

Thomas Must

Epistemologische Lernprogression Lehramtsstudierender im Praxissemester in NRW

Am Beispiel der geschichtsdidaktischen Ausbildung an der Universität Bielefeld

Synoptische Rahmung zur kumulativen Dissertation

zur Erlangung des Dr. Phil.

in den Erziehungswissenschaften

Bielefeld 2020

Erstgutachter: Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jörg van Norden

Danksagung

Ich danke auf diesem Wege

... meinen beiden Doktorvätern, Prof. Oliver Böhm-Kasper und Prof. Jörg van Norden für die Betreuung meines Projekts und die Erstellung der Gutachten. Ihre wichtigen inhaltlichen und methodischen sowie strukturellen Impulse sowie kritischen Anmerkungen zu meinen Studien konnte ich stets gewinnbringend für meine Arbeit nutzen.

... meiner Kollegin Anika Zörner für das Korrekturlesen so vieler Seiten und die angenehmen Gespräche, die sich vielfach als äußerst fruchtbar für die Reflexion meiner Arbeit gezeigt haben.

... meinen studentischen Hilfskräften, Lukas Schmidt und Victoria Alexandra Hadzik, für die Unterstützung bei der Datenerhebung und -auswertung; Victoria zudem für ihr unschätzbares kritisches und engagiertes Lektorat von Aufsätzen und der vorliegenden Arbeit.

... meiner Familie, die stets an mich glaubt und wesentlich mit dazu beigetragen hat, dass ich meine Arbeit konzentriert und strukturiert fertig stellen konnte.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Theoretische Annäherung und Methodik	4
2.1 Forschungsstand zum Praxissemester als Teil der Lehrer*innenbildung.....	4
2.1.1 Verortung des Praxissemesters in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung.....	4
2.1.2 Das Praxissemester im Fach Geschichte.....	7
2.2 Hinführung zur vorliegenden Untersuchung.....	11
2.2.1 Das Praxissemester an der Universität Bielefeld.....	11
2.2.2 Das Fach Geschichte.....	12
2.2.3 Forschungsfragen und methodischer Ansatz.....	12
2.2.4 Forschungssetting: Untersuchungskategorien, Design, Instrument und Auswertung.....	14
3. Empirische Studien	21
3.1 Hypothesen.....	22
3.2 Studie 1 (2018b).....	23
3.3 Studie 2 (2020a).....	25
3.4 Studie 3 (2020b).....	26
3.5 Diskussion der Durchführung und ihrer Ergebnisse.....	28
3.5.1 Abgleich der Ergebnisse mit Forschungsleitfragen.....	28
3.5.2 Bedingtheit des Forschungsdesigns und -instruments.....	32
4. Fazit	34
4.1 Weiterführende Fragen.....	35
4.2 Ausblick.....	36
5. Literatur	38
Anhang	48
I. Kodierleitfäden.....	49
II. Testbogen.....	54
III. Interventionen.....	58
IV. Reflexionsbogen.....	62
V. Studie 1.....	63
VI. Studie 2.....	64
VII. Studie 3.....	65
VIII. Erklärungen.....	66

1. Einleitung

Die Lehrer*innenbildung steht schon länger im Fokus empirischer Untersuchungen, aber erst in den letzten Jahren wurde dieses Thema offenbar ernster genommen. Vor allem die Frage nach der Wirkung der akademischen Ausbildung für die zukünftige Rolle im Lehrer*innenberuf scheint hier eine zentrale geworden zu sein (ein Überblick bei Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Da erste Untersuchungen nur wenig aussagekräftige und insbesondere kaum vergleichbare Ergebnisse erbrachten, ist man dazu übergegangen, dieses Untersuchungsfeld erheblich differenzierter zu betrachten und den Komplex der Lehrer*innenbildung in seinen unterschiedlichen Facetten aufzuschlüsseln (Herzmann & König, 2016). Eine davon ist die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte in der ersten Ausbildungsphase. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Studierenden die ihnen seitens Ausbildungscurricula und der ministerialen Anforderungen vorgegebenen fachspezifischen und -übergreifenden Fähigkeiten und Fertigkeiten an der Universität entwickeln und bis zum Ende der Ausbildungsphase formiert haben. Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass die universitäre Ausbildung geeignet ist, um den Ansprüchen gerecht zu werden. Untersuchungen legen indes nahe, dass erhebliche Unterschiede zwischen Ansprüchen und Wirklichkeit bestehen (Hascher, 2014; Herzmann & König, 2016, S. 131-182; Ulrich, Klingebeitl, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020).

Mit dieser Diskrepanz sind Fragen nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis von Universität und Schule und dessen Transfer verbunden. Weil dieses empirisch und ausbildungstechnisch als problematisch gesehen und Kritik hierzu vorwiegend an die erste Ausbildungsphase getragen wird, stellt seit einigen Jahren die Ausdehnung der praktischen Anteile im Studium einen erwartungsvollen Lösungsvorschlag dar. Das Praxissemester in seiner regional unterschiedlichen Ausgestaltung hat sich bisher am stärksten und prominentesten als eine mögliche Umsetzung dieses Vorschlags durchgesetzt. Ob dessen Implementierung einen wirkungsvollen Beitrag zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers sowie fachspezifischer und -übergreifender Kompetenzen leisten kann, bleibt weiterhin empirisch zu prüfen. Die bisherigen Erkenntnisse erlauben bisher kein einhelliges Bild. Vor allem fehlt es immer noch an ausreichenden Befunden zur Wirksamkeit des Praxissemesters, insbesondere zu Erwartungen einer möglichen Kompetenzentwicklung (siehe den Review von Ulrich et al., 2020) – was aber durchaus der in vielen Bundesländern noch recht jungen Implementierung und individuellen Schwerpunktsetzung geschuldet ist (vgl. Weyland, 2019; Weyland, Gröschner & Kosinár, 2019). Dabei überwiegen zudem immer noch Erhebungen auf Basis von Selbstauskünften der Studierenden, die – im Gegensatz zu Testverfahren – konkrete Aussagen zur Entwicklung von Kompetenzen nur schwer zulassen (vgl. Ulrich et al., 2020). Während pädagogische Kompetenzen bereits vielfach beforscht werden, haben die meisten Unterrichtsfächer noch

großen Nachholbedarf, die Wirkung des Praxissemesters auf fachspezifische Kompetenzen hin zu prüfen (vgl. die Überblicke bei Herzmann & König, 2016 sowie Ulrich et al., 2020). Unter anderem wurden im Fach Geschichte solche Bemühungen erst vor wenigen Jahren intensiviert (zuletzt Barsch & Plessow, 2020), aussagekräftige Befunde liegen allerdings noch keine vor.

An der Universität Bielefeld wird seit 2016 im Rahmen des Großprojektes BiProfessional, das durch die Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung gefördert wird, unter anderem zum Aufbau, zur Wirkung und Nutzung des Praxissemesters (nach dem Leitkonzept, 2011) aus mehrheitlich fachdidaktischer Perspektive geforscht.¹ Auch die Geschichtsdidaktik trägt einen Teil dazu bei und untersucht ihrerseits empirisch, ob Lehramtsstudierende im Fach Geschichte durch Praxiserfahrung Lernprogressionen in ihrer Kompetenzentwicklung zeigen. Konkret wird damit das Mastermodul des Praxissemesters, d.h. die schulische Praxis inklusive der begleitenden universitären Veranstaltungen, in den Blick genommen. Dieses Modul ist der letzte didaktische Ausbildungsabschnitt im Lehramtsstudium und gleichsam der erste und einzige umfassende Praxisblock an der Schule. Er soll das Sammeln konkreter Erfahrungen im eigenen Unterricht und das Untersuchen didaktischer Theorie hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung im Rahmen von Studienprojekten ermöglichen (Schöning, 2019). Am Ende dieser Ausbildung stehen curriculare und ministeriale Vorgaben, über welche Kompetenzen die Studierenden abschließend verfügen sollen (insbesondere KMK, 2008/2017). Es ist folglich zu prüfen, ob zum einen das Bielefelder Praxissemester fachspezifische Kompetenzen fördern kann und zum anderen das Erfüllen dieser Vorgaben zum Ende der didaktischen Ausbildung realistisch ist. Damit werden im Wesentlichen die nachfolgend noch ausführlicher aufgeschlüsselten Ziele der hier zugrundeliegenden Bemühungen gerahmt.

Im Zuge der vorliegenden Untersuchung sind drei empirische Studien entstanden, die 2018 und 2020 publiziert wurden. Die vorliegenden Ausführungen stellen eine Synopse dar, um diese Studien theoretisch zu rahmen und deren Ergebnisse zusammenfassend hinsichtlich der Entwicklung des aktuellen Forschungsdiskurses zu bewerten. Dafür erfolgt zunächst eine Darstellung des Forschungsstands, aus dem Desiderate und Leitfragen für die Untersuchung abgeleitet werden, sowie der methodischen und theoretischen Grundlagen des in den Studien verwendeten Forschungsdesigns und -instruments. Anschließend werden die drei Studien, die sich in Gänze im Anhang befinden, kurz vorgestellt. Dabei werden Durchführung und Ergebnisse diskutiert und für Antworten auf die im Weiteren generierten Leitfragen und Hypothesen genutzt. Ein Fazit mit weiterführenden Überlegungen und einem Ausblick zeigt offene Fragen und Perspektiven für Folgeuntersuchungen auf.

1 <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/index.xml> (zuletzt am 04.09.2020).

2. Theoretische Annäherung und Methodik

Das vorliegende Kapitel beschreibt die theoretische und methodische Grundlage der vorliegenden Untersuchung. Zuerst bedarf es einer Analyse des aktuellen Forschungsstandes zur Lehrer*innenbildung und Implementierung des Praxissemesters, um Desiderate aufzudecken und damit die Beforschung der Wirkung des Praxissemesters im Allgemeinen sowie im Fach Geschichte im Speziellen zu begründen. Daran schließt sich ein Kapitel als Hinführung zum Aufbau der Untersuchung an, der strukturell und inhaltlich wesentlich durch zwei Elemente bestimmt wird: Zum einen ist es die geschichtsdidaktische Fachperspektive und zum anderen der Standort Bielefeld. Dieser verfügt über eine Ausgestaltung des Praxissemesters, die anderen Standorten in Deutschland durchaus ähnlich ist, aber dennoch eigene Spezifika aufweist. Auf welche Weise die beiden Elemente Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Untersuchung sowie die Formulierung von Forschungsfragen, das Forschungssetting und die Ziele nehmen, wird folgend ausführlich dargelegt.

2.1 Forschungsstand zum Praxissemester als Teil der Lehrer*innenbildung

Die Untersuchung nimmt Anschluss an die aktuelle Beforschung der Lehrer*innenbildung und fokussiert Kompetenzentwicklung bei Studierenden des Fachs Geschichte im Praxissemester. Die folgenden Ausführungen sollen diese Bemühungen und deren Fokussetzungen aus dem Diskurs um die Implementierung des Praxissemesters einerseits und den diesbezüglich fachspezifischen Überlegungen der Geschichtsdidaktik andererseits legitimieren. Dabei wird ein Blick auf die bisherigen Erkenntnisse und methodischen Ansätze der Forschung geworfen. Diese zeichnen ein kontroverses Bild zur Bedeutung und Wirkung des Praxissemesters und lassen immer noch einige Desiderate, vor allem in fachspezifischer Perspektive, offen.

2.1.1 Verortung des Praxissemesters in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Während das Referendariat als zweite Phase der Lehrer*innenbildung praktisch angelegt ist und konkrete Lehrgelegenheiten bietet, gilt die akademische Ausbildung überwiegend als theoretisch und formal. Diese scharf anmutende Trennung findet sich auch in den Zielen der einzelnen Phasen begründet, die weitgehend zwischen Kennen und Wissen in der ersten und Können und Handeln in der zweiten Phase unterscheiden (KMK, 2008/2017; vgl. Baumert & Kunter, 2006; Herzmann & König, 2016, S. 134-140). Damit verbunden sind Fragen danach, über welches berufsspezifische Wissen – in der Forschung auch als Professionswissen bezeichnet – angehende Lehrkräfte verfügen, wann sie welche Teile davon ausbilden sollen und damit auch inwieweit Wissen und Können aufeinander aufbauen (Shulmann, 1987; Bromme, 1997; Herzmann & König, 2016). Davon zeugen

umfangreiche Studien zu Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften wie die seit Jahren prominenten COACTIV, TEDS und LEK (vgl. den Überblick bei Herzmann & König, 2016, S. 112-119 und 173-176). Shulmanns Unterscheidung des Professionswissens in Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen (1987) ist dabei bis heute maßgeblich und wird in den meisten Kompetenzmodellen gemeinsam mit affektiv-motivationalen Merkmalen, wozu Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation gezählt werden (vgl. Reusser & Pauli, 2014), als wesentliche Komponenten bzw. Voraussetzungen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften gesehen (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 2008; Herzmann & König, 2016). Dass Professionswissen sowohl über Wissenschaft bzw. Theorie als auch im Kontext der Praxis aufgebaut werden soll, scheint wenig strittig. Allerdings befeuert die Existenz der inhaltlich und strukturell nahezu unabhängigen ersten und zweiten Ausbildungsphase immer wieder die anhaltenden Theorie-Praxis-Debatten (ein Überblick bei Herzmann & König, 2016, S. 148-159). Wichtige Kernprobleme und -überlegungen finden sich zum einen in der Kritik an der akademischen Ausbildung wieder, wonach diese nur wenig zur konkreten Befähigung im Lehrer*innenberuf beitrage (zuletzt Ignorek, 2019), zu theoriebeladen und damit nur wenig anschlussfähig an die zweite Ausbildungsphase sei. Zum anderen sind es Antworten darauf, indem der Theorie-Praxis-Transfer durch die Implementierung von umfangreicheren Praxisanteilen in der ersten Phase und durch Angebote zur Förderung kritisch-reflexiver Kompetenzen (u. a. Forschendes Lernen) zu optimieren. Doch ob mehr Praxis und Praxisreflexion zu einer besseren Phasenverknüpfung und Ausbildung des Professionswissens führen, wird durchaus kritisch gesehen (Hascher, 2014; S. 554f.; Herzmann & König, 2016, S. 160f.; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Ulrich et al., 2020); zumal hierbei auch Fragen aufgeworfen werden, wie fertig ausgebildet die angehende Lehrkraft nach dem Studium schon sein muss und ob die Lehrer*innenbildung nicht eher als „längerfristiges, berufsbiographisches Entwicklungserfordernis“ zu sehen ist (Herzmann & König, 2016, S. 157). Dazu gesellen sich auch Überlegungen zu affektiv-motivationalen Einflüssen, d.h. zur Wirkung von Überzeugungen und Einstellungen innerhalb des Kompetenzaufbaus. Deren Bedeutung für die Ausbildung wird zunehmend ernster genommen, sodass Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung auch in universitären Veranstaltungen lauter werden (Reusser & Pauli, 2014; Herzmann & König, 2016, S. 111f.; Wilde & Kunter, 2016).

Umfangreichere Praktika in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung werden offenbar attraktiver und als essentiell für die Ausbildung gesehen, zumindest gehen immer mehr Bundesländer dazu über, sie – vielfach als Praxissemester moduliert – universitär zu implementieren. Im Kern sind es Antworten auf die immer wiederkehrende Kritik am Theorie-Praxis-Transfer und an der mangelnden Berufsbezogenheit wie der konkreten Handlungsfähigkeit. Dabei liegt es an den konkreten Ausgestaltungskonzepten, wie effektiv das Praktikum ist und welche Ziele es verfolgt.

Gemein ist allen Konzepten jedoch, dass die Erwartungen vor allem auf der Förderung des Unterrichtshandelns, der Reflexion praktischer Erfahrungen mit den theoretischen Inhalten und der individuellen berufsbiographischen Entwicklung liegen. Die Ausgestaltung zeigt sich dabei als sehr komplexes, regional und institutionell bedingtes System verschiedener Akteure und deren Verhältnisse zueinander (vgl. Schüssler & Weyland, 2014; Weyland et al., 2019; Ulrich et al., 2020). Drei wesentliche Akteure treten dabei in den Fokus: Studierende, Universität (insb. die Praxis begleitende Veranstaltungen, Beratungs- und Reflexionsangebote) und Schule (insb. Mentor*innen und Betreuung). Die aktuelle Forschung ist immer noch in der Bringschuld, die – wie auch immer nun im Einzelnen definierten – Erwartungen an das Praxissemester, dessen konzeptionelle Ausgestaltung und damit an die Akteure (vgl. Weyland et al., 2019; Ulrich & Gröschner, 2020, S. VI) zu prüfen. Einigkeit scheint weitgehend darin zu bestehen, dass für ein Gelingen das Zusammenspiel aller drei Akteure grundsätzlich von Bedeutung ist (vgl. Schüssler & Schicht, 2014; Ackeren & Herzig, 2016; Ulrich et al., 2020). Die Frage nach den konkreten sowohl fachübergreifenden als auch -spezifischen Strukturen, Inhalten und Angeboten bleibt jedoch weiterhin offen und muss im Kontext von Forschungen zur Wirksamkeit des Praxissemesters (zur Beforschung der Akteure Schule und Universität vgl. den Überblick bei Ulrich et al., 2020, S. 46f.) und konzeptionellen Überlegungen zur Verknüpfung und Reflexion von Theorie und Praxis berücksichtigt werden.

Um dem Anspruch der Theorie-Praxis-Reflexion gerecht zu werden, hat sich insbesondere an Universitäten in Nordrhein-Westfalen das Konzept des Forschenden Lernens als eine leitende methodische Ausgestaltung und zugleich als Ziel des Praxissemesters durchgesetzt (Fichten, 2017, S. 155). Damit verbunden sind Erwartungen, dass das Praktikum fachspezifische Kompetenzen fördert (vgl. Boelhauve, 2009, S. 52; Gess, Deicke & Wessels, 2017; Ulrich et al., 2020). Viele Universitäten sehen in Studienprojekten, die mehrheitlich empirisch orientiert und praktikumsbegleitend von Studierenden in ihren jeweiligen Fächern (oder auch fächerverbindend) durchgeführt werden, eine Möglichkeit diesen Forderungen nachzukommen (kritisch hingegen Fichten & Weyland, 2018). Auf diese Weise sollen die Studierenden einen Aspekt fachlicher Theorie in der Praxis untersuchen und reflektieren, um so eine „forschende Haltung“ (Gess et al., 2017, S. 86-88) auszubilden.²

Die Forschung hat zwar schon einige, teils sehr unterschiedliche Ergebnisse zur Bedeutung und Wirkung von Praktika und im Spezifischen zum Praxissemester vorgebracht, die diesem Teil der universitären Praxisanbindung zumindest eine wichtige Rolle im Rahmen der Ausbildung attestieren können. Allerdings reichen diese noch nicht aus, um generelle Aussagen über den Einfluss praktischer Anteile auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden abzuleiten (Hascher, 2012a,

2 Weitere Ausführungen hierzu folgen weiter unten am Beispiel des Standorts Bielefeld in Kapitel 2.2.

S. 122–124; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann 2018, S. 7-8; Weyland, 2019; Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020), da sie meistens standort- und fachgebunden sind und daher nur eine begrenzte Reichweite haben (u. a. Kleinespel, 2014; Ukley & Gröben, 2018; Albers, Hinz & Meyer-Hamme, 2018). Fachübergreifende Studien hingegen können wiederum fachspezifische Kompetenzen kaum erfassen, womit ein wesentlicher Aspekt des Professionswissen (Fach- und fachdidaktisches Wissen) nicht berücksichtigt wird (vgl. Heuer, Resch & Seidenfuß 2019), der ohnehin lange Zeit nicht im Fokus stand (Baumert & Kunter, 2006, S. 489-496) und erst mit den Bemühungen aus der Mathematik und der COACTIV-Studie stärker an Relevanz gewann. Sie konnte unter anderem die Bedeutung von Fach- und fachdidaktischem Wissen aufzeigen und wesentliche Einsichten zum Verhältnis der beiden Wissenskomplexe zueinander sichtbar machen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Dass das Forschungsfeld zum Praxissemester sehr weit und vor allem komplex ist, damit allgemeine Aussagen erschwert, zeigen die vielen teilweise sehr unterschiedlichen Forschungsansätze aus Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, die gerade seit den letzten Jahren publikationswirksam Hochkonjunktur haben (vgl. u. a. die Sammlungen von Artmann et al., 2018; Rothland & Schaper, 2018; Ulrich & Gröschner, 2020). Ulrich et al. haben jüngst ein umfassendes Forschungsreview vorgelegt, in dem sie konstatieren, dass im Bereich der Wirksamkeit des Praxissemesters trotzdem noch die größten Desiderate zu finden sind (2020). Es liegen zwar publizierte (!) Ergebnisse der meisten Fächer vor,³ sie reichen allerdings bisher nicht, um ein Gesamtbild zu komplementieren; zumal die Forschungszugänge und die Interpretation der Befunde – auch innerhalb einer Disziplin – stark heterogen sind. Ulrich et. al konnten dabei feststellen, dass die kompetenzorientierte Wirksamkeit am häufigsten beforscht wird, die Befunde aber sehr kontrovers ausfallen. „Des Weiteren liegt eine klare Dominanz von quantitativen Fragebogenstudien vor. Diese Form der Selbstberichte der Studierenden [...] ermöglichen aber keine validen Aussagen bezüglich des tatsächlichen Verhaltens und entsprechende Veränderungen“ (Ulrich et al., 2020, S. 53). Die Forderung nach konkreten Testverfahren, idealerweise im Follow-up-Design, ist daher nur konsequent (vgl. ebd. S. 53).

2.1.2 Das Praxissemester im Fach Geschichte

Im Fach Geschichte ist die Bedeutung des Praxissemesters für die Lehrer*innenbildung bisher nur wenig untersucht worden, wohingegen sich die Beforschung von Kompetenzen angehender Geschichtslehrkräfte hoher Relevanz erfreut. Hier liegen einige Vorschläge und empirische Befunde

3 Ulrich et al. erwähnen zwar die fachlichen/-didaktischen Perspektiven in ihrer Kommentierung nicht explizit, sie scheinen aber grundsätzlich in den Ausführungen mitgedacht worden zu sein (vgl. auch deren tabellarische Darstellungen).

hinsichtlich der Frage vor, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Geschichtslehrer*innen verfügen sollen.

Was müssen Studierende in ihrem lehramtsorientierten Geschichtsstudium lernen, über welche Kompetenzen sollte schließlich eine tätige Geschichtslehrkraft verfügen? Hierauf antwortet die geschichtsdidaktische Forschung sehr unterschiedlich. Zum einen sind es Forderungen nach fachwissenschaftlichen Kompetenzen wie etwa dem kritischen Arbeiten mit Quellen, dem Abrufen eines breiten Fundus an Sachinformationen über vergangene Ereignisse, Epochen, Entwicklungen und Phänomene sowie der durch Narrationen ausgedrückten Sinnbildung über Zeiterfahrung. Aus didaktischer Perspektive kommen zum anderen noch vermittelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten wie etwa das Aufzeigen des Konstruktionscharakters von Geschichte oder das Anbahnen historischer Narrationen hinzu, um eben diese fachwissenschaftlichen Kompetenzen Schüler*innen zu lehren. Einen ersten konkreten Vorstoß in diese Richtung unternahm Hans-Jürgen Pandel 2005, als er auf die Ergebnisse der PISA-Studie mit einem Buch über den Geschichtsunterricht reagierte (Pandel, 2007). Darin stellte er seine Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein vor und formulierte zwecks einer Förderung dieses Bewusstseins Kompetenzen für Schüler*innen. Im Umkehrschluss bedurfte dies entsprechender Lehrkräfte, die solche Kompetenzen im Unterricht ausbilden können. Er leitete daraus gleichsam ein Kompetenzmodell für Geschichtslehrkräfte ab, das neben den für den Geschichtsunterricht anvisierten Kompetenzen des Geschichtsbewusstseins (geschichtskulturelle, Interpretations-, Gattungs- und narrative Kompetenz; ebd. S. 49) auch explizite „Historische Kompetenzen für Lehrer“ (ebd. S. 48) ausweist. Letztere lassen sich grob in Fähigkeiten zu einer Unterrichtsplanung, die kreativ ist und Gegenwartsbezüge, Wahrnehmungsdimensionen und heterogene Wissens- und Forschungsbestände berücksichtigt, und zu einer Diagnostik, die „Dimensionen, Strukturen und Ausprägungen des Geschichtsbewusstseins“ erkennt, unterscheiden. Sein Modell ist stark pädagogisch und allgemeindidaktisch, jedoch wenig konkret geschichtsdidaktisch ausgerichtet, wie unter anderem von Michael Jung und Holger Thünemann kritisiert wurde (2007, S. 247; ferner Hasberg, 2010). Beide präsentierten ebenfalls einen an Pandel angelehnten Vorschlag, der sich allerdings weitgehend wieder auf dessen Kompetenzmodell für ein kritisches Geschichtsbewusstsein stützt. Die zwei dargelegten, durchaus aussichtsreichen Kompetenzkataloge, sind jedoch noch nicht empirisch erprobt und lassen daher Fragen offen (zur Diskussion: Kanert, 2014, S. 76-80; Albers et al., 2018, S. 14; Brait, 2019, S. 172f.). Einen neueren Vorstoß – allerdings den vorhergehenden in vielerlei Hinsicht nicht unähnlich – unternehmen Christian Heuer, Marco Resch und Manfred Seidenfuß, indem sie die Kompetenzen einer Geschichtslehrperson in Geschichtswissen und geschichtsdidaktisches Wissen unterteilen. Diese sollen die maßgeblich professionelle Handlungskompetenz, d.h. die Realisierung historischer Lehr-

Lernprozesse, prägen und ausgestalten (2019). Während aus ihrem Modell das Wissen um die Anbahnung eines kritisch-reflektierten Geschichtsbewusstseins bei Schüler*innen hervorgeht (geschichtsdidaktisches Wissen), ist im Bereich Geschichtswissen jedoch nur zu vermuten, dass auch Lehrpersonen selbst über ein solches bzw. ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis⁴ (zum Begriff konkret Wilfert, 2016, S. 191; vgl. ähnlich Norden, 2017; Norden & Must, 2019, S. 79) verfügen sollen. Deutliche Ähnlichkeiten weist deren Modell allerdings zu den ländergemeinsamen Anforderungen der Kultusministerkonferenz für die didaktische Ausbildung in der Lehrer*innenbildung auf (KMK, 2008/2017). In diesen mehr oder weniger expliziten und bislang nicht empirisch überprüften Vorgaben finden sich durchaus fachwissenschaftliche und fachdidaktische Überschneidungen zu den vorgebrachten Überlegungen der Geschichtsdidaktik. Ein spezielles Modell vertreten sie allerdings nicht. Am nächsten an diesen Vorgaben ist wohl Nicola Brauch mit ihrem Kompetenzmodell dran, da sie sich an einer konkreten Verknüpfung mit dem FUER-Modell versucht (2015, S. 41-56).

Erst seit ein paar Jahren finden sich umfangreichere Anstrengungen, mögliche Kompetenzen von Geschichtslehrkräften zu untersuchen und damit das Geschichtsbewusstsein der Lehrkräfte selbst als auch deren Fähigkeiten, Unterricht im Fach Geschichte zu planen und durchzuführen, empirisch in den Blick zu nehmen. Zum einen sind das Untersuchungen zum historischen Denken und Erzählen wie diejenige von Martin Nitsche und Monika Waldis, die anhand von Schreibprodukten (ausformulierte Erzählungen auf Basis von Quellenmaterial) narrative Kompetenzen testen (Nitsche & Waldis, 2016). Zum anderen stehen Kompetenzen im Fokus, die konkret mit der Planung von Geschichtsunterricht in Verbindung stehen, wie es bei Nicola Brauch der Fall ist, die Kompetenzen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Aufbereitung didaktischer Unterrichtsmaterialien untersucht (Brauch, Wäschle, Lehmann, & Nückles, 2015). Ferner trifft das auch auf die Arbeit von Mario Resch, Georg Kanert und Manfred Seidenfuß zu, die Fähigkeiten zur Formulierung von Lernaufgaben und zur Auswahl von Quellen betrachten (Kanert & Resch, 2014; Resch & Seidenfuß, 2018). Darauf aufbauend unternehmen sie seit kurzem Versuche, ihr zuvor erwähntes Kompetenzmodell bei angehenden Lehrkräften der ersten und zweiten Ausbildungsphase zu beforschen (Heuer, Resch & Seidenfuß 2019). Die frühere Studie von Georg Kanert hingegen ist ein umfassender Längsschnitt zur Ausbildung von Geschichtslehrer*innen in Baden-Württemberg (Kanert, 2014), die sich insbesondere der Überprüfung staatlicher Curricula und Kompetenzerwartungen annimmt. Er hat die Wirksamkeit der Ausbildung auf das professionelle Handeln, die Haltung und die Lehrerrolle tätiger Geschichtslehrkräfte in der Berufseinstiegsphase

4 Grundsätzlich ist damit ein Verständnis um den Konstruktionscharakter von Geschichte und ihre Perspektivität gemeint, was weitgehend Konsens in der Geschichtsdidaktik ist. Konkret erfolgt die Aufschlüsselung eines solchen Verständnisses nach Jörg van Norden noch weiter unten in Kapitel 2.2.3.

in den Blick genommen. Aus seinen Ergebnissen attestiert er eine erhebliche Diskrepanz zwischen Ansprüchen und Erwartungen der Ausbildungseinrichtungen sowie der Wirksamkeit bei den Lehrkräften (S. 365-375; ähnliche auch Ignorek, 2019 mit anderem Schwerpunkt).

Untersuchungen zu Kompetenzen der Unterrichtsplanung überwiegen bisher, entsprechende Pendanten zur narrativen Kompetenz bzw. zum Geschichtsbewusstsein hingegen finden sich nur selten. Auch wenn Kanert die Bedeutung dieser Kompetenzbereiche für die konkrete Ausbildung angehender Geschichtslehrkräfte infrage stellt (Kanert, 2014, S. 76-80), ist nicht geklärt, inwiefern sie eine wesentliche Voraussetzung für die Planung guten Geschichtsunterrichts darstellen können. Braucht es nicht ein kritisch-reflektiertes und konstruktivistisches Geschichtsverständnis, um einen Unterricht zu planen, der auf die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins bei Schüler*innen abzielt (vgl. Wilfert, 2016)?

Kompetenzen und ihre Entwicklung in der Lehrer*innenbildung als Ganzes (vor allem retrospektiv) werden umfangreicher beforscht, wie hier exemplarisch gezeigt wurde. Die Bedeutung des Praxissemesters im Fach Geschichte scheint hingegen wohl erkannt und diskutiert (Norden, 2017; Albers et al., 2018), aber bis auf wenige Erkundungen kaum empirisch untersucht und dessen Wirksamkeit bisher wenig betrachtet worden zu sein. So hat 2015 Christoph Wilfert Studierende der Universität Köln kurz vor und nach ihrem Praxissemester interviewt, um mithilfe artikulierter subjektiver Theorien zum historischen Lernen Hinweise auf eine Kompetenzentwicklung zu finden (Wilfert, 2016). Der Umfang der Studie war zwar gering, bekräftigte aber seine Hypothesen, dass die universitäre Vorbereitung und Begleitung der Studierenden eine erhebliche Rolle spielen muss und das Praxissemester je nach Qualität der Betreuung sowohl förderlich als auch schädlich für die Kompetenzentwicklung sein könne (S. 205f.). An der Universität Paderborn erkunden Christopher Wosnitza und Markus Pohl zurzeit mit offenen Fragebögen Erwartungen, Herausforderungen und Wahrnehmungen zu Lernangeboten im Kontext der Praxisvorbereitung von Studierenden (Vogelsang, Caruso & Wosnitza, 2017, S. 13). Darüber hinaus wollen sie mit einem fachspezifischen Portfoliokonzept die biographische Perspektive der Studierenden untersuchen, um Reflexionsangebote zu schaffen und universitäre Lehrangebote zu optimieren (Wosnitza, 2018). Eine österreichische Studie (Umfrage bei Lehramtsstudierenden des Studiengangs „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ an der Universität Innsbruck) von Andrea Brait konnte 2017-2018 zeigen, dass Schulpraktika grundsätzlich positiv gesehen werden, allerdings eine konkretere fachdidaktische Begleitung gewünscht wird (2019). Letzteres könnte die Überlegungen von Wilfert (2016, S. 205f.) bekräftigen. Während Brait und Wilfert eher die Bedeutung der Schulpraktika in den Fokus nehmen und bestätigen, was theoretisch bereits problematisiert und akzeptiert wurde (u. a. Wichtigkeit der universitären Vorbereitung und Begleitung), versucht sich benannte Studie von Wosnitza und Pohl schon konkret mithilfe eines Prä-Post-Designs an einer

Überprüfung zur Wirksamkeit der universitären Komponenten. Hierzu tappt die Geschichtsdidaktik allerdings noch weitgehend im Dunkeln und kann lediglich Vermutungen auf Basis von Studien in anderen Fächern und den Bildungswissenschaften ableiten.

2.2 Hinführung zur vorliegenden Untersuchung

Wie einleitend bereits erwähnt hat sich die Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung zur Aufgabe gemacht, das Praxissemester bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch aus unterschiedlichen Disziplinen heraus zu untersuchen, um Aussagen zur Wirksamkeit, Gestaltung und zum Zusammenspiel der Akteure zu generieren. Damit leistet sie einen wichtigen Beitrag für die zuvor aufgedeckten Desiderate. Aus dieser Aufgabe sind einige Forschungsprojekte entstanden, bei denen Kompetenzentwicklung eine wesentliche Rolle spielt. Das Fach Geschichte ist keine Ausnahme und möchte die eigene didaktische Ausbildung auf den Prüfstand setzen. Es möchte herausfinden, inwieweit sich im Zuge des Praxissemester Lernprogressionen bei den Studierenden einstellen und curriculare und ministeriale Erwartungen und Forderungen erfüllt werden. Dabei sollen wichtige Fragen zur Wirksamkeit des Praxissemesters und der Bedeutung der begleitenden universitären Veranstaltungen aus fachdidaktischer Perspektive, die, wie oben konstatiert, noch immer weitgehend offen sind, bedient werden. Zur Konkretisierung werden daher nachfolgend die Gestaltung und Bedingungen des Praxissemesters an der Universität Bielefeld und das Forschungssetting zur Überprüfung dieser aus Perspektive des Fachs Geschichte beschrieben. Da solche Beschreibungen allerdings auch schon in den zugrundeliegenden Studien (siehe Kap. 3) sowie weiteren Publikationen (Must, 2018a; Norden & Must, 2020) ausführlich mit entsprechenden Fokussierungen vorgenommen werden, folgen hier im Wesentlichen eine Rahmung sowie zusammenfassende Überlegungen zu Ausgangslage und Durchführung.

2.2.1 Das Praxissemester an der Universität Bielefeld

In Bielefeld wird das Praxissemester als ein wesentliches Ausbildungselement seit 2015 von der Bielefelder School of Education (BiSEd) gemäß des eigenen Leitkonzepts von 2011 strukturiert und koordiniert. Das Kernmerkmal ist die Implementierung des Forschenden Lernens. Dieses wird als Dach gesehen, das nicht nur Studienprojekte (Untersuchung eigenen oder fremden Unterrichts zur Reflexion theoretischer Konzepte), sondern auch die eigene Unterrichtsplanung und -durchführung unter sich vereinen soll. Konkret verbirgt sich dahinter die Vorstellung, dass die Theorie-Praxis-Reflexion auch dem eigenen Unterricht bzw. einer kritisch-reflektierten Planung zugutekommt. Hierdurch soll die Ausbildung von Professionswissen begünstigt werden. Für das Gelingen dieses Anspruchs kommt vor allem der geforderten engen Zusammenarbeit und Kooperation

der drei „Akteursperspektiven“ (Studierende, Lehrkräfte an Schulen und die Universität mit dem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) eine große Bedeutung zu (Leitkonzept, 2011; Schüssler & Schöning, 2017; Schöning, 2019).

2.2.2 Das Fach Geschichte

Die fachdidaktische Ausbildung im Fach Geschichte gleicht hinsichtlich des Praxismoduls strukturell derer anderer Unterrichtsfächer an der Universität Bielefeld. Im Bachelorstudium wird ein theoretischer Fokus gesetzt. Hier durchlaufen die Studierenden je nach Schulform variierend ein Modul in der Didaktik, innerhalb dessen sie sich mit Theorie sowie Konzepten praktischer Umsetzbarkeit in Schule und Lebenswelt auseinandersetzen. Auf dieser Grundlage besteht die Möglichkeit, die Bachelorarbeit in der Didaktik zu absolvieren. Im Master durchlaufen die Studierenden den praktischen Teil ihrer didaktischen Ausbildung: das Praxissemester. Dieses wird gerahmt durch drei Veranstaltungen, die die Praxis vorbereiten (Vorbereitungsseminar), begleiten (Begleitseminar) und nachbereiten (Reflexionsseminar). Gleichzeitig verfolgen die Seminare das Ziel, die gelernte Theorie aus dem Bachelorstudium hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit zu diskutieren, auf Grundlage eigener praktischer Erfahrungen zu reflektieren und gegebenenfalls im Rahmen eines Studienprojekts zu untersuchen (Norden & Must, 2019). Diese Ausbildungskomponenten sollen schließlich in der didaktischen und fachlichen Befähigung für das Lehramt bzw. den vorangestellten Vorbereitungsdienst münden.⁵

2.2.3 Forschungsfragen und methodischer Ansatz

Aus den herausgestellten Desideraten in Kapitel 2.1 und den vorangegangenen Ausführungen zum Praxissemester in Bielefeld können mit Fokus auf das Fach Geschichte folgende Forschungsfragen generiert werden:

- A. Über welche Kompetenzen verfügen Lehramtsstudierende des Fachs Geschichte?
- B. Wie entwickeln sich diese Kompetenzen im Zuge des Praxissemesters?
- C. Welche Bedeutung nimmt dabei Forschendes Lernen (mittels Studienprojekte) ein?
- D. Ist die universitäre Begleitung (Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsseminar) imstande, Lernprogressionen durch das Praxissemester zu unterstützen?

5 Zur modularen Struktur der didaktischen Ausbildung im Fach Geschichte siehe <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/72790148>; <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/72790150>; <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/27460778>; <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/27460778>.

An der Universität Bielefeld liegt bereits ein aussichtsreicher Vorschlag vor, wie man sich diesen Fragen empirisch nähern könnte. Jörg van Norden führt seit einigen Jahren umfangreiche Testungen an Schulen durch, anhand derer er ausgewählte Kompetenzen von Schüler*innen im Geschichtsunterricht misst und deren Entwicklung über ein Schulhalbjahr hinweg prüft. Hierfür hat er eigens ein Design- und Testinstrument entworfen, dessen Reliabilität durch seine publizierten Ergebnisse bestätigt wird (Norden, 2014; Norden, Neumann & Schürenberg, 2016; Norden & Schürenberg, 2019). Aus seinen Erkenntnissen zur Lernprogression bei Schüler*innen ergab sich die Frage, ob eine ähnliche Untersuchung auch bei Studierenden möglich sei (Norden, 2018). Schließlich müssten Lehrkräfte über die gleichen Kompetenzen wie die in der Schule zu vermittelnden verfügen, so die zugrundeliegende Überlegung (vgl. Norden, 2017, Norden & Must, 2019; zuvor bereits den Ansatz von Pandel, 2007, S. 45-52): Soll in der Schule ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis als Ziel gelten, müsste erwartet werden können, dass Lehrkräfte eben dieses besitzen. Konkret ging es um die Beforschung von Lehramtsstudierenden, also angehenden Lehrer*innen, die, in der Schule angekommen, ihre Kenntnisse an die Schüler*innen weitergeben. Dadurch entsteht ein Kreislauf, der ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Kompetenzniveaus der Schüler*innen und denen der Lehramtsstudierenden bzw. im späteren dann der tätigen Lehrkräfte suggeriert (vgl. Rutsch, Vogel, Seidenfuß, Dörfler & Rehm 2018).

2016 entwarf van Norden schließlich im Rahmen des Bielefelder Großprojekts BiProfessional ein (im Weiteren noch beschriebenes) Konzept zur Testung von Studierenden (Norden, 2018). Das Forschungsdesign und -instrument wurden daraufhin in einer Pilotphase mit Normal- und Extremgruppen erprobt und zeigte sich valide: Konstruktvalidität (nach Mayring, 2015, S. 127) durch Vergleiche zu ähnlichen Designs (Norden, 2014; Norden et al., 2016) und Extremgruppenvalidität (nach Mayring, 2015, S. 124) durch den Vergleich der Befunde zu den einzelnen Gruppen.⁶ Van Nordens Konzept bietet sich theoretisch und methodisch zur Beforschung von Kompetenzentwicklungen im Praxissemester an und kommt gleichzeitig der aktuellen Forderung nach mehr Studien mit Test- und Follow up-Verfahren sowie mit mixed-methods-Ansätzen (siehe Kap. 2.1.1.; Ulrich et al., 2020, S. 53) nach. Zu den oben benannten Forschungsfragen lässt sich folglich eine fünfte ergänzen:

- E. Ist das Testverfahren und -instrument (nach Jörg van Norden) geeignet, um fachspezifische Kompetenzen und deren Entwicklung im Zuge universitärer Veranstaltungen zu messen?

6 Bei der Konzeption und Pilotierung wurde van Norden im Sommer 2016 wesentlich von seiner damaligen Mitarbeiterin Lale Yildirim unterstützt. Die Validität wird ausführlicher im Zuge der ersten hier zugrundeliegenden Studie (Must, 2018b) beschrieben.

Um das Konzept für die vorliegende Untersuchung nutzbar zu machen, bedarf es einer Verortung in einem Forschungsdesign und einer Begründung der zugrundeliegenden Kompetenzbeschreibungen.

2.2.4 Forschungssetting: Untersuchungskategorien, Design, Instrument und Auswertung

Im Folgenden wird das Konzept van Nordens beschrieben und für eine Untersuchung fachspezifischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Fach Geschichte im Kontext des Praxissemesters theoretisch und methodisch begründet. Konkrete Erläuterungen zur Durchführung und zu etwaigen Anpassungen finden sich noch in den Ausführungen zu den Studien in Kapitel 3 (bzw. in den entsprechenden Publikationen).

a) Untersuchungskategorien: Fachspezifische Kompetenzen

Das Untersuchungskonzept van Nordens gründet auf spezifischen Kompetenzbeschreibungen (2014), die er als wesentliches Ziel auch für die Ausbildung angehender Geschichtslehrkräfte erachtet. Diese intendieren nämlich – im Gegensatz zu einigen der oben vorgestellten Kompetenzmodelle (u. a. Pandel, 2007; Brauch, 2015; Heuer et al. 2019) – nicht konkret die Gestaltung von Geschichtsunterricht und Diagnostik, sondern eher ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis (Wilfert, 2016, S. 191; zum Kompetenzansatz vgl. auch Pandel, 2007, S. 49). Das allerdings kann wiederum als essentielle Grundlage für die Gestaltung guten Geschichtsunterrichts (Wilfert, 2016, S. 191) und damit für die fachspezifische Seite des Professionswissen gesehen werden. Wird fachdidaktisches Wissen als Wissen um die Vermittlung von Fachwesen, -wissen sowie -methoden angenommen und zeigt sich dadurch vielfach als fachspezifische Umsetzung von pädagogischem Wissen (vgl. König et al., 2017; ferner Baumert & Kunter, 2006; Heuer et al., 2019), so ist van Nordens Ansatz als Teil des Fachwissens zu deklarieren. Das domänenspezifische Proprium der Historiker*innen und auch Geschichtslehrer*innen besteht aus zwei wesentlichen Komponenten (u. a. Calder und Steffes, 2016, S. 57-59): das historische Erzählen, indem Ereignisse sinnbildend mit den drei Zeitebenen (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) zu einer Geschichte verknüpft werden, und eine kritisch-reflektierte Handhabung und Einstellung gegenüber den maßgeblichen Informationslieferanten (Fakten, Quellen und Historiographie). Van Norden subsummiert diese Fähigkeiten und Fertigkeiten unter den beiden Begriffen der narrativen und hermeneutischen Kompetenz (Norden, 2014, 2018). Diese Kompetenzbereiche ähneln trotz unterschiedlicher Benennung in ihrer Performanz und ihren Grundausrichtungen (Narrationen, kritischer Umgang mit Geschichte etc.) aktuellen Überlegungen der Geschichtsdidaktik und vorhandenen Modellen (siehe

Kap. 2.1.2), während sie jedoch in der Aufschlüsselung einem anderen Aufbau folgen (vgl. Kodierleitfaden im Anhang I):⁷

Narrative Kompetenz

Die narrative Kompetenz nach van Norden ist an das Narrationsmodell von Jörn Rüsen angelehnt und folgt damit einem festen Zeitkonzept. Es handelt sich demnach um Fähigkeiten und Fertigkeiten, Entwicklungen darzustellen, die Damals und Heute miteinander verbinden, um hier und jetzt Entscheidungen zu treffen. Theoretische Grundlage ist der narrative Konstruktivismus (Rüsen, 1989; Norden, 2014, S. 173-180). Darin unterscheidet sich dieser Ansatz von anderen aktuellen Forschungsdesigns – wobei ein Konsens ist nicht absehbar ist – vor allem in seiner Fokussierung auf den Umgang mit Zeit und Zeitebenen, wohingegen beispielsweise Martin Nitsche und Monika Waldis in ihrer Annäherung an diese Kompetenz einen starken Fokus auf Operationalisierungen und den Umgang mit Quellen legen (Nitsche & Waldis, 2016, S. 18-19). So differenziert van Norden innerhalb der narrativen Kompetenz vier Kategorien, die zur Herausbildung derselben notwendig sind (Norden 2014, S. 190-205): Die A-Reihe (= Wie wird Vergangenheit und Gegenwart beziehungsweise Zukunft mit einander verknüpft?) und die B-Reihe (= Wie wird Zeit und Dauer wahrgenommen?) haben historischen Charakter und sind als die Kernelemente der narrativen Kompetenz fest mit dem Konzept von Zeit verbunden. Demgegenüber haben die W-Reihe (= Wie wird Sachwissen genutzt?) und die K-Reihe (= Wie ist der Text gestaltet?) keinen Bezug zur Zeit, sind aber in erster Linie für die Qualität der Narration ebenfalls von Bedeutung. In der A- und W-Reihe lassen sich durchaus Parallelen zur Definition einer narrativen Kompetenz nach Nitsche und Waldis sowie deren Kriterien „4) Orientierung“ und „5) Sachkompetenz“ ausmachen (2016, S. 18 und Anm. 15). Die Kategorien van Nordens werden in die Niveaus von basal (1), intermediär (2) und elaboriert (3) gestuft.

Hermeneutische Kompetenz

Die hermeneutische Kompetenz, eine den Geisteswissenschaften entlehnte und insbesondere auf Wilhelm Dilthey (1981, S. 267-272) und Hans-Georg Gadamer (1986, S. 270-346) rekurrierende Begrifflichkeit (vgl. Koller, 2014, S. 12 und Kap. 9), versteht sich hier als die Befähigung zur Interpretation von bzw. kritischen Einstellung gegenüber Fakten, Quellen und Historiographie (Norden, 2012, 2018). Einen Versuch, hermeneutische Kategorien bei

7 Die narrative Kompetenz geht in der vorliegend beschriebenen Form gänzlich auf van Nordens frühere Arbeiten zurück. Bei der hermeneutischen Kompetenz handelt es sich um seinen Vorschlag aus 2016, der im Fachbereich Didaktik der Geschichte der Universität Bielefeld ausgiebig vor allem von Peter Riedel und Thomas Must diskutiert sowie im Weiteren mitausgearbeitet und erprobt wurde.

Schüler*innen und Geschichtsstudierenden zu testen, wurde bereits von Magdalena Golser (2015) unternommen. Ihre Untersuchung ist zwar spezifisch auf bestimmte Gegenstände des Geschichtsunterrichts (Piraten, Ritter etc.) und deren „Konzepte in den Köpfen der Schüler/-innen“ gerichtet (2015, S. 55), dennoch ist aus ihren Ausführungen ebenfalls die Überlegung zu einer hermeneutischen Kompetenz herauszulesen (2015, S. 54-56), die durch eine kritisch reflektierte Einstellung zu den Objekten definiert wird. Auch bei Nietzsche findet sich im weitesten Sinne – ohne es jedoch konkret begrifflich mit hermeneutischer Kompetenz zu fassen – wohl die Intention, die Einstellung einer Lehrperson zu Fakten, Quellen und Historiographie zu ermitteln (2016, S. 181 / Abb.2 – Frage 6). Die hermeneutische Kompetenz kategorisiert Jörg van Norden nach seiner Annäherung an diesen Begriff nach eben diesen drei Informationslieferanten in F-Reihe (Fakten), Q-Reihe (Quellen) und H-Reihe (Historiographie)⁸ und stuft sie erkenntnistheoretisch, wie zuvor schon überzeugend theoretisch begründet von Arlene Díaz und Leah Shopkow (2017), in drei Typen ein (Norden, 2018): naiver Realist (1), kritischer Realist (2) und Konstruktivist (3). Eine normative Wertung ist hier wenig dienlich, da anzunehmen ist, dass es insbesondere beim kritischen und konstruktivistischen Typus stark von der eigenen Überzeugung und Einstellung abhängt, wie sich das Verständnis wissenschaftlicher Wahrheit ausprägt. Eine Abgrenzung vom naiven Realisten ist jedoch – um im Sinne des Fachs Geschichte sprechen zu können – wohl als erstrebenswert zu sehen (Norden 2018). Eine ausführliche Herleitung für eine solche Typenbildung legte jüngst auch Nietzsche vor und kommt damit zu sehr ähnlichen Typen bzw. erkenntnistheoretischen Perspektiven (2016). Diese Typisierung allein – und damit das, was später getestet werden soll – allein stellt jedoch noch nicht die hermeneutische Kompetenz dar. Es handelt sich lediglich um eine Teilfähigkeit, nämlich die Bedeutungszuweisung bzw. Grundeinstellung. Ferner gehören noch weitere Fähigkeiten nach van Norden (mit Ergänzungen durch Thomas Must und Peter Riedel) dazu. Zum einen bedarf es des Aufzeigens der Kommunikationssituation und des Zeitkonzepts: Wie bezieht der*die Autor*in den Sachgegenstand auf seine*ihre Gegenwart und in welchem Verhältnis dazu stehen Vergangenheit und Zukunft? Zum anderen muss die Argumentationsstruktur des Textes dargestellt sowie das darin verwendete Wissen, die Kontexte und die Urteile sichtbar gemacht werden. Schließlich soll, sofern möglich, der Umgang der Autor*innen mit Informationen als naiv oder kritisch charakterisiert werden (vgl. Norden, 2018). Diese

8 Bei der hermeneutischen Kompetenz wurde ebenfalls die kompositorische Reihe (K) ergänzt, um die argumentative Qualität des versprachlichten Verständnisses von den Gegenständen zu testen, sie ist damit wie schon bei der narrativen Kompetenz nicht notwendigerweise Merkmal derselben. Zugleich kann sie aber als - beiden Kompetenzen zugeordnete - Kategorie zur Überprüfung des Forschungsinstruments dienen.

Ausführungen ähneln nicht zufällig den obigen zur narrativen Kompetenz, da ein wesentlicher Bestandteil der hermeneutischen Kompetenz darin besteht, Narrationen als Konstrukte sichtbar zu machen.

Um diese Kompetenzbeschreibungen auch konkret an die Lehrer*innenbildung zu koppeln, ist ein Abgleich mit ministerialen Vorgaben (LZV, 2016; KMK, 2008/2017) naheliegend, wie es ähnlich schon Brauch auf Basis ihrer Kompetenzvorstellungen versucht hat (2015, S. 41-56). Innerhalb der Vorgaben lassen sich drei Passagen finden, die durchaus im Sinne der narrativen und hermeneutischen Kompetenz gelesen werden können (KMK, 2008/2017, S. 32; Hervorhebungen Must): Die Studierenden

- „**beherrschen** den Zugang zu den Originalquellen, die **kritische** Auseinandersetzung sowohl mit historischen Quellen als auch mit den Ergebnissen historischer und fachdidaktischer Forschung und können diese vermitteln,
- **gelangen** bei historischen Fragestellungen zu **rationalen Urteilen**,
- können das **Wissen um die historische Prägung der Gegenwart** als Beitrag zur politischen Bildung und zur politischen Partizipationsfähigkeit in der demokratischen Gesellschaft vermitteln“.

Historische Fragestellungen zu beantworten, dabei zu Urteilen zu gelangen und Gegenwartsbezüge herzustellen sind jeweils Komponenten, die sich in der A-, B- und W-Reihe wiederfinden und damit die wichtigsten Elemente der narrativen Kompetenz darstellen. Das in den Vorgaben geforderte kritische Moment findet sich ebenfalls wieder: In der A-Reihe wäre beim kritischen und genetischen Erzählen zu erwarten, dass positive und negative Veränderungen in der Zeit wahrgenommen und von Vergangenen differenziert werden. Eine Bewertung dieser Veränderungen würde in der dritten Stufe der W-Reihe erfolgen und bedingt damit ein Reflektieren der Entwicklung. Schließlich wird ein solches (kritisches) Differenzieren und (reflektierendes) Bewerten durch die Argumentationsform der Stufe zwei und drei in der K-Reihe sichtbar. Grundsätzlich lässt sich also ableiten, dass die Vorgaben der KMK wenigstens eine Qualität der Stufe 2 (intermediär) in der narrativen Kompetenz erwarten. Ebenfalls sind hier hermeneutische Grundeinstellungen erkennbar. So erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit historischen Quellen und Ergebnissen historischer Forschung zumindest eine Qualität der Stufe 2 (kritischer Realismus) in der Q-, F- und H-Reihe. Diese Kompetenzniveaus als Teil des Fachwissens sind nach einer derartigen Lesart auch Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen bzw. eine Befähigung zur Vermittlung im schulischen

Kontext (vgl. Baumert & Kunter 2006), wie die obigen Vorgaben der KMK deutlich machen. Damit liegt eine Begründung vor, van Nordens Kompetenzbeschreibungen im Kontext der Lehrer*innenbildung zu überprüfen.

b) Testdesign

Da das Praxismodul den letzten geschichtsdidaktischen Ausbildungsabschnitt an der Universität darstellt, müsste davon ausgegangen werden, dass die Studierenden am Ende dieses Moduls über benannte Kompetenzniveaus verfügen. Die Erwartungen an das Praxissemester bzw. -modul bezüglich der Kompetenzförderung sind, wie zuvor in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 erwähnt, im Allgemeinen sehr hoch. Somit stellt das Praxissemester einen wichtigen Testzeitraum dar. Das Testdesign entspricht einem Prä-Post-Follow up-Verfahren. Im Verlauf des Vorbereitungsseminars werden die Kompetenzen an zwei Testzeitpunkten, die jeweils zu Beginn (t1) und zum Ende (t2) des Seminars gelegt sind, erhoben. t2 findet somit gleichsam zu Beginn des Praxissemesters statt, während t3 nach Abschluss dessen im Reflexionsseminar angesetzt ist. Damit soll die Wirkung des Vorbereitungsseminars einerseits und des Praxissemesters (inkl. Begleitseminars) andererseits auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden festgestellt werden. Die Testung wird jeweils zu Beginn einer regulären Seminarsitzung durchgeführt.

Um zudem Einblicke in die Kompetenzniveaus während der Studieneingangsphase, d.h. bevor die ersten geschichtsdidaktischen Module absolviert werden, zu erhalten, ist eine weitere Testreihe im Bachelor vorgesehen. Diese werden im Zuge von zweisemestrigen Grundkursen, die während der ersten Semester besucht werden, durchgeführt. Dementsprechend wird t1 am Beginn des Grundkurses, t2 nach dem ersten Semester und t3 nach dem zweiten angesetzt. Allerdings lässt sich keine Entwicklung entlang des gesamten Studiums analysieren, da es zur Absolvierung studienrelevanter Module nur Empfehlungen gibt und von den Studierenden kein Portfolio oder dergleichen angelegt wird. Anhand dessen könnte zwar, wie es seit kurzem Wosnitza in Paderborn versucht (Wosnitza, 2018), eine Entwicklung nachgezeichnet werden, jedoch würde gleichzeitig eine anonyme Erhebung zur Lernprogression erheblich erschwert werden. Die Befunde aus der Erhebung in den Grundkursen können möglicherweise Einblicke in die Langzeitentwicklung der Kompetenzen im Studium zulassen (vgl. Must, 2018a; Norden, 2018), der Fokus liegt jedoch – mit Blick auf oben beschriebene Forschungslücken und Forschungsinteressen – auf dem Zeitraum um das Praxissemester.

c) Instrument

Das Testinstrument ist ein vierseitiger Aufgaben-/Fragebogen, der den Studierenden vorgelegt wird (siehe Anhang II; vgl. Norden, 2018). Auf der ersten Seite werden demographische Daten wie unter anderem zu Geschlecht, Studium, Wahl des Studienprojekts und Mehrsprachigkeit abgefragt

(quantitative Erhebung), um später mögliche Vergleiche zu generieren und etwaige Abhängigkeiten sichtbar zu machen. Ab Seite zwei folgen Items, die narrative und hermeneutische Kompetenz operationalisieren (qualitative Erhebung): Im ersten Teil wird die Vervollständigung einer Dilemmageschichte (1.0) erwartet. Die Geschichte geht zurück auf eine Erzählung von Samuel Johnson und wurde bereits in Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Schüler*innen verwendet (siehe Rösen, 1987, S. 18; Schmidt, 1987, S. 28-35). Durch die Operatoren *Erzählen* und *Begründen* wird erwartet, dass die Studierenden eine Geschichte weitererzählen und aufgrund eigener Einschätzung zu einer Entscheidung gelangen. Der Fokus liegt darauf, wie die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbunden werden. Dies entspricht der ersten Kategorie der narrativen Kompetenz, der A-Reihe.

Im zweiten Aufgabenteil werden vier Fragen zur Vorstellung von Geschichte und zur Hermeneutik gestellt (2.1-2.4), wobei die Frage 2.4 die Hauptaufgabe darstellt. Erneut durch den Operator *Begründen* in Kombination mit der Beantwortung der Fragen nach Gewichtung von Fakten, Quellen und Historiographie wird von den Studierenden eine argumentative Antwort erwartet, die den Wahrheitsgehalt eben dieser einschätzt und damit zeigt, wie kritisch sie diesen gegenüberstehen (entspricht der F-/Q- und H-Reihe der hermeneutischen Kompetenz). 2.1-2.3 sind als Kontrolle für die Aussagen in den anderen Aufgaben (2.3 für 1.0 und 3.0; 2.1 und 2.2 für 2.4) angedacht, um festgestellte Niveaus zu bestätigen und etwaigen Auffälligkeiten und Tendenzen nachzugehen (ausführlicher bei Norden, 2018).⁹

Im dritten Teil wird schließlich eine Reihe von Bildern gezeigt (3.0), zu der ein Text aufgeschrieben werden soll. Das Format dieser Aufgabe mag hinsichtlich der Operatoren sehr offen wirken. Jedoch weisen die Bilder einen deutlich historischen Bezug und eine Entwicklung auf. Beides soll in einem zusammenhängenden, folglich sinnstiftenden Text formuliert werden. Für die Geschichtsstudierenden zählt das Verfassen einer Historie zu einer mehrfach absolvierenden Kernleistung ihres Studiums, zum Beispiel in Form einer Hausarbeit. Und da sich die zu testenden Studierenden bereits im Master befinden, wird vorausgesetzt, dass sie die Aufgabe ähnlich verstehen, d.h.: Sie formulieren eine historische Frage (entspricht der A-Reihe), berücksichtigen Zeitverläufe (entspricht der B-Reihe) und rufen eigene Wissensbestände ab (entspricht der W-Reihe), was in einer argumentativen Verschriftlichung mündet (entspricht der K-Reihe). Die Kritik an der offenen Aufgabenstellung könnte darin bestehen, dass den Studierenden möglicherweise nicht klar ist, wie die Aufgaben zu bearbeiten sind bzw. was von ihnen erwartet wird. Ein derartiger

⁹ Weiter unten in diesem Kapitel sowie in den Studien in Kap. 3 werden die Ausführungen zu den Kontrollaufgaben noch im Einzelnen anhand von Befunden konkretisiert.

Einwand bezüglich des bereits bei Jörg van Nordens schulischen Untersuchung genutzten Instruments der Bilderreihe (siehe Norden, 2014 und 2016) ist nicht irrelevant und schon mehrfach, auch von ihm selbst, reflektiert worden (vgl. Norden, 2014, S. 221; Schürenberg, 2014, S. 15; Büßelberg, 2015, S. 32). Dem kann entgegengesetzt werden, dass eine vorhandene Kompetenz keinen expliziten Arbeitsauftrag benötigt, da die Fähigkeiten und Fertigkeiten soweit ausgebildet sind, dass Proband*innen aus eigenem Antrieb heraus zur Lösung einer der Kompetenz entsprechenden Problematik imstande sein müssen. Wäre die Aufgabenstellung im Test konkreter, kleinschrittiger oder gäbe sie Hinweise auf die zu erwartenden Ergebnisse, würden diese möglicherweise vorweggenommen.

Die Validität des Testinstruments bestätigte – neben vorherigen schulischen Untersuchungen van Nordens (2014 und 2016) in einem ähnlichen Design (vgl. Konstruktvalidität nach Mayring, 2015, S.127) – die Pilotierung des Projekts im Sommer 2016. Hier wurden gezielt Extrem- und Normalgruppen getestet und deren Aussagen ausgewertet, um den Testbogen hinsichtlich der Aufgabenstellungen zu optimieren und den Kodierleitfaden anzupassen.¹⁰ Die Proband*innen haben in den Aufgaben 1.0, 2.4 und 3.0 Aussagen getätigt, die den Kompetenzkategorien zugeordnet werden konnten. Erwartungsgemäß schnitten die Extremgruppen deutlich besser ab als der Durchschnitt (vgl. Extremgruppenvalidität nach Mayring, 2015, S. 124). Lediglich die Kontrollfragen 2.1 bis 2.3 stellten sich nicht immer als zielführend heraus, da hier oft der Operator *Begründen* nicht berücksichtigt wurde oder eine konkrete Zuordnung zu einer der Kategorie nicht möglich war. Mit Blick auf die weiteren Testphasen ist darüber nachzudenken, diese drei Fragen zukünftig aus dem Test zu streichen oder sie in angepasster Form bei Bedarf für Einzelbetrachtungen nutzbar zu machen.

d) Auswertung

Die Auswertung erfolgt sowohl qualitativ als auch quantitativ im Sinne eines Transferdesigns des mixed-methods-Ansatzes (Kuckartz, 2014, S. 87f.), wonach die Daten zuerst qualitativ ausgewertet und später quantifiziert werden. Dafür ist es notwendig, die Antworten aus dem Testbogen zu transkribieren und in das hierfür genutzte computergestützte Programm atlas.ti zur qualitativen Datenauswertung einzupflegen. Für die darauffolgende Kodierung wird ein Kodierleitfaden benötigt, der im Fall des Konzepts von van Norden auf eine deduktive Kategorienbildung zurückgeht (siehe Anhang I; vgl. Mayring, 2015, S. 97-99). Die festgelegten Codes entsprechen dabei den Kategorien und Niveaus der oben vorgestellten Kompetenzbeschreibungen. Einzelne Aussagen aus den Antworten werden diesen Codes zugeordnet, wobei jeweils nur das höchstmöglich gemessene

10 Bei den Extremgruppen handelte es sich um leistungsstarke, in ihrer universitären Ausbildung bereits weit fortgeschrittene und mit den Kompetenzen und deren Kategorien vertraute Proband*innen. Testpersonen anderer Universitäten und Schüler*innen einer gymnasialen Oberstufe in Bielefeld bildeten die Normalgruppen.

Niveau kodiert wird. Die Zuordnungen werden anschließend quantitativ erfasst, um Erkenntnisse über Verteilung und Häufigkeiten zu gewinnen. Mithilfe von SPSS werden Mittelwerte, Standardabweichungen und Signifikanzen berechnet, um Aussagen bezüglich Entwicklungen zu den einzelnen Testzeitpunkten abzuleiten. Als zu analysierendes Datenmaterial werden daher nur Produkte jener Proband*innen berücksichtigt, die den Testbogen zu allen drei Testzeitpunkten ausgefüllt haben. Eine Auswahl des Datenmaterials wird in regelmäßigen Abständen von weiteren Kodierer*innen gegencodiert (Forschertriangulation nach Kuckartz, 2014; vgl. auch Kritik von Kondratjuk & Leinhos, 2019), um eine Intercoder-Reliabilität zu gewährleisten.

3. Empirische Studien

Bereits im Sommer 2018 wurden Einblicke in das Projekt mit ersten empirischen Erkundungen und daraus generierten Hypothesen publiziert (Must, 2018a), später folgte mit Jörg van Norden ein Aufsatz zur geschichtsdidaktischen Begründung des Forschungssettings und einiger Resultate im Überblick (Norden & Must, 2020). Die wesentlichen Ergebnisse zu den Befunden im Einzelnen und zur theoretischen Verortung liegen jedoch mit den drei folgenden und bereits publizierten Beiträgen vor, von denen zwei ein Blind-Review- (1. und 2.) und einer ein Herausgeber*innen-Review-Verfahren (3.) durchlaufen haben und alle in alleiniger Autorenschaft verfasst wurden (vollständige Beiträge siehe Anhang V bis VII):

1. (2018b). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. Überlegungen zur Funktion von Studienprojekten im Fach Geschichte anhand empirischer Befunde, Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift (1), S. 299-314.
2. (2020a). How much importance do prospective teachers attach to facts? Comments on empirical results at the University of Bielefeld (Germany) in the subject history, Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education, 14 (1), S. 2-17.
3. (2020b). Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Anspruch und Wirklichkeit im Fach Geschichte im empirischen Vergleich, PraxisForschung-Lehrer*innenbildung, 2 (1), S. 64-82.

Im Folgenden werden diese Studien jeweils inhaltlich zusammengefasst, sodass die Ergebnisse daraus für die vorliegende Untersuchung festgesetzt und diskutiert werden können. Zunächst sind die diesen Studien zugrundeliegenden Forschungshypothesen darzulegen.

3.1 Hypothesen

Mit Blick auf die Bedeutung des Praxissemesters an der Universität Bielefeld sowie die schulischen Vorarbeiten von Nordens konnten wesentliche Forschungsfragen (siehe A-E, Kap. 2.2) aus der vorangegangenen theoretischen und methodischen Grundlegung generiert werden. Die vorliegenden Studien nehmen sich dieser an und folgen dabei jeweils bestimmten Schwerpunkten, die sich im Kern auf folgende vier Hypothesen zusammenfassen lassen:

1. Aufgrund des Schwerpunkts im Teilprojekt 2 des Bielefelder Großprojekts BiProfessional¹¹ setzte die erste Studie einen Fokus auf das Forschende Lernen im Praxissemester und befasste sich damit im Wesentlichen mit den Forschungsfragen B und C. Konkret galt es in Anlehnung an Erwartungen des Bielefelder Leitkonzepts für die Ausgestaltung des Praxissemesters (siehe Kap. 2.2.1) zu die Hypothese zu prüfen, dass Studienprojekte Möglichkeiten eines Theorie-Praxis-Transfers und einer entsprechenden Reflexion bieten, um Lernprogressionen bei fachspezifischen Kompetenzen zu fördern.
2. Als Folge aus den Befunden der ersten Studie rückten sowohl die Entwicklung der Kompetenzniveaus bei den Studierenden als auch die begleitenden Veranstaltungen und somit die Fragen A, B und D in den Fokus. Dabei wurde im Rahmen der Studie zwei in Anlehnung an die oben beschriebenen curricularen und ministerialen Kompetenzerwartungen der Hypothese nachgegangen, dass Studierende bis zum Ende ihrer geschichtsdidaktischen Ausbildung bzw. damit nach dem Praxismodul über eine kritisch-reflektierte Haltung – am Beispiel von Geschichte: gegenüber Fakten – verfügen (siehe Kap. 2.1.2 und 2.2.4).
3. Aus den beiden ersten Studien konnte in Anlehnung an die Erwartungen zur Bedeutung begleitender Veranstaltungen (siehe Kap. 2.2.1) die Hypothese abgeleitet werden, dass zwischen der Lernprogression bei Studierenden im Praxissemester und den begleitenden universitären Veranstaltungen eine Abhängigkeit besteht. Dieser Überprüfung hat sich die umfassendere Studie drei angenommen, um dabei Antworten auf die Fragen A, B, C und D zu suchen.

11 Siehe Projektbeschreibung unter: [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-2-fachdidaktische-konk/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-2-fachdidaktische-konk/) (zuletzt 01.09.2020).

4. In allen drei Studien galt es darüber hinaus auch der Frage E und damit der Eignung des Untersuchungskonzepts nach van Norden nachzugehen. Hierfür wurde die Hypothese geprüft, dass Testverfahren und -instrument geeignet sind, um Kompetenzen angehender Geschichtslehrkräfte und deren Entwicklung zu messen und somit die Wirksamkeit des Praxissemesters und der begleitenden universitären Veranstaltungen sichtbar zu machen.

3.2 Studie 1 (2018b)

Eine wesentliche Komponente der Bielefelder Ausgestaltung des Praxissemesters ist das Studienprojekt als ein bestimmendes Element Forschenden Lernens, das die Studierenden begleitend während der Praxiserfahrung an den Schulen fachspezifisch oder -verbindend durchführen. Die Erwartungen gehen von einer vertieften Theorie-Praxis-Reflexion bis zur Förderung fachspezifischer Kompetenzen (Leitkonzept, 2011; Schüssler & Schöning, 2017; Schöning, 2019; siehe Kap. 2.2.1 und 2.2.2). Letzterem näherte sich diese Studie empirisch und fragte, inwieweit Studienprojekte im Fach Geschichte eine Wirkung auf die Kompetenzentwicklung im Praxissemester haben (Hypothese 1). Von 2016 bis Anfang 2018 konnten zwei Studierendenkohorten (n=28) zu jeweils drei Testdurchgängen (t1-t3) nach oben beschriebenem Design und Instrument (siehe Kap. 2.2.4) erhoben werden. Da der Fokus auf der Wirkung von Studienprojekten lag, die in jedem Durchgang nur von einem Teil der Studierenden einer Kohorte durchgeführt wurden, mussten zwei Proband*innengruppen, nämlich Studierende mit (SP; n=16) und ohne (nSP; n=12) Studienprojekt, ermittelt werden. Die Zuordnung konnte lediglich auf Grundlage der Selbstauskunft der Studierenden auf der ersten Seite des Testbogens (Wahl des Studienprojekts) erfolgen, da es in den das Praxissemester begleitenden Veranstaltungen nicht zu einer Trennung oder grundsätzlichen Unterscheidung hinsichtlich der didaktischen Ausbildung kommt. Beide Gruppen nahmen unterschiedslos am Vorbereitungs-, Begleit- sowie Reflexionsseminar teil, während die Durchführung des Projekts schließlich im Anschluss an das Vorbereitungsseminar und unabhängig von den begleitenden Veranstaltungen im Praktikum stattfand. Aus diesem Grund waren hinsichtlich einer möglichen Wirkung der Studienprojekte diejenigen Erhebungen zu betrachten, die direkt vor (t2) und nach dem Praxissemester (t3), durchgeführt wurden. Die Ergebnisse der Datenauswertung (gemäß Kap. 2.2.4) zeigten,¹² dass sich die beiden Gruppen in ihrer Kompetenzentwicklung kaum

12 Die Datenauswertung in dieser und den folgenden Studien erfolgte stets auch geschlechtsspezifisch (vgl. ebenfalls Norden 2014, 2016 und 2018; ferner die plausible Begründung für ein solches Vorgehen bei Schürenberg 2019, S. 363-367). Vergleiche erbrachten allerdings kaum nennenswerte Auffälligkeiten. Da dieser Aspekt nicht im Fokus der Untersuchung stand (zumal das Stichprobenverhältnis dafür ohnehin nicht immer gegeben war), wird er in den folgenden Zusammenfassungen der Studien 1-3 nicht explizit dargestellt, wenngleich er in den publizierten Beiträgen selbst entsprechend erwähnt wird. Weitere Vergleiche, die sich mithilfe der quantitativen Datenerhebung auf der ersten Seite des Testinstruments anbieten könnten (u. a. sprachlicher Hintergrund; siehe Kap. 2.2.4),

unterschieden. Aus Perspektive der universitären Ausbildung schienen die Studienprojekte damit kaum Einfluss auf die Förderung der fachspezifischen Kompetenzen zu nehmen. Die Hypothese 1 wäre somit abzulehnen. Es war jedoch feststellbar, dass sowohl SP als auch nSP grundsätzlich kaum Fortschritte in ihrer Entwicklung und teilweise überaus unkritische Haltungen gegenüber (fach-)wissenschaftlichen Gegenständen und Wesensmerkmalen (vgl. Lojewski & Brandhorst, 2018; für Geschichte: vgl. hermeneutische Kompetenz) aufwiesen, was demnach nicht von den Projekten abhängen konnte. Die Erkenntnisse aus dieser Studie lassen damit Zweifel nicht nur an der Wirksamkeit der Studienprojekte (vgl. Holtz, 2014) hinsichtlich einer fachspezifischen Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte, sondern auch grundsätzlich an den begleitenden universitären Veranstaltungen und dem Praxissemester als Ganzes aufkommen und motivieren dazu, sich näher mit deren Inhalten und Reflexionsangeboten auseinanderzusetzen. Es bedarf der Prüfung, ob diese beiden Komponenten die erwartete Kompetenzentwicklung überhaupt anbahnen können. Studie 1 konnte ferner die Eignung des Untersuchungskonzepts nach van Norden (Hypothese 4) bestätigen; die Proband*innen bewältigten die Aufgaben weitgehend erwartungsgemäß, die von Jörg van Norden aufgestellten Kompetenzkategorien waren messbar.¹³

Im Rahmen dieser Studie ist – durch Rückmeldungen von Studierenden – die Vermutung aufgekommen, dass bei eben jenen eine gewisse Skepsis gegenüber theoretischen Konzepten, die aus ihrer Sicht konträr zur bisher erlebten Praxis standen, herrschte. Dies habe zu einer Unsicherheit in der eigenen Unterrichtsplanung führen können. Diese Rückmeldungen wurden jedoch nicht empirisch und durchgängig erhoben, sondern basieren lediglich auf Reflexionsaufgaben und Stimmungsbildern, die in den an den schulischen Teil anknüpfenden Reflexionsseminaren von 2018 bis 2020 eingeholt wurden. Einige von diesen liegen schriftlich vor (vgl. ein Beispiel solcher Aufgaben im Anhang IV). In der Bildungsforschung wird insbesondere unter dem Begriff der Ungewissheit(stoleranz) bereits seit einigen Jahren im Kontext von Lehrer*innenpersönlichkeit und subjektiven Theorien der oben formulierten Vermutung nachgegangen (u.a. Dalbert & König, 2007; Reusser & Pauli, 2014; siehe Kapitel 3.5.1).¹⁴ Umfangreiche Studien konnten bereits belegen, dass gerade Lehrkräfte eher zu einer Intoleranz neigen, somit besonders skeptisch gegenüber neuen theoretischen Überlegungen sind und Kompetenzentwicklungen hemmen können (u. a. Dalbert & Radant, 2010). Ungewissheit könnte gegebenenfalls auch hier einen erheblichen Einfluss auf die

werden – abgesehen vom Fokus auf Studienprojekte – nicht erwähnt. Hier hat die Sichtung der Daten keinerlei Auffälligkeiten oder Tendenzen ergeben, die eine größere Beachtung solcher Vergleiche begründet hätte.

13 Zu etwaigen Problemen und Grenzen von Design und Instrument siehe Kap. 3.5.1.

14 Ferner sind die Projekte der Universität Hamburg zu nennen: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/fakultaere-forschungsschwerpunkte/ungewissheit/fachdidaktik.html> (zuletzt am 01.09.2020). Im Rahmen eines eigenen Vortrags beim ProfaLe Congress vom 21.-23.09.2017 (Symposium 4.1) wurde vorliegende Forschung vorgestellt und diskutiert. Hieraus ergab sich insbesondere auf Motivation von Andreas Bonnet hin der Impuls, den Aspekt der Ungewissheit als eine mögliche Störvariable im Weiteren zu berücksichtigen.

Entwicklung genommen haben und wurde daher als eine mögliche Störvariable berücksichtigt. In t3 kam daher zusätzlich der bereits umfangreich erprobte und eingesetzte Testbogen von Claudia Dalbert (1999) zum Einsatz, der mithilfe einer durch die Proband*innen vorgenommenen Bewertung von acht Aussagen anhand einer 6-Werte-Skala (von „stimmt genau“ bis „stimmt überhaupt nicht“) eine Einschätzung zu deren Ungewissheitstoleranz zulässt. Die quantitative Auswertung der Daten erfolgte durch Vergabe von Punkten (Dalbert, 1999), wobei 1 für intolerant und 6 für tolerant gesetzt war. Die daraus berechneten Mittelwerte ergaben, dass die Studierenden als eher intolerant bis wenig tolerant (Mittelwerte von 3.23 bis 3.73) bezeichnet werden können. Die Erhebung bestätigt damit die zuvor benannten Befunde zu Lehrkräften.

3.3 Studie 2 (2020a)

Schon in der ersten Studie von 2018 (sowie Must, 2018a) war auffällig, wie unkritisch die meisten Proband*innen mit den wesentlichen wissenschaftlichen Informationsträgern der Geschichtswissenschaft (Fakten, Quellen und Historiographie) umgehen. Diese Feststellung widerspricht gänzlich der Forderung nach einem konstruktivistischem Geschichtsverständnis (siehe Kap. 2.1.2 und 2.2.3; konkret vor allem Wilfert, 2016). Mit Blick auf curriculare und ministeriale Erwartungen stellte die Tatsache, dass sich die Studierenden während dieser Testung bereits in ihrem letzten didaktischen Ausbildungsabschnitt im Master befanden, somit ein erhebliches Problem für den Anspruch und die Forderungen an die Ausbildung angehender Geschichtslehrkräfte dar. Denn hier wird eine kritisch reflektierte Haltung erwartet (Hypothese 2). Um zu prüfen, welches Ausmaß diese Auffälligkeit hat, wurden in dieser Studie von 2016 bis 2018 drei Kohorten (n=44; z. T. Neubetrachtungen aus Studie 1) im oben beschriebenen Design getestet und unter dem Fokus einer kritischen Haltung näher betrachtet. Dabei wurde die hermeneutische Einstellung gegenüber dem Test-Item *Fakten* im Verlauf der drei Testzeitpunkte in den Blick genommen, da sich die unkritische Haltung, was gemäß Kodierleitfaden dem Typ des naiven Realisten entspricht, hier am stärksten zeigte. Die Auswertung der Daten bestätigte die Auffälligkeit als sehr stabiles Phänomen: Fakten wurden mehrheitlich als eine feste, sichere und wahre Information gesehen. Hypothese 2 ist damit (zumindest auf das Item *Fakten* bezogen) kaum haltbar. Weder die universitäre Ausbildung mit Vorbereitungs- und Begleitseminar noch die Praxiserfahrung in der Schule änderte offenbar etwas an dieser naiven Einstellung. Das überrascht insofern, als dass die Studierenden in ihrem bisherigen Studium fachwissenschaftliche Seminare besucht haben, in denen der kritische Umgang mit Fakten und Quellen gelehrt und mithilfe von Hausarbeiten geprüft werden sollte, so zumindest

laut Modulbeschreibungen der Universität Bielefeld;¹⁵ zumal aus geschichtsdidaktischer und ministerialer Sicht ein solcher Umgang auch im Geschichtsunterricht umgesetzt und gelehrt werden sollte (siehe Kap. 2.2.4; konkret KMK, 2008/2017, S. 32). Hieraus ergaben sich Fragen zur bisherigen wissenschaftlichen Ausbildung der Studierenden und zur grundsätzlichen Einstellung gegenüber wissenschaftlichem Arbeiten und dessen Produkten, denn offenbar war dies kein genuin geschichtsdidaktisches Problem (vgl. Lojewski & Brandhorst, 2018).

Überlegungen zur Ungewissheitstoleranz aus der ersten Studie wurden auch hier als Störvariable berücksichtigt und in t3 getestet; das Ergebnis deckte sich weitgehend mit den vorhergehenden, d.h. die Studierenden sind auch hier eher intolerant (Mittelwert: 3.34). Hieraus ergab sich die Frage, ob eine Intoleranz das Beharren auf Sicherheit und Wahrheit in Fakten bestärkt bzw. vor allem konstruktivistische Perspektiven ablehnt. Eine Berücksichtigung in der methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung der relevanten Seminare erschien zumindest erprobungsweise empfehlenswert. Damit rückten wieder die begleitenden universitären Veranstaltungen bezüglich der Frage in den Fokus, inwieweit sie durch angepasste Inhalte und Methoden eine kritischere Einstellung bei den Studierenden fördern können (vgl. Hypothese 3). Am Rande dieser Studie wurde daher bereits 2018 eine Pilotierung eines Versuchs unternommen, dessen Ergebnis hier kurz im Sinne eines Ausblicks mit aufgenommen wurde. Dazu wurden die inhaltlichen und methodischen Elemente im Vorbereitungsseminar einer Kohorte (n=24) angepasst (ausführlich vgl. Studie 3), Testdesign und -instrument allerdings beibehalten. Die anschließende Testdurchführung (t1-t2) zeigte signifikante Lernprogressionen (u. a. im Bereich der hermeneutischen Einstellung gegenüber Fakten) und motivierte die dritte Studie, um die Hypothese 3 konkret zu prüfen.

3.4 Studie 3 (2020b)

Die Ergebnisse aus den beiden vorhergehenden Studien legten den Schluss nahe, die Hypothesen 1 und 2 abzulehnen und dem Praxissemester im Fach Geschichte eine wirksame Förderung fachspezifischer Kompetenzen und einer kritisch-reflektierten Haltung abzusprechen. Dieses Urteil regte zu einer Reflexion der Inhalte und Methoden in den begleitenden Veranstaltungen an. Obendrein gaben die Erkenntnisse aus dem Pilotversuch, der in Studie 2 erwähnt wurde, dieser Bemühung eine vielversprechende Perspektive. Um zu prüfen, ob inhaltliche und methodische Anpassungen die Wirksamkeit erhöhen bzw. überhaupt eine Förderung anbahnen können, wurde mit Fokus auf die neu implementierte Intervention von 2018 bis 2020 eine erneute Testreihe durchgeführt: Im Vorbereitungs- und Begleitseminar wurden Sitzungen moduliert, die konkrete Aspekte

15 U.a.: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/72790126> (zuletzt am 01.09.2020).

der narrativen und hermeneutischen Kompetenz anhand von Beispielen aus geschichtswissenschaftlicher (u. a. Historiographie) und schulischer Praxis (u. a. Lehrpläne, Schüler*innenprodukte, Schulbücher) diskutieren und reflektieren. Daraus sollten idealerweise auch zielführendere thematische Angebote, die konkret eine Reflexion der besagten Kompetenzen anbahnen, für mögliche Studienprojekte generiert werden. Zu diesem Zweck wurden Arbeitsmaterialien zusammengestellt (siehe Anhang III), anhand derer die Studierenden Aspekte der narrativen und hermeneutischen Kompetenz analysieren konnten. Theoretische Grundlage bildeten geschichtsdidaktische Konzepte (insb. von Jörg van Norden und Jörn Rüsen), die Vorschläge für die Definition narrativer und hermeneutischer Kompetenz boten. Da sich unter den Materialien Schüler*innenprodukte befanden, wurden die Studierenden in die Lage einer Lehrkraft versetzt, Leistungen von Schüler*innen zu bewerten. Auf diese Weise wurde das Wissen und Können bei den Studierenden zwar bereits vorausgesetzt, sie konnten aber in ihrer eigenen Analyse die Sinnhaftigkeit der Konzepte und Produkte sowie damit idealerweise ihre eigenen Überzeugungen und Kenntnisse reflektieren und überdenken (vgl. Forderung bei Wilde & Kunter, 2016). Nach ihrer thematischen Ausrichtung schienen diese beiden Sitzungen in der Tat nach einem learning-to-the-test-Prinzip zu fungieren. Während der Test jedoch die konkreten Fähigkeiten der Studierenden prüft, wurde im Zuge der Sitzungen erwartet, dass sie die Performanz anderer bewerten und so aufgrund ihrer Reflexion die zu testenden Fähigkeiten bei sich selbst überdenken. Auch eine mögliche Ungewissheitsintoleranz, die sich in den vorhergehenden Studien gezeigt hatte, sollte durch die Intervention dahingehend berücksichtigt werden, dass die Studierenden konkrete Überlegungen zur Unterrichtsplanung und zu Schüler*innenprodukten anstellen, diese reflektieren sowie die oben beschriebenen Kompetenzkategorien lehrplanorientiert fokussieren. Ziel war es, ihnen idealerweise damit eine etwaige Unsicherheit in der Verknüpfung von Lehrplanvorgaben, Unterrichtsinhalten und Kompetenzzielen (vgl. Martinek, 2007) zu nehmen und für einen Theorie-Praxis-Transfer empfänglich zu machen.

Von 2018 bis 2020 durchliefen drei Kohorten (n=37) unter diesen optimierten Bedingungen das Praxismodul, wobei die erste Kohorte für die Pilotierung genutzt wurde. Am Testdesign und -instrument wurden keine Veränderungen vorgenommen. Die Befunde wurden schließlich denen der ersten Testreihe (Studie 1 und 2; n=44) gegenübergestellt und konnten das obige Urteil teilweise widerlegen. Es hat sich gezeigt, dass durch die Intervention eine wirksame Förderung der Kompetenzen bedingt möglich war, auch wenn sie nicht auf alle Fähigkeiten gleichermaßen zutraf: Während in der hermeneutischen Kompetenz die F-, Q- und die H-Reihe profitieren konnten, traf das in der narrativen Kompetenz nur auf die W-Reihe zu. Die begleitenden Veranstaltungen konnten demnach einen gewissen Einfluss darauf nehmen, ob sich im Rahmen des Praxissemester Lernprogressionen bei den Studierenden hinsichtlich der fachspezifischen Kompetenzen einstellen.

Zwischen Lernprogression und Veranstaltungen bestand folglich eine erkennbare Abhängigkeit (Hypothese 3). Um curriculare und ministeriale Erwartungen zu erfüllen (vgl. Hypothese 2), ist das Praxismodul jedoch kaum alleine imstande. Hierfür ist nötig, dass eine kritisch-reflektierte Einstellung und die Fähigkeit, in der Beschäftigung mit Geschichte einen Gegenwartsbezug herzustellen, auch schon in der vorhergehenden Ausbildung ernst genommen werden, da Wissenschaft und deren Produkte anscheinend weiterhin stark mit Wahrheit und Sicherheit gekoppelt und wenig hinterfragt werden (vgl. Studie 2 sowie Streblow & Brandhorst, 2018; Lojewski & Brandhorst, 2018). Trotz der Versuche, eine Ungewissheitsintoleranz, die auch hier erneut getestet wurde (Mittelwert: 3.17), in der Intervention zu berücksichtigen, bleibt die Vermutung, dass sie weiterhin in Verbindung mit der wahrgenommenen Autorität der schulischen Akteure eine wirksamere Kompetenzentwicklung ausbremsen: Die Studierenden geben der bewährten Praxis offenbar weiterhin Vorrang vor aktuellen geschichtsdidaktischen Konzepten und Theorie (vgl. Holtz, 2014; Herzmann & König, 2016, S. 157; Ignorek, 2019, S. 304). Das müsste im Zuge einer Ausweitung der Untersuchung auf die zweite und dritte Ausbildungsphase überprüft werden.

Eine Neubetrachtung der Daten in TR2 mit Blick auf die Wirkung der Studienprojekte (Hypothese 1) hat kein eindeutiges Bild erbracht bzw. ließ einen Einfluss der Intervention nur vage vermuten. Obwohl die Gruppe SP (n=19) im Gegensatz zu TR1 in beiden Kompetenzkategorien und zu allen Testzeitpunkten häufig höhere Werte als nSP (n=18) erreichte, war dieser Umstand nicht mit den Projekten in Verbindung zu bringen: Zum einen verfügten sie bereits bei t1 über höhere Eingangsniveaus als nSP und zum anderen war nach t3 in manchen Reihen ein Rückgang, unter anderem signifikant in der H-Reihe, festzustellen. Der Verdacht erhärtete sich, dass die Projekte möglicherweise kaum oder nur zum Teil als Reflexionsangebot genutzt wurden und lediglich als zusätzliche Modulleistung abgearbeitet wurden (vgl. u. a. Holtz, 2014; Weyland, 2019).

3.5 Diskussion der Durchführung und ihrer Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studien werden im Folgenden mit den in Kapitel 2.2 aufgestellten Forschungsfragen abgeglichen, um eine Beantwortung dieser einzuleiten. Da im Zuge der Durchführung des Forschungsdesigns und -instruments allerdings Auffälligkeiten und Störfaktoren aufgetreten sind, werden zudem Grenzen und Probleme der Studien besprochen.

3.5.1 Abgleich der Ergebnisse mit Forschungsleitfragen

Die vorliegende Untersuchung hat sich mit der Wirksamkeit des Praxismoduls am Beispiel des Fachs Geschichte an der Universität Bielefeld beschäftigt und geprüft, inwieweit es dabei zu Kompetenzentwicklungen bzw. idealerweise Lernprogressionen bei Studierenden kommt. Dazu wurden

zu Beginn fünf Forschungsfragen (siehe A-E, Kap. 2.2) generiert, die thesengeleitet durch die hier zugrundeliegenden Studien berücksichtigt wurden:

A. Über welche Kompetenzen verfügen Lehramtsstudierende des Fachs Geschichte?

Der Untersuchung wurden die Kompetenzbeschreibungen von Nordens (2018; siehe Kap. 2.2.3) zugrunde gelegt. Van Norden fragte danach, ob seine schulischen Untersuchungen zur Lernprogression auch im universitären Bereich anwendbar seien und entwickelte ein Konzept, um narrative und hermeneutische Kompetenz auch bei Studierenden zu messen. Dahinter verbirgt sich die Überlegung, dass angehende Lehrkräfte über selbige fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen sollten, die sie später auch von ihren Schüler*innen verlangen. Diese Kompetenzbereiche zur Narration und Hermeneutik als Teil des Professionswissens (Fachwissen) sind keineswegs neu und in der Geschichtsdidaktik mehrheitlich Konsens. Die inhaltliche Aufschlüsselung nach van Norden unterscheidet sich hingegen erheblich, kann aber die Kriterien ministerialer Vorgaben (LZV, 2016; KMK, 2008/2017) weitgehend abdecken, worauf es innerhalb dieser Untersuchung ankam. Die Studien (1-3) haben gezeigt, dass diese Kompetenzen bei Studierenden messbar sind und sowohl van Nordens Kompetenzbeschreibungen als auch die ministerialen Vorgaben damit eine empirisch nachgewiesene Grundlage besitzen.

B. Wie entwickeln sich diese Kompetenzen im Zuge des Praxissemesters?

Unter der Annahme, das Praxissemester könne fachspezifische Kompetenzen fördern – was zumindest für den Standort Bielefeld als Erwartung gesetzt ist (siehe Kap. 2.2.1 und 2.2.2; konkret u. a. Schöning, 2019; Norden & Must, 2019) – müssen die Befunde aus den Erhebungen von 2016 bis 2020 (Studien 1-3) ambivalent gesehen werden: Ab wann ist von einer hinreichenden Lernprogression zu sprechen, die den Erfolg des Praxissemesters beanspruchen kann? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten und ist verbunden mit den spezifischen Erwartungen, die an das Praxissemester geknüpft sind (grundsätzlich: Ulrich & Gröschner, 2020, S. VI; für Bielefeld: Leitkonzept, 2011). Zudem besteht eine nachweisbare Abhängigkeit zur Begleitung durch die Universität (siehe D). Grundsätzlich kann das Ergebnis daher zweierlei gedeutet werden:

(a) Werden ministeriale Vorgaben, die zum Ende des Studiums bzw. nach Abschluss der geschichtsdidaktischen Ausbildung an der Universität – was curricular mit der Absolvierung des Praxissemesters eintritt – bestimmte Kompetenzen einer angehenden Lehrkraft in Geschichte vorgeben, als Maßstab angesetzt, so ist die festgestellte Lernprogression unter optimierten Bedingungen eingeschränkt ausreichend. Die vorgelegten Studien haben gezeigt, dass die Studierenden weder vor noch nach Anpassung der Veranstaltungen die

Vorgaben voll erreichen. Während die in t3 erreichte Qualität der narrativen Kompetenz zumindest größtenteils wohlwollend als zufriedenstellend zu bezeichnen ist, kann die hermeneutische Kompetenz keineswegs überzeugen, obgleich die Intervention in der zweiten Testreihe signifikante Lernprogressionen bewirkt hat: Die Studierenden sind mehrheitlich in der Lage, historisch kontextualisierte Aussagen mit einem Gegenwartsbezug zu verbinden, bleiben aber weiterhin sehr unkritisch gegenüber Quellen und Fakten.

(b) Betrachtet man hingegen die Ausgangsqualität in t1, d.h. das während des Studiums bis zum Beginn des Praxismoduls erreichte Niveau der Studierenden, können die Veranstaltungen durchaus bedingt als erfolgreich gewertet werden. Spätestens nach der Optimierung zeigte sich, dass die Studierenden in einzelnen Fähigkeiten signifikante Lernprogressionen aufzeigten und bis t3 ihre Qualität erkennbar verbessern konnten. Das Niveau in t1 war allerdings stellenweise derart niedrig, dass erhebliche Sprünge bis zum Erreichen der ministerialen Vorgaben von Nöten gewesen wären – Sprünge, die man mit einem Modul innerhalb von zwei Semestern kaum bewerkstelligen kann. Die Vermutung liegt nahe, dass das Problem wohl eher in der vorangegangenen universitären Ausbildung zu suchen ist. Die Studierenden scheinen hier nicht ansatzweise die Kompetenzen aufgebaut zu haben, die curricular von ihnen erwartet werden. Vom Praxismodul kann somit nicht verlangt werden, derart enorme Defizite nachzuholen.

C. Welche Bedeutung nimmt dabei das Forschende Lernen ein?

Die Erwartungen zum Forschenden Lernen, insbesondere in der Bielefelder Ausgestaltung (zuletzt Schöning, 2019) und im geschichtsdidaktischen Profil (Norden & Must, 2019), konnten mit Blick auf den Nutzen der Studienprojekte für die Kompetenzentwicklung nicht nachgewiesen werden. Die Untersuchung konnte lediglich zeigen, dass Studierende mit einem Studienprojekt im Fach gegenüber denjenigen ohne ein solches offenbar nicht – oder bestenfalls in einzelnen Kategorien (Reihen) – im Vorteil sind, wenn es um einen Lernzuwachs in den fachspezifischen Kompetenzen geht. Häufigen – jedoch nicht systematisch erhobenen – Rückmeldungen von Studierenden zufolge seien Studienprojekte eher eine zusätzliche Belastung denn Nutzen für die eigene Reflexion und hätten wenig Bezug zur schulischen Realität.¹⁶ Derartige Aussagen könnten diesem Befund eine Begründung

16 Neben einigen positiven Rückmeldungen lassen öfters Aussagen wie „Ich würde nicht sagen, dass ich durch das Studienprojekt weitere Erkenntnisse zur Stundenplanung und Unterrichtsführung gewonnen habe.“ oder „Ohne das Studienprojekt wäre der Aspekt [= gewähltes Thema] auch präsent gewesen.“ (Transkripte aus verschriftlichen Antworten zu Impulsfragen wie „Konnte ich durch mein Studienprojekt Erkenntnisse zur Stundenplanung und Unterrichtsführung gewinnen?“ u. ä.), verbunden mit Klagen über erheblichen Mehraufwand, eine breite ablehnende Haltung vermuten. Allerdings basiert diese Vermutung lediglich auf Stimmungsbildern, aufgefangen in einzelnen Reflexionsseminaren von 2018 bis 2020, vgl. auch Kap. 3.2.

bieten (siehe Studie 1 und 3). Denn da eine solche ablehnende Sichtweise auf das Forschende Lernen auch in anderen Untersuchungen (u. a. Holtz, 2014; Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt, 2017; Fichten & Weyland, 2018) festgestellt werden konnten, scheint es sich hierbei um ein wesentliches Problem zu handeln, das ein reflektiertes Lernen mithilfe von Studienprojekten erheblich blockieren kann. Hier drängt sich die Vermutung auf, dass vor allem die universitäre Begleitung im Fach stärker gefragt ist (siehe Studie 3; vgl. Ophuysen et al., 2017).

D. Ist die universitäre Begleitung (Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsseminar) imstande, Lernprogressionen durch das Praxissemester zu unterstützen?

Die Vermutung (aus geschichtsdidaktischer Perspektive: Wilfert, 2016; Brait, 2019) bzw. vielmehr grundsätzliche Erwartung (vgl. Schüssler & Schicht, 2014; Ackeren & Herzig, 2016; Ulrich et al., 2020), dass den begleitenden Veranstaltungen eine wesentliche Bedeutung für den Erfolg des Praxissemesters zukommt, wird durch die vorliegende Untersuchung bestätigt. Anpassungen in den Veranstaltungen wirkten sich deutlich auf die Lernprogression der Studierenden aus. Die intensive Thematisierung der Theorie-Praxis-Verknüpfung, ob nun als Problem oder Transfer gesehen (siehe Kap. 2.1.1), ist eine wichtige Komponente, um Studierende auf das Praxissemester vorzubereiten und dortige Erfahrungen zu reflektieren (vgl. Ophuysen et al., 2017; Bedenken zuvor bei Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012). Auf diese Weise setzen sich die Studierenden auch mit einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten der von Schüler*innen verlangten Kompetenzen auseinander und überdenken damit idealerweise die eigenen. Die Untersuchung legt diesen Schluss zumindest nahe (siehe Studie 3).

E. Ist das Testverfahren und -instrument geeignet, um fachspezifische Kompetenzen und deren Entwicklung im Zuge universitärer Veranstaltungen zu messen?

Ulrich et al. haben festgestellt, dass bisher zu wenig Testverfahren genutzt werden, um Kompetenzentwicklungen bei Studierenden unabhängig von deren Selbsteinschätzung zu messen (2020, S. 53; siehe Kap. 2.1.2). Das hier verwendete Testverfahren ist der daraus schließenden Forderung nachgekommen. Trotz gewisser Einschränkungen (siehe Kap. 3.5.2) haben die Studien gezeigt, dass der Einsatz eines Prä-Post-Follow up-Designs mit Testbögen in universitären Veranstaltungen Aussagen über Lernfortschritte und Entwicklungen bei Studierenden ermöglicht. Für das Fach Geschichte bedeutet das allerdings die Zugrundelegung der Kompetenzbeschreibungen von Nordens (2018; siehe Kap. 2.2.4).

Das Verfahren und Instrument ist gleichsam ein geeignetes Evaluationsmittel für die Veranstaltungen selbst, um Optimierungspotentiale aufzudecken (siehe Studie 3).

Die Untersuchung konnte damit für wesentliche Fragen, die sich aus den Desideraten um die Beforschung des Praxissemesters ergaben, Antworten in ihrer fachspezifischen Perspektive liefern und einen Beitrag zur Komplementierung von Gesamtbildern leisten. Nicht zuletzt hat sie dazu beigetragen, in der Bielefelder Geschichtsdidaktik Wirkmechanismen auf das Praxissemester zu beleuchten und Optimierungen vorzunehmen, um den Lernerfolg für die Studierenden zu erhöhen.

3.5.2 Bedingtheit des Forschungsdesigns und -instruments

Alle drei Studien konnten die grundsätzliche Reliabilität des Designs und Instruments bestätigen: Die Studierenden hatten in der Regel keine Schwierigkeiten, die Aufgaben erwartungsgemäß zu lösen. Die performierten Leistungen konnten gemäß dem Kodierleitfaden meistens problemlos einzelnen Kodes zugeordnet werden (Hypothese 4; Frage E). Es zeigten sich indes Einschränkungen, die durchaus Einfluss auf die herausgestellten Befunde ausgeübt haben könnten.

Zum einen wurde das Design auf Veranstaltungen übertragen, in denen keine Anwesenheitspflicht existiert. Es konnte also durchaus vorkommen, dass einzelne Studierende zwar an allen drei Testzeitpunkte erhoben werden konnten, sie allerdings an den übrigen Sitzungen der Veranstaltung kaum teilnahmen. Besonders problematisch war dies für die Implementierung der Intervention in der zweiten Testreihe, da hierdurch unklar war, ob valide Tests auch von Proband*innen stammten, die bei der Intervention überhaupt nicht anwesend waren. Erfahrungsgemäß betraf dies im Zeitraum der Erhebungen nur wenige Studierende. Ferner war durch die dreifache Bearbeitung des gleichen Tests (t1-t3) eine gewisse Testermüdung und eine Art des *Kopierens und Einfügens* (sofern sich an den vorangegangenen Test erinnert wurde) nicht auszuschließen. Das konnte sich in nahezu identischen Antworten, verkürzten Ein- bis Zweiwortsätzen und nicht gelösten Aufgaben äußern. Dieser Fall ist jedoch ebenfalls nur vereinzelt aufgetreten.

Zum anderen hat sich im Testinstrument selbst gezeigt, dass bestimmte Aufgaben (2.1, 2.2 und 2.3) durch vielfältige Antwortmöglichkeiten wenig vergleichbar waren, weshalb sie nicht explizit kodiert und konkret in die Auswertung einbezogen wurden. Sie waren allerdings ohnehin nicht als Kernaufgaben konzipiert und sollten in erster Linie als zusätzliche Nachweise und Bestätigung für mögliche Kodierungen in den anderen Aufgaben dienen (siehe Kap. 2.2.4). Um zumindest gewissen Tendenzen nachzugehen, wurden sie trotzdem im Test belassen (siehe insbesondere Studie 2). Wie bei vielen qualitativen Testverfahren muss auch in diesem Fall betont werden, dass

die Antworten im Test lediglich eine mögliche Performanz der Studierenden abbilden: Sie schrieben auf, was ihrer Meinung nach zur Beantwortung der Aufgabe genügte. Diese punktuelle Leistung wurde bewertet. Es kann daher nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden, dass die Proband*innen zur selben Zeit und in anderen Aufgabenkontexten wie beispielsweise in universitären Prüfungsleistungen (Hausarbeiten, Klausuren etc.) möglicherweise auch bessere Niveaus erreicht hätten. Fraglich bleibt, ob durch eine situationsabhängige Testung, wie vielfach gefordert (vgl. Seifried & Wuttke, 2017; Rutsch et al., 2018), d.h. konkrete Testaufgaben zum Unterricht und zur Stundenplanung, zuverlässigere Daten erhoben werden können. Das wiederum hätte eine Kombination mit fachdidaktischen Kompetenzen vorausgesetzt, die hier nicht vorlag. Zudem ist die narrative und hermeneutische Kompetenz, wie zuvor in Kapitel 2.2.4 beschrieben, grundsätzlich eine historische Fachkompetenz und damit nicht nur für Geschichtslehrkräfte von Bedeutung. Im Zuge der Untersuchung ergab sich jedenfalls – bis auf wenige Einzelfälle – keine Auffälligkeit dahingehend, dass die Proband*innen die Aufgaben nicht gemäß Intention des Testinstruments verstanden hätten.

Als eine nicht unerhebliche Störvariable wird die bereits mehrfach thematisierte Ungewissheitstoleranz gesehen. Zu Beginn der Studien kam der Verdacht auf, dass die Studierenden in ihrer Kompetenzentwicklung durch ungewisse Unterrichtssituationen im Praxissemester gehemmt werden. Neue theoretische Konzepte kommen – gerade dann, wenn deren praktischer Nutzen nicht offensichtlich und bewährt erscheint – nur sehr schwer gegen bisherige Überzeugungen an, die sich grundsätzlich als sehr stabil zeigen (Wilde & Kunter, 2016). Eine Bestätigung dafür findet sich in den ausgewerteten Ungewissheitstoleranz-Tests. Es ist naheliegend, dieses Phänomen mit dem sogenannten „Praxisschock“ in Verbindung zu setzen, der schon in früheren Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrer*innenausbildung erwähnt wird (Cooney, 1985; Raymond, 1997). Bis heute wird er immer wieder als Grund für die vorgefundene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis vorgebracht (ein Überblick bei Hascher, 2012b und Herzmann & König, 2016, S. 41f.), was Schlichter in ihrer Studie zu Überzeugungen und Wissen empirisch erneut nachweisen konnte (2012). Sie kommt zu dem Schluss, dass die universitäre Ausbildung zwar einen erheblichen Einfluss auf die Überzeugungen der Studierenden hat, jene aber im Zuge der praktischen Erfahrung häufig mit den realen Bedingungen in Konflikt geraten. Um den schulischen Alltag zu überleben, neigen angehende Lehrkräfte dazu, wieder in alte – bzw. im Bereich Schule bewährte – Überzeugungsmuster zu verfallen (vgl. Schlichter, 2012, S. 86, 168 und 183f.; zuvor bereits Cooney, 1985; ähnlich auch Reusser & Pauli, 2014, S. 645f.). Die alltägliche Schulroutine mit ihrem traditionellen

System ist einnehmend und kompensiert etwaige neuere Ansätze aus der theoretischen Lehrer*innen- und Lehramtsausbildung.¹⁷ Auf angehende Geschichtslehrkräfte und die hier getesteten Items übertragen könnte das bedeuten, dass die Studierenden ihre Vorstellungen vom Umgang mit Fakten, Quellen und Historiographie sowie der Art und Weise historischen Erzählens an der Schulroutine ausrichten. Daraus könnte eine weniger kritische und problemorientierte, aber stärker schulbuch- und wissensorientierte Unterrichtsplanung resultieren. In dieser Situation einen Unterricht zu planen, der bei Schüler*innen eine kritisch-reflektierte, damit für Diskussionen offene und Pluralismus fördernde Atmosphäre schafft, birgt Risiken, ein mögliches Unterrichtsziel nicht zu schaffen oder nicht alle Schüler*innenreaktionen erfassen zu können (vgl. u. a. „Messbarkeitsphobie“ bei Bonnet & Hericks 2014). Eine Abkehr von problemorientierten und eine Hinwendung zu rein Wissen generierenden Unterrichtsphasen minimiert dieses Risiko und damit ein mögliches Scheitern der ersten Unterrichtsversuche. Haben Unterrichtskonzepte Erfolg in dem Sinne, dass der Unterricht (aus Sicht der Lehrkraft) läuft und die Pensa geschafft werden, so ist der Schritt, hieraus eine Routine zu entwickeln, nicht weit. Unabhängig davon, ob die Überzeugungen aus der universitären Ausbildung fortbestehen, ordnen sie sich offenbar der schulischen Praxis unter. Die Ergebnisse der Ungewissheitstoleranztestungen in allen drei Studien geben dieser Überlegung insofern Recht, als dass die meisten Studierenden als eher intolerant einzuschätzen sind und von Ihnen erwartet werden kann, dass sie unvorhergesehene Unterrichtsentwicklungen vermeiden würden. Möglicherweise können die begleitenden Veranstaltungen hier wirksam gegensteuern, wie die Ergebnisse der Studie 3 vermuten lassen.

4. Fazit

Die vorliegende Untersuchung als ein Produkt der Teilmaßnahme 5 aus dem Teilprojekt 2 (Forschendes Lernen) des Rahmenprojekts BiProfessional befasste sich mit epistemologischen Lernprogressionen bei Lehramtsstudierenden im Rahmen des Praxissemesters. Dabei wurden ausgewählte Desiderate der aktuellen Forschung zur Lehrer*innenbildung aufgegriffen sowie empirisch am Beispiel des Fachs Geschichte fragen- und hypothesengeleitet beleuchtet, um Aussagen zur

17 Das bestätigen auch einige Rückmeldungen, die im Rahmen der Reflexionsseminare von Studierenden geäußert wurden. Eine Probandin formulierte: „Meiner Meinung nach ist Theorie ein wichtiger Bestandteil in unserem zukünftigen Beruf. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass wir in der Universität dieses theoretische Wissen erlernen. Mir persönlich ist jedoch aufgefallen, dass man sich in der Schule in bestimmten Situationen dennoch anders verhält oder Sachen anders macht, weil man dort eigene Erfahrungen hinzugewinnt. Manchmal ist es ein wenig schwer, diese Verbindung von dem gelernten Wissen aus der Universität und den eigenständigen Erfahrungen zu finden.“ (Transkript aus verschriftlichen Antworten zu Impulsfragen in Reflexionsseminaren von 2018 bis 2020 wie: Inwieweit konnte ich an der Universität vermitteltes Wissen in der Schule beobachten bzw. selbst anwenden?).

Wirksamkeit des Praxissemesters zu generieren. Für das Forschungssetting (Design und Instrument) wurde der überzeugende Vorschlag eines Konzepts von Jörg van Norden genutzt, das sich im Rahmen der Untersuchung bewährt hat. Die daraus entstandenen Einzelstudien konnten mit ihren Befunden ein aussagekräftiges Bild über die fachspezifische Wirksamkeit des Praxissemesters an der Universität Bielefeld formen, das zu wichtigen Optimierungen und Überlegungen in der geschichtsdidaktischen Ausbildung motivierte. Darüber hinaus konnten die Ergebnisse – auch über die Fachspezifik und regionale Begrenzung hinaus – für den Forschungsdiskurs Einsichten und Antworten liefern, um einen Beitrag zur Schließung von Forschungslücken zu leisten. Obgleich damit die Ziele der Untersuchung erreicht wurden, ergaben sich weiterführende Fragen und Ausblicke für Folgeuntersuchungen, auf die nun kurz eingegangen wird.

4.1 Weiterführende Fragen

Die Ergebnisse der Untersuchung haben zwar Antworten auf die oben generierten Leitfragen geliefert, allerdings nicht durchgehend zufriedenstellend. Es sind Aspekte unberücksichtigt geblieben und weitere Fragen aufgekommen. So ist nicht klar, wie die Inhalte der begleitenden Veranstaltungen in der schulischen Praxis umgesetzt und reflektiert werden. Damit verbunden ist freilich auch schon ein Blick auf Kompetenzen zum fachdidaktischen Wissen und deren Verhältnis zu denen des Fachwissens. In einer Fortführung der Auseinandersetzung mit den Vorgaben der KMK wäre folglich zu fragen, wie sich jeweils der Aspekt des *Vermittelns* darstellt (siehe Kap. 2.2.4). Die Studien konnten zeigen, dass entsprechend konzipierte Vorbereitungs- und Begleitseminare Lernprogressionen befördern können. Welche Auswirkungen die Inhalte konkret im praktischen Teil an der Schule hatten, blieb aber häufig – bis auf gelegentliche Diskussionsthemen im Begleitseminar, einige Studienprojekte und (nicht empirisch erhobene) Rückmeldungen von Studierenden¹⁸ – verschlossen (vgl. Problematisierung des Theorie-Praxis-Transfers bei Artmann et al., 2018; Weyland et al., 2019).¹⁹ Hier wäre zu fragen, inwieweit die (Reflexions-)Seminare unter Rückgriff auf bestimmte Reflexionsformate umfassender genutzt werden könnten (vgl. die Reflexionsansätze u. a. bei Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019, Teil 3), um sich davon ein Bild zu verschaffen, auch wenn es sich in diesem Falle lediglich um Selbstauskünfte der Studierenden handelt und keine empirische Beobachtung der Praxis an der Schule darstellt (vgl. Kritik von Ulrich et al., 2020, S. 53). Damit rücken auch die Studienprojekte und deren Anspruch

18 Hierbei handelt es sich vor allem um die bereits weiter oben erwähnten Reflexionsaufgaben in Kapitel 3.2 sowie Anmerkung 14 und 15.

19 Hier können auch die in den Kapiteln zuvor angestellten Überlegungen und Vermutungen zur Ungewissheitstoleranz und Autorität der Schule wichtige Ansätze bieten.

einer Theorie-Praxis-Reflexion stärker in den Fokus. Die durchgeführten Studien lassen eine Wirkungslosigkeit hinsichtlich der Kompetenzentwicklung annehmen, allerdings fehlt der Blick in die Projekte selbst. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie die Studierenden beobachteten und eigenen Unterricht und damit das Theorie-Praxis-Verhältnis reflektieren (vgl. Kritik bei Holtz, 2014, Ophuysen et al., 2017; dagegen der Anspruch u.a. der Bielefelder Ausgestaltung: zuletzt Schöning, 2019). Dabei ist zu klären, auf welche Weise ein solches Projekt bzw. dessen Reflexion fachspezifische Kompetenzentwicklungen fördern kann und inwiefern das auch von den Inhalten und Themen der Projekte abhängig ist (vgl. die Befunde von Drahmman, Zorn, Rothland & König, 2018).

Die Prä-Tests (t1) haben aufgedeckt, dass die Studierenden zu Beginn des Praxismoduls – ihres letzten didaktischen Ausbildungsabschnitts an der Universität – teilweise über sehr niedrige Niveaus in den Kompetenzbereichen, insbesondere der hermeneutischen Kompetenz, verfügen. Sind die KMK-Vorgaben als Ziel gesetzt, ist kaum vorstellbar, dass die Studierenden allein durch das Praxissemester diese vollständig erreichen. Es fragt sich vielmehr, welche Entwicklungen die Studierenden zuvor durchlaufen haben sollten und ob durch entsprechende Optimierungen innerhalb der Studienlaufbahn nicht auch ein höheres Eingangsniveau zum Praxissemester erreicht werden kann. Trotz vielversprechender Kompetenzbeschreibungen der entsprechenden Bachelormodule, die kritischere Einstellungen und höhere Kompetenzniveaus zumindest erwarten lassen,²⁰ zeichneten erste Versuche in Studieneingangsveranstaltungen (Grundkurse) mit gleichem Forschungsinstrument (siehe Kapitel 2.4) ein ernüchterndes Bild: Von Lernprogressionen kann keineswegs gesprochen werden (Must 2018a). Doch diese ersten Einblicke lassen noch keine Verknüpfung zu den Befunden zum Praxissemester zu, da der weitere Ausbildungsverlauf nicht berücksichtigt wird. Hier bedarf es einer Untersuchung des gesamten Studienverlaufs (vgl. Forderung nach Längsschnittstudien bei Ulrich et al., 2020), wodurch möglicherweise generelle Probleme der Kompetenzentwicklung und weitere inhaltliche und methodische Optimierungsbedarfe aufgedeckt werden können.

4.2 Ausblick

Innerhalb des etwa vierjährigen Untersuchungszeitraums (2016-2020) konnten sämtliche VPS-Durchgänge der einzelnen Semester im Fach Geschichte erfasst und getestet werden. Für die Universität Bielefeld und die dortige Geschichtsdidaktik konnten damit aussagekräftige Erkenntnisse gewonnen werden, die insbesondere für die Lehre im VPS zu einer Optimierung der Seminare geführt haben. Die Universität Bielefeld besitzt jedoch ihre eigene Spezifik und Ausgestaltung des

20 U.a.: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/72790126> (zuletzt am 01.09.2020).

Praxissemesters (zuletzt Schöning, 2019). Daher kann nur vermutet werden, dass diese Erkenntnisse auch auf andere Universitäten, die ein ähnliches Ausbildungskonzept verfolgen, übertragen werden können. Anregungen bieten sie allemal, ihr Praxismodul zu evaluieren und interne Curricula zu reflektieren. Durch die Anknüpfung der Kompetenzbeschreibung an die Vorgaben der KMK sowie die Bewährung des hier genutzten Designs und Instruments liegen zumindest aussichtsreiche Komponenten für eine Nutzung an anderen Standorten mit einem implementierten Praxissemester vor.

Die Untersuchung hat einmal mehr das schwierige Verhältnis zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase einerseits sowie zwischen Theorie und Praxis der Lehrer*innenbildung andererseits aufgezeigt und regt dazu an, ministeriale Forderungen und Ausbildungsinhalte hinsichtlich der Ausbildung von Kompetenzen zu überdenken. Hier muss zukünftig geprüft werden, ob erstere zu hohe Erwartungen an die Studierenden stellen oder letztere zielführender auf das gesamte Studium verteilt formuliert und umgesetzt werden können. Dafür sind allerdings mehr Längsschnittstudien nötig. Da „Veränderungsmessungen meist unmittelbar nach der Praxisphase“ enden, „bleibt somit unklar, wie sich die Studierenden im weiteren Studienverlauf oder im Anschluss an das Studium entwickeln“ (Ulrich et al., 2020, S. 53). So könnten weitere Untersuchungen, idealerweise in einem ähnlichen Forschungssetting, Erkenntnisse darüber bringen, wie sich Kompetenzen etwa in der zweiten Ausbildungsphase weiterentwickeln und ob die Forderungen erfüllt werden können. Dem müssten sich sinnvollerweise auch Bemühungen anschließen, die Kompetenzen zum fachdidaktischen Wissen und deren Entwicklung in beiden Phasen zu untersuchen, um sie mit den vorliegend gewonnenen Erkenntnissen zum Fachwissen zu verknüpfen und deren Verhältnis zueinander sowie nicht zuletzt auch zum pädagogischen Wissen zu klären (vgl. Baumert & Kunter, 2006; König et al., 2017). Für das Fach Geschichte ist noch zu klären, ob ähnliche Abhängigkeitsgefüge beim Professionswissen existieren, wie schon durch die COACTIV-Studien festgestellt wurden (Kunter et al., 2011).

5. Literatur

- Ackeren, I.v. & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (Amtsblatt SchuleNRW, Beilage November; S. 4-6).
- Albers, H., Hinze, F. & Meyer-Hamme, J. (2018). Reflexive Praxis als Ziel. In H. Albers, F. Hinze, J. Meyer-Hamme & C. Wosnitza (Hrsg.), *Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen* (S. 8-14). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barsch, S. & Plessow, O. (Hrsg.) (2020). *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung* (Band 4: Hochschuldidaktik). Berlin: Lit.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 469-520.
- Boelhauve, U. (2009). Forschendes Lernen im Rahmen von Praxisstudien im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 37-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). „... kam grad am Anfang an die Grenzen“. Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen, *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, 3 (1), 86-100.
- Brait, A. (2019). Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Koheränz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 172-185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin: de Gruyter Oldenbourg.

- Brauch, N., Wäschle, K., Lehmann, T. & Nückles, M. (2015). Das Lernergebnis im Visier – Theoretische Fundierung eines fachdidaktischen Kompetenzstrukturmodells „Kompetenz zur Entwicklung und Bewertung von Aufgaben im Fach Geschichte“. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 81-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Band 3: Enzyklopädie der Psychologie; S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Band 10: Handbuch der Psychologie; S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Büßelberg, S. M. (2015). *Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Unterrichtsreihen in vier sechsten Klassen des Gymnasiums zu den Themen „Das Römische Weltreich“ und „Römer und Germanen“*. Masterarbeit Bielefeld. http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/ion_narrativer_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht_Busselberg_van-NordenTeil1.pdf [12. Oktober 2017].
- Calder, L. & Steffes, T. (2016). Measuring College Learning in History. In R. Arum, J. Roksa & A. Cook (Hrsg.), *Improving Quality in American Higher Education: Learning Outcomes and Assessments for the 21st Century* (S. 37-86). San Francisco.
- Cooney, T. J. (1985). A Beginning Teacher's View of Problem Solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 (5), 324-336.
- Dalbert, C. (1999). Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie* (1), 1-25. <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=20440&elem=2495972> [28. September 2017].
- Dalbert, C. & König, S. (2007). Ungewissheitstoleranz im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, 21 (3), 306-321.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. *Journal für Lehrer*innenbildung*, 10 (2), 53-57.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.) (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Díaz, A. & Shopkow, L. (2017). A Tale of Two Thresholds. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 12 (2), 229-248.
- Dilthey, W. (1981). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Drahmann, M., Zorn, S.K., Rothland, M. & König, J. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In J. König, M. Rothland und N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 115-134). Wiesbaden: Springer VS.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155-164). Frankfurt/New York: Campus.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen. The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017* (Band 3: Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik; S. 47-58). Münster: WTM.
- Gess, C., Deicke, W. & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79-90). Frankfurt/New York: Campus.
- Golser, M. (2015). Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen. In H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 49-71). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Band 1 (Gesammelte Werke). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Hasberg, W. (2010). Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 159-179.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (51. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik; S. 130-148). Weinheim u.a.: Beltz.

- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109-129.
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 87-98.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.; S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Studientexte Bildungswissenschaften). Bad Heilbrunn: utb.
- Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuß, M. (2019). Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. *beiEducation Journal*, 4, 57-68.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 98-118): Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ignorek, S. (2019). *Entkoppelte Expert/-innen. Gymnasiale Geschichtsvermittlung zwischen Schule und Wissenschaft*. Schellerten: Einert & Krink.
- Jung, M. & Thünemann, H. (2007). Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 6, 243-253.
- Kanert, G. (2014). *Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand: Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess* (Band 6: Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kanert, G. & Resch, M. (2014). Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtelehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (13), 15-31.
- Kleinespel, K. (Hrsg.) (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK: Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2008/2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10.2008 i.d.F. 16.03.2017*. Berlin/Bonn. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [13. Oktober 2017].

- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (7. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kondratjuk, M. & Leinhos, P. (2019). Mut zur Marginalisierung – Triangulation als inhärentes Prinzip qualitativer Forschung. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed Methods. Reflexion theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (Band 76: Studien zur Schul- und Bildungsforschung; S. 39-62). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters vom 12.10.2011*. Aufgerufen am 03.06.2020. Verfügbar unter http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/forschendes_lernen/allg/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung.
- Lojewski, J. & Brandhorst, A. (2018). *Vortrag vom 14.02.2018 im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Universität Bielefeld zu Verlaufs- und Evaluationsdaten der Lehramtsstudiengänge in Geschichte*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- LVZ: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)*.
- Martinek, D. (2007). *Die Ungewissheit im Lehrerberuf. Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen* (Band 30: Schriften zur Psychologie). Diss. Salzburg 2007. Hamburg: Kovac.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.; S. 189-215). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Must, T. (2018a). Wie kritisch sehen Studierende Fakten, Quellen und Historiographie? – Versuche zur Messung der hermeneutischen Kompetenz von Studierenden des Fachs Geschichte im Praxissemester NRW. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 9 (1), 147-151.

- Must, T. (2018b). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? Überlegungen zur Funktion von Studienprojekten im Fach Geschichte anhand empirischer Befunde. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1, 299-314.
- Must, T. (2020a). How much importance do prospective teachers attach to facts? Comments on empirical results at the University of Bielefeld (Germany) in the subject history. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 14 (1), 2-17.
- Must, T. (2020b). Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Anspruch und Wirklichkeit im Fach Geschichte im empirischen Vergleich. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 78-80.
- Nitsche, M. (2016). Geschichtstheoretische und –didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherung an ein Fallbeispiel. In M. Buchsteiner und N. Nitsche, M. (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 159-196). Wiesbaden: Springer VS.
- Nitsche, M. & Waldis, M. (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7 (1), 17-35.
- Norden, J.v. (2012). Authenticity is Fiction? Relicts, Narration and Hermeneutics. *Journal Exarc* (3). <http://journal.exarc.net/issue-2012-3/aoam/authenticity-fiction-relicts-narration-and-hermeneutics> [1. Oktober 2017].
- Norden, J.v. (2014). *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch* (Band 49: Geschichte – Forschung und Wissenschaft). Berlin: Lit.
- Norden, J.v., Neumann, V. & Schürenberg, W. (2016). Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (15), 149-164.
- Norden, J. v. (2017). Forschendes Lernen im Fach Geschichte. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 281–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Norden, J.v. (2018). Students and their „idea of history“ - A theory based testing of hermeneutical and narrative competences. In F. Neumann & L. Shopkow (Hrsg.), *Teaching history in university* (S. 163-192). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Norden, J.v. & Schürenberg, W. (Hrsg.) (2019). *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf- und Regelschule*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Norden, J.v. & Must, T. (2019). Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1(2), 78-80.

- Norden, J.v. & Must, T. (2020). Im Praxissemester historisches Denken lernen? In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung* (Band 4: Hochschuldidaktik; S. 193-215). Berlin: Lit.
- Ophuysen, S.v., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag, *Journal for educational research online*, 9 (2), 276-305.
- Pandel, H.-J. (2007). *Geschichteunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula* (Forum Historisches Lernen), 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a Beginning Elementary School Teacher's Mathematics Beliefs and Teaching Practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28 (5), 550-576.
- Resch, M. & Seidenfuß, M. (2018). Fachdidaktische Kompetenzen angehender Geschichtslehrkräfte beim Formulieren von Lernaufgaben – Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung mit einem Vignettentest. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 115-128). Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661, 2. überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018). Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1).
- Rüsen, J. (1987). Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens II. Empirie, Normativität, Pragmatik. *Geschichtsdidaktik*, 1, 18-27.
- Rüsen, J. (1989). *Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens*. Band 3 (Grundzüge einer Historik). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rutsch, J., Vogel, M., Seidenfuß, M., Dörfler, T. & Rehm, M. (2018). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. In dies. (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 9-25). Wiesbaden: Springer.
- Schlichter, N. (2012). *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen*. Diss. Göttingen. <https://d-nb.info/1042970270/34> [23. Januar 2019].
- Schmidt, H.-G. (1987). „Eine Geschichte zum Nachdenken“. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewusstsein. Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des

- Geschichtsbewusstseins von Schülern der Sekundarstufe I (Unter- und Mittelstufe). *Geschichts-
didaktik*, 1, 28-35.
- Schöning, A. (2019). Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 10-17.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137-169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schürenberg, W. (2014). „Früher waren wir Höhlenmenschen“. *Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Berufsfeldbezogene Praxisstudie Bielefeld*. <http://www.uni-bielefeld.de/ge-schichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf> [12. Oktober 2017].
- Schüssler, R. & Schicht, S. (2014). Das Praxissemester beginnt schon vor der Schule – Vorbereitung und Begleitung durch Universität und Studienseminar. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 62-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning, & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 23-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2017). Der Einsatz von Videovignetten in der wirtschaftspädagogischen Forschung: Messung und Förderung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 303-322). Wiesbaden: Springer VS.
- Shulmann, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Research* (57), 1-22.

- Streblow, L., & Brandhorst, A. (2018). Studienwahlmotive und epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Allgemeine und fachbezogene Befunde einer Studierendenbefragung als Beispiel einer empirischen Begleitung und Umsetzung Forschenden Lernens. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Bd. 13; S. 201–218). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_12
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Ukley, N. & Gröben, B. (Hrsg.) (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Band 13: Bildung und Sport). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Band 9: Edition ZfE). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Band 9: Edition ZfE; S. 1-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogelsang, C., Caruso C. & Wosnitza C. (2017). Das Praxissemester fachdidaktisch in den Blick nehmen – Zugänge einer interdisziplinären Forschungsgruppe an der Universität Paderborn. *die hochschullehre* (3), 1-19.
- Waldis, M. & Ziegler, B. (Hrsg.) (2015). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch“* (Band 7: Geschichtsdidaktik heute). Bern: Hep.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U., Gröschner, A. & Kosinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In U. Weyland, A. Gröschner & J. Kosinár (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (Band 4: Schulpraktische Studien und Professionalisierung; S. 7-24). Münster/New York: Waxmann.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299-315). Münster/New York: Waxmann.
- Wilfert, C. (2016). Das Praxissemester als Element der universitären Geschichtslehrerbildung.

Strukturen, empirische Befunde und Perspektiven. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 67 (3/4), 190-206.

Wosnitza, C. (2018). Das Portfolio als praxisbegleitendes Reflexions-, Evaluations- und Dokumentationsmedium. In H. Albers, F. Hinz, J. Meyer-Hamme & C. Wosnitza, *Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen* (S. 31-37). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Anhang

- I. Kodierleitfäden**
- II. Testbogen**
- III. Interventionen**
- IV. Reflexionsbogen (beispielhaft)**
- V. Studie 1**
- VI. Studie 2**
- VII. Studie 3**
- VIII. Erklärungen**

I. Kodierleitfäden (Tab. 1 und 2)

Tabelle 1: Kodierleitfaden der narrativen Kompetenz

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A1	Entrücktes Erzählen: Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indes- sen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt	Zu sehen ist die Entwick- lung eines Industriebetrie- bes. In der Urzeit wurden Tiere getötet und verwer- tet. Danach breite Häuser gebaut, drauf folgte Acker- bau und eine Fabrik (WS2016_VPS_Ber186Rat _m_T1_A3.0)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
A 2.1	Traditionales Erzählen: Aussagen über Gesche- henes orientieren aktu- elles Handeln: Was da- mals richtig war, ist es auch heute noch.	Schließlich war der techni- sche Fortschritt so weit, dass in der Industrialisie- rung ganze Fabriken mit modernen Maschinen ent- standen, wie sie zum Teil heute noch manches Stadtbild prägen. (WS2016_VPS_Die177Hun _w_T1_A3.0)	Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt und Verhält- nisse als unverändert bzw. zyklisch beschrie- ben werden, wird ein Beispiel dieses Erzäh- lens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, ge- nau so wie damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sät- zen.
A2.2	Kritisches Erzählen: Aussagen über Gesche- henes orientieren aktu- elles Handeln: Was da- mals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, al- les anders zu machen.	Das Leben und die Men- schen waren früher anders als heute. (WS2016_GK_Ira156Hun_ w_T1_A3.0)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Ver- gangenheit kontrastiert werden und eine Veränderung stattfindet, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Ge- gensatz zu damals, anders als damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in ei- nem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.
A3	Genetisches Erzählen: Aussagen über Gesche- henes und über das, was jetzt geschieht, ori- entieren aktuelles Han- del. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht ausei- nander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.	Wie der Mensch lebt und sich seine Nahrung be- schafft, hat sich im Laufe der Zeit grundlegend geän- dert. [...] Dies geschah zu dieser Zeit noch mit dem Pflug, der vom Pferd oder Ochsen gezogen wurde. In der Moderne setzte dann die Maschinisierung ein. Heute fährt der Bauer mit dem Traktor seine Ernte ein und hat seine Arbeits- prozesse so erheblich mo- difiziert. (WS2016_VPS_Sim164Pfe _w_T1_A3.0)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Ver- gangenheit unterschieden und dennoch mit- einander verbunden werden, wird ein Bei- spiel dieses Erzählens kodiert. Die entspre- chenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt be- nachbarten Sätzen. Genetisches Erzählen verbindet die sprachlichen Mittel des traditi- onalen und kritischen Erzählens miteinan- der. Es wird benannt, dass sich etwas geän- dert hat, aber doch etwas gleich bleibt.

B1	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	Das dritte Bild (gegen den Uhrzeigersinn) zeigt einen [sic!] Sesshaftigkeit als auch zum anderen technischen Fortschritt in der Pflügetechnik. (WS2016_VPS_Ral176Hun_w_T1_A3.0)	Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder auf einander folgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.
B2	Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	Mit Beginn der Industrialisierung konnte dies maschinell geleistet werden, während der gesamte Produktionsprozess in den darauffolgenden Jahren maschinisiert wurde. (WS2016_VPS_Det176Hun_m_T1_A3.0)	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Vor-, Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (vor, bevor, dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens), oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu werten.
B3	Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	Von den Anfängen der Menschheit, von Jägern und Sammlern, zu sesshaften Bauern und Viehzüchtern der Antike und des Mittelalters, ist viel Zeit vergangen. (WS2016_VPS_Iri182Hun_m_T1_A3.0)	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er explizit sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), viele Jahre später, wenige Jahre später“.
K1	Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	Danach breite Häuser gebaut, drauf folgte Ackerbau und eine Fabrik. (WS2016_VPS_Ber186Rat_m_T1_A3.0)	Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
K2	Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	Damals lebten sie recht unzivilisiert zusammen und jagten, um sich zu ernähren. (WS2016_VPS_Sab163Hun_w_T1_A3.0)	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (so dass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	Die Jagd war zwar immer noch Bestandteil der Nahrungsbeschaffung, hier wurde aber schon Vieh zur Schlachtung behalten und	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind konzessive

		es wurden Felder bestellt, um Getreide in die Nahrungspalette aufnehmen zu können. (WS2016_VPS_Sim164Pfe_w_T1_A3.0)	(obwohl), terminative (indessen) und adverbative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.
W1	Sporadisches Wissen	In der Urzeit wurden Tiere getötet und verwertet. Danach breite Häuser gebaut, drauf folgte Ackerbau und eine Fabrik. (WS2016_VPS_Ber186Rat_m_T1_A3.0)	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
W2	Kontextualisierung	Das vierte Bild ist die Bielefelder-Maschinenfabrik-Fabrik zu sehen, die für die industrielle Revolution, ausgehend von Großbritannien, steht. (WS2016_VPS_And182Hun_m_T1_A3.0)	Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.
W3	Bewertung und Beurteilung.		Der/Die Autor_in bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er/sie Ereignisse aus der eigenen Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine/ihre persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird („Ich finde ... gut/schrecklich.“, „Meiner Meinung nach...“, (Ich finde) „Das ist schrecklich/ gut“). Sprachliche Mittel sind unter anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer; nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander...). Es wird ein Beispiel kodiert. Bei gerecht/ ungerecht muss deutlich werden, für wen etwas gerecht/ ungerecht ist.

Quelle: nach Norden (2014); Anpassungen und Ankerbeispiele von Thomas Must.

Tabelle 2: Kodierleitfaden der hermeneutischen Kompetenz

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
F1	Naiver Realismus: Fakten sind die wahren, nicht mehr hinterfragbaren Vergangenheitspartikel.	Wichtig, da anhand historischer Fakten die Geschichte erzählt wird. (2016_Exp1_ghi456jkl_4)	Der Begriff Fakt wird selbstverständlich verwendet, ohne Kritik an ihm zu üben bzw. ihn selbst als Konstrukt zu sehen.
F2	Kritischer Realismus: Fakten haben einen wahren Kern, der durch kritische, kontextualisierende Prüfung sichtbar wird	Sie sind ein Hilfsmittel zur chronologischen Ordnung und zum kriteriengeleiteten Erkenntnisgewinn. (2016_Exp1_mno789pqr_4)	Fakten werden als bedingt notwendig gesehen, deren Informationsgehalt und Bedeutung vom Orientierungsbedürfnis/ von der Fragestellung abhängen. Signalwörter sind: kritisch, relevant, aber und Verben wie beleuchten, hinterfragen
F3	Konstruktivismus: Fakten sind Konstrukte zu Geschehenem. Ontologischen Charakter hat lediglich das Nacheinander im Geschehen.	Sie sind wie die Geschichte ein Konstrukt, interpretiert und formuliert von Individuen, die jeweils unterschiedliche Sichtweisen auf Geschichte haben. (WS2016_VPS_Ute173Hun_w_T2_A2.4)	Der Begriff Fakt und seine Bedeutung für eine Geschichte wird hinterfragt und als (subjektiv/individuell) „Gemachtes“ gesehen, dadurch also keineswegs unumstößlich.
Q1	Naiver Realismus: Quellen sagen uns, wie es war. Sie geben den Sinn vor, sie machen Sinn	Ebenfalls wichtig, da Quellen es ermöglichen bereits vorhandene Fakten auf ihre Haltbarkeit hin zu prüfen. (2016_Exp1_ghi456jkl_4)	Quellen werden nicht hinterfragt und sind eine Autorität zur Überprüfung.
Q2	Kritischer Realismus: Quellen haben einen wahren Kern, einen Sinn, der durch Quellenvergleich und Quellenkritik erkennbar wird.	Sehr wichtig, aber immer Quellen kritisch zu betrachten und zu behandeln. (2016_Exp1_abc123def_4)	Quellen gelten als Arbeitsmaterialien, denen je nach Orientierungsbedürfnis Informationen, die es durch Kontextualisierung zu prüfen gilt, entnommen werden können. Signalwörter sind: kritisch, relevant, aber und Verben wie beleuchten, hinterfragen
Q3	Konstruktivismus: Quellen entstehen, wenn HistorikerInnen etwas befragen, um sich ein Bild von der Vergangenheit zu machen, indem sie Sinn stiften.		Quellen werden als perspektivische Überreste verstanden, denen erst durch die konstruierte Einbettung in eine Geschichte eine Bedeutung zukommt.

H1	Naiver Realismus: Historiographie sagt uns, wie es war.		Geschichten werden als Nachschlagewerk und Erklärungen gesehen, die Vergangenheit abbilden.
H2	Kritischer Realismus: Historiographie hat ihren wahren Kern, der durch Vergleich und Quellenbezug zugänglich wird.	Historiker entwickeln neue Ansätze und Fragen anhand von Quellen und Überresten und entwickeln so unsere Sicht auf die Geschichte stets weiter, da sie feststehende Fakten kritisch hinterfragen und neu beleuchten. (2016_Exp1_stu101112vw_x_4)	Geschichten werden als wandelbar und für eine jeweils bestimmte Frage relevant gesehen, weshalb sie nur eine gewisse Auswahl an Quellen nutzen und auch nur einen bestimmten Teil der Vergangenheit abbilden können, somit auch zu unterschiedlichen Meinungen/Interpretationen kommen können. Bei Geschichten wird aber von einer grundsätzlichen Objektivität ausgegangen, es gibt aber Fälle, in denen Subjektivität einfließen kann. Signalwörter sind: kritisch, relevant, aber und Verben wie beleuchten, hinterfragen, entwickeln
H3	Konstruktivismus: Historiographie ist standortgebundene, intentionale Kommunikation.	Um einen Rezeptionsgeschichte der Wissenschaft zu schreiben und zu reflektieren wie in wandelnder Zeit über Vergangenheit gedacht und geschrieben wurde. (2016_Exp1_abc123def_4)	Geschichte wird als perspektivisches, vergängliches und veränderbares Konstrukt wahrgenommen und bildet die jeweilige Sicht und den Umgang mit Vergangenheit ab. Geschichte wird ausschließlich als Meinungssache gesehen. Signalwörter: reflektieren, konstruieren, perspektivisch, subjektiv
K1	Aussagen werden unverbunden aneinandergereiht.	Sehr wichtig für aktuellen Forschungsstand u. Austausch über Fachgebiete. (WS2016_GK_Rei164Hun_w_T2_A2.4)	Der Essay sagt etwas, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge.
K2	Aussagen werden inhaltlich plausibel verknüpft.	Vieles andere kann nicht als Faktum verstanden werden, weil es ideologisch geprägt sein kann (2016_Exp1_abc123def_4)	Eine Information wird logisch erklärt, erläutert oder begründet. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit oder um zu, zur) und komparative (so wie) Formulierungen, Konjunktionen und Präpositionen.
K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	Fakten sind daher für Kontextwissen relevant, aber nicht überzubewerten. (2016_Exp1_abc123def_4)	Der Essay bezieht Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind konzessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Formulierungen, Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch).

Quelle: nach Norden 2012, 2018 und Optimierungsvorschlägen von Thomas Must und Peter Riedel 2016/17; Anpassungen und Ankerbeispiele von Thomas Must.

II. Testbogen (Quelle: Norden 2018)

Universität Bielefeld

Biprofessional

Bielefelder Lehrerbildung:
praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel

Geschichtsbewusstsein im Studium

Mit dem folgenden Test soll das Geschichtsverständnis Studierender zu verschiedenen Zeitpunkten des Bachelor- und Masterstudiums erhoben werden. Ziel ist es, die universitäre Lehrer*innenbildung zu verbessern. Alle gemachten Angaben sind vertraulich, werden ausschließlich für den angegebenen wissenschaftlichen Zweck verwendet und im Fall einer Publikation anonymisiert.

Typ der Veranstaltung (Grundkurs, VPS, ...): _____ Datum: _____

Angaben zur Person (auch damit Sie in der zweiten Runde Ihren Testbogen wiederfinden und kommentieren können):

Vorname Ihres Vaters oder Ihrer Mutter, Ihre Körpergröße, Ihr Lieblingstier

Männlich Weiblich

Sind Sie in Deutschland geboren? Ja Nein _____

Studiengang und Fachsemester Geschichte:

Bachelor o. Ed. ____ Bachelor o. Arts ____ Master o. Ed. ____ Master o. Arts ____

Studieren Sie fachwissenschaftlich oder mit dem Ziel Lehramt?

Fachwissenschaftlich Lehramt

In welchem Fach haben Sie Ihre Bachelorarbeit geschrieben? _____

Falls Sie sich gegenwärtig im Praxissemester befinden oder dieses bereits absolviert haben:

Planen Sie Ihr Studienprojekt für das Fach Geschichte bzw. haben Sie es dort bereits durchgeführt?

Haben Sie die allgemeine Hochschulreife in Deutschland erworben?

Ja Nein In: _____

An welcher Schulform haben Sie ihre allgemeine Hochschulreife erworben?

Gymnasium Gesamtschule Schule des 2. Bildungsweges

andere: _____

In welchem Jahr haben Sie Ihre allgemeine Hochschulreife erworben? _____

Sprechen Sie mehr als eine Sprache auf ersprachlichem Niveau? Ja Welche? _____ Nein

Lesen Sie mehr als eine Sprache auf ersprachlichem Niveau? Ja Welche? _____ Nein

Erlernt in (Mehrfachantwort möglich!): Familie Schule Studium Auslandsaufenthalt

2. Teil

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen und **begründen Ihre Antwort!**

1. Gibt es einen Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte?

2. Kann sich die Geschichte der Französischen Revolution ändern?

3. Wenn Sie eine Zeitmaschine hätten, in welche Zeit und an welchen Ort der Vergangenheit würden Sie reisen?

4. Wie wichtig sind für unser Fachgebiet Geschichte

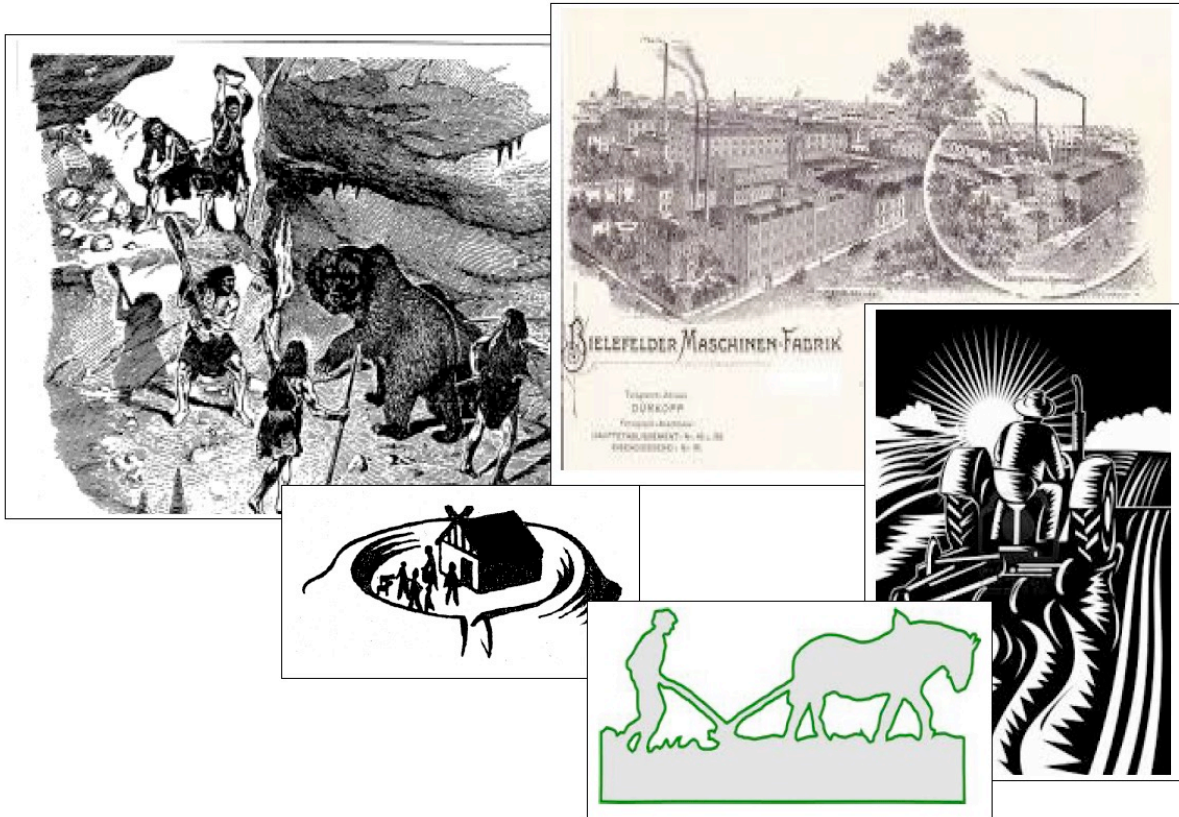
a) historische Fakten? _____

b) die Quellen und Überreste? _____

c) das, was HistorikerInnen darüber schreiben? _____

3. Teil

Bitte schreiben Sie einen zusammenhängenden Text zu den folgenden Bildern!



Vielen Dank!

Anmerkungen oder Kommentar?

III. Interventionen

Übung I: *Narrationen erkennen und historisches Erzählen lehren*

Theorie-/Diskussionsgrundlage:

- Grundlegend: Erzähltypologie Rüsens (Historik, Köln 2013, S.209-215) / van Nordens (Geschichte ist Zeit, Berlin 2014, S.173-180 und S.190-205)
- Transfer auf unterrichtliche Praxis nach van Norden (Guter Geschichtsunterricht 2015):

Narrative Kompetenz: Die SchülerInnen sind in der Lage, (ihre) aktuelle Fragen zu beantworten, indem sie Geschehenes sinnvoll auf die Gegenwart beziehen (eine historische Frage stellen/eine Geschichte erzählen).

- Sie können einen **Gegenwartsbezug** herstellen, indem sie traditional, kritisch oder genetisch erzählen.
- Sie können das **Nacheinander und die Dauer** von Ereignissen bestimmen, also ein Zeitkonzept entwerfen.
- Sie können argumentieren, indem sie **Begründungen** (These, Argument, Beispiel) geben und **Ambivalenzen** aufzeigen.
- Sie können **Geschehenes kontextualisieren** und (begründet) beurteilen.

- Qualitäten im Umgang mit Zeit bei der narrativen Kompetenz (Erzähltypen nach Norden 2014):

- **Sinnbildung:**
 - *Entrücktes Erzählen:* Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen.
 - *Traditionales Erzählen:* Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.
 - *Kritisches Erzählen:* Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.
 - *Genetisches Erzählen:* Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handeln. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.
- **Verlauf und Dauer:** Aussagen über Geschehenes können *undifferenziert nebeneinander* stehen, das *Nacheinander* der Geschehnisse verdeutlichen oder in Betrachtung eines Nacheinanders auch die unterschiedliche Dauer aufzeigen.

Aufgaben

1. Bestimmen Sie den jeweiligen Erzähltypen in M1, M2 und M3.
2. Erläutern Sie, an welchen Merkmalen Sie dies festmachen.
3. Nennen Sie Funktionen des hier genutzten Erzähltypen.

Beispiele

Textauszüge aus einem modernen Sachbuch¹ zum Thema „Leben im Mittelalter“:

M1 Anders als heute gab es im Mittelalter zwischen Paaren vor der Ehe in der Regel keine tiefere persönliche Beziehung. Obwohl das Kirchenrecht die freie Einwilligung beider Partner als Voraussetzung für eine gültige Hochzeit ansah, wurden viele Ehen ohne vorherige Zustimmung des zukünftigen Paares von den Eltern arrangiert. Dies nahmen die Betroffenen jedoch nicht immer klaglos hin. So wehrte sich im 14. Jh. eine etwa 20jährige englische Adlige entschieden gegen die Entscheidung ihrer Eltern, sie aus finanziellen Gründen mit einem mehr als 30 Jahre älteren Witwer zu verheiraten. Aus Briefen geht hervor, daß die junge Frau wiederholt von ihrer Mutter schwer mißhandelt wurde, ohne daß diese es schaffte, den Willen ihrer Tochter zu brechen.

M2 Ebenso wie heute teilte man auch im Mittelalter den Tag in zwei Abschnitte von je zwölf Stunden. Die beiden Zeitabschnitte begannen jedoch nicht um zwölf Uhr mittags und um Mitternacht, sondern bei Sonnenaufgang und bei Sonnenuntergang. Dies hatte zur Folge, daß im Winter die Nachtstunden wesentlich länger als die Tagstunden waren, während im Sommer eine Tagstunde mehr als 60 Minuten hatte.

Steckbrief (Gruppenarbeit einer 8.Kl. im Gymnasium im Fach Geschichte-Erdkunde-Politik, 2010)

M3

Highland Games

Die Highland Games sind eine traditionelle Veranstaltung mit Wettkämpfen. Diese waren ursprünglich Bestandteil der Treffen (*Gatherings*) schottischer Clans in den schottischen Highlands. Dort sind sie auch heute noch zu Hause, finden sich aber auch überall, wo sich Schotten angesiedelt haben, zum Beispiel in Amerika.

Geschichte

Der Ursprung der Highland Games liegt in der keltischen Tradition und stammt aus der Zeit der keltischen Könige in Schottland. Sie waren Bestandteil der Treffen (*Gatherings*) schottischer Clans in den Highlands und wurden ausgetragen, um die stärksten und schnellsten Männer Schottlands zu finden. Sie fanden auch unter wilden Stämmen des Hochlands statt und sind auch heute noch in Schottland zu Hause.

Eine Theorie zur Entstehung geht auf die kriegerische Vergangenheit zwischen England und Schottland zurück, wonach die Spiele ursprünglich zur Auswahl der geschicktesten Krieger und schnellsten Botenläufer dienten. Den Schotten war es, wegen einer Vielzahl von Aufständen gegen die englischen Besatzer, teilweise untersagt Waffen zu tragen. Um dennoch für den Kampf zu trainieren wurden Wettkämpfe veranstaltet, bei denen statt Waffen Alltagsgegenstände verwendet wurden: Eben Baumstämme, Steine oder Heugabeln, mit denen ein Strohbündel möglichst weit oder hoch über ein Hindernis geworfen wurde.

¹ aus: Weltbild-Verlag (Hrsg.): Lebensalltag im Mittelalter, Sammleredition (Reisen in die Vergangenheit), 1997.

Übung II: Informationsbeschaffung und –deutung im Fach Geschichte

Theorie-/Diskussionsgrundlage:

- Quellen, Fakten und Historiographie: Grosch (Was sind Quellen?, 2014, S.74-76); Rüsen (Faktizität und Fiktionalität der Geschichte, 2004, S.19-32)
- Transfer auf unterrichtliche Praxis nach van Norden (Guter Geschichtsunterricht 2015; Ergänzungen durch Norden/Must/Riedel 2016-18):

Hermeneutische Kompetenz:

- Die SchülerInnen sind in der Lage, Texte zu deuten.
 - Sie können den Bezug benennen, den der Autor zu seiner eigenen **Gegenwart** herstellt (Kommunikationssituation).
 - Sie können das **Zeitkonzept** des Autors herausarbeiten.
 - Sie können die **Argumentation** des Autors darstellen.
 - Sie können zeigen, welches **Wissen**, welche Kontexte und welche **Urteile** der Text aufweist.
 - Sie können eventuell den **Umgang** des Autors **mit Informationen** charakterisieren (naiv, kritisch)
- Die SchülerInnen sind der Lage, nicht naiv, sondern kritisch realistisch oder konstruktivistisch mit den historischen Informationen umzugehen.
 - Sie unterstellen Fakten, Quellen und Historiographie einen Wahrheitsanspruch, d.h. diese geben Auskunft darüber, wie Vergangenes war (**Naiver Realismus**).
 - Sie sehen in Fakten, Quellen und Historiographie einen wahren Kern, der durch kritische (vergleichende) Prüfung sichtbar wird (**Kritischer Realismus**).
 - Sie sehen Fakten, Quellen und Historiographie als Konstrukte und geben perspektivische/subjektive Deutungen von Vergangenen wieder (**Konstruktivismus**).

Aufgaben

1. *Stellen Sie Vermutungen zum jeweiligen Umgang mit (historischen) Informationen in M4 und M5 an.*
2. *Beurteilen Sie, ob dieser Umgang eher als naiv oder kritisch bzw. konstruktivistisch zu charakterisieren ist.*
3. *Erläutern Sie, an welchen Merkmalen Sie dies festmachen.*
4. *Vergleichen Sie das Schülerprodukt M3 (aus der vorhergehenden Übung I) mit dem titelgleichen Wikipedia-Artikel und beurteilen Sie den Umgang mit dort gefundenen Informationen.*

Beispiele (aus modernen Schulbüchern²)



M4

M1: Tierzeichnungen in der Felsenhöhle von Lascaux in Südfrankreich, die von Kindern durch Zufall entdeckt wurde. Die Malereien sind etwa 20 000 Jahre alt.

Höhlenmalerei

Vor 40 000 Jahren lagen noch weite Teile Europas unter Eis. Das Leben der Altsteinzeitmenschen war geprägt vom Überleben in der Natur. Sie mussten sich nach den Umweltbedingungen richten, nach dem Klima und der Verfügbarkeit von Nahrung in der Natur.

Irgendwann begannen die Menschen aber auch, kulturelle Dinge zu schaffen. Vor 30 000 Jahren fingen sie an, Höhlenwände zu bemalen. Warum sie diese Bilder malten, wissen die Forscher nicht genau. Vielleicht glaubten sie daran, dass sie mit solchen Bil-

dern ihr Jagdglück beeinflussen oder Jagdunfälle verhindern konnten. Vielleicht wollten die Menschen auch ihre Macht über die Tiere darstellen oder mit den Zeichnungen Jungendlichen, die zum ersten Mal auf die Jagd gingen, die Geheimnisse und Gefahren der Jägerwelt zeigen.

Für ihre Malereien stellten sie sich die Farben selbst her. Sie wussten, wie sie roten Ocker aus den Steinen Brauneisenstein und Eisen-oxid mithilfe von Feuer herstellen konnten. Darüber hinaus benutzten die Menschen einfache Holzkohle oder Kreide, um ihre Malereien herzustellen.

Kultur

Unser Kultur versteht man alles, was der Mensch selbst gestaltet hervorbringt. Unser Kultur fallen Sprache, Schrift, Bilder, Zeichnungen, Musik, Filme und Literatur.



M5

M1: Jägerzene in Schillingen vor 40000 Jahren (heutige Rekonstruktionszeichnung)



M1: Zwischen Skelettresten von Wildpferden ragt die Spitze eines Holzspeers heraus. Er ist besonders gut erhalten, weil er luftdicht abgeschlossen in der Erde lagerte.

² aus: denkmal 2013, Band 1, NRW.

IV. Reflexionsbogen (beispielhaft)

Reflexionsseminar SS2019
Geschichte 23.09.2019

Reflexionsbogen

Impulsfragen für eine Reflexion des Praxissemesters

(Bitte – soweit möglich – aus der Perspektive Ihrer geschichtsdidaktischen Ausbildung beantworten!)

1. Inwieweit konnte ich an der Universität vermitteltes Wissen in der Schule beobachten bzw. selbst anwenden? (**Theorie-Praxis-Transfer**)
2. Mit welchen Problemen war ich in den eigenen Stunden konfrontiert? Was hat die Thematisierung von Stunden- und Reihenplanung im VPS für meine eigene Stundenplanung gebracht? (**Umsetzbarkeit von Konzepten zur Unterrichtsplanung**)
3. Konnte ich durch mein Studienprojekt Erkenntnisse zur Stundenplanung und Unterrichtsführung gewinnen? (**Wirkung Studienprojekt**)

V. Studie 1

(2018b). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. Überlegungen zur Funktion von Studienprojekten im Fach Geschichte anhand empirischer Befunde, Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift (1), S. 299-314.

VI. Studie 2

(2020a). How much importance do prospective teachers attach to facts? Comments on empirical results at the University of Bielefeld (Germany) in the subject history, *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 14 (1), S. 2-17.

VII. Studie 3

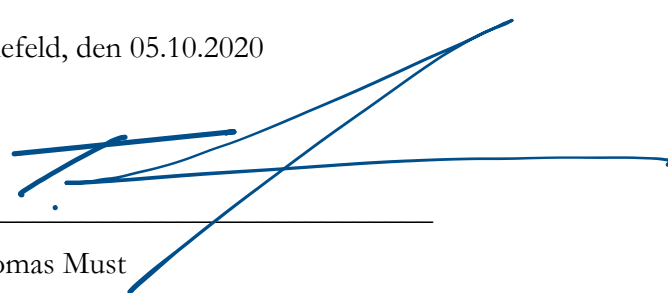
(2020b). Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Anspruch und Wirklichkeit im Fach Geschichte im empirischen Vergleich, PraxisForschung-Lehrer*innenbildung, 2 (1), S. 64-82.

VIII. Erklärungen

Hiermit erkläre ich, Thomas Must (geb. 23.08.1983), dass

- mir die aktuell geltende Promotionsordnung (2017) bekannt ist,
- ich die vorliegende Dissertation in Form einer Synopse sowie die damit gerahmten und anliegenden Studien selbst und in alleiniger Autorenschaft angefertigt und dabei keine Textabschnitte von Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen angegeben habe,
- Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Vermittlungstätigkeiten oder für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
- ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung und eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe.

Bielefeld, den 05.10.2020



Thomas Must

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier °° ISO 9706