

## Kompetenzentwicklung im Praxissemester

### Anspruch und Wirklichkeit im Fach Geschichte im empirischen Vergleich

Thomas Must<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

\* *Kontakt: Universität Bielefeld,*

*Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie,*

*Fachbereich für Didaktik der Geschichte,*

*Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld*

*thomas.must@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Die Etablierung des Praxissemesters in der universitären Lehrer\*innenbildung wird hinsichtlich der postulierten positiven Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden kritisch diskutiert. Empirische Studien konnten bisher zu keiner einhelligen Bewertung führen. Neben dem schulischen Kontext ist es vor allem die universitäre Begleitung in Form von Seminaren und dazugehörigen Betreuungspersonen, die solche Praxisphasen rahmt. Hierfür liegen allerdings noch keine ausreichenden Befunde – insbesondere fachspezifisch – vor, um die Bedeutung dieser Begleitung für die praktischen Erfahrungen in der Schule herauszustellen. Das will der folgende Beitrag mit einem Fokus auf das Fach Geschichte an der Universität Bielefeld empirisch untersuchen. Mithilfe von Resultaten zweier Testreihen einer Prä-Post-Studie (n=44/37) soll geklärt werden, inwieweit Erwartungen der Lehrer\*innenbildung an das Praxissemester erfüllt werden und welche Rolle vorbereitende und begleitende Veranstaltungen an der Universität dabei spielen (können). Dafür werden das Forschungsdesign und Ergebnisse, die den Seminaren nur eine bedingte Auswirkung auf die Lernprogression der Studierenden bezeugen, vorgestellt und diskutiert.

**Schlagwörter:** Geschichtsdidaktik, Kompetenzen, Lehrer\*innenbildung, Lernprogression, Praxissemester



## 1 Einleitung

Die Kritik am Praxissemester ist nicht neu: Die Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden werden kontrovers diskutiert, und empirische Studien haben bisher nur sehr ambivalente Befunde geliefert. Dabei wurden immer wieder das Problem einer Diskrepanz zwischen akademischer Lehre und Theorie einerseits und der praktischen Umsetzung sowie epistemologische und berufsbezogene Überzeugungen der Lernenden andererseits betont (Hascher, 2012; Holtz, 2014). Doch das Praxissemester steht nicht isoliert da. Es muss im Kontext der didaktischen Ausbildung gesehen und gedacht werden. Während die Praxis in der Schule stattfindet, wird sie gerahmt durch vor- und nachbereitende sowie begleitende universitäre Veranstaltungen. Diese haben den curricularen Auftrag, aktuelle didaktische Theorien und Konzepte für das Berufsfeld Schule zu vermitteln und Studierende zu Diskussionen über die praktische Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit anzuregen (vgl. Schüssler & Schicht, 2014, S. 65–70; van Ackeren & Herzog, 2016). Während bereits umfangreiche Studien vorliegen, die die Wirkung des Praxissemesters auf Kompetenzen, Überzeugungen und Lehr-/Lernverhalten untersuchten (Überblick bei Hascher, 2014; König & Rothland, 2018; Weyland, 2019; Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020), ist dies für die rahmenden Veranstaltungen und im Besonderen für das Fach Geschichte eher überschaubar und bisher wenig repräsentativ (Überlegungen bei Arnold, 2014; konkrete Studien u.a. Wilfert, 2016; Vogelsang, Caruso & Wosnitza, 2017). Auf ministerialer Ebene herrschen indes *klare* Vorgaben, was konkret a) nach dem Praxissemester in NRW und b) grundsätzlich nach dem Studium von angehenden (Geschichts-)Lehrkräften erwartet wird (LZV, 2016; konkret zum Fach Geschichte: KMK, 2017/2008, S. 32). Doch sind diese Vorgaben realistisch (vgl. Kritik von Eckhardt & Langendorf, 2012, S. 367–369)? Es ist zu fragen, ob die universitäre Geschichtsdidaktik (hier am Beispiel der Universität Bielefeld) diese Aufgabe bewältigen kann, insbesondere mithilfe ihres wohl wichtigsten Moduls im lehramtsorientierten Masterstudiengang, des Praxissemesters. Was sollen und können die universitären Veranstaltungen für die Praxis leisten (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 112; Vogelsang et al., 2017, S. 8)?

Die hier vorgestellte Prä-Post-Studie<sup>1</sup> ist unterteilt in zwei Testreihen (=TR), von denen die erste (Prä-TR1) von Mitte 2016 bis Mitte 2018 durchgeführt und deren Befunde bereits publiziert wurden (Norden, 2018; Must, 2018a, 2018b, 2020; Must & Norden, 2020). Der vorliegende Beitrag ergänzt diese Befunde um die zweite Textreihe und die Auswertung der gesamten Studie. In Kapitel 4 werden Erkenntnisse aus Prä-TR1 zusammengefasst vorgestellt. Ihre Reflexion führte zwangsläufig zu der Frage danach, inwieweit bestimmte Anpassungen der relevanten Veranstaltungen zu einer Optimierung der Kompetenzentwicklungen führen könnten. Um die Wirksamkeit möglicher Anpassungen zu überprüfen, ist eine weitere Testreihe nötig. Diese zweite (Post-TR2) ist vom Forschungsdesign und -instrument her identisch; allerdings wurde eine Intervention in den betreffenden Veranstaltungen implementiert. Befunde von TR2 werden daher ausführlicher dargelegt. Die anschließende Diskussion der Studie und ihrer Resultate führt die Erkenntnisse beider Testreihen zusammen und reflektiert sie.

---

<sup>1</sup> 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: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen. Eine Projektbeschreibung findet sich unter URL: <https://uni-bielefeld.de/biprofessional/cluster/wm6.html>. Wesentliche konzeptionelle Vorarbeiten sowie eine Pilotstudie wurden von Jörg van Norden und Lale Yildirim im Sommer 2016 durchgeführt.

## 2 Theoretische Grundlegung

Bevor im nächsten Kapitel das Forschungsdesign näher beschrieben wird, bedarf es einer Annäherung an die theoretischen Überlegungen, die dieser Untersuchung zugrunde liegen. Insbesondere ist zweierlei zu klären: zum einen, wie der Begriff „Kompetenzen“ und die Bedeutung des Praxissemesters als Teil der Lehrer\*innenbildung verstanden werden, und zum anderen, welche wesentlichen domänenspezifischen Kompetenzen aus der Profession „Geschichtslehrkraft“ als Ziele des Lehramtsstudiums im Fach Geschichte ableitbar sind.

### 2.1 Kompetenzentwicklung im Praxissemester

Kompetenzen angehender Lehrkräfte können auf Grundlage eines generischen Modells in Professionswissen und affektiv-motivationale Merkmale (u.a. Überzeugungen, Motivation) unterschieden werden (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 110–111). Ersteres steht als Ziel universitärer Ausbildung vor allem im Fokus. Denn die Fachdidaktik stellt sich die Frage, wie guter Fachunterricht gelingen kann. Damit ist unweigerlich verbunden, welche fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lehrkraft zu diesem Zweck besitzen muss. Von staatlicher Seite her wurde fachspezifisches Professionswissen formuliert, über das Lehramtsstudierende am Ende ihrer Studienzzeit verfügen sollen (KMK, 2017/2008; mit Bezug auf NRW: LZV, 2016; ausführlich: König & Rothland, 2018). Wie Herzmann und König berechtigt anmerken, folgt aus solchen Formulierungen die Forderung zu überprüfen, inwieweit Anspruch und Wirklichkeit übereinstimmen (2016, S. 112). Einige Fächer (allen voran die Mathematik) haben hierzu bereits umfangreiche Studien durchgeführt und Ergebnisse geliefert, die u.a. Divergenzen aufzeigen und zu einem Umdenken in der Ausbildung auffordern (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 119). Fachübergreifende Aussagen sind allerdings kaum möglich, sodass es weiterer fachspezifischer Studien bedarf.

Das Praxissemester nimmt dabei eine wichtige Rolle ein, weil es universitäre Theorie und schulische Praxis verbinden und deren Verhältnis (u.a. durch Forschendes Lernen) diskutieren und reflektieren soll. Die Erwartung ist, dass die Etablierung der Schulpraxis in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung zu einer Professionalitätsentwicklung – damit auch zu einer Kompetenzförderung – bei den Studierenden führt (u.a. Schüssler & Weyland, 2014; vgl. Herzmann & König, 2016, S. 159–160). Studien zu diesem Wirkungsgeflecht haben bisher allerdings kaum aussagekräftige und recht ambivalente Ergebnisse erbracht, die mitunter zu weitreichender Kritik am Praxissemester führten (Häscher, 2012; Holtz, 2014; Mertens & Gräsel, 2018; König & Rothland, 2018; Ulrich et al., 2020). Insbesondere scheint die Frage nach dem potenziellen Einfluss der vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen an der Universität wenig berücksichtigt (vgl. Vogelsang et al., 2017, S. 8). Sie sind es aber, die die schulische Praxis rahmen und Lerngelegenheiten anbieten, um den Theorie-Praxis-Transfer zu unterstützen und fachspezifische Kompetenzen auszubilden bzw. diesen Prozess anzubahnen (vgl. Schüssler & Schicht, 2014, S. 65–70; Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt, 2017; Schöning, 2019).

### 2.2 Domänenspezifische Kompetenzen von Geschichtslehrkräften

Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten soll eine (angehende) Lehrkraft im Fach Geschichte verfügen? Während die ministerialen Vorgaben in NRW (LZV, 2016) und in fachlicher Spezifik besonders die der KMK (2017/2008, S. 32)<sup>2</sup> recht *klare* Vorstellun-

---

<sup>2</sup> Dazu zählen insbesondere der kritische Umgang mit Quellen und Ergebnissen historischer und didaktischer Forschung, Urteilskompetenz und Fähigkeiten zur Vermittlung eines Bewusstseins („Wissens“), „um die historische Prägung der Gegenwart“ als Teil politischer Bildung und Demokratieerziehung.

gen darstellen (vgl. Must, 2018b, S. 302), ist sich die Geschichtsdidaktik in vielen Details nicht einig. Aktuell existieren gleich mehrere Vorstellungen bzw. Schwerpunktsetzungen (u.a. Wolf, 2011; Calder & Steffes, 2016, S. 57–59; Nitsche & Waldis, 2016; Heuer, Resch & Seidenfuß, 2019; konkret als Kompetenzmodell siehe zuvor schon wegweisend Pandel, 2007; Jung & Thünemann, 2007), die aber untereinander durchaus Ähnlichkeiten und Überschneidungen aufzeigen. Einigkeit scheint hingegen in den wesentlichen Kernzielen des Geschichtsunterrichts zu bestehen, die ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein fordern. Das bedeutet einerseits die Befähigung zum sinnstiftenden Erzählen, d.h. die bewusste Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aus einem Orientierungsbedürfnis in der Gegenwart heraus. Andererseits ist damit eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber historischen Informationen verbunden, d.h. das Erkennen der Perspektivität von Medien und Informationen (vgl. zu beiden u.a. aktuelle Kernlehrpläne in NRW, 2011, 2019). Wilfert schlussfolgert aus diesem Anspruch überzeugend die Notwendigkeit, dass angehende Lehrkräfte über ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis verfügen müssen (2016, S. 191).

Van Norden hat einen z.T. bereits in Schulen empirisch erforschten Vorschlag unterbreitet (2014, 2018; Norden & Schürenberg, 2019), der im Weiteren die Grundlage für die vorliegende Studie bildet. Seine theoretischen Überlegungen kommen den Vorgaben der KMK recht nahe (Must, 2018b, S. 301f.) und decken sich mit Wilferts Forderung: Er unterscheidet zwischen narrativer und hermeneutischer Kompetenz. Unter der narrativen Kompetenz versteht er – an Rösen (2013) angelehnt – die historische Sinnbildung über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dafür braucht es seiner Meinung nach vier Fähigkeiten (vgl. Norden, 2014, S. 190–205): Herstellung eines Gegenwartsbezugs (von ihm als A-Reihe bezeichnet), Darstellung eines zeitlichen Verlaufs (B-Reihe), historische Kontextualisierung (W-Reihe) und eine Argumentationsstruktur (K-Reihe). Die hermeneutische Kompetenz betrifft die Fähigkeiten zum kritischen Umgang mit Trägern historischer Informationen. Ein wesentlicher Aspekt davon ist die kritische Grundeinstellung gegenüber diesen Informationen, die van Norden in Fakten (F-Reihe), Quellen (Q-Reihe) und Historiographie (H-Reihe) und nach epistemologischen Erkenntnisverfahren (naiver und kritischer Realismus sowie Konstruktivismus) unterteilt (2018). Er stellt sich die Frage, inwieweit die beiden Kompetenzen im lehramtsbezogenen Master in Nordrhein-Westfalen bei Studierenden feststellbar sind und ob sich im Laufe der didaktischen Ausbildung (Praxismodul) Lernprogressionen zeigen (Norden, 2018). Wenn der Master und damit im Wesentlichen das Praxissemester in den Fokus rückt, braucht man also eine Feststellung, inwieweit diese Kompetenzen bereits nach dem fachwissenschaftlich orientierten Bachelorstudiengang bestehen und ob sie sich während des Masters weiterentwickeln. Damit ließe sich zumindest tendenziell auch zeigen, ob die Vorgaben der KMK, d.h. die am Ende des Studiums geforderten Kompetenzen, durch die universitäre Ausbildung erreichbar sind (Must, 2018b; Norden & Must, 2020).

### 2.3 Das Praxissemester im Fach Geschichte an der Universität Bielefeld

Wie in der Einleitung erwähnt, wurde die vorliegende Untersuchung an der Universität Bielefeld durchgeführt. Hier wird das Praxissemester seit 2015 von der Bielefelder School of Education (BiSEd) – aufbauend auf der Rahmenkonzeption von NRW (2010) – strukturiert und koordiniert (Leitkonzept Universität Bielefeld, 2011; Schüssler & Schöning, 2017; Schöning, 2019). Das wichtigste Kernelement in der inhaltlichen Ausgestaltung ist das Forschende Lernen „mit dem Ziel, die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung sowie die Reflexivität und Professionalitätsentwicklung der Studierenden zu fördern“ (Schöning, 2019, S. 12). Forschendes Lernen soll dabei nicht lediglich die die Praxisphase begleitenden Studienprojekte – d.h. insbesondere die Untersuchung eigenen oder fremden Unterrichts, indem bestimmte Aspekte didaktischer Theorien und Konzepte in der praktischen Umsetzung beforscht werden – rahmen. Als „Dach“ fungierend soll es diese Projekte sowie die eigene Unterrichtsplanung und -durchführung durch

Momente der Reflexivität und Verbindung von Wissen und Können zusammenführen, um schließlich die Ausbildung professionsspezifischer Kompetenzen optimal zu fördern. Als essenziell für das Gelingen dieses Anspruchs wird die Verzahnung der drei beteiligten „Akteursperspektiven“ gesehen (Leitkonzept Universität Bielefeld, 2011; Schüssler & Schöning, 2017; Schöning, 2019). In einer erst jüngst erschienen Ausgabe der Zeitschrift *PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* haben die schulrelevanten Fächer der Universität Bielefeld jeweils ihre individuelle fachdidaktische Profilierung innerhalb dieses Leitkonzepts zum Praxissemester vorgestellt (Basten, Mertens & Wolf, 2019). Konkret für das Fach Geschichte sieht es so aus, dass das Praxissemester und damit das Forschende Lernen auf die Erkenntnis abzielen,

„dass Geschichte ein auf Kommunikation basiertes und perspektivisches Konstrukt ist, das durch eine jede Gegenwart und ihre Gesellschaft weiterentwickelt werden und sich ändern kann. Wünschenswert sind die Herausbildung einer kritisch-reflektierten Grundhaltung gegenüber dem Konstrukt Geschichte und eine Sensibilisierung für narrative und hermeneutische Kompetenzen im Unterricht sowie in der eigenen geschichtsdidaktischen Ausbildung“ (Norden & Must, 2019, S. 79; zuvor bereits Norden, 2017).

Erkennbar in dieser Zielsetzung wird zum einen die Verknüpfung mit den erwähnten fachspezifischen Kompetenzstandards der KMK und deren Auslegung durch die Bielefelder Geschichtsdidaktik (s.o.). Zum anderen ist es der Anspruch einer positiven Kompetenzentwicklung durch die Reflexion des – beforschten und pragmatisch erprobten – Theorie-Praxis-Transfers. Beides bedarf der empirischen Überprüfung, woraus sich die vorliegende und die erwähnten vorangegangenen Untersuchungen ergeben haben.

### 3 Forschungsmethode

Um Lernprogressionen bei Studierenden messen zu können, bietet sich ein Pre-Post-Follow-up-Verfahren mithilfe von Testbögen an, das ähnlich bereits in früheren Studien erfolgreich zum Einsatz kam (Norden, 2014, 2016). Hierzu werden im Folgenden das Design und Instrument in Kürze vorgestellt (für eine ausführliche Darstellung vgl. Norden, 2018; Must 2018b; Norden & Must, 2019).

#### 3.1 Design und Stichprobe

Bei der Stichprobe (TR1: n=44; TR2: n=37) handelt es sich um Studierende, die ihr Praxismodul im Masterstudiengang an der Universität Bielefeld absolvieren. Dieses Modul findet über zwei Semester statt und rahmt die schulische Praxisphase durch vor- und nachbereitende sowie begleitende Seminare. Im Sinne des Forschenden Lernens führen die Studierenden in dieser Zeit auch das Studienprojekt durch. Es steht ihnen frei, dieses in Geschichte, im jeweils anderen gewählten Unterrichtsfach oder in den Bildungswissenschaften durchzuführen.



Abbildung 1: Ablaufplan von TR1

In der ersten Testreihe (TR1) erfolgt zu Beginn des Vorbereitungsseminars die erste Erhebung (t1), am Ende (nach ca. drei Monaten) die zweite (t2); eine dritte (t3) ist nach Abschluss des Praxissemesters (nach ca. sechs Monaten) innerhalb eines Reflexionsseminars angesetzt (siehe Abb. 1). Auf diese Weise lassen sich in t1 der Ist-Zustand messen, in t2 mögliche Entwicklungen durch das Vorbereitungsseminar und in t3 solche

durch die Praxiserfahrung, was gleichzeitig auch den Ist-Stand für den Abgleich mit den Forderungen der KMK darstellt. Um auch die Wirkung der Studienprojekte auf die Kompetenzentwicklung abschätzen zu können, ist es möglich, die Proband\*innen zwischen t2 und t3 separat zu betrachten als solche mit (SP) und ohne Studienprojekt (nSP) in Geschichte.

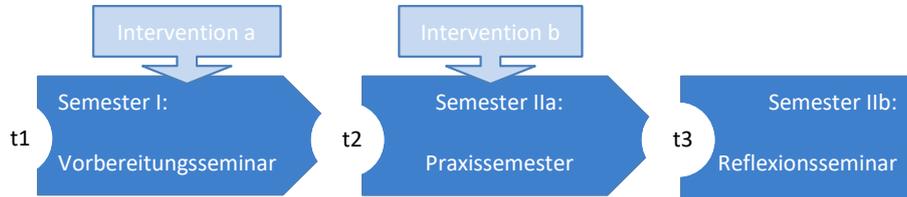


Abbildung 2: Ablaufplan von TR2

Für die zweite Testreihe (TR2) wurde das Design abgeändert, indem (a) im Vorbereitungsseminar zwei Sitzungen gestaltet wurden, die im Sinne einer Intervention die benannten Kompetenzen theoretisch thematisieren und anhand von Unterrichtsbeispielen reflektierend diskutieren sollen (siehe Abb. 2 und 3). Inhaltlich konzentriert sich jede Sitzung auf eine der beiden Kompetenzen (Narration und Hermeneutik), ohne dabei jedoch einen rein wissensorientierten Input und testanaloge Aufgabenformate anzubieten, um ein Learning-to-the-test zumindest weitgehend zu vermeiden. Im Begleitseminar sollen dann (b) diese Inhalte vereinzelt an weiteren Praxisbeispielen (idealerweise aus dem Erfahrungsumfeld der Studierenden im Praxissemester) wiederholt und pragmatisch anhand ausgewählter Aspekte des Geschichtsunterrichts konkretisiert werden (siehe Abb. 2 und 3).

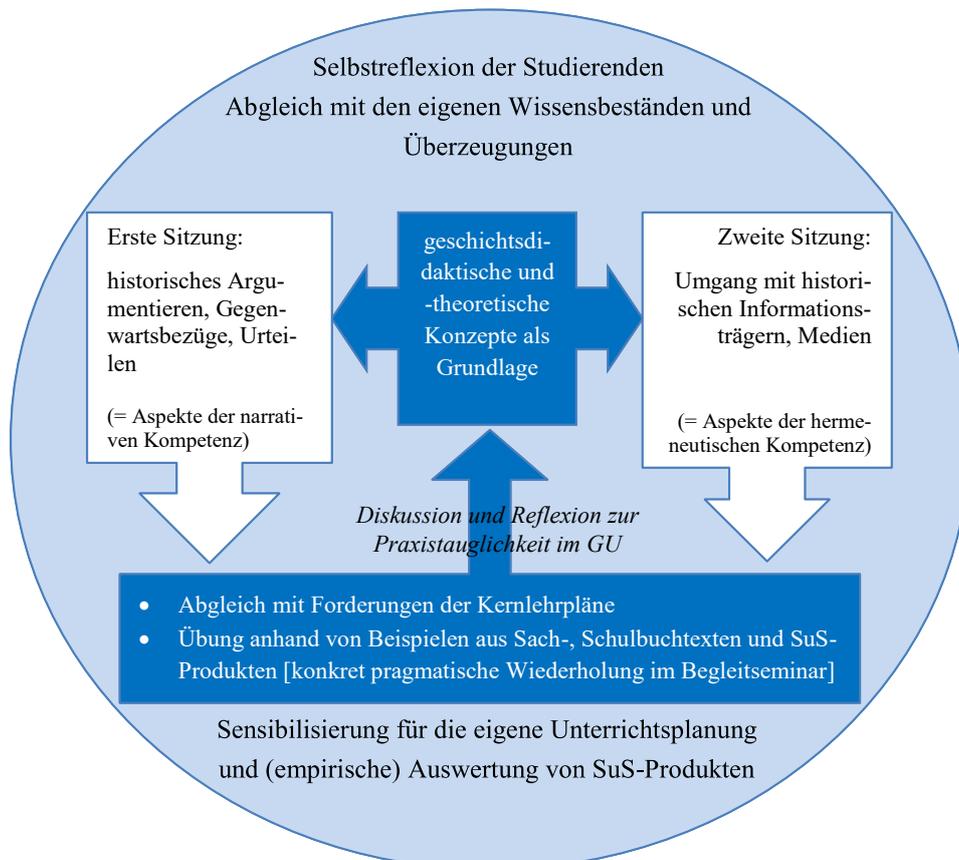


Abbildung 3: Aufbau und Erwartung der Intervention

Mit der Intervention soll ein Rahmen geschaffen werden, in dem die Studierenden theoretische Überlegungen anhand praktischer Beispiele diskutieren und reflektieren können (vgl. Forderung von Arnold, 2014, S. 667). Intendiert ist die Selbstreflexion der Studierenden, die aufgrund der Sitzungsinhalte ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den Forderungen an den Geschichtsunterricht abgleichen, um so die entsprechenden Kompetenzen zu fördern. Da das Setting der Intervention stark diskursiv und reflexiv angelegt ist, ist davon auszugehen, dass sich im Zuge der Sitzungen weiterführende Fragen ergeben. Diese könnten idealerweise Themen für Studienprojekte generieren und so den Input aus der Intervention im Praxissemester vertiefen.

### 3.2 Instrument und Kodierleitfaden

Der Testbogen ist, abgesehen von der ersten Seite, auf der einige Angaben zur Person abgefragt werden sowie die Vergabe eines eigenen Codes zur Anonymisierung verlangt wird, eine Kompilation aus drei verschiedenen Aufgabensettings (siehe Tab. 1). Zwei davon kamen bereits in früheren Studien unabhängig voneinander zur Anwendung (auf die Testung der narrativen Kompetenz), und ihre Validität und Reliabilität konnte bereits in schulischen Testungen bestätigt werden. Das ist zum einen eine Dilemma-Geschichte (Aufgabe 1), in der die Proband\*innen aus einem Konflikt zwischen Verpflichtungen aus der Vergangenheit und gegenwärtigen Verhältnissen heraus eine Entscheidung fällen müssen (Rüsen, 1987; Schmidt, 1987). Zum anderen ist es eine Bilderreihe (Aufgabe 3), in der Bilder mit Informationen zu unterschiedlichen Epochen zu einer Erzählung verbunden werden sollen (Norden, 2014; Norden, Neumann & Schürenberg, 2016). Ergänzt wurde ein weiterer Teil (Aufgabe 2), der im Kern hermeneutische Einstellungen zu Fakten, Quellen und Historiographie mithilfe verschiedener Aufgabenteile in Form von Stellungnahmen abfragt. Im Fokus steht hier jedoch die Teilaufgabe 2.4: „Welche Bedeutung haben a) Fakten, b) Quellen, c) Historiographie für das Fach Geschichte?“<sup>3</sup>

*Tabelle 1:* Aufgabensetting des Testbogens (vgl. Must, 2018b; Norden, 2018)

Testteil	Aufgabeninhalt	Kompetenz
Seite 1	Angaben zur Person (Geschlecht, Sprachlichkeit, Herkunft, Bildungsgang, Studiengang)  Angaben zum Vornamen der/des Mutter/Vaters, Körpergröße und Lieblingstier für die Anonymisierung (individuelle Code-Erstellung)	
Seite 2	1. Bitte erzählen Sie die Geschichte zu Ende, indem Sie sich in die Rolle des heutigen Schlossherrn versetzen, auf das Anliegen des Bittstellers reagieren und Ihre Reaktion Ihrem Freund gegenüber begründen!	A-Reihe der narrativen Kompetenz
Seite 3	2.1 Gibt es einen Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte? 2.2 Kann sich die Geschichte der Französischen Revolution ändern? 2.3 Wenn Sie eine Zeitmaschine hätten, in welche Zeit und an welchen Ort würden Sie reisen? 2.4 Wie wichtig sind für unser Fachgebiet Geschichte a) Fakten, b) Quellen und c) das, was Historiker darüber schreiben?	2.1/2.2 Gegenprüfung für Aufg. 2.4 2.3 Gegenprüfung für Aufg. 1 und 3 2.4 alle Reihen der hermeneutischen Kompetenz (Einstellung)

<sup>3</sup> Die weiteren Aufgaben 2.1 und 2.2 dieses Teils sind als eine Art Gegenprüfung für die erwähnte 2.4 zu verstehen (siehe Tab. 1). Es zeigte sich schon früh, dass die Antworten hier derart unterschiedlich ausfielen, dass eine Vergleichbarkeit nur bedingt bis gar nicht gegeben war. Daher lassen sich hier nur Tendenzen ablesen. 2.3 dient noch einmal der Abfrage zur narrativen Kompetenz, aber ebenfalls nur als tendenzielle Gegenprüfung denn Vergleich.

Seite 4	3. Bitte schreiben Sie einen zusammenhängenden Text zu den Bildern.	alle Reihen der narrativen Kompetenz
---------	---	--------------------------------------

Die Antworten der Proband\*innen werden deduktiv mithilfe eines Kodierleitfadens ausgewertet (nach Mayring, 2015). Dieser verortet sämtliche benannte Kategorien der beiden Kompetenzen innerhalb eines dreistufigen Wertesystems (siehe Tab. 2). Bei der narrativen Kompetenz wird strikt von Niveau zu Niveau unterschieden, d.h., Niveau drei ist das beste. Bei der hermeneutischen Kompetenz hingegen ist eine solche Nivellierung nur aus konstruktivistischer Perspektive vertretbar, d.h., Realist\*innen würden Stufe zwei wohl gleichberechtigt mit Stufe drei sehen. Erstere liegt dieser Studie zugrunde.

Für beide Testreihen wurden jeweils aufeinanderfolgende Kohorten ausgewählt, was allerdings bedingt durch unterschiedliche Teilnehmerzahlen zu ungleichen Stichproben führte (TR1: n=44; TR2: n=37). Es wurden nur die Proband\*innen berücksichtigt, die zu allen drei Testzeitpunkten anwesend waren und die Testbögen bearbeitet haben.<sup>4</sup> Die ausgefüllten Bögen wurden transkribiert und kodiert sowie in regelmäßigen Abständen mithilfe der Kodierungen eines zweiten Kodierers bzw. einer zweiten Kodiererin Gegen geprüft (Intercoder-Reliabilität 0.70 bis 0.87).<sup>5</sup>

Tabelle 2: Kodierleitfaden (gekürzt, ohne Ankerbeispiele; Must, 2018b)

	Kode	Beschreibung
Narrative Kompetenz	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 <sup>6</sup>	<i>Traditionales Erzählen</i> (A2.1): Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch. <i>Kritisches Erzählen</i> (A2.2): 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.

<sup>4</sup> Im Schnitt konnten stets um die 90 Prozent und mehr der Teilnehmer\*innen einer Kohorte für die Testung genutzt werden. Lediglich in der letzten Kohorte in TR2 (Kohorte SS 2019 in der letzten Testung t3 im März 2020) waren die Ausfälle aufgrund der bundesweiten Einschränkungen an Universitäten wegen der Corona-Pandemie größer und können durchaus das Endergebnis etwas getrübt haben.

<sup>5</sup> In Aufgabe 1 wurde(n) nur die A-Reihe und in Aufgabe 3 alle Reihen der narrativen Kompetenz kodiert; auf die Aufgabe 2.4 wurden alle Reihen der hermeneutischen Kompetenz angewandt.

<sup>6</sup> Kritisches und Traditionales Erzählen werden unter einem Kode zusammengefasst, da sie grundsätzlich die gleiche Fähigkeit auszeichnen, d.h., die Herstellung des Gegenwartsbezugs ergibt sich bei beiden aus einer entschiedenen Positionierung zur Vergangenheit (Norden, 2014, 2018).

<i>in beiden vorhanden</i>	<b>K1</b>	Aussagen werden unverbunden aneinandergereiht.
	<b>K2</b>	Aussagen werden inhaltlich plausibel verknüpft.
	<b>K3</b>	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.
<i>Hermeneutische Kompetenz (Einstellungen)</i>	<b>F1</b>	Fakten sind die wahren, nicht mehr hinterfragbaren Vergangenheitspartikel.
	<b>F2</b>	Fakten haben einen wahren Kern, der durch kritische, kontextualisierende Prüfung sichtbar wird.
	<b>F3</b>	Fakten sind Konstrukte zu Geschehenem. Ontologischen Charakter hat lediglich das Nacheinander im Geschehen.
	<b>Q1</b>	Quellen sagen uns, wie es war. Sie geben den Sinn vor, sie machen Sinn. Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.
	<b>Q2</b>	Quellen haben einen wahren Kern, einen Sinn, der durch Quellenvergleich und Quellenkritik erkennbar wird.
	<b>Q3</b>	Quellen entstehen, wenn Historiker*innen etwas befragen, um sich ein Bild von der Vergangenheit zu machen, indem sie Sinn stiften.
	<b>H1</b>	Historiographie sagt uns, wie es war.
	<b>H2</b>	Historiographie hat ihren wahren Kern, der durch Vergleich und Quellenbezug zugänglich wird.
	<b>H3</b>	Historiographie ist standortgebundene, intentionale Kommunikation.

## 4 Befunde

### 4.1 Erste Testreihe (Status quo)

Die erste Testreihe (TR1) wurde vom Wintersemester 2016/17 bis zum Sommersemester 2018 mit drei Kohorten durchgeführt. Eine Kohorte entspricht Studierenden, die im Laufe von zwei Semestern das Vorbereitungsseminar und ihr Praxissemester absolvieren; der Turnus ist semesterweise. Die Befunde der Erhebung in drei Testzeitpunkten (t1 bis t3) sind in Tabellen 3 und 4 auf der folgenden Seite dargestellt.

Diese Befunde bzw. Teilaspekte davon wurden bereits an anderer Stelle – mit zum Teil anderen Fokussen – ausführlich vorgestellt (Must, 2018b, 2020; Norden, 2018); daher erfolgt hier nur eine Zusammenfassung.

Im Bereich der narrativen Kompetenz (siehe Tab. 3) konnten über alle drei Erhebungen keine signifikanten Entwicklungen festgestellt werden; die Werte blieben (bis auf W) sogar recht stabil. Jedoch erreichen in der Gesamtbetrachtung fast immer (bis auf A, t3) weit mehr als 50 Prozent der Studierenden Niveau zwei oder besser. Das bedeutet, dass die Mehrheit kaum Anlass sieht, einen Bezug zur Gegenwart herzustellen oder zeit-differente Ereignisse zu berücksichtigen (Kode A1). Allerdings kann sie argumentativ (K2/3) ein zeitliches Nacheinander herstellen (B2) und relevantes Sachwissen heranziehen (W2).

Die Kodierungen zu Einstellungen in der hermeneutischen Kompetenz (siehe Tab. 4) hingegen fallen deutlich auffälliger aus. Die Studierenden sind gegenüber Historiographie (H-Reihe) überaus kritisch eingestellt, die es z.B. mit Quellenbezug oder anderen wissenschaftlichen Erkenntnissen abzugleichen gilt (H2) oder die teilweise auch für individuelle und perspektivische Produkte gehalten werden (H3). Sie halten diese Einstellung auch weitgehend über alle drei Testzeitpunkte, wenngleich sich eine signifikante Lernregression von t2 nach t3 zeigt. Im Gegensatz dazu überwiegt eine Naivität gegenüber Fakten (F-Reihe) und Quellen (Q-Reihe), die die Studierenden mehrheitlich mit

<sup>7</sup> Die Argumentationsstruktur (K-Reihe) ist nicht grundsätzlich Teil der hermeneutischen Einstellung; allerdings kann es durchaus interessant sein, wie die Proband\*innen ihre Einstellungen begründen. Daher wurde K auch für die hermeneutische Kompetenz zur Kodierung aufgenommen.

Sicherheits- und Wahrheitsglauben behaften (F1 und Q1), d.h., Fakten bilden für sie nicht selten eine essenzielle Grundlage für *objektive* Geschichte (Must, 2020). Lediglich in der Q-Reihe findet sich eine signifikante Lernprogression nach t2, die bis t3 auch stabil bleibt, aber kaum etwas an der mehrheitlich unkritischen Einstellung ändert.

*Tabelle 3:* Befund TR1 zur narrativen Kompetenz (n=44, davon 22w und 22m)

Reihe	Zeitpunkt	Kode-Verteilung			M	SD	Md	p	z	d
		1	2	3						
A <sup>8</sup>	t1	45	30	13	1.66	0.45	1.5			
	t2	41	36	11	1.66	0.50	1.5	.47	-0.75	0.02
	t3	48	29	11	1.58	0.50	1.5	.22	-0.83	0.18
B	t1	5	33	6	2.02	0.50	2.0			
	t2	4	32	8	2.11	0.53	2.0	.25	-0.89	0.19
	t3	9	25	10	2.02	0.66	2.0	.27	-0.81	0.17
W	t1	10	33	1	1.80	0.46	2.0			
	t2	7	36	1	1.86	0.40	2.0	.32	-0.73	0.16
	t3	16	24	4	1.73	0.62	2.0	.13	-1.34	0.29
K	t1	17	17	10	1.84	0.77	2.0			
	t2	18	16	10	1.82	0.78	2.0	.44	-0.20	0.04
	t3	17	18	9	1.82	0.75	2.0	.45	-0.09	0.02

*Anmerkung:* M = Mittelwert, Sd = Standardabweichung, Md = Median, d entspricht Cohen's Effektstärke; aufgrund der kleinen Gruppe und nicht normalverteilten Messwerten wurde für p der Wilcoxon-Test für exakte Signifikanz (einseitig) verwendet, mit  $p \leq .05$  = signifikant und  $p > .05$  = nicht signifikant (zusätzlich ist der entsprechende z-Wert angegeben).

*Tabelle 4:* Befund TR1 zur hermeneutischen Kompetenz/Einstellungen (n=44, davon 22w und 22m)

Reihe	Zeitpunkt	Kode-Verteilung			M	SD	Md	p	z	d
		1	2	3						
F	t1	28	11	5	1.48	0.70	1.0			
	t2	26	10	8	1.60	0.78	1.0	.20	-0.99	0.21
	t3	27	13	4	1.48	0.66	1.0	.20	-0.99	0.21
Q	t1	30	14	0	1.32	0.47	1.0			
	t2	22	19	3	1.57	0.62	1.5	.01	-2.40	0.53
	t3	24	17	3	1.55	0.62	1.0	.48	-0.19	0.04
H	t1	13	22	9	1.91	0.70	2.0			
	t2	8	27	9	2.02	0.62	2.0	.20	-1.04	0.22
	t3	12	30	2	1.77	0.52	2.0	.03	-1,95	0.43
K	t1	5	20	19	2.32	0.67	2.0			
	t2	8	20	16	2.20	0.72	2.0	.21	-0.88	0.19
	t3	12	21	11	1.98	0.72	2.0	.10	-1.40	0.30

Eine Neubetrachtung beider Datensätze im Vergleich<sup>9</sup> zwischen Frauen und Männern sowie zwischen Studierenden mit (n=28) und ohne (n= 16) Studienprojekt ergab keine statistischen Auffälligkeiten (Must, 2018b) und spiegelt weitgehend die Befunde aus der

<sup>8</sup> Da die A-Reihe sowohl in Aufgabe 1 als auch in Aufgabe 3 kodiert wird, ist die Gesamtanzahl in der Verteilung der Codes doppelt so hoch. Mittelwerte, Standardabweichung etc. wurden allerdings aus dem jeweiligen Mittel berechnet. D.h., wenn ein\*e Proband\*in bei Aufgabe 1 den Wert 3, aber in Aufgabe 3 den Wert 1 erreicht, wird als gesamt erreichter Wert 2 für die weitere Berechnung verwendet.

<sup>9</sup> Die Bedeutung eines geschlechterspezifischen Vergleichs ist umstritten, jedoch im Kontext institutioneller Bildung rechtfertigbar. Vgl. die plausible Argumentation von Schürenberg, 2019, S. 363–367, die sich weitgehend auch auf den universitären Bereich übertragen lässt.

Gesamtbetrachtung wider. Lediglich in der Q-Reihe sind die Resultate der Frauen für die zuvor benannte Lernprogression ausschlaggebend, die im Vergleich zu den Männern signifikant waren ( $p=.02$ ). Nach Bewertung dieser Befundlage scheinen das Vorbereitungsseminar, die Studienprojekte sowie das Praxissemester und dessen universitäre Begleitung kaum bis keinen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu nehmen und müssen im Sinne einer kompetenzförderlichen Zielsetzung als wirkungslos angesehen werden.

#### 4.2 Zweite Testreihe unter optimierten Bedingungen

Nach der Anpassung des Vorbereitungsseminars wurde eine zweite Testreihe (TR2) vom Sommersemester 2018 bis zum Wintersemester 2019/20 mit ebenfalls drei Kohorten durchgeführt. Die erste Kohorte fällt allerdings aus den Befunden heraus, da sie zur Pilotierung der Intervention genutzt wurde. Hier konnten bereits erste positive Entwicklungen festgestellt werden, die dem Interventionssetting eine Berechtigung verliehen. Nach kleineren Anpassungen der Intervention (u.a. Stärkung von Diskussions- und Reflexionsanteilen, konkrete Verweise auf relevante Lehrpläne) wurden die zwei darauffolgenden Kohorten nach oben beschriebem Setting (siehe Abb. 2 und 3) getestet. Der Befund der Testung ist in Tabelle 5 und 6 auf der folgenden Seite dargestellt.

Die Daten zeigen in beiden Kompetenzkategorien auffällige Entwicklungen, allerdings nur in bestimmten Reihen. Bei der narrativen Kompetenz (siehe Tab. 5) verzeichnet die W-Reihe von t1 nach t2 eine signifikante Lernprogression: Mehr Studierende beziehen vorhandenes und relevantes Wissen kritisch und wertend mit ein; nach t3 bleibt der Wert im Gegensatz zur Entwicklung in TR1 stabil. In den Einstellungen zur hermeneutischen Kompetenz (siehe Tab. 6) ist ebenfalls von t1 nach t2 eine erhebliche Entwicklung bei der F- und eine signifikante in der Q-Reihe festzustellen; mehr Antworten der Studierende zeigen nun kritischere Sichtweisen auf Fakten und Quellen. Auch hier fällt der Wert nach t3 im Gegensatz zu TR1 nicht merklich ab. Eine Regression, die besonders in der H-Reihe in TR1 deutlich war, ist in TR2 nicht vorzufinden. Die restlichen Reihen bestechen wieder, ähnlich wie in TR1, durch relative Stabilität über die drei Testzeitpunkte hinweg. Positive Veränderungen durch die Intervention scheinen somit bedingt erkennbar. Es ist zu erwähnen, dass TR2 bei der narrativen Kompetenz (bis auf A) ähnliche Niveaus erreicht wie TR1, allerdings bei den hermeneutischen Einstellungen – trotz der Lernprogressionen – markant schlechter abschneidet. Da sich diese Qualitätsunterschiede bereits in t1 zeigen, muss einerseits von leistungsschwächeren Proband\*innen in TR2 ausgegangen werden. Andererseits ist zu vermuten, dass vor allem solche Proband\*innen auf die Intervention besonders ansprechen.

Die geschlechtsspezifische Neubetrachtung war auch in TR2 nur gering auffällig. Zu berücksichtigen ist jedoch das unausgeglichene Verhältnis in der Stichprobengröße (22w zu 16m). In der hermeneutischen Kompetenz erreichten die Frauen in t1 in der F- und Q-Reihe erkennbar geringere Werte als die Männer, konnten sich jedoch zu t2 tendenziell effektiv ( $p=.06$ ) verbessern. Bei den Männern ist es die H-Reihe, in der sie den Frauen in t1 unterlegen sind, aber nach t2 und t3 aufholen. In der narrativen Kompetenz sind sich beide Gruppen in ihren Werten und Entwicklungen wieder ähnlich. Die Unterscheidung der Stichprobe nach Studierenden mit ( $n=19$ ) und ohne Studienprojekt in Geschichte ( $n=18$ ) ergab ein ambivalentes Bild. Erstere erreichten in beiden Kompetenzkategorien (Narration und Hermeneutik) häufig höhere Werte und sind vor allem für den positiven Trend in der F- und Q-Reihe verantwortlich, wobei sie in der H-Reihe nach t3 deutlich abfallen. Die andere Gruppe hat insbesondere die oben erwähnte Progression in der W-Reihe beeinflusst; die Ergebnisse flachen allerdings in der B-Reihe erkennbar ab. Aussagen über die Wirkung der Intervention bei diesen beiden Vergleichen sind somit nur begrenzt möglich.

Tabelle 5: Befund TR2 zur narrativen Kompetenz (n=37, davon 21w und 16m)

Reihe	Zeitpunkt	Kode-Verteilung			M	SD	Md	p	z	d
		1	2	3						
A <sup>10</sup>	t1	32	28	14	1.81	0.50	2.0			
	t2	31	29	14	1.78	0.44	1.5	.40	-0.27	0.06
	t3	33	27	14	1.74	0.58	2.0	.39	-0.30	0.07
B	t1	5	25	7	2.05	0.57	2.0			
	t2	2	31	4	2.05	0.40	2.0	.59	0.00	0.00
	t3	3	30	4	2.03	0.43	2.0	.50	-0.30	0.07
W	t1	10	26	1	1.76	0.49	2.0			
	t2	6	26	5	1.97	0.54	2.0	.04	-2.00	0.48
	t3	4	31	2	1.95	0.40	2.0	.50	-0.26	0.06
K	t1	9	23	5	1.89	0.61	2.0			
	t2	13	16	8	1.86	0.74	2.0	.50	-0.16	0.04
	t3	9	23	5	1.89	0.61	2.0	.48	-0.17	0.04

Tabelle 6: Befund TR 2 zur hermeneutischen Kompetenz/Einstellungen (n=37, davon 21w und 16m)

Reihe	Zeitpunkt	Kode-Verteilung			M	SD	Md	p	z	d
		1	2	3						
F	t1	26	11	0	1.30	0.46	1.0			
	t2	21	14	2	1.49	0.60	1.0	.07	-1.62	0.38
	t3	23	13	1	1.41	0.54	1.0	.30	-0.83	0.19
Q	t1	30	7	0	1.19	0.39	1.0			
	t2	24	13	0	1.35	0.48	1.0	.04	-2.12	0.51
	t3	29	5	3	1.30	0.61	1.0	.42	-0.43	0.10
H	t1	14	22	1	1.65	0.53	2.0			
	t2	13	23	1	1.68	0.52	2.0	.50	-0.24	0.06
	t3	17	18	2	1.60	0.59	2.0	.30	-0.83	0.19
K	t1	2	18	17	2.41	0.59	2.0			
	t2	3	17	17	2.38	0.63	2.0	.50	-0.22	0.05
	t3	3	20	14	2.30	0.61	2.0	.34	-0.60	0.14

## 5 Diskussion

Die Erwartungen an die Intervention, die sich aus den theoretischen Überlegungen und den Erkenntnissen der Pilotierung genährt hatten, haben sich nur teilweise und bedingt erfüllt. Vereinzelt signifikante Entwicklungen und statistische Auffälligkeiten in TR2 sprechen allerdings dafür, dass das Vorbereitungsseminar mit dieser Optimierung effektiver auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden wirkt. Es sind ferner einige Störvariablen anzuführen, die das Ergebnis – negativ, so die Vermutung – beeinflusst haben könnten. Zudem kann durch das Testinstrument lediglich die punktuelle Performanz, also das, was die Studierenden zur Lösung der Aufgabenstellungen für relevant halten, überprüft werden, um Rückschlüsse auf das historische Denken abzuleiten.

Zu erwähnen ist noch, dass in beiden Testreihen möglicherweise auch eine gewisse Testermüdung und ein Verständnisproblem bei den Aufgaben die Resultate grundsätzlich etwas getrübt haben könnten. Das legen zumindest vereinzelt mündliche Rückmeldungen durch die Proband\*innen sowie Beobachtungen der (testdurchführenden) Dozent\*innen nahe (Must, 2018b). Bisher sind diese beiden Vorkommnisse allerdings eher

<sup>10</sup> Siehe Anm. 8.

seltener aufgefallen, und der Befund zur K-Reihe (in beiden Kompetenzkategorien und zu beiden TR) zeigt, dass sich die Studierenden mehrheitlich zu allen Testzeitpunkten zumindest die Zeit nehmen, ihre Antworten auch zu begründen.

### 5.1 Interventionssetting und Anwesenheit

Die Intervention wurde in ein reguläres Veranstaltungsformat integriert, d.h., die bestehenden Formalien und Rahmenbedingungen des Vorbereitungsseminars waren zu berücksichtigen. Eine wesentliche davon war die fehlende Anwesenheitspflicht. Eine solche Pflicht besteht an der Universität Bielefeld grundsätzlich nicht. Erfahrungsgemäß beläuft sich die Anwesenheit in den betreffenden Seminaren durchschnittlich auf etwa 50 bis 75 Prozent, wobei das auch stark von Kohorte zu Kohorte variieren kann. Abgesehen von der Pilotierung wurde die Intervention in zwei Kohorten mit jeweils zwei Sitzungen gemäß oben beschriebenem Setting (siehe Abb. 2 und 3) durchgeführt. Die Anwesenheit war auch dort zu keinem Zeitpunkt bei 100 Prozent, glücklicherweise aber immer deutlich über 50 Prozent der im Seminar eingeschriebenen Studierenden. Da die Tests anonymisiert über selbst vergebene Codes erhoben wurden, ließen sich die anwesenden nicht von den abwesenden Studierenden trennen. Es besteht also eine gewisse Größe bei den Stichproben, die von der Intervention nicht direkt betroffen war, wenngleich Inhalte daraus auch in Folgesitzungen und im Begleitseminar immer wieder zur Sprache kamen und in kleinem Rahmen diskutiert wurden. Es ist davon auszugehen, dass dieser Umstand das Ergebnis negativ beeinflusst haben könnte.<sup>11</sup>

### 5.2 Ungewissheitstoleranz und schulische Praxis

Bereits seit den ersten Testungen in TR1 wird – aufgrund von Erfahrungswerten mit Studierenden im Praxissemester – zusätzlich ein Ungewissheitstoleranz-Test (Dalbert, 1999) verwendet, den die Studierenden jeweils in t3 durchführen (Must, 2018b, 2020; Must & Norden, 2020).<sup>12</sup> Die Ergebnisse bestätigten die Annahmen bereits vorliegender Studien (Dalbert & König, 2007; Dalbert & Radant, 2010) dahingehend, dass (angehende) Lehrkräfte grundsätzlich eher zu Intoleranz gegenüber ungewissen Situationen neigen und daher die Tendenz haben, gegenüber neuen theoretischen Konzepten, deren Wirkung im Unterrichtskontext ungewiss ist, ablehnend zu reagieren (vgl. Martinek, 2007; Reusser & Pauli, 2014, S. 645–646). Sowohl TR1 als auch TR2 sind als eher intolerant einzustufen (TR1:  $M=3.34$ ,  $SD=0.79$ ,  $Md=3.31$ ; TR2:  $M=3.17$ ,  $SD=0.65$ ,  $Md=3.25$ ). Diese Ungewissheitsintoleranz könnte auch zur Erklärung beitragen, warum in manchen Reihen der Kompetenzen zu t3 Rückschritte festzustellen sind. Durch die schulische Praxis haben die Studierenden offenbar – freiwillig oder unfreiwillig – wieder auf gewohnte und im unterrichtlichen Alltag bewährte Methoden zurückgegriffen, was ihrem Theoriewissen durchaus abträglich sein kann (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 157; Wilfert 2016, S. 197, 205). Ihre Einbindung in den Unterricht hat möglicherweise zur Bekräftigung des Bekannten und zur Ablehnung der neuen Inhalte geführt (vgl. Norden, 2017; Must, 2018b, S. 309–310). Die Erfahrungswerte der tätigen Lehrkräfte scheinen hierbei die Bedeutung der an der Universität vermittelten Kriterien guten Unterrichts auszusteichen (Holtz, 2014; vgl. Ignorek 2019, S. 304).

---

<sup>11</sup> An dieser Stelle ist erneut der starke Einbruch bei den nutzbaren Testbögen der letzten Kohorte (siehe oben Anm. 5) zu erwähnen, der das Ergebnis ebenfalls etwas (zumindest in t3) verzerrt haben könnte. Allerdings lagen noch in t2 nahezu alle Testbögen der für die Kohorte SS 2019 ursprünglichen Proband\*innengruppen vor. Die Mittelwerte und Entwicklungen von t1 nach t2 unterscheiden sich nicht wesentlich von den entsprechenden Werten der oben in Tab. 3 und 4 aktualisierten Proband\*innengruppe.

<sup>12</sup> Der Test verlangt die Bewertung von acht Aussagen über eine Skala (1=stimme voll zu; 6=stimme überhaupt nicht zu). Mittelwerte können sich von 1.0 bis 6.0 ergeben: je geringer, desto intoleranter.

### 5.3 Abgleich mit institutionellen und fachlichen Vorgaben

Gleicht man die Befunde von TR2 mit den Vorgaben der KMK und in der Geschichtsdidaktik angestellten Überlegungen zu den Kompetenzen angehender Geschichtslehrkräfte ab, so bestätigt sich die oben bereits angedeutete Divergenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In der narrativen Kompetenz konnte die Mehrheit der Studierenden auf dem zweiten Niveaubereich kodiert werden, d.h., sie argumentieren mit einem Gegenwartsbezug, können Zeitverläufe darstellen und bringen historisches Wissen in ihre Ausführungen mit ein. Allerdings zeigen sie dabei nur eingeschränkt kritisch-reflektierte Fähigkeiten, die das Niveau drei ausmachen, d.h., kaum jemand sieht Entwicklungen bis heute als genetischen Wandel oder betrachtet Wissen, Zeitverläufe sowie historische Urteile differenziert. Die hermeneutischen Einstellungen der Studierenden können im Bereich Fakten und Quellen nicht überzeugen. Das erste – naive – Niveau bleibt vorherrschend, was sowohl einer kritisch-realistischen als auch konstruktivistischen Epistemologie widerspricht. Nur gegenüber Historiographie besteht durchgehend eine solide kritische realistische Einstellung (Niveau zwei). Diese Resultate haben nur wenig mit dem von Wilfert geforderten konstruktivistischen Geschichtsverständnis (vgl. 2016, S. 191) gemein. Die Vorgaben der KMK jedoch können zumindest zu einem geringen Teil als erfüllt gelten. Sie erwarten eine Befähigung zur Vermittlung des Wissens „um die historische Prägung der Gegenwart“ (2017/2008, S. 32), das sich in der von den Studierenden mehrheitlich performierten Fähigkeit zur sinnstiftenden Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart bzw. zur Berücksichtigung eines Gegenwartsbezugs wiederfinden lässt – auch wenn das kritisch-reflektierte Moment überwiegend fehlt. Die des Weiteren geforderte kritische Auseinandersetzung mit Quellen und den Ergebnissen historischer Forschung sowie deren Vermittlung (KMK, 2017/2008, S. 32) findet sich lediglich in der Einstellung zu Historiographie bestätigt. Der Befund eines z.T. erheblichen Fehlens kritisch-reflektierter Momente läuft auch einer wesentlichen Erwartung der LZV in NRW zuwider, nach der

„Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters [...] über die Fähigkeit [verfügen,] grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren“ (LZV 2016, §8).

Folglich kann man bestenfalls von einem Minimal- oder Teilerfolg der universitären Ausbildung sprechen.

### 5.4 Probleme der akademischen Ausbildung

Bei derartigen Ergebnissen bleiben berechtigterweise Fragen an die geschichtsdidaktische und auch geschichtswissenschaftliche Ausbildung an der Universität Bielefeld nicht aus. Hat sie darin versagt, Studierende einen kritischen Umgang mit Fakten und Quellen zu lehren? Ist der Gegenwartsbezug (historischer) Forschung und Lehre und damit der ständige Prozess einer Reflexion von Erkenntnissen nicht deutlich geworden (vgl. Arnold, 2014, S. 667)? Weitere empirische Erkundungen von 2016–2017 in einer gymnasialen Oberstufe (Geschichtsunterricht) und bei Bielefelder Studierenden im Bachelor (Grundkurse) können diese Bedenken größtenteils stützen (vgl. Norden, 2018; Must, 2018a): Die Kompetenzentwicklung schreitet von der Schule über den Bachelor zum Master nicht wesentlich voran und stagniert häufig bei einer eher unkritischen Haltung.

Solche Bedenken sind möglicherweise auch auf andere Fachbereiche, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse und deren Reflexion eine Rolle spielen, übertragbar, und es stellt sich grundsätzlich die Frage danach, wie Studierende Wissenschaft und Lehre gegenüberstehen. Laufende Untersuchungen und Evaluationen der Bielefelder School of Education mit Lehramtsstudierenden geben Grund zur Annahme, dass Wissenschaft einen hohen Stellenwert bezüglich verlässlicher und sicherer Aussagen besitzt und nur selten hinterfragt wird (Streblov & Brandhorst, 2018; Lojewski & Brandhorst, 2018).

Die Überzeugungen der Studierenden von der Zuverlässigkeit der Wissenschaft könnten Einfluss auf deren eher unkritische Haltung genommen haben.

Ferner ist mit Blick auf die akademische Ausbildung generell auch ein mögliches Problem bezüglich der Studienprojekte im Praxissemester zu vermuten (vgl. Fichten & Weyland, 2018; Weyland, 2019). Die Studierenden melden auffällig oft zurück, dass sie die Durchführung der Projekte als belastend empfänden (vgl. ähnlich Holtz, 2014) und versuchten, sie gut wie möglich nebenbei abzufertigen. Es ist zu bezweifeln, ob eine solche Einstellung den Studienprojekten gegenüber zu einer fruchtbaren Reflexion der Inhalte und damit der eigenen Kompetenzen führt, wie es zumindest seitens der akademischen Lehrer\*innenbildung im Rahmen des Forschenden Lernens erwartet wird (Kleinwin, Schüssler & Schicht, 2014; van Ackeren & Herzig, 2016).

## 6 Ausblick

Die Prä-Post-Studie hat gezeigt, dass die gewünschte Lernprogression in den domänen-spezifischen Kompetenzbereichen durch gezielte inhaltliche Inputs in den relevanten Veranstaltungen zum Praxissemester bedingt realisiert werden konnte. Die Qualität der Kompetenzen in der Gesamtsicht sowohl zu Beginn als auch am Ende des Untersuchungszeitraums kann die Erwartungen der KMK nur teilweise erfüllen. Es ist daher fraglich, ob man von den vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen sowie dem Praxissemester allein überhaupt erwarten kann, dass sie eine derart erhebliche und umfassende Lernprogression innerhalb von zwei Semestern befördern könnten. Nimmt man die Curricula und kompetenzorientierten Ziele der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Module im Fach Geschichte der Universität Bielefeld bis zu diesem Zeitpunkt in den Blick, so sollten die Studierenden eine ausgeprägt kritischere Einstellung aufweisen. Hier bedarf es systematischer Evaluationen, um die Erreichung der Modulziele zu überprüfen und Potenziale für Optimierungen zu erkunden. Auch muss über bestehende und weitere Interventionen neu nachgedacht werden.

Die Repräsentativität dieser Studie ist – neben den benannten Störvariablen – begrenzt auf den Standort Bielefeld und die dortige Abteilung der Geschichtswissenschaft, wo sie bereits zu intensiven Diskussionen über die bedarfsorientierten Optimierungen der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung geführt hat. Das Konzept der geschichtsdidaktischen Ausbildung in Bielefeld um das und mit dem Praxissemester ist jedoch nicht einzigartig und in ähnlichen Varianten an vielen Universitäten in NRW zu finden. Daher lassen sich aus den hier vorgestellten Befunden und Überlegungen Impulse für die Lehrer\*innenbildung auch an anderen Universitäten und in anderen Fachbereichen gewinnen. Versuche, die vorliegende Studie in ähnlichen Formaten in und an anderen Veranstaltungen und Standorten zu implementieren, werden zumindest, wie zuvor erwähnt, unternommen.

## Literatur und Internetquellen

- 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). Düsseldorf: MSW.
- Arnold, K. (2014). Das gymnasiale Lehramtsstudium im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Überlegungen zur Verzahnung von Geschichtsstudium und Praxissemester. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 65 (11/12), 660–671.
- Basten, M., Mertens, C., & Wolf, E. (Hrsg.). (2019). *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenbildung, 1 (2): Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile*.
- 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 21<sup>st</sup> 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.
- Eckhardt, H.-W., & Langendorf, E. (2012). Historische Sinnbildung im Spannungsfeld von Geschichtsunterricht, Studium und Lehrerausbildung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 63* (5/6), 366–372.
- 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 29.07.2017 (Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik, Bd. 3) (S. 47–58). Münster: WTM.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2*, 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heuer, C., Resch, M., & Seidenfuß, M. (2019). Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. *heiEducation Journal, 4*, 57–68. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3.23959>
- 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*. Zugl. Dissertation Braunschweig 2018. Schelleren: Einert & Krink.
- Jung, M., & Thünemann, H. (2007). Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 6*(6), 243–253.
- Kernlehrplan (2011): Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte*. Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 29.07.2020. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/RS/GE/KLP\\_RS\\_GE.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/GE/KLP_RS_GE.pdf).
- Kernlehrplan (2019): Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte*. Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 29.07.2020. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9\\_ge\\_klp\\_%203407\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf).
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S.

- Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen 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. 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](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf).
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts ‚Learning to practice‘. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1)
- Leitkonzept Universität Bielefeld (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters vom 12.10.2011*. Zugriff am 03.06.2020. Verfügbar unter: [http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo\\_le/bielefelder\\_ausgestaltung/Bielefelder\\_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo\\_le/bielefelder\\_ausgestaltung/leitkonzept.pdf](http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf).
- 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*. Unveröff. Manuskript.
- LZV (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*. Hrsg. vom Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium.
- Martinek, D. (2007). *Die Ungewissheit im Lehrerberuf. Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen* (Schriften zur Psychologie, Bd. 30). Zugl. Dissertation Salzburg 2007. Hamburg: Dr. Kovač.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1109–1133. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- 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), 147–150.
- Must, T. (2018b). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? Überlegungen zur Funktion von Studienprojekten im Fach Geschichte anhand empirischer Befunde. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 1 (2), 299–314. <https://doi.org/10.4119/hlz-2407>
- Must, T. (2020). 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 the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 14 (1), 2–17.
- 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. (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. Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education* (S. 163–192). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Norden, J. v., & Must, T. (2019). Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenbildung*, 1 (2), 78–80. <https://doi.org/10.4119/pflb-1977>
- Norden, J. v., & Must, T. (2020, im Druck). Im Praxissemester historisch denken lernen? In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (Hochschuldidaktik, Bd. 4). 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. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2016.15.1.149>
- Norden, J. v., & Schürenberg, W. (Hrsg.). (2019). *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf- und Regelschule*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- 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). *Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula* (Forum Historisches Lernen; 2. Aufl.). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Rahmenkonzeption (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 03.06.2020. Verfügbar unter: [http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo\\_le/bielefelder\\_ausgestaltung/Rahmenvorgaben/praxisstudien/praxissemester/fo\\_le/bielefelder\\_ausgestaltung/rahmenkonzeption.pdf](http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Rahmenvorgaben/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/rahmenkonzeption.pdf).
- 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.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln et al.: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193>
- 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). *Geschichtsdidaktik*, 1, 28–35.
- Schöning, A. (2019). Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenbildung*, 1 (2), 10–17. <https://doi.org/10.4119/pflb-1966>
- Schürenberg, W. (2019). Relevanz der Geschlechter? In J. v. Norden & W. Schürenberg (Hrsg.), *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf- und Regelschule* (S. 363–397). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

- 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., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Gestaltungsmöglichkeiten. 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.
- Schüssler, R., & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätswicklung. 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.
- Streblov, 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](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_12)
- 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* (Edition ZfE, Bd. 9) (S. 1–66). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1)
- 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.
- 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.
- 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.
- Wolf, R. (2011). Geschichtslehrerbildung aus der Sicht der Seminare. *Geschichte für heute*, 1, 5–15.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Must, T. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Anspruch und Wirklichkeit im Fach Geschichte im empirischen Vergleich. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (1), 64–82. <https://doi.org/10.4119/pflb-3611>

Online verfügbar: 14.08.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>