>HWA</i>	Drücke zukünftig mit deinen Fragen deine Gefühle, deine Stimmung oder deine Meinung zu einem historischen Ereignis oder Geschehnis aus.
<i>KBK</i>	Ziele mit deinen Fragen auf bestimmte Begriffe oder die Bedeutung bestimmter Worte ab.
<i>PMV</i>	Hinterfrage zukünftig mit deinen Fragen historische Ereignisse oder Geschehnisse.
<i>ZEIT</i>	Verbinde mit deinen Fragen verschiedene Zeitpunkte, wobei mindestens einer in der Vergangenheit liegt, beispielsweise im Vergleich von früher und heute.
<i>Hintergrund</i>	Überlege dir fortan, was das Ziel, zum Beispiel Wissensaufbau, deiner Frage ist.
<i>Verweis</i>	Überlege dir zukünftig, wie du darauf kommst, welches Wissen du möglicherweise bereits besitzt.
<i>Interesse</i>	Sprich zukünftig aus, warum es dich interessiert.

<i>Schlussfolge</i>	Überlege dir fortan auch, was weitere oder alternative Fragen sein könnten.
<i>Lebensweltbezug</i>	Überlege dir zukünftig, wo du dem schon einmal begegnet bist oder ob dir das schon einmal im Alltag aufgefallen ist.
<i>Sinnbildung</i>	Sprich zukünftig aus, welchen Sinn du mit deiner Frage klären möchtest, also ob du beispielsweise Anfänge oder mögliche Veränderungen herausfinden möchtest.
<i>Prozess historischen Denkens</i>	Überlege dir fortan, welche Schritte notwendig wären, damit die Frage auch beantwortet werden kann.
<i>Anleitung zum intrinsisch motivierten Fragen</i>	Achte zukünftig darauf was dich verwirrt oder verunsichert. Oder wo Du merkst, dass ein Funken Interesse von dir mitschwingt. Und dann formulierst Du hinsichtlich dieser Verwirrung, Verunsicherung oder deines Interesses deine Frage.

Wie aufgezeigt worden ist, können die im Rahmen der Dissertation empirisch konstruierten „qualitative[n] Aspekte“ (Thünemann 2009, 119) einen neuen Ansatz zur „Kompetenzentwicklung“ (Pandel 2007, 46) im Rahmen einer Progressionslogik beisteuern. Kritisch mag dabei zunächst die im Rahmen der Interpretation angesprochene mangelhafte Trennschärfe als *interpretive arguments* erscheinen. Die individuellen Fördermaßnahmen bilden jedoch eine Absprache zwischen der verantwortlichen Lehrperson und der lernenden Person, nicht mit dem Verfasser dieser Arbeit. Wenn eine Lehrperson einen Code gemäß den geschichtsdidaktischen Konventionen anders zuweisen würde, so obliegt es dieser Person auch von dieser ersten Diagnose ausgehend geeignete Fördermaßnahmen zu entwickeln. Dementsprechend stellt die in Teilen mangelhafte Trennschärfe kein Hindernis hinsichtlich der Progressionslogik dar, vielmehr repräsentiert dieser Ansatz das konstruktivistische Verständnis individueller, professioneller Verantwortung (vgl. Baumert/Kunter 2011). Denn auch bei mangelhafter Trennschärfe in der Codezuweisung kann dieser Ansatz Anwendung finden, da die individuellen Fördermaßnahmen eine logische Konsequenz der subjektorientierten Diagnostik repräsentieren, die wiederum in starker Korrelation zur professionellen Kompetenz (siehe beispielsweise Rutsch/Rehm/Vogel/Seidenfuß/Dörfler 2018) der für die lernende Person verantwortlichen Lehrperson steht. Dementsprechend sind die in dieser Dissertation geforderten „ausgearbeitete[n] Vorstellungen zur konkreten Förderung von Lernenden“ (Körper 2017b, 80) deduktiv-induktiv konstruiert – wie es beispielsweise von Esther Winther (vgl. 2018, 1067f.) für ein Progressionsmodell gefordert

wird –, diskutiert sowie reflektiert worden.

Dabei ist jedoch zu betonen, dass die aufgezeigten Entwicklungen gemäß des Progressionsmodells als Potential und nicht als Verpflichtung zu verstehen ist. Würde der normative Faktor gesetzt werden, dass sämtliche Lernenden über die Teiloperationen historischen Denkprozesses als Antwortdimension der historischen Frage oder die unterschiedlichen Reflexionsdimensionen verfügen müssten, so würde davon ausgegangen, dass alle Lernenden auch diese intrinsische Motivation besäßen. Daher ist für die Progressionslogik der motivationale Faktor, wie beispielsweise in der Definition von Weinert (2014, 27f.) oder bei den Kompetenzerläuterungen der FUER-Gruppe (Schreiber et al. 2007, 23), unabdingbar. Nur wenn die Lernenden selbst eine Progression anstreben, bietet dieses Instrument für die subjektorientierte Diagnostik eine Orientierung und eine Grundlage für die Förderung- und Forderung der historischen Fragekompetenz, die im Weiteren einer Betrachtung im unterrichtlichen Kontext bedarf, damit es so als „explizites [diagnostisches] Verfahren“ (Barsch 2020, 20) für den Unterricht genutzt werden kann.

8.3 Mögliche Einbettung in den unterrichtlichen Kontext

Da die Lehrperson die Verantwortung für qualitativ guten (Geschichts-)Unterricht trägt, sollen drei Schwerpunkte gesetzt werden: die in den Kapiteln 8.1 und 8.2 aufgeworfenen Implikationen werden zum einen zur individuellen Kompetenzförderung in ein konkretes, theoretisches Unterrichtssetting implementiert, zum anderen zur Kompetenzmessung im Kontext von Lernstandserhebungen figuriert und schließlich mit Blick auf die potentielle Entwicklung konkreter Unterrichtsmaterialien auf Basis zukünftiger empirischer Studien inspiriert.

Modelle, wie Geschichtsunterricht gestaltet werden kann, gibt es in mannigfaltiger Art und Weise sowie mit differenten Schwerpunktsetzungen. Zur Modellierung eines theoretischen Unterrichtsrahmenmodells zur Implementierung des empirisch entwickelten Ansatzes erfolgt eine Ausdifferenzierung des inklusiv-problemorientierten Modells von Sebastian Barsch und Myrle Dziak-Mahler:

Tabelle 62 - Modell eines inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts (Barsch/Dziak-Mahler 2014, 130)

Phase	Unterrichtsgeschehen
1. Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit einem historischen Phänomen.	Setzung durch Lehrkraft.
2. Ermittlung der subjektiven Fragen der Schülerinnen und Schüler.	Ergebnisoffen. Auch „unhistorische“ Fragen werden zugelassen.

3. Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler	Ergebnisoffen. Auch „unhistorische“ Hypothesen werden zugelassen.
4. Clustern von Fragen und Hypothesen.	Kriterien: Auf Vergangenheit bezogen/ auf Gegenwart bezogen.
5. Materialsammlung durch Lehrkraft/ Schülerinnen und Schüler.	Ziel: Welche Materialien können genutzt werden, um die Fragen und Hypothesen aus Phase 4 zu beantworten? Fokus: Vergangenheit!
6. Analyse der Materialien.	Historische Analyse
7. Beantwortung der Fragen/Hypothesen.	Die Antworten müssen intersubjektiv prüfbar sein, d.h. Mitschülerinnen und Mitschüler müssen die Argumentation nachvollziehen können.
8. Gegenwartsgenetischer Bezug/ Handlungskompetenz.	Lassen sich die gegenwartsbezogenen Fragen mit den erarbeiteten Erkenntnissen auch beantworten? Was bedeuten die Ergebnisse für die einzelnen Schülerinnen und Schüler?

Der „Grundgedanke des ‚Inklusiv-Problemorientierten Geschichtsunterrichts‘ ist eine systematisch *subjektbezogene* Herangehensweise.“ (Barsch/Dziak-Mahler 2014, 130) Dieser subjektorientierte Grundgedanke bildet somit den idealen Ansatz zur Implementierung des empirisch entwickelten subjektorientierten Kompetenzförderungsansatzes.

Ob das Modell auf eine 45-minütige, 60-minütige oder 90-minütige Unterrichtseinheit oder auf eine komplette Unterrichtsreihe angewandt wird, ist zunächst sekundär und wird später konkretisiert.

Die Konfrontationsphase ist unerlässlich, denn die Lehrpersonen tragen die Verantwortung die Rahmenbedingungen wie Kompetenzorientierung oder Fachanforderungen sowie Lehrpläne im Unterrichtsgeschehen individuell umzusetzen. Dabei dürfen die individuellen Interessen der Lernenden jedoch keinesfalls exkludiert werden, vielmehr bedarf es der didaktischen Reduktion seitens der Lehrperson, um individuelle Interessen der Lernenden zu implementieren. Tritt beispielsweise ein/e SchülerIn an die Lehrperson heran und fragt, ob über ein bestimmtes Thema gesprochen werden kann, weil diese/r SchülerIn gerade einen Bezug dazu hat, bedarf es der professionellen Kompetenz der Lehrperson adressatengerecht dieses Interesse zu verarbeiten – sei es durch individuelle Fördermaßnahmen oder im Rahmen der kollektiven Konfrontation mit dieser Thematik. Ohne die Konfrontation würde eine Irritation der Lernenden nur schwer vorstellbar sein – insbesondere, wenn wir davon

ausgehen, dass die intrinsische Motivation der Lernenden für den Geschichtsunterricht im Kollektiv nicht singular ausreichend ist. Denn durch die Konfrontation als „Anstöße von außen [...] [kann eine] Irritation [erfolgen], die sich z.B. aus einer Differenz zwischen Gewusstem und Wahrgenommenem ergeben.“ (Schreiber 2007a, 155) Diese Irritation wird dann mittels (historischer) Fragen adressiert, in der Hoffnung diese „Verunsicherung“ (ebd.) aufzulösen. Dementsprechend steht die „Formulierung von [...] historischen Fragen“ (Thünemann/Jansen 2018, 96) zu Beginn des Unterrichtsgeschehen, so wie sie „idealtypisch [...] am Anfang eines historischen Denkaktes [steht]“ (ebd.).

Nach diesem Einstieg in die Unterrichtseinheit oder -reihe gilt es die (historischen) Fragen der Lernenden zu erheben. Ob dies in Form eines Unterrichtsgesprächs erfolgt, in dem die Fragestellungen festgehalten werden, beispielsweise per Tafel oder projizierendem Endgerät, oder ob sie individuell erhoben werden, indem die Lernenden ihre Fragestellungen niederschreiben und anschließend abgeben, hängt von dem fokussierten Ziel ab. Soll eine individuelle Diagnose erfolgen, so müssen die individuellen Fragestellungen erfasst und von der Lehrkraft gemäß der Dimension „Historische Fragen stellen“ graduiert werden – davon ausgehend ließen sich dann individuelle Fördermaßnahmen generieren. Liegt der Fokus aber stärker auf dem Kollektiv der Lerngruppe, so kann die Erfassung im Unterrichtsgespräch erfolgen. Aus Sicht des Verfassers wäre eine Kombination beider Foki ideal, insbesondere in der Zeiteinheit einer Unterrichtsreihe gedacht. Zu Beginn der Einheit besteht die Möglichkeit die individuellen Fragen zu erheben, den individuellen Status der Fragekompetenz zu diagnostizieren und dementsprechend Fördermaßnahmen, individuell wie kollektiv, zu entwickeln. Besitzt die gesamte Lerngruppe beispielsweise einen *blinden Fleck* (vgl. Kahnemann/Frederick 2002), beispielsweise bei der Antwortdimension der historischen Wertargumentation (*HWA*), so kann diese Konvention in der gesamten Lerngruppe transparent gemacht und diskutiert werden. Durch die Sammlung der Fragestellungen im Unterrichtsgespräch kann zudem ein gemeinsames Vorgehen forciert werden, indem im weiteren Unterrichtsfortgang der Fokus auf ausgewählte Fragestellungen gesetzt wird. Diese Fokussierung sollte jedoch nicht der Willkür der Lehrperson unterliegen, vielmehr sollte dies einen Aushandlungsprozess mit den Lernenden darstellen.

Eine technisch niederschwellige Lösung zur Erhebung der individuellen Fragen wäre beispielsweise mit dem Evaluationsportal LeOniE.SH möglich, wobei ein beispielhaftes Design zum Einstieg in eine Einheit im Mittelalter über den folgenden Link einsehbar ist: <https://leonie-sh.de/frco>. Das Mittelalter stellt lediglich eine Variable da, die wir mit anderen Längsschnitts- oder Querschnittsthemen je nach Bedarf austauschen können.

Zur Hypothesenbildung sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Sebastian Barsch und Myrle Dziak-Mahler (2014) verwiesen, da sich die vorgenommenen Adaptionen sich auf die empirischen Erhebungen zum Stellen (historischer) Fragen beziehen und die Hypothesen

dementsprechend nicht fokussiert worden sind. Daher sind die idealtypischen Überlegungen zum Einbezug der Hypothesenbildung übernommen worden. Diskutabel wäre jedoch, inwiefern die Hypothesenbildung bei einzelnen Unterrichtseinheiten einen eher fakultativen Charakter besitzt, der bei einer Unterrichtsreihe wiederum obligatorisch werden könnte oder gar müsste.

Nachdem die Fragestellungen und gegebenenfalls auch die Hypothesen formuliert und gesammelt worden sind, können diese kategorisiert werden. Die Kategorien bilden die theoretisch formulierten und empirisch zugeordneten Dimensionen von „Historische Fragen stellen“. Gemeinsam mit den Lernenden können die Fragen hinsichtlich ihrer zur Antwort notwendigen Dimensionen zugeordnet werden. Spannend kann im Rahmen dieser Zuordnung die differente Betrachtung seitens der Fragen analysierenden und Fragen stellenden Personen sein, da möglicherweise zur Beantwortung ein historisches Sachurteil (*HSU*) oder die Prüfung der Plausibilität (*PMV*) benötigt wird, wobei die Person, welche die Frage formuliert hat, jedoch auf eine eindimensionale Antwort im Rahmen einer historischen Sachverhaltsanalyse (*HSV*) abzielt. Die diagnostischen Chancen dieser differenten Betrachtungsweise sind mannigfaltig, da der Prozess historischen Denkens kontrovers und transparent diskutiert werden kann, sodass den Lernenden eine Progression hinsichtlich der Kompetenz historischen Denkens ermöglicht wird. Bei der Diskussion über die Zuordnung kann dabei auch der Fokus auf die Konventionen historischer Erkenntnis gelegt werden, sodass auch *trans-konventionelle* Überlegungen modelliert werden können. Im Rahmen dieser Aushandlung kann auch über das weitere (geschichts-)unterrichtliche Vorgehen diskutiert werden, indem mögliche „irrelevante“ Fragestellungen – wichtig ist, dass die Lernenden diese als irrelevant bezeichnen, wobei darauf zu achten ist, wie die Individuen, insbesondere die Person, die diese Frage formuliert hat, diesbezüglich agieren – zunächst aussortiert werden und der Fokus auf die, aus Perspektive der Lernenden, elementaren Fragestellungen gelegt wird. Im Falle einer einzelnen Unterrichtseinheit mag diese Fragestellung die Problemlitfrage bilden, im Kontext des Modells zu dem Beginn einer Unterrichtsreihe vermögen die differenten Fragestellungen die zukünftigen einzelnen Unterrichtseinheiten zu figurieren und zu modellieren, sodass die Unterrichtsreihe auf den subjektorientierten Fragestellungen basiert.

Folgt man diesem idealtypischen Vorgehen, so kann nach erfolgter Diagnose, beispielsweise in der zweiten Phase, eine Umsetzung ausgewählter Fördermaßnahmen erfolgen, indem der Fokus auf eine der bisher kaum adressierten Antwortdimensionen gelegt wird. Eine Progressionsdiagnose vermag dann am Ende einer Unterrichtsreihe oder mit Beginn einer neuen Unterrichtseinheit zielführend sein.

Die übrigen Phasen orientieren sich erneut an den Ausführungen von Sebastian Barsch und Myrle Dziak-Mahler (vgl. 2014) und sind lediglich im Hinblick auf das HISTOGRAPH-Modell (siehe [Abbildung 4](#)) adaptiert worden.

Tabelle 63 - Adaptiertes Modell inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts nach Barsch/Dziak-Mahler (2014) mit dem Fokus auf Förderung der historischen Fragekompetenz

Phase	Unterrichtsgeschehen
1. Konfrontation der <i>SchülerInnen</i> mit einem historischen Phänomen.	Setzung durch Lehrkraft, <i>Einbezug individueller Interessen</i> . <i>Ziel: Hervorrufen von Irritationen und Verunsicherung zum Forcieren von Fragen.</i>
2. <i>Individuelle sowie kollektive</i> Ermittlung der subjektiven Fragen der <i>SchülerInnen</i> .	Ergebnisoffen. Auch „ <i>vor-historische</i> “ Fragen werden zugelassen. <i>Mögliche Umsetzungen bereits formulierter Fördermaßnahmen durch Fokus auf bestimmten Antwortdimensionen.</i> <i>Die ermittelten Fragen bilden die Grundlage für die individuelle Diagnostik sowie Lerngruppendiagnose und die Entwicklung geeigneter Fördermaßnahmen.</i>
3. Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler	Ergebnisoffen. Auch „ <i>vor-historische</i> “ Hypothesen werden zugelassen.
4. Clustern und <i>Fokussierung</i> von <i>Fragestellungen (und Hypothesen)</i> .	<i>Dimensionen: HSV, HSU, HWU, HWA, KBK, PMV, ZEIT.</i> <i>Ziel: Problemorientierte Unterrichtseinheit(en).</i>
5. Materialsammlung durch Lehrkraft/ Schülerinnen und Schüler.	Ziel: Welche Materialien können genutzt werden, um die Fragen und Hypothesen aus Phase 4 zu beantworten? Fokus: Vergangenheit!
6. Analyse der Materialien.	Historische (<i>Sachverhalts</i>)Analyse sowie <i>historisches Sachurteil</i> .
7. Beantwortung der Fragen/Hypothesen.	Die Antworten müssen intersubjektiv prüfbar sein (<i>Plausibilitätskriterien</i>), d.h. Mitschülerinnen und Mitschüler müssen die Argumentation nachvollziehen können.

8. Gegenwartsgenetischer Bezug/ Handlungskompetenz.	Lassen sich die gegenwartsbezogenen Fragen mit den erarbeiteten Erkenntnissen auch beantworten? Was bedeuten die Ergebnisse für die einzelnen Schülerinnen und Schüler? <i>Ziel: Formulierung eines historischen Werturteils sowie einer historischen Wertargumentation.</i>
--	---

Dieses adaptierte Modell lässt sich dabei leicht in den bisherigen problemorientierten Geschichtsunterricht implementieren. Im Rahmen des Einstiegs erfolgt die erste Phase, die Konfrontation mit einem historischen Phänomen durch den problemorientierten Einstieg konstruiert von der Lehrperson. Anstatt direkt im Plenum die (vor-)historischen Fragestellungen zu sammeln, kann der individuelle Schritt vorgeschaltet werden: Die Lernenden werden gebeten, nachdem beispielsweise die Karikatur beschrieben worden ist, die Fragen, welche die Karikatur bei ihnen evoziert hat, zu notieren und den Zettel mit ihrem Namen zu versehen. Anschließend könnte man entsprechend der TPS-Methode zunächst in eine PartnerInnenarbeit übergehen oder direkt im Plenum die Fragestellungen sammeln. Unabhängig vom unterrichtlichen Fortschreiten können die individuellen Notizen nun seitens der Lehrperson eingesammelt werden, ausgewertet werden mittels des Kodierleitfadens, dargestellt mittels der Netzdiagramme und anschließend in Feedbackgesprächen mit den Lernenden transparent besprochen werden.

Hinsichtlich der Dimension „Historische Fragen reflektieren“ lässt sich niederschwellig durch eine Ergänzung Material sammeln. Indem die Lernenden nicht nur angehalten werden ihre Fragestellung zu notieren, sondern auch kurz zu notieren, warum sie sich diese Frage gestellt haben, kann somit ein erster Einblick hinsichtlich der Reflexion historischer Fragen gewonnen werden. Auch im Unterrichtsgespräch kann diese Warum-Frage an die formulierte Frage der Lernenden angeschlossen werden, sodass diese auch im Plenum ihre Intention der Frage transparent darlegen können.

Für die Inspiration zur Gestaltung diagnostischer Aufgaben sei beispielsweise auf die Ausarbeitung von Manuel Köster zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht verwiesen (2021).

Eine konkrete Idee die Überlegungen schulpraktischer umsetzbar zu machen, bestünde in der Entwicklung einer diagnostischen, DSGVO-konformen, App, bei der sowohl die Lehrenden aber auch die Lernenden die erhobenen beziehungsweise eigenen gestellten (historischen) Fragen mit Codes versehen und diese Codes in der App eintragen. Dort würde die Berechnungen zur Entwicklung eines Netz- oder Liniendiagrammes erfolgen und auf dieser

Basis potentielle Fördermaßnahmen vorgeschlagen. Damit würde die App auf Basis von „transparenten Kriterien [...] Selbst- aber auch [...] Fremdeinschätzung“ (Barsch 2020, 26) ermöglichen, die zudem „stärkenorientiert[es]“ (ebd.) Feedback geben könnte. Eine solche App würde ihr gesamte Potential entfalten, wenn auch weitere Teilkompetenzen historischen Denkens (siehe beispielsweise Kapitel 8.4) inkludiert würden, da so ein individueller Lernfortschritt auf Basis von Fremd- sowie Selbsteinschätzung hinsichtlich der Kompetenz historischen Denkens ermöglicht würde.

Die HiTCH-Studie, deren „Ziel [...] darin [bestand], einen Test zu entwickeln, mit dem sich die Kompetenzen historischen Denkens von Schülerinnen und Schülern in Large-Scale-Assessments erfassen lassen“ (Trautwein et al. 2017, 11), hat einen elementaren Schritt dazu beigetragen, Geschichte in den Fokus von (internationalen) Vergleichsstudien zu rücken. Dementsprechend soll darüber diskutiert werden, inwiefern die von der Kultusministerkonferenz (KMK) initiierten Vergleichsarbeiten für die Jahrgangsstufen 3, 8 (vgl. KMK 2012) und, je nach Bundesland auch 6, durch das Fach Geschichte erweitert werden sollten. Dabei betont die Gruppe um Trautwein et al., dass zunächst zu klären sei, inwiefern „die Kompetenzentwicklung Einzelner erfasst wird (Diagnostik auf Einzelfallebene) oder [...] die Verteilung von Kompetenzausprägungen in und zwischen Gruppen (Assessment-Studien)“ (Trautwein et al. 2017, 9) erhoben werden soll. Die Vergleichsarbeiten gemäß der KMK für die Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch verknüpfen beide Dimensionen miteinander, indem individuelle Auswertungen und Gruppenergebnisse zur Verfügung gestellt werden. Die entwickelten Netz- sowie Liniendiagramme könnten hierbei für den Geschichtsunterricht eine visuelle Kompetenzerfassung repräsentieren und individuelle sowie kollektive Kompetenzrückmeldungen ermöglichen, wobei von Seiten des Verfassers eindeutig der Fokus auf die individuelle Kompetenzrückmeldung zu legen wäre. Zu betonen ist auch, dass bei der Verwendung der Netz- sowie Liniendiagramme die normative Ebene zu exkludieren ist und die Vergleichsarbeiten lediglich zur Erhebung eines deskriptiven Status-Quo einzusetzen wären. Inwiefern die Lernenden dann eine Progression anstreben, obliegt ihnen (siehe Kapitel 8.2). Eine elementare Herausforderung wäre dabei jedoch die mangelhafte Trennschärfe der Codezuweisungen und die Gefahr der Überinterpretation gemäß der Schlüsselherausforderungen. Zwar hat der Intercoderprozess (siehe Kapitel 5.2) gezeigt, dass die Kodierleitfäden ein mögliches Instrumentarium darstellen könnten um einheitliche Zuordnungen zu finden, da die finalen Kodierleitfäden (siehe [Tabelle 12 - Kodierleitfaden "Historische Fragen stellen"](#) sowie [Tabelle 17 - Kodierleitfaden "Historische Fragen reflektieren"](#)) durchaus als ein Ergebnis der empirischen Forschung betrachtet werden können. Aufgrund des qualitativen empirischen Charakters bilden diese Kodierleitfäden jedoch die, als Ergebnis des Forschungsprozesses, formulierten Hypothesen, die einem anschließenden quantitativen, validierenden Verfahren unterzogen werden müssten, bevor

eine reliable Verwendung im Rahmen von Vergleichsarbeiten möglich wäre. Legt man den Fokus von einer nationalen oder bundesländlichen Vergleichsarbeit jedoch auf einen schulinternen Vergleich, so vermögen die Kodierleitfäden und die daraus resultierenden Kompetenzdiagnosen einen konstruktiven Ausgangspunkt für kollegiale Beratungen und Kooperationen zu bilden, indem Unterricht gemeinsam konzipiert und weiterentwickelt wird.

Die Einsatzmöglichkeiten der empirisch entwickelten Kodierleitfäden sind mannigfaltig, müssen aber auch noch als hypothetische Potenziale evaluiert werden, da eine quantitative Untersuchung der formulierten Hypothesen beziehungsweise *interpretive arguments* noch erfolgen müsste. Dennoch können diese Hypothesen als Inspiration für mögliche Adaptionen und Implikationen, beispielsweise im Rahmen des adaptierten Modells inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts (siehe [Tabelle 63](#)), fungieren.

8.4 Mögliche Implikationen für die subjektorientierte Diagnostik der anderen Teilkompetenzen

Die historische Fragekompetenz bildet nur eine der Teilkompetenzen historischen Denkens. In Anlehnung an das HISTOGRAPH-Modell (siehe [Abbildung 4](#)) sind die Kompetenzen historischer Sachverhaltsanalyse, historischer Sachurteilsbildung, historischer Werturteilsbildung beziehungsweise -argumentation der übrige integrale Bestandteil historischen Denkens. Das empirisch entwickelte Instrument die historische Fragekompetenz hinsichtlich der Dimensionen „Historische Fragen stellen“ sowie „Historische Fragen reflektieren“ zu unterscheiden, ermöglichte die Implementierung einer Progressionslogik hinsichtlich der potentiellen Förderung dieser Teilkompetenz (siehe Kapitel [8.2](#)).

Da sich „historische ‚Sachverhalte‘ in gewisser Hinsicht erst durch historische Fragen“ (Thünemann/Jansen 2018, 97) konstituieren, könnte die Reflexion einer historischen Frage, die einer historischen Quelle oder Darstellung zugrunde liegt, möglicherweise eine Teiloperation der historischen Sachverhaltsanalysekompetenz bilden. Weiter sollten „historische Sachverhaltsanalysen [...] das Kriterium der empirischen [...] Plausibilität (Erfahrungsbezug) erfüllen [...]“ (ebd.) Dementsprechend würden die empirische Plausibilität ebenso wie die Quellenkritik zwei weitere potentielle Subdimensionen der historischen Sachverhaltsanalysekompetenz bilden, die somit ein mögliches Netzdiagramm figurieren könnten.

Analog lässt sich für die historische Sachurteilskompetenz sowie für die Kompetenz historischer Werturteile sowie -argumentation verfahren, sodass eine zukünftige Aufgabe der geschichtsdidaktischen Forschung in der empirischen Exploration von Subdimensionen der Teilkompetenzen des historischen Denkens zur Konstruktion von Instrumenten zur subjektorientierten Diagnostik bestünde. Dabei sollten bisherige theoretische und empirische Überlegungen in Korrelation gebracht werden, sodass beispielsweise in Anlehnung an die

Dissertation von Marcel Mierwald zum historischen Argumentieren (2020) weitere Subdimensionen bereits modelliert werden könnten, die dann von einer empirischen Untersuchung flankiert werden müssten.

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Exploration der historischen Fragekompetenz liegt, soll im Rahmen dieser Arbeit kein halbherziger Versuch unternommen werden für die anderen Teilkompetenzen Subdimensionen zu formulieren, da dies weder den Gütekriterien noch dem selbstgesetzten Anspruch gerecht werden würde. Dennoch mögen die vorangestellten Überlegungen zur Inspiration dienen, schließlich muss das Ziel guten Geschichtsunterrichts sein „die Chancen [zu erhöhen], dass nunmehr tatsächlich ein solcher [inklusive und demzufolge subjektorientierter] Unterricht stattfindet, der den Lernenden Spaß macht und sie motiviert, sich mit Vergangenheit und Geschichte zu befassen.“ (Barsch 2020, 91) Doch auch die formulierten Dimensionen und Subcodes bilden ein, im Rahmen der Dissertation verhandeltes, induktiv-deduktives (Zwischen-)Produkt. Die Dimension *Interesse* der Kategorie „Historische Fragen reflektieren“ könnte beispielsweise um die Subdimension der *Emotionen* ergänzt werden, schließlich „können [diese] den Zugang zur Vergangenheit öffnen oder verschließen.“ (Brauer/Lücke 2013, 11) Da „Emotionen in der Geschichte [...] immer noch ein recht neues dafür umso vielversprechenderes Forschungsfeld“ (Brauer 2019, 273) repräsentieren, bilden diese möglicherweise in naher Zukunft eine weitere zu berücksichtigende Dimension in der Kategorie „Historische Fragen reflektieren“. Daher sind die im Rahmen der Dissertation vorgeschlagenen Dimensionen – als Conclusio eines deduktiv-induktiven Forschungsdesigns – als für die subjektorientierte Diagnostik und Progression nutzbare *interpretive arguments* zu betrachten.

8.5 Abschließende Worte

Es bleibt zu betonen, dass es sich bei den hier erläuterten Darstellungen, Interpretationen und potentiellen Implikationen sowie Ansätzen als Ergebnisse der qualitativen Forschung selbst um Hypothesen handelt. Die Ergebnisse repräsentieren keine allgemeingültige Diagnostik der historischen Fragekompetenz, doch sie eröffnen uns „*einen* möglichen Weg“ (Barsch 2020, 91), damit „neue Ideen für einen subjektorientierten Geschichtsunterricht“ (ebd., 11) für die Förderung der historischen Fragekompetenz als Teilkompetenz historischen Denkens evaluiert, reflektiert und gegebenenfalls implementiert werden können. Dennoch obliegt es der empirischen Geschichtsunterrichtsforschung das Nebelfeld hinsichtlich der Kompetenzdiagnostik zu lüften und auf Basis der subjektorientierten Diagnostik das Potential des Geschichtsunterrichtes weiter zu entfalten.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Ammerer, H. (2019): Historische Orientierung durch Spielfilmanalyse: praxisnahe Aufgabenformate und Überlegungen für die weitere Arbeit. In: Schreiber, W/Ziegler, B./Kühberger, C. (Hrsg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für eine Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster, S.194-201.

Arnold, M. (2020): Brain-Based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. 3. Auflage. Weinheim/Basel. S.245-259.

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

Barricelli, M. (2016): Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Buchsteiner, M./ Nitsche, M. (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Wiesbaden, S.45-68.

Barricelli, M. (2017): Narrativität. In: Barricelli, M./ Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (2. Auflage). Schwalbach/Ts. 2017, S.255-280.

Barsch, S. (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Thünemann, H./ Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts. S. 206-228.

Barsch, S. (2020): Inklusiven Geschichtsunterricht planen. Frankfurt/M.

Barsch, S. (2020a): Über Quellen sprechen – in der eigenen Sprache. In: Sandkühler, T./Bernhardt, M. (Hrsg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen. Göttingen, S.215-232.

Barsch, S./Barte, B. (2020): Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Einblicke in die Forschung. In: Barsch, S./Degner, B./Kühberger, C./Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S.188-201.

Barsch, S./Dziak-Mahler, M. (2014): Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): LehrerInnenbildung gestalten: Fachdidaktik inklusiv. Münster, S.119-132.

Barsch, S./Kühberger, C. (2020): Kompetenzorientierung im diversitätssensiblen Geschichtsunterricht. In: Barsch, S./Degner, B./Kühberger, C./Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S.202-210.

Barsch, S./Lutter, A./Meyer-Heidemann, C. (2019): Fake und Filter. Einleitung. In: Barsch, S./Lutter, A./Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.): Fake und Filter, Wochenschau, Frankfurt/M., S.7-17.

Barsch, S./Schilling, H. (2019): Förderung der historischen Urteilsfähigkeit durch Digital Storytelling? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Barsch, S./Lutter, A./Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.): Fake und Filter, Wochenschau, Frankfurt/M., S.155-175.

Barsch, S./van Norden, J. (2020) (Hrsg.): Historisches Lernen und materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld.

Baumert, J./Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, S.29-53.

Bernsen, D./Kerber, U. (Hrsg.) (2017): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen.

Bracke, S./ Flaving, C./ Jansen, J./ Köster, M./ Lahmer-Gebauer, J./ Lankes, S./ Spieß, C./ Thünemann, H./ Wilfert, C./ Zülsdorf-Kersting, M. (2018): Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.

Brauer, J. (2019): Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95, S.272-283.

Brauer, J./Lücke, M. (2013): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen. In: Brauer, J./Lücke, M. (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen, S.11-26.

Braun, N. (2018): Ist ein Gewitter für ein Flugzeug gefährlich? Eingesehen am 26.04.2022 via <https://www.airliners.de/gewitter-flugzeug-gefahr-antworten-cockpit/37313#:~:text=F%C3%BCr%20ein%20Flugzeug%20sind%20die,zu%20kleinen%2C%20lokalen%20Sch%C3%A4den%20kommen%20>.

Brennan, R. L./Prediger, D. J. (1981): Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. In: Educational and Psychological Measurement Vol. 41 (3), S.687-699.

Buchberger, W./Mattle, E./Mörwald/S. (2020): Mit Quellen arbeiten: Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe. Salzburg, Wien.

Burckhardt, H. (2019): Social Media im Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und lebensweltnahe kontroverse Geschichtsdeutungen auf Twitter, Instagram und Facebook. In: Barsch, S./Lutter, A./Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Frankfurt/M., S.191-217.

Cicero, M. T. (55 v.Chr.): De oratore.

Collingwood, R. G. (1946): The historical imagination. In: The idea of history. Oxford. S.232-249.

Conard, N. J./Kind, C.-J. (2019): Als der Mensch die Kunst erfand: Eiszeithöhlen in der Schwäbischen Alb. Darmstadt.

Counsell, C. (2000): Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy. In Capel, S./Davison, J./Arthur, J./Moss, J./Philips, R. (Hrsg.): Issues in subject teaching series. Issues in history teaching. London. S.54-71.

Danto, A. C. (1974): Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt a.M.

Dewey, J. (1916): Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York.

Döring, N./ Pöschl, S./ Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin und Heidelberg.

Droysen, J.G. (1977): Historik: Historisch-kritische Ausgabe von Peter Leyh. Stuttgart & Bad Cannstatt.

Duquette, C. (2015): Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In: Ercikan, K./ Seixas, P. (Hrsg.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York & London. S.51-63.

Ercikan, K./ Pellegrino, J. W. (2017): Validation of Score Meaning Using Examinee Response Processes for the Next Generation of Assessments. In: Ercikan, K./ Pellegrino, J. (Hrsg.): Validation of Score Meaning for the Next Generation of Assessments. The Use of Response Processes. New York & London. S.1-8.

Ercikan, K./ Seixas, P. (2015) (Hrsg.): New Directions In assessing Historical Thinking. New York & London.

Fachanforderungen Geschichte des Landes Schleswig-Holstein, Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016): Fachanforderungen Geschichte. Kiel.

forsa. (2017): Geschichtsunterricht. Eine repräsentative Befragung im Auftrag der Körber-Stiftung. Eingesehen am 03.05.2022 via https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/handlungsfeld_internationale-verstaendigung/pdf/2017/Ergebnisse_forsa-Umfrage_Geschichtsunterricht_Koerber-Stiftung.pdf.

Friedrichs, J. (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek.

Galda, M. (2013): Geschichtsbewusstsein, Historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken. Eingesehen am 01.07.2022 via <https://d-nb.info/1042934746/34>.

Gautschi, P. (2011): Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. 2.Auflage. Schwalbach/Ts.

Georgi, V. B./Musenberg, O. (2020): Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht. In: Barsch, S./Degner, B./Kühberger, C./Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S.37-53.

Goldberg, E. (2002): Die Regie im Gehirn. Wo wir Pläne schmieden und Entscheidungen treffen. Kirchzarten.

Graefe, L. (2022): Statistiken zu Themenreisen, Statista. Eingesehen am 10.05.2022 via <https://de.statista.com/themen/6064/themenreisen/#:~:text=In%20einer%20Umfrage%20zu%20den,einen%20Aufenthalt%20in%20der%20Natur>.

Gundermann, C./Brauer, J./Carlà-Uhink, F./Keilbach, J./Koch, G./Logge, T./Morat, D./Peselmann, A./Samida, S./Schwabe, A./Sénécheau, M. (2021): Schlüsselbegriffe der Public-History, Göttingen.

Hader, K. (2018): Wer lernen will, muss hören! In: Der Adobe Bildungspodcast, Folge 4: Kompetenzen für die digitale Zukunft – Karriere in der Arbeitswelt 2.0. Adobe Deutschland. Abruf 24.08.2018 via <https://blogs.adobe.com/creative/de/bildungs-podcast-adobe-wer-lernen-will-muss-hoeren/>.

Hasberg, W./ Körber, A. (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, A. (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts., S.179-202.

Hatton, N./ Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11 (1), 33-49.

Hellmuth, T./Kühberger, C. (2016): Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Kühberger, C. (Hrsg.): Historisches Lernen mit Konzepten. Wien. S.3-8.

Henke-Bockschatz, G./ Mehr, C. (2013): Professionalisierung des Lehrerhandelns am Beispiel des problemorientierten Geschichtsunterrichts. In: Popp, S./ Sauer, M./ Alavi, B./ Demantowsky, M./ Kenkmann, A. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Göttingen. S.97-115.

Hexelschneider, A. (2018): Das Netzdiagramm weiß mehr! Eingesehen am 08.12.2021 via <https://wissendenken.com/visuelle-kommunikation/netzdiagramm/>.

Jeismann, K.-E. (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, G. (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Band 1. Pfaffenweiler, S.1-24.

Jeismann, K.-E. (1997): Geschichtsbewußtsein – Theorie. In: Bergmann, K./Fröhlich, K./Kuhn, A./Rüsen, J./Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Überarbeitete Auflage. Seelze, Velber, S.42-44.

Jeismann, K.-E. (2000): Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn, München, Wien, Zürich.

Jones, A./Díaz-Guardamino, M. (2019): Making a mark: image and process in Neolithic Britain and Ireland. Havertown.

Kahneman, D./Frederick, S. (2002): Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment. In: Gilovich, T./Griffin, D./Kahneman, D. (Hrsg.): Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment. New York, S.49-81.

Kane, M. (2006): Validation. In: Brennan, R. L. (Hrsg.): Educational measurement. 4. Auflage. Wesport. S.17-64.

Kane, M./ Mislevy, R. (2017): Validating Score Interpretations Based on Response Processes. In: Ercikan, K./ Pellegrino, J. (Hrsg.): Validation of Score Meaning for the Next Generation of Assessments. The Use of Response Processes. New York & London. S.11-24.

Kergel, D. (2018): Qualitative Bildungsforschung. Ein integrativer Ansatz. Wiesbaden.

Kiel, E. (2017): Schlüsselprobleme weiter denken! In: Braun, K.H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wiesbaden, S.109-123.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

Klafki, W. (1995): Schlüsselprobleme im Unterricht. Weinheim. Die Deutsche Schule, 3.Beiheft.

Kölbl, C./ Konrad, L. (2015): Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment. In: Ercikan, K./ Seixas, P. (Hrsg.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York & London. S.17-28.

Körper, A. (2007): Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“. In: Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.89-154.

Körber, A. (2007a): Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.415-472.

Körber, A. (2007b): Niveaus der Verfügung über einen Quellenbegriff. Eine Skizze der Graduierung einer Einzelkompetenz im Bereich der historischen Sachkompetenzen. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.546-562.

Körber, A. (2012): Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte. Eingesehen am 30.11.2022 via https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber_2012_Kompetenzorientierung_in_der_Domaene_Geschichte.pdf

Körber, A. (2014): Jörn Rüsens anthropologische Begründung des historischen Denkens und seine Lehre der dabei zur Verfügung stehenden Sinnbildungstypen. Eingesehen am 15.01.2022 via https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9188/pdf/Koerber_2014_Ruesens_Sinnbildungslehre.pdf.

Körber, A. (2016): Sinnbildungstypen als Graduierungen? Versuch einer Klärung am Beispiel der historischen Fragekompetenz. In: Lehmann, K./Werner, M./Zabold, S. (Hrsg.): Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte. Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag. Berlin, Münster, S.27-41.

Körber, A. (2017): Kompetenzen historischen Denkens revisited. Das FUER-Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik, eingesehen am 31.03.2022 via https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/K%C3%B6rber_Keynote_2017.12.05..pdf.

Körber, A. (2017a): Graduierung von Kompetenzen. In Barricelli, M./Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts., S.236-254.

Körber, A. (2017b): Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren. In: Schreiber, W./Ziegler, B./Kühberger, C. (Hrsg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster, New York, S.71-87.

Körber, A./Meyer-Hamme, J. (2015): Historical Thinking, Competencies, and Their Measurement: Challenges and Approaches. In: Ercikan, K./ Seixas, P. (Hrsg.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York & London. S.89-101.

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

Köster, M. (2016): Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung. In: Thünemann, H./ Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts. S. 9-62.

Köster, M. (2021): Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M.

- Krameritsch, J. (2009): Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Heft 3, Online-Ausgabe eingesehen am 11.02.2021 via <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2009/4566>.
- Krösche, H. (2020): Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen. In: Barsch, S./van Norden, J. (Hrsg.): Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld, S.127-136.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim & Basel.
- Kuckartz, U./ Rädiker, S. (2020): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Wiesbaden.
- Kühberger, C. (2007): „Gender – a useful category“ – Zur Graduierung einer historischen Kategorie vor dem Hintergrund eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.640-649.
- Kühberger, C. (2012) (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts.
- Kühberger, C. (2015): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. 3. Auflage. Innsbruck, Wien, Bozen.
- Kühberger, C. (2016): Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Information zur Politischen Bildung 38, S.20-29.
- Kühberger, C. (2016a): Historische Fragekompetenz in der Primarstufe. In: Becher, A./Gläser, E./Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn. S.27-39.
- Kühberger, C./Schneider-Reisinger, R. (2020): Subjektorientierung. In: Barsch, S./Degner, B./Kühberger, C./Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S.27-36.
- Kultusministerkonferenz (2012): Vereinbarung zur Weiterentwicklung der Vergleichsarbeiten, eingesehen am 15.05.2022 via https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf.
- Landis, J. R./Koch, G. G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: Biometrics, Vol. 33, No. 1, S.159-174.
- Leighton, J. P. (2017): Collecting and Analyzing Verbal Response Process Data in the Service of Interpretive and Validity Arguments. In: Ercikan, K./ Pellegrino, J. (Hrsg.): Validation of Score Meaning for the Next Generation of Assessments. The Use of Response Processes. New York & London. S.25-38.
- Leonhard, T./Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4, Heft 2, S.240-270.
- Logtenberg, A. (2012): Questioning the past: student questioning and historical reasoning. Amsterdam.

- Logtenberg, A./van Boxtel, C./van Hout-Wolters, B. (2010): Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. In: European Journal of Psychology of Education 26 (2), S.179-198.
- Lücke, M. (2012): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In Barricelli, M./Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts., S281-288.
- Lücke, M. (2016): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: Alavi, B./Lücke, M. (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., 58-67.
- Mayr, G. v. (1877): Die Gesetzmäßigkeit im Gesellschaftsleben. München.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim und Basel.
- Meyer, A. J. (1999): Visualisierung von Informationen: Verhaltenswissenschaftliche Grundlagen für das Management. Wiesbaden.
- Mierwald, M. (2020): Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Wiesbaden.
- Nichols, P./ Huff, K. (2017): Assessments of Complex Thinking. In: Ercikan, K./ Pellegrino, J. (Hrsg.): Validation of Score Meaning for the Next Generation of Assessments. The Use of Response Processes. New York & London. S.63-74.
- Pallaske, C. (2014): „Bei der Arbeit musste man viel selber denken.“ – Individuelles Geschichtslernen mit digitalen Medien. In: Arand, T./Seidenfuß, M. (Hrsg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen. S.271-286.
- Pandel, H.-J. (2007): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.-J. (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.-J. (2016): Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. In: Geschichte für Heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 3, S.20-34.
- Pievani, T./Zeitoun, V. (2020): Homo Sapiens: der große Atlas der Menschheit. Übersetzt aus dem Französischen von Renate Heckendorf. Darmstadt.
- Rädiker, S. (2020): Webinar: Intercoder-Übereinstimmung mit MAXQDA via MAXQDA VERBI, einsehbar unter https://www.youtube.com/watch?v=TTy2mEMdp_4&t=1527s.
- Rädiker, S./Kuckartz, U. (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden.
- Ravens-Sieberer, U./ Kaman, A./ Erhart, M./ Devine, J./ Hölling, H./ Schlack, R./ Löffler, C./ Hurrelmann, K./ Otto, C. (2021): Quality of life and mental health in children adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic in Germany. Results of a two-wave nationally representative study, eingesehen am 15.03.2021 via <https://ssrn.com/abstract=3798710>.
- Reisman, A. (2017): The Difficulty Of Assessing Disciplinary Historical Reading. In: Ercikan, K./ Seixas, P. (Hrsg.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York & London. S.29-39.

- Rodgers, C. (2002): Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. In: The Teachers College Record, 104 (4), S.842-866.
- Rüsen, J. (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik 1: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen.
- Rüsen, J. (1997): Historisches Erzählen. In Bergmann, K./ Fröhlich, K./ Kuhn, A./ Rüsen, J./ Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, S.57-63.
- Rüsen, J. (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.
- Rüsen, J. (2020a): Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen. Wiesbaden.
- Rüsen, J. (2020b): Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik. Wiesbaden.
- Rust, H. (1980): Qualitative Inhaltsanalyse – begriffslose Willkür oder wissenschaftliche Methode? Ein theoretischer Entwurf. Publizistik 25, S.5-23.
- Rutsch, J./Rehm, M./Vogel, M./Seidenfuß, M./Dörfler, T. (2018) (Hrsg.): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. Wiesbaden.
- Saary, J. (2008): Radar plots: a useful way for presenting multivariate health care data. In: Journal of Clinical Epidemiology, 61 (4), S.311-317.
- Schilling, H. (2021): Ansprache Doktorarbeit Erhebung, erstellt am 10.03.2021 und hochgeladen via <https://youtu.be/3LysLShh2bY>.
- Schönemann, B. (2017): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Barricelli, M./ Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. S.98-111.
- Schöner, A. (2007): Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.265-314.
- Schöner, A. (2007a): Überlegungen zur Graduierung des Verfügens über historische Epochenkategorien als Teil der historischen Sachkompetenzen. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.563-598.
- Schreiber, W. (2007a): Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.155-193.
- Schreiber, W. (2007b): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.194-235.
- Schreiber, W. (2007c): Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.236-264.

Schreiber, W./Hasberg, W. (2019): Geschichtsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In: Rothgangel, M./Abraham, U./Bayrhuber, H./Frederking, V./Jank, W./Vollmer, H. J. (Hrsg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2. Münster, S.155-181.

Schreiber, W./Körper, A./v. Borries, B./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B. (2007): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.17-53.

Seixas, P./ Ercikan, K. (2015): Introduction: The New Shape of History Assessments. In: Ercikan, K./ Seixas, P. (Hrsg.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York & London. S.1-14.

Thünemann, H. (2009): Fragen im Geschichtsunterricht. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8, S.115-124.

Thünemann, H. (2010): Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und im Schulgeschichtsbuch. In: Handro, S./Schönemann, B. (Hrsg.): Geschichte und Sprache. Berlin, S.49-59.

Thünemann, H./ Jansen, J. (2018): Historisches Denken lernen. In: Bracke, S./ Flaving, C./ Jansen, J./ Köster, M./ Lahmer-Gebauer, J./ Lankes, S./ Spieß, C./ Thünemann, H./ Wilfert, C./ Zülsdorf-Kersting, M.: Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. S.71-106.

Thünemann, H. (2021): Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht. In: Weisseno, G./ Ziegler, B. (Hrsg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden. S.1-15.

Thünemann, H./Zülsdorf-Kersting, M. (2022): Introduction to the German edition. In: Köster, M./Thünemann, H./Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): Theory of the history classroom. Frankfurt/M., S.11-13.

Trautwein, U./ Bertram, C./ von Borries, B./ Brauch, N./ Hirsch, M./ Klausmeier, K./ Körper, A./ Kühberger, C., Meyer-Hamme, J./ Merkt, M./ Neureiter, H./ Schwan, S./ Schreiber, W./ Wagner, W./ Waldis, M./ Werner, M./ Ziegler, B./ Zuckowski, A. (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befundes des Projektes „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster & New York.

Trautwein, U./ Schreiber, W./ Hasenbein, L. (2021): Geschichtsdidaktische Forschung und allgemeine Unterrichtsforschung: Unbekannte Verwandte? In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 49, S.261-272.

Van Boxtel, C./ Grever, M./ Klein, S. (2015): Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. In: Ercikan, K./ Seixas, P. (Hrsg.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York & London. S.40-50.

Van Drie, J./Van Boxtel, C. (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In: Educational Psychology Review 20(2), S.87-110.

van Norden, J. (2013): Geschichte ist Narration. In: Gautschi, P./Rhode-Jüchtern, T./Sander, W./Weber, B. (Hrsg.): Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, S.20-35.

- van Norden, J. (2020): Theorie, Empirie, Pragmatik – Versuch einer Zuordnung. In: Sandkühler, T./ Bernhardt, M. (Hrsg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 21, Göttingen, S.277-295.
- VanSledright, B. A. (2013): Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovative Designs For New Standards. New York & London.
- Völkel, B. (2009): „Was war, ist doch wahr, oder!?“ – Geschichte(n) im Spannungsfeld zwischen Positivismus und Konstruktivismus. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12, S.720-733.
- Waldis, M./ Ziegler, B. (2018): Geschichtsdidaktik. In: Weißeno, G./ Nickolaus, R./ Oberle, M./ Seeber, S. (Hrsg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven. Wiesbaden. S.39-61.
- Weinert, F. E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. München.
- Willingham, D. T. (2009): Why don't students like school? Because the Mind Is Not Designed for Thinking. In: American Educator, Spring. S.4-13.
- Wimmer, J. (2017): Potenziale digitaler Bildungsmedien. Ein Überblick über Forschung, Lernformen und Trends. In: Television 30, H. 1, S.9-15.
- Winther, E. (2018): Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S.1055-1070.
- Wirtz, M./Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen.
- Wise, L. L. (2017): Commentary I: Validation of Score Meaning in the Next Generation of Assessments. In: Ercikan, K./ Pellegrino, J. (Hrsg.): Validation of Score Meaning for the Next Generation of Assessments. The Use of Response Processes. New York & London. S.52-60.
- Zachrich, L./Weller, A./Baron, C./Bertram, C. (2020): Historical experiences: A framework for encountering complex historical sources. In: History Education Research Journal, 17 (2), S.243-275.
- Ziegler, B. (2007): Die Graduierung der RE-Konstruktionskompetenz. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S.523-545.
- Ziegler, B. (2012): Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen. In: Kühberger, C. (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts., S.135-152.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2018): Geschichtsunterricht als soziales System. In: Bracke, S./ Flaving, C./ Jansen, J./ Köster, M./ Lahmer-Gebauer, J./ Lankes, S./ Spieß, C./ Thünemann, H./ Wilfert, C./ Zülsdorf-Kersting, M.: Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., S.13-70.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Geschichtsbewusstsein dynamisch (Hasberg/Körper 2003, 187).....	11
Abbildung 2 - Kompetenz-Struktur-Modell der FUER-Gruppe (Körper 2012, 6)	13
Abbildung 3 - Kernkompetenzen des FUER Kompetenz-Struktur-Modells (Körper 2012, 7). 13	
Abbildung 4 – HISTOGRAPH (Thünemann/Jansen 2018, 96)	14
Abbildung 5 - Übersicht Ablauf qualitative Inhaltsanalyse	40
Abbildung 6 - Konkretes Ablaufmodell der deduktiv-induktiven qualitativen Inhaltsanalyse ..	42
Abbildung 7 - Übersicht methodisches Vorgehen	49
Abbildung 8 - HFS erste Reflexion Kodierleitfaden Dokumente mit jeweiligem Code.....	61
Abbildung 9 - HFS erste Reflexion Kodierleitfaden Segmente mit jeweiligem Code.....	61
Abbildung 10 - HFR erste Reflexion Kodierleitfaden Dokumente mit jeweiligem Code	62
Abbildung 11 - HFS Dokumente mit jeweiligem Code (gültig)	84
Abbildung 12 - HFS Segmente mit jeweiligem Code	84
Abbildung 13 - HFS GemS 10 Segmente mit jeweiligem Code	85
Abbildung 14 - HFS GemS 7 Segmente mit jeweiligem Code	85
Abbildung 15 - HFS Gym 7.1 Segmente mit jeweiligem Code.....	86
Abbildung 16 - HFS Gym 7.2 Segmente mit jeweiligem Code.....	86
Abbildung 17 - HFS Gym 8 Segmente mit jeweiligem Code	86
Abbildung 18 - HFR Dokumente mit jeweiligem Code.....	90
Abbildung 19 - HFR Segmente mit jeweiligem Code.....	92
Abbildung 20 - HFR GemS 10 Segmente mit jeweiligem Code.....	94
Abbildung 21 - HFR GemS 7 Segmente mit jeweiligem Code	96
Abbildung 22 - HFR Gym 7.1 Segmente mit jeweiligem Code.....	98
Abbildung 23 - HFR Gym 7.2 Segmente mit jeweiligem Code.....	100
Abbildung 24 - HFR Gym 8 Segmente mit jeweiligem Code	102
Abbildung 25 - Codelandkarte HFS	105
Abbildung 26 - Codelandkarte HFS mit Fokus auf HSU	108
Abbildung 27 - HFS Code-Relations-Browser.....	121
Abbildung 28 - Beispieldarstellung Netzdiagramme HFS	154
Abbildung 29 - Beispieldarstellung Liniendiagramme HFR.....	154
Abbildung 30 - Netzdiagramme HFS der einzelnen Klassen.....	155
Abbildung 31 - Progressionslogik FUER (Körper 2007a, 457).....	157
Abbildung 33 - Progression am Beispiel von E58	158
Abbildung 34 - Progression am Beispiel von E08	159

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Facetten historischer Fragen	26
Tabelle 2 - Dimension "Historische Frage stellen"	27
Tabelle 3 - Differenziertes Stufenmodell der Reflexionstiefe (situationsunspezifisch) (Leonhard/Rihm 2011, 257)	30
Tabelle 4 - Dimension "Historische Fragen reflektieren"	31
Tabelle 5 – Kodierleitfaden Dimension „Historische Fragen stellen“ vor dem ersten Materialdurchlauf	44
Tabelle 6 - Kodierleitfaden Dimension "Historische Fragen stellen" vor dem ersten Materialdurchlauf	45
Tabelle 7 - Vorläufiger überarbeiteter Kodierleitfaden "Historische Fragen reflektieren"	63
Tabelle 8 - Bedeutung von Cohen's Kappa nach Landis und Koch (1977, 165).....	68
Tabelle 9 – HFS Auswertung zweiter Interocoderdurchgang	69
Tabelle 10 – HFS Auswertung dritter Interocoderdurchgang.....	70
Tabelle 11 - HFS finale Auswertung Interocoderprozess	70
Tabelle 12 - Kodierleitfaden "Historische Fragen stellen"	72
Tabelle 13 - HFR Auswertung erster Interocoderdurchgang ohne Gespräch.....	74
Tabelle 14 - HFR Auswertung erster Interocoderdurchgang nach Gespräch	74
Tabelle 15 - HFR Zweiter Interocoderdurchgang ohne Gespräch	75
Tabelle 16 - HFR finale Auswertung Interocoderprozess.....	76
Tabelle 17 - Kodierleitfaden "Historische Fragen reflektieren"	78
Tabelle 18 - HFS Dokumente mit jeweiligem Code	83
Tabelle 19 - HFS Segmente mit jeweiligem Code.....	84
Tabelle 20 - HFR Dokumente mit jeweiligem Code	89
Tabelle 21 - HFR Segmente mit jeweiligem Code	91
Tabelle 22 - HFR GemS 10 Dokumente mit jeweiligem Code	93
Tabelle 23 - HFR GemS 7 Dokumente mit jeweiligem Code.....	95
Tabelle 24 - HFR Gym 7.1 Dokumente mit jeweiligem Code	97
Tabelle 25 - HFR Gym 7.2 Dokumente mit jeweiligem Code	99
Tabelle 26 - HFR Gym 8 Dokumente mit jeweiligem Code	101
Tabelle 27 - HFS GemS Codezuweisungen in einem Dokument.....	106
Tabelle 28 - HFS Gym Codezuweisungen in einem Dokument.....	106
Tabelle 29 - HSU GemS Codezuweisung in einem Dokument.....	110
Tabelle 30 - HSU Gym Codezuweisung in einem Dokument.....	110
Tabelle 31 - HWU Dokumente mit Codezuweisung.....	113
Tabelle 32 - HWU GemS Codezuweisung in einem Dokument.....	113
Tabelle 33 - HWU Gym Codezuweisung in einem Dokument.....	113
Tabelle 34 - KBK Codezuweisungen in einem Dokument	116
Tabelle 35 - KBK GemS Codezuweisung in einem Dokument	117
Tabelle 36 - KBK Gym Codezuweisung in einem Dokument	117
Tabelle 37 - KBK Codezuweisungen in einem Dokument	120
Tabelle 38 - KBK GemS Codezuweisungen in einem Dokument.....	120
Tabelle 39 - KBK Gym Codezuweisungen in einem Dokument.....	120
Tabelle 40 - ZEIT Codezuweisungen in einem Dokument.....	123
Tabelle 41 - ZEIT GemS Codezuweisung in einem Dokument.....	123
Tabelle 42 - ZEIT Gym Codezuweisung in einem Dokument.....	124
Tabelle 43 - HFR Dimension Hintergrund Codezuweisungen in einem Dokument	128
Tabelle 44 - HFR Dimension Hintergrund GemS Codezuweisungen in einem Dokument...	129

Tabelle 45 - HFR Dimension Hintergrund Gym Codezuweisungen in einem Dokument.....	129
Tabelle 46 - HFR Dimension Verweis Codezuweisungen in einem Dokument.....	132
Tabelle 47 - HFR Dimension Verweis GemS Codezuweisungen in einem Dokument.....	132
Tabelle 48 - HFR Dimension Verweis Gym Codezuweisungen in einem Dokument	132
Tabelle 49 - HFR Dimension Interesse Codezuweisungen in einem Dokument.....	135
Tabelle 50 - HFR Dimension Interesse GemS Codezuweisungen in einem Dokument	135
Tabelle 51 - HFR Dimension Interesse Gym Codezuweisungen in einem Dokument	136
Tabelle 52 - HFR Dimension Schlussfolge Codezuweisungen in einem Dokument.....	136
Tabelle 53 - HFR Dimension Lebensweltbezug Codezuweisung in einem Dokument.....	141
Tabelle 54 - HFR Dimension Lebensweltbezug GemS Codezuweisungen in einem Dokument	141
Tabelle 55 - HFR Dimension Lebensweltbezug Gym Codezuweisungen in einem Dokument	142
Tabelle 56 - HFR Dimension Sinnbildung Codezuweisungen in einem Dokument	146
Tabelle 57 - HFR Dimension Sinnbildung GemS Codezuweisungen in einem Dokument...	147
Tabelle 58 - HFR Dimension Sinnbildung Gym Codezuweisungen in einem Dokument.....	147
Tabelle 59 - HFR Dimension PHD Codezuweisungen in einem Dokument.....	150
Tabelle 60 - HFR Dimension PHD GemS Codezuweisungen in einem Dokument	150
Tabelle 61 - HFR Dimension PHD Gym Codezuweisungen in einem Dokument	150
Tabelle 62 - Modell eines inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts (Barsch/Dziak-Mahler 2014, 130).....	162
Tabelle 63 - Adaptiertes Modell inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts nach Barsch/Dziak-Mahler (2014) mit dem Fokus auf Förderung der historischen Fragekompetenz	166

Formelverzeichnis

Formel 1 - HFS Berechnung Kappa MAXQDA	71
Formel 2 - HFR Berechnung Kappa MAXQDA.....	77

Anhang

<https://cloud.rz.uni-kiel.de/index.php/s/EtjijSpJypJetjW>