

Martin Nitsche

Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie

gh
10

Geschichtsdidaktik heute

Abbildung
Instruktion
Narration
Konstruktion
Perspektive
Geschichte
Vergangenheit
Objektivität



Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	7
Abstract	8
Vorbemerkungen	9
1 Einleitung	10
2 Forschungsstand	21
2.1 Domänenübergreifender Forschungsstand	21
2.1.1 «Teachers' Beliefs» – Begriffsabgrenzung	21
2.1.2 Epistemologische Beliefs	25
2.1.2.1 Forschungsansätze	25
2.1.2.2 Epistemologische Beliefs und Ausbildungskontext	32
2.1.2.3 Epistemologische Beliefs und Unterrichtsgestaltung	36
2.1.3 Lehr-lerntheoretische Beliefs	40
2.1.3.1 Forschungsansätze	40
2.1.3.2 Lehr-lerntheoretische Beliefs und Ausbildungskontext	45
2.1.3.3 Lehr-lerntheoretische Beliefs und Unterrichtsgestaltung	54
2.1.4 Epistemologische und lehr-lerntheoretische Beliefs	61
2.1.4.1 Zusammenhänge zwischen den Konstrukten	61
2.1.4.2 Beide Konstrukte und Unterrichtsgestaltung	64
2.2 Domänenspezifischer Forschungsstand	70
2.2.1 Epistemologische Beliefs	71
2.2.1.1 Forschungsansätze – Epistemologie und Geschichte	71
2.2.1.2 Epistemologische Beliefs und Ausbildungskontext	81
2.2.1.3 Epistemologische Beliefs und Geschichtsunterricht	88
2.2.2 Lehr-lerntheoretische Beliefs	96
2.2.2.1 Forschungsansätze – Lernen und Lehren in Geschichte	96
2.2.2.2 Lehr-lerntheoretische Beliefs und Ausbildungskontext	109
2.2.2.3 Lehr-lerntheoretische Beliefs und Geschichtsunterricht	112
2.2.3 Zusammenhänge zwischen den Konstrukten in Geschichte	114
2.2.4 Ansätze zur Erforschung von Geschichtsunterricht	116

2.2.5	Ein Zugriff aufs Ganze – domänenspezifische Modellierung . . .	125
2.2.5.1	Epistemologische Beliefs als geschichtstheoretische Beliefs	125
2.2.5.2	Lehr-lerntheoretische Beliefs als geschichtsdidaktische Beliefs	128
2.2.5.3	Merkmale der Konstruktausprägungen im Geschichtsunterricht	131
2.3	Zusammenfassung und Hypothesen	138
3	Empirischer Teil	150
3.1	Forschungsmethoden zur Erfassung von «Teachers' Beliefs»	150
3.2	Forschungsdesign	154
3.3	Empirische Untersuchungen.	160
3.3.1	Quantitative Untersuchungen.	160
3.3.1.1	Teilnehmende	160
3.3.1.2	Erhebungsinstrumente und Aufbereitung	160
3.3.1.3	Auswertungsmethoden	167
3.3.1.4	Ergebnisse	174
3.3.1.5	Zusammenfassung	180
3.3.2	Qualitative Vertiefungsstudie	181
3.3.2.1	Teilnehmende	181
3.3.2.2	Erhebungsinstrumente und Aufbereitung	182
3.3.2.3	Auswertungsmethoden	187
3.3.2.4	Ergebnisse	192
3.3.2.5	Zusammenfassung	268
4	Diskussion der Ergebnisse	274
4.1	Zusammenfassung, Diskussion und Limitation der Studie	274
4.2	Ein <i>persönlicher</i> Ausblick	288
5	Literatur	292
6	Appendix	321

Zusammenfassung

Will man Geschichte in der Schule unterrichten, ist es sinnvoll, sich bewusst zu werden, was Geschichte ist, wie historische Erkenntnis entsteht und wie historisches Lernen von Jugendlichen sowie historische Lehre mit Schülerinnen und Schülern gelingen kann, weil Antworten auf diese Fragen den Umgang mit Geschichte(n) und die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen können. Daher ist es notwendig, dass sich Geschichtslehrpersonen während ihrer Professionalisierung im Rahmen der Ausbildung mit solchen geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Annahmen, die auch als «Beliefs» oder Überzeugungen bezeichnet werden, vertraut machen.

Im Buch wird mittels quantitativer Fragebogenanalysen erstmals der Einfluss des Studiums auf die Ausprägungen geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrpersonen anhand eines Samples von Deutschschweizer Probandinnen und Probanden beleuchtet. Die Analysen unterstreichen die Bedeutung der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Studienanteile für die Annahmen der Studierenden. Allerdings wird ebenfalls deutlich, dass im Studium auch Überzeugungen gefördert werden, die nicht Ziel der Ausbildung sind.

Davon ausgehend, unterstreichen die Ergebnisse einer qualitativen Vertiefungsstudie mit erfahrenen Lehrkräften die Bedeutung geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Beliefs für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Indes hängt die Umsetzung der Überlegungen in die Unterrichtspraxis von den fachdidaktischen Kenntnissen der Lehrenden und ihren weiteren Annahmen (z. B. zu Lernen) ab.

Die Ergebnisse illustrieren einerseits die Wirksamkeit der Ausbildung von angehenden Geschichtslehrkräften, verdeutlichen andererseits jedoch ebenfalls die Notwendigkeit, über die Gestaltung des Studiums ins Gespräch zu kommen.

Abstract

As a history teacher it is important to acquire a meaningful understanding of what constitutes history, how historical knowledge is developed, and how historical learning and teaching of young people can succeed. Since these assumptions influence history teaching, it is necessary for teachers to reconsider their epistemological concepts and approaches while training to become a history teacher.

The present study analyses the effects of teacher training on Swiss-German prospective history teachers' epistemological beliefs, as well as on their assumptions about learning and teaching by applying quantitative methods of survey analysis. The results underline the importance of courses in history and history didactics for the formation of students' concepts. The analysis does, however, also reveal that teacher training in German-speaking Switzerland may also lead to beliefs that are not necessarily defined as goals of higher education in history.

Based on survey answers, a qualitative in-depth study with experienced teachers underlines the importance of beliefs for the design of history classes. Furthermore, the use of their assumptions for teaching is also influenced by the pedagogical content knowledge and other concepts (e. g. about learners) of the teachers.

On the one hand, the results illustrate the effectiveness of future history teachers' training courses, but on the other hand, they also underpin the need to discuss the design of higher education training for history teachers.

Vorbemerkungen

Die vorliegende Studie wurde 2018 an der Universität Basel als Dissertation angenommen. Als ich 2011 erwog, zu untersuchen, warum Geschichtslehrpersonen selten so unterrichten, wie wir uns das wünschen, wollte ich ihre professionelle Handlungskompetenz noch umfassend untersuchen. Dass ich mich daran nicht verhoßen habe und stattdessen mit einer Untersuchung der Beliefs einen Einblick in einen Teilbereich der professionellen Handlungskompetenz von Geschichtslehrinnen und -lehrern vorlegen kann, verdanke ich zahlreichen Personen. Béatrice Ziegler und Monika Waldis danke ich unter anderem für die Möglichkeit, seit 2013 am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik (PBGD) der Pädagogischen Hochschule FHNW arbeiten zu können. Hans-Ulrich Grunder und Béatrice Ziegler danke ich für die Betreuung meiner Dissertation an der Universität Basel. Christoph Kühberger ist es zu verdanken, dass ich mich seit meinem Studium in Greifswald für geschichtsdidaktische Fragen interessiere. Allen Kolleginnen und Kollegen des FUER-Doktorandenkolloquiums danke ich für ihren kritischen Blick auf die entwickelten Fragebögen und ihre Rückfragen im Projektverlauf. Marko Demantowsky und den Teilnehmenden am Schweizerisch-deutschen Forum für geschichtsdidaktische Forschung, an dem ich im Februar 2016 in Bingen teilnahm, danke ich für ihre kritische Außensicht. Wolfgang Wagner, Monika Waldis, Stefan Walter und Patrik Zamora danke ich für ihre statistische Beratung. Sara Rüdiger und Carina Saleschak danke ich für ihre Unterstützung bei der qualitativen Datenerhebung und -aufbereitung. Bei Julia Thyroff bedanke ich mich für ihre Beteiligung an der qualitativen Auswertung. Bodo von Borries, Martin Lücke und Monika Fenn habe ich für die Unterstützung und Beratung zu Beginn meiner Arbeit zu danken. Bei Martin Buchsteiner und seinen Studierenden bedanke ich mich für die Teilnahme an der Piloterhebung. Ihm, Jan Scheller und allen weiteren Greifswalder Kolleginnen und Kollegen bin ich für ihr stetiges Interesse am Fortgang meiner Arbeit dankbar. Allen Teilnehmenden des Teaching-History-SIG-Symposiums an der AERA 2018 in New York und insbesondere Kevin O'Neill danke ich für ihr Feedback aus der Perspektive der englischsprachigen «history education». Den Kolleginnen und Kollegen am Zentrum PBGD möchte ich für die diskursive Arbeitsatmosphäre danken. Ihr habt mich nicht selten herausgefordert! Allen Freunden – besonders Inga, Anna, Paddy, Steps, Steffen, David, Sepp – und meinen Eltern danke ich für ihren Glauben an den Erfolg meines Projekts. Last but not least danke ich allen Probandinnen und Probanden meiner Studie. Ohne ihren Einsatz wäre meine Untersuchung nie zustande gekommen!

1 Einleitung

Im Jahr 2014 hat die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz den neuen «Lehrplan 21» zur Einführung in den Kantonen der Deutschschweiz freigegeben. Damit steht erstmals in der Geschichte der Deutschschweizer Kantone ein gemeinsamer Lehrplan für die Primarstufe und die Sekundarstufe I vor der Einführung.¹ Gegenwärtig haben die meisten Kantone beschlossen, das neue Curriculum in den Schulen zu implementieren.²

Obwohl noch nicht alle beteiligten Kantone ihre geschichtsbezogenen Vorgaben veröffentlicht haben, deutet sich in den vorliegenden an, dass darin ein narrativ-konstruktivistisches Erkenntniskonzept zugrunde gelegt wird. So nehmen zum Beispiel die Autorinnen und Autoren der Ausgabe des Kantons Schaffhausen an, dass «Menschen», ausgehend von ihren «Perspektive[n]», anhand von «Quellen unterschiedliche Erzählungen» über die Vergangenheit entwerfen. Davon ausgehend, wird pointiert der Zusammenhang zwischen historischer Erkenntnisweise und fachspezifischem Lernen hergestellt: «Ohne Geschichten zu erzählen [...], gibt es kein historisches Lernen.» Auf dieser Grundlage sollen die Jugendlichen unter anderem lernen, ihre Deutungen sowie fremde historische Narrationen zu diskutieren und eigene kleine historische Untersuchungen vorzunehmen. Weiterhin werden die Lehrkräfte unter anderem damit betraut, den Lernenden Geschichte(n) über die globale und nationale Vergangenheit der Schweiz zu eröffnen.³

Die genannten erkenntnis- und lerntheoretischen Annahmen stimmen mit denen anderer deutschsprachiger Curricula überein.⁴ Darüber hinaus entspricht der Ansatz des Lehrplans den Zielen der meisten deutsch- und englischsprachigen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker, die fordern, dass im Geschichtsunterricht das historische Denken der Lernenden mittels Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen gefördert wird, die Ausbildung ihrer historischen Begriffe und Konzepte

1 Vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, «Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21», 14.

2 Vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, «Kantone».

3 Vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, «Lehrplan 21. Kanton Schaffhausen. Natur, Mensch, Gesellschaft», 14f.

4 Vgl. für Österreich Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, «Allgemeinbildende Höhere Schule. Unterstufe. Lehrplan. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung», 2; Für Deutschland Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, «Teil C – Geschichte», 4.

im Zentrum steht sowie dass ihre Annahmen zu Erkenntnismöglichkeiten und -weisen im Fach Geschichte angebahnt werden sollen.⁵

Davon ausgehend, sind Lehrpersonen implizit dazu aufgefordert, eine Vorstellung darüber zu entwickeln, wie historische Erkenntnis entsteht, was historisches Lernen und Lehren ausmacht und wie beides im Klassenraum umsetzbar ist. Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker stehen im Rahmen der akademischen und schulischen Ausbildung vor der Herausforderung, die angehenden Lehrkräfte bei der Entwicklung der genannten Aspekte zu unterstützen, wenn sie wollen, dass ihre Grundsätze umgesetzt werden können.

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs werden solche Konzepte seit den 1980er Jahren unter anderem als epistemologische Überzeugungen und subjektive Theorien zum Lehren und Lernen im Zusammenhang mit der Ausbildung der «professionellen Handlungskompetenz» von Lehrpersonen thematisiert. Dieses Konstrukt geht auf die Überlegungen des US-Amerikaners Shulman zurück, der 1986 unterschiedliche Wissensbereiche (z. B. «Content Knowledge», «Pedagogical Content Knowledge», «Curricular Knowledge») unterschied, über die Lehrpersonen verfügen müssen, um erfolgreich zu unterrichten.⁶ Diesen Ansatz hat Bromme Mitte der 1990er Jahre in die deutschsprachigen Diskussionen über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingebracht und unter anderem um den Bereich der Überzeugungen erweitert.⁷

Baumert und Kunter haben dieses Konzept Mitte der 2000er Jahre im Rahmen der COACTIV-Studie, in der unter anderem die professionelle Kompetenz von angehenden und erfahrenen Mathematiklehrpersonen untersucht wurde, für ihre empirischen Analysen adaptiert. Dazu unterscheiden die Autorin und der Autor das Konstrukt in einen kognitiven Bereich, bestehend aus dem «Fachwissen», dem «fachdidaktischen Wissen» und dem «pädagogischen Wissen», und einen subjektiven Teil, in dem sie die oben genannten erkenntnistheoretischen und lehr-lerntheoretischen Konzepte sowie die motivationalen Orientierungen von Lehrkräften verorten.⁸

5 Vgl. z. B. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*; Schreiber u. a., *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*; Borries, *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*; van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning»; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*; van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*; Fogo, «Core Practices for Teaching History».

6 Vgl. z. B. Shulman, «Those Who Understand», 9f.; Für die englischsprachigen Diskussionen in den 1990er Jahren vgl. Munby, Russell und Martin, «Teachers' knowledge and how it develops», v. a. 881. Für die Entwicklung seither vgl. Anderman und Klassen, «Being a Teacher. Efficacy, Emotions, and Interpersonal Relationships in the Classroom», 402f.

7 Vgl. Bromme, «Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers», 196–200.

8 Vgl. Baumert und Kunter, «Stichwort», 482.

Seither wird diese Modellierung in unterschiedlichen naturwissenschaftlichen⁹ und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen genutzt,¹⁰ um die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen zu erfassen und die Wirksamkeit der Ausbildung von Lehrkräften zu untersuchen. Dabei gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass Lehren gelernt werden kann.¹¹ Die Forschungsperspektive lässt sich von einem strukturtheoretischen Ansatz abgrenzen, bei dem angenommen wird, dass eine Professionalisierung des Lehrberufs aufgrund der sozialen Strukturen in der Schule kaum möglich ist.¹² Weiterhin unterscheidet sich das Konzept von solchen Traditionen, bei denen erfolgreiches Unterrichten auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkräfte zurückgeführt wird.¹³ Schließlich lässt es sich von behavioristischen Herangehensweisen differenzieren, bei denen vor allem das Handeln der Lehrpersonen im Zentrum steht.¹⁴

Die Debatte wurde aus fachspezifischer Sicht seit den 1980er Jahren vor allem von englischsprachigen Autorinnen und Autoren aufgegriffen.¹⁵ Seit Mitte der 2000er Jahre haben deutschsprachige Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker erste Überlegungen vorgelegt.¹⁶ Außerdem hat die Kultusministerkonferenz der deutschen Bun-

-
- 9 Vgl. z. B. Riese und Reinhold, «Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften», 170; Blömeke, «Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich», 395; für eine Übersicht auch zu Diskussionen um Standards vgl. Frey und Jung, *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*.
 - 10 Für die Politikdidaktik vgl. z. B. Weschenfelder, *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*, 52–116; sowie Allenspach, «Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Annahmen und Befunde».
 - 11 Vgl. Baumert und Kunter, «Stichwort», 470f.
 - 12 Vgl. z. B. Combe und Kolbe, «Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln», 859–66.
 - 13 Vgl. z. B. Kunter u. a., «Professional Competence of Teachers», 806.
 - 14 Vgl. Calderhead, «Teachers: Beliefs and Knowledge.», 709f.
 - 15 Vgl. Wineburg, «The psychology of learning and teaching history», 431f.; Wilson, «Research on history teaching», 534–537; für eine explizite Modellierung vgl. Monte-Sano und Budano, «Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History», 174; für die aktuelle Diskussion vgl. van Hover und Hicks, «History Teacher Preparation and Professional Development», 399–406.
 - 16 Vgl. Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, 45–48; Jung und Thünemann, «Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung», 243f.; Krammer, «Theorie für die Praxis? Die Konsequenzen des Konzeptes «Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins» für die Praxis des Geschichtsunterrichts»; Hasberg, «Von Pisa nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens»; Hasberg, «Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte», 179; Basel, «Lehrerkompetenzen: Diagnose und Förderung im Geschichtsunterricht – Empirische Studien zu Unterrichtsplanung und Analyse».

desländer im Jahr 2008 Anforderungen an die Ausbildung von Geschichtslehrpersonen definiert.¹⁷ Allerdings knüpften die Autorinnen und Autoren der genannten Entwürfe nicht an den bildungswissenschaftlichen Diskurs an.

Im Jahr 2014 wurden zwei Modelle vorgestellt, in denen die Forschenden an den COACTIV-Ansatz anschließen. Kanert und Resch unterscheiden neben Wissensaspekten («Generisches pädagogisches Wissen», «Fachwissen», «Fachdidaktisches Wissen») unter anderem «Werthaltungen» und «Überzeugungen» von Geschichtslehrpersonen, ohne jedoch das letztgenannte Konzept weiter auszudifferenzieren.¹⁸ Waldis et al. grenzen kognitive und subjektive Aspekte in ähnlicher Weise voneinander ab und differenzieren im zweiten Bereich unter anderem zwischen «epistemologische[n] Überzeugungen zur Fachdisziplin» und «subjektive[n] Theorien zum Lehren und Lernen in einem schulischen Gegenstandsbereich», ohne dass die Aspekte explizit definiert werden.¹⁹ Eine Herausforderung bestand für mich daher darin, die beiden Konstrukte fachspezifisch zu konturieren.

In den bisher vorliegenden empirischen Studien aus unterschiedlichen Domänen wird ein schillerndes Bild beider Konzepte gezeichnet. So liegen divergente Resultate hinsichtlich der Verbindungen zwischen beiden Aspekten, hinsichtlich der Relevanz der schulischen und akademischen Ausbildung für die Ausprägung der Konstrukte sowie hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Unterricht vor.

Dies liegt unter anderem daran, dass die Forschenden unterschiedliche Ansätze verfolgen. So berichten einige Autorinnen und Autoren, die erkenntnistheoretische Konzepte in unterschiedliche Dimensionen unterscheiden (z. B. zur Sicherheit oder Herkunft des Wissens), Lehr-Lern-Aspekte jedoch dichotom modellieren (z. B. zwischen traditionell und konstruktivistisch), dass die erkenntnistheoretischen Annahmen von Lehrpersonen ihre Lehr-Lern-Konzepte beeinflussen.²⁰ Demgegenüber heben Autorinnen und Autoren, die beide Aspekte lerntheoretisch verorten und als Gegensätze – zum Beispiel als naive versus elaborierte epistemologische Beliefs sowie

17 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, «Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015)», 29–31.

18 Vgl. Kanert und Resch, «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens», 20–23.

19 Vgl. Waldis u. a., ««Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet». Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen», 33.

20 Vgl. z. B. Chan und Elliott, «Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning».

transmissive versus konstruktivistische lehr-lerntheoretische Konstrukte – entwerfen, hervor, dass die Konstrukte als kohärente transmissive oder konstruktivistische Überzeugungssyndrome modellierbar sind.²¹

Die Bedeutung des Hochschulkontexts für die Ausbildung der epistemologischen Annahmen von Lehrkräften legt zum Beispiel Brownlee in seiner Studie mit angehenden australischen Primarlehrpersonen nahe, da er einen Wandel ihrer domänenunspezifischen Konzepte in Richtung wissenschaftsförmiger Konstrukte nachweist.²² Debreli berichtet vergleichbare Tendenzen für die Lehr-Lern-Konzepte von türkischen Lehramtsstudierenden.²³ Demgegenüber sind in fachdidaktischen Arbeiten mitunter gegensätzliche Resultate vorgelegt worden.²⁴ Zudem verweisen mehrere Studien darauf, dass unterrichtspraktische Erfahrungen während der Ausbildung eher in naiven epistemologischen Annahmen und instruktionalen Lehr-Lern-Konstrukten resultieren. Dies wird von den Autorinnen und Autoren unter anderem aufgrund des Einflusses des Schulkontexts erklärt.²⁵

Die Relevanz für die Unterrichtspraxis unterstreichen etwa die Autorinnen und Autoren der COACTIV-Studie, indem sie herausarbeiten, dass sich der Unterricht von Mathematiklehrpersonen mit wissenschaftsförmigen epistemologischen Überzeugungen und konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzepten vom Unterricht von Teilnehmenden unterscheidet, die nicht darüber verfügen. Außerdem weisen die Forschenden Effekte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach.²⁶ Es liegen jedoch Untersuchungen vor, in denen diese Verbindungen nicht aufgezeigt werden, sodass die Praxisrelevanz der Konstrukte infrage gestellt ist.²⁷

21 Vgl. z. B. Voss u. a., «Überzeugungen von Mathematiklehrkräften»; Stenhausen, «Democracy and school math».

22 Vgl. Brownlee, «Paradigm Shifts in Preservice Teacher Education Students».

23 Vgl. z. B. für epistemologische Beliefs Brownlee; sowie für Lehr-Lern-Konstrukte Debreli, «Pre-Service Teachers' Belief Sources about Learning and Teaching».

24 Für die epistemologischen Beliefs vgl. z. B. Charalambous, Panaoura und Philippou, «Using the History of Mathematics to Induce Changes in Preservice Teachers' Beliefs and Attitudes»; für lehr-lerntheoretische vgl. etwa Dede und Karakus, «The Effect of Teacher Training Programs on Pre-Service Mathematics Teachers' Beliefs towards Mathematics».

25 Für die epistemologischen Beliefs vgl. Sulimma, *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*, 211ff.; für die lehr-lerntheoretischen Konstrukte vgl. Martínez, Saulea und Huber, «Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning».

26 Vgl. Voss u. a., «Überzeugungen von Mathematiklehrkräften», 241–45.

27 Vgl. z. B. für die epistemologischen Konstrukte Lederman und Zeidler, «Science Teachers' Conceptions of the Nature of Science»; für die lehr-lerntheoretischen Konstrukte vgl. Leuchter, *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*, 184ff.

In Geschichte sind die epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Annahmen von Lehrkräften seltener als in anderen Domänen untersucht worden. Außerdem wurden ebenfalls unterschiedliche Ansätze verwendet. So spricht Evans zum Beispiel von «Conceptions»,²⁸ während Maggioni oder Schröer den Terminus «Beliefs» verwenden.²⁹ Zudem haben die Forschenden disparate Befunde zutage gefördert.

So heben einige Autorinnen und Autoren hervor, dass die untersuchten Lehrkräfte Geschichte als menschliches Konstrukt oder als Interpretation verstehen, während ihre Lehr-Lern-Konzepte lehrzentriert ausgeprägt sind.³⁰ Andere Forschende berichten demgegenüber von kohärenten Zusammenhängen zwischen den Aspekten.³¹

Darüber hinaus liefert der geschichtsspezifische Forschungsstand bisher kaum Hinweise für die Wirksamkeit der regulären schulischen und akademischen Ausbildung. So konnte Maggioni keine Zusammenhänge zwischen dem alltäglichen schulischen Geschichtsunterricht und den epistemologischen Überzeugungen von US-amerikanischen High-School-Schülerinnen und -Schülern feststellen,³² während Stoel et al. für niederländische Schülerinnen und Schüler sowie Mierwald et al. für deutsche Jugendliche verdeutlichen, dass Interventionen möglich sind, um die Ausbildung wissenschaftsförmiger Annahmen zu fördern.³³ Anhand einer fachspezifischen Intervention, die sich über ein Semester erstreckte, arbeiteten VanSledright und Reddy Schwankungen («wobbling») in den epistemologischen Beliefs von angehenden US-amerikanischen Geschichtslehrpersonen heraus. Sie schlussfolgern daraus, dass es herausfordernd ist, wissenschaftsförmige epistemologische Konzepte bei angehenden Geschichtslehrkräften zu fördern.³⁴ Mierwald et al. konnten demgegenüber Zusammenhänge zwischen der Anzahl der besuchten geschichtsdidaktischen Lehrveranstal-

28 Vgl. z. B. Evans, «Teacher Conceptions of History».

29 Vgl. z. B. Maggioni, Alexander und VanSledright, «At a Crossroads? The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking»; Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 311ff.

30 Vgl. z. B. McCrum, «History Teachers' Thinking about the Nature of Their Subject»; Voet und De Wever, «History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context».

31 Vgl. Namamba und Rao, «Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches».

32 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 229ff.

33 Vgl. Stoel, van Drie und van Boxtel, «The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History»; Mierwald, Lehmann und Brauch, «Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor».

34 Vgl. VanSledright und Reddy, «Changing Epistemic Beliefs?», 62ff.

tungen und der Ausprägung der erkenntnistheoretischen Annahmen deutscher Lehramtsstudierender an einer Universität aufzeigen.³⁵ Wansink et al. haben für den holländischen Kontext hervorgehoben, dass die Hochschulausbildung angehende Lehrkräfte eher darin verunsichert, wie sie ihre erkenntnistheoretischen Annahmen mit ihren Lehr-Lern-Konstrukten verbinden können.³⁶ Lediglich Fenn gelingt es im Rahmen einer experimentellen Studie, die Bedeutung geschichtsdidaktischer Lehrveranstaltungen für die Entwicklung konstruktivistischer Lehr-Lern-Konzepte bei deutschen Lehramtsstudierenden zu unterstreichen. Allerdings macht ihre Untersuchung zudem deutlich, dass Lehrveranstaltungen, die im klassischen Lektoratsstil gestaltet sind, keine Veränderungen anstoßen.³⁷

Auf die Bedeutsamkeit der epistemologischen Annahmen von Lehrpersonen für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts haben mehrere Autorinnen und Autoren hingewiesen.³⁸ Allerdings war Maggioni im US-amerikanischen Kontext bisher die Einzige, die den Zusammenhang empirisch untersucht hat. Jedoch fanden die Lehr-Lern-Konstrukte der Lehrkräfte keine Berücksichtigung. Die Autorin arbeitet neben punktuellen Unterschieden zum Beispiel beim Grad der Schülerinnen- und Schülerbeteiligung vor allem heraus, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht um eine von ihnen vorgegebene Geschichte strukturieren.³⁹ Eine Verbindung zwischen den Lehr-Lern-Konzepten von angehenden deutschen Geschichtslehrpersonen und ihrem Unterrichtsvorgehen legt Fenn in ihrer Interventionsstudie nahe, indem sie betont, Studierende mit konstruktivistischen Annahmen hätten im Rahmen von Unterrichtspraktika entsprechende Unterrichtsverfahren (z. B. ein historisches Problem ins Zentrum der Lektion stellen) verwendet. Allerdings wurde dieses Vorgehen wiederum mittels spezifischer Interventionsmaßnahmen befördert.⁴⁰ Im Deutschschweizer Kontext legen die Ergebnisse der Studie «Geschichtsunterricht heute» Differenzen zwischen den «didaktischen Beliefs» von erfahrenen Geschichtslehrpersonen und ihrer Unterrichtspraxis nahe, da die Beteiligten progressiven und lernorientierten Konzepten

35 Vgl. Mierwald u. a., ««Do They Affect it All?» Measuring Epistemological Beliefs in History Education and Their Relationship to Students' Argumentation Skills and Future History Teachers' Planning Skills».

36 Vgl. Wansink, Akkerman und Wubbels, «The Certainty Paradox of Student History Teachers».

37 Vgl. z. B. Fenn, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern: Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert».

38 Vgl. z. B. Bain, «Into the Breach»; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*.

39 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 201ff.

40 Vgl. Fenn, «Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikation der Handlungsroutinen von Studierenden».

zustimmen,⁴¹ während der Unterricht als lehrzentriert klassifiziert wird.⁴² Allerdings wurde der Zusammenhang nicht eigens einer Analyse unterzogen und lässt sich lediglich implizit ableiten.

Darüber hinaus haben einige deutschsprachige Autorinnen und Autoren weitere Zusammenhänge zwischen fachspezifischen Überzeugungen und unterrichtsbezogenen Tätigkeiten wie «Aufgabenstellungen reflektieren»⁴³ oder «Unterricht planen» aufgezeigt,⁴⁴ ohne dass sie einen Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht der Befragten herstellen.

Schließlich haben zahlreiche Forschende in fachspezifischen Untersuchungen verdeutlicht, dass die quantitative Erfassung epistemologischer Beliefs eine Herausforderung darstellt,⁴⁵ da es bisher selten gelungen ist, das Konstrukt valide und reliabel zu modellieren.⁴⁶ Außerdem liegt bisher lediglich ein deutschsprachiger Fragebogen zur Erhebung lehr-lerntheoretischer Konzepte von Geschichtslehrpersonen vor, den die Autoren jedoch nicht mit den bildungswissenschaftlichen Diskussionen verknüpft haben.⁴⁷

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, dass die schulischen Lehrpläne im deutschsprachigen Raum und die geschichtsdidaktischen Konzepte zur professionellen Handlungskompetenz es erfordern, geschichtsspezifische erkenntnistheoretische und lehr-lerntheoretische Annahmen von angehenden und erfahrenen Geschichtslehrpersonen zu fördern.⁴⁸ Weiterhin existieren widersprüchliche empirische Befunde

41 Vgl. Messner und Buff, «Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung».

42 Vgl. Hodel und Waldis, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse».

43 Vgl. Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 327ff.

44 Vgl. Litten, *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?*, 434f.

45 Vgl. z. B. Maggioni, VanSledright und Alexander, «Walking on the Borders»; Stoel, van Drie und van Boxtel, «The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History»; Stoel u. a., «Measuring Epistemological Beliefs in History Education».

46 Außerdem standen hier Schülerinnen und Schüler im Fokus. Vgl. Mierwald, Lehmann und Brauch, «Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor».

47 Vgl. Messner und Buff, «Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung».

48 Anders als beim Expertenparadigma spreche ich von erfahrenen Lehrpersonen, wenn diese ihre formale Ausbildung abgeschlossen haben, von angehenden Lehrpersonen hingegen, wenn sie sich noch in der akademischen und/oder schulischen Ausbildung befinden. Diese Vereinfachung wurde deshalb vorgenommen, weil die Expertiseforschung bestimmte Merkmale voraussetzt, was das Sampling erschwert hätte. Vgl. z. B. Berliner, «Learning about and Learning from Expert Teachers».

im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten, die Bedeutung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Ausprägung der Annahmen sowie hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Konzepten und der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte. Zudem sind bisher keine deutschsprachigen Studien vorgelegt worden, in denen die genannten Aspekte gemeinsam in den Blick genommen werden.

Mit dieser Arbeit adressiere ich die skizzierten Forschungslücken, indem ich die Resultate einer Triangulationsstudie vorstelle, die aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil besteht. Im Rahmen des quantitativen Parts habe ich den «Epistemological Beliefs Questionnaire in History (EBQH)» entwickelt, um die geschichtstheoretischen Beliefs von angehenden und erfahrenen Geschichtslehrpersonen zu erfassen. Außerdem wurde der «Teaching and Learning Beliefs Questionnaire in History (TLBQH)» konstruiert, um die geschichtsdidaktischen Überzeugungen der Lehrkräfte zu erheben. Zudem wurden Ausbildungsmerkmale (z. B. Anzahl der von den Befragten besuchten Lehrveranstaltungen) sowie weitere individuelle (z. B. Alter) und kontextuelle Aspekte (z. B. sozioökonomischer Status der Eltern) erfasst, um die Wirkung der Ausbildung auf die genannten Überzeugungen zu analysieren. Weiterhin haben sich einige erfahrene Lehrpersonen beteiligt. Aus dieser Gruppe erklärten sich zwei Personen bereit, an einer qualitativen Vertiefungsstudie teilzunehmen. In deren Rahmen wurden die Probandin und der Proband im Geschichtsunterricht besucht und anschließend zu ihrem Unterrichtsvorgehen befragt.

Mit dieser Untersuchung möchte ich erstmals im Kontext der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik die Effekte der Ausbildung auf einen Teilbereich der professionellen Kompetenz – die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Beliefs – von angehenden Lehrkräften untersuchen und außerdem Zusammenhänge zwischen den untersuchten Aspekten und der Gestaltung des Geschichtsunterrichts in den Blick nehmen.

In den Analysen geht es mir als *Erstes* darum, herauszuarbeiten, wie sich epistemologische und lehr-lerntheoretische Beliefs von Geschichtslehrpersonen fachspezifisch konturieren und statistisch auf der Grundlage der Fragebogenantworten angehender Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen modellieren lassen.

Als *Zweites* frage ich danach, welche statistischen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten bei angehenden Lehrkräften festzustellen sind.

Meine *dritte* Frage zielt auf den Einfluss der akademischen und schulischen Ausbildung. Dazu untersuche ich, welche Aspekte der Ausbildung (z. B. besuchte fachspezifische und bildungswissenschaftliche Kurse) und welche weiteren kontextuellen (z. B. sozioökonomischer Status der Eltern) und persönlichen Merkmale (z. B. Alter,

Geschlecht) die Ausprägung der geschichtstheoretischen und -didaktischen Beliefs von angehenden Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen beeinflussen.

Meine *vierte* Forschungsfrage zielt auf die qualitativen Zusammenhänge zwischen den Fragebogenantworten von erfahrenen Geschichtslehrpersonen und ihrer Unterrichtspraxis.

Als *Fünftes* interessiert mich, welche Erklärungsansätze sich für Abweichungen und Übereinstimmungen zwischen den Fragebogenantworten von erfahrenen Lehrkräften und ihrem Geschichtsunterricht mittels qualitativer Analysen herausarbeiten lassen.

Als *Sechstes* untersuche ich, inwiefern qualitativ fassbare Überzeugungen mit dem Unterricht der Probandin und des Probanden übereinstimmen.

Zur Beantwortung dieser Fragen schreite ich vom allgemeinen zum spezifischen Forschungsstand voran und stelle anschließend die empirischen Analysen vor.

Zu Beginn des Forschungsüberblicks erfolgt in Kapitel 2.1.1. eine Beschreibung der unterschiedlichen Ansätze zum Konzept «Teachers' Beliefs», um daraus eine Definition des Konstrukts «Überzeugungen» abzuleiten. Nachfolgend handle ich den fachunspezifischen und fachspezifischen Forschungsstand zu den Konstrukten jeweils getrennt voneinander ab. Ich beginne den jeweiligen Abschnitt zu den epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Annahmen sowohl im domänenübergreifenden als auch im domänenspezifischen Abschnitt mit der Darstellung der vorliegenden theoretischen Konzepte (vgl. Kapitel 2.1.2.1, 2.1.3.1, 2.2.1.1, 2.2.1.2), um daraus meine Modellierungen abzuleiten (vgl. Kapitel 2.2.5). In vergleichbarer Weise stelle ich die vorliegenden Befunde zu den Zusammenhängen zwischen den jeweiligen Beliefs und dem Ausbildungskontext für jedes Konstrukt separat und zunächst fachunspezifisch (vgl. Kapitel 2.1.2.2, 2.1.3.2) und anschließend geschichtsbezogen vor (vgl. Kapitel 2.2.1.2., 2.2.2.2). Analog wird die Verbindung zwischen den Konstrukten und der Unterrichtsgestaltung (vgl. Kapitel 2.1.2.3, 2.1.3.3, 2.1.4.2, 2.2.1.3, 2.2.2.3) abgehandelt. Jeweils anschließend berichte ich den Forschungsstand hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Annahmen (vgl. Kapitel 2.1.4.1, 2.2.3). Außerdem stelle ich im domänenspezifischen Abschnitt unterschiedliche Forschungsansätze zur Analyse von Geschichtsunterricht vor (vgl. Kapitel 2.2.4), die in Kapitel 2.2.5 in meine Heuristik einfließen, welche als Grundlage der Unterrichtsanalysen im Rahmen der qualitativen Vertiefungen dient. Zum Abschluss des Literaturüberblicks erfolgt in Kapitel 2.3 eine Zusammenfassung des Forschungsstandes und die Ableitung der Hypothesen.

Im empirischen Teil fasse ich in Kapitel 3.1 die bisher verwendeten Forschungsmethoden zur Untersuchung von «Teachers' Beliefs» zusammen. Anschließend stelle

ich in Kapitel 3.2 das Forschungsdesign vor. Daraufhin werden die quantitativen und qualitativen Untersuchungen getrennt voneinander entfaltet. Die Darstellung beginnt jeweils mit der Stichprobenbeschreibung (vgl. Kapitel 3.3.1.1, 3.3.2.1), gefolgt von der Präsentation der Erhebungs- (vgl. Kapitel 3.3.1.2, 3.3.2.2) und Auswertungsverfahren (vgl. Kapitel 3.3.1.3, 3.3.2.3). Danach stelle ich in den Kapiteln 3.3.1.4 und 3.3.2.4 die Ergebnisse vor und fasse diese am Ende der jeweiligen Teile zusammen (vgl. Kapitel 3.3.1.5, 3.3.2.5). Zum Abschluss der Arbeit erfolgt in Kapitel 4 die Diskussion der Befunde.

2 Forschungsstand

In den nächsten Abschnitten fasse ich die Forschungsbemühungen zu den epistemologischen Beliefs und den Lehr-Lern-Überzeugungen zusammen, die aus der Pädagogischen Psychologie, den Bildungswissenschaften und den fachlichen Bezugsdisziplinen hervorgegangen sind. Zunächst erfolgt eine Begriffsbestimmung für die Termini «Überzeugungen», «epistemologische Überzeugungen» sowie «Lehr-Lern-Überzeugungen». Daraufhin werden die Forschungsperspektiven, Konzeptualisierungen und Kontextbezüge für die epistemologischen Beliefs herausgearbeitet. Außerdem wird die Bedeutung für die Unterrichtspraxis vorgestellt. Dementsprechend sind die Ausführungen für die Lehr-Lern-Überzeugungen strukturiert.

2.1 Domänenübergreifender Forschungsstand

2.1.1 «Teachers' Beliefs» – Begriffsabgrenzung

Forschende aus mehreren Bereichen der deutschsprachigen Bildungswissenschaften haben in den vergangenen dreißig Jahren «kaum trennscharfe» Termini für das englischsprachige Konstrukt «Teachers' Beliefs» geprägt, wie Reusser et al. in ihrem Überblicksartikel festhalten. Stattdessen finde es häufig als Oberbegriff für «affektiv aufgeladene [...] Vorstellung[en]» von Lehrpersonen Verwendung.⁴⁹ Neben dem Begriff «Beliefs» haben sich im Rahmen der Forschungen zu Lehr-Lern-Konzepten von Lehrpersonen und Studierenden die Begriffe «Vorstellungen», «Auffassungen» oder «Conceptions» etabliert. Diese werden als «übergreifende Bezeichnung, die sowohl Wissen als auch Beliefs einschließt», verwendet. Parallel dazu sprechen Forschende von «pädagogischen Haltungen», «Menschenbildern» und «Einstellungen», die begrifflich vor allem durch die «Einstellungsforschung» der 1980er Jahre geprägt sind. Diese fragt nach «relativ allgemeine[n] Haltunge[n]» wie etwa «Optimismus» und «Resignation». Hier erfolgt die Verwendung ebenfalls fließend. So werden Haltungen von Lehrpersonen als «pädagogische Grundüberzeugungen» bezeichnet, «Beliefs» aus dem Englischen andererseits als «Grundhaltungen» übersetzt.⁵⁰ Außer-

49 Reusser, Pauli und Elmer, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern», 478f.

50 Reusser, Pauli und Elmer, 483f.

dem hat sich daneben seit den 1980er Jahren das Konzept der «subjektiven Theorien» etabliert, in dessen Rahmen insbesondere die Struktur von kognitiv-emotionalen Konstruktionen von Personen in den Blick gerät.⁵¹ Dabei wird davon ausgegangen, dass subjektive Theorien wie wissenschaftliche in sich schlüssig aufgebaut sind und analog dazu über relativ stabile Strukturen verfügen, die jedoch aufgrund von Erfahrungen veränderbar sind. Anders als bei wissenschaftlichen Überlegungen sind sie jedoch lediglich zum Teil intersubjektiv überprüfbar.⁵² Sie haben dennoch für Individuen dieselbe Funktion wie wissenschaftliche Konzepte, indem sie dazu beitragen, Situationen zu definieren, Ereignisse in vorliegende Erfahrungen einzuordnen, künftige Ereignisse zu erwarten und dafür Handlungsentwürfe zu generieren. Dies erfolgt einerseits «bewusst und mitteilbar», andererseits implizit dank Routinen, die lediglich teilweise zugänglich sind.⁵³

Methodologisch werden die meisten Konstrukte wie «Beliefs», «Vorstellungen», «Einstellungen» usw. sowohl qualitativ als auch quantitativ untersucht, während für die «subjektiven Theorien» ein qualitatives Vorgehen notwendig ist, will man individuelle Strukturen in der Tiefe erfassen.⁵⁴

Zeitgleich hat sich im englischsprachigen Kontext unter dem Oberbegriff «Teachers' Beliefs» eine Forschungstradition herausgebildet, die vor allem von pädagogischen Psychologen getragen wurde und versprach, die «teacher effectiveness» erfassbar zu machen.⁵⁵ Obwohl es seitdem einige Versuche gegeben hat, das Konstrukt begrifflich klarer herauszuarbeiten, wird es heute noch unterschiedlich verwendet.⁵⁶ Einigkeit besteht hingegen darin, dass es sich von Wissen abgrenzen lässt. Während dieses mit Fenstermacher als «reasonable belief», also argumentativ abgestützter, gerechtfertigter und intersubjektiv überprüfbarer Glaube definierbar ist,⁵⁷ handelt es sich bei Beliefs um individuelle Konstrukte von Personen, die wie Wissen «stets auf etwas gerichtet» sind, sich jedoch externer Überprüfung zum Teil entziehen. Sie sind

51 Vgl. Groeben u. a., *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*, 12f.

52 Für eine ausführliche Gegenüberstellung vgl. Zinn, *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden: empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden*, 30.

53 Vgl. Müller, *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*, 9–28.

54 Vgl. Reusser, Pauli und Elmer, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern», 483.

55 Vgl. Pajares, «Teachers' Beliefs and Educational Research», 419.

56 Vgl. Skott, «The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs», 17f.

57 Zunächst von Fenstermacher hervorgehoben, folgen hier verschiedene Autorinnen und Autoren. Vgl. Fenstermacher, «The Knower and the Known», 24; Baumert und Kunter, «Stichwort», 496; Kunter und Pohlmann, «Lehrer», 267.

fachübergreifend oder fachspezifisch, auf das Selbst oder Fremdes bezogen sowie fragmentarisch und widersprüchlich oder theorieförmig und quasilogisch in Form von «mehr oder weniger elaborierten semantischen Netzwerken» strukturiert.⁵⁸ Beliefs lassen sich, davon ausgehend, nach Skott als geistig präsente Aussagestrukturen beschreiben, die ihre Trägerinnen und Träger als «wahr» ansehen. Sie erhalten infolgedessen eine emotional aufgeladene Bedeutung für das eigene Selbstverständnis und sorgen für Verhaltenssicherheit und Orientierung in der Umwelt. Infolgedessen sind sie stabiler als kurzzeitig auftretende Emotionen, haben jedoch eine ähnlich werthaltige Komponente, wenn sie Zustimmungen oder Ablehnungen enthalten. Ihre Stabilität erhalten sie, weil sie auf den Erfahrungen ihrer Trägerinnen und Träger in der soziokulturellen Umwelt basieren und sich in der Interaktion mit ihr als bedeutsam erwiesen haben.⁵⁹

Kunter und Pohlmann benennen in Anlehnung an Pajares drei mentale Funktionen. Beliefs dienen als Filter, der die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen beeinflusst. Sie wirken auf die Motivation zu handeln ein und beeinflussen so die Entscheidung, eine Handlung auszuführen. Deshalb hängen sie zudem mit den Reaktionen auf Handlungen anderer Menschen zusammen.⁶⁰

«Teachers' Beliefs» beziehen sich unter anderem auf die Epistemologie des Fachs, die Beschaffenheit und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, die Rollen der am Bildungsprozess Beteiligten sowie auf den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Schule und Bildung.⁶¹ Obschon es sich um subjektive Konzepte handelt, können sie von Lehrpersonengruppen geteilt werden.⁶²

Auf die Komplexität der Zusammenhänge zwischen den Konstrukten macht das Konzept des «Belief System» aufmerksam, das von Rokeach geprägt wurde, ohne dass es ursprünglich auf Bildungszusammenhänge bezogen wurde.⁶³ Dabei wird davon ausgegangen, es gebe zentrale Beliefs, die Personen als besonders wichtig erachten und die deshalb handlungsleitender sind als andere Konstrukte, die mit diesen Zentren in einer hierarchischen Beziehung stehen. Dabei werden Annahmen, die auf persönliche Aspekte, beispielsweise das Selbstbild, gerichtet sind, als besonders stabil erachtet, während andere, die auf periphere Bereiche wie den Musikgeschmack be-

58 Reusser, Pauli und Elmer, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern», 480.

59 Vgl. Skott, «The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs», 18f.

60 Vgl. Kunter und Pohlmann, «Lehrer», 268.

61 Vgl. Skott, «The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs», 13f.

62 Vgl. Reusser, Pauli und Elmer, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern», 478.

63 Vgl. Rokeach, *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*.

zogen sind, als veränderbar und nicht so handlungsrelevant gelten. Besonders in qualitativen Studien wird in letzter Zeit auf das Konzept zurückgegriffen, um das komplexe Verhältnis zwischen den Überzeugungen von Lehrpersonen und ihrer Unterrichtspraxis aufzuklären.⁶⁴

In den deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen und fachspezifischen Kompetenzmodellen für Lehrpersonen hat sich als Übertragung der Terminus «Überzeugungen» etabliert. Er wird von den «Werthaltungen», die mitunter als «Berufsethos» bezeichnet werden, und von «motivationalen Aspekten» abgegrenzt. Teilweise erfolgt eine synonyme Verwendung der Termini «subjektive Theorien» und «Überzeugungen».⁶⁵ Dies findet mitunter im englischsprachigen Kontext seine Entsprechung, etwa wenn Hofer und Pintrich von «personal theories» sprechen.⁶⁶ Der Unterschied zwischen beiden Konzepten besteht aus meiner Sicht jedoch darin, dass bei den «subjektiven Theorien» eine theorieförmige Beschaffenheit der individuellen Konzepte vorausgesetzt wird, während dies bei den «Beliefs» nicht so sein muss. Außerdem ist die Fragerichtung beim ersten Konstrukt auf die Tiefenstruktur der Konzeptionen ausgerichtet, was qualitative Methoden erfordert. Die Verwendung des Begriffs «Beliefs» ist dagegen offener und ermöglicht es, quantitative Verfahren zu verwenden und auf der qualitativen Ebene zudem inkohärente, wenig strukturierte individuelle Konstrukte zu erfassen.

In dieser Arbeit lehne ich mich an die Forschungsrichtung zu den «Beliefs» an, verwende den Begriff synonym zu den Termini «Überzeugungen» und «Annahmen». Eine Abgrenzung nehme ich gegenüber den Konzepten «Vorstellungen» und «Einstellungen» vor, da diese sich nicht deutlich von intersubjektiv begründungspflichtigem «Wissen» unterscheiden lassen. Zudem verwende ich nicht den Terminus «subjektive Theorien», da er eine theorieförmige Struktur der subjektiven Konstrukte voraussetzt. Letztere Forschungsrichtung ist zudem qualitativ orientiert. Mir geht es hingegen darum, epistemologischen und lehr-lerntheoretische Konstrukte von angehenden und erfahrenen Geschichtslehrpersonen zunächst quantitativ in den Blick zu

64 Vgl. Bahcivan und Cobern, «Investigating Coherence among Turkish Elementary Science Teachers' Teaching Belief Systems, Pedagogical Content Knowledge and Practices», 65.

65 Vgl. z.B. Baumert und Kunter, «Stichwort», 497; Kunter und Pohlmann, «Lehrer», 267–75; Blömeke, «Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich», 395; Kanert und Resch, «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens», 21; Waldis u. a., «Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet». Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen», 33.

66 Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories», 117.

nehmen. Für die qualitativen Vertiefungsanalysen im Unterrichtskontext eröffnet die Verwendung des Konstrukts «Beliefs» außerdem die Möglichkeit, offener an die individuellen Konzepte der Befragten heranzugehen, ohne eine Theorieförmigkeit der Konstrukte vorauszusetzen, wie dies bei der Nutzung der «Subjektiven Theorien» der Fall wäre. Für die Diskussion der qualitativen Ergebnisse wird außerdem das Konzept des «Belief System» verwendet, da es hilfreich ist, um Erklärungsansätze für die Befunde zu formulieren.

2.1.2 Epistemologische Beliefs

Ich stelle zunächst die unterschiedlichen fachübergreifenden Forschungsrichtungen zu den epistemologischen Beliefs vor, bevor ich auf den Einfluss der schulischen und akademischen Ausbildung sowie den Zusammenhang zwischen epistemologischen Annahmen und Unterricht eingehe.

2.1.2.1 Forschungsansätze

Übergreifend gelten epistemologische Beliefs als kognitiv-affektive Konstrukte von Individuen, die auf die «Natur» und die «Entstehung» des Wissens ausgerichtet sind.⁶⁷ Dabei werden unterschiedliche Termini wie «epistemological beliefs» oder «epistemological understanding» verwendet, die auf graduelle Unterschiede verweisen. So wird mit der Verwendung von «epistemological beliefs» eher auf die Beschreibung der Annahmen über Erkenntnisweisen fokussiert, während die Nutzung von «epistemological understanding» auf den Prozess der Wissensbegründung ausgerichtet ist. Hofer schlägt in ihrer Zusammenschau als integratives Konzept «epistemic cognition» vor, um darauf zu verweisen, dass das Nachdenken über die Wissensentstehung und -struktur als ein komplexer metakognitiver Denkprozess verständlich ist, in dem Überzeugungen mit den Zielen und Strategien der Wissensgenerierung verbunden sind und der bei der Wissenskonstruktion von Personen involviert sein kann.⁶⁸ In dieser Arbeit nutze ich, anknüpfend an die domänenübergreifenden und -spezifischen deutschsprachigen Modelle zu Lehrerkompetenzen,⁶⁹ demgegenüber

67 Vgl. z. B. Hofer und Pintrich, 117; Lunn, Walker und Mascadri, «Personal Epistemologies and Teaching», 320; Mayer und Rosman, «Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten», 7.

68 Vgl. Hofer, «Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges», 20f.

69 Vgl. z. B. Baumert und Kunter, «Stichwort»; Kanert und Resch, «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testver-

den Terminus «epistemologische Beliefs» bzw. Überzeugungen, wenn von subjektiven Konstrukten zu domänenübergreifenden und domänenspezifischen, fachfremden Erkenntnismöglichkeiten und -weisen die Rede ist, da es mir nicht um die Rekonstruktion des Denkprozesses geht, sondern um die Erfassung epistemologischer Annahmen. Außerdem verdeutlicht die Verwendung des Konzepts «Überzeugungen» die Subjektivität des Konstrukts, während «Kognition» in den Bildungswissenschaften zum Teil auf intersubjektiv begründungspflichtige Konzepte wie fachspezifische Fähigkeiten bezogen wird.⁷⁰

In der Zusammenschau lassen sich wenigstens drei Forschungsansätze identifizieren, in deren Rahmen epistemologische Überzeugungen untersucht werden und die sich in der Tendenz aufeinander aufbauend entwickelt haben. Der erste Ansatz betrifft die Entwicklung, der zweite die Struktur und der dritte die Frage nach der kontextuellen Einbindung in eine Domäne oder soziale Situation.⁷¹

Von mehreren Autorinnen und Autoren werden die Arbeiten von Perry, die seit den 1970er Jahren entstanden, als Ursprung der systematischen Untersuchung bezeichnet.⁷² Ausgehend von der Persönlichkeitsforschung, stellte er aufgrund von Interviewdaten mit Studierenden ein Entwicklungsmodell vor, mit dem er die Ansicht vertrat, dass Personen über mehrere Phasen hinweg mit wachsendem Alter und Bildungsgrad zunehmend differenziertere Annahmen über die Natur und Entstehung des Wissens ausbilden. Insgesamt lassen sich wenigstens vier weitere Entwicklungsmodelle identifizieren,⁷³ von denen das Konzept von Kuhn et al. hier ausführlicher dargestellt werden soll, da sich Arbeiten im fachspezifischen Kontext darauf beziehen.

fahrens»; Waldis u. a., «Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet». Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen».

70 Vgl. z. B. für Geschichte VanSledright, *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*, 13.

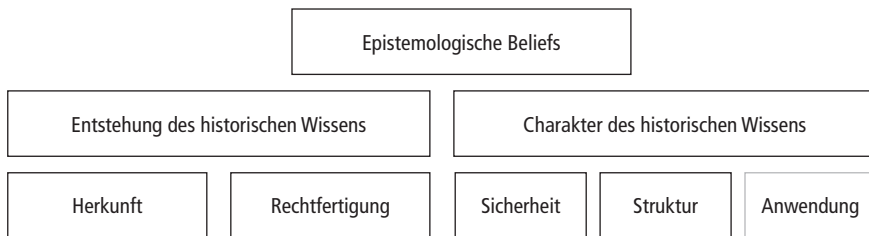
71 Vgl. Hofer, «Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges», 22–29.

72 Vgl. z. B. Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories», 88; Zinn, *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden: empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden*, 40; Hofer, «Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges», 22f.; Mayer und Rosman, «Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten», 8.

73 Vgl. Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories», 92; Zinn, *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden: empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden*, 40–53.

Die Autorinnen und Autoren gingen mittels Interviews seit Beginn der 1990er Jahre der Frage nach, wie Personen bei alltäglichen Problemen ihre Argumentation mithilfe ihrer epistemologischen Überzeugungen abstützen, und legten ein Konzept des «epistemological understanding» vor. Auf dem Nulllevel befinden sich darin die «realists». Diese stufen Wissen als «copies» der Wirklichkeit ein und halten es für abgesichert. Als «absolutists» werden Subjekte bezeichnet, die zwischen richtigen und falschen Annahmen unterscheiden und beginnen, kritische Fragen zu stellen. Für die «multiplists» ist die äußere Realität nicht unmittelbar erkennbar, sodass Wissen subjektivistisch als Meinungsache erachtet wird. Als «evaluativists» bezeichnen die Forschenden Personen, die den Wissenserwerb als Konstruktionsprozess begreifen, bei dem die plausibelste Kontextualisierung und Begründung zur Absicherung des Wissens beiträgt.⁷⁴ Insgesamt wird in solchen Konzepten von einer übergreifenden Entwicklungslogik epistemologischer Annahmen ausgegangen, die jedoch von Forschenden, die andere Ansätze nutzen, kritisch betrachtet wird.

Abbildung 1: Dimensionale Modellierung epistemologischer Überzeugungen⁷⁵



Die Gruppe um Schommer-Aikens nahm als erste an,⁷⁶ dass epistemologische Beliefs zu komplex seien, um in einem linearen Entwicklungskonzept modelliert zu werden. Stattdessen wird von einer vielfältigen Vernetzung metakognitiver Wissensbereiche ausgegangen, die sich als Dimensionen strukturieren lassen. Diese werden von den Autorinnen und Autoren in zwei Bereiche unterteilt. Im Komplex «beliefs about knowledge» sind Annahmen zur Herkunft und Struktur des Wissens gebündelt, während unter dem Konzept «beliefs about knowledge acquisition» Überzeugungen zu

74 Vgl. Kuhn, Cheney und Weinstock, «The Development of Epistemological Understanding», 311; Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories», 104.

75 Abgewandelt nach Nitsche, «Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel», 171.

76 Vgl. Schommer, «Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension.»