

# Profilierung der Dokumentarischen Methode für das Forschende Lernen im Praxissemester am Beispiel einer Erhebung Subjektiver Theorien Geschichtslehrender

Lukas Greven<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> RWTH Aachen University

\* Kontakt: RWTH Aachen University, Philosophische Fakultät, Institut für Politische Wissenschaft, Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Mies-van-der-Rohe-Str. 10, 52074 Aachen  
[lukas.greven@ipw.rwth-aachen.de](mailto:lukas.greven@ipw.rwth-aachen.de)

**Zusammenfassung:** Im Praxissemester wird die Gefahr eines „Imitationslernen[s] unterrichtspraktischer Fertigkeiten“ (Bach, 2013, S. 123) durch die in forschender Grundhaltung zu bewältigenden Studienprojekte gebannt. Wenden Studierende sich in diesen Projekten den beobachteten Praxishandlungen zugrundeliegenden Subjektiven Theorien zu, die aus einer individuellen Reorganisation des in der formalen Ausbildung erworbenen theoretischen Wissens vor dem Hintergrund des persönlichen Erfahrungswissens resultieren, wird eine intensive wechselseitige Relationierung von Theorie und Praxis notwendig und eine „theoretisch-konzeptuelle Durchdringung [...] beobachteter [...] Praxis“ (Baumert et al., 2007, S. 8) möglich. Da die Subjektiven Theorien insbesondere in solchen Domänen handlungsleitend wirken, in denen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorie wenig Orientierung bietet, ist es für die Professionalisierung der Studierenden im Fach Geschichte im Sinne eines zukünftigen professionellen Lehrerhandelns im Umgang mit Bildquellen fruchtbar, sich den Subjektiven Theorien Lehrender zur Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht zuzuwenden. Für das historische Lernen sind Bildquellen dabei aufgrund ihrer geschichtskulturellen Bedeutsamkeit höchst relevant. Richtet sich das Interesse der Studierenden auf die Erforschung dieser Subjektiven Theorien, kann eine Orientierung des methodischen Vorgehens an der Dokumentarischen Methode zum Gelingen eines Forschungsprojektes beitragen. Denn der übersichtliche Dreischritt aus 1.) formulierender Interpretation, 2.) reflektierender Interpretation und 3.) komparativer Analyse hilft zum einen den Studierenden, die Komplexität empirischer Forschung zu bewältigen, und zum anderen, die Profundität der Ergebnisse zu erhöhen. Der Aufsatz unterstützt die Anwendung der Dokumentarischen Methode, indem er das charakteristische Vorgehen nach kurzen theoretischen Erläuterungen am erprobten Beispiel der Erhebung Subjektiver Theorien von Geschichtslehrenden detailliert nachvollzieht.

**Schlagwörter:** Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht, Dokumentarische Methode, historisches Lernen, Praxisbeispiel, qualitative Forschung, Subjektive Theorien



## 1. Einleitung: Forschendes Lernen im Praxissemester wider das Imitationslernen

Viele Lehramtsstudierende teilen den „Wunsch, sich in der Praxis zu professionalisieren“ (Hascher, 2011, S. 10), wobei sie dem Sammeln eigener unterrichtspraktischer Erfahrungen die größte Bedeutung beimessen (Hascher & Moser, 2001). Dementsprechend unterstützten im Rahmen der EduLiks-Studie<sup>1</sup> 86 Prozent der befragten Studierenden die Aussage „Ich habe in den Schulpraktika mehr gelernt als in den [universitären] Lehrveranstaltungen“ (Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008). Diese offensichtlich mehrheitlich geteilte Annahme ist jedoch problematisch, da „Studierende im Praktikum [...] vor allem [...] versuchen, Handlungsmuster in Anlehnung an erfolgreiche Modelle – als solche gelten die Praktikumslehrkräfte [oder Mentor\_innen] [...] – zu erwerben“ (Hascher, 2012, S. 112).

Mit Blick auf die hohen Zeiteile, die im Rahmen des Praxissemesters für unterrichtsbezogene Tätigkeiten vorgesehen sind (MSB NRW, 2012), besteht die Gefahr eines „Imitationslernen[s] unterrichtspraktischer Fertigkeiten“ (Bach, 2013, S. 123), also der unreflektierten Übernahme und rezeptartigen Anwendung beobachteter Verhaltensweisen, grundsätzlich auch hier. Allerdings wird diese Gefahr im Praxissemester als theoretisch eingebettetem *Studienelement* gebannt. Denn die in forschender Grundhaltung zu bewältigenden Studienprojekte als konstitutive Elemente verlangen ein produktives wechselseitiges In-Beziehung-Setzen von Praxis und Wissenschaft bzw. von praktisch-situativem Handlungswissen und theoretischem Begründungswissen (Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2017). Diese Relationierung ist für das Forschende Lernen im Praxissemester wesentlich, zielt dieses doch vornehmlich auf „die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung [...] beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ (Baumert et al., 2007, S. 8). Das Praxissemester soll so professionelle Handlungskompetenz, also metakognitive Reflexionsfähigkeit anbahnen (Gröschner & Seidel, 2012).

Zentral ist dabei die Einsicht, dass jede professionelle Handlung nie allein aus dem theoretischen Begründungswissen zu erklären ist, da professionelles Lernen immer durch das „Nadelöhr des Subjekts“ (Wildt, 2006, S. 81) geht. Das bedeutet, dass bei einer kritischen Reflexion dieser Handlungen die Wirkmächtigkeit der in „persönlichen Erfahrungen gewonnenen Wissensbeständ[e]“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 6) zu berücksichtigen ist, da vor dem Hintergrund ebendieses Erfahrungswissens Reorganisationen der in der formalen Ausbildung erworbenen theoretischen Konstrukte stattfinden. Ihren Ausdruck finden die Reorganisationen dabei in Form Subjektiver Theorien<sup>2</sup> (Groeben et al., 1988, S. 6, 37). Subjektive Theorien 1.) werden verstanden als „relativ stabile kognitive Strukturen [...], die gleichwohl durch Erfahrungen veränderbar sind“; 2.) sie sind teilweise implizit, teilweise bewusstseinsmäßig zugänglich und damit kommunizierbar; 3.) sie sind wissenschaftlichen Theorien durch enthaltene „implizite Argumentationsstrukturen“ (Dann, 1994, S. 166) in ihren Eigenschaften ähnlich. Diese Theorien haben „Auswirkungen auf die [Lernprozessgestaltung], da sie Entscheidungen [beispielsweise] über Inhalte, Methoden und Verlaufsprozesse von Unterricht steuern“ (Dann, 1994, S. 167). Diese Wirkung entfalten die Subjektiven Theorien gerade in solchen Domänen, in denen die fachwissenschaftliche

<sup>1</sup> EduLiks (Effektivität in der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien) ist ein Projekt der Universitäten Hildesheim und Erfurt.

<sup>2</sup> Zur Bezeichnung dieser kognitiven Strukturen wird in der Literatur eine große Menge teils einander widersprechender Begriffe verwendet. Der der psychologischen Sozialforschung entnommene Begriff der „Subjektiven Theorien“ mit dem dahinterliegenden Konzept erweist sich jedoch im Weiteren als zielführend. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich Subjektive Theorien aus einer Gesamtheit von domänenspezifischen Vorstellungen ergeben. Zur Begriffsvielfalt siehe bspw. Litten (2017, S. 137).

und fachdidaktische Theorie wenig Orientierung bietet, die also durch Komplexität, Ambiguität sowie methodische Pluralität gekennzeichnet sind – Domänen also wie die Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht (Daumüller, 2012).

Für die Professionalitätentwicklung der Studierenden im Fach Geschichte ist es daher fruchtbar, sich im Sinne eines zukünftigen professionellen Lehrerhandelns im Umgang mit Bildquellen den einer beobachteten Praxishandlung zugrundeliegenden Subjektiven Theorien zuzuwenden. Das Thema Bildquellenarbeit erweist sich für Geschichtslehrende nämlich als besonders wesentlich, wenn historisches Lernen noch stärker als bisher auf die Befähigung zur Dekonstruktion geschichtskultureller Objektivationen sowie zur „zivilgesellschaftliche[n] Teilhabe“ (Kuchler & Sommer, 2018, S. 233) am öffentlichen Umgang mit Geschichte befähigen soll. Denn in Zeiten kaum zu bewältigender Informationsmengen in der digitalisierten Alltagswelt sind es weniger den wissenschaftlichen Wahrheitsansprüchen als den Prinzipien der Medienökonomie verpflichtete Bilder, „die als symbolhafte Platzhalter für komplexe Ereignisse“ (Paul, 2013, S. 19) fungieren und das Geschichtsbewusstsein prägen. Daher muss historisches Lernen heute mehr denn je den (reflektierten) Umgang mit den in der Gesellschaft zirkulierenden historischen sowie gegenwärtigen Bildern einschließen.

Sollen also, wie im Folgenden, die Subjektiven Theorien (Geschichts-)Lehrender den Gegenstand des Forschenden Lernens im Praxissemester bilden, eignet sich eine Orientierung des methodischen Ansatzes an der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) in besonderem Maße. Denn die Untersuchungsverfahren der Methode eröffnen durch eine enge wechselseitige Relationierung beobachteter Praxis und wissenschaftlicher Theorie nicht nur den Zugang zu den kommunizierbaren Wissensbeständen der Proband\_innen, sondern ermöglichen auch, das „den Erforschten bekannt[e], von ihnen aber selbst nicht expliziert[e] handlungsleitend[e] (Regel-)wissen zur Explikation“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 12) zu bringen. Diese tiefer liegenden, vorreflexiven, für die Subjektiven Theorien konstitutiven Wissensbestände sind dabei wesentlich, da sie, im selben Maße wie die bewusstseinsmäßig zugänglichen, als individuell-handlungsleitendes Orientierungswissen wirken (Fischer & Thormann, 2015). Die Dokumentarische Methode eignet sich für das Forschende Lernen im Praxissemester jedoch gerade auch wegen ihrer konzeptionellen Klarheit und Strukturiertheit. So hilft die Übersichtlichkeit von drei Auswertungsschritten zum einen, die Profundität der Ergebnisse aufgrund der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Methodik zu erhöhen, und zum anderen den Studierenden, die Komplexität empirischer Forschung zu bewältigen und so die empfundene hohe Arbeitsbelastung zu reduzieren. Förderlich ist in diesem Sinne sicherlich auch, dass sich die Methode in der Schul- sowie Unterrichtsforschung zunehmender Beliebtheit erfreut, also weitere Praxisbeispiele zu finden sind (Asbrand & Martens, 2018).

Im Folgenden soll es darum gehen, die Dokumentarische Methode für das Forschende Lernen im Praxissemester zu profilieren, indem zunächst der theoretische Rahmen sowie die Forschungspraxis des im Praxissemester erprobten Beispiels dargestellt werden, bevor die Methodologie erläutert wird. Darauf aufbauend sollen die einzelnen Interpretationsschritte jeweils theoretisch beschrieben und anschließend exemplarisch anhand des Beispiels detailliert nachvollzogen werden.

Ziel dieses Aufsatzes ist, Studierenden sowie Lehrenden des Praxissemesters einen theoretisch fundierten, jedoch handlungspraktisch ausgerichteten Einstieg in die Verfahrensweisen der Dokumentarischen Methode zu ermöglichen. Dabei soll insbesondere das ausführlich dargestellte Anwendungsbeispiel Orientierung, Anregung und Hilfestellung bieten.

## 2. Theoretischer Rahmen – Bildquellen in der geschichtsdidaktischen Forschung

In der geschichtsdidaktischen Forschung wird der „Umgang mit dem Bild [als historischer Quelle] [...] als Herausforderung für ein an Kompetenzen orientiertes Lehren und Lernen wahrgenommen“ (Hamann, 2012b, S. 7). Denn Bilder dürfen nicht als Abbilder einer vergangenen Wirklichkeit rezipiert werden, sind sie doch in ihrer Ausschnitthaftigkeit subjektiv, in ihrer Wirkung gar manipulativ – und das gleich in mehrfacher Hinsicht: zunächst in ihrer Eigenschaft, keine „Sichtbarkeitsalternative[n]“ (Imdahl, 1995, S. 319) zu bieten, also die Betrachtung des Vergangenen auf die Perspektive des Bildagenten festzulegen (Vowinckel, 2016); dann aufgrund ihrer „anschaulichen Evidenz [...] auf der abbildlichen Ebene“ (Lange, 2011, S. 266–267), die trotz der auf sinnbildlicher Ebene vorhandenen Mehrdeutigkeit eine historische Eindeutigkeit suggeriert; darüber hinaus in ihrem Potenzial, „Sehweisen [zu] konditionieren [sowie] Wahrnehmungsmuster [zu] prägen“ (Paul, 2009, S. 137); und nicht zuletzt in ihrer Fähigkeit, die von ihnen ausgehende manipulative Macht zu verbergen (Paul, 2013).

Die Notwendigkeit eines reflektiert-interpretativen Umgangs mit Bildern als historischen Quellen ist somit evident, soll die unkritische Übernahme fremder (historischer) Deutungsangebote vermieden werden. Dem steht allerdings das „naive Bilder-Schauen“ (Schreiber, 2004, S. 21) im Alltag diametral gegenüber.

Es ist nur folgerichtig, wenn sich diese Einsicht in der Forschung zum Einsatz von Bildquellen im Geschichtsunterricht widerspiegelt und das Bild sich hier „von seinem vormaligen Status als reines Illustrationsobjekt“ (Städter, 2011, S. 7) sowie dem ausschließlich inhaltistischen Verständnis, man bedürfe nur eines adäquaten Interpretationsverfahrens, um eine hinter dem Bild liegende historische Wahrheit zu ergründen (Panofsky, 2006), emanzipiert hat. Vermehrt rückt das Bild im Sinne einer *Visual History* als wissens- und deutungsgenerierendes Aktivum (Paul, 2013) samt seiner geschichtskulturellen Rezeption und der ihm anhängigen Narrative in den analytischen Blick (Hamann, 2012b). Gleichzeitig wächst das Interesse an der „Subjektseite der visuellen Begegnung“ (Bernhardt, 2007, S. 108), d.h. an der Bildwahrnehmung der am Lehr- und Lernprozess Beteiligten. Dabei überwiegt die Forschung zu Schüler\_innenvorstellungen. Die Perspektive der „Lehrkraft, als zentrale[r] Wirkungsfigur“ (Litten, 2017, S. 19), auf die Bildquellenarbeit ist hingegen ein Desiderat. Dies entspricht der Beobachtung, dass die Lehrenden bisher generell kaum Gegenstand der geschichtsdidaktischen Forschung geworden sind. Besonders selten erhielten ihre Vor- und Einstellungen Aufmerksamkeit (Daumüller, 2012). Zugleich werden jedoch die Bedeutung der Lehrer\_innenvorstellungen für die Qualität unterrichtlicher Lernprozesse und das Potenzial der produktiven Verbindung der Lehrer\_innen- mit der Schüler\_innenvorstellungsforschung „für die Weiterentwicklung von [...] Unterricht betont“ (Blömeke, Eichler & Müller, 2003, S. 105).

Daher lautete die Fragestellung des im Praxissemester erprobten Studienprojekts:

*Welche Vorstellungen haben Lehrende von der Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht?*

Dem Subjektiven Theorien, auf die, wie einleitend dargestellt, zur Eruierung dieser Vorstellungen zurückgegriffen wird, zugrundeliegenden „Gegenstandsverständnis des epistemologischen Subjektmodells“ (Groeben et al., 1988, S. 25) entspricht es, „wenn das Erkenntnis-Objekt über Selbstauskünfte dem Forschenden die internen Bedingungen und Bezugspunkte seines Handelns beschreibt“ (Groeben et al., 1988, S. 25). Entsprechend wurden die Subjektiven Theorien respektive Vorstellungen in einem Dialog erhoben. Dieser fand im geschützten Äußerungsraum eines Einzelinterviews statt und fußte auf einem teilstandardisierten Interviewleitfaden. Ein solcher Leitfaden struktu-

riert das Interview und stellt so eine interviewübergreifende Vergleichbarkeit sicher, lässt aber auch die nötigen Freiräume, den Fragenkatalog flexibel anzuwenden und im Interviewverlauf entsprechende Themenfokussierungen vorzunehmen. Die Fragen des Leitfadens richteten sich dabei auf Themenkomplexe, die der bzw. die Forschende im Theoriestudium als wesentlich erkannte, und wurden erzählauffordernd beziehungsweise -fördernd formuliert, da möglichst lange Passagen eigenständiger Narration gerade für die Erhebung der impliziten Vorstellungen der Proband\_innen essenziell sind (Dörner, 2012). Der bei dem Einsatz eines Leitfadens immer bestehende Nachteil, die potenzielle Vielfalt möglicher Antworten zu reduzieren, wurde dabei zugunsten der Vergleichbarkeit relevanter Passagen in einem noch zu erläuternden Auswertungsschritt der Dokumentarischen Methode in Kauf genommen.

Forschungspraktisch wurden die jeweils circa zwanzigminütigen Interviews mit insgesamt fünf Lehrenden mittels eines Diktiergeräts erfasst. Die Auswahl der Proband\_innen erfolgte, gemäß den Regeln des *theoretical sampling*, gezielt. Dieses Konzept sieht vor, dass die Untersuchungsteilnehmer\_innen nicht statistisch repräsentativ, sondern nach ihrem Potenzial, die formulierte Fragestellung zu beantworten, ausgewählt werden (Glaser & Strauss, 2008). Da davon ausgegangen wird, dass sich Subjektive Theorien vor dem Hintergrund der in der formalen Ausbildung erworbenen theoretischen Konstrukte entwickeln (Groeben et al., 1988), wurden entsprechend fünf Geschichte bzw. Gesellschaftslehre unterrichtende Lehrende mit Fachfakultas in Geschichte interviewt.

### 3. Die Dokumentarische Methode für das Forschende Lernen im Praxissemester

Als Analyseverfahren für verbale Daten entwickelte Ralf Bohnsack in den 1980er-Jahren die Dokumentarische Methode. Sie eignet sich, wie einleitend erwähnt, für das Forschende Lernen im Praxissemester insbesondere dann, wenn Studienprojekte auf die Ergründung der professionellen Handlungen zugrundeliegenden Annahmen und der diese Handlungen strukturierenden Wissens- und Theoriebestände zielen (Sotzek, Wittek, Rauschenberg, Hericks & Keller-Schneider, 2017).

#### 3.1 Theoretische Grundannahmen der Dokumentarischen Methode

Für die Dokumentarische Methode ist die auch für die Subjektiven Theorien konstitutive Unterscheidung zwischen zwei verschiedenen Wissens Ebenen zentral. Anknüpfend an Karl Mannheim unterscheidet die Methode kommunikatives Wissen von konjunktivem Wissen. Bei dem *kommunikativen* Wissen handelt es sich um das bewusstseinsmäßig zugängliche, kommunizierbare Wissen des bzw. der Erforschten. Es handelt sich bei diesem beispielsweise um bewertende oder normative Aussagen über die Handlungspraxis und es ist stets Ausdruck von Intentionalität. In Abgrenzung davon umfasst das *konjunktive* Wissen die impliziten Wissensbestände des Probanden bzw. der Probandin, aus denen ebenfalls Orientierungsrahmen des Denkens und Handelns resultieren (Nohl, 2009). Dieses orientierende Wissen wird dabei in der Sozialisation auf der Grundlage geteilter, konjunktiver Erfahrungen erworben und ist deshalb erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen (Bohnsack, 2003).

Dieser methodologischen Differenzierung von kommunikativem Wissen einerseits und konjunktivem andererseits entspricht „die Unterscheidung von Beobachtungen erster Ordnung (mit der Frage nach dem *Was*) und Beobachtungen zweiter Ordnung (mit der Frage nach dem *Wie*)“ (Bohnsack et al., 2013, S. 15; Hervorh. i.O.). Diese Unterscheidung findet ihren Ausdruck in den zwei für die Dokumentarische Methode charakteristischen, voneinander abgrenzbaren Interpretationsschritten, dem Schritt der

formulierenden Interpretation (Fokus *kommunikatives* Wissen) und dem der reflektierenden Interpretation (Fokus *konjunktives* Wissen).

Beide sollen nachfolgend in ihren wesentlichen Merkmalen und ergänzt durch einen weiteren Arbeitsschritt, die fallübergreifende Komparative Analyse, dargestellt werden.<sup>3</sup> Auf die jeweilige theoretische Darstellung folgt dabei unmittelbar die exemplarische praktische Umsetzung. Dabei werden dem begrenzten Rahmen dieser Veröffentlichung entsprechend von den ursprünglich fünf Interviews mit Lehrenden einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen drei nach dem Zufallsprinzip ausgewählt.

## 3.2 Dokumentarische Interpretation: Von der formulierenden Interpretation zur fallübergreifenden Komparativen Analyse

### 3.2.1 Formulierende Interpretation – Theoretische Grundlagen

Im Schritt der formulierenden Interpretation erfolgt zunächst eine Identifizierung und Reformulierung dessen, „was von den [Proband\_innen] [...] bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde“ (Bohnsack et al., 2013, S. 16), wobei deren Begriffs- und Relevanzsystem nicht verlassen wird.

Konkret bedeutet dies, dass zunächst, wenn es sich wie im nachfolgend zu präsentierenden Beispiel um eine Interviewinterpretation handelt, die Audioaufnahme abgehört und die zeitliche Abfolge der Themen tabellarisch erfasst wird. Auf Grundlage dieser „thematischen Verläuf[e]“ (Bohnsack, 2007, S. 135) werden anschließend die für die weitere Untersuchung besonders interessanten Passagen bestimmt und transkribiert. Dies ist auch dann wesentlich, wenn es durch die Orientierung des Interviews entlang eines Leitfadens bereits während der Datenerhebung gelingt, die Äußerungen thematisch zu gliedern, da nicht davon auszugehen ist, dass sich alles Wissen eines Akteurs zu einem Thema an einer Stelle konzentriert, sondern vielmehr, dass insbesondere Elemente des konjunktiven Wissens in verschiedenen Interviewabschnitten offenbar werden können.

Die Auswahl der Passagen, die transkribiert und im nächsten Schritt reflektierend interpretiert werden, erfolgt dabei

- (1) nach ihrer thematischen Relevanz für die jeweilige Forschungsfrage,
- (2) nach ihrer inhaltlichen Dichte (Fokussierungsmetapher) (Dörner, 2012).

Darüber hinaus werden solche Passagen transkribiert, deren

- 3) Themen sich in ähnlicher Weise auch in Interviewpassagen anderer Proband\_innen finden, da nur so der abschließende Arbeitsschritt, die fallübergreifende komparative Analyse, möglich wird.

Werden anhand dieser drei Kriterien systematisch thematische Abschnitte ausgewählt, kann, wenn leitfadengestützte Interviews der Datenerhebung dienen, von einer Totaltranskription abgesehen werden. Nach der Teiltranskription wird eine formulierende Feininterpretation vorgenommen, in der für die Gesamtheit der transkribierten Abschnitte eine Zusammenfassung in ganzen Sätzen und in den Worten des bzw. der Forschenden angefertigt wird, wobei allerdings ausgewählte Zitate der Proband\_innen aufgrund ihrer Prägnanz durchaus eingebunden werden können. Diese Reformulierung der thematischen Inhalte ist wesentlich, um die notwendige reflexive Distanz zum Datenmaterial einzunehmen.

---

<sup>3</sup> Dieser Schritt der Komparativen Analyse wird zumeist mit der reflektierenden Interpretation kombiniert. Bei einer ersten Begegnung mit der Methode hat sich allerdings im Sinne einer sukzessiven Zunahme des Abstraktionsniveaus mit jedem Analyseschritt eine separate Bearbeitung als fruchtbar erwiesen.

### 3.2.2 Formulierende Feininterpretation – Exemplarische Anwendung

Für eines (Interview LK1<sup>4</sup>) der drei Interviews soll nun ein thematischer Verlauf mit anschließender Transkription exemplarisch erstellt werden, wobei das Interview an dieser Stelle nur ausschnitthaft präsentiert wird. Dabei werden all jene Abschnitte des Interviews dargestellt, die den für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Aspekt „Der Bildeinsatz im Geschichtsunterricht und seine Begründung (Status der Bildquellen)“ thematisieren. Diese Abschnitte sind dabei fragenübergreifend im Interview verortet.

<b>Thematischer Verlauf zum Interview LK1, 29.05.2016</b>	
MP3-Datei LK1	Gesamtdauer des Interviews 19:11 Minuten
<b>Zeitangabe</b>	<b>Inhalt</b>
	Zeitlicher Umfang des Bildquelleneinsatzes
0:09–0:33	<i>„Prozentual auf fünf Stunden pro Woche in einem Leistungskurs? Ich würde sagen 20 Prozent. (I: Dann in der Oberstufe aber auch mehr als in der Unterstufe?) Nein, bleibt bei 20 Prozent.“</i>
	Methodische Rahmung der Bildquellenarbeit
1:56–2:21	<i>„Also sie sind Grundlage historischen Lernens und Teil der Geschichtskultur. Sie haben einen großen Stellenwert, weil sie halt vernünftig bearbeitet werden müssen, also dekonstruiert werden müssen. Das versuche ich halt über ein Methodentraining anzuleiten.“</i>
	Vergleich von Text- und Bildquellen hinsichtlich Leistungsfähigkeit für unterrichtliches historisches Lernen
2:24–2:43	<i>„Jetzt bin ich mal ehrlich, da kommt man mit Textquellen weiter als mit Bildquellen. Aber ich kann sie nicht ganz auslassen also kriegen die ihren nötigen Platz, aber auch nicht mehr.“</i>
	Bildquellen im Stundeneinstieg
2:54–2:56	<i>„Kann man auch in der Eröffnungsphase nehmen, um eine Dissonanz zu schaffen meinetwegen zwischen einem Zitat und einer Karikatur.“</i>
	Bildquelle im Zentrum der Stunde
3:05–3:18	<i>„Sobald [die Bildquelle] umfassender [wird und] auch der historische Kontext in den Mittelpunkt rückt, dann muss auch diese Bildquelle den entsprechenden Raum in der Stunde einnehmen, zum Beispiel das Herrscherbild von Ludwig XIV.“</i>
	Wirkmacht der Bildquellen
5:43–5:58	<i>„Das ist das, was ich anfangs mit der Geschichtskultur meinte, wenn Sie eine Ausstellung haben und man läuft an Bildern vorbei, ereignet sich bei den Schülern etwas ganz anderes als man erwartet.“</i>
	Mehrwert von Bildquellen für das historische Lernen
7:52–8:05	<i>„Das ist aber gleichzeitig auch der Bumerang, also das ist ja eine Visualisierung, die durch eine Vernetzung im Hirn einfach länger hängen bleibt, wenn sie mit einer Bildquelle arbeiten.“</i>
	Schwierigkeiten der Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht
8:31–8:54	<i>„Das ist gleichzeitig aber auch der Klumpfuß an der Sache, denn viele Kinder unterschätzen dann nämlich auch die Bildquelle. Denken, dass der erste Eindruck oder das Sammeln von Inhalten zu einer Erschließung führen. Das halte ich halt für gefährlich und falsch.“</i>

<sup>4</sup> Im Sinne des Datenschutzes erfolgte eine Pseudonymisierung der Daten, indem den einzelnen Lehrenden ein Code zugewiesen wurde (LK1–3). Die Stelle in der Audiodatei wird durch Zeitangaben hinter dem entsprechenden Code angegeben (z.B. LK3 0:12–2:25 [Min.]).

Eigene Unterrichtserfahrungen im Umgang mit Bildern	
10:59–11:10	„Mein erster Unterrichtsbesuch war ein Bildvergleich, Ausbruch Erster Weltkrieg und das Grauen von Verdun, da habe ich mit gearbeitet in der Eröffnung.“
Methodik der Bildinterpretation	
17:58–18:20	„Der Klassiker von Sauer, die Überlegetechnik, die Puzzletechnik, die Fachworte fallen mir jetzt nicht ein, die Vereinfachung, skizzieren, schneiden.“
Eigene methodische Erfahrungen bei der unterrichtlichen Bildquellenarbeit	
18:30–18:56	„Dann würde ich definitiv sagen, die Lupe, die ist ja auch das Gegenteil von dem, was wir mit historischem Lernen machen möchten, da wir die Lupe ja ansetzen und sagen, achtet mal darauf. Eigentlich sollen das ja die Schüler beantworten, [...] dieser Prozess soll ja beim Kind stattfinden.“

Die transkribierten Abschnitte werden nun einer formulierenden Feininterpretation unterzogen.

Der interviewte Lehrende betont einleitend den im Vergleich zu Textquellen deutlich selteneren Einsatz von Bildquellen, erachtet er erstere doch als für den historischen Erkenntnisprozess fruchtbarer (0:09–0:33, 2:20–2:30). Letztere lobt er jedoch als für das historische Lernen insofern wesentlich, als sie „über einen privilegierten Zugang zu unserem Gedächtnis“ (Lange, 2011, S. 261) verfügten, mit ihrer Hilfe aufgebaute Wissensbestände längerfristig verfügbar blieben (7:52–8:27) und sie in der geschichtskulturellen Geschichtsrezeption von besonderer Bedeutung seien (5:43–5:58). Daher gestehe er Bildern als historischer Quelle und „Grundlage des historischen Lernens“ (1:55–1:57) durchaus Raum in seinem Geschichtsunterricht zu und verwende sie in unterschiedlichen Funktionen. So unterstreicht er den großen Nutzen von kontrastiven Bildkombinationen für einen problemorientierten Einstieg, da durch diese kognitive Dissonanzen zu schaffen seien (10:59–11:10).

Anspruchs- und voraussetzungsvollere Bildquellen rücke er als zentralen Gegenstand des historischen Lernens in die Erarbeitungsphase. So betont er, dass, „[s]obald [die Bildquelle] umfassender [werde und] auch der historische Kontext in den Mittelpunkt rück[e], dann [...] [müsse] auch diese Bildquelle den entsprechenden Raum in der Stunde einnehmen und im Zentrum der Stunde stehen“ (3:05–3:18). Ist die Bildquelle zentraler Gegenstand des historischen Lernens, so werde sie „quellenkritisch erschlossen“ (4:16–4:19), wobei er die Bildquellenarbeit methodisch so organisiert, dass sie langfristig die Autonomie der Schüler\_innen im Umgang mit Visualia fördert (1:56–2:21, 18:30–18:56).

### 3.2.3 Reflektierende Interpretation – Theoretische Grundlagen

Auf die formulierende Interpretation aufbauend werden die ausgewählten Passagen vor dem Hintergrund der wissenschaftlich-theoretischen Vergleichshorizonte, also den der Forschungsliteratur entnommenen theoretischen Vorannahmen,<sup>5</sup> einer detaillierten reflektierenden Interpretation unterzogen. Hierbei folgt auf die Erschließung der thematischen Feingliederung die „begrifflich thematisch[e] Erläuterung und Rekonstruktion“ (Lange, 2011, S. 16) der dominanten, handlungsleitenden kognitiven Strukturen.

Konkret bedeutet dies, dass der Fokus auf dem *Wie* liegt. Die reflektierende Interpretation zielt „auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d.h., mit Bezug auf [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack, 2007, S. 135). Auf Grundlage der im vorherigen Schritt reformulierten Interviewpassagen nimmt der bzw. die Forschende in diesem Schritt „in Reflexion auf impliziert[e] Selbstverständ-

<sup>5</sup> In Abgrenzung von den Subjektiven Theorien des bzw. der Forschenden, die grundsätzlich in allen Auswertungsschritten wirken.

lichkeiten des Wissens“ (Bohnsack et al., 2013, S. 16) der Proband\_innen (konjunktives Wissen) eigene Interpretationen vor. Dabei sollen die Erfahrungen der Akteure berücksichtigt werden, ohne jedoch deren subjektive Sinnzuschreibungen zu übernehmen. In diesem Schritt geht der/die Forschende dabei „nicht davon aus, dass [er/sie] *mehr* [weiß] als die Akteure [...], sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack et al., 2013, S. 12).

### 3.2.4 Reflektierende Interpretation – Exemplarische Anwendung

Der reflektierende Blick auf das exemplarisch dargestellte Datenmaterial macht deutlich, dass der Lehrende (LK1) Bild- im Vergleich mit Textquellen zwar als weniger effektiv für das historische Lernen erachtet (0:09–0:33, 2:20–2:43), daraus jedoch keine Unterschätzung oder gar Trivialisierung der Bildquellenarbeit resultiert. Davon zeugt, dass der Lehrende sich implizit in seinen Ansichten gleich in mehrfacher Hinsicht am Ansatz der Visual History orientiert und dementsprechend eine zeitintensive, tiefgehende Bearbeitung vorsieht (2:00–2:10). So nimmt er zunächst die Bildquellen bei der von ihm als wesentlich erachteten Kontextualisierung über die sozialbiographischen und historischen Aspekte hinaus mit ihrer geschichtskulturellen Rezeption in den Blick (Hamann, 2012b; 1:56–2:12; 5:43–5:58).

Nicht nur die von ihm zum kompetenztheoretischen Ziel der Bildquellenarbeit erklärte Schulung der Dekonstruktionsfähigkeit macht somit seine Nähe zum Ansatz der Visual History deutlich (5:43–5:48), sondern auch die sich in den Interviewabschnitten offenbarende Tatsache, dass er, der Forderung Hamanns nach einer geschichtskulturellen Wende gerecht werdend, den „lebensweltlich[en] Gebrauch jener historischen Quellen“ (Hamann, 2012b, S. 112) in die kritische Reflexion einbezieht. Im letzten Interviewabschnitt wird darüber hinaus neben seinem Bewusstsein für die „semantische Unschärfe“ (Hamann, 2007, S. 172) der Bilder auch seine Sensibilität für die Bildermacht, also für „Bilder als Erzeuger von wahrnehmungsbezogenen Erfahrungen und Handlungen“ (Wobring & Popp, 2014, S. 8), deutlich.

Um das Einhalten einer Systematik bei der unterrichtlichen Bildquellenarbeit sicherzustellen, erachtet er eine Arbeit im Plenum als sinnvoll. Hierbei bevorzugt er Methoden, die durch die „Aufrechterhaltung des Normalisierungsbedarfes“<sup>6</sup> (Weidenmann, 1988, S. 51) das indikatorische Bildverstehen<sup>7</sup> anregen (7:52–8:05, 17:58–18:20, 18:30–18:56).

Durch die Lupenmethode wird die Aufmerksamkeit der Schüler\_innen dabei systematisch auf die essenziellen Bestandteile des Bildes gelenkt, und es wird ein vorschnelles „ökologisches Normalisieren“<sup>8</sup> (Weidenmann, 1988, S. 48) verhindert. Allerdings bemerkt der Lehrende seine dominante Rolle als Problem für ein Autonomie schulendes historisches Lernen.

### 3.2.5 Komparative Analyse – Theoretische Grundlagen

Der auf den beiden vorherigen Interpretationsschritten aufbauenden komparativen Analyse, in der die „gegenstandstheoretisch induzierte[n] Vergleichshorizonte durch

<sup>6</sup> Diesem Begriff liegt die Annahme zugrunde, dass es das Ziel der visuellen Informationsverarbeitung ist, eine Normalisierung zu erreichen, d.h., Mehrdeutigkeiten zu beseitigen. Je weniger sich die visuellen Informationen in vorhandene mentale Modelle integrieren lassen, desto höher ist der Normalisierungsbedarf. Alltägliche Bildwahrnehmung zielt auf rasche Vereindeutigung (Weidenmann, 1988).

<sup>7</sup> Dies wird hier definiert als die Fähigkeit und Fertigkeit, „Merkmale des Bildes als Indikatoren für die Intention des Produzenten [zu interpretieren]“ (Bernhardt, 2010, S. 53).

<sup>8</sup> Dies wird hier definiert als Verstehensmodus, in dem „das Bild zum Fenster zur Welt transformiert [wird]; Merkmale der Bildoberfläche werden vom Betrachter analog zur natürlichen Wahrnehmung verarbeitet“ (Weidenmann, 1988, S. 48).

[...] empirisch generiert[e] Gegenhorizonte, die durch [...] kontrastierende Fälle repräsentiert werden“ (Schäffer, 2012, S. 206–207), ersetzt werden, kommt als einem dritten Schritt des systematischen, fallübergreifenden Vergleichs von Passagen gleichen Themas eine zentrale Rolle zu. Gerade in der Kontrastierung mit anderen Fällen kann der in einer Aussage enthaltene Orientierungsrahmen des Probanden bzw. der Probandin „in konturierter [...] Weise herauskristallisiert“, also das Spezifische des Falls rekonstruiert und gleichzeitig das „Überindividuell-Gemeinsame“ eruiert werden (Bohnsack et al., 2013, S. 16).

In diesem Arbeitsschritt werden somit einzelne Interviewpassagen gleichen Themas mehrerer Proband\_innen vergleichend betrachtet, damit sich der Orientierungsrahmen, also das *Wie* der Thematisierung, noch deutlicher abzeichnet. Bei der vorherigen Interpretation eines einzigen Falles interpretiert der bzw. die Forschende die Interviewabschnitte vor dem Horizont der „eigenen, durch [Literaturstudien,] Erfahrungen, Gedankenexperimente, (Alltags-)Theorien [...] zustande gekommenen Normalitätsvorstellungen“ (Nohl, 2009, S. 54), also vor gegenstandstheoretisch induzierten Vergleichshorizonten. Diese stark an den Standort des bzw. der Forschenden gebundene Interpretation wird in diesem Schritt methodisch kontrolliert und reflektiert, indem die gegenstandstheoretisch induzierten Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichshorizonte oder Gegenhorizonte, also die Ergebnisse der vorangegangenen beiden Interpretationsschritte mehrerer Proband\_innen, ergänzt oder ersetzt werden.

Die Ergebnisse aller Interpretationsschritte werden abschließend in einer Fallbeschreibung nachvollziehbar dargestellt. Ziel ist vor allem eine „vermittelnde Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung“ (Lange, 2011, S. 123).

### 3.2.6 Fallübergreifende Komparative Analyse – Exemplarische Anwendung

Als zentrale Gegenhorizonte werden hier die bisher nicht berücksichtigten Interpretationen der beiden anderen Lehrenden (LK2 und LK3) herangezogen.

Alle interviewten Lehrenden verweisen auf einen regelmäßigen, den Textquellen zwar in der Häufigkeit nahezu gleichgestellten (LK1 0:09–0:33; LK2 0:17–0:47; LK3 0:12–0:28, 20:35–20:45), in der Funktion jedoch untergeordneten Einsatz von Bildquellen. In der Erarbeitungsphase greifen sie bevorzugt auf Textquellen als zentralen Gegenstand des historischen Erkenntnisprozesses zurück, während sie Bildquellen besonders in der Stundenperipherie einsetzen (LK1 0:09–0:33, 2:20–2:43, 2:54–2:56; LK3 4:02–4:20, 4:41–4:56, 5:32–5:58, 20:45–20:53). Einzig LK1 begründet dabei implizit diesen priorisierten Einsatz von Textquellen (LK1 1:56–2:24).

Auch wenn sich die Annahme, Textquellen seien für den historischen Lernprozess zielführender, in den Subjektiven Theorien der übrigen Lehrenden nicht unmittelbar abzeichnet, so weist sie doch mittelbar auf eine von allen Proband\_innen geteilte Erkenntnis hin, aus der sich der wesentliche Grund für die Unterordnung der Bild- unter die Textquelle beim historischen Lernen ableitet (LK1 3:05–3:18):

*Wenn man sie richtig bearbeitet, dann bringen sie einen hohen Anspruch mit sich (LK2 7:59–8:06).*

*Das ist einfach ein fundamentaler Unterschied zum Text, die Nicht-Linearität. Das ist zugleich Vorteil wie auch eine große Herausforderung. Bilder sind unglaublich komplex (LK3 9:10–9:15).*

Die von LK2 explizierte, in den Subjektiven Theorien der anderen Lehrenden implizierte Unterordnung resultiert demnach offensichtlich weniger aus einer grundsätzlichen Geringschätzung des Quellenwerts als vielmehr aus dem Bewusstsein für den hohen Anspruch, der mit einer valide historische Erkenntnisse erzielenden Bildquellenarbeit verbunden ist. Da ein hoher Anspruch jedoch sicherlich auch für den quellenkritischen Umgang mit Textquellen zu konstatieren ist (Spieß, 2014), wird die Zurückhaltung beim Bildquelleneinsatz erst dadurch verständlich, dass die Lehrenden zudem

der Auffassung sind, die Schüler\_innen bedürften hier einer im Vergleich mit Textquellen ungleich intensiveren Anleitung. Sie erachten eine intensive Bildquellenarbeit somit als grundsätzlich zeit- und vorbereitungsintensiver (LK1 8:37–10:00). Beispielsweise betont LK3, dass „[man] auch in der frühen Stufe [...] schon mit so Scaffolding-Techniken arbeiten [muss], [um] [...] Hilfestellungen leisten [zu können] beim Beobachten und dann schließlich auch beim Interpretieren“ (LK3 14:30–14:48). Für ihn stellt eine detaillierte Interpretation die Schüler\_innen nicht nur vor eine große Herausforderung, weil es ihnen Schwierigkeiten bereite, die „Symbolhaftigkeit von Bildern [zu] verstehen“ (LK2 10:50–10:55), wie LK2 betont, oder Schüler\_innen sich mit einem ökologischen Bildverstehen<sup>9</sup> begnügten, wie LK1 hervorhebt (LK1 8:31–8:54), sondern auch, weil die Schüler\_innen weder über die für die Bildbeschreibung noch für die -analyse nötige Systematik verfügten (LK3 12:15–13:10). Daraus leitet sich für LK3 der beschriebene hohe Unterstützungsbedarf entweder in Form des vorbereitungsintensiven, der Sprachdidaktik entlehnten Scaffoldings oder „methodisch[er] Arrangements [...], die ein aufmerksames und sorgfältiges Rezipieren fordern und fördern“ (Hamann, 2012b, S. 121), ab (LK3 9:15–9:25, 13:11–13:55).

Auch LK1 erachtet eine auf solchen methodischen Arrangements basierende, damit zeitintensive Erschließung als unverzichtbar, wenn er betont, dass er durch das Setzen von Beobachtungsschwerpunkten ein vorschnelles „ökologisches Normalisieren“ (Weidenmann, 1988, S. 51) zu verhindern beabsichtige (LK1 7:52–8:05, 10:59–11:10, 17:58–18:20, 18:30–18:56).

### 3.2.7 Vorstellung Lehrender zum Status der Bildquellen im Geschichtsunterricht – Eine Zusammenfassung

Die zur Beantwortung der Forschungsfrage relevanten, den fokussierten Teilaspekt „Status der Bildquelle“ betreffenden Ergebnisse sollen abschließend zusammengefasst werden, wobei die Ergebnisse grundsätzlich auch kritisch-reflexiv in ihrer Bedeutsamkeit für die Professionalisierung der Praxissemesterstudierenden zu reflektieren sind. Da dieser abschließende Schritt jedoch höchst individuell auszugestalten ist, wird auf ihn an dieser Stelle verzichtet.

Alle Lehrenden nehmen das Bild als historische Quelle, aber auch als geschichtsbe-wusstseinsprägendes Medium ernst und setzen es regelmäßig in vielfältigen didaktischen Funktionen ein. Dabei bevorzugen sie allerdings den interpretatorisch weniger intensiven Einsatz in der Stundenperipherie. Die Zurückhaltung beim Einsatz von Bildquellen ist dabei multikausal. Zunächst beurteilen die Lehrenden die Bildquellenarbeit aufgrund der zu ihrer Erschließung notwendigen umfangreichen Sachkompetenz und des zur Entschlüsselung der Bilddetails essenziellen Symbolwissens<sup>10</sup> als für die Lernenden anspruchsvoller und voraussetzungsvoller als die Textquellenarbeit. Darüber hinaus erachten sie die Bildquellenarbeit aufgrund dieses hohen Anspruchs als zeitintensiver als eine vergleichbare Erkenntnisse erzielende Textquellenarbeit, bedarf es doch eines umfangreichen Unterstützungsangebots. Ebendieser Bedarf macht die Bildquellenarbeit auch für die Lehrenden anspruchsvoller, denn es obliegt ihren individuellen Erwägungen, das Unterstützungsangebot so abzustimmen, dass sich das für das Erreichen des Unterrichtsziels geeignete Verhältnis zwischen Motivierung und Kompetenzentwicklung ergibt.

<sup>9</sup> Dies wird hier definiert als „die Wahrnehmung analog zur realen Umwelt“, die sich durch eine kurze und oberflächliche Bildbetrachtung, eine geringe Verarbeitungstiefe und die fehlende Erfassung des Gesamtzusammenhangs des Bildes auszeichnet (Bernhardt, 2010, S. 53).

<sup>10</sup> Dies umfasst hier sowohl kulturgeschichtliche als auch kunstwissenschaftliche Kenntnisse (Hamann, 2012a).

## 4. Fazit

Anhand des im Praxissemester erfolgreich erprobten Beispiels konnte gezeigt werden, dass sich die Orientierung des methodischen Ansatzes eines Studienprojekts an der Dokumentarischen Methode mit ihrer übersichtlichen Dreischrittigkeit eignet, wenn es die Studierenden dazu befähigen soll, sich die schulische Praxis systematisch auf der Folie der Theorie zu erschließen (Schüssler et al., 2017). Sie empfiehlt sich dabei insbesondere, wenn die Theorie-Praxis-Relation auf die konzeptuelle Durchdringung beobachteter Praxis bis auf die Subjektiven Theorien der professionell agierenden Mentor\_innen zielt. Denn durch die methodologische Unterscheidung von kommunikativem, explizitem und konjunktivem, implizitem Wissen erlauben die Interpretationsschritte eine sukzessive Steigerung des Reflexions- und Abstraktionsniveaus bei der Analyse verbaler Daten, die schlussendlich den Zugang zu den Subjektiven Theorien der Proband\_innen eröffnen. Werden diese eruierten Subjektiven Theorien abschließend zum Gegenstand einer kritischen Reflexion hinsichtlich ihres Wertes für die eigene Professionalisierung, so können sie zum einen den möglicherweise vorhandenen Glauben an die immanente Richtigkeit beobachteter Praxis irritieren (Hascher, 2006), zum anderen – und das ist weitaus bedeutender – den Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit den eigenen Subjektiven Theorien bilden. In Auseinandersetzung mit fremden werden die eigenen Subjektiven Theorien offengelegt und so reflektierbar. Damit können die Studierenden schon im Praxissemester die für professionelles Agieren essenzielle Eigenschaft anlegen, „eigenes Handeln immer wieder aus einer [...] [kritischen] Distanz heraus zu beobachten, zu reflektieren und zu korrigieren“ (Schüssler et al., 2017, S. 133).

Darüber hinaus gewährleistet die klare Schrittfolge der Interpretation die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und erhöht so die Profundität der Ergebnisse. Dadurch wird auch die Möglichkeit eröffnet, die Ergebnisse des Studienprojekts zum Ausgangspunkt einer Masterarbeit zu machen, in welcher der im Praxissemester initiierte Reflexionsprozess vertieft und so langfristig das Gelingen der Studienprojekte im Sinne eines Mehrwerts für den individuellen Professionalisierungsprozess sichergestellt wird (Schüssler et al., 2017).

## Literatur und Internetquellen

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer Nature. doi:10.1007/978-3-658-10892-2
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: o.A.
- Bernhardt, M. (2007). Die Subjektseite der visuellen Begegnung. Vom Nutzen qualitativer empirischer Untersuchungen für die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 6 (1), 108–124.
- Bernhardt, M. (2010). Verführung durch Anschaulichkeit. Chancen und Risiken bei der Arbeit mit Bildern zur mittelalterlichen Geschichte. In M. Bernhardt & U. Mayer (Hrsg.), *Bilder, Wahrnehmungen, Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag* (S. 47–61). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Blömeke, S., Eichler, D., & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaften*, 31 (2), 103–121.

- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F., & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Hildesheim: o.A.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 550–570. doi:10.1007/s11618-003-0057-7
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 247–258). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9–33). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-531-19895-8, doi:10.1007/978-3-531-19895-8\_1
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern: Hans Huber.
- Daumüller, M. (2012). Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2* (S. 370–385). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321–333). Opladen: Barbara Budrich.
- Fischer, C., & Thormann, S. (2015). Die Dokumentarische Methode in der politikdidaktischen Lehr-Lernforschung. Grundlagen, Potentiale und Herausforderungen. In A. Petrik (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung* (S. 149–157). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Glaser, B.-G., & Strauss, A.-L. (2008). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Bern: Huber.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gröschner, A., & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19122-5\_9
- Hamann, C. (2007). *Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*. Berlin: Centaurus Verlag & Media. doi:10.1007/978-3-86226-495-7
- Hamann, C. (2012a). Bildquellen im Geschichtsunterricht. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2* (S. 108–112). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Hamann, C. (2012b). *Bildkompetenz im Geschichtsunterricht. Interpretieren und individualisieren. Historisches Lernen mit Bildquellen*. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompeten-*

- zen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklung in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsförderung*, 2 (2), 109–129. doi\_10.1007/s35834-012-0032-6
- Hascher, T., & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- Imdahl, M. (1995). Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 300–324). München: Wilhelm Fink
- Kuchler, C., & Sommer, A. (2018). Professionseinschätzungen zu wirksamem Geschichtsunterricht. Fazit aus den vorliegenden Expertisen. In C. Kuchler & A. Sommer (Hrsg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht* (S. 226–234). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lange, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*. Münster: LIT.
- Litten, K. (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen: V&R unipress. doi:10.14220/9783737006972
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung i.d.F. vom 15.12.2016. Zugriff am 24.11.2018. Verfügbar unter: [http://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show\\_document.asp?id=aaaaaaaaaccijl](http://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaccijl).
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91539-5
- Panofsky, E. (2006). Ikonographie und Ikonologie. In E. Panofsky (Hrsg.), *Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell* (S. 33–60). Köln: DuMont.
- Paul, G. (2009). Die aktuelle Historische Bildforschung in Deutschland. Themen – Methoden – Probleme – Perspektiven. In J. Jäger & M. Knauer (Hrsg.), *Bilder als historische Quellen. Dimensionen der Debatte um historische Bildforschung* (S. 125–148). München: Wilhelm Fink.
- Paul, G. (2013). Visual History und Geschichtsdidaktik. Grundsätzliche Überlegungen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12 (1), 9–26. doi:10.13109/zfgd.2013.12.1.9
- Schäffer, B. (2012). Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 196–211). Opladen: Barbara Budrich.
- Schreiber, W. (2004). Der Historiker und die Bilder. Grundlegungen für den Geschichtsunterricht. In W. Schreiber (Hrsg.), *Bilder aus der Vergangenheit – Bilder der Vergangenheit?* (S. 21–61). Neuried: ars una.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (2017). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen – Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18 (2), 315–333.

- Spieß, C. (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V&R unipress. doi:10.14220/9783737003018
- Städter, B. (2011). *Verwandelte Blicke. Eine Visual History von Kirche und Religion in der Bundesrepublik 1945–1980*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Vowinckel, A. (2016). *Agenten der Bilder. Fotografisches Handeln im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Wallstein.
- Weidenmann, B. (1988). Der flüchtige Blick beim stehenden Bild. Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen. *Unterrichtswissenschaften*, 16 (3), 43–57.
- Wildt, J. (2006). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 73–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wobring, M., & Popp, S. (2014). *Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder. Analyse und Interpretation zentraler Bildquellen*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:** Greven, L. (2018). Profilierung der Dokumentarischen Methode für das Forschende Lernen im Praxissemester am Beispiel einer Erhebung Subjektiver Theorien von Geschichtslehrenden. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, Themenheft 1, 315–330. doi:10.4119/UNIBI/hlz-66

Eingereicht: 30.04.2018 / 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:** Profiling the Documentary Method for Research-based Learning during an Internship Semester, Using the Example of Subjective Theories of History Teachers

**Abstract:** During the internship semester the danger of “imitation learning of teaching skills” (Bach, 2013, p. 123) is banned by the academic papers to be mastered in researching manner. If students in these papers focus on the subjective theories, which result from an individual reorganization of theoretical knowledge acquired in formal education, an intensive, reciprocal interrelation of theory and practice is necessary and a “theoretical-conceptual [...] throughout of [...] observed practice” (Baumert et al., 2007, p. 8) becomes possible. Since subjective theories act as a guide, especially in such domains, in which subject-specific and didactic theory offers little orientation, it is fruitful for the professionalization of students in the subject of history to focus on teachers’ subjective theories concerning the use of visual sources in history lessons. For historical learning visual sources are highly relevant due to their cultural significance. If the student’s interest is directed towards the exploration of these subjective theories, an orientation of the methodological approach to the documentary method can contribute to the success of the academic paper, since the three steps of 1.) formulating interpretation, 2.) reflecting interpretation and 3.) cross-case comparison do not only help students to cope with the complexity of empirical research, but also to increase the profundity of the results. The essay supports the application of the

Documentary Method by detailing the characteristic procedure after brief theoretical explanations using the proven example of subjective theories of history teachers.

**Keywords:** Documentary Method, historical learning, qualitative research, subjective theories, visual sources in history education