

Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen?

Überlegungen zur Funktion von Studienprojekten im Fach Geschichte anhand empirischer Befunde

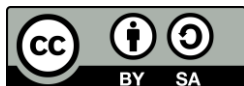
Thomas Must^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Fakultät für Geschichtswissenschaft,
Philosophie und Theologie, Fachbereich Didaktik
der Geschichte Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld,
thomas.must@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Dieser Aufsatz bedient sich vorliegender Befunde aus einem seit 2016 laufenden Forschungsprojekt in der Geschichtsdidaktik Bielefeld, in dem die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen für das Fach Geschichte bei Lehramtsstudierenden untersucht wird. Dabei werden narrative und hermeneutische Kompetenzen – als zentrale Kernkompetenzen angehender Geschichtslehrer gesehen – mithilfe von Testbögen im Zuge eines PRE-POST-FOLLOW UP-Verfahrens in lehramtsbezogenen und auf das Praxissemester gerichteten Veranstaltungen getestet. Die Didaktik stellt sich die Frage, wie weit besagte Kompetenzen bereits bis zum Masterstudium ausgebildet sind und inwiefern sie sich durch den praktischen Teil der universitären Ausbildung entwickeln. Können die vor- und nachbereitenden sowie die begleitenden Veranstaltungen und das Praxissemester selbst diese fördern, und welche Inhalte stellen geeignete Interventionen dar? Zur Beantwortung der Frage, ob Studienprojekte als Kernelement Forschenden Lernens im Praxissemester eine solche Intervention darstellen könnten, werden neben der Vorstellung relevanter Aspekte des Forschungsdesigns und -instruments bisherige Befunde herangezogen und diskutiert sowie mögliche Konsequenzen aus den Erkenntnissen generiert.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Geschichtsdidaktik, Kompetenzen, Lernprogression, Praxissemester



1. Einleitung

Studienprojekte in Schulpraktika zählen in der universitären Lehramtsausbildung zu einem wichtigen Kernelement Forschenden Lernens, das sich mittlerweile als „Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung“ (Fichten, 2017, S. 155) etabliert hat. Studierende sollen auf diese Weise den Transfer von der Theorie zur Praxis leisten und methodisch darin geschult werden, die universitäre Lehre kritisch im praktischen Handeln zu reflektieren. Ferner wird eine Förderung fachspezifischer Kompetenzen erwartet (vgl. Boelhauve, 2009, S. 52; Gess, Deicke & Wessels, 2017), obgleich die Beforschung der Lehrerbildung bisher noch keine einhelligen Ergebnisse zur Wirksamkeit praktischer Anteile auf die Kompetenzentwicklung erbracht hat (Hascher, 2012, S. 122–124). Eine positive Wirkung erhofft sich die Lehrerbildung durch das Forschende Lernen. Ob die Einbindung von Studienprojekten diesem Anspruch gerecht werden kann, müssen empirische Untersuchungen zeigen (Boelhauve, 2009, S. 61).

An der Universität Bielefeld wurden Studienprojekte im Praxissemester der Lehramtsstudierenden implementiert, um fachdidaktische und pädagogische Theorie im eigenen und beobachteten Unterricht auf ihre Relevanz, Umsetzung und Lücken hin zu überprüfen. Im Konkreten wird erwartet, dass das Forschende Lernen der Studierenden im Praxissemester zu einer Reflexion der eigenen, oft ungewohnten Rolle als Lehrkraft und der in der universitären Ausbildung vermittelten Theorie führt. Gess et al. sprechen hier von „Forschender Haltung“ (2017, S. 86–88); demnach können im „Forschenden Lernen [...] Studierende Erfahrungen mit der Genese von Wissen sammeln und erhalten so Impulse, die zu einer Veränderung der eigenen Überzeugungen führen“ (2017, S. 88) und für den Umgang mit Unsicherheiten in der unterrichtlichen Praxis sensibilisieren (Fichten, 2017, S. 156). Die Geschichtsdidaktik Bielefeld möchte zwei wesentliche Kernkompetenzen (narrative und hermeneutische Kompetenz) angehender Geschichtslehrer_innen fördern und baut im Sinne einer Kompetenzentwicklung insbesondere auf den Gedanken der Reflexion bzw. der benannten forschenden Haltung auf. Denn Studienprojekte, die das Ziel verfolgen, durch Beobachtung von Lehrer_innenhandeln die eigene Professionalisierung zu fördern, „fragen sinnvollerweise danach, was Schüler_innen im Laufe einer Unterrichtsreihe gelernt haben und in welchem Grad ihre Fortschritte fachlichen Standards entsprechen“ (Norden, 2017). Folglich ist nach van Norden im Idealfall anzunehmen, dass die Studierenden sich mit den „entsprechenden Daten [sc. wie Lernfortschritten] in ihrem eigenen Unterricht [befassen; sie] evaluieren sich also selbst“ (Norden, 2017). Um diesem Anspruch nachzukommen, bedarf es einer Untersuchung der Wirkung von Studienprojekten auf die Ausbildung der fokussierten Kompetenzbereiche bei den Studierenden. Daraus ergeben sich folgende Leitfragen für eine Untersuchung:

- (i) Lässt sich bei Studierenden, die ihr Studienprojekt in Geschichte durchführen, eine Lernprogression feststellen?
- (ii) Inwieweit unterscheidet sich davon eine eventuelle Entwicklung von Studierenden, die kein Studienprojekt durchführen?
- (iii) Kann eine eventuelle Kompetenzentwicklung auf das Studienprojekt zurückgeführt werden?
- (iv) Wie lässt sich Lernprogression durch Studienprojekte anbahnen?

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese Fragen mithilfe einiger Befunde aus einem laufenden geschichtsdidaktischen Forschungsprojekt an der Universität Bielefeld im Rahmenprojekt *BiProfessional*¹ zu beantworten. Nach einer kurzen Vor-

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben *BiProfessional* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608). Die Verantwortung für den Inhalt dieser

stellung relevanter Aspekte des Forschungsdesigns und der -instrumente folgen die Interpretation besagter Befunde aus der Perspektive Forschenden Lernens sowie die Generierung möglicher Konsequenzen für weitere Untersuchungen und die universitäre Lehramtsausbildung.

2. Theoretische Annäherung

Es ist das domänenspezifische Proprium von Historiker_innen und auch Geschichtslehrer_innen (vgl. Calder & Steffes, 2016, S. 57–59), Ereignisse sinnbildend in Form einer die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpfenden Geschichte zu erzählen (narrative Kompetenz) und eine kritisch-reflektierte Einstellung gegenüber den maßgeblichen Informationslieferanten Fakten, Quellen und Historiographie einzunehmen (hermeneutische Kompetenz). Wie diese Kompetenzen jedoch genau nach Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzuschlüsseln sind, dazu besteht derzeit – trotz einiger ähnlicher Ansätze (vgl. Nitsche & Waldis, 2016) – noch kein Konsens. Jörg van Norden hat bereits 2014 einen wegweisenden Vorschlag zur Ausdifferenzierung und empirischen Beforschung vorgelegt, der vorliegender Untersuchung zugrunde liegt. So differenziert er 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 bzw. 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. Hingegen haben die W-Reihe (= Wie wird Sachwissen genutzt?) und die K-Reihe (= Wie ist der Text gestaltet?) keinen Bezug zu Zeit, sind aber für die Qualität der Narration ebenfalls von Bedeutung. Die hermeneutische Kompetenz wird in zwei Kernelemente unterteilt: Sie besteht zum einen darin, die Perspektivität und Konstruktion von Narrationen zu erkennen bzw. weitgehend die vier Kategorien der narrativen Kompetenz aufzudecken, und zum anderen in der Befähigung zur kritischen Einstellung gegenüber bzw. Interpretation von Fakten, Quellen und Historiographie (vgl. Norden, 2018).² Beide Kompetenzen finden sich auch in den inhaltlichen Anforderungen der Kultusministerkonferenz für die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung wieder (KMK 2017/2008), u.a.: 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, ^[1]_[SEP]
- können das Wissen um die historische Prägung der Gegenwart als Beitrag zur politischen ^[1]_[SEP]Bildung und zur politischen Partizipationsfähigkeit in der demokratischen Gesellschaft vermitteln“ (KMK, 2017/2008, S. 32)

In Bielefeld werden diese Anforderungen als Bildungsauftrag zur Ausbildung und Förderung der narrativen und hermeneutischen Kompetenz wahrgenommen. Ähnliche Zielformulierungen finden sich auch in aktuellen Lehrplänen (u.a. von NRW für das Fach Geschichte/Gymnasium) wieder, was zu der berechtigten Annahme führt, dass „SchülerInnen [...] historisches Denken [lernen], wenn sie narrative und hermeneutische Kompetenz erwerben“ (Norden, 2017). Hier ist das Praxissemester sehr interessant, da die Studierenden ihre Kompetenzen im schulischen Bereich erstmals erproben und idealerweise reflektieren. Im Lehramtsstudiengang Geschichte verfolgen Studienprojekte in der Regel mit unterschiedlichen Settings und Designs das Ziel, historisches

Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen. Eine Projektbeschreibung findet sich unter URL: <https://uni-bielefeld.de/biprofessional/cluster/wm6.html>.

² Die Aufschlüsselung der hermeneutischen Kompetenz geht zurück auf einen Vorschlag von Jörg van Norden, optimiert und angepasst von Thomas Must und Peter Riedel.

Denken und Lernen bei Schüler_innen zu untersuchen (Norden, 2017), beschäftigen sich folglich mit Aspekten der beiden Kompetenzen.

3. Methodik

Für eine Untersuchung der benannten Gegenstände bietet sich in der Hauptsache das bereits im Sommer 2016 von Jörg van Norden und Lale Yildirim konzipierte und pilotierte Forschungsdesign und -instrument an (Norden, 2018), das direkt mit dem hier gerahmten *BiProfessional*-Projekt gekoppelt ist und Möglichkeiten bietet, die fokussierten Kompetenzen zu testen. Folgend werden einige seiner zum Verständnis der Befunde und deren Interpretation relevante Aspekte beschrieben und um eigene methodische und hochschuldidaktische Bemerkungen und Anpassungen ergänzt. Zusätzlich wird die Ungewissheitstoleranzanalyse nach Claudia Dalbert (1999) als zweites Instrument eingesetzt.

3.1 Design und Stichprobe

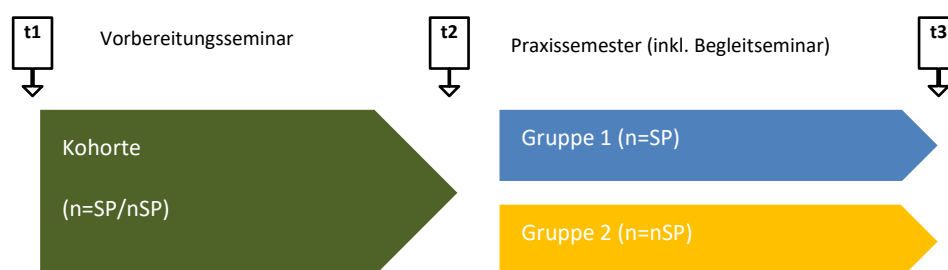
Die Grundelemente des Designs gehen auf die schulischen Forschungen Jörg van Nordens zurück, in denen die narrative Kompetenz mithilfe eines PRE-POST-FOLLOW UP-Testverfahrens bei Schüler_innen getestet wird. Diese werden vor und nach der Durchführung einer – als Intervention angesetzten – Lernreihe sowie sechs Wochen später mit dem gleichen Instrument getestet, um mögliche Lernprogressionen zu untersuchen (Norden, 2014; Norden, Neumann & Schürenberg, 2016). Für die Testung von Studierenden sind Anpassungen im Ablauf und am Instrument notwendig. Im Fokus stehen Lehramtsstudierende im Master-Studiengang Geschichte, die ihr Praxissemester absolvieren, und damit zwei Kernveranstaltungen: das Praxissemester, ein mehrmonatiges Praktikum an einer Schule eigener Wahl, das von Lehrer_innen vor Ort angeleitet wird, sowie das Vorbereitungsseminar, das im Semester vorher stattfindet und seitens der Universität auf die Praxis vorbereitet. Beide sollen jeweils im Rahmen der ersten Ausbildungsphase der Lehrerbildung geeignete Interventionen darstellen, die Studierenden in der Umsetzung fachdidaktischer Theorie in die Praxis zu unterstützen und zu fördern sowie die eigenen domänenspezifischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Dabei fungiert zuerst das Vorbereitungsseminar als theoretischer Input (u.a. Vorstellung und Diskussion von empirischen Forschungen im Fach) und zur Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, fachdidaktische Konzepte in der Praxis umzusetzen (u.a. Stundenplanung, Kompetenzorientierung, Themenfindung und Gegenwartsbezug sowie Einsatz von Medien historischen Lernens).³ Aus dieser Vorbereitung lassen sich dann auch entsprechende Studienprojekte anbahnen, die die Studierenden im Praxissemester durchführen (können). Die Studierenden werden das erste Mal (t1) zu Beginn des Vorbereitungsseminars, einer im vorhergehenden Semester auf das Praxissemester vorbereitende Veranstaltung, getestet, wodurch die Qualität der beiden Kompetenzen vor den Interventionen festgestellt werden kann. Am Ende des Vorbereitungsseminars erfolgt die zweite Erhebung (t2), nach dem Praxissemester die dritte (t3), hier dann im Rahmen eines die Praxis reflektierenden Blockseminars. Mithilfe dieser drei Testzeitpunkte sollen Erkenntnisse über eine eventuelle Kompetenzentwicklung gewonnen werden (Norden, 2018; Must, 2018).

³ Im derzeitigen Format findet keine konkrete Auseinandersetzung mit der narrativen und hermeneutischen Kompetenz als Sitzungsthema statt. Sie bzw. einzelne Aspekte davon werden im Zuge der oben benannten Inhalte stellenweise berücksichtigt und diskutiert. Die Untersuchung geht davon aus, dass die Studierenden im Master über diese Kompetenzen bereits weitgehend verfügen und durch das Vorbereitungsseminar und das Praxissemester mit Blick auf eine Anwendung und Vermittlung in der Schule weiterentwickeln.

3.2 Methodische Fokussierung auf Studienprojekte

Für die vorliegend beschriebene Teiluntersuchung, inwieweit explizit Studienprojekte eine Wirkung auf die Ausbildung und Förderung narrativer und hermeneutischer Kompetenz haben könnten, ist die Betrachtung der Entwicklung von t1 nach t2 unerheblich. Im Vorbereitungsseminar werden zwar empirische Studien in der Geschichtsdidaktik vorgestellt und mögliche Themen für die Studienprojekte der Studierenden generiert, jedoch noch keine durchgeführt. Zudem können die Studierenden noch bis zum Ende des Vorbereitungsseminars bzw. zum Beginn ihres Praktikums in der Schule wählen, in welches Fach sie das Projekt letztendlich einbinden wollen. Also stellt der Testzeitpunkt t2 den Ist-Zustand, d.h. die Ausgangsqualität der Kompetenzen, und t3 eine mögliche Entwicklung dar. Da erfahrungsgemäß nicht alle Studierenden Geschichte als ihr Projektfach wählen, ergeben sich je Kohorte, d.h. den Studierenden eines Semesters, zwei Untersuchungsgruppen: Proband_innen mit Studienprojekt (SP) und ohne (nSP) im Fach Geschichte (Schema 1). Beide werden getrennt geführt jeweils in t2 und t3 gegenübergestellt.

Schema 1



Das Studienprojekt stellt damit die Intervention im Untersuchungsablauf dar und bildet die Experimentalgruppe, nSP wird zur Kontrollgruppe. Während des Praxissemesters werden die Studierenden weiterhin durch die Fachdidaktik in einem Begleitseminar betreut. Hier erhalten beide Gruppen gemeinsam denselben inhaltlichen Input,⁴ so dass näherungsweise sichergestellt werden kann, dass nur das Studienprojekt selbst die Intervention darstellt.

3.3 Instrument

Für die Testung bei Studierenden wurde ein vierteiliger Testbogen entwickelt (Norden, 2018), der zuerst die Angabe demographischer Daten abfragt, bevor drei Seiten Testaufgaben folgen: (1) In der ersten Aufgabe findet sich eine Dilemma-Geschichte. Hier wird zur Fortsetzung der auf eine Erzählung von Samuel Johnson zurückgehenden Geschichte aufgefordert (vgl. Rüsen, 1987, S. 18; Schmidt, 1987, S. 28–35). Durch die Operatoren Erzählen und Begründen wird erwartet, dass die Studierenden eine Geschichte weitererzählen und eine dort verlangte Entscheidung treffen. Der Fokus liegt auf der Entscheidung, wie die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verbinden sind. Dies entspricht der ersten Kategorie der narrativen Kompetenz, im Weiteren noch als A-Reihe bezeichnet. (2) Es folgen vier Fragen zur Hermeneutik und zur Vorstellung von Geschichte, wobei die vierte Frage die Hauptaufgabe darstellt. Die ersten drei dienen ursprünglich als Kontrolle und Bekräftigung für die Aussagen in den

⁴ Aktuell werden im Begleitseminar keine expliziten Inhalte und Zwischenstände aus Studienprojekten der Teilnehmer_innen thematisiert, sondern – als Fortführung des Vorbereitungsseminars – ausgewählte (und von den Studierenden aus dem eigenen Unterricht mitgebrachte) Aspekte und Probleme der Stundenplanung diskutiert und Lösungen entwickelt.

anderen Aufgabenteilen.⁵ Erneut durch den Operator Begründen in Kombination mit der Beantwortung der Frage vier nach Gewichtung von Fakten, Quellen und Historiographie wird von den Studierenden eine argumentative Antwort erwartet, die den Wahrheitsgehalt von Fakten, Quellen und Historiographie einschätzt und damit zeigt, wie kritisch sie diesen gegenüberstehen (folgend noch als F-/Q- und H-Reihe der hermeneutischen Kompetenz bezeichnet). (3) Zuletzt schließt sich eine Bilderreihe an, zu der ein Text aufgeschrieben werden soll. Das Format dieser Aufgabe mag hinsichtlich der Operatoren sehr offen wirken. Jedoch weisen die Bilder einen offensichtlich historischen Bezug und einen Entwicklungszusammenhang auf, die beide in einem zusammenhängenden, folglich sinnstiftenden Text formuliert werden sollen. Und da ferner für die Geschichtsstudierenden zum Beispiel in Form einer Hausarbeit das Verfassen einer Historie zu einer mehrfach zu absolvierenden Kernleistung ihres Studiums zählt und sich die zu testenden Studierenden bereits im Master befinden, wird vorausgesetzt, dass sie die Aufgabe ähnlich verstehen und eine historische Frage formulieren (entspricht der A-Reihe), Zeitverläufe berücksichtigen (entspricht der B-Reihe) und eigene Wissensbestände abrufen (entspricht der W-Reihe), was in einer argumentativen Verschriftlichung mündet (entspricht der K-Reihe).

Da die Auswertung der erhobenen Daten deduktiv vorgeht und einer typisierenden und skalierenden Strukturierung folgt, bedarf es einer Kategorisierung dieser Teilkompetenzen und ihrer Verortung in einem Kodierleitfaden (vgl. Mayring, 2015, S. 97–99, 103–113). Die narrative und hermeneutische Kompetenz werden jeweils in drei Qualitäten und mehrere Kategorien unterteilt (vgl. Tab. 1): Während bei der narrativen Kompetenz die gängigen Niveaustufen basal (1), intermediär (2) und elaboriert (3) verwendet werden, um die Erzähltypen (Formen narrativer Sinnbildung) entrückt (=1), traditionell und kritisch (=2) sowie genetisch (=3) zu werten (Norden, 2014), folgt die hermeneutische den drei erkenntnistheoretischen Ansätzen naiver (1) und kritischer Realismus (2) sowie Konstruktivismus (3) (Norden, 2018; Must, 2018; ähnlich auch Díaz & Shopkow, 2017). Genau genommen werden mit dem Instrument – im Gegensatz zur narrativen Kompetenz – nicht alle oben aufgeschlüsselten Fähigkeiten der hermeneutischen Kompetenz getestet, sondern ausschließlich die Bewertung der Informationsgegenstände Fakten, Quellen und Historiographie als wesentliche Kernfähigkeit. Zudem verbietet sich hier eine wertende Konnotation wie bei der narrativen Kompetenz, 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 Wertung erfolgt diesbezüglich nur als Abgrenzung vom naiven Typus, wie die Bezeichnung bereits deutlich macht.

Die oben erwähnte Pilotierung des Projekts im Sommer 2016 bestätigte schließlich die Validität des Testinstruments – neben vorherigen schulischen Untersuchungen von van Norden (2014) sowie von van Norden et al. 2016) in einem ähnlichen Design (Konstruktvalidität nach Mayring, 2015, S. 127). Hier wurden gezielt Extrem- und Normalgruppen getestet und deren Aussagen ausgewertet, um den Testbogen hinsichtlich der Aufgabenstellungen zu optimieren und den Kodierleitfaden anzupassen; erwartungsgemäß schnitten die Extremgruppen deutlich anders ab als der Durchschnitt (Extremgruppenvalidität nach Mayring, 2015, S. 124).

⁵ Jedoch zeigte sich im Laufe der Erhebungen, dass die bisherigen Antworten der Proband_innen hier wenig vergleichbar sind, weshalb diese nur in Einzelbetrachtungen herangezogen werden.

Tabelle 1: Qualitäten und Kodierleitfaden (gekürzt; ohne Ankerbeispiele) (erweitert und angepasst nach van Norden (2014, S. 274–277) durch Thomas Must, Jörg van Norden, Peter Riedel nach einem Vorschlag von Jörg van Norden aus dem Jahre 2016)

	Qualität/ Kode	Beschreibung
<i>Narrative Kompetenz</i>	A1	<i>Entrücktes Erzählen:</i> Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln hat, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt.
	A2.1	<i>Traditionales Erzählen:</i> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.
	A2.2	<i>Kritisches Erzählen:</i> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.
	A3	<i>Genetisches Erzählen:</i> 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.
	B1	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.
	B2	Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.
	B3	Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.
	W1	Sporadisches Wissen.
	W2	Kontextualisierung.
	W3	Bewertung und Beurteilung.
<i>in beiden vorhanden</i>	K1	Aussagen werden unverbunden aneinandergereiht.
	K2	Aussagen werden inhaltlich plausibel verknüpft.
	K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.
<i>Hermeneutische Kompetenz</i>	F1	Fakten sind die wahren, nicht mehr hinterfragbaren Vergangenheitspartikel.
	F2	Fakten haben einen wahren Kern, der durch kritische, kontextualisierende Prüfung sichtbar wird.
	F3	Fakten sind Konstrukte zu Geschehenem. Ontologischen Charakter hat lediglich das Nacheinander im Geschehen.
	Q1	Quellen sagen uns, wie es war. Sie geben den Sinn vor, sie machen Sinn. Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.
	Q2	Quellen haben einen wahren Kern, einen Sinn, der durch Quellenvergleich und Quellenkritik erkennbar wird.
	Q3	Quellen entstehen, wenn Historiker_innen etwas befragen, um sich ein Bild von der Vergangenheit zu machen, indem sie Sinn stiften.
	H1	Historiographie sagt uns, wie es war.

H2	Historiographie hat ihren wahren Kern, der durch Vergleich und Quellenbezug zugänglich wird.
H3	Historiographie ist standortgebundene, intentionale Kommunikation.

4. Interpretationsversuche erster Befunde

Es lagen aus zwei Kohorten, dem Wintersemester 2016/17 und dem Sommersemester 2017, von 28 Proband_innen je drei handschriftlich ausgefüllte Testbögen in Papierform vor. Diese wurden transkribiert, in atlas.ti hochgeladen und mithilfe des oben beschriebenen Leitfadens kodiert. Die damit zu allen drei Testzeitpunkten erhobenen Daten ermöglichten bereits erste Aussagen zur Entwicklung der Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden, die jedoch ernüchternd ausfielen (Norden, 2018; Must, 2018). Diese Daten wurden hier mit dem Focus auf die Studienprojekte erneut ausgewertet. Die Kodierung war weitgehend unproblematisch (Intercoderreliabilität von .70 bis .87). Nach den beiden oben benannten Gruppen selektiert ergeben sich folgende Werte:

Tabelle 2: Erhebung der Kohorten WS2016/SS2017 (n=28) zur narrativen Kompetenz (Auswertung Thomas Must; Transkription Lukas Schmidt, 2017/18)

		A-Reihe ⁶		B-Reihe		W-Reihe		K-Reihe	
		t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3
SP (n=16)									
Kodierung	1	14	16	1	4	2	6	7	6
	2	12	10	12	10	14	10	5	5
	3	6	6	3	2	0	0	4	5
	<i>MW</i> ⁷	1.75	1.69	2.13	1.88	1.88	1.63	1.81	1.94
	<i>SD</i>	0.59	0.46	0.48	0.60	0.33	0.48	0.81	0.83
	<i>M</i>	1.75	1.50	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	<i>p</i>		.74		.04		.16		.65
	<i>d</i>		-.08		-.67		-.47		.12
nSP (n=12)									
Kodierung	1	9	15	2	4	3	3	4	2
	2	14	7	10	6	8	8	5	8
	3	1	2	0	2	1	1	3	2
	<i>MW</i> ⁸	1.67	1.46	1.83	1.83	1.83	1.83	1.92	2.00
	<i>SD</i>	0.31	0.43	0.37	0.69	0.55	0.55	0.76	0.58
	<i>M</i>	1.50	1.50	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	<i>p</i>		.24		1.00		1.00		.75
	<i>d</i>		-.45		.00		.00		.09

⁶ Die Daten der A-Reihe ergeben sich aus dem Aufgabenteil 1 und 3 des Testbogens, daher ist n in dieser Spalte doppelt so hoch, d.h. n=32 für SP und n=24 für nSP, alle anderen Reihen wurden nur in Aufgabenteil 3 kodiert. Für die Berechnung der Werte für Mittelwert bis t-Test wurden aber n=16 und n=12 genutzt, jedoch mit den Mitteln aus Aufgabe 1 und 3, z.B. Proband hat in Aufgabe 1 die Kodierung 1 und in Aufgabe 2 die Kodierung 2 erhalten, somit ist sein Wert zur Berechnung der A-Reihe 1.5.

⁷ *MW* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *M* = Median; *p* = t-Test; *d* = Effektstärke nach Cohen.

⁸ *MW* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *M* = Median; *p* = t-Test; *d* = Effektstärke nach Cohen.

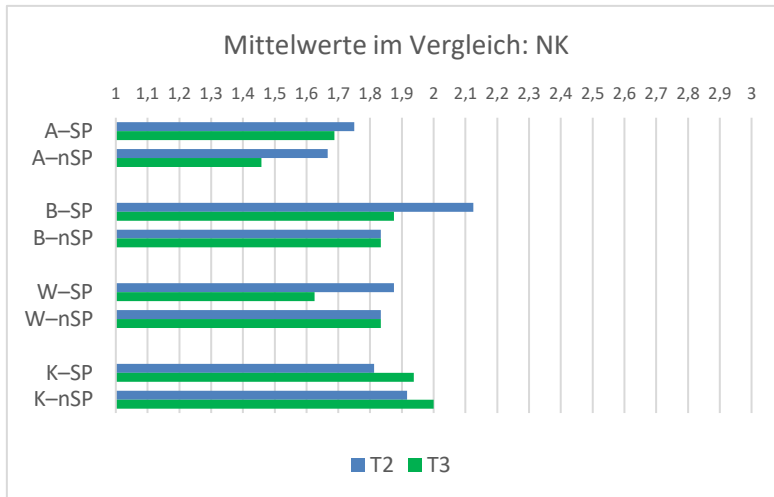
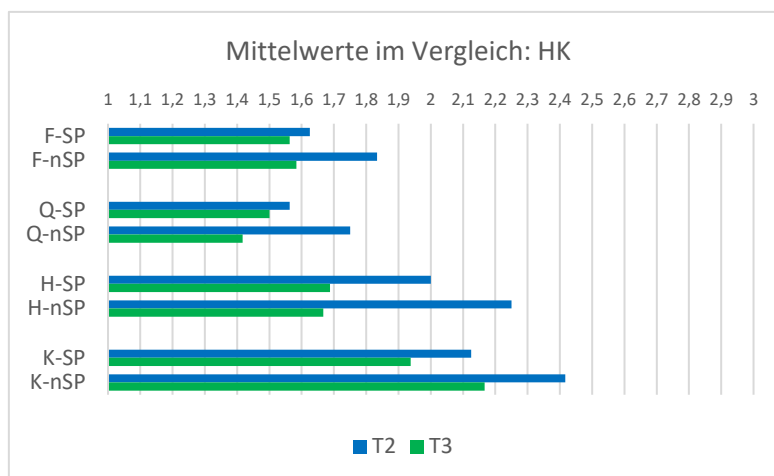


Tabelle 3: Erhebung der Kohorte WS2016/SS2017 (n=28) zur hermeneutischen Kompetenz (Auswertung Thomas Must; Transkription Lukas Schmidt, 2017/18)

		F-Reihe		Q-Reihe		H-Reihe		K-Reihe	
		t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3
SP (n=16)									
Kodierung	1	11	10	9	9	4	6	3	4
	2	0	3	5	6	8	9	8	9
	3	5	3	2	1	4	1	5	3
	<i>MW</i>	1.63	1.56	1.56	1.50	2.00	1.69	2.13	1.94
	<i>SD</i>	0.93	0.79	0.70	0.61	0.71	0.58	0.70	0.66
	<i>M</i>	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	<i>p</i>		.20		.72		.17		.42
	<i>d</i>		-.60		-.09		-.43		-.21
nSP (n=12)									
Kodierung	1	5	6	4	7	1	4	1	3
	2	4	5	7	5	7	8	5	4
	3	3	1	1	0	4	0	6	5
	<i>MW</i>	1.83	1.58	1.75	1.42	2.25	1.67	2.42	2.17
	<i>SD</i>	0.80	0.64	0.60	0.50	0.60	0.47	0.64	0.80
	<i>M</i>	2.00	1.50	2.00	1.00	2.00	2.00	2.50	2.00
	<i>p</i>		.34		.17		.05		.27
	<i>d</i>		-.28		-.41		-.61		-.40



4.1 Beantwortung der Fragen mithilfe der Daten

Wie oben bereits erklärt, sind die Befunde von t1 für vorliegende Teiluntersuchung nicht relevant; es sei aber vermerkt, dass es insgesamt zu keiner signifikanten Entwicklung von t1 nach t2 gekommen ist, wodurch das Vorbereitungsseminar als Intervention weitgehend erfolglos blieb (Must, 2018). Mit Blick auf die Daten von t2 und t3 (siehe Tab. 2 und Tab. 3) können Versuche unternommen werden, die eingangs gestellten Fragen zu beantworten. In beiden Gruppen (SP/nSP) kann keine signifikant positive Entwicklung bei der narrativen Kompetenz (Tab. 2) festgestellt werden (i); in der B-Reihe der Gruppe SP zeigt sich sogar eine signifikant negative Entwicklung. Die beiden Gruppen unterscheiden sich nur wenig hinsichtlich ihrer Qualität bzw. schwanken sehr stark im Verlauf von t2 nach t3, wodurch es keine explizite Rangordnung gibt (ii). Auffällig ist allerdings, dass SP in den ersten drei Reihen tendenziell schlechter in t3 als in t2 abschneidet, während das bei nSP nur in der A-Reihe vorkommt. Die Studierenden werden – alle Reihen betrachtend – mehrheitlich auf dem zweiten Niveau kodiert und erzählen damit insgesamt eher *traditional* oder *kritisch*, d.h., sie zeigen ein Erkenntnisinteresse in der Gegenwart, berücksichtigen jedoch noch nicht Veränderung und Beständigkeit von Geschehenem gleichermaßen, um zu einer differenzierten Erzählung oder Entscheidung zu gelangen. Sie halten entweder an Vergangenen fest oder distanzieren sich gänzlich davon. In der A-Reihe allein sind jedoch auch viele, teils die Mehrheit der Studierenden als *entrückt* erzählend kodiert wurden, d.h., sie nehmen zeitdifferente Aspekte kaum wahr und beziehen die Gegenwart nicht mit ein. Eine geschlechtsspezifische Unterscheidung ist wenig zielführend, da die Verteilung sehr unausgeglichen und personell zu gering ist (SP: 6w zu 10m; nSP: 7w zu 5m).

Betrachtet man die Daten zur hermeneutischen Kompetenz (Tab. 3), ergibt sich ein ähnliches Bild, dass es auch dort zu keiner signifikant positiven Entwicklung gekommen ist (i). Nur in der H-Reihe der Gruppe nSP ergibt sich eine äußerst negative Entwicklung. Im Unterschied zur narrativen Kompetenz ist hier die Gruppe nSP aber – trotz der Schwankungen – weitgehend besser kodiert worden (ii), wenngleich sich aufgrund der mangelnden Entwicklungen daraus keine Aussage über die Funktion der Studienprojekte ableiten lässt. Die Studierenden sind abgesehen von Historiographie im Wesentlichen Fakten und Quellen gegenüber sehr unkritisch und wahrheitsgläubig, was mit Blick auf deren bisherige universitäre Ausbildung in den Geschichtswissenschaften doch problematisch scheint (Must, 2018), allerdings in aktuellen Untersuchungen der Bielefelder School of Education (BiSEd) zu epistemischen Überzeugungen von Studierenden im Allgemeinen – mit Blick auf die Items Wahrheit und

Sicherheit der Fachwissenschaften – ebenfalls aufgefallen ist.⁹ Auch bei der hermeneutischen Kompetenz bestätigt sich wie zuvor schon bei der narrativen die Tendenz, dass SP von t2 nach t3 schlechter kodiert wird, was hier aber auch auf nSP zutrifft. Die Befunde in Gänze legen nahe, dass die Studienprojekte keine Lernprogression befördern (iii). Folglich ist die Intervention „Studienprojekte“ bei der Förderung domänen-spezifischer Kompetenzen im Fach Geschichte in der aktuellen Form nicht erfolgreich (iii).

4.2 Störvariablen und Aussagekraft der Befunde

Die oben formulierte Schlussfolgerung muss jedoch unter Beachtung einiger Störvariablen gesehen werden. In methodischer Hinsicht ist aufgefallen, dass Studierende gelegentlich in der Aufgabenstellung zur Dilemma-Geschichte nicht historisch, sondern moralisch argumentieren und damit zeitdifferente Ereignisse weitgehend ausblenden sowie offensichtlich nicht die Notwendigkeit eines Gegenwartsbezugs erkennen. Das macht die Kodierung der Aussagen schwierig bzw. führt in den meisten dieser Fälle zur Einstufung als *entrückt* (A1) erzählend. Das Vorkommen solcher Fälle häuft sich und relativiert das schlechte Abschneiden in der A-Reihe, hat allerdings keinen erkennbaren Einfluss auf die Unterscheidung der beiden Probandengruppen hinsichtlich der Intervention durch die Studienprojekte. Im Fortgang der Untersuchung sollte diese Variable weiter beobachtet werden und gegebenenfalls zu einer Optimierung der Aufgabenstellung anregen. In diesem Kontext mag vielleicht auch eine Testermüdung hineinspielen können, d.h., Studierende lesen beispielsweise die Aufgabe nicht richtig, beantworten vereinfacht oder gar nicht und wiederholen Antworten aus vorhergehenden Testungen. Derartige Fälle sind erkennbar vorgekommen, aber noch nicht auffällig; eine fortlaufende Beobachtung wird berücksichtigt.

Eine weitere Variable, die Intervention betreffend, zeigt sich darin, dass die Themen der Studienprojekte von den Studierenden relativ frei wählbar und nicht immer eindeutig mit den hier untersuchten Kompetenzbereichen zu verknüpfen sind, d.h., aus einer Beschäftigung mit bestimmten Themen muss nicht zwangsläufig eine Reflexion aller für diese Kompetenzen nötigen Kategorien bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten folgen. Es macht daher Sinn – auch unter der Berücksichtigung der recht kleinen Probandenzahlen –, eine näherungsweise Einteilung der von den Studierenden untersuchten Themen hinsichtlich ihrer minderen oder stärkeren Verknüpfung mit den Kompetenzbereichen vorzunehmen. Bei der Sichtung der entsprechenden Arbeiten war festzustellen, dass etwa 70 bis 80 Prozent der Studienprojekte eindeutige bzw. erkennbare Bezüge zur Auseinandersetzung mit den hier benannten Kompetenzen aufweisen und sich nur vereinzelt Studierende mit gänzlich anderen Themen beschäftigten. Die Themenwahl wird daher wohl nicht ausschlaggebend das Ergebnis beeinflussen. Die konkrete Auseinandersetzung mit den Kompetenzen hingegen muss aber nicht zwangsläufig bedeuten, dass die Studierenden auch jede der benannten Kompetenzen im Einzelnen für sich reflektiert haben. Genauso ist zu berücksichtigen, dass die erfolgreiche Vermittlung einer Kompetenz nicht zwangsläufig bedeutet, dass auch die vermittelnde Person von dieser überzeugt ist bzw. sie selbst anwendet (vgl. auch Notizen zu Einstellungsstabilitäten bei Nitsche, 2016, S. 166).

Ferner wurde recht häufig – unabhängig von den Testungen und damit auch nicht systematisch – in den Seminaren eine gewisse Sorge der Studierenden um die Auswirkungen neuer theoretischer Konzepte auf die praktische Umsetzung in der Stundenplanung und damit auf die möglichen Lernreaktionen der Schüler_innen wahrgenommen. Dahinter könnte sicher auch die Frage stehen, ob nicht im System Schule die dort etablierte Praxis der einzige Weg ist, vor einer Klasse bestehen zu können, obwohl die-

⁹ Dies wurde am 14.02.2018 in einem Vortrag von Johanna Lojewski und André Brandhorst in der Bielefelder Geschichtsdidaktik aus den laufenden Untersuchungen berichtet.

se Praxis geschichtsdidaktisch obsolet erscheint (vgl. Norden, 2017; angedeutet bei Hascher, 2012, S. 112). Könnte das vielleicht sogar die oben erwähnten Rückschritte von t2 nach t3 erklären? Die Vermutung einer vorliegenden Ungewissheitsintoleranz liegt nahe und wurde daher in der Untersuchung mitberücksichtigt. Persönlichkeitsmerkmale können sich durchaus derart stark ausprägen, dass sie grundsätzlich eine Lernprogression in beiden Gruppen beeinflussen (vgl. Mayr, 2014). So ist bei dieser Studierendengruppe eher eine Ungewissheitsintoleranz bzw. eine äußerst geringe Ungewissheitstoleranz festzustellen (siehe Tab. 4), die mithilfe des Analyserasters nach Dalbert (1999)¹⁰ getestet wurde und ihre bereits vorliegenden Erkenntnisse zur Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften widerspiegelt (Dalbert & König, 2007; Dalbert & Radant, 2010).

Tabelle 4: Testung der Ungewissheitstoleranz (nach Dalbert 1999) in t3 (Auswertung: Thomas Must)

	alle Probanden n=28	SP/nSP n=16 (davon 6w; 10m) / 12 (davon 7w; 5m)	w/m n=13/15
<i>MW</i>	3.45	3.23/3.73	3.42/3.47
<i>SD</i>	0.80	0.87/0.59	0.47/1.00
<i>M</i>	3.63	3.44/3.75	3.63/3.5

Unterscheiden wir zwischen den oben aufgeschlüsselten Gruppen SP und nSP, zeigt sich letztere als minimal toleranter. Es könnten Fragen aufkommen, ob als eher intolerant einzuschätzende Studierende häufiger zur Durchführung eines Studienprojekts neigen. Möglicherweise sind aber auch geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar. In Anbetracht der Gruppengröße und der nur geringen Unterschiede sind Antworten auf diese Fragen aber zu diesem Zeitpunkt nicht einmal tendenziell abzuschätzen. Nichtsdestotrotz bleibt die Erkenntnis, dass – der Theorie folgend – die Gruppe insgesamt deutlich zu wenig tolerant ist, um auf neue Herausforderungen flexibel und aufgeschlossen zu reagieren. Diese Intoleranz – oder geringe Toleranz – wirkt sich vielleicht nicht konkret auf die Durchführung des Studienprojekts aus, prägt aber möglicherweise ihre Reflexion. Demnach könnten intolerante Proband_innen für sie neuen theoretischen Inhalten und Ergebnissen aus dem Projekt misstrauisch gegenüberstehen oder sich gar vehement gegen Erkenntnisse wehren, die ihren Überzeugungen widersprechen (Reusser & Pauli, 2014, S. 645–646; Gess, Deicke & Wessels, 2017, S. 85).

5. Konsequenzen für den Umgang mit Studienprojekten

Um die Intervention „Studienprojekt“ wirksam zu gestalten (iv), bedarf es einer Sensibilisierung für die Kompetenzbereiche und einer Konkretisierung der entsprechenden wählbaren Themen. Die Studierenden müssen ein Bewusstsein für ihren domänenspezifischen Habitus entwickeln und in der Lage sein, diesen kritisch zu reflektieren. Die Grundlage zur Optimierung der Intervention liegt folglich im Vorbereitungsseminar und fortführend auch im Begleitseminar. Dafür müssen aktuelle Inhalte und Methoden der Veranstaltung im Hinblick auf die anvisierten Kompetenzen sukzessive überdacht und immer wieder neu angepasst werden, bis die Intervention kontinuierlich erfolgreich verläuft.

¹⁰ Das Analyseraster ordnet acht Aussagen zum Umgang mit (Un-)Gewissheit den Werten 1–6 (intolerant bis tolerant) zu.

5.1 Optimierung des Vorbereitungsseminars

Es ist geplant, ab dem Sommersemester 2018 in den Vorbereitungsseminaren thematische Bausteine zu implementieren, die sich explizit mit Narrationen und dem Umgang mit Fakten, Quellen und Historiographie auseinandersetzen und damit den beiden Kompetenzbereichen zuspitzen. Es geht dabei nicht ausschließlich um die Haltung der Studierenden, sondern besonders auch um die Auswirkung dieser Haltung auf Schüler_innen, die sie in ihrem Schulpraktikum unterrichten. Hierzu dienen Unterrichtsbeispiele in Form von Stundenentwürfen und Schülerprodukten. Auf diese Weise könnte auch einer möglichen Ungewissheitsintoleranz begegnet werden. Für diese Anpassungen des Vorbereitungsseminars sollen in einem ersten Durchlauf zwei Sitzungen genutzt werden. In dem darauffolgenden Begleitseminar müssen diese Inhalte immer wieder anhand konkreter Beispiele, die die Studierenden selbst aus dem Praxissemester mitbringen, thematisiert und reflektiert werden. Nur so lässt sich langfristig ein Bewusstsein stetiger Relevanz dieser Kompetenzen bei den Studierenden verankern. Wichtige Rahmenbedingungen sind im Besonderen eine höhere Transparenz der Lernziele, eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den testrelevanten Inhalten und eine Berücksichtigung des sich voraussichtlich in den kommenden Testungen weiter bestätigenden Verdachts einer Ungewissheitsintoleranz bei den Studierenden. Ähnliche Anpassungen sind für das Begleitseminar angedacht, das die universitäre Betreuung der Studierenden während des Praxissemesters sicherstellen soll und damit derzeit die einzige Möglichkeit darstellt, die sich im praktischen Teil ihrer Ausbildung befindlichen Studierenden universitär fachdidaktisch zu begleiten. Hier wäre eine Überlegung, Intoleranz mit konkreten Unterrichtsbeispielen zur Stundenplanung und Schülerreaktionen zu begegnen, indem mit den Studierenden mögliche Auswirkungen neuer Konzepte an Beispielen diskutiert werden, um das Maß an Ungewissheit so weit wie möglich einzudämmen bzw. ein Repertoire an Handlungsoptionen zu schaffen (vgl. Hericks, 2006, S. 463–468; Martinek, 2007, S. 182–183). Mit einer solch reflexiv und diskursiv orientierten Methode ließe sich auch die Gefahr einer Indoktrination (vgl. Golser, 2015, S. 65f.) der Studierenden zumindest eindämmen.

5.2 Mehrwert für die Studienprojekte (iv)

Da die inhaltlichen Bausteine im Vorbereitungsseminar nicht als reine theoretische Inputs vermittelt, sondern mit der unterrichtlichen Praxis verknüpft werden, ergibt sich eine kritische Reflexion über die Anwendbarkeit der geschichtsdidaktischen Theorie, die Chancen, Grenzen und Desiderate aufzeigen kann. In dieser Phase lassen sich idealerweise Themen für Studienprojekte generieren; so lässt sich ihnen ein deutlicher Bezug zu den Kompetenzbereichen verleihen, und Studierenden wird eine gezielte Reflexion ermöglicht. Folglich lässt sich auch die andere Störvariable – Studienprojekte mit geringem Bezug zur narrativen und hermeneutischen Kompetenz – weitgehend umgehen. Hier stellt sich noch die Frage, ob und inwieweit das Vertiefungsseminar, eine methodisch beratende und ebenfalls das Praxissemester begleitende Veranstaltung ausschließlich für Studierende mit Studienprojekt im Fach, lenkend eingreifen bzw. für etwaige Zwischenreflexionen genutzt werden sollte.

6. Fazit und Ausblick

Es zeigt sich, dass das Studienprojekt im Fach Geschichte bzw. dessen inhaltliche und methodische Rahmung in den universitären Veranstaltungen offensichtlich optimiert werden muss, um für die Studierenden auch einen Mehrwert hinsichtlich der Ausbildung der hier angenommenen Kernkompetenzen als angehende Geschichtslehrer_innen zu bieten. Abhängig davon bahnt sich bereits eine weitere methodische Frage an, die in den Folgeuntersuchungen und bei der Optimierung der Veranstaltungen des Praxisse-

mesters berücksichtigt werden muss: Was ist eine zufriedenstellende Lernprogression? Ohne Frage ist es immer wünschenswert, die Studierenden am Ende ihrer Ausbildung auf den höchsten Niveaus der Kategorien einordnen zu können. Doch wo liegen die Mindeststandards, die für die zweite Ausbildungsphase der Lehrerbildung erfüllt werden müssen? Ein genaueres Abgleich des Kodierleitfadens und der Erfolgserwartungen des Forschungsdesigns mit den Vorgaben der KMK (2017/2008) sowie eine Prüfung der Potenziale der zweiten Phase werden in der Fortführung des Projekts ebenfalls zu berücksichtigen sein. Hier laufen bereits erste Anfragen an Studienseminare, um Proband_innen in der Referendarausbildung mobilisieren zu können. Ebenso wurden erste Schritte unternommen, andere Universitäten mit ähnlichen Curricula in der Lehramtsausbildung als Vergleichsgruppen für diese Testungen zu gewinnen. Ferner könnte auch ein kontinuierlicher Fokus auf geschlechtsspezifische Betrachtungen interessante Ergebnisse liefern, da oben vorgelegte Ergebnisse die Vermutung nahelegen, dass weibliche Studierende tendenziell qualitativ besser in den Kompetenzbereichen angehender Geschichtslehrer_innen abschneiden.

Literatur und Internetquellen

- Boelhaue, 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.
- 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, CA: Jossey-Bass.
- Dalbert, C. (1999). Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, (1), 1–25. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=20440&elem=2495972>.
- Dalbert, C., & König, S. (2007). Ungewissheitstoleranz im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, 21 (3), 306–321.
- Dalbert, C., & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung*, 10 (2), 53–57.
- 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.
- 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 a.M. & New York: Campus.
- 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 a.M. & 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 i.Ts.: Wochenschau.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. doi:10.1007/s35834-012-0032-6

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 8). Wiesbaden: VS.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2017/2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.03.2017. Berlin/Bonn: KMK. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Martinek, D. (2007). *Die Ungewissheit im Lehrerberuf. Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen* (Schriften zur Psychologie, Bd. 30). Dissertation 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. (2018). 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).
- Nitsche, M. (2016). Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherung an ein Fallbeispiel. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 159–196). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-11078-9_8
- Nitsche, M., & Waldis, M. (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7 (1), 17–35.
- Norden, J. v. (2014). *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch* (Geschichte – Forschung und Wissenschaft, Bd. 49). Berlin: LIT.
- 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, Learning History, Promoting History*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Norden, J. v., Neumann, V., & Schürenberg, W. (2016). Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, (15), 149–164.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rüsen, J. (1987). Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens II. Empirie, Normativität, Pragmatik. *Geschichtsdidaktik*, 1, 18–27.
- Schmidt, H.-G. (1987). „Eine Geschichte zum Nachdenken“. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewusstsein. Bericht über einen Versuch der empi-

rischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins von Schülern der Sekundarstufe I (Unter- und Mittelstufe). *Geschichtsdidaktik*, 1, 28–35.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Must, T. (2018). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? Überlegungen zur Funktion von Studienprojekten im Fach Geschichte anhand empirischer Befunde. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 299–314. doi:10.4119/UNIBI/hlz-54

Eingereicht: 16.04.2018 / Angenommen: 09.12.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Considerations Regarding the Function of Study Projects in the Subject History on the Basis of Empirical Findings

Abstract: This article uses available findings from a research project in the didactics of history in Bielefeld running since 2016, in which the development of domain-specific competencies of student teachers in the subject history are evaluated. In the process, narrative and hermeneutic competencies – seen as main competencies of prospective history teachers – are tested in seminars, designed for preparing the students for their practical semester in school, by a PRE-POST-FOLLOW UP-method with test sheets. Leading question within the didactics is the level of said competencies after nearly completing a master's degree and in how far they are developed through the practical phases in the academic education. Can they be promoted by the preparing and accompanying seminars and the practical semester itself? Which content provides suitable interventions? In response to the question, whether study projects – seen as main element of research-based learning in the practical semester – can present such an intervention, previous findings will be used and discussed after presenting some therefore relevant aspects of design and instrument of the research project. Furthermore, possible consequences will be generated from the results.

Keywords: research-based learning, didactics of history, competencies, learning progress, practical semester