

Martin Nitsche

Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie

gh
10

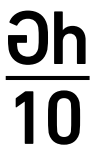
Geschichtsdidaktik heute

Abbildung
Instruktion
Narration
Konstruktion
Perspektive
Geschichte
Vergangenheit
Objektivität



Nitsche

Beliefs von Geschichtslehrpersonen



Geschichtsdidaktik heute
www.geschichtsdidaktik-heute.ch

In der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» werden Arbeiten veröffentlicht, die sich mit innovativen Ansätzen und methodischer Klarheit der empirischen Erforschung theoretischer Konzepte sowie der Rückbindung empirischer Befunde an die Theoriebildung im Feld der Geschichtsdidaktik widmen.

Herausgeberschaft der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» im hep verlag

Prof. em. Dr. Béatrice Ziegler

Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule
FHNW am ZDA Aarau

Prof. Dr. Marko Demantowsky

Professor für Neuere/Neueste Geschichte und Didaktik,
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Windisch

Prof. Dr. Markus Furrer

Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der
Pädagogischen Hochschule Luzern PHLU, Luzern

Stephan Hediger

Bereichsleiter Geografie, Geschichte, Religion und Kultur,
Pädagogische Hochschule Zürich PHZH, Zürich

Dr. Nadine Ritzer

Dozentin am Institut Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule
Bern (PHBern), Bern

Martin Nitsche

Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie

Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie
vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel
von Martin Nitsche aus Aarau



Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Publiziert von
hep verlag ag
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
www.hep-verlag.ch

Text © Martin Nitsche 2019

Umschlagbild: Wilhelm Busch: Lehrer Lämpel; Wikimedia Commons

ISBN (Print): 978-3-0355-1600-5
ISBN (E-Book): 978-3-0355-1601-2

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035516005>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons
Namensnennung 4.0 International Lizenz.

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	<i>Ein</i> 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 verhaben habe und stattdessen mit einer Untersuchung der Beliefs einen Einblick in einen Teilbereich der professionellen Handlungskompetenz von Geschichtslehrerinnen 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.

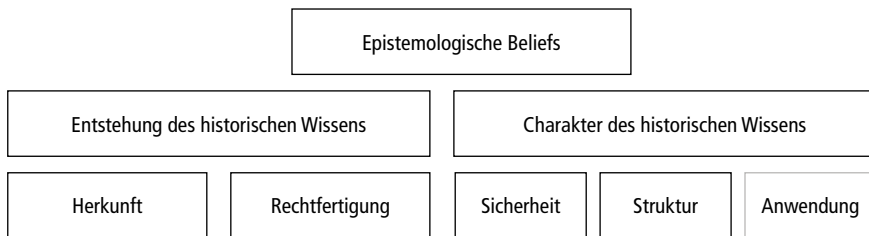
71 Vgl. Hofer, «Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges», 22–29.

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.»

Lernaspekten zusammengefasst sind.⁷⁷ Hofer und Pintrich haben das Konzept in einem Überblicksartikel aufgegriffen und unter Rückgriff auf die linearen Entwicklungsmodelle vier Bereiche herausgearbeitet. Im Bereich «Entstehung des Wissens» («nature of knowing») sind Überzeugungen zur «Herkunft» («source of knowledge») und «Rechtfertigung» («justification for knowing») des Wissens gebündelt, während die Beliefs zur «Struktur» («simplicity of knowledge») und «Sicherheit des Wissens» («certainty of knowledge») unter dem Oberbegriff «Charakter des Wissens» («nature of knowledge») zusammengefasst werden (vgl. *Abbildung 1*). Die Entwicklung der Konstrukte ist dabei auf einem Kontinuum darstellbar, in dem zwischen naiven und differenzierten Sichtweisen unterschieden wird. Für die «Herkunft des Wissens» lassen sich so «naive» Annahmen, die Wissen als unmittelbar erfassbar oder von Autoritäten erlernbar ansehen, von «reflektierten» unterscheiden, die es als Ergebnis eines individuellen Konstruktionsprozesses begreifen, der von sozialen Kontexten abhängig ist. Die Beliefs zur «Rechtfertigung» umfassen auf der einen Seite die Unterscheidung von richtigem und falschem Wissen und auf der anderen die Vorstellung, Wissen könne mittels Begründungen abgesichert werden. In der Dimension «Struktur des Wissens» werden sowohl «naive» Ansichten zusammengefasst, die Wissen als Ansammlung unverbundener Fakten verstehen, als auch «differenzierte», die die Komplexität betonen. In der Dimension «Sicherheit des Wissens» sind schließlich solche Überzeugungen versammelt, die von der Wahrhaftigkeit und Existenz des Wissens ausgehen. Dem entgegengesetzt finden sich relativistische Ansichten, die die Veränderbarkeit, Vorläufigkeit und Interpretationsabhängigkeit betonen.⁷⁸ Das Konzept ist vor allem deshalb breit rezipiert worden, weil es als eine Weiterentwicklung der vorangegangenen Konzeptionen verstanden wurde und eine Synthese der unterschiedlichen Forschungsrichtungen anbietet, wie Zinn betont.⁷⁹ Außerdem enthält es die Möglichkeit, fachspezifische Erweiterungen vorzunehmen. So wurde etwa in fachdidaktischen Studien der Bereich «Anwendung des Wissens» unter dem Aspekt «nature of knowledge» ergänzt. Grigutsch summiert darunter Überzeugungen, die reflektieren, welchen praktischen Nutzen fachspezifisches Wissen zur Lösung domänenspezifischer Probleme für Individuen hat.⁸⁰ Zinn unterscheidet für diese Dimension «einfache» Konzepte, in denen die Reproduzierbarkeit des Wissens als Nutzen

77 Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories», 106f.; Schommer-Aikins, «Explaining the Epistemological Belief System», 502f.

78 Vgl. Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories», 118–21.

79 Vgl. Zinn, *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden: empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden*, 56f.

80 Grigutsch, Raatz und Törner, «Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern», 13.

postuliert wird, von solchen, in denen die Lösung spezifischer Aufgaben als Zweck betont wird.⁸¹ Während die Bezogenheit der epistemologischen Überzeugungen auf den soziokulturellen Kontext in Hofers und Pintrichs Konzeption implizit im Bereich «Herkunft des Wissens» sowie in den fachdidaktischen Erweiterungen angelegt ist, nehmen andere Autorinnen und Autoren den Zusammenhang unmittelbar in den Blick.

Auf eigene Forschungen zum Umgang mit epistemologischen Konzepten in Physik gestützt, gehörten Hammer und Elby zu den Ersten, die betonten, man müsse der Bezogenheit epistemologischer Konstrukte auf die Kontexte einer Domäne eine größere Aufmerksamkeit schenken. 1994 stellte Hammer in einer Studie im Rahmen eines Physikkurses mit Studierenden fest, dass etwa die Annahmen über die Sicherheit des Wissens vom jeweiligen physikalischen Problem geprägt sind.⁸² Zusammen mit Elby entwickelte er, davon ausgehend, Anfang der 2000er Jahre das Konzept der «epistemological resources», in dem die Forschenden davon ausgehen, dass Personen über einen Pool an erkenntnistheoretischen Überzeugungen verfügen, aus dem sie in unterschiedlichen Situationen solche Annahmen herausgreifen, die zum Kontext der Gegebenheit passen.⁸³ Daran anknüpfend, untersuchten Buehl und Alexander den Unterschied von domänen- und fachspezifischen epistemologischen Überzeugungen. Mittels mehrerer quantitativer Befragungen gelang es ihnen, fachunspezifische und fachspezifische (u. a. Mathematik und Geschichte) epistemologische Dimensionen nachzuweisen, die je nach Befragungsgruppe unterschiedlich stark korrelieren.⁸⁴ Ausgehend davon, konzeptualisierten sie ein mehrdimensionales und komplexes Überzeugungssystem. Fachspezifische Beliefs sind darin in allgemeine epistemologische Überzeugungen integriert, die wiederum zum Gesamtkomplex der individuellen Annahmen gehören. Letztere sind vom soziokulturellen Kontext geprägt und wirken auf ihn zurück, indem Beliefs die Handlungen von Personen beeinflussen (vgl. *Abbildung 2*, S. 33). Die Autorinnen gehen dabei von der Koexistenz fachspezifischer und domänenübergreifender Beliefs aus und vermuten aufgrund von Interviewdaten, dass sich aus den allgemeinen erkenntnistheoretischen Annahmen im Verlauf des Studiums die fachspezifischen entwickeln und dass diese, wenn sie ausgebildet sind, wiederum die domänenübergreifenden sowie die domänenspezifischen Annahmen

81 Vgl. Zinn, *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden: empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden*, 124.

82 Vgl. Zinn, 57.

83 Hammer und Elby, «On the Form of a Personal Epistemology», 187.

84 Vgl. Buehl, Alexander und Murphy, «Beliefs about Schooled Knowledge», 427–36.

für andere Disziplinen beeinflussen. Darauf aufbauend, schlussfolgern die Autorinnen in einer weiteren Studie, es sei unmöglich, epistemologische Beliefs unabhängig vom soziokulturellen Kontext und einem Domänenbezug zu untersuchen.⁸⁵

In der Zusammenschau weiterer Arbeiten zum Komplex stellt Hofer fest, es gebe inzwischen einen weitgehenden Konsens darüber, dass es domänenübergreifende Konzepte sowie domänenspezifische Annahmen gebe, die sich etwa hinsichtlich der Sicherheit des Wissens unterscheiden.⁸⁶ Im Anschluss daran haben sich zahlreiche Forschende mit der Situierung epistemologischer Überzeugungen beschäftigt. Dabei werden gegenwärtig zwei Positionen vertreten. Schommer-Aikins vertritt auf der Grundlage ihres oben vorgestellten quantitativen Ansatzes die individualistische Perspektive, indem sie hervorhebt, die epistemologischen Annahmen seien Personen zugänglich und sie könnten darüber unmittelbar Auskunft geben. Demgegenüber argumentiert jedoch die Mehrzahl der Forschenden,⁸⁷ dass epistemologische Beliefs in unterschiedlichen Situationen adaptiv Verwendung fänden und erst aufgrund bestimmter Fragen oder Problemstellungen zugänglich würden.⁸⁸ So hebt Sandoval in seinen theoretischen Überlegungen hervor, dass Veränderungen und qualitative Unterschiede in den epistemologischen Annahmen lediglich aufgrund der situativen Einbindung in historisch geprägte soziale Aktivitäten erklärbar seien. Dabei spielten sowohl die Auseinandersetzung mit konkreten Medien und deren Zeichenhaftigkeit als auch die Handlungsziele von Personen in der jeweiligen Kommunikationssituation eine Rolle. Dementsprechend plädiert er für vielfältige Erhebungsmethoden wie quantitative Befragungen und qualitative Analysen zum Umgang mit epistemologischen Konstrukten in spezifischen Lehr-Lern-Situationen.⁸⁹ Ähnlich argumentieren Klopp und Stark, die in der Erweiterung des oben vorgestellten Konzepts von Hofer und Pintrich zu einem «integrierten Rahmenmodell epistemologischer Überzeugungen (IRM)» davon ausgehen, dass Annahmen etwa zur Herkunft des Wissens nicht als situationsstabile und zeitüberdauernde «traits» verstanden werden sollten, sondern als domänen-, kontext- und vorwissensabhängige Zustände, die damit individu-

85 Vgl. Buehl und Alexander, «Examining the Dual Nature of Epistemological Beliefs».

86 Vgl. Hofer, «Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges», 26.

87 Vgl. Hofer, 28; Olafson und Schraw, «Teachers' Beliefs and Practices within and across Domains».

88 Vgl. z. B. Muis, Bendixen und Haerle, «Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research».

89 Vgl. Sandoval, «Science Education's Need for a Theory of Epistemological Development», 384–86.

ell und soziokontextuell geprägt sind. Um Unterschiede zwischen den Situationen zu verstehen, schlagen sie unter Rückgriff auf die Argumentationstheorie von Lumer vor, sich auf die Begründungen der Sichtweisen in der Situation zu konzentrieren, wobei sie davon ausgehen, dass die Arten der Begründungen von der «Enkulturation» in die jeweilige Wissenschaftsdomäne abhängen.⁹⁰

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die Sichtweisen auf epistemologische Konzepte im Lauf ihrer Erforschung verändert haben. Standen zunächst lineare Entwicklungsmodelle im Zentrum der Überlegungen, wurden diese in den 1990er Jahren um dimensionale Entwicklungsperspektiven ergänzt und schließlich seit dem Beginn der 2000er Jahre um domänenspezifische und kontextsensible Perspektiven erweitert, die darauf abzielen, den Umgang mit den Konstrukten in unterschiedlichen Situationen zu verstehen.

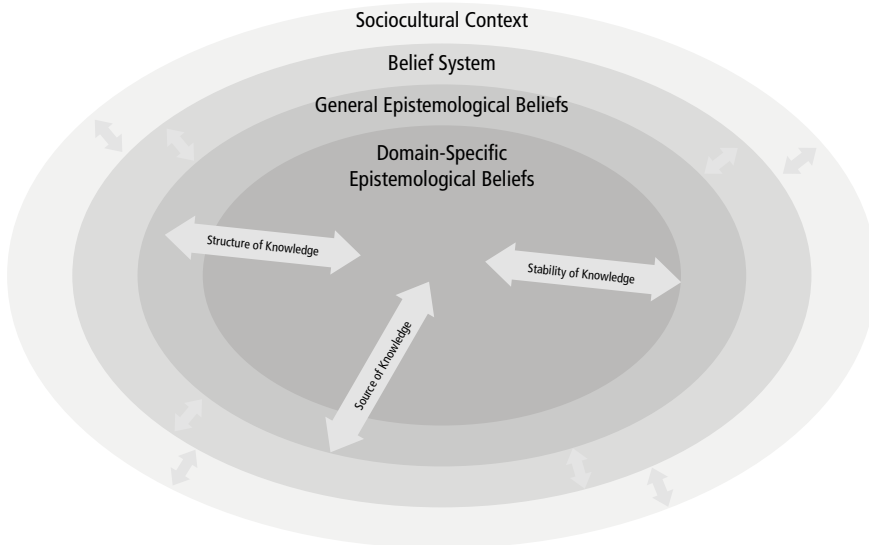


Abbildung 2: Das «Epistemological Belief System» von Buehl und Alexander⁹¹

90 Klopp und Stark, «Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz», 49f.

91 Vgl. Buehl und Alexander, «Examining the Dual Nature of Epistemological Beliefs», 30.

2.1.2.2 Epistemologische Beliefs und Ausbildungskontext

In diesem Abschnitt stelle ich den Forschungsstand zum Einfluss der schulischen und akademischen Ausbildung auf die epistemologischen Annahmen von (angehenden) Lehrpersonen vor. Dazu ziehe ich zunächst Studien heran, die retrospektive Einblicke in den Zusammenhang zwischen der Schulzeit und der Entwicklung erkenntnistheoretischer Annahmen geben, da Langzeitstudien, die Aussagen über die Wirkung der eigenen Schulzeit auf die Ausprägungen der Beliefs der Lehrpersonen ermöglichen, fehlen.⁹²

Für den Einfluss der Primarschule sprechen mehrere englischsprachige Interventionen.⁹³ Metz zeigt etwa in einer zweijährigen Studie mit US-amerikanischen Zweit-, Viert- und Fünftklässlerinnen und -klässlern im Biologieunterricht, dass es dank wissenschaftsförmiger Arbeitsweisen (z. B. Bearbeiten wissenschaftlicher Fragen in Gruppen) gelingt, bei den Lernenden elaborierte Überzeugungen etwa hinsichtlich der Sicherheit ihrer eigenen Arbeitsergebnisse auszubilden.⁹⁴ Für den Einfluss des Sprach- und Literaturunterrichts in der Grundschule liegen ebenfalls Befunde vor. So berichten Reznitskaya et al. von einer Experimentalstudie aus den USA, in der der Zusammenhang zwischen den epistemologischen Annahmen der Primarschülerinnen und -schüler und der Ausbildung der Argumentationsfähigkeit nachgewiesen wird.⁹⁵ Ähnliche Ergebnisse stellt Bendixen für den Mathematikunterricht vor.⁹⁶

Für den Einfluss des schulischen Sekundarunterrichts sprechen einige Studien, die Elby et al. in ihrem Literaturüberblick aus der «Science Education»⁹⁷ oder Depaepe und andere für den Mathematikunterricht zusammenfassen.⁹⁸ So unterstreicht etwa die Arbeit von Zeidler et al., dass Kontroversen in Anatomiekursen an US-amerikanischen High Schools positive Effekte auf die Ausbildung elaborierter epistemologischer Annahmen zur Begründung des Wissens bewirken.⁹⁹ Für Mathematik belegen etwa De Corte, Op't Eynde und Verschaffel, dass ein problemzentrierter Mathematikunterricht einen erheblichen Einfluss auf die Ausbildung wissenschafts-

92 Vgl. Bricker und Bell, «Exploring Images of Epistemic Cognition across Contexts and over Time», 212.

93 Vgl. Bendixen, «Teaching for Epistemic Change in Elementary Classrooms».

94 Vgl. Metz, «Children's Understanding of Scientific Inquiry», 226–87.

95 Vgl. Reznitskaya u. a., «Examining Transfer Effects from Dialogic Discussions to New Tasks and Contexts», 291–303.

96 Vgl. Bendixen, «Teaching for Epistemic Change in Elementary Classrooms», 286f.

97 Vgl. Elby, Macrander und Hammer, «Epistemic Cognition in Science», 116f.

98 Vgl. Depaepe, De Corte und Verschaffel, «Mathematical Epistemological Beliefs», 159f.

99 Vgl. Zeidler u. a., «Advancing Reflective Judgment through Socioscientific Issues», 77–92.

förmiger Überzeugungen zur Mathematik hat.¹⁰⁰ Insgesamt unterstreichen die Resultate die Wirksamkeit des schulischen Unterrichts auf die Überzeugungen. Da es sich bei den vorgestellten Arbeiten jedoch überwiegend um Interventionsstudien handelt, in denen die Ausbildung bewusst manipuliert wurde, liegt es nahe zu vermuten, dass es auf eine bestimmte Gestaltung des Unterrichts ankommt.

Einen Zusammenhang zwischen der Hochschulausbildung und der Ausprägung epistemologischer Überzeugungen legen entwicklungslogisch orientierte Untersuchungen mit Studierenden mehrerer Fachrichtungen nahe,¹⁰¹ von denen einige oben referiert wurden (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Für die Gruppe der angehenden Lehrpersonen sind einige domänenübergreifende Langzeitstudien vorgelegt worden.¹⁰² So zeigt eine australische Interviewstudie mit 29 angehenden Primarlehrpersonen von Brownlee über den Verlauf von vier Jahren, dass sieben der elf Befragten eher evaluistische Beliefs ausbildeten, also solche, die die Wissensentstehung als kriterienbezogenen Konstruktionsprozess begreifen.¹⁰³ In einer daran anknüpfenden Studie nehmen Walker, Brownlee et al. den Wandel der Konzepte von 430 angehenden Lehrpersonen auf Primar- und Vorschulstufe mittels Interviews und quantitativer Befragung an drei Zeitpunkten über drei Jahre in den Blick. Vor allem für die Annahmen zur Struktur des Wissens berichten die Autorinnen und Autoren von Veränderungen. Demnach tendierten die Studierenden im vierten Studienjahr im Vergleich zu den vorherigen Befragungen dazu, Wissen nicht mehr als absolut, sondern als wandelbar und vernetzt zu beurteilen.¹⁰⁴ Ähnliche Tendenzen berichten Rodriguez und Cano im Rahmen einer dreijährigen Langzeitstudie mit 81 Befragten aus einem spanischen «Teacher Education College». Analysen der intraindividuellen Veränderungen zeigten jedoch, dass für 10 Prozent der Teilnehmenden keine Veränderungen feststellbar waren.¹⁰⁵ Sosu und Gray berichten außerdem für 112 schottische Studierende eines «Bachelor of Education Programme» von bedeutsamen Veränderungen hin zu elaborierten An-

100 Vgl. De Corte, Op't Eynde und Verschaffel, «Knowing What to Believe: The Relevance of Students' Mathematical Beliefs for Mathematics Education», 300–314.

101 Vgl. Hofer, «Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges», 22–24; Zinn, *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden: empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden*, 40–53; für eine aktuelle deutschsprachige Studie vgl. Birke, Rosman und Mayer, «Entwicklung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie und Informatik».

102 Vgl. Lunn, Walker und Mascadri, «Personal Epistemologies and Teaching», 328f.

103 Vgl. Brownlee, «Paradigm Shifts in Preservice Teacher Education Students», 90–95.

104 Vgl. Walker u. a., «A Longitudinal Study of Change in Preservice Teachers' Personal Epistemologies», 31.

105 Vgl. Rodriguez und Cano, «The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students», 654–63.

nahmen zur Herkunft und Struktur des Wissens und mittleren bis großen Effekten des Ausbildungsprogramms.¹⁰⁶

Während diese domänenübergreifenden Untersuchungen tendenziell den Einfluss der Hochschulausbildung auf die epistemologischen Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen unterstreichen, liegen für mehrere Domänen divergente Befunde vor.¹⁰⁷ So unterstreichen Gill et al. im Rahmen einer Interventionsstudie im Fach Mathematik mit 161 US-amerikanischen Studierenden für die Primarstufe, dass der Einbezug von Kontroversen über Konzepte der Mathematik die Annahmen der Beteiligten hin zu konstruktivistischen Erkenntniskonzepten veränderte.¹⁰⁸ Aus dem deutschsprachigen Kontext berichten Schmotz und Blömeke Ähnliches für angehende Mathematiklehrpersonen.¹⁰⁹

Dass es beim Wandel der Annahmen auf die Gestaltung der Hochschullehrveranstaltungen ankommt, verdeutlichen zwei US-amerikanische Studien. So stellen Charalambous et al. in einer Studie mit 94 Primarlehrpersonen, die sie im Rahmen eines Ausbildungsprogramms zur Geschichte der Mathematik durchführten, fest, dass die Befragten am Ende des Programms zwar weniger abbildtheoretisch-platonische Annahmen (z. B. Mathematik als System, mit dem die reale Welt repräsentiert wird) vertraten. Zugleich sank jedoch die Zustimmung zu problemorientierten Überzeugungen (z. B. Mathematik als System aus wandelbarem Wissen zur täglichen Problemlösung), deren Ausbildung ein Lernziel des Kursprogramms dargestellt hatte. Anhand von vertiefenden Interviews mit sechs Studierenden arbeiten sie heraus, dass Schwierigkeiten mit den Inhalten und der Gestaltung der Kurse sowie negative Lernerfahrung mit bestimmten Aspekten der Veranstaltung, die die Studierenden in der Vergangenheit gemacht haben, ursächlich für die Ergebnisse sind.¹¹⁰ Vergleichbare Tendenzen verdeutlichen Mazzarone und Grove im Rahmen einer zweijährigen qualitativen Langzeitstudie mit 15 angehenden Chemielehrpersonen in den USA. Sie identifizieren neben dem Inhalt und der Ausbildungsgestaltung auch das Verhalten der Mitstudierenden in den Lehrveranstaltungen als Einflussgröße.¹¹¹

106 Vgl. Sosu und Gray, «Investigating Change in Epistemic Beliefs», 88.

107 Vgl. Depaepe, De Corte und Verschaffel, «Mathematical Epistemological Beliefs», 152.

108 Vgl. Gill, Ashton und Algina, «Changing Preservice Teachers' Epistemological Beliefs about Teaching and Learning in Mathematics».

109 Vgl. Schmotz und Blömeke, «Zum Verhältnis von fachbezogenem Wissen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften», 161f.

110 Vgl. Charalambous, Panaoura und Philippou, «Using the History of Mathematics to Induce Changes in Preservice Teachers' Beliefs and Attitudes», 176f.

111 Vgl. Mazzarone und Grove, «Understanding Epistemological Development in First- and Second-Year Chemistry Students», 970–74.

Interessante Einblicke, die über den akademischen Ausbildungskontext hinausweisen, ermöglicht die Studie von Sulimma mit (angehenden) deutschen Handels- und Berufslehrpersonen. An der Erhebung waren 161 Studierende, 177 Lehramtsanwärterinnen und -anwärter und 216 praktizierende Lehrkräfte beteiligt. Gruppenvergleiche verdeutlichen, dass die Referendarinnen und Referendare und erfahrenen Lehrpersonen im Gegensatz zu den Studierenden eher absolutistisch-abbildtheoretische Annahmen zu Quellen und zur Struktur des Wissens angeben, wobei die Referendarinnen und Referendare diesen Konzepten noch stärker zustimmen als die praktizierenden Lehrpersonen. Die Autorin schlussfolgert aus Vertiefungsinterviews, dass die Vorgaben der Ausbildungsleitenden in der praktischen Ausbildungsphase ursächlich sind.¹¹² Einen vergleichbaren Zusammenhang zwischen der Unterrichtserfahrung und den Zustimmungen zu epistemologischen Annahmen berichten Yang et al. in einer quantitativen Studie mit etwa 1000 praktizierenden Science-Lehrpersonen aus Taiwan.¹¹³

Neben den genannten ausbildungsspezifischen Aspekten wird in zwei Studien auf weitere mögliche Einflussgrößen verwiesen. So hat Schommer für US-amerikanische Studierende aus unterschiedlichen Domänen aufgezeigt, dass der sozioökonomische Status – vor allem der Bildungsstand – der Eltern mit dem Grad der Reflektiertheit der epistemologischen Beliefs bei Probandinnen und Probanden zusammenhängt.¹¹⁴ Außerdem haben Bendixen et al. Geschlechterdifferenzen an einem Sample mit US-amerikanischen Psychologiestudierenden aufgezeigt, indem sie unter anderem feststellten, dass männliche Studierende objektivistischen Konzepten zur Sicherheit des Wissens stärker zustimmten als weibliche.¹¹⁵

Soweit ich sehe, fehlen domänenspezifische Studien aus dem Umfeld der Geistes- und Sozialwissenschaften, die nicht das Fach Geschichte betreffen.¹¹⁶ Dennoch legen die vorgestellten Untersuchungen nahe, dass sich die domänenübergreifenden epistemologischen Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen während der Hochschulausbildung besonders hinsichtlich der Konzepte zur Herkunft und Struktur des

112 Vgl. Sulimma, *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*, 211–14.

113 Vgl. Yang, Chang und Hsu, «Teacher Views about Constructivist Instruction and Personal Epistemology».

114 Vgl. Schommer, «Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students», 364.

115 Vgl. Bendixen, Schraw und Dunkle, «Epistemic Beliefs and Moral Reasoning», 196.

116 So fehlen solche Untersuchungen in einem aktuellen Überblicksartikel aus diesem Kontext. Vgl. Peck und Herriot, «Teachers' beliefs about social studies».

Wissens verändern. Werden hingegen fachspezifische Annahmen in den Blick genommen, hängt die Ausprägung von der Ausbildungsstruktur, der Gestaltung der Veranstaltungen, den individuellen Lernerfahrungen der Studierenden, der Kurszusammensetzung in den Lehrveranstaltungen und den Vorgaben der Auszubildenden im Rahmen von Unterrichtspraktika ab. Außerdem scheint die Unterrichtserfahrung im Anschluss an die Ausbildung bedeutsam zu sein. Schließlich spielt das Elternhaus ebenso eine Rolle wie das Geschlecht. Die Resultate verdeutlichen, dass die Ausprägungen epistemologischer Überzeugungen nicht allein entwicklungstheoretisch oder dimensional betrachtet werden sollten, sondern auch vor dem Hintergrund einer situierten und kontextsensiblen Konzeption.

2.1.2.3 Epistemologische Beliefs und Unterrichtsgestaltung

Insgesamt besteht in der deutsch-¹¹⁷ und englischsprachigen¹¹⁸ Forschungsliteratur ein Konsens darüber, dass Lehrpersonen in Befragungen eher wissenschaftsförmige, kontextualistische bzw. konstruktivistische epistemologische Überzeugungen angeben. In kulturvergleichender Perspektive ist der Zuspruch von Lehrpersonen aus westlich geprägten Kulturen zu solchen Sichtweisen jedoch größer als der von Befragten in Asien oder Afrika.¹¹⁹ Darüber hinaus wird ein Zusammenhang zwischen erkenntnistheoretischen Konstrukten und der Gestaltung des Unterrichts angenommen.¹²⁰ Außerdem wird die Bedeutung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben.¹²¹ Zugleich werden Abweichungen zwischen den Angaben wissenschaftsförmiger erkenntnistheoretischer Annahmen in qualitativen oder quantitativen Befragungen und den Unterrichtsformen, die in situ beobachtet wurden, berichtet.

Eine der Studien, in der ein kohärenter Zusammenhang herausgearbeitet wird, hat hingegen Tsai vorgelegt. Er untersuchte mittels qualitativer Interviews die epis-

117 Vgl. Reusser und Pauli, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern», 652f.

118 Vgl. Lunn, Walker und Mascadri, «Personal Epistemologies and Teaching», 326f.; Elby, Macrander und Hammer, «Epistemic Cognition in Science», 118; Depaepe, De Corte und Verschaffel, «Mathematical Epistemological Beliefs», 152f.

119 Vgl. Hofer, «Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges», 28.

120 Vgl. Reusser und Pauli, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern», 652f.; Lunn, Walker und Mascadri, «Personal Epistemologies and Teaching», 326f.; Elby, Macrander und Hammer, «Epistemic Cognition in Science», 118; Depaepe, De Corte und Verschaffel, «Mathematical Epistemological Beliefs», 152f.

121 Vgl. z. B. Hofer, «Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching»; Muis und Foy, «The Effects of Teachers' Beliefs on Elementary Students' Beliefs, Motivation, and Achievement in Mathematics».

temologischen Annahmen von vier taiwanesischen Physiklehrpersonen und beobachtete den Unterricht auf der achten Klassenstufe. Die erkenntnistheoretischen Konzepte werden in eine positivistisch-abbildtheoretische und eine konstruktivistische Perspektive unterschieden. Der Autor charakterisiert je zwei Lehrpersonen als positivistisch und konstruktivistisch. Den Unterricht der ersten Gruppe beschreibt er als lehrerzentriert sowie überwiegend klassenöffentlich. Außerdem seien die Prüfungen auf Wissensabfragen fokussiert. Die Lektionen der zweiten Gruppe werden hingegen als lernendenzentriert und diskussionsgeprägt dargestellt.¹²² Von der Replikation der Resultate berichten Tsai und Liang in einer Untersuchung, an der 36 angehende Primarlehrpersonen in Taiwan beteiligt waren.¹²³

Insgesamt scheint die Zahl der Studien jedoch größer, in denen von inkohärenten oder komplexen Zusammenhängen berichtet wird. Von einer vergleichbaren Differenzierung (positivistisch vs. konstruktivistisch) der epistemologischen Konzepte gehen Lederman und Zeidler in ihrer US-amerikanischen Untersuchung aus, an der 18 Biologielehrpersonen teilnahmen. Die Untersuchung der Beliefs erfolgte mittels Fragebogen. Der Unterricht wurde auf Tonband aufgezeichnet. Auf der Grundlage kategorialer Lektionsanalysen werden positivistische oder konstruktivistische Unterrichtsmerkmale (z. B. die Lehrkraft nutzt [nicht] die ganze Zeit, ohne die Schülerinnen und Schüler einzubinden) herausgearbeitet. Insgesamt identifizieren die Autorin und der Autor je sechs Lehrpersonen eindeutig als Positivistinnen und Positivisten oder Konstruktivistinnen und Konstruktivisten. Unterschiede in der Gestaltung der Lektionen seien jedoch nicht erkennbar, weshalb die Autorin und der Autor schlussfolgern, dass epistemologische Annahmen nicht mit der Unterrichtspraxis in Zusammenhang stünden.¹²⁴

Lederman replizierte das Resultat in einer späteren Studie und arbeitet Erklärungen anhand von Interviewdaten mit Teilnehmenden heraus. Darauf basierend, hebt er hervor, dass den konstruktivistisch orientierten Probandinnen und Probanden entsprechende Lehrstrategien fehlten.¹²⁵ Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt Benson in einer kanadischen Untersuchung mit drei Biologielehrpersonen und identifiziert anhand von Interviewanalysen weitere Erklärungsansätze. So arbeitet der Autor heraus, dass die Inhaltsorientierung des Curriculums von den Lehrpersonen unкри-

122 Vgl. Tsai, «Teachers' Scientific Epistemological Views», 225–37.

123 Vgl. Tsai und Liang, «The Development of Science Activities via On-Line Peer Assessment».

124 Vgl. Lederman und Zeidler, «Science Teachers' Conceptions of the Nature of Science».

125 Vgl. Lederman, «Teachers' Understanding of the Nature of Science and Classroom Practices», 927.

tisch übernommen werde, was die abbildtheoretischen Vorgehensweisen im Unterricht befördere.¹²⁶ Gallagher macht in einer US-amerikanischen Studie mit 27 «Science Teachers» die Inhaltsorientierung der Ausbildung der Lehrpersonen sowie der Schulbücher für die Unterrichtspraxis verantwortlich.¹²⁷ Tobin und McRobbie differenzieren den Befund im Rahmen einer Einzelfallanalyse einer erfahrenen Chemielehrperson und ihres Unterrichts in einer 11. Klasse in Australien. So betonen die Autoren aufgrund von qualitativen Befragungen mit der Lehrkraft und den Lernenden, dass alle Beteiligten die Annahme teilten, Wissen über Chemie sei veränderbar und nicht letztgültig abzusichern. Dennoch sei der Unterricht überwiegend inhaltsorientiert und auf Wissensvermittlung ausgerichtet. Als Ursache identifizieren die Forschenden unter anderem die inhaltsbezogenen Lehrplanvorgaben und die dortige Festlegung entsprechender Leistungstests. Darauf reagierten die Schülerinnen und Schüler, indem sie eine entsprechende Vorbereitung im Unterricht erwarteten, worauf sich die Lehrperson trotz abweichender epistemologischer Annahmen einstelle.¹²⁸ Wie adaptiv Lehrende ihre epistemologischen Konstrukte nutzen, arbeiten Johnson et al. in einer der wenigen Studien mit einem geisteswissenschaftlichen Fokus heraus, in der sie die erkenntnistheoretischen Überzeugungen und die Gestaltung des Literaturunterrichts von vier US-amerikanischen Primarlehrpersonen auf der 4. Klassenstufe analysieren. Dabei unterscheiden sie zwischen Probandinnen und Probanden, die Wissen als objektiv gegeben ansehen, und solchen, die die Notwendigkeit betonen, Wissen kontextbezogen und diskursiv abzusichern. Zwei Lehrpersonen werden je eindeutig dem ersten und zweiten Typ zugeordnet. Letztere gestalteten ihren Unterricht den Erwartungen der Forschenden entsprechend inhaltszentriert oder lernenden- und diskussionsorientiert. Die beiden anderen Lehrpersonen werden hingegen als Mischtypen charakterisiert, die ihre Beliefs entsprechend den Fachkulturen anpassen, indem sie etwa zwischen der Struktur des Wissens im Literaturunterricht und in Mathematik unterschieden und den Unterricht entsprechend arrangierten.¹²⁹ Bolden und Newton verweisen im Rahmen einer Studie mit drei US-amerikanischen Mathematiklehrpersonen auf der Primarstufe darauf, dass widersprüchliche Konzepte, die sie als «hybride» Konstrukte bezeichnen, einen eher konstruktivistischen Un-

126 Vgl. Benson, «Epistemology and Science Curriculum», 343f.

127 Vgl. Gallagher, «Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science».

128 Vgl. Tobin und McRobbie, «Beliefs about the Nature of Science and the Enacted Science Curriculum», 360–69.

129 Vgl. Johnston, Woodside-Jiron und Day, «Teaching and Learning Literate Epistemologies.», 224–31.

terricht verhindern. Zur Erklärung des Phänomens verweisen die Autorin und der Autor darauf, dass den Befragten die Zeit fehle, sich mit ihren Überzeugungen auseinanderzusetzen, wie diese in Gesprächen erklärt hätten.¹³⁰ Olafson und Schraw stellen auf der Grundlage einer qualitativen Befragung mit acht Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen in den USA weitere Einflussgrößen vor, die die Übertragung konstruktivistischer Beliefs auf die Gestaltung des Unterrichts behindern oder befördern. So führen sie Vorgaben der Schulverwaltungen an, die aufgrund von Strukturprogrammen, Leistungsvergleichen und detailliert angewiesenen Maßnahmen oder mittels Gewährung von Freiräumen konstruktivistisch orientierten Unterricht verhinderten bzw. beförderten. Außerdem nennen sie Schulkontexte, in denen die Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen oder Eltern infolge der Forderung einer genauen Lehrplanumsetzung inhaltsorientierten und kleinschrittigen Unterricht bewirkten, oder solche, in denen sich die Beteiligten bei der Unterrichtsentwicklung unterstützten. Schließlich führen sie den Klassenkontext auf, der aufgrund der Zusammensetzung der Lerngruppen eher geschlossenen oder offenen Unterricht möglich mache.¹³¹

Insgesamt verdeutlichen die Studien, dass sowohl kohärente Zusammenhänge zwischen den epistemologischen Konstrukten der Lehrpersonen und ihrer Unterrichtspraxis als auch Abweichungen zu finden sind. Für die Diskrepanz lassen sich unterschiedliche Aspekte als Einflussgrößen zusammenfassen. Auf der personalen Ebene ist das Fehlen von zu den Beliefs passenden Lehrstrategien zu nennen. Daneben spielen hybride und unreflektierte Konstrukte eine Rolle. Schließlich ist es möglich, dass die Anpassung der Überzeugungen an bestimmte Fachkulturen zu einer adaptiven Unterrichtsgestaltung führt. Auf der institutionellen Ebene sind die Zusammensetzungen der Lerngruppen, Anforderung der Schulleitungen oder der Eltern sowie Verwaltungsvorgaben in Curricula und Prüfungsvorschriften oder Maßnahmen wie Förderprogramme ausschlaggebend. Auf der soziokulturellen Ebene könnten darüber hinaus unterschiedliche erkenntnistheoretische Kulturen eine Rolle spielen, wie die Unterschiede in den Ausprägungen der Konstrukte bei kulturübergreifenden Befragungen belegen, wenngleich vergleichende Studien, in denen die Unterrichtspraxis berücksichtigt wird, fehlen.¹³²

130 Vgl. Bolden und Newton, «Primary Teachers' Epistemological Beliefs».

131 Vgl. Olafson und Schraw, «Beyond Epistemology», 527–34.

132 Bei der Unterscheidung der Ebenen orientiere ich mich an Reusser, «Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung», 167.

2.1.3 Lehr-lerntheoretische Beliefs

2.1.3.1 Forschungsansätze

Ähnlich wie für die erkenntnistheoretischen Konstrukte sind in der Forschungsliteratur unterschiedliche Begriffsverwendungen zu finden. So werden im deutschsprachigen Kontext Konzepte von (angehenden) Lehrpersonen, die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, der dimensionalen Tradition im Anschluss an Schommer folgend, etwa von Reusser und Pauli¹³³ oder Blömeke¹³⁴ zum Teil als «epistemologische Überzeugungen» verortet. Baumert und Kunter¹³⁵ verwenden hingegen das Konzept «subjektive Theorien zum Lehren und Lernen», wenn sie sich auf individuelle Konstrukte beziehen, die auf das Lernen und Lehren in einer schulischen Domäne ausgerichtet sind, während Schlichter in diesem Zusammenhang von «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen»¹³⁶ oder Staub und Stern¹³⁷ und daran anschließend Leuchter von «fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen» sprechen.¹³⁸ In der englischsprachigen Literatur wird demgegenüber häufiger zwischen Konstrukten, die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, und solchen, die das Lehren betreffen, unterschieden. So zieht Sfard für Erstere «Metaphors for Learning»¹³⁹ als Bezeichnung heran, während Kember für Aspekte, die das Lehren betreffen, den Terminus «Conceptions of Teaching»¹⁴⁰ nutzt und Pratt von «Perspectives on Teaching»¹⁴¹ spricht. Fives et al. greifen schließlich in ihrem Überblicksartikel zusammenfassend auf das Konstrukt «Beliefs about Teaching and Learning» zurück.¹⁴² Dabei stehen die Begriffe für unterschiedliche Forschungsakzente. So nähert sich etwa Kember dem Komplex aus einer pädagogisch-psychologischen Richtung. Sfard betrachtet die Konstrukte stärker aus einer linguistischen Perspektive, während schließlich Staub und Stern, Leuchter, Baumert und Kunter, Schlichter oder

133 Vgl. Reusser und Pauli, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern», 652.

134 Vgl. Blömeke, «Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik», 221.

135 Vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 497.

136 Vgl. Schlichter, «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen», 9f.

137 Auf Englisch von Staub und Stern als «Pedagogical Content Beliefs» bezeichnet. Vgl. Staub und Stern, «The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains».

138 Vgl. Leuchter, *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*, 157f.

139 Sfard, «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One».

140 Kember, «A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching».

141 Pratt, «Good Teaching».

142 Fives, Lacatena und Gerard, «Beliefs about Teaching (and Learning)».

Fives et al. einen bildungswissenschaftlichen Blickpunkt einnehmen, der Lehren und Lernen integriert. Daran anschließend, spreche ich von «Überzeugungen zum Lehren und Lernen», von «lehr-lerntheoretischen Überzeugungen» oder «Lehr-Lern-Überzeugungen» beziehungsweise «Beliefs» und bezeichne damit individuelle Konzepte von Lehrpersonen, die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Tätigkeit des Lehrers gerichtet sind.¹⁴³ Um das Konstrukt von den oben vorgestellten epistemologischen Überzeugungen abzugrenzen, nutze ich den Terminus, angelehnt an Baumert und Kunter, für die Bezeichnung von Beliefs, die sich auf die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse beziehen.¹⁴⁴ Anders als dort spreche ich jedoch aus den genannten Gründen (vgl. Kapitel 2.1.1) nicht von subjektiven Theorien.

Insgesamt sind Vorarbeiten, in denen Lehr-Lern-Beliefs überblicksartig zusammengefasst und theoretisch modelliert werden, deutlich seltener zu finden, als dies für die epistemologischen Beliefs der Fall ist. Ich lege daher diesmal keine historisch-chronologische Übersicht vor, sondern beginne bei Konzepten, die Überzeugungen zum Lehren und Lernen integrativ betrachten, da genau dies hier erfolgen soll. Modelle, die Lehren oder Lernen fokussieren, werden dabei genutzt, um Blindstellen der integrativen Konzepte zu veranschaulichen.

Im deutschsprachigen Kontext gehörten Staub und Stern mit dem Fokus auf deutsche Mathematiklehrpersonen an der Grundschule zu den Ersten, die zurückgehend auf die US-amerikanische Arbeit von Fennema et al. aus den 1980er Jahren das Konstrukt in den Fokus nahmen.¹⁴⁵ Sie unterscheiden, anknüpfend daran, eine «direct-transmission view», bei der das Lehren, behavioristischen Lerntheorien folgend, als Vermittlung einer Ansammlung von numerischen Fakten und Ausbildung von mathematischen Basisoperationen sowie Routinen verstanden wird. Dem Konzept stellen die Autorinnen und Autoren eine «cognitive constructivist view» entgegen, in der, an konstruktivistischen Lerntheorien orientiert, das Lernen von Beginn des Lebens an als Restrukturierung des individuellen mathematischen Vorwissens verstanden wird.¹⁴⁶ Ähnlich differenziert Leuchter in ein «rezeptives Verständnis»,

143 Vgl. Staub und Stern, «The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains», 347f.; Leuchter, *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*, 158; Schlichter, «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen», 10.

144 Vgl. Baumert und Kunter, «Stichwort», 497.

145 Vgl. z. B. Fennema u. a., «A Longitudinal Study of Learning to Use Children's Thinking in Mathematics Instruction».

146 Vgl. Staub und Stern, «The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains», 345.

das Annahmen versammelt, bei denen davon ausgegangen wird, dass Lernende während der Ausführung mathematischer Prozeduren mittels Demonstration und Anleitung eng begleitet werden müssen, und ein «konstruktivistisches Verständnis», in der die Notwendigkeit betont wird, dass die Lernenden eigene Wege beim Lösen mathematischer Aufgaben gehen sollten.¹⁴⁷ Vergleichbare Unterscheidungen sind in anderen Studien ebenfalls zu finden.¹⁴⁸

Den vorgestellten Konzepten ist das Argument von Fives et al. kritisch entgegenzuhalten, dass Lehren nicht einfach aus lerntheoretischen Überlegungen ableitbar ist.¹⁴⁹ Deshalb stelle ich nun Modelle vor, die Konzepte zum Lehren und Lernen theoretisch unterscheiden.

Voss et al. knüpfen in ihrer Modellierung im Rahmen der COACTIV-Studie an das oben vorgestellte Verständnis von Baumert und Kunter an. Auch sie unterscheiden in eine transmissiv-behavioristische Sichtweise und eine konstruktivistische Perspektive, differenzieren jedoch zwischen Lehren und Lernen und integrieren darüber hinaus epistemologische Annahmen. Für die Transmission wird Lernen als «Rezeption» mathematischer Inhalte und Lehren als «Vormachen» und «Einschleifen» konzipiert. Beim Konstruktivismus wird Lernen hingegen durch «Selbstständigkeit» der Lernenden und «gemeinsames Aushandeln» von mathematischen Problemen konstituiert, während Lehren im «Vertrauen auf die mathematische Selbstständigkeit» der Lernenden besteht. Für die Integration erkenntnistheoretischer Annahmen zur «Natur des Wissens» greifen Voss et al. unter anderem auf fachspezifische Überlegungen Schoenfelds zu mathematischen Weltbildern zurück. In die Transmission werden, davon ausgehend, erkenntnistheoretische Annahmen integriert, die die Richtigkeit eines mathematischen Lösungsweges betonen und die Mathematik als statische Anwendung von Prozeduren verstehen. Dem entgegengesetzt sind im Bereich der Konstruktion Überzeugungen subsumiert, die von einem dynamischen Lösungsprozess mit mehreren Lösungen ausgehen.¹⁵⁰ Ähnlich werden Überzeugungen von Lehrpersonen von Blömeke im Rahmen der TEDS-M-Studie konzipiert.¹⁵¹

Gegen eine dichotome Gegenüberstellung hat sich Sfard mit Blick auf Lernkonzepte ausgesprochen, da eine solche nicht ausreiche, um die Komplexität des Lehr-

147 Vgl. Leuchter, *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*, 157f.

148 Vgl. z. B. OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, 92–96; OECD, *TALIS 2013 Results*, 164f.

149 Vgl. Fives, Lacatena und Gerard, «Beliefs about Teaching (and Learning)», 250.

150 Vgl. Voss u. a., «Überzeugungen von Mathematiklehrkräften», 236–42.

151 Vgl. Blömeke, «Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik».

Lern-Prozesses zu erfassen.¹⁵² Derartig kritisieren im deutschsprachigen Kontext Aeschbacher und Wagner an solchen dualistischen Modellierungen, dass infolgedessen die Nützlichkeit darbietender Lehrformen, etwa beim Zeigen von fachspezifischen Methoden, aus dem Blick gerate.¹⁵³ Pratt weist darüber hinaus darauf hin, dass eine solche Modellierung eine «one-size-fits-all notion of good teaching» suggeriere.¹⁵⁴ Er differenziert auf der Grundlage fremder und eigener Forschungen in fünf Perspektiven. Von «Transmission Perspective», spricht er, wenn Lehren als Informationsübertragung und Inhaltsvermittlung klassifiziert wird, bei der das Vorgehen aufgrund der Struktur des Wissens begründet wird, ohne dass die Bedürfnisse der Lernenden reflektiert werden. Lernen ist hier als Rezeption konzipiert. Als «Developmental Perspective» wird eine konstruktivistische Orientierung bezeichnet, die das reflektierte Denken des einzelnen Lernenden in einer Domäne zum Ziel hat. Die Lehre ist infolgedessen vor allem auf die Organisation der Selbsttätigkeit der Lernenden konzentriert. In Anlehnung an Collins und andere¹⁵⁵ wird davon eine sozialkonstruktivistische Orientierung als «Apprenticeship Perspective» unterschieden. In diesem Verständnis wird schulisches Lernen als Vorbereitung auf das Leben verstanden, wobei das Ziel verfolgt wird, an authentischen Problemen Wissen, Kompetenzen und Identitäten zu entwickeln, um Routinen für die Teilhabe an der Gesellschaft aufzubauen. Lernen findet in einem Wechsel aus Informationsaufnahme und individueller sowie gemeinsamer Problemlösung und Wissenskonstruktion statt, während die Lehrtätigkeit zwischen Vorzeigen, der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Unterstützung der Lernenden oszilliert. Lehren bedeutet aus dieser Perspektive die Auswahl der Lernumgebungen, die sozial bedeutsam sind, und angelehnt an Vygotsky¹⁵⁶ die Berücksichtigung der Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden, sodass ein Lerngerüst mit steigendem Anspruch entsteht («scaffolding»). Nah an diesem Konzept verortet, jedoch in der Sicht auf die Rolle der Schülerinnen und Schüler unterschieden, ist die «Nurturing Perspective». In ihr wird Lernen in Anlehnung an die Biologie als Wachstum und Lehren als Pflegen konzipiert. Die Lernenden gelten als unterdrückte Personen, die von der Lehrperson auf ihrem Lernweg begleitet werden müssen, um angstfrei und selbstbewusst zu lernen. Die Lernenden bestimmen dabei, was wie

152 Vgl. Sfard 1998, 10.

153 Vgl. Aeschbacher und Wagner, «Blinder Fleck bei der TEDS-M-Messung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen».

154 Vgl. Pratt, «Good Teaching», 5.

155 Vgl. Collins, Brown und Newman, «Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics».

156 Vgl. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

schnell gelernt wird, während die Lehrperson schülerorientierte, herausfordernde, jedoch nicht überfordernde Lerngelegenheiten gestaltet. Die «Social Reform Perspective» stellt schließlich das komplexeste Konzept dar. In diesem Blickwinkel besteht Lehren in einer Mischung aus «scaffolding» und «nurturing», jedoch um einen moralischen Anspruch ergänzt. Das Ziel des Lehrens liegt darin, die Gesellschaft an einem Ideal orientiert zu verändern und kritisches Denken bei den Schülerinnen und Schülern auszubilden. Das Lernen ist durch Diskursanalysen und Diskussionen gekennzeichnet, die die Lernenden zunehmend selbstständig vornehmen.¹⁵⁷ Vergleichbare Differenzierungen liegen im englischsprachigen Raum von Kember¹⁵⁸ und aus dem deutschsprachigen Diskurs von Schlichter¹⁵⁹ oder Korneck et al. vor.¹⁶⁰

Neben den Lehr- und Lernkonzepten finden sich vereinzelte Ansätze, die den Bereich der Unterrichtsziele zu den Lehr-Lern-Überzeugungen zählen. So ordnen beispielsweise Haser und Doğan sowohl die generellen Annahmen über den Zweck des Unterrichtsfachs als auch die persönlichen Ziele der (angehenden) Lehrpersonen den Überzeugungen zum Lehren und Lernen zu.¹⁶¹

Zusammenfassend lassen sich drei Grundrichtungen unterscheiden. In der ersten werden die Konstrukte dichotom konzipiert, ohne dass erkennbar zwischen Lehr- und Lern-Beliefs unterschieden wird. Dabei verschiebt sich der Fokus von transmissiven zur konstruktivistischen Sichtweise vom Lehren auf das Lernen. Die Forschungsrichtung wird in einem zweiten Ansatz vor allem im Rahmen der deutschsprachigen COACTIV-Studie dahingehend erweitert, dass Lehr- und Lernkonzepte differenziert betrachtet werden. Dabei werden außerdem erkenntnistheoretische Überzeugungen integriert. Davon unabhängig unterscheiden andere Forschende noch weitere Zwischenformen, da sie den Lehr-Lern-Prozess als zu komplex erachten, um Annahmen darüber in zwei Sichtweisen zu unterscheiden. Hier werden konstruktivistische Konstrukte in solche unterschieden, die stärker auf das Lernen einzelner Personen ausgerichtet sind, und andere, bei denen das gemeinsame Lernen fokussiert wird. Außerdem gibt es einzelne Ansätze, in denen die Unterrichtsziele zu den Lehr-Lern-Beliefs gezählt werden. Insgesamt ist auffällig, dass im Diskurs, anders als für die epistemologischen Konstrukte, kaum über die Domänenspezifik diskutiert wird. Außerdem fehlen auf der theoretischen Ebene situierte Ansätze, in deren Rah-

157 Vgl. Pratt, «Good Teaching», 7–13.

158 Vgl. Kember, «A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching», 262–68.

159 Vgl. Schlichter, «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen», 93f.

160 Vgl. Korneck u. a., «Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik», 3f.

161 Vgl. Haser und Doğan, «Pre-Service Mathematics Teachers' Belief Systems», 262f.

men der adaptive Umgang mit den Annahmen – wie bei den epistemologischen Beliefs – in den Blick geriete.¹⁶²

2.1.3.2 Lehr-lerntheoretische Beliefs und Ausbildungskontext

Nach diesem konzeptuellen Überblick stelle ich zunächst Studien zur Ausprägung lehr-lerntheoretischer Beliefs im Rahmen unterschiedlicher Ausbildungskontexte vor, beginnend mit den Auswirkungen der Beschulung im Kinder- und Jugendalter. Obwohl Forschende grundsätzlich davon ausgehen, dass sich die eigenen Schulerfahrungen seit dem Besuch des Kindergartens auf die Formierung der Konstrukte auswirken, sind empirische Studien, die diese Annahme unterstreichen, selten.¹⁶³ Entsprechende Hinweise basieren auf Selbstauskünften von Befragten und sind retrospektiv entstanden.

Eine frühe Studie haben Yerrick und Hoving vorgelegt, die im Rahmen eines zweijährigen Ausbildungsprogramms mit 32 angehenden Science-Lehrpersonen in den USA entstanden ist. Die Autoren untersuchten zum Beispiel, inwiefern die Studierenden ihre Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Verlauf der Ausbildung aufgrund der Reflexion ihrer eigenen Lehrerfahrung verändern. Anhand qualitativer Daten (z. B. Unterrichtsbeobachtungen und Interviews) werden die Beteiligten in «producers» und «reproducers» eingeteilt. Während es Ersteren gelungen sei, ihre Lehr-Lern-Konzepte und ihren Unterricht mittels Reflexion in Richtung sozialkonstruktivistischer Annahmen und Vorgehensweisen zu verändern, heben Yerrick und Hoving für die «reproducers» hervor, sie hätten in ihrem Unterrichtsvorgehen ihre eigene Schulzeit nachgeahmt. Außerdem stünden sie konzeptuellen Veränderungen grundsätzlich skeptisch gegenüber.¹⁶⁴ Eine ähnliche Tendenz verdeutlichen Wong und Luft in einer fünfjährigen Langzeitstudie mit 35 angehenden Science-Sekundarschullehrpersonen in den USA, in der sie unter anderem den Zusammenhang zwischen dem Wandel der Lehr-Lern-Beliefs und einem erfolgreichen Verbleib im Lehrberuf untersucht haben. Anhand von zwei vertiefenden Fallanalysen zeigen sie auf, dass der Proband, dem ein erfolgreicher Einstieg in die Berufspraxis gelungen ist, sowohl lernzentrierte Beliefs äußert als auch über lernendenorientierte Methoden verfügt. Außerdem berichteten sie, er habe solche Vorgehensweisen in der eigenen Schulzeit erlebt. Im Gegensatz dazu werden die lehr-lerntheoretischen Annahmen

162 Vgl. Reusser und Pauli, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern»; Fives, Lacatena und Gerard, «Beliefs about Teaching (and Learning)».

163 Vgl. Fives, Lacatena und Gerard, «Beliefs about Teaching (and Learning)», 256.

164 Vgl. Yerrick und Hoving, «One Foot on the Dock and One Foot on the Boat», 399–407.

und die Berichte aus der eigenen Schulzeit des zweiten Befragten, der den Lehrberuf im Verlauf der praktischen Ausbildung aufgab, als instruktional charakterisiert. Die Autorinnen vermuten als Ursache des Berufswechsels, dass es dem zweiten Probanden aufgrund seiner Beliefs nicht gelungen sei, sich auf die Herausforderung in diversen Lernumgebungen einzustellen.¹⁶⁵ Sawyer arbeitet darüber hinaus anhand der Untersuchung der Beliefs und des Unterrichts einer erfahrenen US-amerikanischen Primarlehrerin in Mathematik den Vorbildcharakter der Lehrpersonen der eigenen Schulzeit für die Unterrichtsgestaltung und die Lehr-Lern-Konzepte heraus. Außerdem hebt die Autorin hervor, weitere Aspekte wie die Ansichten der Familie zum Thema Schule, die Erfahrungen mit der Beschulung der eigenen Kinder, Teilnahmen an Weiterbildungen oder eigene Erfahrungen im Unterrichten seien prägend.¹⁶⁶ Ähnliche Hinweise finden sich in einer türkischen Studie.¹⁶⁷ Zusammenfassend verweisen die vorgestellten Studien darauf, dass die eigene Schulzeit der (angehenden) Lehrpersonen einerseits aufgrund des Erlebens bestimmter Unterrichtsarten, andererseits aufgrund der Vorbildwirkung der Lehrkräfte prägend für die Ausbildung der lehr-lerntheoretischen Überzeugungen ist.

Demgegenüber vertritt Debreli aufgrund einer qualitativen Interviewstudie mit 12 angehenden Lehrpersonen in Zypern, in der er zum Ende der vierjährigen Universitätsausbildung die Herkunft der Annahmen zum Lehren und Lernen erfragt hat, die Annahme, dass der größere Anteil der Überzeugungen der Ausbildung und nicht der Schulerfahrung entspringe. Er geht deshalb davon aus, die Hochschulausbildung sei für die Ausprägung lehr-lerntheoretischer Beliefs bedeutsamer als die Erfahrungen in der Schulzeit.¹⁶⁸

Während ältere Untersuchungen aus den 1990ern dieser Annahme noch widersprechen,¹⁶⁹ zeichnen aktuellere Arbeiten ein optimistischeres Bild und unterstützen Debreli's Ansicht.¹⁷⁰ So berichtet Sheridan für 167 angehende Sekundarlehrkräfte im Bereich Naturwissenschaften, die an einer australischen Universität zu Beginn und am Ende eines akademischen Jahres befragt wurden, von Veränderungen

165 Vgl. Wong und Luft, «Secondary Science Teachers' Beliefs and Persistence», 631–37.

166 Vgl. Sawyer, «Factors Influencing Elementary Mathematics Teachers' Beliefs in Reform-Based Teaching», 46–49.

167 Vgl. Al-Amoush u. a., «Pre-Service and in-Service Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Chemistry in Turkey», 475.

168 Vgl. Debreli, «Pre-Service Teachers' Belief Sources about Learning and Teaching», 118–24.

169 Vgl. Wideen, Mayer-Smith und Moon, «A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach», 142–52.

170 Vgl. Fives, Lacatena und Gerard, «Beliefs about Teaching (and Learning)», 256f.

der Konzepte. Sie betont, dass sich besonders für die Gruppe im dritten Ausbildungsjahr ein bedeutsamer Wandel der Konzepte hin zu lernendenzentrierten Konstrukten feststellen lässt. Die Forscherin vermutet, davon angeregt, es gebe besonders geeignete Zeitfenster, in denen die Studierenden über genügend Erfahrung mit pädagogischen Ansätzen verfügten, um die eigenen Konzepte reflektieren zu können.¹⁷¹ Ganz Ähnliches berichtet Baldur von einer vierjährigen Langzeitstudie mit 73 Science-Lehrpersonen in der Türkei, dass der Konzeptwandel bei den Befragten erst eintrat, als die Probandinnen und Probanden im dritten Studienjahr Kurse zu Unterrichtsverfahren besuchten.¹⁷² Vergleichbare Tendenzen berichten Kavanoz et al. für angehende Englischlehrpersonen in der Türkei¹⁷³ und Szukala für deutsche Lehramtsstudierende der Sozialwissenschaften.¹⁷⁴ Demgegenüber stellen Dede und Karakus mittels einer Querschnittsstudie, in der sie unter anderem die Lehr-Lern-Überzeugungen von 173 angehenden türkischen Elementar- und Sekundarlehrpersonen in Mathematik untersuchten, lediglich geringe Unterschiede zwischen Studienanfängerinnen und -anfängern und Beteiligten in höheren Semestern fest.¹⁷⁵

Eine Erklärung für die disparaten Befunde könnte darin liegen, dass in den vorgestellten Studien Probandinnen und Probanden aus unterschiedlichen Domänen in den Blick genommen wurden (z. B. Englisch und Mathematik). So verweisen vier Arbeiten auf domänenspezifische Unterschiede in den Ausprägungen der lehr-lern-theoretischen Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen. Schlichter untersuchte in einem quantitativen Vergleich die Gruppenunterschiede an einem Sample von 276 deutschen Lehramtsstudierenden aus geistes- (Geschichte, Theologie, Englisch) und naturwissenschaftlichen (Biologie, Mathematik, Chemie) Fächern. Dabei stellt sie fest, dass die Probandinnen und Probanden der naturwissenschaftlichen Disziplinen den konstruktivistischen Überzeugungen stärker zustimmen als die Befragten in den Geisteswissenschaften.¹⁷⁶ Markic und Eilks berichten darüber hinaus für 180 deutsche Grund- und Sekundarlehramtsstudierende, die bei der Befragung am Beginn ihrer Ausbildung standen, von Unterschieden innerhalb der naturwissenschaftlichen Do-

171 Vgl. Sheridan, «Examining Changes in Pre-Service Teachers' Beliefs of Pedagogy», 14.

172 Vgl. Buldur, «A Longitudinal Investigation of the Preservice Science Teachers' Beliefs about Science Teaching during a Science Teacher Training Programme», 7–16.

173 Vgl. Kavanoz, Yüksel und Varol, «Evolvement of Pre-Service Language Teachers' Beliefs through Teacher Education.», 122–26.

174 Vgl. Szukala, «Metaphors as a Tool for Diagnosing Beliefs about Teaching and Learning in Social Studies Teacher Education», 65.

175 Vgl. Dede und Karakus, «The Effect of Teacher Training Programs on Pre-Service Mathematics Teachers' Beliefs towards Mathematics», 807.

176 Vgl. Schlichter, «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen», 125.

mänen. Sie verdeutlichen darüber hinaus, dass Biologiestudierende eher über konstruktivistische Konstrukte verfügen als Chemie- und Physikstudierende.¹⁷⁷ Korneck et al. arbeiten weiterhin für deutsche Lehramtskandidatinnen und -kandidaten in Physik unterschiedliche Präferenzen innerhalb einer Domäne heraus, die sich aus den fachlichen Schwerpunkten ergeben. So heben sie hervor, dass Lehramtsstudierende und angehende Experimentalphysikerinnen und -physiker einem «diskursiven» (sozialkonstruktivistischen) Muster zustimmen, während die Hälfte der Quereinsteigerinnen und -einsteiger in den Lehrberuf, die über einen Abschluss in theoretischer Physik verfügen, instruktional orientierte «Trainingsmuster» bevorzugen.¹⁷⁸ Gegenätzliche Tendenzen zu Schlichter arbeiten Saban et al. in einer türkischen Studie heraus, an der 1142 angehende Elementar- und Sekundarlehrpersonen für Englisch und Informatik teilnahmen. Hier werden die Konzepte der Englischstudierenden als lernendenorientiert charakterisiert, während die Autorinnen und Autoren die Annahmen der Informatikstudierenden als lehrzentriert einordnen.¹⁷⁹ Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Domänen (z. B. Kunst, Sozialwissenschaften, Wirtschaft) zeigen hingegen Trigwell und Prosser in einer quantitativen Erhebung im australischen Kontext auf.¹⁸⁰

Möglicherweise lassen sich diese abweichenden Resultate anhand der Kulturkontexte, aus denen die Studien stammen, erklären, da mehrere Arbeiten berichten, dass sich die Ausprägungen der Lehr-Lern-Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen aus mehreren Weltregionen oder Ländern unterscheiden. So belegen zwei Studien der OECD, dass Lehrpersonen aus Australien, Nordwesteuropa und Skandinavien deutlich die konstruktivistischen Konzepte präferieren, während in den meisten asiatischen, zentral- und südamerikanischen Ländern (z. B. Brasilien, Korea, Malaysia, Mexiko) ähnlich wie in Ost- und Südeuropa (z. B. Bulgarien, Litauen, Polen, Portugal, Spanien, Türkei) eher ausgewogen geantwortet wird.¹⁸¹ Leavy et al. haben darüber hinaus in einem Vergleich zwischen zwei westlichen Ländern Unterschiede zwischen den Ausprägungen von 124 irischen und US-amerikanischen angehenden

177 Vgl. Markic und Eilks, «A Comparison of Student Teachers' Beliefs from Four Different Science Teaching Domains Using a Mixed Methods Design».

178 Vgl. Korneck u. a., «Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik», 4.

179 Vgl. Saban, Kocbeker und Saban, «Prospective Teachers' Conceptions of Teaching and Learning Revealed through Metaphor Analysis», 128–32.

180 Vgl. Trigwell und Prosser, «Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory», 417–19.

181 Vgl. OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, 92–96; OECD, *TALIS 2013 Results*, 164f.

Elementarlehrpersonen am Ende eines einjährigen Ausbildungsprogramms herausgearbeitet. Die Forschenden stellen bei den US-amerikanischen Beteiligten einen stärkeren Wandel fest als bei den irischen Studierenden und vermuten, dass die Resultate aufgrund der größeren Offenheit für progressivere Lernkonzepte in den USA erklärbar sind.¹⁸²

Im deutschsprachigen Kontext unterstreicht eine Studie, die Biedermann et al. anhand von quantitativen Daten von angehenden Deutschschweizer (n = 1870) und deutschen Mathematiklehrpersonen (n = 956) auf der Primarstufe vorgelegt haben, die Bedeutung der fachdidaktischen Ausbildung. Dazu wurden die Lehr-Lern-Überzeugungen (transmissiv vs. konstruktivistisch) erfasst und die Lerngelegenheiten im Rahmen der mathematikdidaktischen Ausbildung (z. B. Unterrichtsplanung und -durchführung) sowie der mathematischen (z. B. Analysis) und schulpädagogischen Lehrveranstaltungen (z. B. Umgang mit Heterogenität) mittels Selbstauskünften der Beteiligten retrospektiv erfragt. Dabei wird deutlich, dass die mathematikdidaktischen Lerngelegenheiten in beiden Ländern die Zustimmung zu konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen stark präzisieren, während dies für mathematische und schulpädagogische Veranstaltungen nicht oder kaum der Fall ist. Länderunterschiede träten kaum auf. Die Autoren vermuten als Erklärung, dass die mathematikdidaktischen Lernanlässe im Gegensatz zu den beiden anderen explizit zur Reflexion von domänenspezifischen Lehr-Lern-Prozessen anregen.¹⁸³ Dass diese Vermutung plausibel ist, verdeutlichen Yakar und Turgut in einer Interviewstudie mit 58 angehenden türkischen Science-Lehrpersonen. Sie belegen, dass es auf die Gestaltung der Lerngelegenheiten in den Kursen ankommt. So setzten die Autorin und der Autor Unterrichtsvideos ein, auf deren Grundlage die Studierenden zur Reflexion der fachspezifischen Lehr-Lern-Prozesse und ihrer eigenen Lehr-Lern-Beliefs aufgefordert wurden. Dies habe dazu geführt, dass sich die instruktionalen Beliefs, die die Mehrheit der Probandinnen und Probanden zu Beginn des Kurses äußerten, im Verlauf der Veranstaltung hin zu lernendenorientierten Konstrukten gewandelt hätten.¹⁸⁴ Auf die Bedeutung der Dozierenden verweisen Maasepp und Bobis in einer australischen Studie mit fünf angehenden Elementarlehrpersonen für Mathematik. Dazu wurden

182 Vgl. Leavy, McSorley und Boté, «An Examination of What Metaphor Construction Reveals about the Evolution of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching and Learning», 1121–27.

183 Vgl. Biedermann, Brühwiler und Krattenmacher, «Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen», 463–72.

184 Vgl. Yakar und Turgut, «Effectiveness of Lesson Study Approach on Preservice Science Teachers' Beliefs», 37–47.

die Probandinnen und Probanden im ersten Studienjahr im Verlauf eines Semesters begleitet. Auf der Grundlage der Analysen von Interviews, Kursbeobachtungen, Studienunterlagen und Concepts-Maps betonen sie, es komme auf die Fähigkeit der Hochschullehrpersonen an, Lerngelegenheiten zu schaffen, bei denen die Studierenden ihre mathematischen und lehr-lerntheoretischen Konzepte reflektieren und verändern könnten. Außerdem sei ein positives Beziehungsklima in den Veranstaltungen förderlich.¹⁸⁵ Dieser Befund wird von Biedermann et al. in einer Folgestudie zur oben vorgestellten für die Deutschschweiz unterstrichen. Dazu haben die Autorinnen und Autoren unter anderem die Lehr-Lern-Überzeugungen der Ausbilderinnen und Ausbilder miteinbezogen. Sie verweisen darauf, dass die Konstrukte der Studierenden besonders von den Lehr-Lern-Beliefs der Praxislehrpersonen prädiert werden.¹⁸⁶ Insbesondere das letzte Resultat lässt sich möglicherweise als Hinweis darauf verstehen, dass bei angehenden Lehrpersonen in der Deutschschweiz unterrichtspraktische Anteile der Ausbildung am wirkmächtigsten bei der Ausprägung der lehr-lerntheoretischen Überzeugungen sind.

Einen ersten Anhaltspunkt für den Zusammenhang zwischen der Struktur der Konstrukte und den unterrichtspraktischen Erfahrungen von (angehenden) Lehrkräften liefert eine spanische Studie von Martínez et al. Die Forschenden verglichen qualitative Texte zum Lehren und Lernen von 50 praxiserfahrenen und 38 angehenden Elementarlehrpersonen. Die Konstrukte unterscheiden die Autorinnen und Autoren in eine behavioristische, eine kognitiv-konstruktivistische und eine soziokonstruktivistische Perspektive. Die Analysen verdeutlichten, dass die Mehrheit der angehenden Lehrpersonen (sozial-)konstruktivistische Annahmen vertreten, während mehr als die Hälfte der Praktikerinnen und Praktiker behavioristische Überlegungen anstellen. Als Erklärung vermuten die Forschenden, im Schulkontext werde konservativer über Lehren und Lernen nachgedacht als während der Hochschulausbildung.¹⁸⁷ Schlichter berichtet für den deutschen Kontext in einer Interviewquerschnittsstudie mit 50 Personen im Bereich der Naturwissenschaften ähnliche Tendenzen. So zeigt sie auf, dass Lehramtsstudierende in höheren Semestern eher konstruktivistische Überzeugungen präferieren, während Studienanfängerinnen und -anfänger und berufserfahrene Befragte transmissive Konzepte angeben. Sie vermutet,

185 Vgl. Maasepp und Bobis, «Prospective Primary Teachers' Beliefs about Mathematics.», 105.

186 Vgl. Biedermann, Steinmann und Oser, «Glaubensbestände und Glaubenswandel. Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung», 60f.

187 Vgl. Martínez, Sauleda und Huber, «Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning», 967f.

die Lehrpersonen bildeten mit zunehmender Studiendauer konstruktivistische Annahmen heraus, würden jedoch aufgrund der Praxiserfahrung zu ihren transmissiven Sichtweisen zurückkehren.¹⁸⁸ Vergleichbare Resultate hat Alger in den USA vorgelegt.¹⁸⁹ Dass Praxiserfahrungen allein jedoch nicht ausreichen, um eine Rückkehr zu transmissiven Konstrukten zu bewirken, unterstreicht hingegen eine Längsschnittstudie, die die Forschungsgruppe um Blömeke publiziert hat. Darin wurden 231 deutsche Grundschullehrpersonen im Fach Mathematik im Abstand von vier Jahren zu ihren lehr-lerntheoretischen Beliefs sowie ihren Ausbildungserfahrungen befragt. Außerdem wurde ihr pädagogisches Wissen getestet. Dabei zeigte sich lediglich bei wenigen Beteiligten eine Rückkehr zu instruktionsorientierten Konstrukten. Vielmehr stellten die Autorinnen und Autoren besonders bei jenen Lehrpersonen eine höhere Zustimmung zu konstruktivistischen Überzeugungen und eine Zunahme pädagogischen Wissens fest, die über ein vertrauensvolles und unterstützendes Ausbildungsklima während ihres Berufseinstiegs berichteten.¹⁹⁰

Dass die Rahmenbedingungen während der Unterrichtspraktika im Kontext der Hochschulausbildung wirkmächtig sind, unterstreicht Tarman in einer qualitativen Studie mit sieben angehenden türkischen Elementar- und Sekundarlehrpersonen, die für die Dauer eines Semesters während ihrer Unterrichtspraktika begleitet wurden. Er hebt hervor, dass es den meisten Teilnehmenden gelungen sei, Konzepte auszubilden, die auf die Lernenden gerichtet sind, und betont unter anderem die Wichtigkeit der Mentorinnen und Mentoren und des Schulumfelds.¹⁹¹ Evans et al. veranschaulichen darüber hinaus in einer US-amerikanischen Studie die Bedeutung der Verbindung zwischen theoretisch orientierten Lehrveranstaltungen und praktischen Unterrichtserfahrungen. Sie analysierten dazu den Wandel der lehr-lerntheoretischen Überzeugungen von 25 angehenden Elementarlehrpersonen in Mathematik, die ein Semester lang sowohl einen Kurs zu Unterrichtsmethoden in Mathematik sowie Unterrichtspraktika absolvierten. Die Veranstaltungen wurden verbunden, indem die Studierenden den Auftrag erhielten, ihre Praxiserfahrungen beim Unterrichten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Schulerfahrungen im Mathematikunterricht und ihrer domänenspezifischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen mittels Lerntagebüchern kritisch zu reflektieren. Anhand der qualitativen Auswertungen der Lerntage-

188 Vgl. Schlichter, «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen», 74–83.

189 Vgl. Alger, «Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning», 746.

190 Vgl. Blömeke u. a., «Teacher Change During Induction», 302–4.

191 Vgl. Tarman, «Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession», 1964–71.

bücher heben die Forschenden hervor, die Mehrheit der Studierenden habe im Verlauf des Semesters lernorientierte Überzeugungen ausgebildet, was die Autorinnen und Autoren als positives Resultat des Ausbildungsprogramms interpretieren.¹⁹² Ähnliche Resultate berichten Ng et al. von 37 Sekundarlehrpersonen aus unterschiedlichen Domänen in Australien.¹⁹³

Meirink et al. verdeutlichen darüber hinaus in einer niederländischen Studie, dass erfahrene Lehrpersonen dabei unterstützt werden können, lernzentrierte Konstrukte auszubilden, wenn dies durch die Ausrichtung des Curriculums, geeignete Weiterbildungsmaßnahmen sowie aufgrund der Möglichkeit zum Austausch über geeignete Unterrichtsverfahren gefördert wird.¹⁹⁴

Die Komplexität der subjektiven Wandlungsprozesse haben zwei Studien herausgearbeitet. Anknüpfend an das oben vorgestellte Konzept des «Belief System» (vgl. Kapitel 2.1.1), untersuchten Haser und Doğan die Veränderungen bei 31 angehenden Elementarlehrpersonen für Mathematik in der Türkei. Die Studierenden befanden sich im dritten Studienjahr ihrer Ausbildung und waren Teilnehmende an einem Kurs für Unterrichtsverfahren in Mathematik auf der Elementarstufe. Sie wurden zu Beginn und am Ende der Veranstaltung unter anderem darum gebeten, aufzuschreiben, welche generellen und persönlichen Ziele sie dem Mathematikunterricht zuschreiben. Die Autorinnen und Autoren heben anhand der qualitativen Datenanalysen hervor, dass sich die Überzeugungen hinsichtlich der persönlichen Ziele geändert habe. So betonten die Befragten zu Kursbeginn, es gehe im Mathematikunterricht um den Spaß der Lernenden an Mathematik, während sie zum Ende der Veranstaltung angaben, sie erachteten die Ausbildung mathematischen Denkens bei Schülerinnen und Schülern als zentral. Demgegenüber hätten sich die Annahmen über generelle Ziele nicht gewandelt, da die Befragten an beiden Erhebungszeitpunkten die Annahme betonten, Mathematik solle den Schülerinnen und Schülern in ihrem täglichen Leben helfen. Als Erklärung vermuten sie, letztere Konzepte seien aufgrund der Schulzeit der Befragten stärker erfahrungsgesättigt und daher als zentrale und stabile Annahmen im «Belief System» zu begreifen. Demgegenüber interpretieren die Forschenden die persönlichen Überzeugungen zum Zweck des Mathematikunterrichts als weniger

192 Vgl. Evans u. a., «The Influence of a Reform-Based Mathematics Methods Course on Preservice Teachers' Beliefs», 81–89.

193 Vgl. Ng, Nicholas und Williams, «School Experience Influences on Pre-Service Teachers' Evolving Beliefs about Effective Teaching», 281–83.

194 Vgl. Meirink u. a., «Understanding Teacher Learning in Secondary Education», 95–98.

stabil und peripher im «Belief System», weshalb diese im Verlauf der Lehrpersonen-ausbildung verändert werden könnten.¹⁹⁵

Die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und fachdidaktischem Wissen («Mathematical Knowledge for Teaching») hat schließlich Charalambous in einer US-amerikanischen Fallstudie herausgearbeitet. Dazu wurden beide Konstrukte bei drei angehenden Sekundarlehrpersonen am Beginn und am Ende eines Semesters erhoben, in dessen Verlauf die Studierenden zwei mathematikdidaktische Kurse besuchten. Sowohl das Wissen der Beteiligten als auch die Beliefs erfasste der Autor mithilfe geschlossener Instrumente. Um unterrichtsnahe Performanzen zu erfassen, wurden die Probandinnen und Probanden am Ende des Semesters gebeten, sich in Interviews zu vielfältigen Unterrichtssituationen (z. B. Aufgabenstellungen und Erklärungen der Lehrperson) zu äußern. Anhand der Datenauswertung zeigt der Autor, dass die Änderungen des Wissens und der Beliefs miteinander verschränkt sind. So hebt er anhand von zwei Fällen hervor, welche Auswirkungen es auf die Performanz hat, wenn entweder fachdidaktisches Wissen oder lernorientierte Lehr-Lern-Beliefs ausgebildet werden. So habe die Probandin, bei der der Wissenstests einen Lernzuwachs verdeutlicht habe, während der Beliefs-Fragebogen kaum Hinweise auf Veränderungen lieferte, zwar diskutabile Aspekte der Unterrichtssequenzen erkannt. Es sei ihr jedoch nicht gelungen, Alternativen zu entwickeln, die auf die Lernenden ausgerichtet sind. Umgekehrt habe die Befragte, die lernorientierte Beliefs, jedoch kaum fachdidaktisches Wissen ausgebildet habe, zwar die fehlende Lernerorientierung kritisiert, jedoch kaum andere Vorgehensweisen vorgeschlagen. Charalambous schlussfolgert daraus, dass die domänenspezifische Lehrpersonen-ausbildung auf die Veränderung sowohl des Wissens als auch der Überzeugungen abzielen muss.¹⁹⁶

Wiederum verweisen zwei Studien auf die Bedeutung von Geschlechterdifferenzen. So arbeiteten Norton et al. in einer Studie mit erfahrenen britischen Universitätslehrpersonen heraus, dass männliche Befragte transmissiven Konzepten stärker zustimmten als weibliche.¹⁹⁷ Demgegenüber haben Yilmaz und Sahin für angehende türkische Lehrpersonen aus unterschiedlichen Domänen für männliche Befragte eine stärkere Präferenz für konstruktivistische Annahmen aufgezeigt.¹⁹⁸

195 Vgl. Haser und Doğan, «Pre-Service Mathematics Teachers' Belief Systems», 266–72.

196 Vgl. Charalambous, «Working at the Intersection of Teacher Knowledge, Teacher Beliefs, and Teaching Practice», 432–43.

197 Vgl. Norton u. a., «Teachers' Beliefs and Intentions Concerning Teaching in Higher Education», 558f.

198 Vgl. Yilmaz und Sahin, «Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching», 81.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die Ausprägungen der Lehr-Lern-Überzeugungen bei (angehenden) Lehrpersonen auf der soziokulturellen Ebene zwischen Ländern und Regionen unterscheiden. Auf der institutionellen Ebene werden außerdem häufig Unterschiede zwischen Personengruppen aus unterschiedlichen Domänen und sogar innerhalb einzelner Disziplinen berichtet. Vor allem fachspezifische Studien unterstreichen, dass es möglich ist, die Studierenden bei der Reflexion ihrer Konzepte zu unterstützen, wenn diese in den Lehrveranstaltungen thematisiert und anhand konkreter Lehr-Lern-Situationen verflüssigt werden. Dabei kommt den Dozierenden eine entscheidende Rolle zu, da sie anscheinend aufgrund ihrer Vorbildwirkung die Ausbildung der Beliefs der Studierenden mitprägen. Besonders wirkmächtig scheinen unterrichtspraktische Ausbildungskomponenten zu sein, die jedoch sowohl bei Studierenden als auch bei Berufseinsteigerinnen und -einsteigern und erfahrenen Lehrpersonen so gestaltet sein müssen, dass sie die Möglichkeit haben, diese auf ihre Unterrichtspraxis zu beziehen. Dazu tragen Lehrplanvorgaben, Methodendiskussionen mit anderen Personen und wertschätzende Beratungen ebenso bei wie die Verknüpfung von fachdidaktischen Konzepten mit Unterrichtspraktika und die Thematisierung der lehr-lerntheoretischen Konstrukte in Lehrveranstaltungen. Studien, die Veränderungen auf der personalen Ebene fokussieren, sensibilisieren jedoch dafür, dass gezielt gestaltete Rahmenbedingungen nicht zu linearen Veränderungen führen. Stattdessen verlaufen die subjektiven Wandlungs- oder Reflexionsprozesse von lehr-lerntheoretischen Annahmen in komplexer Weise, da sie einerseits mit den Veränderungen des fachdidaktischen Wissens in Beziehung stehen und andererseits von der Verortung der Konzepte im «Belief System» abhängig sind. Zudem spielen die individuellen Wahrnehmungen der Ausbildungskontexte sowie die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit eine Rolle. Schließlich scheinen Geschlechterdifferenzen bedeutsam zu sein.

2.1.3.3 Lehr-lerntheoretische Beliefs und Unterrichtsgestaltung

Insgesamt scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass Lehrpersonen in geschlossenen Befragungen stärker konstruktivistischen oder lernendenorientierten Konzepten zustimmen,¹⁹⁹ während widersprüchliche Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Konstrukt und der Unterrichtsgestaltung vorliegen. Zunächst fasse ich domänenunspezifische Resultate zusammen, bevor disziplinäre Studienergebnisse einbezogen und Gründe für die disparaten Befunde diskutiert werden.

199 Vgl. Reusser und Pauli, «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern», 652; Fives, Lacatena und Gerard, «Beliefs about Teaching (and Learning)», 253f.; OECD, *TALIS 2013 Results*, 164.

Einen Zusammenhang zwischen den Lehr-Lern-Konzeptionen und Unterrichtsstrategien legen Boulton-Lewis et al. in einer qualitativen Untersuchung mit 16 Sekundarlehrpersonen unterschiedlicher Fächer in Australien nahe. Die Forschenden differenzieren die Annahmen anhand von Interviewdaten, ähnlich wie Pratt (vgl. Kapitel 2.1.3.1), in vier Perspektiven und dazugehörige Unterrichtsstrategien. Lehrpersonen, die das Konzept «transmission of content/skills» ansprachen, benannten Erzählen, Beschreiben, Wiederholen und Üben als wichtige Vorgehensweisen. Für das Konstrukt «development of skills/understanding», bei dem es um das Erreichen gesellschaftlich definierter Lernstandards geht, zählten die Befragten Unterhaltungen führen, klar den Weg aufzeigen, Selbsttätigkeit anregen, transferieren und bestärken als Unterrichtsverfahren auf. Als «facilitation of understanding» bezeichnen Boulton-Lewis et al. den Ansatz, gemeinsam mit den Lernenden ein Verständnis für soziokulturelle Zusammenhänge zu entwickeln. Hier nannten die Befragten das Helfen bei Problemlösungen, Lern- und Denkwege transparent machen sowie den Einsatz von Gruppenarbeit als bevorzugte Lehrmethoden. Konzepte, die auf die ganzheitliche Entfaltung der Potenziale von Jugendlichen abzielen, bezeichnen die Autorinnen und Autoren schließlich als «transformation». Hier präferierten die Lehrpersonen den gemeinsamen Austausch als Methode. Die Forschenden interpretieren ihre Untersuchungsergebnisse als Anzeichen dafür, dass die Konzeptionen von Lehrpersonen mit ihrem Vorgehen im Unterricht übereinstimmen.²⁰⁰ Auch im internationalen Kontext werden vergleichbare Resultate berichtet. So belegen die Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung im Rahmen der TALIS-Studie 2013, an der mehrere Tausend Lehrpersonen aus 32 Ländern teilnahmen, dass konstruktivistische Überzeugungen positiv mit den Selbstauskünften der Befragten zum Einsatz von Gruppen- und Projektarbeit zusammenhängen.²⁰¹ Shi et al. differenzieren den Befund anhand von Analysen der vorangegangenen TALIS-Studie von 2008 aus. Sie untersuchten die Zusammenhänge zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen mit den Unterrichtsmerkmalen Klarheit der Klassenführung, Lernendenorientierung sowie kognitive Aktivierung bei über 4000 Berufseinsteigerinnen und -einsteigern aus der Türkei, Norwegen, Südkorea und Ungarn anhand von Selbstauskünften der Befragten. Die Forschenden zeigen, dass die Zustimmung zu transmissiven Beliefs lediglich für die norwegischen Probandinnen und Probanden mit der Präferenz für eine strukturierende Klassenführung zusammenhängt, während weitere Verbindungen nicht nachgewiesen werden. Die Auto-

200 Vgl. Boulton-Lewis u. a., «Secondary Teachers' Conceptions of Teaching and Learning», 41–48.

201 Vgl. OECD, *TALIS 2013 Results*, 165.

rinnen und Autoren vermuten als Erklärung einerseits, Berufseinsteigerinnen und -einsteiger würden erst beginnen, ihre Überzeugungen und Unterrichtsaktivitäten zu reflektieren, weshalb es zu Inkohärenzen kommen könne. Andererseits sehen die Forschenden die unterschiedlichen Länderkontexte als Ursache an, was vor dem Hintergrund der oben vorgestellten Studien plausibel erscheint. Außerdem bringen sie den jeweiligen Schulkontext, in dem die Befragten unterrichten, sowie unterschiedliche Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Erklärungsansätze ins Spiel.²⁰² Anders als in den vorangehend referierten Studien hat die Gruppe um Hartinger Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Auf Grundlage eines Samples von 45 deutschen Grundschullehrpersonen verdeutlichen sie, dass der Unterricht konstruktivistischer Probandinnen und Probanden den Lernenden signifikant mehr Freiräume bietet als der eher instruktional orientierter Lehrpersonen. Die Beobachtungen würden zudem anhand der Unterrichtseinschätzungen der Lernenden bestätigt.²⁰³

Wilcox-Herzog konnte hingegen an einem Sample von 44 Vorschullehrpersonen in den USA keine Verbindungen herausarbeiten. Sie vermutet, dass den Probandinnen und Probanden die passenden Lehrstrategien fehlen.²⁰⁴ Weitere disparate Studienergebnisse könnten genannt werden.²⁰⁵

Offen bleibt bei bildungswissenschaftlichen Arbeiten die Frage, wie die Überzeugungen mit der Gestaltung des domänenspezifischen Unterrichts zusammenhängen. Besonders ältere US-amerikanische Studien aus dem Bereich Mathematik haben Übereinstimmungen zwischen Beliefs und beobachtbarem Unterricht berichtet.²⁰⁶ Als wohl erste Autorinnen und Autoren im deutschsprachigen Kontext legten Staub und Stern eine domänenspezifische Untersuchung vor. Dazu nutzten sie sowohl Daten zu Lehr-Lern-Überzeugungen (transmissiv vs. konstruktivistisch) von 33 deutschen Grundschullehrpersonen als auch Unterrichtsbeobachtungen und Testdaten der beteiligten Lernenden. Die Unterrichtsdaten wurde niedrig-inferent, das heißt vor allem beschreibend, in «performance-oriented» auf Faktenvermittlung ausgerichtet und «structure-oriented» auf mathematische Probleme fokussiert kategorisiert. Die Erfassung der Leistungen der Lernenden erfolgte mithilfe standardisierter Tests. Die

202 Vgl. Shi, Zhang und Lin, «Relationships of New Teachers' Beliefs and Instructional Practices», 329–39.

203 Vgl. Hartinger, Kleickmann und Hawelka, «Der Einfluss von Lehrvorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schilervariablen», 116–21.

204 Vgl. Wilcox-Herzog, «Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors?», 86–99.

205 Vgl. Buehl und Beck, «The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices», 70f.

206 Vgl. Gonzalez Thompson, «The Relationship of Teachers' Conceptions of Mathematics and Mathematics Teaching to Instructional Practice», 125f.

Analyse der Befragung der Lehrpersonen verdeutliche für die meisten Probandinnen und Probanden eine konstruktivistische Sichtweise. Diese hänge wesentlich mit einer problemlösenden Unterrichtspraxis zusammen und präzidiere darüber hinaus die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler.²⁰⁷ Eine aktuelle Studie von Oettinghausen et al. mit 75 deutschen Lehramtsstudierenden aus unterschiedlichen Schulformen im Fach Physik, in der der Zusammenhang zwischen den Lehr-Lern-Beliefs (konstruktivistisch vs. transmissiv) und dem Unterricht der Beteiligten anhand von bildungswissenschaftlichen Merkmalen (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Klassenführung) erfasst wurde, weist ebenfalls erwartungskonforme Zusammenhänge etwa zwischen konstruktivistischen Konzepten und konstruktiver Unterstützung nach.²⁰⁸

Wird die Unterrichtsgestaltung hingegen nicht mittels einzelner Indikatoren (z. B. kognitive Aktivierung), sondern hoch-inferent, das heißt schlussfolgernd und über die Beschreibung des Beobachteten hinausgehend,²⁰⁹ in den Blick genommen, berichten die Forschenden häufig abweichende Resultate. So stellt Müller in einer Studie mit 14 deutschen Physiklehrpersonen und ihren Klassen einerseits ebenfalls positive Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen Lehr-Lern-Konstrukten und den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler fest.²¹⁰ Andererseits seien jedoch kaum Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung von konstruktivistisch oder instruktional orientierten Lehrkräften zu finden. Lediglich die inhaltliche Gestaltung falle bei den konstruktivistischen Probandinnen und Probanden komplexer aus und sei häufiger auf die physikalischen Konzepte der Lernenden bezogen. Müller vermutet, dass der Unterschied in den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler aufgrund der «strukturelle[n] Identifikation» mit den «Strategien des Erkenntnisgewinns ihres Lehrers» zustande kommt, also mittels impliziter und unbewusster Nachahmung des Vorgehens der Lehrpersonen.²¹¹ Eine ähnliche Diskrepanz zwischen Überzeugungen und Unterrichtspraxis zeigt Leuchter für den Mathematikunterricht von 18 Deutschschweizer und 20 deutschen Mathematiklehrpersonen auf. Sie untersuchte unter

207 Vgl. Staub und Stern, «The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains», 347–54.

208 Vgl. Oettinghaus u. a., «Lehrerüberzeugungen und Unterrichtsqualität».

209 Vgl. Leuchter, *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*, 192.

210 Zwar untersucht der Autor die «subjektiven Theorie» von Lehrpersonen, nimmt jedoch ebenfalls eine Unterscheidung in «transmissive» und «konstruktivistische» Konstrukte vor. Vgl. Müller, *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*, 80.

211 Vgl. Müller, 206–26.

anderem, wie fachspezifisch-pädagogische Überzeugungen mit dem Unterrichtshandeln zusammenhängen. Die Lehr-Beliefs der Lehrpersonen wurden dazu mittels Fragebogen erhoben. Die Erfassung der Unterrichtsmerkmale erfolgte anhand von Unterrichtsvideos mittels hoch-inferenter Einschätzungen des kognitiven Gehalts der Aufgabenbearbeitung (z. B. Routineprozeduren beim Abarbeiten mathematischer Vorgehensweisen vs. Aufforderungen zur Verknüpfung mathematischer Konzepte).²¹² Die Befragten der Studie stimmten tendenziell eher konstruktivistischen Überzeugungen zu. Es könnten jedoch lediglich schwache Zusammenhänge zwischen den transmissiven Beliefs und solchen Aufgabenbearbeitungen festgestellt werden, die zu Routineprozeduren aufforderten. Weitere Verbindungen seien nicht bedeutsam. Zur Erklärung der erwartungswidrigen Befunde weist Leuchter unter anderem auf methodologische Unterschiede zu vorangegangenen Studien hin (niedrig- vs. hoch-inferente Unterrichtsanalysen). Darüber hinaus vermutet sie, dass Lehrpersonen und Forschende abweichende Sichtweisen auf Lehr-Lern-Prozesse haben, die zu den Abweichungen führen.²¹³ Ähnliche Diskrepanzen werden von Kaya für 12 Elementarlehrpersonen in Science in der Türkei²¹⁴ oder von Kaymakamoğlu an einem Sample von 10 Sekundarlehrpersonen im Fach Englisch in Zypern berichtet.²¹⁵

Mehrere Autorinnen und Autoren haben mittels qualitativer Methoden versucht, Ursachen für solche Differenzen herauszuarbeiten. Einen wichtigen Erklärungsansatz auf der personalen Ebene zeigen Beyer und Davis in einer Fallanalyse auf. Sie untersuchten unter anderem den Zusammenhang zwischen den Lehr-Beliefs zur Gestaltung von naturwissenschaftlichen Erklärungen einer US-amerikanischen Elementarlehrperson und ihrer Unterrichtsgestaltung. Anhand von Interviewanalysen sowie Beobachtungsprotokollen des Unterrichts arbeiten sie heraus, dass die Lehrperson es zwar für wichtig hielt, naturwissenschaftliches Erklären bei den Lernenden zu fördern. In ihrer Praxis sei hingegen ein Vorgehen, das den Lernenden verdeutlicht, wie Erklärungen konstruiert werden, nicht systematisch gefördert worden. Davon ausgehend, arbeiten die Autorinnen heraus, dass der Probandin die entsprechenden Unterrichtsstrategien fehlten. Dies liege unter anderem daran, dass der Lehrperson

212 Vgl. Leuchter, *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*, 144f.

213 Vgl. Leuchter, 271.

214 Vgl. Kaya, «Dynamic Variables of Science Classroom Discourse in Relation to Teachers' Instructional Beliefs».

215 Vgl. Kaymakamoğlu, «Teachers' Beliefs, Perceived Practice and Actual Classroom Practice in Relation to Traditional (Teacher-Centered) and Constructivist (Learner-Centered) Teaching (Note 1).»

die Überzeugung fehle, dass solche Methoden das Inhaltslernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Darin sehen die Forschenden einen Hinweis für widersprüchliche Lehrüberzeugungen, da Erklärungen wesentlich zur naturwissenschaftlichen Wissensgenerierung beitragen und daher für den Wissenserwerb der Lernenden bedeutsam seien.²¹⁶

Domänenübergreifende Hinweise auf der institutionellen Ebene liefert zum Beispiel eine Mixed-Methods-Studie von Devine et al., an der 199 irische Elementar- und Sekundarlehrpersonen teilnahmen. Die Forschenden arbeiten heraus, dass die Umsetzung der Konstrukte in die Praxis sowohl von der institutionellen Einbindung der Beteiligten in einen bestimmten Schultyp (inklusive Schule versus Regelschule) als auch vom Schulumfeld (z. B. Kolleginnen und Kollegen und Eltern) und von den weiteren Überzeugungen der Befragten (z. B. zu Lernenden, Kolleginnen und Kollegen) abhängen.²¹⁷

Die Studie von Zheng bietet darüber hinaus Erklärungen an, die einerseits auf den Klassenkontext, andererseits auf den weiteren kulturellen Rahmen bezogen sind. Die Autorin untersuchte die Lehr-Lern-Überzeugungen von sechs Englischlehrpersonen an fünf chinesischen «junior high schools» mittels Befragung, besuchte den Unterricht der Probandinnen und Probanden und führte Stimulated-Recall-Interviews durch, um die Beliefs herauszuarbeiten. Auf der Grundlage des Konzepts «Belief System» identifiziert die Autorin unter anderem Überzeugungen zum Lehren und Lernen, zu den Lernenden sowie zur Rolle der Lehrperson. Neben Kohärenzen zwischen den Bereichen arbeitet Zheng auch Widersprüche heraus. Zum Beispiel betonten die meisten Teilnehmenden, es gehe beim Englischlernen darum, sprachliche Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Gleichzeitig bezweifelten sie die Umsetzbarkeit in die Lehre, etwa, weil in den Examina lediglich bestimmte Aspekte gefordert würden. Zudem ließen sich einige Widersprüche damit erklären, dass die Befragten Rahmenvorgaben anders verstünden, als sie gedacht seien. Eine weitere Ursache für Abweichungen sieht die Autorin in der komplexen Beziehung zwischen übergreifenden Lehr-Lern-Konstrukten und solchen Überzeugungen, die die praktische Umsetzbarkeit betreffen. Dazu zählt sie etwa Konzepte, die auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden, die schulischen und curricularen Anforderungen, die Gestaltung der Prüfungen, die Bedürfnisse der Eltern oder die Ausstattungen in den Klassenräumen gerichtet sind. Daneben gebe es außerdem persönliche Bereiche, die

216 Vgl. Beyer und Davis, «Fostering Second Graders' Scientific Explanations», 386–408.

217 Vgl. Devine, Fahie und McGillicuddy, «What Is «Good» Teaching?», 87–104.

etwa die eigenen thematischen und methodischen Vorlieben oder die eigenen Lern- und Unterrichtserfahrungen betreffen. Anhand eines Vergleichs zwischen den geäußerten übergreifenden Beliefs, den praxisbezogenen Konstrukten und der Unterrichtsgestaltung zeigt die Forscherin, dass solche Konstrukte besonders bedeutsam werden, die kohärent zu anderen sind, etwa wenn die Wichtigkeit des Grammatikunterrichts angenommen werde, solche Forderungen sich ebenfalls aus den Curricula herauslesen ließen und zudem die Lehrerfahrung der Person unterstreiche, Grammatikunterricht helfe Lernenden bei der Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen. Dies führe dazu, dass einige Konzepte sich zu Kernüberzeugungen verdichteten, während andere eher periphere Relevanz erhielten. In Konfliktsituation, die aufgrund äußerer Aspekte hervorgerufen werden, wie etwa bei Schulreformen oder wenn Lernende bestimmte Ziele nicht erreichen, spielten diese Kernbeliefs eine wesentliche Rolle bei den Entscheidungen für die Praxis, während andere periphere Konstrukte ignoriert würden, obwohl sie den zentralen Konzepten widersprächen. Obwohl die Forscherin im Fazit hervorhebt, es sei zu einfach, davon auszugehen, dass sich Kernüberzeugungen in jedem Fall als handlungsrelevant erwiesen, betont sie, dass sich Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und Unterrichtspraxis aus dem Zusammenspiel zwischen Kern- und Randüberzeugungen erklären ließen.²¹⁸

In der Zusammenschau möchte ich hervorheben, dass in domänenübergreifenden Arbeiten eher von kongruenten Zusammenhängen zwischen den Lehr-Lern-Überzeugungen und der Unterrichtspraxis der Lehrpersonen berichtet wird. Werden in domänenspezifischen Analysen jedoch die Tiefenstrukturen des fachlichen Lehr-Lern-Prozesses (z. B. mathematische Aufgabenbearbeitung) hoch-inferent in den Blick genommen, zeigen die Autorinnen und Autoren lediglich wenige Verbindungen auf. Sowohl bildungswissenschaftliche als auch domänenspezifische Arbeiten unterstreichen die Bedeutung des Kontexts für das Verständnis des Zusammenhanges. Dabei wird auf der institutionellen Ebene deutlich, dass der Schulkontext (z. B. der Schultyp) sowie die Sichtweisen des Schulkollegiums und der Eltern eine Rolle spielen. Auf der intrapersonellen Ebene zeigt sich, dass die Umsetzung der Überzeugungen in Unterrichtsgestaltung einerseits von der Kenntnis entsprechender Unterrichtsverfahren abhängig ist. Andererseits scheint das Zusammenspiel zwischen Kern- und Randüberzeugungen entscheidend. Dabei dürften solche Konstrukte, die praxisbe-

218 Vgl. Zheng, «The Dynamic Interactive Relationship between Chinese Secondary School EFL Teachers' Beliefs and Practice», 195–202.

zogen (z. B. Beliefs zu Lernvoraussetzungen, Lernanforderungen) und erfahrungsgesättigt sind, handlungswirksamer sein als übergreifende Lehr-Lern-Konzepte.

2.1.4 Epistemologische und lehr-lerntheoretische Beliefs

In den nächsten beiden Kapiteln werden zunächst Studienresultate berichtet, die Einblicke in die Zusammenhänge zwischen epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen geben, bevor ich auf die Verbindung beider Konstrukte zur Unterrichtspraxis eingehe.

2.1.4.1 Zusammenhänge zwischen den Konstrukten

Insgesamt lassen sich zwei quantitative Forschungsansätze unterscheiden, mit deren Hilfe die Zusammenhänge zwischen epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Konstrukten von (angehenden) Lehrpersonen untersucht werden. Beim ersten Ansatz erfolgt die Konzeptualisierung der epistemologischen Überzeugungen in der Tradition Schommers (vgl. Kapitel 2.1.2.1) in dimensionaler Art und Weise (z. B. Sicherheit des Wissens), während die Lehr-Lern-Konstrukte dichotom (z. B. transmissiv vs. konstruktivistisch) konstruiert sind. Demgegenüber modellieren Autorinnen und Autoren, die der zweiten Richtung folgen, beide Konstrukte in zwei Polen (z. B. absolutistisch vs. konstruktivistisch bzw. transmissiv vs. konstruktivistisch). Zunächst werden Erkenntnisse vorgestellt, die sich aus Studien der ersten Richtung ableiten lassen, bevor ich auf solche eingehe, die der zweiten Perspektive folgen.

Zu den Pionieren des ersten Ansatzes gehörten Chan und Elliott, als sie sich den Zusammenhängen zwischen den Konzepten bei 385 angehenden Sprachlehrpersonen in Hongkong mittels geschlossener Befragung zuwandten. Die epistemologischen Beliefs unterscheiden die Autoren, Schommer folgend (vgl. Kapitel 2.1.2.1), in die Bereiche «Innate/Fixed Ability» (Angeborenheit des Lernens), «Learning Effort/Process» (Erlernbarkeit des Lernens), «Authority/Expert Knowledge» (Lernen von Autoritäten) und «Certainty Knowledge» (Sicherheit des Wissens). Für die Erfassung der Lernüberzeugungen nutzten sie eigene Instrumente, in denen Items zu «traditional/transmissive and progressive/constructivist modes of learning» angeboten werden. Mittels Pfadmodellen arbeiteten die Forschenden signifikante Effekte der epistemologischen Dimensionen «Innate/Fixed Ability», «Authority/Expert Knowledge» und «Certainty Knowledge» auf traditionale Lernüberzeugungen und ebensolche von «Effort/Process» auf konstruktivistische Überzeugungen heraus. Chan und Elliott sehen in dem Ergebnis eine Bestätigung dafür, dass erkenntnistheoretische Annah-

men lerntheoretische Annahmen beeinflussen.²¹⁹ In einer zweiten Studie mit 228 angehenden Lehrpersonen konnten die Ergebnisse weitgehend bestätigt werden.²²⁰ Außerdem replizierten Deng et al. die Resultate an einem Sample mit 396 erfahrenen «high school»-Lehrpersonen mehrerer Fächer in China²²¹, während Aypay vergleichbare Beziehungen in einer Studie aus der Türkei nachweist.²²² Darüber hinaus arbeiten Tezci et al. in einer Studie mit 990 angehenden türkischen Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer (z. B. Science, Sozialwissenschaften, Musik) unter anderem hohe Effekte der Dimension «Wahrheit des Wissens» («The belief of there is only one true truth») auf instruktionale lehr-lerntheoretische Konstrukte heraus.²²³ Im deutschsprachigen Raum hat Blömeke in der Studie «MT21» für angehende Mathematiklehrpersonen vergleichbare Resultate berichtet.²²⁴

Einen kulturübergreifenden Vergleich nahm das Team um Zhu an einer Stichprobe von 299 chinesischen und 324 belgischen Lehrpersonenstudierenden vor. Für die Erfassung der epistemologischen Annahmen greifen die Autorinnen und der Autor ebenfalls auf Schommers Instrument zurück. Zur Modellierung des Lernkonzepts unterscheiden sie die vier Bereiche «learning as remembering information», «learning as using and understanding information», «learning as personal change» und «learning as the development of social competence». Mit Strukturgleichungsmodellen belegen die Forschenden, dass Probandinnen und Probanden mit naiven epistemologischen Beliefs eher zu statischen Lernüberzeugungen (Informationen behalten) neigen, während solche mit reflektierten epistemologischen Annahmen zu komplexeren Konzepten des Lernens (z. B. persönliche Entwicklung) tendieren. Kulturvergleichend, verfügten alle Beteiligten eher über reflektierte epistemologische Beliefs und konstruktivistische Lernüberzeugungen. Chinesische Beteiligte hielten jedoch Wissen für sicherer als belgische. Die Autorinnen und der Autor sehen darin die Bestätigung der Kulturabhängigkeit beider Konzepte. Darüber hinaus

219 Vgl. Chan und Elliott, «Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning», 818–29.

220 Vgl. Cheng u. a., «Pre-Service Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching», 323–26.

221 Vgl. Deng u. a., «The Relationships among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs and Their Beliefs about the Use of ICT».

222 Vgl. Aypay, «Teacher Education Student's Epistemological Beliefs and Their Conceptions about Teaching and Learning», 2602.

223 Vgl. Tezci, Akif Erdener und Atıcı, «The Effect of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches», 210.

224 Vgl. Blömeke, «Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik», 221–37.

schlussfolgern sie, dass epistemologische Beliefs die Herausbildung von Lernkonzepten präzisieren.²²⁵

Im deutschsprachigen Kontext haben Voss et al. im Umfeld der COACTIV-Studie, wie oben verdeutlicht (vgl. Kapitel 2.1.3.1), eine dichotome Perspektive auf beide Konstrukte eingenommen. Sie wählen den Ansatz, epistemologische und lerntheoretische Beliefs «integrativ» zu modellieren. Dazu gehen sie davon aus, dass sowohl Annahmen, welche die Beständigkeit, Faktizität und Objektivität des Wissens betonen, als auch die Idee der Weitergabe eines Wissensbestandes an Lernende auf behavioristische Lerntheorien zurückgehen. In vergleichbarer Weise könnten die Vorstellungen von der Wandelbarkeit und Prozesshaftigkeit der Wissensentstehung sowie die Annahmen der Konstruktivität und Subjektivität des Lernens auf konstruktivistische Lernansätze bezogen werden.²²⁶ Anhand von zwei Stichproben mit je 328 praxiserfahrenen Mathematiklehrpersonen und über 600 Referendarinnen und Referendare zeigen die Autorinnen und Autoren, dass sich beide Konstrukte mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse als «konstruktivistische» und «transmissive Orientierung» in einem bipolaren Modell angemessen modellieren lassen.²²⁷ Die Forschenden schlussfolgern, dass beide Beliefs in «Überzeugungssyndromen [...] zusammenfallen». Außerdem stünden die Faktoren in einem mittelstarken negativen Zusammenhang, was nicht auf völlige Unabhängigkeit oder zwei «Extrepole einer Dimension» hindeute, sondern auf zwei negativ korrelierte Perspektiven. Dies zeige, dass eine Person über Annahmen aus beiden Bereichen verfügen könne, was aus normativer Perspektive plausibel erscheine, da Lehrpersonen nicht nur die Selbstständigkeit der Lernenden fördern sollten, sondern ausgehend von den Lernvoraussetzungen zum Teil lehrzentriert agieren müssten.²²⁸ Vergleichbare Resultate haben Stemhagen für US-amerikanische Mathematiklehrpersonen,²²⁹ Seidel et al. für deutsche Physiklehrpersonen²³⁰ sowie Weschenfelder für deutsche Politiklehrpersonen vorgelegt.²³¹

Zusammenfassend verweisen sowohl die Studien, in denen epistemologische Beliefs dimensional modelliert werden, als auch solche, die das Konstrukt in zwei Sichten unterscheiden, darauf, dass erkenntnistheoretische Annahmen, die die Stabi-

225 Vgl. Zhu, Valcke und Schellens, «The Relationship between Epistemological Beliefs, Learning Conceptions, and Approaches to Study», 415–23.

226 Vgl. Voss u. a., «Überzeugungen von Mathematiklehrkräften», 238.

227 Voss u. a., 243f.

228 Voss u. a., 249.

229 Vgl. Stemhagen, «Democracy and school math», 4–9.

230 Vgl. Seidel u. a., «Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen», 262–69.

231 Vgl. Weschenfelder, *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*, 243.

lität, Abbildbarkeit oder Objektivität des Wissens betonen, eher mit instruktionalen Lehr-Lern-Konzepten in Beziehung stehen, bei denen Lernen als Rezeption, Informationsaufnahme oder angeborene Eigenschaft und Lehren als Übertragung konzipiert werden. Gleichzeitig werden Verbindungen zwischen erkenntnistheoretischen Konzepten aufgezeigt, die von der Prozesshaftigkeit, Wandelbarkeit oder Konstruktivität der Wissensentstehung ausgehen und solchen lehr-lerntheoretischen Beliefs, die die Erlernbarkeit des Lernens betonen oder Lernen als subjektiven Konstruktionsprozess begreifen. Während jedoch die Arbeiten des ersten Forschungsansatzes hervorheben, dass die Lehr-Lern-Beliefs der untersuchten Probandinnen und Probanden aufgrund der epistemologischen Konstrukte prädiert werden, unterstreichen die Arbeiten des zweiten Ansatzes, dass sich für beide Überzeugungsbereiche zwei Perspektiven unterscheiden lassen, die auf die je gleichen theoretischen Annahmen zurückzuführen sind. Infolgedessen wird Epistemologie mit Lernen gleichgesetzt, während die Autorinnen und Autoren des ersten Ansatzes davon ausgehen, dass sich Überzeugungen zum Lernen und Lehren eher aus epistemologischen Annahmen ableiten, ohne dass sie eine Gleichsetzung vornehmen. Außerdem wird anhand einer Studie aus dem dimensionalen Forschungsstrang die Kulturgebundenheit für beide Konstrukte aufgezeigt.

2.1.4.2 Beide Konstrukte und Unterrichtsgestaltung

Seit Beginn der 2000er Jahre sind bei der Untersuchung von Unterrichtsausprägungen beide Überzeugungsbereiche zusammen in den Blick geraten. Ähnlich wie im vorangehenden Kapitel gezeigt, hängen die Befunde unter anderem davon ab, ob die Beliefs gemeinsam bipolar (z. B. transmissiv und konstruktivistisch) oder getrennt erhoben wurden, ob die Unterrichtspraxis anhand von Selbstauskünften der Beteiligten oder Unterrichtsbeobachtungen erfasst wurde und ob qualitative oder quantitative Instrumente Verwendung fanden.

Als eine der ersten Forschungsgruppen untersuchte das Team um Stipek, dem bipolaren Forschungsstrang folgend, den Zusammenhang zwischen den Ausprägungen beider Konstrukte und der Unterrichtsgestaltung an einem Sample von 21 US-amerikanischen Primarlehrpersonen für Mathematik. Die Beliefs erfassten sie mittels Fragebogen, während die Unterrichtspraxis hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale (z. B. Lerntempo) anhand von Unterrichtsvideos untersucht wurde. Anhand von Korrelationsanalysen verdeutlichen die Autorinnen, dass traditionale Beliefs (z. B. Mathematik als Set formalisierter Operationen und Lehren mittels Kontrolle der Lernenden) mit einer entsprechenden Klassenraumpraxis (z. B. Kontrolle des Lerntempos der Schülerinnen und Schüler, Beharren auf richtigen Antworten) zusammenhängen. Die Forschenden sehen infolgedessen die Annahme bestätigt, dass sowohl epistemologi-

sche als auch lehrtheoretische Überzeugungen mit der Unterrichtspraxis verbunden seien.²³² Ähnlich arbeiten Voss et al. (vgl. Kapitel 2.1.3.1) für den deutschen Kontext heraus, dass konstruktivistische Überzeugungen von Mathematiklehrpersonen die Beurteilung des Unterrichts durch die Lernenden (z. B. Grad der kognitiven Aktivierung) sowie die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler positiv präzisieren. Die Forschenden sehen darin die Bestätigung, «dass die Überzeugungen der Lehrkräfte bedeutsam für das Unterrichten und den mathematischen Lernerfolg sind».²³³

Divergierende Befunde dokumentieren Polly et al. für den US-amerikanischen Kontext. Sie untersuchten in ihrer quantitativen Studie den Zusammenhang zwischen den Beliefs von 53 Elementarlehrpersonen in Mathematik zum mathematischen Lehren, Lernen (Transmission vs. entdeckend-vernetzendes Vorgehen) sowie zur Epistemologie der Schulmathematik (statische Regeln vs. Sammlung von Ideen) mit der selbst berichteten Unterrichtspraxis (lehrzentriert vs. lernendenorientiert) und den Mathematikleistungen der Lernenden. Die Autorinnen und Autoren verdeutlichen, dass die Lehr-Lern-Überzeugungen der Befragten mit ihren berichteten Unterrichtspraxen übereinstimmen. Außerdem sorgten die transmissiven Beliefs der Lehrperson für schlechtere Testleistungen der Lernenden, während für die epistemologischen Konzepte der Lehrkräfte keine Zusammenhänge festgestellt worden seien. Sie schlussfolgern daher, dass diese Überzeugungen keinen Einfluss auf die Unterrichtspraxis hätten.²³⁴

Wird die Unterrichtsgestaltung mittels klassischer Merkmale der Unterrichtsqualität (z. B. konstruktive Unterstützung der Lernenden) aufgrund von Beobachtungen erfasst, treten Inkohärenzen zutage. In einer Untersuchung des Teams um Seidel wurden unter anderem die epistemologischen (empiristisch vs. konstruktivistisch) und lerntheoretischen Beliefs (rezeptiv vs. konstruktivistisch) von deutschen Physiklehrpersonen quantitativ erfasst. Außerdem haben die Forschenden den Unterricht mittels Videoanalysen untersucht und dabei keine Zusammenhänge zwischen den angegebenen Überzeugungen und der beobachteten Unterrichtspraxis festgestellt. Sie vermuten, dass die Lehrpersonen im Vergleich zu älteren Studien eher konstruk-

232 Vgl. Stipek u. a., «Teachers' Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction», 214–23.

233 Voss u. a., «Überzeugungen von Mathematiklehrkräften», 245–50. Die Ergebnisse bestätigten sich in einem komplexeren Modell nicht, in das unter anderem auch das fachdidaktische Wissen der Mathematiklehrpersonen einging. Die Forschenden vermuten als Grund, dass dieses zu eng mit den Überzeugungen zusammenhänge, wodurch die entsprechenden Effekte unterdrückt worden sein könnten. Kunter u. a., «Professional Competence of Teachers», 814–16.

234 Vgl. Polly u. a., «The association between teachers' beliefs, enacted practices, and student learning in mathematics.», 15–21.

tivistische Überzeugungen angeben, weil dies inzwischen sozial erwünscht sei, während sie ihre Unterrichtspraxis noch nicht entsprechend angepasst hätten.²³⁵

Einen differenzierteren Einblick in die Gründe für Zusammenhänge oder Abweichungen zwischen Beliefs und Unterrichtsgestaltung bieten Studien, in denen die Beteiligten handlungsnah befragt wurden. Dabei lassen sich Untersuchungen unterscheiden, die kontextbezogene oder intrapersonale Erklärungen herausgearbeitet haben. Ich beginne mit Ersteren. So untersuchten Kul und Celik unter anderem die Lehr-Lern-Beliefs und die epistemologischen Überzeugungen zur Natur der Mathematik bei neun angehenden türkischen Elementarlehrpersonen in der Grundschule mittels Interviews. Außerdem erfassten sie die Unterrichtspraxis im Rahmen von Unterrichtspraktika anhand von Beobachtungen und setzten Stimulated-Recall-Interviews im Anschluss an den Unterricht ein. Sie verdeutlichen, dass die meisten Studierenden eher konstruktivistische Beliefs für beide Konzepte angeben und im Unterricht lernendenorientiert agierten. Allerdings seien kaum deutliche Verbindungen zwischen epistemologischen Annahmen und der Unterrichtspraxis zu finden. Sie vermuten daher, dass die erkenntnistheoretischen Annahmen im «Belief System» der Befragten für die Begründung der Unterrichtsgestaltung eine geringere Rolle spielen. Anhand von einzelnen Beispielen verdeutlichen sie, dass die Relationen zwischen den Konstrukten und der Unterrichtspraxis komplex und individuell sind. So illustrieren sie für einen Fall, dass das lehrzentrierte Unterrichtsvorgehen aufgrund transmissiver Beliefs begründet wurde, obwohl dies den Anforderungen der Unterrichtspraktika widersprach. Die Person sei in ihrer Sichtweise durch die epistemologische Annahme gestärkt worden, Wissen könne von Autoritäten gelernt werden. Sie hätte dies aufgrund der eigenen Schulzeit begründet, in der die angehende Lehrkraft gelernt habe, dass Wissen von Autoritäten stammt. Die Forschenden sehen darin einen Hinweis dafür, dass epistemologische Annahmen in der Schulzeit erlernt werden und lehr-lerntheoretische Konzepte sowie die Unterrichtspraxis auch dann stützen, wenn kontextuelle Aspekte im Widerspruch dazu stehen. An zwei weiteren Fällen verdeutlichen sie, wie Kontextaspekte das Unterrichtsvorgehen beeinflussen. Obwohl die Befragten konstruktivistische Annahmen für beide Konstrukte vertreten hätten, hätten sie im Unterricht lehrzentriert agiert. Zur Begründung des Vorgehens habe die erste Person die Wünsche der Mentorperson in der Schule angeführt, während die zweite Person ihr Vorgehen aufgrund der Vorgaben aus einem Lehrmittel gerechtfertigt habe. Insgesamt schlussfolgern Kul und Celik, man solle nicht von einem linearen Zusammenhang

235 Vgl. Seidel u. a., «Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen», 267–74.

zwischen epistemologischen Konzepten, Lehr-Lern-Annahmen und Unterrichtspraxis ausgehen. Vielmehr liege eine komplexe Beziehung zwischen der Nutzung der Überzeugungen im Unterricht und der Einbindung in soziale und kulturelle Kontexte vor.²³⁶ Ausführlich hat sich Mansur in einer Studie mit 10 ägyptischen Science-Lehrpersonen mit kontextuellen Einflüssen auseinandergesetzt. Er macht deutlich, dass besonders bei Lehrpersonen, die traditionale Beliefs zum naturwissenschaftlichen Lehren und Lernen (Übertragung und Rezeption von Wissen) angeben, Kohärenzen mit den epistemologischen Konstrukten (Wissen als Ansammlung objektiver Fakten) und ihrem Unterrichtsvorgehen (Darstellung, Wiederholung und Überprüfung des Wissens) vorliegen, während dies bei konstruktivistisch orientierten Probandinnen und Probanden nicht immer der Fall ist. Vielmehr arbeitet er heraus, es falle angehenden Lehrpersonen in einem Umfeld, in dem sie während ihrer eigenen Schulzeit und im Rahmen ihrer Universitätsausbildung mit traditionalem Lehren konfrontiert seien, schwer, konstruktivistische Beliefs umzusetzen. Außerdem sorgten der Klassenraumkontext mit seinen materialen Möglichkeiten (technische Ausstattung, Lehrmittel) sowie die traditionellen Erwartungshaltungen (Lehrperson als Autorität) der Lernenden und des Schulumfelds (Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen, Eltern) sowie die Vorgaben der Bildungsadministration (z. B. Lehrbuch, Lehrplan, Prüfungsvorgaben) dafür, dass die Umsetzung konstruktivistischer Beliefs erschwert sei. Obwohl der Autor hervorhebt, seine Analysen beträfen besonders das ägyptische Bildungssystem, verweisen sie darauf, dass die Umsetzung der epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Überzeugungen von Lehrpersonen von individuellen und kontextuellen Einflussgrößen abhängig sind.²³⁷

Darüber hinaus könnten im Klassenraumkontext inhaltliche Bezüge bei der Umsetzung von Beliefs in Unterrichtspraxis eine Rolle spielen. So verdeutlichen Yoon und Kim in einer quantitativen Studie an einem Sample von 173 südkoreanischen angehenden Elementarlehrpersonen in Science, dass sich sowohl ihre epistemologischen Konzepte («Nature of Science») als auch ihre Lehrüberzeugungen in Abhängigkeit vom Unterrichtsthema (z. B. Evolution, Wärmeaustausch) unterschieden.²³⁸ Allerdings ist hier kritisch anzumerken, dass es sich dabei um domänenspezifische Unterschiede handeln könnte, die oben für beide Konstrukte aufgezeigt wurden (vgl.

236 Vgl. Kul und Celik, «Exploration of pre-service teachers' beliefs in relation to mathematics teaching activities in classroom-based setting», 248–55.

237 Vgl. Mansour, «Consistencies and Inconsistencies Between Science Teachers' Beliefs and Practices», 1263–68.

238 Vgl. Yoon und Kim, «Preservice Elementary Teachers' Beliefs about Nature of Science and Constructivist Teaching in the Content-Specific Context».

Kapitel 2.1.2.2, 2.1.3.2), da die berücksichtigten Themen aus unterschiedlichen Domänen stammten (z. B. Biologie und Physik).

Auf intrapersonale Erklärungen macht etwa Anderson aufmerksam. Er verdeutlicht anhand von drei Fallanalysen mit neuseeländischen Elementarlehrpersonen in Science, dass die Umsetzung ihrer epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Überzeugungen mit ihren Unterrichtszielen und ihrem fachdidaktischen Wissen (z. B. zu geeigneten Unterrichtsverfahren) zusammenhängt. Dabei sei es individuell unterschiedlich, welches Konstrukt am bedeutsamsten für die Praxis sei. So sei die Umsetzung der Überzeugungen bei zwei Lehrpersonen besonders von ihren Unterrichtszielen abhängig gewesen. Beim dritten Fall sei hingegen die epistemologische Annahme, dass naturwissenschaftliches Wissen lediglich anhand von Experimenten gewonnen werden kann, ausschlaggebend für die Vorgehensweise gewesen. Diese Überzeugung habe darüber hinaus die Ausbildung fachdidaktischen Wissens zu weiteren Unterrichtsverfahren behindert, woraus Anderson schlussfolgert, epistemologische Konstrukte dienten als Filter für die Wahl und das Erlernen von Unterrichtsverfahren.²³⁹ Wie komplex die intrapersonalen Zusammenhänge zwischen Belief-Konstrukten, fachdidaktischem Wissen und der Unterrichtsgestaltung ausfallen, haben Bahcivan und Cobern mittels vertiefter Analysen der «Belief Systems» von drei naturwissenschaftlichen Elementarlehrpersonen aus unterschiedlichen türkischen Schulen anhand von Interview- und Unterrichtsbeobachtungsdaten aufgezeigt. Die Autoren untersuchten dazu die epistemologischen Beliefs, die Lehr-Lern-Konzepte, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, das Rollenverständnis sowie das fachdidaktische Wissen der Befragten und arbeiteten die Relationen zwischen den Konstrukten heraus. Auf der epistemologischen Ebene unterscheiden die Forschenden, Kuhn et al. folgend, zwischen einer absolutistischen (abbildtheoretischen), multiplizistischen (individualistischen) und einer evaluistischen (kontextbezogenen) Sichtweise (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Die Lehr-Lern-Konstrukte werden in traditional-lehrzentriert und konstruktivistisch differenziert. Das Rollenverständnis kategorisierten die Autorinnen und Autoren als von anderen abhängig (z. B. Lehrperson als Autoritäten) oder unabhängig (z. B. Lehrpersonen als Individuen). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterscheiden sie auf einem Kontinuum zwischen Personen, die an die eigene Leistungsfähigkeit glaubten, und solchen, die eher daran zweifelten. Zur Analyse des fachdidaktischen Wissens konzentrieren sich Bahcivan und Cobern vor allem auf solches

239 Vgl. Anderson, «The Nature and Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on the Science Teaching Practice of Three Generalist New Zealand Primary Teachers», 418–20.

zu Lehrverfahren (z. B. Zeigen, Fragen stellen) und solches zu den Lernenden (z. B. Lernvoraussetzungen und Fehlkonzepte). Die Forschenden arbeiten heraus, dass die Lehrperson, die über absolutistische epistemologische Beliefs verfügte, traditionale Lehr-Lern-Konzepte vertrat, sich selbst als Autorität verstand und von den Lernenden so gesehen werden wollte. Zudem sei sie eher von einer niedrigen Selbstwirksamkeit ausgegangen, habe vor allem über fachdidaktisches Wissen zu instruktionalen Unterrichtsverfahren (z. B. Zeigen, kleinschrittiges Nachfragen) verfügt und ihren Unterricht lehrzentriert gestaltet. Hingegen habe die auf der epistemologischen Ebene als multiplizistisch kategorisierte Lehrperson ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Konzept vertreten und sei von einer hohen Selbstwirksamkeit ausgegangen. Weiterhin habe sie darauf bestanden, als Autorität anerkannt zu werden und habe instruktional unterrichtet. Lediglich der Unterricht der dritten Lehrperson wird als konstruktivistisch klassifiziert. Diese Lehrkraft habe außerdem über entsprechendes fachdidaktisches Wissen verfügt, habe evaluistische epistemologische sowie konstruktivistische lehr-lerntheoretische Konstrukte vertreten und sei von einer hohen Selbstwirksamkeit ausgegangen. Zudem könne ihr Selbstverständnis als individualistisch und unabhängig von der Einschätzung der Lernenden beschrieben werden. Die Autoren entwickeln, davon ausgehend, vor dem Hintergrund von Rokeachs «Belief System» (vgl. Kapitel 2.1.1) eine Hierarchie der Konstrukte im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung. Sie gehen davon aus, dass die Überzeugungen zum eigenen Selbstverständnis (Autorität vs. Individuum) als wichtigstes Kernkonzept fungieren, da sich zeige, dass lediglich die Person, die ihr Rollenverständnis unabhängig von den Lernenden konstituiert habe, den Unterricht entsprechend ihren Beliefs gestaltet, obwohl die als multiplizistisch charakterisierte Person ebenfalls konstruktivistische Lehr-Lern-Annahmen und eine hohe Selbstwirksamkeit vertreten habe. Epistemologische Beliefs und Lehr-Lern-Konzepte würden, davon ausgehend, das Selbstverständnis umlagern, während sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen schließlich dann ergäben, wenn es Lehrpersonen gelinge, ihre Beliefs im Unterricht umzusetzen, sodass diese wiederum von fachdidaktischem Wissen abhängig seien. Insgesamt schlussfolgern Bahcivan und Cobern, dass die Umsetzung der Überzeugungen der Lehrpersonen in Unterrichtspraxis von der individuellen Anordnung der Konzepte im «Belief System» und ihrer Relation zum fachdidaktischen Wissen abhängig sei.²⁴⁰ Damit unterstreichen die Autoren ältere Befunde aus anderen kulturellen Kontexten.²⁴¹

240 Vgl. Bahcivan und Cobern, «Investigating Coherence among Turkish Elementary Science Teachers' Teaching Belief Systems, Pedagogical Content Knowledge and Practice», 80–82.

241 Vgl. Bryan, «Nestedness of Beliefs», 858–62.

Insgesamt möchte ich, wie für die einzelnen Konstrukte verdeutlicht (vgl. Kapitel 2.1.2.3, 2.1.3.3), hervorheben, dass die Resultate unter anderem von den Untersuchungsverfahren abhängig sind. So arbeiten Autorinnen und Autoren von Studien, in denen die Unterrichtsgestaltung entweder mittels Befragungen der Lehrpersonen, der Lernenden oder anhand von deskriptiven Analysen der Unterrichtsvideos erfasst wurde, Zusammenhänge zwischen beiden oder einem der beiden Konstrukte und der Unterrichtspraxis heraus. Wird der Unterricht hingegen im Hinblick auf mehrere Qualitätsmerkmale hoch-inferent oder mittels qualitativer Analysen hinsichtlich der Tiefenstruktur untersucht, werden Inkohärenzen zu den Konstrukten oder gänzliche Abweichungen berichtet. Ähnlich wie für die einzelnen Konzepte lassen sich die Erklärungsansätze in kontextuelle und personelle Aspekte unterscheiden. Auf der soziokulturellen Ebene hängt die Umsetzung davon ab, ob bestimmte Rollenmuster (z. B. Lehrperson als Autorität) vorgelebt oder von unterschiedlichen Akteuren im Bildungssystem erwartet (z. B. von den Eltern oder Lernenden) werden. Institutionell werden konstruktivistische Konzepte mittels Curricula, Lehrbuch- oder Prüfungsvorgaben gestützt oder infrage gestellt. Im Schulkontext hängt die Umsetzung darüber hinaus von Anforderungen und Ansichten von Mentorinnen und Mentoren während der Ausbildung oder von Kolleginnen und Kollegen ab. Schließlich spielen im Klassenraumkontext vorhandene Ressourcen wie die technische Ausstattung sowie die von der Lehrperson beigezogenen Lehrmittel eine Rolle. Auf der personalen Ebene ist die Umsetzung in Praxis einerseits an die eigenen Erfahrungen etwa aus der eigenen Schulzeit oder der Ausbildung gebunden, andererseits hängt sie von der Bedeutung der jeweiligen Annahmen im «Belief System» ab. Hier scheinen insbesondere Relationen zwischen epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Konstrukten und dem Selbstverständnis der Lehrperson (Autorität vs. Individuum) eine wichtige Rolle zu spielen. Überdies stehen beide Konstrukte mit fachdidaktischem Wissen und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen in Verbindung.

2.2 Domänenspezifischer Forschungsstand

Die Zusammenschau des domänenspezifischen Forschungsstandes beginne ich mit der Darstellung der Forschungsansätze zu erkenntnistheoretischen Konzepten in Geschichte. Daraufhin werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die Hinweise für den Einfluss des schulischen und akademischen Ausbildungskontexts auf die Ausprägung der epistemologischen Konzepte von Geschichtslehrpersonen liefern. Im Anschluss werden Resultate zum Zusammenhang zwischen epistemologischen Annahmen der Lehrpersonen und ihrer Unterrichtspraxis berichtet. Analog fasse ich die

domänenspezifische Literatur zu den lehr-lerntheoretischen Beliefs zusammen. Anschließend referiere ich die bisherigen Resultate hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Konstrukten. Weiterhin stelle ich Ansätze zur Erforschung von Geschichtsunterricht vor. Abschließend entfalte ich meine Heuristik, die ich für die empirischen Analysen verwendet habe.

2.2.1 Epistemologische Beliefs

2.2.1.1 Forschungsansätze – Epistemologie und Geschichte

In Geschichte haben Forschende epistemologische Konzepte über einen langen Zeitraum im Rahmen von geschichtstheoretischen Überlegungen diskutiert, während entsprechende Konstrukte, die auf sozioempirische Untersuchungen zurückgehen, etwa seit den 1970er Jahren vorgelegt wurden. Zunächst stelle ich die geschichtstheoretischen Überlegungen vor.

Sowohl Lorenz als auch Daniel unterscheiden zwischen einer positivistischen, einer postmodernen und einer narrativ-konstruktivistischen Sichtweise.²⁴² Faktenpositivistische und hermeneutische Ansätze ordne ich als «Zwischenformen» ein. Strukturgeschichtliche Ansätze klammere ich aus, weil innerhalb dieser Überlegungen alle Grundpositionen vertreten wurden.²⁴³ Außerdem bleibt der historische Materialismus unberücksichtigt, da Forschende dieser Richtung von derselben Grundannahme wie positivistische Autorinnen und Autoren ausgehen.²⁴⁴

Aus positivistischer Perspektive wird angenommen, Wissen über Vergangenes könne objektiv abgesichert werden.²⁴⁵ Als Referenz gilt der Ansatz des deutschen Historikers Ranke aus dem 19. Jahrhundert, der geschichtsphilosophische Spekulationen über den Sinn der Geschichte zurückwies und stattdessen hervorhob, es gehe darum, zu zeigen, wie es in der Vergangenheit gewesen sei. Daniel weist allerdings darauf hin, dass Rankes Aussage erst im Rahmen des Streits um die Wissenschaftlichkeit der Geisteswissenschaften um 1900 als Argument für die Gewähr der Objektivität der Geschichtswissenschaft verwendet worden sei.²⁴⁶ Ähnlich hebt Iggers hervor, Ranke habe durchaus die subjektiven Anteile historischer Erkenntnis reflektiert, indem er geschichtliche Darstellungen aufgrund ihrer erzählerischen Form mit litera-

242 Vgl. Lorenz, «History», 22–26; Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte*, 380–443.

243 Vgl. Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, 285–300.

244 Vgl. Wolf, «Die Einheit von Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Ein modernes interdisziplinäres Projekt von Marx und Engels».

245 Vgl. Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte*, 384.

246 Vgl. Daniel, 436.

rischen Mustern in Verbindung gebracht habe.²⁴⁷ Nach Lorenz habe Ranke jedoch betont, die historische Methode der Quellenkritik ermögliche es, Teile der Vergangenheit als «Fakten» oder «Tatsachen» aus den Quellen zu erschließen. Damit habe er die Absicht verfolgt, dem Vorwurf der Subjektivität zu begegnen und die Wissenschaftlichkeit der Geschichtswissenschaft gegenüber den damals dominierenden Naturwissenschaften zu begründen.²⁴⁸ Diese Sichtweise lässt sich mit Winkler als «Faktenpositivismus» bezeichnen, der zum Beispiel anhand von Annahmen erkennbar sei, in denen die Möglichkeit betont werde, es sei aufgrund der historischen Methode möglich, faktische oder objektive Aussagen über Vergangenes zu machen. Dabei reflektierten Vertreterinnen und Vertreter dieser Richtung kaum, inwiefern historische Erkenntnis begründbar sei, selbst wenn sie von der Perspektivität der Geschichtsschreibung ausgingen.²⁴⁹ Hingegen betonten «reine» Positivistinnen und Positivisten nach Lorenz, dass es möglich sei, die historische Wirklichkeit unverfälscht in Gänze zu erschließen, wenn genügend «Fakten» aus den Quellen der Vergangenheit zusammengetragen würden. Ihnen gehe es, angelehnt an naturwissenschaftliche Modelle, darum, gesetzmäßige Erklärungen für den Verlauf «der» Geschichte zu finden. Die Position sei jedoch lediglich von wenigen Historikerinnen und Historikern des 19. oder 20. Jahrhunderts in Reinform vertreten worden.²⁵⁰

Demgegenüber haben hermeneutisch orientierte Autorinnen und Autoren wie Droysen im 19. Jahrhundert den interpretativen Charakter der historischen Erkenntnis reflektiert und sich gegen den Anspruch gewandt, Vergangenes in Gänze abbilden und anhand von Gesetzen erklären zu wollen.²⁵¹ So betonte Droysen stattdessen, die Grundlage geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis sei es, dass Menschen einander verstehen könnten, indem sie sich in die Bedeutung von Handlungen oder Äußerungen anderer Menschen mittels Interpretation hineinversetzten. Das verbindende Element des Verständnisses stelle das göttliche Wirken in den Dingen dar.²⁵² Obwohl sich Droysen der Standpunktabhängigkeit historischer Erkenntnis bewusst war, hob er wie Ranke hervor, die systematische Verwendung der historischen Methode trage

247 Vgl. Iggers, *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang*, 23.

248 Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, 18–21.

249 Vgl. Winkler, «Geschichte schreiben ...» Über historische Paradigmen und die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Mit einer empirischen Analyse der Publikationen der Mitarbeiter des Institutes für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien von 2000–2007», 35f.

250 Vgl. Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, 77–88.

251 Vgl. Lorenz, 86–90.

252 Vgl. Droysen, *Grundriss der Historik*, 11.

zur Objektivität historischer Erkenntnis bei.²⁵³ Schließlich ging Droysen davon aus, dass solcherart gewonnenes Wissen in historischen Darstellungen von den Autorinnen und Autoren strukturiert wird.²⁵⁴

Insbesondere auf der Grundlage dieser Annahme haben postmoderne Autorinnen und Autoren seit den 1970er Jahren die Möglichkeit zu objektiver historischer Erkenntnis infrage gestellt. Sie nehmen an, «narratives» seien «just linguistic constructs without controllable referential strings attached to <the real>», wie Lorenz hervorhebt.²⁵⁵ So macht White in seiner Untersuchung wichtiger (männlicher) Geschichtsschreiber des 19. Jahrhunderts darauf aufmerksam, dass der Schreibstil der Historikerinnen und Historiker und nicht die Aussagen aus den Quellen der Vergangenheit «zur Vorstrukturierung» der Erkenntnis führe.²⁵⁶ Infolge der Rezeption seiner Analysen wird Geschichtsschreibung vielfach mit literarischer Textproduktion gleichgesetzt. Dies führt dazu, dass die Sicherheit des historischen Wissens grundsätzlich infrage gestellt wird. So erscheint Geschichte aus dieser Perspektive nach Lorenz als «nicht-referentielle Sprachkonstruktion – als reiner Text». Die Kraft der Quellen aus der Vergangenheit als Verweis auf außerhalb liegende Wirklichkeiten werde infolgedessen ebenfalls infrage gestellt.²⁵⁷ Aufgrund der erkenntniskritischen Haltung dieser Annahmen bezeichnet Danto diesen Ansatz als «radikalen Skeptizismus».²⁵⁸

Herausgefordert von solchen Überlegungen, haben sich seit dem Ende der 1960er Jahre einige Autorinnen und Autoren aus narrativ-konstruktivistischer Perspektive mit der Frage befasst, inwiefern historische Erkenntnis begründungsfähig ist. Ausgehend von hermeneutischen Überlegungen des 19. Jahrhunderts,²⁵⁹ besteht unter diesen Autorinnen und Autoren ein Konsens darüber, dass die Vergangenheit rein physikalisch nicht mehr zu betreten ist.²⁶⁰ Von der hermeneutischen Perspektive wurde zudem die Vorstellung übernommen, dass sich Forschung nicht auf ein Erkenntnisobjekt in der Vergangenheit bezieht,²⁶¹ sondern dieses erschafft, indem sie historische Zusammenhänge herstellt, wie Rüsen ausführt.²⁶² Dazu benötige sie historische

253 Vgl. Droysen, 41.

254 Vgl. Droysen, 23.

255 Lorenz, «History», 26.

256 White, *Metahistory: die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, 553.

257 Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, 135.

258 Danto, *Analytische Philosophie der Geschichte*, 54.

259 Vgl. z. B. Droysen, *Grundriss der Historik*, 14.

260 Vgl. z. B. Lorenz, «History», 31; Baberowski, *Der Sinn der Geschichte: Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*, 22; Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 86.

261 Vgl. z. B. Droysen, *Grundriss der Historik*, 8.

262 Vgl. Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 86.

Quellen, die als «Lebensäußerungen vergangener Menschen» und als individuelle Sichtweisen auf die Ereignisse definierbar seien, wie Baberowski betont.²⁶³ Zugleich werde, wie Rösen hervorhebt, davon ausgegangen, dass damalige Menschen in ihren sozialen Kontext eingebunden waren, der ihre Perspektiven beeinflusste.²⁶⁴ Historikerinnen und Historiker untersuchten solche Quellen wiederum in der Rückschau und eingebunden in ihren sozialen Zusammenhang von ihrem Standpunkt aus, gesteuert von ihren Erkenntnisinteressen sowie auf der Grundlage ihrer Vorerfahrungen. Die Untersuchung erfolge, indem Historikerinnen und Historiker versuchten, Quellen mittels Verfahren der Quellenkritik zu befragen.²⁶⁵ Die derart gewonnenen historischen Erkenntnisse würden im Rahmen der Darstellung als Erzählung versprochen, sodass Zeitlichkeit erst hergestellt und als Verlauf strukturiert werde. Daher gehen narrativ-konstruktivistische Autorinnen und Autoren, ähnlich wie hermeneutische und postmoderne Theoretikerinnen und Theoretiker, davon aus, dass historisches Wissen als historische Narration vorliegt, die subjekt- sowie gegenwartsgebunden ist. Im Gegensatz zum hermeneutischen Ansatz Droysens wird die Erzählung jedoch nicht als eine Darstellungsform verstanden,²⁶⁶ sondern als übergreifende Form, in deren Rahmen die Zeit sprachlich verarbeitet werde.²⁶⁷ Um jedoch der Schlussfolgerung aus den postmodernen Debatten zu begegnen, historische Erkenntnis sei beliebig, haben sich einige Autorinnen und Autoren mit der Frage beschäftigt, wie Historikerinnen und Historiker historisches Wissen absichern. Besonders Rösen hat einige Vorschläge unterbreitet.²⁶⁸ In seinem jüngsten Entwurf betont er, historische Narrationen seien dann plausibel, wenn Bezüge zu vergangenen Quellen sowie zum gegenwärtigen Forschungsdiskurs hergestellt würden. Weiterhin könnten Bezüge zu theoretischen und normativen Erwägungen dafür sorgen, dass die Aussagen der Narrationen für Rezipientinnen und Rezipienten nachvollziehbar seien. Zudem stelle die historische Narration den Rahmen dar, in dem die Nachvollziehbarkeit der Aussagen über Vergangenes hinsichtlich ihrer Logik und Kohärenz geprüft werden

263 Baberowski, *Der Sinn der Geschichte: Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*, 22.

264 Vgl. Rösen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 176f.

265 Vgl. Rösen, 176.

266 Vgl. Droysen, *Grundriss der Historik*, 29.

267 Vgl. Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, 127–77; Rösen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 43–48; Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte*, 430–42.

268 Vgl. Rösen, «Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik»; Rösen, *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung*, 76–84.

könne.²⁶⁹ Jaeger führt darüber hinaus an, dass die Sicherheit historischen Wissens erhöht werde, wenn die Geschichtsschreiberinnen und -schreiber über ihre jeweiligen methodischen Entscheidungen und ihre Perspektive Rechenschaft gegenüber den Rezipientinnen und Rezipienten ablegten.²⁷⁰ Aus der sozialen Einbindung historischen Wissens leite sich der Anwendungsbezug ab. So hatte historische Erkenntnis nach Rüsen die Funktion, dass sich Subjekte und Kollektive in der Gegenwart orientieren, indem sie sich auf der Grundlage der Deutungen von Quellen aus der Vergangenheit gegenseitig Geschichte(n) erzählen und darin Zukunftsperspektiven entwerfen.²⁷¹

Damit lassen sich zusammenfassend die drei Grundpositionen Positivismus, Skeptizismus und narrativer Konstruktivismus idealtypisch unterscheiden. Die faktenpositivistische und hermeneutische Sichtweise verstehe ich hingegen als Zwischenformen. So wird aus faktenpositivistischer Sicht weiterhin von der faktischen oder objektiven Abbildbarkeit der Vergangenheit ausgegangen, obwohl die Perspektivität als Konzept nicht fremd ist. Allerdings werden keine weiteren Überlegungen zur Kohärenz beider Annahmen angestellt. Beim hermeneutischen Ansatz wird hingegen die Schlussfolgerung gezogen, dass Subjekte historisches Wissen in ihrer jeweiligen Gegenwart konzipieren und sprachlich darstellen. Es werden jedoch keine Erwägungen hinsichtlich der Gültigkeit der Erkenntnisse angestellt.

Im Gegensatz zu den vorgestellten analytischen Arbeiten geschichtstheoretischer Provenienz sind die sozioempirischen Analysen deutlich jünger. Darin untersuchen Forschende epistemologische Konzepte von Personen als Teil ihres Wissens («second-order-concepts»,²⁷² «metahistorical concepts»²⁷³), ihrer Vorstellungen («conceptions of time and history»,²⁷⁴ «teachers conceptions of history»²⁷⁵), ihrer «subjektiven Theorien»,²⁷⁶ ihrer berufsbiografischen Rollenkonstruktion²⁷⁷ oder ihrer Überzeugun-

269 Vgl. Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 57–64.

270 Vgl. Jaeger, «Geschichtstheorie», 738–43.

271 Vgl. Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 40–42; ähnlich Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, 400–414.

272 Vgl. z. B. Lee und Shemilt, «A Scaffold, Not a Cage».

273 Vgl. O'Neill, Guloy und Sensoy, «Strengthening Methods for Assessing Students' Metahistorical Conceptions».

274 Vgl. Zaccaria, «The Development of Historical Thinking».

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

276 Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 27; Thünemann, «Ganz, ganz historisch gedacht». Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive», 41.

277 Vgl. Daumüller, *Lehrergeschichten. Lerngeschichten. Lebenskonstruktionen. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren*, 1:434f.

gen («epistemological beliefs»²⁷⁸). Während Autorinnen und Autoren, die die Konstrukte als Wissen oder Vorstellungen analysieren, von Entwicklungsmodellen ausgehen, nutzen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die nach den epistemologischen Beliefs fragen, sowohl entwicklungslogische als auch dimensionale Ansätze. Forschende, die mit dem Konstrukt «subjektive Theorien» arbeiten oder einen berufsbiografischen Ansatz verfolgen, verorten sich hingegen in keiner der genannten Richtungen. Dabei weisen die in den Arbeiten verwendeten Konstrukte zahlreiche Gemeinsamkeiten mit den geschichtstheoretischen Ansätzen auf, da objektivistische, subjektzentrierte und kontextbezogene Konzepte Verwendung finden.

Inspiziert von entwicklungspsychologischen Arbeiten in der Tradition Piagets, begannen britische Forschende in den 1970er Jahren, sich mit der Progression von Geschichtskonzepten auseinanderzusetzen. Eine erste Synthese der Forschungsbefunde legte Zaccaria vor, in der er von einer Entwicklung der Zeit- und Geschichtsvorstellungen sowie des -interesses von Kindern und Jugendlichen vom Kleinkindalter bis zum Maturitätsalter ausgeht. Die Progression beginne mit einer mythologischen Perspektive (z. B. Es war einmal ..., Vor langer Zeit), aus der nicht zwischen literarischen und historischen Erzählungen unterschieden werde, setze sich in Form von objektivistischen Konzepten fort, in denen von der Sicherheit historischer Erkenntnis ausgegangen werde (z. B. Beweis durch Augenzeuginnen und Augenzeugen), und führe anschließend zu präsentistischen Konzepten (z. B. Dinge sind interessant, weil sie alt *sind*). Diese Sicht werde von der Betrachtung isolierter Einzelaspekte abgelöst (z. B. Details historischer Ausstellungen) und resultiere schließlich in der Einsicht, Geschichte sei interpretativ (z. B. unterschiedliche Sichtweisen zu vergangenen Motiven).²⁷⁹

Während Zaccaria diverse Konzepte nicht trennscharf bündelte (z. B. Geschichtsverständnis, Zeit, Interesse) und von einer altersbezogenen Entwicklung ausging, legte die Forschungsgruppe um Lee und Shemilt auf der Grundlage qualitativer Analysen der Konzepte britischer Kinder und Jugendlicher seit den 1980er Jahren mehrere Progressionsmodelle zu unterschiedlichen «second-order concepts» (z. B. «evidence»,²⁸⁰ «accounts»²⁸¹) vor. Die Autoren betonen dabei im Gegensatz zu Zaccaria, es handle sich um eine Heuristik zur Lernbegleitung und nicht um ein Modell

278 Vgl. z. B. Maggioni, Alexander und VanSledright, «At a Crossroads? The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking»; Stoel u. a., «Measuring Epistemological Beliefs in History Education».

279 Vgl. Zaccaria, «The Development of Historical Thinking», 329–32.

280 Vgl. z. B. Lee und Shemilt, «A Scaffold, Not a Cage».

281 Vgl. z. B. Lee und Ashby, «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14».

zur altersspezifischen Entwicklung, da sich unterschiedliche Konzepte in beinahe allen Altersgruppen finden ließen.²⁸² Sie unterscheiden zum Beispiel die Konstrukte zu «evidence» in objektivistische Komponenten (z. B. historisches Wissen als «pictures of the past», «correct» oder «incorrect», basierend auf «eyewitnesses» sowie «true bits» of evidence), subjektivistische Konstrukte (historisches Wissen auf der Grundlage von «questions we ask», ohne Möglichkeit, die Zuverlässigkeit zu prüfen) und kontextbezogene Ansätze (historisches Wissen auf der Grundlage von «sources [...] in its historical context».²⁸³ Kühberger nutzte im deutschsprachigen Kontext einen vergleichbaren Ansatz, um die Konzepte von österreichischen Jugendlichen zu untersuchen.²⁸⁴ O'Neill et al. haben das Konzept für die quantitative Analyse der Geschichtskonzepte kanadischer Jugendlicher fruchtbar gemacht.²⁸⁵

Auf die Kontextbezogenheit von epistemologischen Konzepten in Geschichte hat Martens hingewiesen. Er verdeutlicht in seiner Studie mit deutschen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II, dass diese über ein sowohl konstruktivistisches als auch objektivistisches epistemologisches Verständnis zum Umgang mit historischen Darstellungen verfügen. Der Autor vermutet zur Erklärung seines Befundes, die epistemologische Entwicklung verlaufe nicht linear. Vielmehr würden naive Annahmen auch dann noch vertreten, wenn andere bereits verinnerlicht seien. Zudem nimmt er an, die Lernenden hätten im Geschichtsunterricht gelernt, mittels divergierender Konzepte zu denken.²⁸⁶

Seit Mitte der 1980er Jahre haben zunächst vor allem US-amerikanische Forschende die epistemologischen Perspektiven von Geschichtslehrpersonen in den Blick genommen.²⁸⁷ In diesem Kontext hat Evans die erste systematische Typologie der Geschichtskonzepte von Lehrpersonen auf der Grundlage eines größeren Samples von Befragten vorgestellt. Aufgrund der Analyse offener Fragebogenantworten unterscheidet der Autor fünf Konstrukte. Davon lassen sich drei Konzepte als objektivistisch klassifizieren («storyteller», «cosmic philosophers», «scientific historian»). Demgegenüber scheint der «relativist» konstruktivistisch orientiert zu sein, da Evans betont, solche Lehrkräfte bezweifelten objektive historische Erkenntnis und hielten

282 Vgl. Lee und Shemilt, «A Scaffold, Not a Cage», 13.

283 Lee und Shemilt, 21.

284 Vgl. Kühberger, «Qualitative Auswertung der Schüleressays», 66–72.

285 Vgl. O'Neill, Guloy und Sensoy, «Strengthening Methods for Assessing Students' Metahistorical Conceptions».

286 Vgl. Martens, «Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing with Conflicting Historical Narratives», 226f.

287 Vgl. Wilson, «Research on history teaching», 535–37.

Geschichte(n) für menschliche Konstrukte. Daneben kennzeichnet der Autor Probandinnen und Probanden als «eclectic», wenn sie über keine kohärente Konzeption verfügen.²⁸⁸ Eine vergleichbare Unterscheidung (z. B. «history as a positive science», «history as relative knowledge», «history as a comprehensive science», «history as a social science») nutzt Magalhães für die quantitative Analyse von Geschichtskonzepten portugiesischer Lehrpersonen.²⁸⁹ Ähnlich differenziert McCrum die «conceptions of the nature of history» von britischen Geschichtslehrkräften. Sie klassifiziert diese entweder als empiristisch, wenn sie auf der Objektivität historischer Erkenntnis beharren, oder als postmodern, wenn die Probandinnen und Probanden die Bedingungen der Entstehung und die Unsicherheiten historischer Narrationen reflektierten.²⁹⁰

Im deutschsprachigen Kontext unterscheidet Meyer-Hamme die Geschichtskonzepte von deutschen Lehramtsstudierenden in vier Typen. Der erste vertrete «am stärksten neopositivistische Ansichten», etwa dass Quellen Vergangenes objektiv abbildeten. Der zweite wird als skeptisch klassifiziert, da diese «historischem Denken insgesamt skeptisch-zurückhaltend gegenüber» stünden. Daneben gebe es eine konstruktivistisch-reflektierte Gruppe, die den interpretativen Charakter von Geschichte und die Notwendigkeit zur Multiperspektivität betone, während die vierte Gruppe indifferent sei und sich nicht festlegen wolle.²⁹¹

Als Teil der subjektiven Theorien von deutschen Referendarinnen und Referendaren unterscheidet Schröer die «wissenschaftstheoretischen Beliefs» der Befragten auf der Grundlage qualitativer Analysen in solche, die «Geschichte als feststellbare Wirklichkeit» oder als perspektivische «Konstruktion» kennzeichnen. Daneben verstünden Teilnehmende «Geschichte als Arsenal» (z. B. «gegenwartsfixiert» und «instrumentalisierend») sowie als «Museum». Während die ersten drei Typen erkenntnistheoretisch charakterisiert sind und sich in der oben herausgearbeiteten Weise als eher objektivistisch, konstruktivistisch und subjektivistisch klassifizieren lassen, ist der letzte Typ vor allem anhand von Annahmen zur Anwendung historischen Wissens gekennzeichnet, da dieser Geschichte als «bewunderswert» oder «bunt» und damit unterhaltsam beschreibt.²⁹² Ebenfalls das Konzept der subjektiven Theorien nutzend,

288 Evans, «Teacher Conceptions of History», 215–31.

289 Magalhães, «Portuguese History Teachers' Ideas about History», 148–54.

290 Vgl. McCrum, «History Teachers' Thinking about the Nature of Their Subject», 76–79.

291 Meyer-Hamme, «Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdanken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002)», 88–100.

292 Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 312.

hat Thünemann die Annahmen einer Lehrkraft in einer Einzelfallanalyse als «gemäßigt konstruktivistisches Geschichtsverständnis» kategorisiert.²⁹³

Dem Habitus-Ansatz von Bourdieu folgend, haben Schär und Sperisen anhand einer Fallanalyse des Umgangs einer Lehrperson mit einem Geschichtslehrmittel darauf hingewiesen, dass die Geschichtsreflexionen mitunter von strukturgeschichtlichen Perspektiven dominiert werden.²⁹⁴

Aus berufsbiografischer Sicht untersuchte Daumüller auf der Grundlage von Interviewanalysen die Rollenkonzepte deutscher Geschichtslehrkräfte. Dabei gerieten unter anderem ihre epistemologischen Sichtweisen in den Blick. Der Autor unterscheidet sechs Idealtypen, von denen sich fünf erkenntnistheoretisch verorten lassen. So sind der «Fachwissenschaftler» und der «Erzieher» eher objektivistisch, da sie auf stimmige Geschichte(n) oder ein bestimmtes Bild der Vergangenheit abzielen. Demgegenüber fokussierten der «Wahrheitssucher», der «Lebenshelfer» sowie der «Diskussionstyp» auf Problemorientierung, Kontroversität und die Bearbeitung widersprüchlicher historischer Deutungen.²⁹⁵ Damit lassen sich die epistemologischen Annahmen der letzten drei Typen entweder als konstruktivistisch oder interpretativ begreifen. Allerdings bleibt undeutlich, inwiefern zudem subjektivistische Konstrukte vertreten werden.

Demgegenüber bietet die US-amerikanische Gruppe um Maggioni in ihren Arbeiten zu epistemologischen Überzeugungen von Lernenden und Lehrpersonen eine trennscharfe Unterscheidung an. Angelehnt an die entwicklungslogische Perspektive der Pädagogischen Psychologie, war die Autorinnen- und Autorengruppe die erste, die in Geschichte die epistemologischen Beliefs von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen quantitativ untersucht hat. Basierend auf dem oben vorgestellten Konzept von Kuhn et al. (vgl. Kapitel 2.1.2.1) und inspiriert von den Arbeiten der britischen Forschungsgruppe um Lee und Shemilt, unterscheidet Maggioni die epistemologischen Beliefs in die drei Konzepte «copier», «borrower» und «criterialist». Das erste Konstrukt bezeichnet Personen, die annehmen, Geschichte bilde Vergangenes ab. Mit dem zweiten Terminus werden Subjekte erfasst, die aus der Subjektgebundenheit der Deutungen und der Unzugänglichkeit der Vergangenheit die Schlussfol-

293 Thünemann, ««Ganz, ganz historisch gedacht». Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive», 45.

294 Vgl. z. B. Sperisen und Schär, «Akteure versus Strukturen – zum Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch- und Lehrpersonenkonzepten im Geschichtsunterricht. Das Schweizer Beispiel «Hinschauen und Nachfragen»».

295 Daumüller, *Lehrgeschichten. Lerngeschichten. Lebenskonstruktionen. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren*, 1:434–93.

gerung ziehen, Sichtweisen auf die Vergangenheit seien frei wählbar. Schließlich werden Personen als «criterialist» klassifiziert, wenn sie Geschichte als das Ergebnis einer regelgeleiteten Interpretation begreifen, die methodologisch abgesichert ist.²⁹⁶

Stoel et al. haben sich schließlich den epistemologischen Annahmen von niederländischen Sekundarschülerinnen und -schülern und Historikerinnen und Historikern aus einer dimensional Perspektive (vgl. Kapitel 2.1.2.1) mittels explorativer, quantitativer Analysen zugewandt. Sie unterscheiden das Konstrukt auf der Grundlage statistisch extrahierter Dimensionen von Fragebogenantworten hinsichtlich der Entstehung des historischen Wissens in naive und nuancierte Beliefs. Personen mit naiven Überzeugungen würden zum Beispiel solche Annahmen vertreten, die die Unzuverlässigkeit historischer Erkenntnis betonten, während Individuen mit nuancierten Ansichten das Gegenteil annehmen würden. Darüber hinaus gliederten sich die Beliefs zur Beschaffenheit des Wissens in objektivistische, subjektivistische und unsichere Konzepte. Die objektivistische Perspektive sei von Beliefs bestimmt, in denen von der Sicherheit historischen Wissens ausgegangen werde. Die subjektivistische Sicht sei anhand von Aussagen charakterisiert, in denen die Möglichkeit, Kriterien zur Absicherung historischer Erkenntnis zu entwickeln, bezweifelt werde. Die unsichere Konzeption sei schließlich von Überzeugungen geprägt, in denen die stetige Wandlung historischer Erkenntnis postuliert werde. Obwohl die Forschenden betonen, dass diese Konzeption auf der plausibelsten statistischen Modellierung basiere, sind die Kategorisierungen aus meiner Sicht wenig systematisch, was jedoch am explorativen Zugang liegen dürfte.²⁹⁷

Insgesamt verdeutlichen die vorgestellten Arbeiten, dass geschichtstheoretisch und sozioempirisch arbeitende Forschende ähnliche Konzepte verwenden, um erkenntnistheoretische Überlegungen in Geschichte zu systematisieren. Darüber hinaus werden in sozioempirischen Arbeiten vielfältige theoretische Ansätze verwendet. Vor dem Hintergrund der geschichtstheoretischen Differenzierungen erscheinen die Unterscheidungen jedoch wenig systematisch, sodass die Herausforderung darin besteht, eine plausible Synthese zu entfalten, die anschlussfähig sowohl an die geschichtstheoretischen Ansätze als auch an die Diskussionen um die erkenntnistheoretischen Beliefs von Geschichtslehrpersonen ist (vgl. Kapitel 2.2.5.1).

296 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 119f.

297 Vgl. Stoel u. a., «Measuring Epistemological Beliefs in History Education», 126f.

2.2.1.2 Epistemologische Beliefs und Ausbildungskontext

Wie im domänenübergreifenden Forschungsteil stelle ich zunächst Forschungsbeobachtungen vor, in denen der Zusammenhang zwischen der schulischen Ausbildung und der subjektiven Ausprägung erkenntnistheoretischer Annahmen in Geschichte thematisiert wird, bevor ich auf solche Arbeiten eingehe, in denen den Verbindungen zwischen dem Konstrukt und dem Ausbildungskontext sowie den Unterrichtserfahrungen von Lehrkräften nachgegangen wird.

Anfang der 1990er Jahre hat Wineburg in einer Studie die Prozesse historischen Denkens von Historikerinnen und Historikern und Lernenden untersucht. Er arbeitete zum Beispiel heraus, dass Lernende historische Quellen als unmittelbare Informationen über Vergangenes behandelten, während Historikerinnen und Historiker diese hinsichtlich des historischen Kontexts und weiterer Quellen interpretierten, um den Subtext zu rekonstruieren. Der Autor vermutet, dies liege unter anderem daran, dass Historikerinnen und Historiker und Lernende sich hinsichtlich ihrer epistemologischen Annahmen unterschieden. Wineburg stellt außerdem die Hypothese auf, dass die Lernenden die nötigen Annahmen in der Schule nicht lernen, da Quellen lediglich als Informationszugänge zur Vergangenheit behandelt werden.²⁹⁸ Wie herausfordernd es ist, Lernende für historische Erkenntnisweisen zu sensibilisieren, illustriert eine Studie von VanSledright, in der eine Intervention mit Schülerinnen und Schülern einer fünften Klasse im Zentrum steht, in deren Verlauf das historische Denken der Lernenden mittels Arbeit an Quellen und Darstellungen gefördert werden sollte. Als Nebenresultat verdeutlicht der Autor, die Annahmen einiger Schülerinnen und Schüler zum epistemologischen Status von Medien hätten dazu geführt, dass diese immer dann den Schulbuchtexten vertrauten, wenn sie anhand kontroverser Quellen zur Entwicklung einer plausiblen Deutung aufgefordert wurden. Diese Lernenden hätten dies mit der Vertrauenswürdigkeit von Schulbuchdarstellungen begründet und selbst dann darauf beharrt, wenn ihre Ansicht hinterfragt worden sei.²⁹⁹

Deutschsprachige Studien weisen in eine vergleichbare Richtung. So heben Kübler et al. in ihrer Untersuchung zum historischen Denken von deutschschweizerischen Kindergartenkindern und Primarschülerinnen und -schülern hervor, dass zwar die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte mit zunehmendem Alter wachse.

²⁹⁸ Vgl. Wineburg, «Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence», 85f.

²⁹⁹ Vgl. VanSledright, «Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past», 1102.

Insgesamt reflektierten jedoch wenige Kinder die Zeit-, Perspektiven- und Interessegebundenheit historischer Erkenntnis.³⁰⁰ Martens stellt in seiner Studie mit deutschen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II über ihre Umgangsweisen mit kontroversen historischen Darstellungen vergleichbare Resultate vor. Obwohl der Autor betont, dass einige Lernende durchaus ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis erkennen ließen, fällt sein Gesamtfazit nüchtern aus. So hätten die meisten Lernenden Schwierigkeiten, zwischen Quelle und Darstellung zu unterscheiden. Weiterhin bleibe bei vielen ein Verständnis für die Entstehung historischen Wissens undeutlich. Martens vermutet als Erklärungsansatz, dass dieses im herkömmlichen Geschichtsunterricht zu selten thematisiert wird.³⁰¹ Dass diese Vermutung wohl zutreffend ist, zeigt die kürzlich von Spieß vorgelegte Arbeit zum Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. Der Autor hebt anhand der Analysen von 39 deutschen Geschichtslektionen hervor, Quellen würden in den meisten Lektionen in den fragend-entwickelnden Geschichtsunterricht eingebettet. Außerdem dienten sie im Rahmen der Unterrichtsgespräche vor allem als Informationsträger über Vergangenes. Dies solle dafür sorgen, dass die Lernenden in «Positivismusfallen» tappten, da ihnen kaum der Unterschied zwischen Geschichte(n) und vergangenen Quellen verdeutlicht werde. Zudem lernten die Schülerinnen und Schüler, wie schon von Wineburg vermutet, kaum die notwendigen Kompetenzen, um aus vergangenen Zeugnissen historische Deutungen zu entwerfen.³⁰² Auf weitere Untersuchungen, die einen Zusammenhang zwischen der Gestaltung des Geschichtsunterrichts und den epistemologischen Konzepten von Lernenden in der Schule nahelegen, verweisen Barricelli und Sauer³⁰³ für den deutschsprachigen Kontext sowie VanSledright und Maggioni für das englischsprachige Forschungsfeld in ihren Überblicksartikeln. Allerdings heben Letztere zu Recht hervor, dass in diesen Untersuchungen die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden nicht im Fokus standen.³⁰⁴

Demgegenüber ging Maggioni als Erste der Frage nach, welchen Einfluss der reguläre Geschichtsunterricht auf die epistemologischen Beliefs der Lernenden hat.

300 Vgl. Kübler u. a., «Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte».

301 Vgl. Martens, *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*, 333–35.

302 Vgl. Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*, 231–33.

303 Im deutschsprachigen Kontext bestätigen vor allem die Arbeiten zum Umgang mit Medien durch Lernende die vorgestellten Befunde. Vgl. Barricelli und Sauer, «Empirische Lehr-Lern-Forschung im Fach Geschichte», z. B. 191f.

304 Vgl. VanSledright und Maggioni, «Epistemic cognition in history», 137f.

Dazu nutzte sie sowohl ihren «Beliefs about History Questionnaire» als auch kognitive Interviews anhand der Fragebogenaussagen für eine Untersuchung des Wandels der Beliefs von Lernenden in drei US-amerikanischen High-School-Klassen im Verlauf eines Halbjahres. Obwohl sie feststellt, dass sich die Konstrukte der Lernenden im Verlauf des Halbjahres leicht verändert hätten, seien keine signifikanten Unterschiede zu erkennen. Anhand von Unterrichtsbeobachtungen hebt sie hervor, dies liege unter anderem daran, dass die Annahmen der Lernenden zu zentralen Konzepten wie «evidence» oder «perspectives» im Geschichtsunterricht kaum thematisiert wurden, was Fehlkonzepte (z. B. Perspektivität sei ein Problem der historischen Erkenntnis) begünstige.³⁰⁵

Dass eine Beeinflussung der epistemologischen Beliefs in Geschichte dennoch möglich ist, haben Stoel et al., anknüpfend an Maggionis Arbeiten, im Rahmen einer Interventionsstudie mit holländischen Sekundarschülerinnen und -schülern verdeutlicht. Darin stand die Förderung historischen Schreibens am Beispiel kausaler Erklärungen im Zentrum. Zudem waren explizite Reflexionen der epistemologischen Annahmen der Schülerinnen und Schüler sowie der erkenntnistheoretischen Bedeutung von bestimmten historischen Methoden (z. B. Quellenkritik) vorgesehen. Dies habe unter anderem dazu geführt, dass die Zustimmung zu subjektivistischen Annahmen von Lernenden in der Interventionsgruppe abgenommen und die Befürwortung kontextualistischer Beliefs zugenommen habe.³⁰⁶ Einen ähnlichen Befund haben Mierwald et al. sowie kürzlich Bertram für den deutschsprachigen Raum vorgelegt. Letztere hat epistemologische Aspekte (z. B. Einsicht in den Unterschied zwischen Quelle und Darstellung) allerdings als Teil der historischen Kompetenzen in Anlehnung an das Verständnis von Schreiber et al. (vgl. Kapitel 2.2.2.1) modelliert.³⁰⁷

Vergleichbare Studien, die den Zusammenhang zwischen der Hochschulausbildung von angehenden Geschichtslehrpersonen und ihrem Wandel epistemologischer Konstrukte ins Zentrum stellen, sind seltener zu finden.

Einen indirekten Hinweis auf den Einfluss des geschichtswissenschaftlichen Studiums bieten Rouet et al. an. Die Autorinnen und Autoren untersuchten in den 1990er Jahren die Umgangsweisen von US-amerikanischen Studienanfängerinnen

305 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 229–55.

306 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», besonders 9.

307 Vgl. Bertram, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*, 115; Mierwald, Lehmann und Brauch, «Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor».

und -anfängern und fortgeschrittenen Studierenden im Fach Geschichte mit unterschiedlichen historischen Medien. Dazu legten sie den Beteiligten zwei unterschiedliche Kontroversen zur Geschichte des Panamakanals vor und forderten die Studierenden etwa dazu auf, die Glaubwürdigkeit der angebotenen Materialien (Darstellungen von Historikerinnen und Historikern, Aufzeichnungen von Beteiligten, Verwaltungsdokumente aus der Zeit, Lehrbuchtexte) einzuschätzen und ihre Beurteilung zu begründen. Die Forschenden arbeiten zum Beispiel heraus, dass die Anfängerinnen und Anfänger den Lehrbuchtexten bei beiden Problemen am stärksten vertrauten. Dies hätten die Novizinnen und Novizen anhand der inhaltlichen Darstellung begründet. Demgegenüber hielten die fortgeschrittenen Probandinnen und Probanden unterschiedliche Quellen für besonders glaubwürdig. Dies rechtfertigten sie anhand mehrerer Kriterien (historisches Problem, Quellenaussagen, Quellenkontext). Die Forschenden deuten den Befund unter anderem als Erfolg der geschichtswissenschaftlichen Ausbildung.³⁰⁸ Obwohl sie nicht explizit auf epistemologische Aspekte eingehen, verweisen die Resultate darauf, dass bei Novizinnen und Novizen und Fortgeschrittenen andere epistemologische Annahmen während der Begründung im Spiel waren. So nutzten die Studienanfängerinnen und -anfänger lediglich inhaltliche Argumente, während Beteiligte aus höheren Semestern kontextbezogene Rechtfertigungen heranzogen. Infolgedessen erscheinen die Überlegungen der Beginnerinnen und Beginner vor allem abbildtheoretisch fundiert, während hinter den Einschätzungen der älteren Gruppe kontextualistische epistemologische Konstrukte stehen dürften. Von vergleichbaren Befunden berichtet Wilson in ihrem Überblicksartikel.³⁰⁹

Die erste Studie, in der ein Zusammenhang zwischen den epistemologischen Beliefs von Geschichtsstudierenden und ihrer geschichtswissenschaftlichen Ausbildung hergestellt wird, haben Tabak et al. vorgestellt. Darin arbeiten die Forschenden unter anderem die epistemologischen Perspektiven von zehn israelischen Geschichts- («history majors») und Biologiestudierenden heraus, die sich im letzten Jahr ihres Studiums befanden. Dazu führte die Gruppe Interviews mit allen Beteiligten anhand eines biologischen, juristischen und historischen Problems durch und interpretierte diese mithilfe des vorgestellten Konzepts von Kuhn et al. (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Im Vergleich der Gruppen zeige sich unter anderem, dass die Beteiligten im Fach Geschichte eher zu quasireflektierten («multiplist») oder reflektierten («evaluist») An-

308 Vgl. Rouet u. a., «Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise», 89, 93f.

309 Vgl. Wilson, «Research on history teaching», 535f.

nahmen neigten, wenn ihnen historische Problem vorgelegt wurden, während die Biologiestudierenden objektivistische («absolutist») Konzepte geäußert hätten. Allerdings hätten die Geschichtsstudierenden ebenfalls zu objektivistischen Konzepten tendiert, wenn sie mit dem biologischen Problem konfrontiert worden seien. Die Autorinnen und Autoren interpretieren ihr Resultat einerseits als Hinweis auf die Domänenspezifik der epistemologischen Konstrukte. Sie sehen in dem Unterschied zwischen den Beliefs der Biologie- und Geschichtsstudierenden zudem ein Anzeichen für den Zusammenhang zwischen dem Fachstudium und der Ausbildung der erkenntnistheoretischen Annahmen. Tabak und andere verweisen außerdem darauf, dass die elaborierten Befragten in Geschichte nicht auf Kriterien für die Begründung des Wissens eingegangen seien, was als Hinweis für quasireflektierte Überzeugungen oder Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Annahmen interpretiert werden könne.³¹⁰ Der Wechsel der epistemologischen Annahmen der Geschichtsstudierenden zwischen den verschiedenen Problemen könnte darüber hinaus vor dem Hintergrund des situierten Forschungsansatzes (vgl. Kapitel 2.1.2.1) als ein Hinweis interpretiert werden, dass das Konstrukt in Geschichte ebenfalls adaptiv verwendet wird.³¹¹ Ein verwandtes Phänomen beleuchteten Gottlieb und Wineburg in einem Vergleich zwischen religiösen und nicht religiösen Historikerinnen und Historikern, indem sie aufzeigen, dass die religiösen Probandinnen und Probanden ihre epistemologischen Annahmen wechselten, wenn sie ein historisches oder religiöses Problem diskutierten. Die Autoren wählen für ihre Beobachtung das passende Label «epistemic switching»,³¹² das in ähnlicher Weise in Studien zum Einfluss der geschichtsdidaktischen Ausbildung auf die erkenntnistheoretischen Überzeugungen von angehenden und erfahrenen Geschichtslehrkräften herausgearbeitet wurde.

So haben VanSledright und Reddy den Einfluss von geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen an einem Sample US-amerikanischer Studierender untersucht. Die Forschenden stellten, ausgehend von Maggionis Fragebogen, eine Interventionsstudie vor, bei der 18 angehende High-School-Lehrkräfte aus zwei einsemestrigen Kursen in «history teaching» teilnahmen. Zusätzlich führten die Forschenden mit je zwei Studierenden pro Kurs Interviews im Semesterverlauf durch. Die Autorin und der Autor beschreiben das Resultat ähnlich wie Wineburg und Gottlieb als «epistemic wobbling». Damit charakterisieren sie, dass sich zwar bei den meisten Studierenden

310 Vgl. Tabak u. a., «Discipline-specific socialization».

311 Vgl. Martens, «Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing with Conflicting Historical Narratives».

312 Vgl. Gottlieb und Wineburg, «Between *Veritas* and *Communitas*».

Veränderungen im Semesterverlauf feststellen ließen, diese jedoch unsystematisch ausfielen. So seien zum Beispiel im Rahmen der Fragebogenerhebung Studierende zu finden, die von der reflektierten «Criterialist»-Stufe auf die subjektivistische Sicht zurückgefallen seien, während in den Interviews deutlich werde, dass sich die Befragten zwischen den Stufen bewegten, indem sie etwa die Perspektivität erkannten und den Subjektivismus ablehnten, jedoch nicht deutlich den Kriterienbezug (z. B. Quellenrahmen) historischer Erkenntnis herausstellten.³¹³ Ähnliche Resultate hatten Maggioni et al. in zwei Untersuchungen mit erfahrenen US-amerikanischen Lehrpersonen aufgezeigt, die an Weiterbildungen teilnahmen. So tendierten die meisten Teilnehmenden zwar vor der Schulung zu subjektivistischen oder kontextualistischen Überzeugungen, viele hätten jedoch im Verlauf der Fortbildung die Perspektiven gewechselt oder sich zwischen den Konstrukten bewegt.³¹⁴

Mierwald et al. haben demgegenüber in ihrer Studie mit angehenden deutschen Geschichtslehrpersonen, die sich am Beginn und Ende ihrer universitären Ausbildung befanden, gegenteilige Resultate vorgestellt. Die Autorinnen und Autoren berichten auf der Grundlage einer Befragung in Anlehnung an Maggionis Fragebogen von signifikanten Gruppenunterschieden zwischen Novizinnen und Novizen und erfahrenen Studierenden. Demnach stimmten Letztere reflektierten epistemologischen Überzeugungen («criterialist stance») stärker zu als Studienbeginnende, während der Zuspruch zu objektivistischen Annahmen abgenommen habe. Außerdem bestünden negative Zusammenhänge zwischen objektivistischen Beliefs und der Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen in Geschichtsdidaktik sowie der Anzahl absolvierter Unterrichtspraktika. Die Autorinnen und Autoren interpretieren ihre Ergebnisse als Hinweis für die positive Bedeutung der universitären Ausbildung bei der Ausprägung epistemologischer Überzeugungen.³¹⁵ In ähnlicher Weise haben Namamba und Rao in ihrer Studie mit 132 erfahrenen Geschichtslehrpersonen aus Tansania verdeutlicht, dass ein höherer Bildungsabschluss bei erfahrenen Lehrpersonen für höhere Zustimmungen zu subjektivistischen Konstrukten Sorge.³¹⁶

313 Vgl. VanSledright und Reddy, «Changing Epistemic Beliefs?», 42–62.

314 Vgl. Maggioni, Alexander und VanSledright, «At a Crossroads? The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking»; Maggioni, VanSledright und Alexander, «Walking on the Borders».

315 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».

316 Vgl. Namamba und Rao, «Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches», 214.

Vermutlich kommen diese abweichenden Resultate zustande, da Maggioni et al. die Fragebogenantworten der Probandinnen und Probanden mittels Konsistenzscores rekodierten und infolgedessen widersprüchliche Antworten in den Blick nahmen,³¹⁷ während Mierwald et al. sowie Namamba und Rao Mittelwertvergleiche einzelner Beliefs-Skalen (z. B. «criterialist») nutzten, bei denen inkohärente Antworten undeutlich bleiben.

Ein deutlich skeptischeres Bild hinsichtlich der Bedeutung der Unterrichtspraxis für die Veränderung der Konstrukte zeichnet Schröer. Der Autor hat in einem qualitativen Längsschnitt unter anderem die konzeptionell oben vorgestellten «wissenschaftstheoretischen Beliefs» (vgl. Kapitel 2.2.1.1) von 16 deutschen Geschichtsreferendarinnen und -referendaren an Gymnasien und Gesamtschulen mittels mehrerer qualitativer Erhebungen zu Beginn des einhalbjährigen Referendariats und nach Abschluss des Examens untersucht. Zwar betonten die meisten Befragten schnell den Konstruktcharakter von Geschichte(n). Äußerten sie sich jedoch angeregt durch konkrete fachspezifische Probleme, etwa im Kontext der Konstruktion von Lernaufgaben, vertrete die Mehrheit der Fortgeschrittenen die Auffassung, «Geschichte sei reale Wirklichkeit, deren Gewissheiten möglichst genau und detailliert abgebildet, reproduziert und erklärt» werden müsse. Schröer klassifiziert diese Sichtweise folgerichtig als positivistischen Zugriff.³¹⁸ Ganz ähnlich stellt Kanert in seiner Längsschnittuntersuchung mittels Selbstauskünften von deutschen Berufseinsteigenden fest, diese würden einerseits ein konstruktivistisches Geschichtskonzept befürworten, dieses jedoch kaum verarbeiten, wenn im Fragenbogen Verbindungen zu unterrichtspraktischen Aspekten hergestellt würden.³¹⁹ Damit legen Schröers und Kanerts Studie nahe, dass angehende deutsche Lehrpersonen ihre epistemologischen Konstrukte kaum mit der Unterrichtspraxis verbinden. In vergleichbarer Weise haben Namamba und Rao in ihrer oben genannten Studie mit erfahrenen Geschichtslehrpersonen aus Tansania aufgezeigt, dass keine Gruppenunterschiede zwischen Lehrpersonen mit höherer oder niedriger Unterrichtserfahrung festzustellen sind.³²⁰ Insgesamt verweisen die letztgenannten Studien darauf, dass die epistemologischen Beliefs und die unterrichtspraktischen Erfahrungen von (angehenden) Geschichtslehrpersonen kaum verbunden sind.

317 Vgl. zusammenfassend VanSledright und Maggioni, «Epistemic cognition in history», 139.

318 Vgl. Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 137–39, 315f.

319 Vgl. Kanert, *Geschichtslehrererausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*, 294–98.

320 Vgl. Namamba und Rao, «Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches», 210–15.

Zusammenfassend verdeutlichen die Studien, dass die schulische Ausbildung im Rahmen des Geschichtsunterrichts nur dann einflussreich bei der Ausprägung epistemologischer Überzeugungen ist, wenn sie mittels expliziter Thematisierung an die Konstrukte der Lernenden anschließt. Während der Hochschulausbildung scheint der geschichtswissenschaftliche Anteil bedeutsam, während geschichtsdidaktische Bemühungen, die epistemologischen Überlegungen mit Fragen des Lehrens zu verbinden, zu widersprüchlichen Resultaten führt. Mit Blick auf den Anteil der Unterrichtspraxis vertreten deutschsprachige Befragte zwar während ihrer praktischen Ausbildung konstruktivistische Annahmen. Diese wandeln sich jedoch kaum noch und werden, wenn es um die unterrichtsbezogene Anwendung geht, aufgegeben. Zudem scheinen die epistemologischen Annahmen erfahrener Lehrpersonen in Tansania nicht mit ihrer Unterrichtserfahrung in Verbindung zu stehen. Insgesamt verdichten sich außerdem die Hinweise darauf, dass Lernende und Lehrpersonen zwischen ihren epistemologischen Konzepten in Geschichte «switchen», wenn es die Situation erforderlich macht.

2.2.1.3 Epistemologische Beliefs und Geschichtsunterricht

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen epistemologischen Überzeugungen von Geschichtslehrkräften und der Gestaltung des Geschichtsunterrichts liegen ebenfalls widersprüchliche Resultate vor.

Mehrere Arbeiten verweisen darauf, wie Epistemologie und Geschichtsunterricht kohärent verbunden werden könnten. So berichtet Bain von einem Praxisversuch, den er selbst durchgeführt hat. Obwohl es nicht explizit um Beliefs geht, spielen erkenntnistheoretische Überlegungen eine zentrale Rolle. So sei es dem Autor darum gegangen, High-School-Schülerinnen und -Schülern Geschichte als «epistemic activity» näherzubringen. Seine Konzeption macht er gleich zu Beginn deutlich, indem er betont, Geschichte als epistemologische Tätigkeit bestehe darin, Vergangenes zu rekonstruieren, und nicht darin, Fakten zu bergen. Vielmehr entstehe Geschichte in den Köpfen der Fragenden, indem den herausgearbeiteten Quellaussagen Bedeutung zugeschrieben werde («give meaning to historical facts»). Zudem sei Geschichte eine soziale Aktivität, da Bedeutung über Vergangenes ausgehandelt werde. Um diesen Ansatz im Geschichtsunterricht umzusetzen, habe sich der Autor in seinem Versuch auf bedeutsame historische Probleme konzentriert und die Lernenden dazu aufgefordert, Quellen und Darstellungen zu untersuchen und eigene Geschichte(n) zu schreiben (z. B. «freewriting», «narratives through story writing», «interactive writing»). Dabei habe er einerseits darauf geachtet, den Lernenden zu zeigen, wie Quellen interpretiert und daraus historische Aussagen («evidence») konstruiert würden.

Andererseits seien die Lernenden zur Begründung ihrer Interpretationen und zur Reflexion der Plausibilität gegenüber Mitschülerinnen und -schüler aufgefordert worden (z. B. «Are there other possible accounts of the event?»). Zudem habe er im Verlauf des Vorhabens immer wieder die Deutungen und Präkonzepte der Lernenden hinterfragt und sie animiert, dies gegenseitig zu tun, damit sie lernten, Geschichte als sozialen Konstruktionsprozess zu begreifen. Außerdem seien wichtige Fachkonzepte thematisiert (z. B. «evidence», «significance») worden. Schließlich sei es immer wieder darum gegangen, historisches Denken sichtbar zu machen (z. B. Methoden modellieren, den Umgang mit widersprüchlichen Quellen und kontroversen Deutungen thematisieren) und fachspezifische Erkenntnisweisen zu hinterfragen (z. B. «How is it possible to reconstruct a past event that no longer exists in the present?»).³²¹

Von einem vergleichbaren epistemologischen Ansatz ausgehend, skizziert VanSledright aufgrund seiner und anderer Forschungsergebnisse³²² zwei idealtypische Geschichtslehrpersonen: den «investigator», dessen erkenntnistheoretische Annahmen und Unterrichtspraxis mit der Bains vergleichbar sind, und den «storyteller». Dieser sei dem Objektivismus verpflichtet. Sein Unterricht erfolge im Lektoratsstil: «He [...] loves to talk [...], has a wellworn notebook containing almost 75 pages of lecture notes that frame his talks to his students.» Ihm gehe es darum, dass die Lernenden möglichst viel historisches Wissen behalten. Seine Schülerinnen und Schüler hätten sich durchaus von den spannenden Geschichten inspiriert gefühlt und es genossen, ihm zuzuhören, hätten sich jedoch darüber beschwert, so viel auswendig lernen zu müssen. Insgesamt blieben die Lernenden Konsumenten der präsentierten Geschichte(n), würden lediglich gering herausgefordert und zu selten interessenorientiert unterrichtet.³²³

Jenseits solcher Extremtypen, von denen in der Literatur mehrfach berichtet wird,³²⁴ gibt es Studien, die darauf hinweisen, dass im regulären Unterricht epistemologische Zwischenformen eine Rolle spielen. So präsentieren Yeager und Davis, die von Maggioni rezipiert werden,³²⁵ Ergebnisse der Analyse von Think-aloud-Interviews, die sie anhand von Quellen und Darstellungen mit erfahrenen Geschichtslehr-

321 Vgl. Bain, «Into the Breach», 159–65.

322 Vgl. z. B. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*; VanSledright, «Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past».

323 Vgl. VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 8–28.

324 Vgl. Wilson, «Research on history teaching», 529–34; Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 42f.; Yilmaz, «Social Studies Teachers' Conceptions of History».

325 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 42f.

personen geführt haben, um das historische Denken der Probandinnen und Probanden und den Bezug zum Geschichtsunterricht herauszuarbeiten. Neben «Meredith», die in den Gesprächen ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis geäußert habe und deren Aussagen zur Unterrichtsgestaltung vergleichbar mit VanSledrights «investigator» oder Bains Ansatz sind, stellen die Forschenden «Julie» und «Jordan» vor. Julies epistemologisches Verständnis wird während ihres Umgangs mit einem Schulbuchtext deutlich, dessen Glaubwürdigkeit sie begründet habe, indem sie betonte, es handle sich dabei einfach um die sachliche Darstellung von Fakten. Damit lassen sich Julies Aussagen, ausgehend von den oben vorgestellten geschichtstheoretischen Ansätzen (vgl. Kapitel 2.2.1.1), als faktenpositivistisch klassifizieren. Damit einhergehend, ergibt sich ein kohärentes Bild ihres Unterrichtsvorgehens. Yeager und Davis interpretieren ihre Aussagen dahingehend, dass ihr Geschichtsunterricht entlang einer «story» gestaltet werde, die mittels Darstellungen unterstützt und anhand von Quellen emotional aufgewertet werde. Insgesamt gehe es Julie darum, dass Geschichte den Lernenden anschaulich erzählt und präsentiert werde, um sie zu begeistern. Demgegenüber gehe es «Jordan» um die richtige Darstellung der Geschichte im Unterricht, weshalb sein Umgang mit Quellen auf die Herausarbeitung der korrekten Informationen hinauslaufe. Obwohl er sich der Perspektivität historischer Medien bewusst sei, habe er betont, der Umgang mit widersprüchlichen Quellen und Darstellungen überfordere seine Schülerinnen und Schüler. Insgesamt könne sein Unterricht als Geschichtspräsentation beschrieben werden, die anhand von Medien illustriert werde.³²⁶ Damit ist Julie eher faktenpositivistisch orientiert, während Jordan einerseits von einem positivistischen Konzept zur Herkunft des Wissens ausgeht (korrekt erschließbar aus den Quellen), sich andererseits der Standortgebundenheit bewusst ist, ohne dass er eine Verbindung zwischen beiden Annahmen herstellt. Beide nutzen Medien im Unterricht jedoch, indem sie diese in ihre Darstellung der Vergangenheit integrieren. Vergleichbare Befunde berichten die Autorin und der Autor ebenfalls für angehende Geschichtslehrpersonen.³²⁷ Außerdem nennt Maggioni weitere Studien,³²⁸ die dafür sprechen, dass Lehrpersonen, die eher zu objektivistischen epistemologischen Annahmen oder zu Zwischenformen neigen, ihren Unterricht um eine vorgegebene Geschichte gestalten, die mittels unterschiedlicher Medien

326 Vgl. Yeager und Davisz, «Classroom Teachers' Thinking about Historical Texts», 151–60.

327 Vgl. Yeager und Davis Jr, «Between Campus and Classroom. Secondary Student-Teachers' Thinking about Historical Texts».

328 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 42f.

illustriert wird. Van Hover et al. verdeutlichen, dass dieser Befund ebenfalls für den gegenwärtigen Geschichtsunterricht in den USA gilt.³²⁹

Dass diese Resultate für den deutschsprachigen Kontext relevant sind, verdeutlichen mehrere Studien, die über Jahrzehnte hinweg immer wieder auf den darstellenden Charakter des Geschichtsunterrichts hingewiesen haben.³³⁰ Die Relevanz für den Deutschschweizer Kontext zeigen Waldis et al. auf. Sie haben in ihrer Untersuchung Lernaufgaben zu unterschiedlichen Medien in deutschschweizerischen Geschichtslektionen anhand von Unterrichtsvideos untersucht und dabei herausgearbeitet, dass diese kaum das historische Denken der Schülerinnen und Schüler anregen, sondern auf die Informationserarbeitung abzielen und so eingesetzt würden, dass die Lernenden die vorgegebene Geschichte nachvollziehen müssten.³³¹ Obwohl die epistemologischen Annahmen der Lehrenden in diesen Studien nicht in den Blick geraten, scheint der deutschsprachige Geschichtsunterricht mehrheitlich von einem (fakten-)positivistischen Klima³³² geprägt zu sein.

Mehrere Studien verweisen darüber hinaus darauf, dass die Geschichtskonzepte oder epistemologischen Überzeugungen nicht bei allen Lehrpersonen kohärent zu ihrem Unterrichtsvorgehen sind. So skizziert Evans, ausgehend von seiner vorgestellten (vgl. Kapitel 2.2.1.1) Unterscheidung der Geschichtskonzepte («storyteller», «cosmic philosophers», «scientific historian», «relativist», «eclectic»), typische Unterrichtsmerkmale. Während der Unterricht des «storyteller» und «relativist» in der vorgestellten Art und Weise von Bain und VanSledright als kohärent charakterisiert wird, erlauben die Beschreibungen des Unterrichtsvorgehens der anderen Typen weitere Einblicke. So zeichne sich der Unterricht des «scientific historians», dessen Erkenntnistheorie als «analytic positivism» klassifiziert wird, dadurch aus, dass die Lernenden dazu angeleitet würden, historische Fragen über Vergangenes zu stellen, um hinter die Zusammenhänge zwischen den wichtigen historischen Ereignissen zu kommen. Außerdem würden Quellen genutzt, um zu objektiven Aussagen zu gelangen. Dieser Lehrtyp nutze vor allem Klassengespräche, um gemeinsam mit den Ler-

329 Vgl. van Hover, Hicks und Dack, «From Source to Evidence?»

330 Vgl. z. B. Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*; Hodel und Waldis, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse»; Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*.

331 Vgl. Waldis, Hodel und Fink, «Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen».

332 Ich nutze den Begriff «Klima» hier in Analogie zum Terminus «Lernklima» in der Bildungsforschung, um die üblichen sozialen Umgangsweisen mit einem Aspekt – hier mit historischer Erkenntnis – im Unterricht zu bezeichnen. Vgl. Praetorius u. a., «One Lesson Is All You Need?», 3.

nenden Erklärungen für Veränderungen abzuleiten. «Cosmic philosophers» suchten hingegen nach verallgemeinerbaren Gesetzmäßigkeiten und übergreifenden Kräften (z. B. Gott) für historische Zusammenhänge. Ihr Unterricht sei durch eine eklektizistische Methodenvielfalt gekennzeichnet (z. B. Diskussionen, Schreibaufträge, darstellendes Spiel.). Ähnlich vielfältig stelle sich der Geschichtsunterricht des «Eclectic»-Typus dar, der jedoch kein kohärentes Geschichtskonzept vertrete. Im Unterricht gehe es vor allem darum, die Lernenden anhand von Wissensfragen einzubinden. Außerdem versuchten solche Lehrpersonen, sich auf die Lebenswelt der Lernenden zu beziehen. Schließlich dienten die eingesetzten Quellen und Darstellungen der Veranschaulichung der Geschichte(n) der Lehrpersonen.³³³

Auf ähnlich diverse Zusammenhänge zwischen Geschichtsverständnis oder epistemologischen Konzepten und Unterrichtsgestaltung wird sowohl in weiteren englischsprachigen³³⁴ als auch deutschsprachigen Studien³³⁵ für angehende und erfahrene Geschichtslehrpersonen hingewiesen. Allerdings befassen diese sich nicht mit Überzeugungen. Zudem bieten sie selten Erklärungen für diese Differenzen an.

Auf eine Erklärung für die Diskrepanz zwischen epistemologischen Annahmen und der Unterrichtsgestaltung von Studierenden haben Wansink et al. in einer holländischen Interviewstudie hingewiesen. So hätten die Befragten einerseits den interpretativen Charakter von Geschichte betont, andererseits von darstellenden Unterrichtsvorgehensweisen während ihrer Praktika berichtet. Dies sei unter anderem damit begründet worden, dass die Befragten unsicher waren, welches Unterrichtsvorgehen für ihre Überzeugungen passend gewesen wäre.³³⁶ Allerdings stützen sich die Autorinnen und Autoren auf die selbst berichtete Unterrichtspraxis der Probandinnen und Probanden.

Demgegenüber hat Maggioni auf der Grundlage ihres vorgestellten Konzeptes (vgl. Kapitel 2.2.1.1) unter anderem die erkenntnistheoretischen Beliefs von drei US-amerikanischen High-School-Lehrpersonen herausgearbeitet und, auf Unterrichtsbeobachtungen gestützt, mit dem Vorgehen im Geschichtsunterricht verglichen.

333 Vgl. Evans, «Teacher Conceptions of History Revisited», 109–24.

334 Vgl. z. B. Magalhães, «Portuguese History Teachers' Ideas about History»; Monte-Sano und Harris, «Recitation and Reasoning in Novice History Teachers' Use of Writing»; Monte-Sano und Cochran, «Attention to Learners, Subject, or Teaching»; van Hover und Yeager, «I Want to Use My Subject Matter To ...»

335 Vgl. Daumüller, «Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und -lehrern»; Meyer-Hamme, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*.

336 Vgl. Wansink, Akkerman und Wubbels, «The Certainty Paradox of Student History Teachers», 103.

Insgesamt betonten alle Beteiligten die interpretative Natur von Geschichte(n), wiesen jedoch «epistemic inconsistencies» auf. Vor allem unterschieden sie sich hinsichtlich ihres Umgangs mit der Subjektgebundenheit historischer Erkenntnis. «Ellen» habe sich zwischen objektivistischen und subjektivistischen Annahmen bewegt, da sie einerseits davon ausgegangen sei, Quellen vermittelten die Wahrheit über Vergangenes, andererseits habe sie jedoch betont, Geschichte sei standpunktabhängig. «Lauren» habe demgegenüber zwischen einer subjektivistischen und einer kriterialistischen Position changiert, indem sie die Multiperspektivität historischer Erkenntnis betont, jedoch nicht erkannt habe, anhand welcher Kriterien Deutungen begründbar seien. «Danielle» bescheinigt Maggioni schließlich kriterialistische Konstrukte, weil sie sich der Subjektivität historischer Erkenntnis bewusst gewesen sei und unterschiedliche Heuristiken kenne. In konkreten Anwendungssituationen (z. B. an Quellen) habe sie dennoch zum Teil betont, dass Quellen einen Zugang zur Wahrheit über Vergangenes böten. Trotz der unterschiedlichen epistemologischen Annahmen sei der Geschichtsunterricht aller Lehrpersonen dadurch gekennzeichnet gewesen, dass er um die Geschichte der Lehrenden herum strukturiert gewesen sei. Dabei hätten sich Ellen und Lauren enger am Schulbuch orientiert, während Danielle ebenfalls Quellen eingebunden und den Lernenden mehr Arbeitszeit eingeräumt habe. Die Arbeitsaufträge aller drei Lehrpersonen hätten zudem häufig auf das Herausarbeiten, Ordnen und Wiederholen von Informationen gezielt. Ellen habe die Lernenden zudem auf der Grundlage des Herausgearbeiteten Texte schreiben lassen. Danielle habe darüber hinaus Medienvergleiche genutzt und Begründungen für historische Deutungen von den Lernenden eingefordert.³³⁷ Im Vergleich zwischen der Unterrichtspraxis und den epistemologischen Beliefs der Lehrenden falle auf, dass die Lehrpersonen insgesamt häufiger Gestaltungen wählten, die von einer Sicherheit des Wissens ausgingen (z. B. Informationen über Vergangenes nachvollziehen, Vergleichen, ordnen), als solche, in denen Unsicherheiten ins Spiel kämen (z. B. widersprüchliche Quellen). Obwohl die Lehrpersonen häufiger Medien aus unterschiedlichen Perspektiven eingebracht hätten, sei dies häufig darauf hinausgelaufen, dass die Lernenden sich für eine Sicht hätten entscheiden müssen. Als Erklärung nennt Maggioni drei Hauptgründe. Erstens fehlten den Lehrpersonen die epistemologischen und unterrichtsmethodischen Strategien, mit widersprüchlichen Perspektiven umzugehen. Zweitens liefen die Lehrziele der Lehrpersonen in unterschiedlich starker Gewichtung darauf hinaus, Geschichte real, interessant oder lebendig zu machen. Drittens verstärkten die Erwar-

337 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 201–6.

tungen aus dem Schulkontext (z. B. Lernende) diese Zielstellung. Sie werde außerdem aufgrund der Erfahrungen während der akademischen Ausbildung verstärkt, da dort die Wichtigkeit der Lernendenorientierung betont werde.³³⁸

Insgesamt lassen sich Maggionis Befunde wiederum vor dem Hintergrund einer situierten Theorie interpretieren (vgl. Kapitel 2.1.2.1), da sie verdeutlichen, dass die spezifischen Situationen im Schulkontext (Umgang mit historischen Medien, Umgang mit Lernenden, Umgang mit Erwartungen usw.) dafür sorgen dürften, dass die Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihrer Annahmen bei der Gestaltung von Geschichtsunterricht auf solche (epistemologischen) Konstrukte zurückgreifen, die zur sozialen Situation passen.

Stoddard verdeutlicht außerdem in einer US-amerikanischen Fallstudie mit zwei High-School-Lehrpersonen, dass sich die epistemologischen Annahmen der Befragten hinsichtlich der Mediengattungen unterschieden, was im Unterricht zu unterschiedlichen Umgangsweisen geführt habe. So seien die Probandinnen und Probanden anders als bei historischen Quellen bei populären Geschichtsdarstellungen in Form von Geschichtsfilmern oder Webseiten von deren Plausibilität ausgegangen und hätten diese im Unterricht genutzt, um die Lernenden zu begeistern und ihre Sicht auf Vergangenes zu unterstreichen.³³⁹

Dass der Situationsbezug der erkenntnistheoretischen Konstrukte von Lehrpersonen mitunter über den Schulkontext hinausreicht, hat Hatzler-Miller herausgearbeitet. Die Autorin verdeutlicht anhand einer Fallanalyse, dass sich die Lehrperson einerseits der Perspektivität und interpretativen Natur historischer Erkenntnis bewusst war, sich im Schulkontext hingegen von ihren «best-practice beliefs» leiten ließ. Diese hätten darin bestanden, dass die Lehrkraft angenommen habe, es sei ihre Aufgabe, bedeutsame Geschichte(n) für die Lernenden auszuwählen und diese auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu beziehen, während Erkenntnisgewinnung Aufgabe der Geschichtswissenschaft sei. Außerdem habe die Lehrperson ihre Unterrichtsgestaltung aufgrund ihrer persönlichen Vorlieben für große Erzählungen und Ideen (z. B. Revolutionen) begründet. Dies resultiere in einem Unterricht, in dem die Lehrperson Vergangenes anschaulich darstelle, um daraufhin mit den Lernenden Kausalitäten, Deutungen und Bewertungen der Ereignisse zu diskutieren. Die Forscherin sieht im ersten Ergebnis einen Hinweis darauf, dass die Lehrperson zwischen

338 Vgl. Maggioni, 306–13.

339 Vgl. Stoddard, «The Roles of Epistemology and Ideology in Teachers' Pedagogy with Historical «Media»».

einer Epistemologie der Geschichtswissenschaft und einer Epistemologie für den Geschichtsunterricht unterscheidet.³⁴⁰

Schließlich haben Wineburg und Wilson in einer Studie mit erfahrenen Lehrpersonen herausgearbeitet, dass weitere individuelle Konstrukte der Lehrpersonen die Unterrichtsgestaltung begründen. In ihrer Fallanalyse von «Price» und «Jensen» betonten sie, dass sich die Probandinnen und Probanden der epistemologischen Voraussetzungen in Geschichte bewusst waren und über reflektierte Konstrukte verfügten (z. B. Perspektivität und Konstruiertheit von Geschichte(n)), sich aber dennoch in ihrem Unterrichtsvorgehen unterschieden. Während Jensen etwa die Vorliebe gehabt habe, Lernende, die ein historisches Ereignis aus einer bestimmten Perspektive betrachteten, mit widersprechenden Quellen zu konfrontieren, sei Prices Stil stärker darstellend ausgerichtet gewesen. Dennoch habe er kontroverse Deutungen von Historikerinnen und Historikern eingebunden, unterschiedliche Standpunkte offengelegt und die Lernenden zu begründeten Interpretationen aufgefordert. Die Autorin und der Autor argumentieren, wie in domänenübergreifenden Studien (vgl. Kapitel 2.1.2.3), dass die Unterschiede bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichts nicht nur aufgrund der epistemologischen Überzeugungen der Lehrenden, sondern auch anhand weiterer Beliefs etwa zum Lehren und Lernen sowie durch ihr fachspezifisches Wissen zu erklären sind.³⁴¹ Diesen Befund unterstreichend, hat kürzlich Martell aufgrund einer qualitativen Langzeitstudie mit angehenden US-amerikanischen Primarlehrpersonen die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens für die Umsetzung eines interpretativen Geschichtsunterrichts betont. Außerdem macht der Autor deutlich, pädagogische Probleme zum Beispiel bei der Klassenführung führten dazu, dass sich die Lehrkräfte nicht auf domänenspezifische Aspekte konzentrierten.³⁴² James hat darüber hinaus anhand eines Samples US-amerikanischer Primarlehrpersonen herausgearbeitet, dass deren Überzeugungen hinsichtlich der Fähigkeiten der Lernenden einen stärker prozess- und interpretationsorientierten Geschichtsunterricht verhinderten, da sie davon ausgingen, dass dies die Lernenden überfordere.³⁴³

Zusammenfassend wird deutlich, dass in den Studien Zusammenhänge zwischen den epistemologischen Annahmen von Geschichtslehrpersonen und ihrem Unterricht herausgearbeitet werden. Dabei zeigt sich, dass diese dann besonders deutlich werden, wenn die Lehrkräfte über kohärente Konstrukte verfügen, während solche Per-

340 Vgl. Hartzler-Miller, «Making Sense of «Best Practices» in Teaching History», 687–90.

341 Vgl. Wilson, «Research on history teaching», 536.

342 Vgl. Martell, «Learning to Teach History as Interpretation».

343 Vgl. James, «Teachers as Protectors».

sonen, die inkohärente Annahmen vertreten, dazu neigen, eher auf darstellende Unterrichtsformen zurückzugreifen. Dies wird anscheinend von den sozialen Situationen in der Schule (z. B. Erwartungen durch die Lernenden) sowie aufgrund der individuellen Erfahrungen (z. B. in der Ausbildung Erlerntes) angestoßen. Außerdem weist eine Studie darauf hin, dass Lehrpersonen möglicherweise zwischen der Epistemologie der Geschichtswissenschaft und der des Schulfachs Geschichte unterscheiden. Schließlich spielen darüber hinaus das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen³⁴⁴ (z. B. Strategien, um mit widersprüchlichen Quellen im Unterricht umzugehen) sowie pädagogische Unsicherheiten (z. B. Klassenführung) und weitere Überzeugungen (z. B. zum Lehren und Lernen, zu den Fähigkeiten der Lernenden) eine Rolle bei der Umsetzung epistemologischer Annahmen.

2.2.2 Lehr-lerntheoretische Beliefs

2.2.2.1 Forschungsansätze – Lernen und Lehren in Geschichte

Ähnlich wie für die epistemologischen Konzepte unterscheide ich theoretisch hergeleitete Ansätze zum historischen Lernen und Lehren von solchen Modellierungen, die der sozioempirischen Erforschung subjektiver Annahmen dienen.

Ich fasse zunächst theoretische Überlegungen zusammen, bevor ich auf Konzepte aus der sozioempirischen Erforschung subjektiver Konzepte eingehe. Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass lehrzentrierte Perspektiven von lernorientierten Überlegungen differenziert werden. Die deutsch- und englischsprachigen Konzeptentwürfe unterscheiden sich, vereinfacht ausgedrückt, dahingehend, dass Erstere häufig von einer geschichts-,³⁴⁵ gesellschafts-³⁴⁶ oder lerntheoretischen³⁴⁷ Perspektive theoretisch hergeleitet werden, während englischsprachige Ansätze eher lerntheoretisch orientiert sind und nicht selten sozioempirisch begründet werden.³⁴⁸ Da Fives et al. hervorhe-

344 Auch wenn diese Terminologie in den Studien nicht genutzt wird, verwende ich diese Begriffe zur Systematisierung, in Anlehnung an unser VisuHist-Modell. Vgl. Waldis u. a., «Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet». Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen».

345 Vgl. z. B. Rösen, *Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen*, 65–67; Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 63f.; Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*.

346 Vgl. z. B. Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, 71–74; Bergmann, «Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft».

347 Vgl. z. B. Süsmuth, *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder*, 142f.; Schörken, «Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts».

348 Für eine ausführliche Zusammenstellung der theoretischen Ansätze der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, die hier nicht geleistet werden soll, vgl. Körber, «Historical consciousness,

ben, dass Lehrkonzepte nicht unmittelbar aus Lerntheorien abzuleiten sind,³⁴⁹ untersuche ich die Lern- und Lehr-Konzepte getrennt voneinander.

Auffallend häufig wird die lehrorientierte Sichtweise negativ bewertet. Süßmuth und Borries haben darauf hingewiesen, dass dahinter Lerntheorien stehen, die sich am Reiz-Reaktions- und Modell-Lernen orientieren. Daher gehe es bei diesem Ansatz aus fachspezifischer Sicht vor allem um die Rezeption und das Behalten fertiger Geschichte(n) sowie die Überprüfung der Geschichtskennntnisse der Lernenden.³⁵⁰ VanSledright konkretisiert, dass historisches Lernen aus dieser Sicht vor allem im Zuhören, Einprägen, Nachvollziehen und Wiedergeben von historischem Wissen bestehe.³⁵¹

Sowohl in englisch-³⁵² als auch deutschsprachigen Überlegungen wird betont,³⁵³ dass solche Lernmodelle zu Lehrformen führen, die auf eine anschauliche Darbietung einer geschlossenen Geschichtserzählung über Vergangenes setzen und der Vermittlung eines historischen Wissensvorrats dienen. Nach Hug steht dabei der «Stoff im Vordergrund», da auf Kenntnisvermittlung gezielt werde.³⁵⁴ Rolfes und van Norden charakterisieren einen solchen Lehr-Lern-Prozess als lehrzentriert.³⁵⁵ Geschichtstheoretisch sei diese Form «relativ objektivierend»,³⁵⁶ wie Hug betont. Kuhn geht davon aus, dass es um Faktenvermittlung gehe.³⁵⁷ Jeismann und VanSledright verweisen schließlich implizit auf die Nähe zum Transmissionskonzept aus den bildungswissenschaftlichen Untersuchungen (vgl. Kapitel 2.1.3.1), indem sie in der Vermittlung von

historical competencies and beyond?», 5; Eine ausführliche Zusammenschau der konzeptionellen Ansätze der englischsprachigen «history education» bieten Köster, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*.

349 Vgl. Fives, Lacatena und Gerard, «Beliefs about Teaching (and Learning)», 250.

350 Vgl. z. B. Süßmuth, *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder*, 120f.; Borries, *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblicke*, 257f.

351 Vgl. VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 7f.

352 Vgl. z. B. Shemilt, «The Devil's Locomotive», 1f; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 6–28.

353 Vgl. z. B. Schörken, «Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein»; Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, 10–13; Süßmuth, *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder*, 126; Rösen, «Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik», 63f.; Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 58.

354 Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*, 120–29.

355 Vgl. Rohlfses, *Geschichte und ihre Didaktik*, 136; van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 162f.

356 Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*, 34f.

357 Vgl. Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, 10.

Forschungsergebnissen der Geschichtswissenschaft ein wesentliches Merkmal sehen.³⁵⁸ Rosenlund spricht schließlich davon, es gehe, um «transfer of content».³⁵⁹

Im Gegensatz zum vorangestellten Konzept bevorzugen die meisten deutsch- und englischsprachigen Autorinnen und Autoren eine prozessorientierte Konzeption historischen Lernens und Lehrens, in deren Zentrum die Denk- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler stehen. Trotz vielfältiger Unterschiede geht es dabei im Kern darum, dass Lernende die notwendigen domänenspezifischen Operationen lernen, um historisch zu denken. Vor allem im Zeitraum zwischen den 1970er und 1990er Jahren dominierten solche Autorinnen und Autoren den deutschsprachigen Diskurs, die historisches Lernen als Ausbildung und Umstrukturierung des Geschichtsbewusstseins konzipierten.³⁶⁰ Dabei wurde das Konstrukt etwa von Pandel und von Borries in mehrere Dimensionen strukturell ausdifferenziert.³⁶¹ Jeismann und Rüsen beschrieben historisches Lernen als Zuwachs konkreter Denktätigkeiten (Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil bzw. Motivation, Erfahrung, Deutung, Orientierung).³⁶² Den Ausgangspunkt bildeten dabei geschichtstheoretische Überlegungen zur Struktur des historischen Erkenntnisprozesses von Subjekten. Beide Autoren definierten diesen als mentalen Konstruktionsprozess des Geschichtsbewusstseins, in dem historische Quellen und Darstellungen zu historischen Narrationen verarbeitet werden.³⁶³ Rüsen hat diesen Prozess als Kreislaufmodell ausdifferenziert.³⁶⁴ Weitere Ansätze könnten genannt werden.³⁶⁵

358 Vgl. Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 58; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 6.

359 Rosenlund, *History Education as Content, Methods or Orientation?*, 22f.

360 Für andere prozessorientierte Ansätze vgl. z. B. Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*; Handro, «Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts»; für internationale Adaptionen des Konzepts «Geschichtsbewusstsein» vgl. z. B. Seixas, *Theorizing historical consciousness*; Eliason u. a., «Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden».

361 Eine prägnante Zusammenfassung der Vorschläge von Hans-Jürgen Pandel und Bodo von Borries findet sich bei Körber, «Historical consciousness, historical competencies and beyond?», 7f.

362 Vgl. z. B. Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 67–70; Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen*, 110.

363 Vgl. Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 51; Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 90–95.

364 Vgl. Rüsen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, 25–32.

365 Vgl. z. B. Fürnrohr, *Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung*, 54; Huhn, *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung*, 28; Bergmann, *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, 25–52; Klose, *Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*, 35–64.

Davon ausgehend, sind im deutschsprachigen Kontext seit den 2000er Jahren im Rahmen des Kompetenzparadigmas Vorschläge vorgelegt worden,³⁶⁶ in deren Zentrum der analytische und konstruktive Umgang mit historischen Quellen und Narrationen steht. Dabei betonen einige Autorinnen und Autoren stärker den narrativen Charakter,³⁶⁷ während andere den historischen Erkenntnisprozess ins Zentrum stellen. Dem zweiten Ansatz folgend, gehen zum Beispiel Schreiber et al. davon aus, historisches Denken könne als zyklischer Prozess verstanden werden. Der Anstoß dazu erfolge aufgrund gegenwärtiger Orientierungs- und Handlungsprobleme, die anhand von Zeitbezügen gelöst würden. Dazu müssten historische Fragen formuliert werden, die an Darstellungen und Quellen herangetragen würden, um «historische Narrationen zu entwickeln (Re-Konstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen (De-Konstruktion)». Dies solle für den «Aufbau eigener Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit» in Form von «Wissen» (z. B. zu Ereignissen), «Deutungen» (z. B. Ursachen erklären) sowie von «kritischen Werturteilen» (z. B. soziale und individuelle Bedeutung für heute). Dies ermögliche eine «historische Orientierung» in der Lebenswelt und könne zur «Motivation» für zukunftsorientiertes Handeln beitragen. Historisches Lernen bestehe, davon ausgehend, darin, die dazu nötigen Kompetenzen (Fragekompetenz, Re- und De-Konstruktionskompetenz, Orientierungskompetenz und Sachkompetenz) aufzubauen.³⁶⁸ In vergleichbarer Weise haben kürzlich Bracke et al., insbesondere an Jeismanns Überlegungen anschließend, «historisches Denken» als einen Prozess des Geschichtsbewusstseins, bestehend aus historischen Fragen, Sach(verhalts)analysen, Sachurteilen, Werturteilen und historischem Wissen beschrieben und historisches Lernen als Zuwachs der Operationen definiert.³⁶⁹

Ebenfalls von einem Prozessmodell ausgehend, jedoch historisches Erzählen ins Zentrum rückend, hebt Gautschi hervor, historisches Lernen bestehe darin, dass die Jugendlichen historisches Erzählen sowie die dazu notwendigen Kompetenzen (Wahrnehmungs-, Erschließungs-, Interpretations- sowie Orientierungskompetenz)

366 Für eine Übersicht auch zu Modellen, für die ein anderer Ansatz gewählt wurde vgl. z. B. BarriCELLI, Gautschi und Körber, «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle».

367 Vgl. z. B. RÜSEN, «Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik»; Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*; van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*; Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*; Nitsche und Waldis, «Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte».

368 Vgl. Schreiber u. a., *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, 17–23.

369 Vgl. Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, 93–106.

erwerben.³⁷⁰ Ausgehend von der sozialkonstruktivistischen Annahme, dass Menschen mittels Interaktion unter anderem in Form von Sprache ihre sozialen Wirklichkeiten gemeinsam konstruieren, stellt van Norden eine Verknüpfung mit der narrativ-konstruktivistischen Geschichtstheorie her, indem er betont, historische Erkenntnis sei als gegenwartsgebundener kommunikativer Akt von Subjekten mit historischen Medien sowie mit anderen Subjekten zu verstehen, der im Rahmen der Geschichtskultur regelgeleitet kontrolliert werde.³⁷¹ Daher ziele historisches Lernen auf den Aufbau hermeneutischer (Quellen und Darstellungen dekonstruieren) und narrativer Kompetenz (Geschichte[n] entwerfen).³⁷²

Ein weitreichendes Verständnis stellt von Borries vor, indem er hervorhebt, es müssten emotionale Aspekte historischen Denkens integriert werden. Dazu sei es notwendig, von mehreren Lerntheorien auszugehen. So stünden behavioristische Konzepte im Zentrum, wenn historische Kenntnisse («Reproduktions- und Gedächtnislernen») oder historische Methoden sowie Verhaltensweisen historischer Rollen Vorbilder («Helden») mittels Nachahmung gelernt würden («Modell- und Imitationslernen»). Gehe es um «Identitätserweiterung» oder «-revision», könne der Ansatz der «Gestalttherapie» nach Rogers helfen, um Prozesse der Verhaltensänderung zu reflektieren, etwa, wenn im Lehr-Lern-Prozess die «Kulturverschiedenheit» oder «Migrationsschicksal[e]» verhandelt würden («Identitäts- und Balancelernen»). Würden schließlich historische Kompetenzen angebahnt, um die Lernenden zu befähigen historisch zu denken, sei von einem kognitivistischen und in der Erweiterung von einem konstruktivistischen Lernverständnis auszugehen («Einsichts- und Entdeckungslernen»).³⁷³

Ähnliche Modelle liegen aus dem englischsprachigen Kontext vor,³⁷⁴ obwohl die Autorinnen und Autoren unterschiedliche Termini wie «historical thinking»³⁷⁵, «historical interpretation»³⁷⁶ oder «historical reasoning»³⁷⁷ verwenden. Allerdings gehen manche Autorinnen und Autoren nicht von einer zyklischen Struktur historischen Denkens aus wie in den meisten oben dargestellten deutschsprachigen Entwürfen,

370 Vgl. Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, 58–64.

371 Van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 32–57.

372 Vgl. van Norden, 223–26.

373 Borries, *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*, 265f.

374 Für den aktuellen Stand der Diskussion in den USA vgl. z. B. Grant, «Teaching Practices in History Education», 426–26.

375 Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*.

376 Barton und Levstik, «History Teachers Engage Students in Interpretation?»

377 Van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning».

sondern verweisen aufgrund der lernpsychologischen Untersuchungen Wineburgs darauf, dass historische Denkopoperationen nichtlinear interagieren.³⁷⁸ Außerdem wird der sozialkonstruktivistische³⁷⁹ oder soziokulturelle Charakter des Denkprozesses betont.³⁸⁰ Zudem heben diese Autorinnen und Autoren stärker als solche aus dem deutschsprachigen Kontext hervor,³⁸¹ dass historisches Wissen (z. B. zu vergangenen Ereignissen, zu Deutungsmustern und zu epistemologischen Konzepten) eine zentrale Rolle beim historischen Denken spielt.³⁸² Davon ausgehend, wird historisches Lernen ähnlich wie in den deutschsprachigen Überlegungen als Veränderung der nötigen mentalen Operationen (z. B. historisches Fragen, Quellenbearbeitung, Kontextualisierung, argumentative Begründung der Interpretation³⁸³) und Wissensformen verstanden.³⁸⁴

Im skandinavischen Kontext hat Hedegaard, auf Annahmen der kulturhistorischen Schule in der Nachfolge Vygotskys und anderer aufbauend, am deutlichsten die erkenntnistheoretische Prämisse eines soziokulturellen Ansatzes hervorgehoben. Demnach stünden Subjekte in ihrer jeweiligen Gegenwart mittels mentaler (z. B. Sprache) oder physischer Tätigkeiten (z. B. Schreiben) mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt in Verbindung. In Geschichte würden mentale Tätigkeiten (z. B. Quelleninterpretation, Verwendung) und historisches Wissen (z. B. Arbeit, Recht) genutzt, um soziale und historische Phänomene anhand von Quellen und Darstellungen in der Gegenwart zu analysieren und neue Narrationen zu konstruieren.

378 Vgl. Wineburg, «Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence»; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 52; van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning», 90.

379 Vgl. z. B. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, 66–75.

380 Vgl. z. B. van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning», 88.

381 Zu den Ausnahmen gehören z. B. Borries, *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*, 265f.; Ziegler, «Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen»; Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, 96–106.

382 VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 50–53; van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning», 89–103.

383 Hier als Beispiel van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning».

384 Frühere Überlegungen zielten dabei stärker auf die Progression von Metakzepten. Vgl. z. B. Shemilt, «The Devil's Locomotive»; Lee und Shemilt, «A Scaffold, Not a Cage»; darauf aufbauend z. B. Seixas und Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*; aktuelle Ansätze versuchen außerdem prozedurale Operationen zu integrieren. Vgl. z. B. van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning»; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*.

Davon ausgehend, bestehe historisches Lernen in der Expansion der notwendigen Tätigkeiten und Konzepte.³⁸⁵

Im Gegensatz zum historischen Lernen ist historisches Lehren aus der prozessorientierten Sicht bisher selten als eigenständiges Feld der Theoriebildung in den Blick geraten, sondern wurde häufig unmittelbar aus den Überlegungen zum Lernen erschlossen. Übereinstimmend wird in den meisten deutsch- und englischsprachigen Ansätzen jedoch betont, dass es beim historischen Lehren um die Förderung historischen Denkens der Lernenden gehe. Während bei manchen frühen deutschsprachigen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern die theoretische Verortung ihrer Überlegungen undeutlich bleibt,³⁸⁶ entwickelten einige seit den 1970er Jahren ihre Lehrkonzepte ausgehend von kognitivistischen Lerntheorien. So fordert Süsmuth in Anlehnung an Piaget, historisches Lehren müsse an geeigneten historischen Inhalten «den Schüler befähigen, jeweils seiner kognitiven Struktur gemäß, möglichst selbstständig [...] in den nächsthöheren Grad des Gleichgewichtes zu kommen».³⁸⁷ Andere haben diesen Ansatz mit ihren Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein verbunden. Jeismann betont unter Bezugnahme auf Bruners und Piagets Arbeiten,³⁸⁸ Lehrende hätten darauf zu achten, die kognitiven Operationen des Geschichtsbewusstseins (Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil) anzubahnen.³⁸⁹ Ähnlich hebt Rösen hervor, es gehe darum, Zeiterfahrungen und deren Deutungen zu verhandeln³⁹⁰ sowie subjektives «Geschichtsbewusstsein in die Bewegung eines Lernprozesses [zu] bringen».³⁹¹

Daran anknüpfend, haben Forschende wie Krammer seit dem Beginn der Kompetenzorientierung hervorgehoben, historisches Lehren müsse auf die qualitative Veränderung des Geschichtsbewusstseins der Lernenden zielen und dazu beitragen, historische Kompetenzen (z. B. Frage- und Orientierungskompetenz) auszubilden.³⁹²

385 Vgl. Hedegaard, «Activity Theory and History Teaching», 283f.

386 Vgl. z. B. Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*, 120; Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 135–38.

387 Süsmuth, *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder*, 142f; Außerdem Schörken, «Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein».

388 Vgl. Jeismann, «Geschichtsbewusstsein». Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik», 131–35.

389 Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 45.

390 Vgl. Rösen, «Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik», 163–66.

391 Rösen, 120.

392 Vgl. Krammer, «Theorie für die Praxis? Die Konsequenzen des Konzeptes «Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins» für die Praxis des Geschichtsunterrichts», 836f.

Aufbauend auf sein oben dargestelltes Lernkonzept, hat Gautschi unter Rückgriff auf bildungswissenschaftliche Angebots-Nutzungs-Modelle, die der Systematisierung von Unterrichtsprozessen dienen,³⁹³ historisches Lehren als Angebot beschrieben, das die Lernenden nutzen (können). Das Angebot werde von den Lehrpersonen gesteuert und zielen darauf, «anhand von fachspezifisch bedeutsamen Inhalten und Themen mittels eines Unterrichtsprozesses [...] relevantes geschichtliches Wissen und für historisches Lernen grundlegende Kompetenzen [zu] erwerben und aus[z]u differenzieren.»³⁹⁴ Daran anschließend, jedoch die Beteiligung aller hervorhebend, haben Bracke et al. historisches Lehren systemtheoretisch begründet und «als die Herstellung eines kommunikativen Prozesses» definiert, «der auf die planmäßige Entwicklung historischer Denkprozesse» ziele.³⁹⁵

Van Norden leitet sein Konzept aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive ab. Ausgehend von der Annahme, dass Erkenntnis in der gemeinsamen Konstruktion von Wirklichkeit bestehe, handle es sich beim Lehren um einen Prozess, der sich «zwischen Instruktion und Konstruktion» bewege. Dieser solle sowohl die Interaktion zwischen den Lernenden und den historischen Medien (Quellen, Narrationen) als auch zwischen den Beteiligten (Lernende, Lehrpersonen) ermöglichen. Lehre müsse dort instruktional gestaltet sein, wo historische Arbeitsweisen (z. B. Quellenkritik) modelliert werden müssten, die Lernenden Unterstützung brauchten, historische Themen curricular verbindlich seien oder die Lehrperson pädagogische Aufgaben zu erfüllen habe (z. B. Regeln durchsetzen). Jedoch gehe es darum, den Unterricht zu öffnen, um den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbstständige Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen zu ermöglichen.³⁹⁶

Die emotionalen Aspekte betonend, hebt von Borries im Anschluss an sein Lernkonzept hervor, beim Lehren müsse so oft wie möglich, ein «Schwenk vom Lehren zum Lernen» vollzogen werden, um nicht nur die Weitergabe gesicherter historischer Deutungen oder Methoden zu ermöglichen, sondern die Jugendlichen zur kognitiven und identitätsrelevanten Auseinandersetzung mit Quellen und Geschichte(n) anzuregen.³⁹⁷

Vergleichbare Überlegungen liegen aus dem englischsprachigen Kontext vor. So betonen Lee und Shemilt, es gehe vor allem darum, nicht nur chronologisches Wissen

393 Vgl. Helmke, *Unterrichtsqualität. Erfassung, Bewertung, Verbesserung*, 41–46.

394 Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, 100f.

395 Vgl. Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, 156f.

396 Vgl. van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 143–62.

397 Vgl. Borries, *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*, 265–68.

über Vergangenes zu vermitteln, sondern um die Entwicklung der «second-order concepts» (z. B. zu «evidence») und der historischen Vorstellungen der Lernenden.³⁹⁸ Wineburg hat daran anschließend darauf hingewiesen, Geschichtsunterricht solle von den epistemologischen Voraussetzungen des Faches ausgehen und habe das Ziel, eine Brücke zwischen den Konzepten und Prozeduren der Domäne Geschichte und den Lernenden zu schlagen.³⁹⁹

VanSledrights konturiert Lehren, ähnlich wie van Norden, aus sozialkonstruktivistischer Sicht als Lernbegleitung («scaffold»). Diese habe an die epistemologischen Konzepte der Lernenden sowie das Vorwissen («substantive knowledge», «procedural knowledge») anzuknüpfen. Dazu sei es notwendig, historische Methoden zu modellieren, bevor die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständig lernen sollten, ihre eigenen historischen Fragen zu stellen und ihre Antworten anhand von Quellen und Darstellungen zu begründen.⁴⁰⁰

Noch deutlicher betonen van Drie und van Boxtel den sozialen Charakter, indem sie ausgehend von einer soziokulturellen Perspektive Lehren als dialogische Praxis beschreiben, bei der es darum gehe, Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden historisches Denken («historical reasoning») praktizierten, wozu entsprechende Aufgaben (z. B. «writing tasks») nötig seien.⁴⁰¹ Hedegaard macht aus Sicht der kulturhistorischen Schule deutlich, Lehren in Geschichte bestehe darin, Lernende dabei zu unterstützen, solche fachspezifischen Tätigkeiten und Konzepte zu erwerben («acquire»), die ihnen helfen würden, die Lebensbedingungen vergangener und gegenwärtiger Gesellschaften zu verstehen und zu analysieren.⁴⁰²

Auf die Wechselseitigkeit von Lehr-Lern-Prozessen in Geschichte macht schließlich Maggioni aufmerksam, indem sie einerseits betont, dass die Tätigkeiten der Lehrpersonen («moves») das historische Denken und die epistemologischen Konzepte der Lernenden beeinflussten. Andererseits sorgten die Reaktionen der Lernenden («feedback»), dafür, dass die Lehrpersonen ihre Vorgehensweisen anpassten.⁴⁰³

Während die meisten Autorinnen und Autoren, wie dargestellt, ihre prozessbezogenen Überlegungen zwar subjektbezogen konzipieren, jedoch gleichzeitig die soziale Einbindung historischen Lehrens und Lernens fokussieren, finden sich einige

398 Vgl. Lee und Shemilt, «A Scaffold, Not a Cage», 19–22.

399 Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, 154ff.

400 VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 166f.

401 Van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning», 105.

402 Vgl. Hedegaard, «Activity Theory and History Teaching», 283.

403 Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 22.

Forschende, die individualistische Ansätze vertreten, in denen die Bedeutung der individuellen Bedürfnisse der Lernenden für historisches Lernen stärker betont werden als die Relevanz der sozialen Einbindung. Dabei gehen die Autorinnen und Autoren von unterschiedlichen theoretischen Annahmen aus. Dies hat zur Folge, dass sich ihre historischen Lern- und Lehrkonzepte graduell unterscheiden.

So hat Kuhn in den 1970er Jahren aus einer ideologiekritischen Perspektive im Sinn der Frankfurter Schule gefordert, schulisches Geschichtslernen müsse Individuen befähigen, sich von historisch tradierten gesellschaftlichen Zwängen zu emanzipieren. Zur Konkretion historischen Lernens orientierte sich die Autorin am historischen Erkenntnisprozess der Geschichtswissenschaft, den sie als interessengebundene Hypothesenprüfung anhand von Quellen und Darstellungen versteht. Davon ausgehend, definiert Kuhn historisches Lernen als Prozess der «Selbstreflexion und Nachkonstruktion», der von den Interessen der Lernenden gesteuert werden solle. Dies habe anhand von Quellen und Darstellungen zu erfolgen, die für die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler bedeutsam seien.⁴⁰⁴

Das Ziel der Emanzipation aufgreifend, allerdings vom Konzept des radikalen Konstruktivismus ausgehend, versteht Völkel historisches Lernen als Prozess des Zuwachses an «Subjektivität», bei dem «Identität», «Eigen-Sein» und «Geschichts-bewusstsein» an Quellen und Geschichte(n) erfunden werde. Zwar räumt die Autorin ein, dies könne zu einem «Zuwachs an Intersubjektivität» mittels «strukturelle[r] Kopplung» zwischen Subjekten führen, jedoch sei die «Geschichte» der Subjekte «immer noch [die] eigene», sodass «alle Konstruktionen [...] den Rang gleichwertiger Konstrukte» hätten.⁴⁰⁵

Auf der Grundlage der dargestellten geschichtstheoretischen Überlegungen von White und Rüsen (vgl. Kapitel 2.2.1.1), hat Barricelli betont, historisches Lernen bestehe in der Ausbildung narrativer Kompetenz der Lernenden.⁴⁰⁶ Dabei tendiert der Autor zu einer eher skeptischen Epistemologie, die Folgen für seine Konzeption historischen Lernens hat. Besonders in jüngster Zeit hebt Barricelli hervor, dieses sei ein «individueller, subjektiver, von außen schwer nachzuvollziehender Akt».⁴⁰⁷

Auf der Grundlage der Annahme, westliche Gesellschaften durchliefen gegenwärtig einen Prozess der Diversifizierung, betont Lücke ganz ähnlich, historisches

404 Vgl. Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, 61–73.

405 Völkel, *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichts-didaktik*, 195–200.

406 Vgl. z. B. Barricelli, «Historisches Erzählen», 76.

407 Barricelli, «Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens», 47f.

Lernen bestehe in der produktiven und eigensinnigen Aneignung vergangener Wirklichkeiten durch Individuen.⁴⁰⁸ Während im deutschsprachigen Kontext zum Beispiel Schulz-Hageleit, von einem psychoanalytischen Ansatz ausgehend, in eine ähnliche Richtung argumentiert hat,⁴⁰⁹ sind im englischsprachigen Kontext solche radikal subjektzentrierten Perspektiven in Form theoretischer Konzepte nicht vertreten worden.

Die subjektbezogenen Lehrkonzepte weisen ebenfalls einige Unterschiede auf. So entwirft Kuhn historisches Lehren, ausgehend von ihrem ideologiekritischen Ansatz, als Ermöglichung der Reflexion gesellschaftlicher Emanzipationsdefizite. Dies gelinge am besten, wenn die Vergangenheit von solchen sozialen Gruppen thematisiert werde, die in der/den vorliegenden Geschichte(n) unterrepräsentiert seien (z. B. untere Schichten, Frauen). Dadurch werde es für die Lernenden möglich, Emanzipationsdefizite der Gesellschaft zu erkennen, soziale Legitimationsansprüche sowie Traditionen zu hinterfragen und eigene Zukunftsentwürfe zu entwickeln. Um dies zu erreichen, müsse im Geschichtsunterricht auf eine «herrschaftsfreie Kommunikation» zwischen den Lehrenden und Lernenden geachtet werden.⁴¹⁰

Ausgehend von ihrem radikal-konstruktivistischen Verständnis, entwirft Völkel historisches Lehren als Lernraumgestaltung, bei der es vor allem darum gehe, Quellen und Darstellungen anzubieten, die an die «vorgegebenen Strukturen» der Lernenden anknüpften. Bei der Bearbeitung sei darauf zu achten, die «Pluralität» der Geschichte(n) der Lernenden im Unterricht zuzulassen und ihre «Selbstbestimmung» zu fördern. Dazu sei es wichtig, das «Geschichtsbewusstsein» der Lernenden zu respektieren. Zugleich gehe es darum, dass Lehrpersonen «stören», um intersubjektive Verständigung und gesellschaftlichen Wandel zu ermöglichen.⁴¹¹

Barricelli hat seine subjektorientierten Überlegungen fachspezifisch konturiert, indem er betont, im Geschichtsunterricht sollten häufiger solche Aufgaben verwendet werden, die die Lernenden zum historischen Erzählen aufforderten und ihnen individuelle historische Sinnbildungen ermöglichten.⁴¹²

Lücke hat zusammen mit einer Kollegin am Beispiel der Shoah demonstriert, wie er sich historische Lehre vorstellt, die der Diversität der Gesellschaft gerecht wird

408 Vgl. Lücke, «The Change Approach for Combining History Learning and Human Rights Education», 43.

409 Vgl. z. B. Schulz-Hageleit, «Geschichte erleben».

410 Vgl. Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, 27–32.

411 Völkel, *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*, 223–26.

412 Vgl. Barricelli, «Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens», 49ff.

und auf «eigen-sinnige Aneignung» von Geschichte(n) hinausläuft. So müsse den Lernenden Zeit gegeben werden, sich mit den Erfahrungen vergangener Menschen intensiv auseinanderzusetzen und ihre Lebensumstände zu recherchieren. Anschließend schlägt er wie Barricelli vor, die Lernenden in unterschiedlichen Formen (z. B. Kurzfilme, Diashows) historisch erzählen zu lassen. Außerdem sollten die Produkte präsentiert werden, was dazu führe, dass die Lernenden Verantwortung für ihre Sinnbildungen übernehmen. Insgesamt sei dem projektartigen historischen Lehren ein größerer Raum zu verschaffen.⁴¹³

Ähnlich wie aus bildungswissenschaftlicher Perspektive (vgl. Kapitel 2.1.3.1) wird in sozioempirischen Arbeiten, in denen die subjektiven Konstrukte von Geschichtslehrpersonen zum Lehren und Lernen untersucht werden, zwischen lehrzentrierten und lernzentrierten Konzepten unterschieden. So differenziert Virta in ihrer qualitativen Studie die «beliefs about teaching» von angehenden finnischen Geschichtslehrpersonen in «self-centered» und «student-centered». Beim ersten Konzept werde etwa betont, dass Schülerinnen und Schüler Geschichte am besten lernten, wenn die Lehrperson ihnen Vergangenes inspirierend erkläre, während es beim zweiten darum gehe, Lernende zur Anwendung historischer Verfahren zu animieren.⁴¹⁴ Namamba und Rao unterteilen in ihrer Untersuchung die «instructional approaches» von Geschichtslehrpersonen in Tansania in «student-centered» und «teacher-centered». Zur Erfassung der ersten Sicht nutzten die Autoren Fragebogenitems, in denen die Bedeutung von Gruppenarbeit und Klassendiskussionen betont wird, während für die zweite Konzeption Aussagen Verwendung fanden, in denen die Relevanz der Darstellung von historischen Fakten oder Lehrvorträgen hervorgehoben wird.⁴¹⁵ Im deutschsprachigen Kontext grenzt Fenn die instruktionalen «subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen» von deutschen Lehramtsstudierenden, bei denen etwa betont werde, dass Vergangenes als Fakten dargestellt werden solle, von «konstruktivistische[n]» Theorien ab, bei denen die Wichtigkeit der Problemorientierung sowie des historischen Denkens der Lernenden akzentuiert werde.⁴¹⁶

413 Bothe und Lücke, «Im Dialog mit den Opfern. Shoah und historisches Lernen mit virtuellen Zeugnissen», 66–69.

414 Virta, «Becoming a history teacher», 687, 692.

415 Namamba und Rao, «Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches», 209f.

416 Vgl. Fenn, «Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikation der Handlungsrouniten von Studierenden», 335–37; Fenn, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern: Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert»; Fenn, «Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie».

Einige Forschende gehen von einer Differenzierung der Perspektiven aus. Im Deutschschweizer Kontext haben Messner und Buff die «didaktischen Überzeugungen» von erfahrenen Geschichtslehrpersonen quantitativ untersucht. Die Autoren unterscheiden unter anderem das «Lernkonzept» und das «Lehrkonzept». Mittels explorativer Analysen extrahierten sie für das Lernkonzept den Faktor «selbstständiges Lernen», bei dem Aussagen versammelt seien, in denen die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen durch die Lernenden hervorgehoben werde. Weiterhin könne das Lehrkonzept in die Bereiche «Standardisierung» und «Differenzierung» unterschieden werden. In den Aussagen zum ersten Komplex werde die Wichtigkeit eines darstellenden und wiederholenden Geschichtsunterrichts betont, während beim zweiten Aspekt Aussagen versammelt seien, die die Notwendigkeit, die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern zu beachten, unterstreichen würden.⁴¹⁷

Voet und De Wever haben in ihrer Untersuchung mit belgischen Geschichtslehrpersonen die «beliefs about teaching» in drei Typen unterschieden «investigating», «evaluating» und «understanding». Dabei betone der erste vor allem die Wichtigkeit eines forschungsorientierten Vorgehens («generating questions, analyzing information and forming arguments»), während es dem zweiten um die Förderung der Fähigkeit der Lernenden zum kritischen Umgang mit historischen Medien («determine the trustworthiness of information sources») gehe. Schließlich hebe der letzte Typ die Bedeutung von «reading and understanding» hervor, setze jedoch Verstehen mit der Informationserarbeitung zum Lektionsthema gleich.⁴¹⁸

Schließlich unterscheidet Schröer aufgrund einer qualitativen Analysen die «unterrichtsmethodischen Beliefs» von deutschen Referendarinnen und Referendaren in fünf Konstrukte. Bei einer «systemvermittelnden Lernumgebung» gehe es um «Wissensaufbau». Der Unterricht sei durch den «Primat der Instruktion» und eine «kleinschrittige Phasierung» gekennzeichnet. Eine «moderate Vermittlung» sei für die «adaptive Lernumgebung» bestimmend, in der es um den Aufbau «prozeduralen Wissens» und die Nutzung «kooperative[r] Verfahren» gehe. Die «moderate Konstruktion» stehe bei der «problemorientierten Lernumgebung» im Zentrum, in der es um «exploratives Lernen» und «individuelle Förderung» gehe. Die «mediale Orientierung» setze auf «populäre Darstellungen» und eine «Dominanz visueller Gattun-

417 Vgl. Messner und Buff, «Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung», 157–59.

418 Voet und De Wever, «History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context», 60–62.

gen». Schließlich gehe es bei der «Regelorientierung» um fachunspezifische «Unterrichtsmechanik», «Zeitmanagement» und «idealtypische Choreografie» des Unterrichtens. Insgesamt fällt auf, dass das Konzept kaum domänenspezifisch konturiert ist und historisches Lernen und Lehren undeutlich bleiben, allerdings betont der Autor, seine Probandinnen und Probanden hätten häufig allgemeine Überlegungen genutzt und ließen sich kaum trennscharf verorten.⁴¹⁹

Zusammenfassend wird in der Synthese der theoretisch orientierten Konzepte deutlich, dass sich in Geschichte lehr- von lernzentrierten Ansätzen unterscheiden lassen. Vergleichbare Differenzierungen finden in theoretischen und sozioempirischen Arbeiten Verwendung. Darüber hinaus betonen vor allem einige deutschsprachige Autorinnen und Autoren, dass historisches Lernen ein individueller Prozess sei und leiten daraus die Forderung ab, historische Lehre solle den historischen Sinnbildungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler Raum verschaffen. Zudem verweisen einige sozioempirische Arbeiten darauf, dass die Lehr-Lern-Konstrukte von Lehrpersonen komplexer strukturiert seien, als dies bei dichotomen Ansätzen suggeriert werde. Allerdings fehlen bisher quantitative Instrumente, die dieser Einsicht Rechnung tragen.

2.2.2.2 Lehr-lerntheoretische Beliefs und Ausbildungskontext

Insgesamt gibt es wenige Hinweise dafür, dass der Geschichtsunterricht, den (angehende) Lehrpersonen als Schülerinnen und Schüler besuchten, ihre lehr-lerntheoretischen Konstrukte beeinflusst. Köse hat in einer Studie mit türkischen Studierenden zumindest angedeutet, dass die Erfahrungen der Befragten aus dem eigenen Geschichtsunterricht einen Einfluss darauf hätten, wie diese später unterrichten wollten.⁴²⁰ Expliziter hat Hartzler-Miller in ihrer Fallstudie aufgezeigt, wie sich die dort im Zentrum stehende US-amerikanische Lehrperson am Vorgehen der Geschichtslehrkraft der eigenen Schulzeit orientierte. So habe der Proband das erlebte darstellungsorientierte Vorgehen mittels lernorientierter Ansätze, die in seiner Ausbildung als besonders wichtig hervorgehoben worden seien, erweitert, indem er die Lernenden in Diskussionen zum Vergleich und zur Bewertung der von ihm präsentierten historischen Phänomene aufgefordert habe.⁴²¹

419 Vgl. Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 325–30.

420 Vgl. Köse, «The Role of High School History Teachers on University Students' Attitudes toward History Classes», 1307.

421 Vgl. Hartzler-Miller, «Making Sense of «Best Practice» in Teaching History», 680–82.

Auf eine andersartige Wirkung weist Schröder in seiner Studie mit deutschen Referendarinnen und Referendaren hin (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Diese hätten «Schülerorientierung» als «neue» Lernkultur auf der Grundlage ihrer «Erinnerungen an die eigene Schulzeit» und zum Teil in Abgrenzung zu dieser verinnerlicht. Zugleich sei im Gegensatz dazu bei einigen Befragten eine Faszination für ansprechende Geschichtserzählungen lebendig geblieben, wodurch eine Verunsicherung darüber entstanden sei, «wie die Funktion des Lehrens gefüllt werden dürfe». ⁴²² Der Autor legt in seiner Studie zudem nahe, dass die geschichtsdidaktische Ausbildung während des Studiums lediglich einen geringen Einfluss auf die subjektiven Lehr-Lern-Konstrukte hat, indem er betont, die Novizinnen und Novizen hätten nach ihrem Studium und zum Einstieg in die Schulpraxis kaum konkrete Annahmen in Bezug auf historisches Lernen und tendenziell allgemein-methodisch ausgeprägte Lehrkonzepte. Außerdem macht Schröder deutlich, dass die Befragten zwar konstruktivistische Konzepte betonten, jedoch in Anwendungssituationen (Aufgabenkonstruktion, Reflexion von Geschichtsunterricht anhand von Videovignetten) zu lehrzentrierten Überlegungen neigten. ⁴²³

Einen Erklärungsansatz für die Beständigkeit instruktionaler Konstrukte bei Studierenden bietet die niederländische Studie von Wansink et al., in der sie unter anderem das Unterrichtsvorgehen der Probandinnen und Probanden während der Praxisphasen der Ausbildung erfragten. So hätten Befragte von lehrzentrierten Vorgehensweisen berichtet und diese etwa aufgrund der instruktionalen Lehre im Rahmen der Universitätskurse begründet. ⁴²⁴

Dass es demgegenüber durchaus möglich ist, instruktionale Konstrukte («subjektive Theorien») in Richtung konstruktivistischer Annahmen zu verändern, hat Fenn in einer Interventionsstudie mit angehenden deutschen Grund- und Hauptschullehrpersonen belegt (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Demnach habe die konstruktivistische Lernumgebung im Rahmen eines geschichtsdidaktischen Seminars, in dem die Studierenden zum Beispiel «forschend-entdeckend» Unterrichtsarrangements mittels Quellen und Darstellungen entwarfen und anhand von Unterrichtsvideos ihrer durchgeführten Lektionen ihre Lehr-Lern-Konzepte sowie ihr Vorgehen reflektieren konnten, zu höheren Zustimmungen der Beteiligten zu konstruktivistischen Annah-

422 Schröder, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 327.

423 Schröder, 349.

424 Vgl. Wansink, Akkerman und Wubbels, «The Certainty Paradox of Student History Teachers», 102.

men geführt als bei den Probandinnen und Probanden in der instruktional (Vorträge der Lehrkraft, Referate der Studierenden usw.) ausgebildeten Vergleichsgruppe.⁴²⁵

Die Verbindung zwischen der unterrichtspraktischen Ausbildung und den Lehr-Lern-Annahmen von Lehrkräften beleuchtet schließlich wiederum Schröer (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Er zeigt auf, dass sich die deutschen Referendarinnen und Referendare in seiner Erhebung sowohl zu Anfang als auch am Ende ihrer schulpraktischen Ausbildung kaum in ihren Lehr-Lern-Konzepten unterschieden. Vielmehr hätten diese am Ende des Referendariats, entgegen der Betonung konstruktivistischer Konstrukte, in Anwendungssituationen instruktionale Konzepte herangezogen. Wenn lernorientierte Aussagen gemacht würden, bezögen sich diese vor allem auf motivierende Methoden- und Sozialformwechsel. Insgesamt sei eine domänenspezifische Vorstellung davon, was historisches Lernen ausmacht und wie historische Lehre, davon ausgehend, zu gestalten wäre, kaum vorhanden.⁴²⁶

In vergleichbarer Weise haben Borries et al. Anfang der 2000er Jahre in einer Studie mit angehenden und erfahrenen deutschen Lehrpersonen gezeigt, dass keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich ihrer Lehrziele vorliegen. Stattdessen bevorzugten beide Gruppen eine prozess- (Quellen und Methoden im Zentrum) sowie lernorientierte Sichtweise vor der lehrzentrierten Perspektive.⁴²⁷ Der fehlende Unterschied könnte ein Hinweis für den geringen Einfluss der Unterrichtserfahrung sein. Allerdings wurde dieser Zusammenhang nicht explizit hergestellt.

Zusammenfassend wird deutlich, dass es einige Hinweise für den Einfluss des erlebten Geschichtsunterrichts der eigenen Schulzeit auf die lehr-lerntheoretischen Konstrukte von (angehenden) Geschichtslehrpersonen gibt. Weiterhin unterstreichen die rezipierten Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen (geschichtsdidaktischer) Hochschullehre und den Konstrukten der Studierenden. Die Anregung zur Ausprägung konstruktivistischer Annahmen gelingt allerdings lediglich dann, wenn die Lehrveranstaltungen bewusst manipuliert werden. Darüber hinaus scheint es, als

425 Fenn, «Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie», 521–33; Fenn, «Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikation der Handlungsrouninen von Studierenden»; Fenn, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern: Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert».

426 Vgl. Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 327–30, 349f.

427 Vgl. Borries u. a., *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, 233–44.

ob sich die Konstrukte der Berufseinsteigenden im Rahmen ihrer unterrichtspraktischen Ausbildung wenig verändern und dass hinter dem Zuspruch für lernorientierte Konzepte eher allgemein-methodische Überlegungen stehen.

2.2.2.3 Lehr-lerntheoretische Beliefs und Geschichtsunterricht

Erste Hinweise für den Zusammenhang zwischen den Lehr-Lern-Konstrukten von Geschichtslehrpersonen und der Gestaltung von Geschichtsunterricht bietet eine Studie von Evans. So arbeitet der Autor für US-amerikanische Sekundarlehrpersonen anhand von Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zum Beispiel heraus, dass unter anderem die Annahme, historische Lehre müsse die Lernenden begeistern, dazu führe, dass Lehrpersonen in ihrem Unterricht vor allem spannende Geschichtserzählungen ins Zentrum stellten. Demgegenüber würden Lehrpersonen, die die Bedeutung des selbstständigen Denkens der Lernenden betonten, ihr Unterrichtsvorgehen so variieren, dass die Lernenden anhand von historischen Kontroversen, Klassendiskussionen, forschungsorientierten Recherchen oder mittels Bearbeitung von historischen Medien in den Unterrichtsprozess eingebunden würden.⁴²⁸ Allerdings sieht der Autor in den Geschichtskonzepten der Befragten (vgl. Kapitel 2.2.1.1) den Hauptgrund für ihr Unterrichtsvorgehen. Zudem standen Lehr-Lern-Konzepte nicht im Zentrum der Untersuchung.

Im Gegensatz dazu ging es Fenn in ihrer schon angesprochenen Interventionsstudie mit deutschen Studierenden unter anderem darum, zu prüfen (vgl. Kapitel 2.2.2.2), inwiefern der Wandel von instruktionalen zu konstruktivistischen Annahmen zu einem konstruktivistischen Unterrichtsvorgehen führt. Die Autorin betont, dass die Studierenden der Versuchsgruppe am Ende der Intervention nicht nur eine höhere Zustimmung zu konstruktivistischen Konstrukten aufwiesen, sondern auch entsprechende Unterrichtsvorgehensweisen wählten, während dies für die Mitglieder der Kontrollgruppe nicht der Fall sei. So zeige die Analyse der Geschichtslektionen der Studierenden der Versuchsgruppe nach der Intervention, dass diese einen problemorientierten Geschichtsunterricht umsetzten, der vor allem dadurch gekennzeichnet gewesen sei, «dass [...] bei der Beantwortung von Schüler-Fragen [kognitive, M. N.] Konflikte auftauchen mussten». Zudem hätten diese Probandinnen und Probanden die Lernenden stärker dazu angeregt, «ihre eigenen Gedanken [zu] artiku-

428 Vgl. Evans, «Teacher Conceptions of History», 218f., 226f.

lieren», während die Teilnehmenden der Kontrollgruppe eher dozierend aufgetreten seien.⁴²⁹

Den Zusammenhang zwischen einer radikal-konstruktivistischen Perspektive und dem Unterrichtsvorgehen legt Wiersma in einer qualitativen Studie mit Geschichtslehrpersonen in US-amerikanischen High-Schools nahe. So verdeutlicht die Autorin anhand eines Falls, die Lehrperson habe ein radikal-konstruktivistisches Konzept vertreten, indem sie die Subjektivität des Lernens in Geschichte betone. Anhand von Videoanalysen des Geschichtsunterrichts der Lehrperson werde unter anderem deutlich, dass die Lernenden aufgefordert worden seien, auf der Basis von Quellen zu eigenen Interpretationen und Schlussfolgerungen zu gelangen, um zu lernen, die Welt selbstständig zu reflektieren.⁴³⁰

Auf Abweichungen zwischen den selbst berichteten Konzepten von erfahrenen Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen und deren Unterrichtspraxis deuten die Resultate der Studie «Geschichtsunterricht heute» hin, in deren Rahmen Messner und Buff die «didaktischen Beliefs» (vgl. Kapitel 2.2.2.1) der Befragten analysierten. Dabei werde deutlich, dass die Befragten allen Konzepten eher zustimmten, am stärksten jedoch den Konzepten «Differenzierung» und «eigenständiges Lernen», in denen Annahmen versammelt waren, die die Lernendenorientierung betonen, während die «Standardisierung», die auf Lehrzentrierung und Faktenlernen hinausläuft, abgelehnt werde.⁴³¹ Demgegenüber arbeiten Hodel und Waldis in ihren Analysen der «Sichtstrukturen» der Geschichtslektionen von einem Teil der Befragten heraus, die beobachteten Geschichtslektionen seien eher durch ein kleinschrittiges Vorgehen mit kurzen Arbeitsphasen und langen Klassengesprächen gekennzeichnet.⁴³² Zudem unterstreichen ihre Nachanalysen der eingesetzten Lernaufgaben, dass diese auf die Rezeption historischer Information anhand von Medien und nicht auf die Erschließung von Quellen und Darstellungen durch die Lernenden zielten.⁴³³ Vergleichbare Befunde hat von Borries im Rahmen von Befragungsstudien mit Geschichtslehrpersonen mehrfach vorgestellt.⁴³⁴

429 Fenn, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern: Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert», 67f.

430 Vgl. Wiersma, «A Study of the Teaching Methods of High School History Teachers», 112–14.

431 Vgl. Messner und Buff, «Lehrwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung», 157–59.

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

433 Waldis, Hodel und Fink, «Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen».

434 Vgl. Borries, *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerin-*

Eine Erklärung für diese Diskrepanzen bietet Martell in seiner US-amerikanischen Langzeitstudie mit fünf angehenden Sekundarlehrpersonen an. Die Lehr-Lern-Konstrukte werden vom Autor als konstruktivistisch charakterisiert. Auf der Grundlage von Interviews und Unterrichtsbeobachtungen verdeutlicht er jedoch, dass die meisten Probandinnen und Probanden für die Unterrichtspraxis häufig auf transmissive Konzepte zurückgriffen, da sie in ihrer Ausbildung zu wenig Strategien zur Umsetzung konstruktivistischer Überzeugungen gelernt hätten. Zudem trügen Schwierigkeiten bei der Klassenführung dazu bei, dass die Probandinnen und Probanden transmissiv agierten. Demgegenüber betont der Autor, die Thematisierung domänenspezifischer «tools» während der Lehrpersonenausbildung, die konstruktivistische Annahmen in unterrichtspraktische Aktivitäten umsetzen (z. B. Modellieren von kontroversen Einstiegen), könnten dazu beitragen, dass angehende Geschichtslehrpersonen sogar in transmissiv orientierten Schulkontexten konstruktivistisch unterrichten würden, wie er an einem Fallbeispiel illustriert.⁴³⁵

Insgesamt liegen Studien vor, die sowohl eine Verbindung zwischen den Annahmen zum Lehren und Lernen in Geschichte und der Unterrichtsgestaltung herstellen, als auch solche, die von Abweichungen berichten. Dabei scheint es, dass die Umsetzung konstruktivistischer Annahmen in geschichtsunterrichtliche Praxis nur dann möglich ist, wenn die Lehrpersonen über passende Unterrichtsstrategien verfügen. Ob sie diese erwerben, hängt wiederum davon ab, ob lehr-lerntheoretische Konzepte während der Hochschullehrveranstaltungen thematisiert und mit entsprechenden Methoden verbunden werden.

2.2.3 Zusammenhänge zwischen den Konstrukten in Geschichte

Ähnlich, wie für domänenübergreifende Befunde herausgearbeitet (vgl. Kapitel 2.1.4.1), finden sich sowohl Studien, die theoretisch angenommene Zusammenhänge bestätigen, als auch solche, die Inkohärenzen präsentieren.

So unterstreichen Namamba und Rao in ihrer Untersuchung der epistemologischen Beliefs und der Lehrkonzepte von Geschichtslehrpersonen aus Tansania mittels Regressionsanalysen, dass die objektivistischen («copier») und subjektivistischen («subjectivist») epistemologischen Konstrukte der Befragten ihre lehrzentrierten («teacher-centred approaches») Annahmen moderat prädizieren, während die krite-

nen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, 281–85; Borries, *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, 266–77.

435 Vgl. Martell, «Building a Constructivist Practice», 110–12.

realistischen erkenntnistheoretischen Annahmen die lernorientierten Konzepte («student-centered approaches») der Probandinnen und Probanden vorhersagen.⁴³⁶ In vergleichbarer Weise arbeitet McCrum in ihrer qualitativen Studie mit britischen Sekundarlehrpersonen heraus, dass Probandinnen und Probanden mit einer empiristischen Perspektive auf die Entstehung historischen Wissens dazu neigen, Lehren als Präsentation einer Ansammlung historischen Wissens zu betrachten und historisches Lernen mit dem Memorieren des Präsentierten gleichzusetzen. Zugleich macht sie darauf aufmerksam, einige Lehrpersonen würden aufgrund von Unsicherheiten beim Umgang mit der Perspektivität historischer Erkenntnis auf lehrzentrierte Annahmen zurückgreifen. Demgegenüber vertrete die Mehrheit ihrer Befragten konstruktivistische epistemologische Annahmen und leite daraus die Notwendigkeit für lernorientierte Konzepte ab.⁴³⁷

Darüber hinaus haben Voet und De Wever in ihrer Studie mit flämischen Geschichtslehrpersonen auf der Grundlage von Maggionis erkenntnistheoretischem Konzept und ihrem Modell zu Lehr-Beliefs (vgl. Kapitel 2.2.2.1) differenzierte Zusammenhänge herausgearbeitet. Die Autoren stellen drei Fälle ausführlich vor. Die objektivistische Lehrkraft betone die Notwendigkeit, Geschichte zu präsentieren und die Lernenden zu einem Verständnis («understanding») anzuleiten. Ihr gehe es weniger um hermeneutisches Verstehen von Medien, sondern vor allem darum, dass die Lernenden die dargestellte(n) Geschichte(n) verstünden. Die Lehrperson mit subjektivistischen epistemologischen Beliefs nehme an, dass Historikerinnen und Historiker Geschichte(n) aufgrund von Quellenvergleichen entwerfen würden, ohne jedoch über Kriterien zur Begründung der Interpretation zu verfügen. Daraus leite sie ihr Lehrkonzept ab, das darauf ziele, die Lernenden zu kritischem Denken zu animieren, damit sie sich selbst eine Meinung über Vergangenes bilden würden («evaluating»). Am komplexesten stellt sich der Zusammenhang zwischen epistemologischen Konstrukten und Lehr-Lern-Beliefs beim kriterialistischen Fallbeispiel dar. Die Autoren betonen, der Lehrperson gehe es darum, lehrzentrierte Methoden, bei denen sie Geschichte erzähle und Methoden zeige, und lernendenorientierte Vorgehensweisen, in deren Rahmen die Lernenden eigene Untersuchungen anstellen könnten («investigating»), auszubalancieren («a delicate balance»), um historisches Denken der Lernenden («historical reasoning skills») optimal zu fördern. In der Zusammenschau der Konzepte aller Beteiligten verdeutlichen Voet und De Wever jedoch, dass objektivistische und

436 Vgl. Namamba und Rao, «Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches», 211f.
437 Vgl. McCrum, «History Teachers' Thinking about the Nature of Their Subject», 78.

subjektivistische Lehrkräfte sowohl Aussagen machten, die dem lehrzentrierten «Understanding»-Typ als auch dem meinungszentrierten «Evaluating»-Typ zuzuordnen seien. Zudem fänden sich kritierialistische Lehrkräfte, die dem «Evaluating»-Typ zuneigten, sowie solche, die dem «Investigating»-Typ entsprächen.⁴³⁸

Insgesamt unterstreichen die Studien mit erfahrenen Lehrpersonen, dass Lehrpersonen zu finden sind, die ihre epistemologischen Konstrukte theoretisch erwartungskonform mit lehr-lerntheoretischen Aspekten verbinden. Daneben finden sich solche Untersuchungen, in denen Probandinnen und Probanden verschiedene Verknüpfungen herstellen. Schließlich zeigt sich, dass bei Lehrkräften, die kritierialistische erkenntnistheoretische Beliefs vertreten, differenzierte Verbindungen zwischen den Konzepten bestehen, was daran liegen dürfte, dass sie auf verschiedene Annahmen zurückgreifen müssen, um bei Lernenden eigenständiges historisches Denken anzubahnen.

2.2.4 Ansätze zur Erforschung von Geschichtsunterricht

Geschichtsunterricht ist im deutsch- und englischsprachigen Fachdiskurs von Forschenden vielfach «pragmatisch» als sozialer Vorgang behandelt worden, der sich sozioempirisch analysieren⁴³⁹ oder normativ reglementieren lässt.⁴⁴⁰ Nicht immer haben die Autorinnen und Autoren dabei deutlich gemacht, auf welcher theoretischen Grundlage ihre Auseinandersetzungen fußen. Demgegenüber bemühten sich einige Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker, ihre Kategorien, die sie für die Besprechung von Geschichtsunterricht nutzen, transparent herzuleiten.

Seit den 1970er Jahren haben deutschsprachige Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker versucht, die Praxis des Geschichtsunterrichts mittels geschichtswissenschaftlicher Kategorien zu systematisieren, um sie beschreib- und beurteilbar zu machen. So legten Mayer und Pandel einen Vorschlag vor, in dem sie geschichtstheoretische Aspekte (z. B. Methoden historischer Erkenntnis, Entwicklungszusammenhang sozialer Zustände und Veränderungen in der Zeit) mit subjektbezogenen Kategorien (Bezogenheit der Geschichte auf die eigene Situation) zu verbinden suchten.⁴⁴¹ Daran

438 Vgl. Voet und De Wever, «History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context», 62–65.

439 Vgl. z. B. Borries, «Zur Praxis «gelungenen» historisch-politischen Unterrichts. Ein quasi-empirischer Ansatz für Analyse und Beurteilung von Schulstunden»; Evans, «Teacher Conceptions of History Revisited».

440 Vgl. z. B. Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*; James, «Teachers as Protectors», 173f.

441 Vgl. Zülsdorf-Kersting, «Kategorien historischen Denkens und Praxis der Unterrichtsanalyse», 41.

anschließend, schlagen Barricelli und Sauer sieben Bereiche vor (Thema, Gegenwartsbezug, Einstieg/Anbahnung der historischen Begegnung, Geschichte untersuchen, Geschichte kennen und deuten, Perspektivität und Identität), die sie domänenspezifisch konturieren.⁴⁴² Einen vergleichbaren Ansatz haben van Hover et al. in den USA mit ihrem «Protocol for Assessing the Teaching of History» vorgelegt.⁴⁴³ Bei den Vorschlägen bleibt jedoch undeutlich, wie diese Kategorisierungen dazu beitragen, Geschichtsunterricht als Ganzes strukturell zu beschreiben, da eine aufeinander bezogene Modellierung der Konzepte und eine Einordnung in die bildungswissenschaftlichen Diskussionen um Unterricht nicht erfolgt.

Hug hat Ende der 1970er Jahre demgegenüber in seinem Begriffsrastrer den Unterrichtsprozess aus allgemeindidaktischer und geschichtsdidaktischer Sicht unterschieden, indem er vorschlägt, zunächst die Strukturen des Unterrichts mittels domänenübergreifender Kategorien (Inhalte, Phasen, Arbeits- und Sozialformen) zu erfassen und anschließend die domänenspezifischen Denkoperationen und Lernprozesse (historisch-politische Urteilsbildung, Identitätsbildung) der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu klassifizieren (reflektiert, deklariert, diskutiert).⁴⁴⁴ Daran anschließend und die Diskussion um historisches Denken, Lernen und Kompetenzausbildung einbeziehend (vgl. Kapitel 2.2.2.1), hat Zülsdorf-Kersting vorgeschlagen, die Bereiche «Historisches Denken erfassen» und «Geschichtsunterricht beschreiben» zu unterscheiden. Im ersten Bereich differenziert der Autor Operationen historischen Denkens (Schülvorstellungen, historische Frage, historischer Sachverhalt, historisches Sachurteil, historisches Werturteil, Verfügen über geschichtstheoretisches und begriffliches Wissen) und stuft diese hinsichtlich der Ausprägungen (z. B.: Jemand stellt eine historische Frage, jemand begründet die Relevanz der Frage). Für den zweiten Bereich nutzt er hingegen beschreibende Termini zur strukturellen Elaboration des Unterrichts (z. B. Lehr-Lern-Konzept der Stunde, unterrichtsmethodische Strukturierung, thematische Strukturierung, Lehr-Lern-Formen, Sozialformen, Verlaufsformen, Inhalt).⁴⁴⁵ Allerdings verbleibt Zülsdorf-Kersting wie die vorher referierten Au-

442 Vgl. Barricelli und Sauer, «Was ist guter Geschichtsunterricht? Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht», 8–10.

443 Vgl. van Hover, Hicks und Cotton, «Can You Make «Historiography» Sound More Friendly?»: Towards the Construction of a Reliable and Validated History Teaching Observation Instrument».

444 Vgl. Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*, 96f.

445 Vgl. Zülsdorf-Kersting, «Kategorien historischen Denkens und Praxis der Unterrichtsanalyse», 43–52.

torinnen und Autoren auf der Ebene der Auflistung, ohne den Versuch einer Systematisierung zu unternehmen.

Demgegenüber hat Gautschi im Anschluss an unterrichtliche Rahmenmodelle aus den Bildungswissenschaften⁴⁴⁶ einen Entwurf vorgelegt, der es ermöglicht, den Geschichtsunterricht als sozialen Prozess zu begreifen. Darin geht er davon aus, Geschichtsunterricht sei auf der systemischen (z. B. Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lehrpläne), der schulischen (z. B. Ressourcen, Kollegium) und familiären Ebene (z. B. sozioökonomische Voraussetzungen) sowie der Klassen- (z. B. Engagement) und Subjektebene (z. B. kognitive, motivationale und affektive Dispositionen) von diversen Voraussetzungen abhängig. Diese beeinflussten die Qualität des Unterrichtsangebots der Lehrenden, die Nutzung desselben durch die Lernenden sowie den Ablauf des Unterrichtsprozesses.⁴⁴⁷ Später nahm der Autor eine Vereinfachung und Adaption für den Geschichtsunterricht vor. In diesem Konzept geht er davon aus, Geschichtsunterricht habe individuelle und gesellschaftliche «Voraussetzungen», die den Lernprozess beeinflussten, der zu «Folgen» führe (z. B. Wissenszuwachs bei den Lernenden). Das Unterrichtsgeschehen könne als «Prozess» verstanden werden. Dieser sei durch das «Angebot», die «Prozessstruktur» und die «Nutzung» gekennzeichnet. Den Bereich des Angebots unterscheidet der Autor in den «Lerngegenstand», bestehend aus den bereitgestellten «Medien» und dem «historischen Thema». Die «Prozessstruktur», die von der «Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson» abhängt, sei anhand allgemeiner Unterrichtsqualitätsmerkmale wie «Klassenführung» oder «Klarheit und Strukturiertheit» beschreibbar. Schließlich werde die Nutzung durch die zu beobachtenden Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bestimmt, die Gautschi anhand seines Modells historischen Lernens konturiert (vgl. Kapitel 2.2.2.1).⁴⁴⁸ Obwohl es Gautschi mit seinem Ansatz gelingt, die Beschreibung von Geschichtsunterricht theoretisch breiter abzustützen, ist seine Annahme, das Angebot und die Prozessstruktur werde von der Lehrkraft dominiert, vor dem Hintergrund meines Erkenntnisinteresses, vielfältige Ausprägungen der geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Konstrukte der Lehrenden im Unterricht zu erfassen, nicht ausreichend, da er von einer narrativ-konstruktivistischen Geschichtstheorie und einer lehrzentrierten Steuerung ausgeht. Andere Autorinnen und Auto-

446 Vgl. z. B. Helmke, *Unterrichtsqualität. Erfassung, Bewertung, Verbesserung*, 41ff.

447 Vgl. Gautschi, «Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit», 40f.

448 Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, 98–101.

ren haben ähnliche Überlegungen vorgelegt, ohne jedoch systematisch an das Angebots-Nutzungs-Konzept anzuschließen.⁴⁴⁹

Die vorgestellten Ansätze aufgreifend, weitere integrierend und erweiternd,⁴⁵⁰ haben Bracke et al. kürzlich eine «Theorie des Geschichtsunterrichts» vorgestellt.⁴⁵¹ Ausgehend von der systemtheoretisch motivierten Annahme, es handle sich bei Geschichtsunterricht um einen sozialen Prozess, der häufig «kontingente, d. h. unvorhergesehene, und emergente, d. h. durch die Interaktion vieler bewirkte, Zustände» erzeuge, distanzieren sich die Autorinnen und Autoren von einer «akteurzentrierten Perspektive».⁴⁵² Demgegenüber betonen sie jedoch an anderer Stelle es gehe ihnen darum, die «für den Geschichtsunterricht charakteristische fachspezifische Operation des historischen Denkens deutlicher» zu akzentuieren.⁴⁵³ Um diese scheinbar widersprüchlichen Ansätze zu verbinden, gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, der Geschichtsunterricht sei einerseits selbst als geschlossenes System zu verstehen, das mittels Kommunikation erst erzeugt werde, andererseits handle es sich bei den Beteiligten (Lehrende und Lernende) ebenfalls um geschlossene Systeme, die aufgrund «strukturelle[r] Kopplungen» mit dem System Geschichtsunterricht und untereinander über «Sprache» in Verbindung träten.⁴⁵⁴ Diese Prozesse seien zudem durch «Pädagogizität» geprägt, worunter sie die Zielgerichtetheit des Unterrichts verstehen, der den Zweck verfolge, «Schülerinnen und Schüler dabei [zu] unterstützen, historisch denken zu lernen und an ihrer geschichtskulturellen Sozialisation mitzuwirken». Davon ausgehend, definieren die Autorinnen und Autoren Geschichtsunterricht als

ein soziales System, welches in seiner Pädagogizität darauf ausgerichtet ist, dass Schülerinnen und Schüler mittels Quellen und Darstellungen historisches Denken lernen. Geschichtsunterricht realisiert sich in Kommunikation, ist überwiegend sprachgebunden und erzeugt über strukturelle Kopplungen mit dem Geschichtsbe-

449 Vgl. z. B. Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, 107–22; Günther-Arndt, «Umriss einer Geschichtsmethodik»; Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, 57–65.

450 Zum Beispiel argumentieren sie aus systemtheoretischer Sicht wie zuvor Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*, 76–78.

451 Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*.

452 Vgl. Köster, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, «Geschichtsunterricht als soziales System zwischen Angebot und Nutzung», 220f.

453 Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, 58.

454 Köster, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, «Geschichtsunterricht als soziales System zwischen Angebot und Nutzung», 221.

*wusstsein der Akteure kognitiv-emotionale Effekte. Geschichtsunterricht emergiert aus dem Spannungsverhältnis von Kontingenz und dem Versuch ihrer Bewältigung.*⁴⁵⁵

Schließlich entfalten die Autorinnen und Autoren ein «Strukturmodell des Geschichtsunterrichts» in den Bereichen «Historisches Denken», «Emotionen im Geschichtsunterricht», «Kommunikation im Geschichtsunterricht», «Medien im Geschichtsunterricht» und «Sprache im Geschichtsunterricht».⁴⁵⁶ Dabei schließen sie ähnlich wie Gautschi an die Angebots-Nutzungs-Konzepte an, indem sie etwa hinsichtlich der Kommunikation im Unterricht betonen, diese bestehe aus einer Kette von sprachlichen Angeboten der Ergebnisse historischen Denkens der Beteiligten und der Nutzung derselben durch die Unterrichtsteilnehmenden.⁴⁵⁷ Insgesamt gelingt es den Autorinnen und Autoren, einen umfassenden Vorschlag zu unterbreiten und Geschichtsunterricht zu definieren. Es fehlt jedoch eine systematische Zusammenfassung der Teilbereiche in einem Gesamtmodell unter dem Angebots-Nutzungs-Paradigma. Zudem gehen die Autorinnen und Autoren wiederum von einem narrativ-konstruktivistischen Ansatz zur Modellierung des Bereichs «Historisches Denken» (historische Fragen, Sachurteile usw.) aus, setzen historisches Lernen in Beziehung zu sozialkonstruktivistischen Lerntheorien und konzipieren Lehren im Geschichtsunterricht aus systemtheoretischer Sicht (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Dabei bleibt jedoch undeutlich, inwiefern diese Ansätze anschlussfähig zueinander sind. Außerdem ist eine Verknüpfung zwischen unterschiedlichen geschichtstheoretischen und -didaktischen Annahmen mit der Gestaltung des Geschichtsunterrichts wiederum nicht möglich.

Eine Verbindung stellt hingegen von Borries auf der Grundlage eigener und fremder qualitativer Unterrichtsstudien vor. So hat er den oben vorgestellten Lernarten (vgl. Kapitel 2.2.2.1) zum Beispiel unterschiedliche «Geschichtsbegriff[e]», «Unterrichtsform[en]», «Schülertätigkeiten», «Lehreraufgaben» sowie «Kommunikationsmuster» zugeordnet. Reiz-Reaktion-Modelle und behavioristische Konzepte im Sinn von «Pawlow, Skinner» («Reproduktions- und Gedächtnislernen») stünden demnach mit einem Geschichtsbegriff in Verbindung, der auf ein «gesichertes Namen-Daten-Fakten-Termini-Grundgerüst» ziele. Der Unterricht erfolge programmähnlich oder im «Katechismusstil» und sei von einem «Frage-Antwort-Ritual» ge-

455 Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, 59f.

456 Bracke u. a., 40–69.

457 Vgl. Bracke u. a., 16f.

prägt. Die Lernenden seien infolgedessen mit «einprägen, üben, wiedergeben» beschäftigt, während die Lehrkraft «Stoff» zerlege, demonstriere, kombiniere. Konzepte, die auf sozialen Lerntheorien («Bandura») basierten («Modell- und Imitationslernen»), setzten auf einen «dramatisch-epischen Erzählzusammenhang» als Geschichtsbegriff, sorgten für «novellenartige Lektionen» und seien kommunikativ durch einen Stil der «Werkstattaufführung» geprägt. Die Tätigkeit der Lehrperson bestehe aus «gestalten, begeistern, verarbeiten lassen», während die Lernenden «lauschen, einfühlen, nachspielen» müssten. «Einsichts- und Entdeckungslernen» sei schließlich mit kognitivistischen sowie konstruktivistischen Theorien verbunden und von «methodensichere[n] Geschichtsaneignung[en]» geprägt. Der Unterricht bestehe in «stundenübergreifenden Problemeinheiten» und werde hinsichtlich der Kommunikationsstruktur von «Diskussionen» bestimmt. Die Lehrpersonen agierten als Expertinnen und Experten und Arrangierende der Lernumgebung sowie als Moderierende der Beiträge der Lernenden. Die Aktivitäten der Lernenden charakterisiert der Autor anhand der Termini «Problemfinden, Analysieren» und «Argumentieren». «Erfahrungs- und Identitätslernen[s]» stehe schließlich mit der «Humanistischen Psychologie» nach Rogers in Verbindung und gehe von einem fragend-forschenden Dialog mit der Vergangenheit «zwecks Zukunftsgestaltung» als Geschichtsbegriff aus. Die Unterrichtsform könne als projektartig beschrieben werden, was zu arbeitsteiligen Kommunikationsmustern führe. Die Aktivitäten der Geschichtslehrperson bestünden im «betroffen machen, anleiten, unterstützen», während die Lernenden recherchierten, produzierten, schlussfolgerten und ihre Identität reflektierten.⁴⁵⁸ Mit seinen Überlegungen hat von Borries als einer der ersten geschichtsdidaktischen Autoren versucht,⁴⁵⁹ lerntheoretische Ansätze mit Ausprägungen auf die Unterrichtsstruktur (Unterrichtsform, Kommunikationsmuster) in Verbindung zu bringen, und zudem Zusammenhänge mit den beobachtbaren Tätigkeiten der Beteiligten hergestellt. Außerdem werden Verbindungen mit geschichtstheoretischen Ansätzen (Geschichtsbegriff) aufgezeigt. Dies erfolgt allerdings wenig systematisch, da nachvollziehbare Bezüge zu geschichtstheoretischen Positionen (vgl. Kapitel 2.2.1.1) fehlen. Eine Anbindung an die Diskussionen um aktuelle Angebots-Nutzungs-Modelle zur Unterrichtsbeschreibung unterbleibt ebenfalls. Außerdem erscheint die Differenzierung zwischen konstruktivistischen Ansätzen und dem Identitäts- und Balancelernen

458 Borries, «Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014)», 27f.

459 Ansatzweise auch bei Süssmuth, *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder*, 120–26; Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 125–30; Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, 47–52.

wenig trennscharf. Schließlich bieten die Überlegungen keine Einblicke in idealtypische Unterrichtsverläufe.

Solche Überlegungen stellt hingegen van Norden vor. Ausgehend von der Verknüpfung zwischen einer narrativ-konstruktivistischen Geschichtstheorie und einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie (vgl. Kapitel 2.2.2.1) und der Annahme, Instruktion habe aus sozialkonstruktivistischer Sicht ebenfalls eine Berechtigung, entfaltet der Autor idealtypische Abläufe des «Einstiegs», der «Erarbeitung» und der «Verarbeitung» im instruktionalen und konstruktivistischen Geschichtsunterricht mit dem Ziel, einen konstruktivistischen Geschichtsunterricht zu konturieren. Im instruktionalen Setting erfolge der «Einstieg» etwa, indem die Lehrperson entweder das Vorhaben des Unterrichts umreißt, Vorangegangenes wiederhole oder die Lernenden mittels «Anekdote» oder «Quelle» neugierig mache. Die Erarbeitung präge die Lehrkraft, indem «neuer Stoff [...] im Lehrerinnenvortrag» dargeboten oder «Schlüsseltechniken demonstriert» (z. B. Quelleninterpretationen) würden. Außerdem könne die Darbietung an Medien ausgelagert werden, wenn die Lernenden die Aufgabe erhielten, sich mit Medien auseinanderzusetzen. Eine Lehrzentrierung bestehe dann, wenn die Lehrkraft Materialien festlege, bei abweichenden Lernwegen interveniere und «den Schülerinnen und Schülern [...] bei Schritt und Tritt über die Schulter» schaue. Während der «Verarbeitung» übernehme die Lehrperson «die Zusammenfassung und Vertiefung des erarbeiteten Stoffes», indem sie zum Beispiel Verknüpfungen zu anderen Aspekten herstelle, die Lernenden dazu auffordere oder bestimmte Vorgehensweisen üben lasse. Demgegenüber liege ein konstruktivistischer Einstieg vor, wenn eine «Frage oder das Problem transparent werden». Im Idealfall würden Medien angeboten, die multiperspektivisch oder kontrovers angeordnet oder in sich uneindeutig seien (z. B. Karikaturen), um nicht eine, sondern «unterschiedliche Fragen» oder «einen Problemhorizont [zu] eröffnen». Wenn es sich dabei um Aspekte handle, die für die Lernenden nicht unmittelbar bedeutsam werden könnten, sondern gesellschaftliche Relevanz besäßen, dann könne die Frage- oder Problemstellung durch die Lehrperson erfolgen. Es sei aus konstruktivistischer Sicht jedoch sinnvoll, die Relevanz der Fragen für die Lernenden offenzulegen. Während in instruktionalen Lektionen die Planung des weiteren Vorgehens weitgehend intransparent bleibe, werde der Weg zu einem konstruktivistischen Unterricht eröffnet, wenn den Lernenden das Vorgehen begründet erläutert werde. Das «Optimum» sei erreicht, wenn die Lernenden nach dem Einstieg, die Planung, Medienauswahl, die Organisation der Sozialformen sowie die Auswahl der historischen Methoden selbst übernähmen. Während der konstruktivistischen Erarbeitung erhielten die Lernenden «Freiräume», um selbst tätig zu werden, etwa bei der Recherche der Materialien, der Einteilung der

Arbeitszeit oder der Gestaltung der Zusammenarbeit. Die Lehrperson interveniere, wenn sie gefragt werde, stelle Medien zur Verfügung, wo dies gewünscht sei, und unterbinde Störungen. Zudem vereinbare sie den zeitlichen Rahmen. Um Reflexionsräume für das Gelernte zu eröffnen, setze sie «Metainteraktionen und Fixpunkte» ein, um die Arbeitswege, -ergebnisse und die Zusammenarbeit zu diskutieren. Zudem könne sie eingreifen, um zu irritieren, wenn die Lernenden zu eindeutige Wege gingen. Dies Sorge für soziale Absicherung der Erarbeitungen und «konsensuale Triftigkeit» der historischen Erkenntnisse. Die «Vertiefung» bestehe schließlich in der «Präsentation der Ergebnisse» durch die Lernenden zum Beispiel in Form «eine[r] Narration, ein[es] Vortrag[s], eine[r] Wandzeitung, ein[es] Streitgespräch[s] oder [...] [eines] Modell[s]». Im Idealfall wählen die Lernenden ebenfalls die Art des Produktes aus. Damit bestehe der Unterschied zwischen einem instruktionalen und einem konstruktivistischen Ablauf in der Art der Steuerung der Beteiligten. Allerdings seien lehrzentrierte Darstellungen im konstruktivistischen Geschichtsunterricht ebenfalls sinnvoll, wenn sie dazu dienten, Lerntätigkeiten wie Quelleninterpretationen vorzubereiten. Zudem sei der Grad der Steuerung durch die Lehrkraft von den Kompetenzen der Lerngruppe abhängig. So könne es sinnvoll sein, den Zeitplan oder die Art des Produktes vorzugeben, wenn die Schülerinnen und Schüler historische Methoden lernen sollten, um ihnen «einen verlässlichen Rahmen» zu bieten, der nach und nach erweitert werden könne. Insgesamt gehe es im konstruktivistischen Unterricht darum, den Lernenden mit der Zunahme ihrer Kompetenzen immer größeren Raum zur Selbsttätigkeit zu verschaffen, um eigenverantwortlich zu arbeiten.⁴⁶⁰ Zusammenfassend gelingt es dem Autor, einen narrativ-konstruktivistischen Ansatz der Geschichtstheorie mit einem sozialkonstruktivistischen Lernkonzept zu verbinden und Ableitungen für den idealtypischen Ablauf von konstruktivistischem Geschichtsunterricht vorzunehmen. Eine Anbindung an Angebots-Nutzungs-Modelle erfolgt indes ebenso wenig wie eine Definition des Begriffs Geschichtsunterricht. Außerdem bleibt undeutlich, wie ein instruktionales von einem konstruktivistischen Unterrichtsetting zu unterscheiden ist, da van Norden betont, dass im konstruktivistischen Geschichtsunterricht darbietende und lehrzentrierte Formen sinnvoll seien.

Dies zeigt hingegen Martell in seiner oben vorgestellten US-amerikanischen Studie (vgl. Kapitel 2.2.2.3) auf. Ähnlich wie deutschsprachige Autorinnen und Autoren betont er, das zentrale Kennzeichen konstruktivistischen Vorgehens bestehe im Wechsel vom lehrzentrierten Stil zu einem, der auf Lernförderung setze. Das wesentliche

460 Van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 157–68.

Unterscheidungsmerkmale bestehe dabei im Zweck der gewählten Unterrichtsmethoden.⁴⁶¹ Damit gibt der Autor den wichtigen Hinweis, dass es darauf ankommt, die Funktion des Vorgehens zu untersuchen. Dies hat zur Folge, dass solche Untersuchungsverfahren gewählt werden müssen, mit denen Absichten der Geschichtslehrpersonen bei der Wahl des Vorgehens herausgearbeitet werden können (vgl. Kapitel 3.3.2.2). Martells Konzeption von «Geschichtsunterricht» bleibt allerdings, wie bei den meisten anderen englischsprachigen Autorinnen und Autoren,⁴⁶² undeutlich.

Van Boxtel und van Drie bieten, ausgehend von ihrem vorgestellten Lernkonzept und einer soziokulturellen Perspektive (vgl. Kapitel 2.2.2.1), eine wertvolle Erweiterung der bisher vorgestellten Ansätze an. So stellen sie einige Überlegungen zu fachspezifischen Unterrichtsgesprächen vor. Dazu grenzen sie eine lehrzentrierte Herangehensweise von ihrem Verständnis des «dialogic teaching» ab. Lehrzentrierte Gespräche seien durch ein Vorgehen geprägt, bei dem die Lehrperson das Gespräch mittels Fragen initiiert (I), worauf die Lernenden mit Kurzantworten reagierten (R), die von der Lehrkraft mithilfe von evaluierenden Feedbacks (F) kommentiert (korrekt oder nicht korrekt) oder in Fachsprache umformuliert würden (IRF-Muster). Demgegenüber stelle ein dialogischer Ansatz gemeinsame historische Untersuchungen («shared historical inquiry and reasoning») ins Zentrum und sei durch die Kokonstruktion historischer Bedeutungen geprägt, indem Lehrpersonen und Lernende Geschichte(n) konstruierten und dekonstruierten. Die Gesprächsführung zielen darauf, verschiedene Standpunkte zu eröffnen oder zu hinterfragen, um die Lernenden zur Argumentation und Begründung ihrer Perspektiven herauszufordern. Deshalb erfolge selten eine Evaluation der Antworten der Lernenden. Vielmehr hinterfrage die Lehrkraft die Äußerungen oder bitte weitere Lernende um eine Reaktion. Das Vorgehen könne im Geschichtsunterricht ganz unterschiedliche Funktionen haben, etwa gemeinsam historische Narrationen zu entwickeln, Verbindungen mit dem Vorwissen der Lernenden herzustellen oder die Deutungen der Beteiligten zu hinterfragen.⁴⁶³ Die Autorinnen nehmen gegenüber den vorher erläuterten Überlegungen eine wichtige Erweiterung vor, indem sie Strukturmerkmale lehrzentrierter und konstruk-

461 Martell, «Building a Constructivist Practice», 98f.

462 Vgl. z. B. Evans, «Teacher Conceptions of History»; Hartzler-Miller, «Making Sense of <Best Practice> in Teaching History», 677f.; Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*; Barton und Levstik, «History Teachers Engage Students in Interpretation?»; Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 22; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*. Meine Einschätzung stützt Grant in seiner jüngsten Übersicht. Vgl. Grant, «Teaching Practices in History Education», 428ff.

463 Vgl. van Boxtel und van Drie, «Engaging Students in Historical Reasoning», 573–80.

tivistischer Gespräche im Geschichtsunterricht aufzeigen. Außerdem bieten sie eine Definition von dialogischem Geschichtsunterricht an, die mit sozialkonstruktivistischen Konzepten kompatibel scheint. Dennoch wird bei ihnen die Verbindung zwischen einem soziokulturellen Ansatz und einer narrativen Geschichtstheorie lediglich implizit deutlich (Konstruktion und Dekonstruktion von Narrationen). Zudem stellen sie keinen Zusammenhang zu Angebots-Nutzungs-Modellen des deutschsprachigen Diskurses her, auch wenn sich die beschriebenen Gesprächsmuster in diese Logik bringen ließen (vgl. Kapitel 2.2.5.3). Ein Einblick in Vorgehensweisen, die über Unterrichtsgespräche hinausgehen, bieten die Autorinnen jedoch nicht an.

Insgesamt möchte ich hervorheben, dass die deutschsprachigen Autorinnen und Autoren vor allem in den letzten Jahren bemüht sind, eine kohärente Modellierung der Ansätze zur Beschreibung und Beurteilung des Geschichtsunterrichts vor dem Hintergrund der bildungswissenschaftlichen Angebots-Nutzungs-Modelle vorzunehmen. Außerdem lassen sich einige deutsch- und englischsprachige Arbeiten finden, die Strukturmerkmale für instruktionalen oder konstruktivistischen Geschichtsunterricht herausarbeiten oder Hinweise auf geschichtstheoretische Merkmale liefern. Ansätze, bei denen die vorgestellten Aspekte integriert werden, fehlen jedoch bisher.

2.2.5 Ein Zugriff aufs Ganze – domänenspezifische Modellierung⁴⁶⁴

Zunächst stelle ich die domänenspezifische Konstruktmodellierung der epistemologischen Beliefs sowie der Lehr-Lern-Überzeugungen vor. Anschließend entfalte ich ein Modell, mit dessen Hilfe sich Vorgehensweisen im Geschichtsunterricht geschichtstheoretisch und geschichtsdidaktisch mit dem Ziel verorten lassen, in der empirischen Analyse qualitative Zusammenhänge zwischen den Annahmen der Lehrpersonen und der Unterrichtsstrukturierung herzustellen.

2.2.5.1 Epistemologische Beliefs als geschichtstheoretische Beliefs

In der vorliegenden Arbeit folge ich aufgrund meines oben dargestellten Verständnisses der Konzepte «Beliefs» und «Wissen» (vgl. Kapitel 2.1.1) solchen Autorinnen und Autoren, die die Konstrukte von Personen, die auf die Entstehung und die Merkmale

⁴⁶⁴ Bei dem Kapitel handelt es sich um eine stark überarbeitete Fassung von Nitsche, «Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel», 171–80.

historischen Wissens ausgerichtet sind, als Überzeugungen⁴⁶⁵ und nicht als Teil des Wissens⁴⁶⁶ definieren. Im Gegensatz zur bildungswissenschaftlichen Verwendung⁴⁶⁷ spreche ich jedoch im deutschsprachigen Kontext von geschichtstheoretischen Überzeugungen, Beliefs oder Annahmen, da die Geschichtstheorie die Referenzdisziplin darstellt, die sich mit der systematischen Reflexion von Erkenntnismöglichkeiten und Erkenntnisweisen in Geschichte befasst.⁴⁶⁸

Aufgrund der dargestellten geschichtstheoretischen und sozioempirischen Arbeiten unterscheide ich die geschichtstheoretischen Beliefs in drei Konstrukte. Dabei spreche ich, anders als Maggioni oder Lee und Shemilt, nicht von «stages»,⁴⁶⁹ sondern von Positionen oder Perspektiven, da Arbeiten des situativen Forschungsstrangs zur Erforschung epistemologischer Beliefs aufzeigen, dass Subjekte ihre Annahmen in Situationen adaptiv verwenden.⁴⁷⁰ Das Konzept der «Stufen» suggeriert hingegen einen festgelegten Entwicklungsstand. Der Geschichtstheorie folgend (vgl. Kapitel 2.2.1.1), unterscheide ich die drei Positionen Positivismus, Skeptizismus und narrativer Konstruktivismus. Angeregt durch die Übersicht von Hofer und Pintrich, nutze ich außerdem eine Unterscheidung in mehrere Dimensionen,⁴⁷¹ um die Perspektiven zu elaborieren, ergänze jedoch aus dem fachdidaktischen Diskurs die Dimension «Anwendung».⁴⁷² Außerdem wird aus fachspezifischer Perspektive das Konzept «Geschichtsbegriff» ergänzt, da sich im Verständnis des Konzepts «Geschichte», erkenntnistheoretische Annahmen bündeln.⁴⁷³ Das Modell geschichtstheoretischer Beliefs ist in *Tabelle 1* zusammengefasst.

465 Vgl. z. B. Maggioni, Alexander und VanSledright, «At a Crossroads? The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking»; Stoel u. a., «Measuring Epistemological Beliefs in History Education».

466 Vgl. z. B. O'Neill, Guloy und Sensoy, «Strengthening Methods for Assessing Students' Metahistorical Conceptions».

467 Vgl. z. B. Baumert und Kunter, «Stichwort».

468 Vgl. z. B. Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, 1f.; Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 20.

469 Vgl. Lee und Shemilt, «A Scaffold, Not a Cage», 19; Maggioni, Alexander und VanSledright, «At a Crossroads? The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking», 173.

470 Vgl. z. B. Klopp und Stark, «Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz»; Elby und Hammer, «On the Substance of a Sophisticated Epistemology»; fachspezifisch vgl. Martens, «Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing with Conflicting Historical Narratives».

471 Vgl. Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories».

472 Vgl. Grigutsch, Raatz und Törner, «Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern».

473 Vgl. Droysen, *Grundriss der Historik*, 7f.; Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, 1.

Tabelle 1: Ein Modell geschichtstheoretischer Überzeugungen⁴⁷⁴

Domänen und Positionen und Dimensionen	Pädagogische Psychologie ⁴⁷⁵		
	<i>Copier</i>	<i>Borrower</i>	<i>Criticalist</i>
	Geschichtstheorie ⁴⁷⁶		
	<i>Positivismus</i>	<i>Skeptizismus</i>	<i>Narr. Konstruktivismus</i>
Geschichtsbegriff	Vergangenheit = Geschichte	Geschichte = Gegenwart	Vergangenheit ≠ Geschichte
Herkunft	Unmittelbar in den Quellen	Individuelles Medienverständnis	Rekonstruktion anhand von Quellen und Darstellungen
Rechtfertigung	Nicht nötig	Ansichtssache	Argumentative Begründung
Struktur	Abbildung	Individuelle Erzählung	Historische Erzählung
Sicherheit	Objektiv	Unsicher	Intersubjektiv geprüfte Perspektive
Anwendung	Erklären, wie es gewesen ist, anhand von Gesetzen	Individuelle Meinungsbildung	Historische Orientierung

Aus positivistischer Perspektive werden Geschichte und Vergangenes synonym verwendet, da angenommen wird, historisches Wissen sei aufgrund der historischen Methode der Quellenkritik unmittelbar in den vergangenen Konstrukten erschließbar. Deshalb scheint das Resultat der Untersuchung in Form von Geschichte(n) die Vergangenheit abzubilden. Infolgedessen gilt historisches Wissen als objektiv und sicher, was dazu führen dürfte, dass die Notwendigkeit zur argumentativen Rechtfertigung der Erkenntnisse nicht reflektiert wird. Positivistinnen und Positivisten nutzen historisches Wissen vor allem dazu, Gesetzmäßigkeiten abzuleiten und aufzuzeigen, wie es in der Vergangenheit gewesen ist.

Skeptikerinnen und Skeptiker stellen diese Möglichkeit infrage, da sie die Gegenwarts- und Subjektgebundenheit von Geschichte(n) hervorheben. Davon ausge-

474 Abgewandelt nach Nitsche, «Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel», 177.

475 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom».

476 Vgl. Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*; Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*; Danto, *Analytische Philosophie der Geschichte*.

hend, wird bezweifelt, dass die historische Methode zu objektiven Erkenntnissen führt. Demgegenüber erscheint das Resultat der Quellenanalyse als individuelles Verständnis der Quellen. Das Ergebnis der Untersuchung wird folglich nicht als Abbildung der Vergangenheit verstanden, sondern lediglich als individuelle Erzählung, die vor dem Hintergrund des subjektiven Verständnisses der historischen Medien (Quellen und Darstellungen) gerechtfertigt ist. Historisches Wissen wird daher als unsicher und kaum begründungsfähig angesehen und dürfte infolgedessen allenfalls der individuellen Meinungsbildung dienen.

Wie die Skeptikerinnen und Skeptiker teilen die narrativen Konstruktivistinnen und Konstruktivisten die Annahme, dass Geschichte(n) Vergangenes nicht abbilden, da sie annehmen, Subjekte interpretierten in ihrer jeweiligen Gegenwart die Quellen aus ihrer Perspektive und stellten die Ergebnisse in Form historischer Erzählungen dar. Allerdings wird historische Erkenntnis nicht allein als individuelle, sondern auch als sozial geteilte Konstruktion verstanden, da sich Subjekte mittels Sprache über die Vergangenheitsdeutungen verständigen. Davon ausgehend, wird betont, es sei möglich, historisches Wissen mittels argumentativer Begründungen im Kontext der sozialen Kommunikationszusammenhänge zu rechtfertigen. So erfolge die Absicherung der Erkenntnis in der historischen Narration im Hinblick auf die genutzten Quellen und Darstellungen, die theoretischen Ansätze, Normbezüge, Methoden sowie mittels kohärenter Darstellungen. Historisches Wissen erscheint infolgedessen als Ergebnis sozial kontrollierter Perspektiven. Es hat die Funktion, den Individuen und der Gesellschaft eine Orientierung in der Gegenwart zu bieten und Horizonte für zukünftiges Handeln zu eröffnen.

2.2.5.2 Lehr-lerntheoretische Beliefs als geschichtsdidaktische Beliefs

In der vorliegenden Arbeit schließe ich begrifflich an die oben dargestellten Forschungsansätze an, die subjektive Konstrukte von Geschichtslehrpersonen zum domänenspezifischen historischen Lernen und Lehren als «Beliefs» oder «Überzeugungen» erhoben haben.⁴⁷⁷ Damit grenze ich mich von solchen Untersuchungen ab, die «subjektive Theorien» zu erfassen suchen.⁴⁷⁸ Dies erfolgt, wie andernorts übergreifend hervorgehoben, aus konzeptionellen und methodologischen Gründen (vgl. Ka-

477 Vgl. Messner und Buff, «Lehrwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung»; Voet und De Wever, «History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context».

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

pitel 2.1.1). Ich spreche dabei im deutschsprachigen Kontext jedoch nicht etwa von «didaktischen Überzeugungen» wie Messner und Buff, sondern von geschichtsdidaktischen Überzeugungen, Beliefs oder Annahmen, um Konzepte von Geschichtslehrpersonen zu bezeichnen, die auf historisches Lehren und Lernen gerichtet sind, da die Geschichtsdidaktik als die fachspezifische Reflexionsinstanz für historisches Lehren und Lernen gilt.⁴⁷⁹

In der Zusammenfassung der domänenspezifischen Ansätze zum Lehren und Lernen habe ich deutlich gemacht, dass im geschichtsdidaktischen Feld lehr- und lernzentrierte Konzepte unterscheidbar sind. Davon ausgehend und in Anlehnung an bildungswissenschaftliche Ansätze (vgl. Kapitel 2.1.3.1), differenziere ich zunächst transmissiv-lehrzentrierte von konstruktivistisch-lernorientierten Annahmen. Wie aufgezeigt, verweisen sozioempirische Arbeiten in Geschichte zudem darauf, dass von mehr als zwei dichotomen Perspektiven ausgegangen werden muss.⁴⁸⁰ Außerdem wird von Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern die Subjektivität des Lernens unterschiedlich stark gewichtet. So betonen die einen, historisches Lernen sei individuell und könne kaum von außen angestoßen werden,⁴⁸¹ während die anderen die soziale Einbindung hervorheben und historisches Lernen als sozialen Prozess begreifen.⁴⁸² Dies ist anschlussfähig an dargestellte bildungswissenschaftliche Forschungsstränge zu subjektiven Lehr-Lern-Konzepten (vgl. Kapitel 2.1.3.1), in denen die konstruktivistische Perspektive ebenfalls differenziert wird.⁴⁸³ Davon ausgehend, differenziere ich die konstruktivistischen Annahmen in begrifflicher Anlehnung an Reusser idealtypisch in eine individuell-konstruktivistische und sozialkonstruktivistische Perspektive,⁴⁸⁴ die sich von einer transmissiven Sicht unterscheiden lassen. Eine zusammenfassende Darstellung ist in *Tabelle 2* zu finden.

479 Vgl. z. B. Rösen, *Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen*, 9.

480 Vgl. z. B. Voet und De Wever, «History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context», 62; Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 327.

481 Vgl. z. B. Völkel, *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*, 195–200; Lücke, «The Change Approach for Combining History Learning and Human Rights Education», 43; Barricelli, «Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens», 47f.

482 Vgl. z. B. van Drie und van Boxtel, «Historical Reasoning», 88; van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 32ff.

483 Martínez, Sauleda und Huber, «Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning»; Vgl. z. B. Kember, «A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching».

484 Reusser, «Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese», 128.

Tabelle 2: Ein Modell geschichtsdidaktischer Überzeugungen⁴⁸⁵

Domänen und Positionen und Dimensionen	Bildungswissenschaften ⁴⁸⁶		
	Behaviourismus	Kognitivismus o. radikaler Konstruktivismus	Sozialkonstruktivismus
	Geschichtsdidaktik ⁴⁸⁷		
	Transmission	Individueller Kognitivismus	Sozialkonstruktivismus
Historisches Lernen	Rezeption von Geschichte(n)	Individuelle Konstruktion von Geschichte(n)	Konstruktion von Geschichten
Historisches Lehren	Darstellen von Geschichte(n)	Selbstorganisation der Lernenden	Aushandlung von Geschichte(n)

Aus transmissiver Perspektive ist historisches Lernen durch die Rezeption und das Behalten von Geschichtsdarstellungen und ihren Versatzstücken in Form von historischem Wissen (z.B. zu Personen, Ereignissen) gekennzeichnet, während historisches Lehren mit anschaulichem Darstellen der Vergangenheit, dem Überprüfen des Behaltene(n), dem Vorzeigen von Methoden und dem Auffordern zum Üben verbunden wird.

Eine individuell-konstruktivistische Sichtweise wird von Annahmen bestimmt, in denen historisches Lernen mit der individuellen Konstruktion oder sogar Erfindung historischer Narrationen assoziiert wird, während eine Steuerung dieses Prozesses von außen kaum möglich erscheint. Lernen lässt sich als Veränderung der individuellen Konstrukte klassifizieren. Historisches Lehren besteht darin, den individuellen historischen Sinnkonstruktionen einen breiten Raum zu geben, sowie darin, die individuelle Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen ins Zentrum zu stellen.

Schließlich lassen sich von einem sozialkonstruktivistischen Standpunkt aus beide Ansichten integrieren. Dazu wird angenommen, dass historisches Lernen als individueller und kokonstruktiver Konstruktionsprozess beschreibbar ist, bei dem

485 Abgewandelt nach Nitsche, «Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel», 177.

486 Vgl. z. B. Martínez, Saulea und Huber, «Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning»; Kember, «A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching»; Reusser, «Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese».

487 Vgl. z. B. VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*; van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*; Völkel, *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*.

mittels individueller und gemeinsamer Auseinandersetzungen mit historischen Quellen und Darstellungen der Aufbau historischer Kompetenzen sowie historischen Wissens (z. B. zu Ereignissen, Personen, Konzepten, Deutungsmustern) in Form von historischen Narrationen oder deren Versatzstücken erfolgt. Historisches Lehren wird mit dem Angebot einer Lernumgebung assoziiert, die sowohl aus lehrzentrierten Elementen wie der Darstellung notwendiger historischer Kontexte, dem Modellieren von Methoden oder der Systematisierung von Ergebnissen als auch aus individuumszentrierten Teilen (z. B. Projekte) besteht. Insgesamt werden mit dieser Ansicht dialogische Formen in Verbindung gebracht, die auf die Aushandlung historischer Deutungen und Orientierungen hinauslaufen.

2.2.5.3 Merkmale der Konstruktausprägungen im Geschichtsunterricht

Ontologisch gelten Subjekte in Anlehnung an Vygotsky als Teil der materiellen und sozialen Wirklichkeit. Erstere wird von Subjekten verändert, Letztere von diesen hervorgebracht (kokonstruiert), indem sie mentale (z. B. Denken) und psychomotorische (z. B. Sprache, Schreiben) Werkzeuge nutzen, um die materielle Umwelt zu verändern oder die Akteure der sozialen Wirklichkeit(en) zu beeinflussen. Umgekehrt prägen materielle Umweltaspekte die Tätigkeiten der Individuen.⁴⁸⁸ Aus sozialkonstruktivistischer Sicht ist der Geschichtsunterricht in der jeweiligen Gegenwart Teil der sozialen Wirklichkeiten. Diese lassen sich in soziale Systeme differenzieren (z. B. Politik, Bildung, Schule, Schulklasse, Familie),⁴⁸⁹ welche als historisch gewachsene und zu kulturellen Praktiken verfestigte soziale Kokonstrukte beschreibbar sind,⁴⁹⁰ die die Unterrichtsbeteiligten beeinflussen (kokonstruieren). Außerdem prägen die beteiligten Subjekte mit ihren Merkmalen (z. B. historische Kompetenzen, Interessen und weitere kognitive, motivationale und affektive Dispositionen) den Geschichtsunterricht, der wiederum die Teilnehmenden beeinflusst,⁴⁹¹ welche davon ausgehend durch ihre Aktivitäten die jeweiligen sozialen Systeme prägen (z. B. Schulklasse, Familie usw.), an denen sie beteiligt sind.⁴⁹² Der Geschichtsunterricht ist als soziales System beschreibbar, das von den Aktivitäten der beteiligten Lehrperson und den Lernenden hervorgebracht wird.⁴⁹³ Unter anderem aufgrund der Vorgaben (z. B.

488 Vgl. Hedegaard, «Activity Theory and History Teaching», 283.

489 Vgl. Gautschi, «Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit», 41.

490 Vgl. Hedegaard, «Activity Theory and History Teaching», 283.

491 Vgl. Reusser, «Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese», 155.

492 Gautschi spricht von «Folgen». Vgl. Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, 98.

493 Vgl. van Boxtel und van Drie, «Engaging Students in Historical Reasoning», 575.

Lehrpläne, Konzepte der Geschichtsdidaktik) im Rahmen des Bildungssystems ist Geschichtsunterricht darauf ausgerichtet, die Operationen historischen Denkens (fragen, re- und dekonstruieren, orientieren),⁴⁹⁴ die Kenntnisse von Geschichte(n),⁴⁹⁵ die historischen Begriffe (z. B. Revolution), die Deutungsmuster (z. B. Dauer und Wandel) und die geschichtstheoretischen Überzeugungen der Lernenden so zu verändern, dass sie laboriert historisch denken lernen.⁴⁹⁶ Dazu werden im Unterricht Geschichten individuell und gemeinsam anhand von Quellen und Darstellungen von den Beteiligten de- und rekonstruiert.⁴⁹⁷

Wie verdeutlicht (vgl. Kapitel 2.2.4), macht Gautschi darauf aufmerksam, dass sich das Geschehen im Geschichtsunterricht in den Bereichen Angebot, bestehend aus Inhalt, Thema und Medien, Prozessstruktur als Bezeichnung für die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson und Nutzung des Angebots als Metapher für das historische Lernen der Schülerinnen und Schüler anhand der historischen Aspekte und Medien beschreiben lässt.⁴⁹⁸ Anders als Gautschi spreche ich beim Angebot jedoch nicht von Inhalten und Themen, da undeutlich bleibt, worin der Unterschied besteht. Demgegenüber nutze ich «historische Fokussierungen» als Bezeichnung für die Ausrichtung der Beteiligten auf bestimmte (historische) Ereignisse, Personen usw. Darüber hinaus spreche ich von «Hintergrundnarrationen» als Terminus für die Geschichte(n), die im Unterrichtsverlauf von den Beteiligten mittels Verknüpfung der historischen Fokussierungen und des Erarbeiteten aus den Medien kokonstruiert werden. Bracke et al. beschreiben außerdem die Kommunikationsstruktur im Geschichtsunterricht als Angebots-Nutzungs-Kette, die darin besteht, dass sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden zumeist sprachlich konstituierte Aussagen über Vergangenes tätigen, die alle Beteiligten (z. B. für historisches Lernen) nutzen können.⁴⁹⁹ Sie verweisen infolgedessen deutlicher als Gautschi darauf, dass das Angebot nicht nur von der Lehrperson geprägt wird und die Nutzung nicht allein durch die Lernenden erfolgt. Selbiges gilt aus sozialkonstruktivistischer Sicht für die Prozessstruktur, die von allen Beteiligten hervorgebracht wird, obwohl empirische Befunde

494 Vgl. Schreiber u. a., *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, 20–27.

495 Vgl. Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, 101.

496 Vgl. VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 44–53; van Boxtel und van Drie, «Engaging Students in Historical Reasoning», 575f.

497 Vgl. z. B. van Boxtel und van Drie, «Engaging Students in Historical Reasoning», 574; Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, 59f.

498 Vgl. Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, 98–101.

499 Vgl. Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, 16f.

darauf verweisen, dass gegenwärtiger Geschichtsunterricht überwiegend von den Lehrenden dominiert wird.⁵⁰⁰

Tabelle 3: Mögliche Merkmale der Ausprägungen geschichtstheoretischer Beliefs

Konstrukte und Positionen und Unterrichtsbereiche	Geschichtstheoretische Überzeugungen		
	Positivismus	Skeptizismus	Narrativer Konstruktivismus
	Geschichtstheoretische Merkmale und Funktionen		
Angebot			
Hintergrundnarration			
historische Fokussierungen	Objektive Abbildung von Vergangenheitem	Gegenwärtige individuelle Meinung	Ergebnis einer kriterien-geleiteten Untersuchung
Aussagen der Beteiligten			
Historische Medien	Zugang zur Vergangenheit	Impuls zur individuellen Meinungsbildung	Ausgangspunkt für individuelle und gemeinsame Re- und Dekonstruktion von Geschichte(n)

Da die bisherigen Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 2.2.1.3) etwa von Maggioni oder van Hover et al. verdeutlichen, dass sich die geschichtstheoretischen Überzeugungen der Lehrpersonen vor allem beim Umgang mit den angebotenen Medien und den Geschichte(n), die im Kontext der Lektionen erzählt werden, ausprägen,⁵⁰¹ konzentriere ich mich bei der Konstruktion einer entsprechenden Heuristik auf die historischen Medien, die historischen Fokussierungen und die Hintergrundnarrationen, die sich idealtypisch dem Angebot zuordnen lassen. Zudem macht Bain darauf aufmerksam,⁵⁰² dass unter anderem der Umgang mit den historischen Aussagen der Beteiligten ein epistemologisches Klima erzeugt. Da diese von Bracke et al., wie oben verdeutlicht, dem Angebot zugeordnet werden, beziehe ich sie hier mit ein. Dabei gehe ich wiederum von drei Positionen aus, obwohl vorliegende Studien belegen,⁵⁰³

500 Vgl. z. B. Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*.

501 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom»; van Hover, Hicks und Dack, «From Source to Evidence?»

502 Vgl. Bain, «Into the Breach».

503 Vgl. z. B. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom».

dass bei den Unterrichtsausprägungen Mischformen zu finden sind. Mein Konzept ist in *Tabelle 3* zusammengefasst.

Angelehnt an Evans oder VanSledrights, nehme ich an,⁵⁰⁴ dass positivistische Lehrpersonen sowohl historische Einzelaspekte (historische Fokussierungen, historische Aussagen) als auch die in den Lektionen erzählten Geschichte(n) als objektive Abbildung der Vergangenheit behandeln. Zudem verdeutlichen Evans oder Maggioni, dass im Unterricht solcher Lehrpersonen, die über ein objektivistisches Verständnis verfügen, Medien so genutzt werden, als ob sie unmittelbare Zugänge zur Vergangenheit böten.⁵⁰⁵

Demgegenüber dürften in Adaption von Wiersma⁵⁰⁶ und Völkel⁵⁰⁷ die historischen Fokussierungen, die Geschichte(n) und die Aussagen der Beteiligten im Unterricht der skeptischen Lehrpersonen als individuelle Sichtweisen auf Vergangenes behandelt werden und Medien dazu dienen, die Lernenden zu eigenen Ansichten auf Vergangenes anzuregen. Undeutlich bleibt, wie mit divergierenden Sichtweisen umgegangen wird.

Schließlich werden, ausgehend von Bains, Maggionis oder VanSledrights Arbeiten,⁵⁰⁸ historische Narrationen, Aussagen und Fokussierungen im Geschichtsunterricht narrativ-konstruktivistischer Lehrpersonen als Ergebnis kritierengeleiteter und intersubjektiv abgesicherter Rekonstruktionen anhand von Quellen und Darstellungen behandelt. Medien dienen, davon ausgehend, als Ausgangspunkte für die Entwicklung historischer Fragen und darauf bezogene individuelle und gemeinsame historische Re- und Dekonstruktionen von Geschichte(n). Historische Aussagen, die auf Medienanalysen basieren, werden anhand von Kriterien hinterfragt.

504 Vgl. Evans, «Teacher Conceptions of History», 215f.; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 8ff.

505 Evans, «Teacher Conceptions of History», 109–26; Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 201–6.

506 Vgl. Wiersma, «A Study of the Teaching Methods of High School History Teachers», 113.

507 Völkel, *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*, 223–26.

508 Vgl. Bain, «Into the Breach»; Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 201–6; VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education*, 15ff.

Tabelle 4: Mögliche Merkmale der Ausprägungen geschichtsdidaktischer Beliefs

<i>Konstrukte und Positionen und Unterrichtsbereiche</i>	Geschichtsdidaktische Überzeugungen		
	<i>Transmission</i>	<i>Individueller Konstruktivismus</i>	<i>Sozialer Konstruktivismus</i>
Geschichtsdidaktische Merkmale und Funktionen			
Prozessstruktur			
Sozialformen	Lehrzentrierte Formen dominieren: Klassenunterricht oder kleinschrittige Sozialformwechsel	Lernzentrierte Formen dominieren: Erarbeitung durch die Lernenden oder lernendenzentrierter Klassenunterricht	Von lehrzentriert bis lernzentriert
Phasen	Kleinschrittige Wechsel	Lange Erarbeitungen oder Phasierung von den Lernenden bestimmt	Von lehrzentrierten, kleinschrittigen Wechseln bis zu durch die Lernenden geprägten Phasierung
<i>Einstieg</i>	Lehrperson verkündet Lektionsvorhaben, fordert Wiederholung historischen Wissens ein, bietet Medien an, um neugierig zu machen		Historische Fragen oder Probleme im Zentrum
<i>Erarbeitung</i>	Darstellung von Vergangenem und Methoden	Von den individuellen Bedürfnissen, Fragen, Meinungen und methodischen Vorlieben der Lernenden geprägt	Gemeinsame Steuerung durch die Beteiligten
<i>Auswertung</i>	Zusammenfassung durch die Lehrperson	Lernenden geprägt	Präsentation, Diskussion, Kritik des Erarbeiten
Unterrichtsgespräche	Kleinschrittige IRF-Sequenzen: Impuls, Reaktion, Feedback	Lernendenzentriert	Dialogisch
Nutzung	Rezeption von Geschichte(n)	Individuelle Auseinandersetzung	Kokonstruktion von Geschichten

In Anlehnung an van Norden und von Borries gehe ich davon aus, dass die Ausprägungen geschichtsdidaktischer Beliefs eher in der Unterrichtsgestaltung (Prozessstruktur) und Nutzung der Angebote (historische Fokussierungen, Aussagen der Beteiligten, Hintergrundnarration) deutlich werden. Obwohl sich die Genannten

nicht mit Beliefs befasst haben und nicht von einem Angebots-Nutzungs-Modell ausgehen, werden die von ihnen herausgearbeiteten Gestaltungsmerkmale des Unterrichts auf spezifische Lerntheorien zurückgeführt.⁵⁰⁹ Angelehnt an Hug, ordne ich der Prozessstruktur die Sozialformen und Phasen unter, da Hug hervorhebt, diese seien Teil der Strukturmerkmale von Unterricht.⁵¹⁰ Zudem erfolgt eine Zuordnung der Unterrichtsgespräche zur Prozessstruktur, da sie dazu beitragen, dass der Geschichtsunterricht von den Beteiligten hervorgebracht und strukturiert wird.⁵¹¹ Von der Prozessstruktur differenziere ich den Bereich der Nutzung, in dem angelehnt an Bracke u. a. erfasst wird, wie die Beteiligten mit historischen Quellen und Darstellungen sowie mit Aussagen anderer umgehen.⁵¹² Eine Zusammenfassung der Überlegungen ist in *Tabelle 4* zu finden.

Ausgehend von Fenn und van Norden, ist ein transmissiver Geschichtsunterricht daran erkennbar, dass die Sozialformen von den Lehrkräften festgelegt werden, indem sie entweder den Klassenunterricht im Gespräch mit allen Beteiligten bestimmen oder die Art der Sozialformen und die Zeitpunkte der Sozialformwechsel vorgeben.⁵¹³ Angestoßen von Hodel und Waldis, verstehe ich außerdem kleinschrittige Wechsel zwischen den Unterrichtsphasen⁵¹⁴ (z. B. Erarbeitung, Auswertung) als Kennzeichen des transmissiven Geschichtsunterrichts.⁵¹⁵ Angelehnt an van Norden, lassen sich die einzelnen Unterrichtsphasen modellieren. Ein Einstieg im transmissiven Setting erfolgt, indem die Lehrperson entweder das Vorhaben des Unterrichtes bekannt gibt, Vorangegangenes wiederholt oder mittels interessanter Medien (z. B. Erzählung durch die Lehrperson, Quellen usw.) die Neugierde der Lernenden zu erzeugen sucht. Die Erarbeitung erfolgt lehrzentriert, indem Vergangenes mittels Lehrvortrag oder anderer Darstellungsformen (z. B. Filme) dargeboten wird. Außerdem sind transmissive

509 Vgl. Borries, *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*, z. B. 262; van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 157f.

510 Vgl. Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*, 96f.; ähnlich Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 233f.

511 Vgl. van Boxtel und van Drie, «Engaging Students in Historical Reasoning», 573.

512 Vgl. Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, 16f.

513 Vgl. van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 159f.; Fenn, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern: Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert», 67f.

514 In Anlehnung an Günther-Arndt, «Erarbeitender Geschichtsunterricht», 87; ich nutze absichtlich kein fachspezifisches Phasenkonzept, da bei solchen Konzepten häufig von einer narrativ-konstruktivistischen Theorie ausgegangen wird und andere Intentionen ausgeschlossen werden. Vgl. z. B. Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, 411.

515 Vgl. Hodel und Waldis, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse», 105.

Auswertungen daran erkennbar, dass die Lehrperson erarbeitete historische Aspekte zusammenfasst oder mit weiteren verknüpft.⁵¹⁶ Van Boxtel und van Drie charakterisieren kleinschrittige Unterrichtsgespräche im IRF-Modus (Impuls der Lehrperson, Reaktion der Lernenden, Feedback der Lehrperson) als lehrzentriertes Merkmal.⁵¹⁷ Schließlich heben von Borries und van Norden hervor, dass die Lernenden Angebotenes (Medien, Geschichtsdarstellung der Lehrperson oder Aussagen der Beteiligten) eher rezipieren, indem sie zuhören, nachvollziehen, üben.⁵¹⁸

Individuell-konstruktivistische Gestaltungen sind demgegenüber in Anlehnung an Völkel von lernzentrierten Sozialformen gekennzeichnet, in denen die Lernenden sich zunächst erst einmal allein mit historischen Medien auseinandersetzen, bevor sie ihre Ergebnisse austauschen. Entsprechend nehmen Einzelarbeitsphasen einen großen Raum ein, oder die Lernenden bestimmen selbst, wann sie erarbeiten und auswerten. Daran anschließend, werden der Einstieg, die Erarbeitung und die Auswertung von individuellen Bedürfnissen, Fragen, Meinungen und methodischen Vorlieben der Lernenden geprägt.⁵¹⁹ Unterrichtsgespräche sind vermutlich, obwohl in der Literatur keine Überlegungen vorliegen, stark lernendenzentriert oder werden von den Schülerinnen und Schülern selbst geführt. Schließlich besteht die Nutzung der angebotenen historischen Medien und Aussagen in der individuellen Auseinandersetzung der Lernenden.⁵²⁰

Gegenüber den vorangehend behandelten Formen weist ein sozialkonstruktivistischer Geschichtsunterricht die unterschiedlichsten Merkmale auf, da es auf den konstruktivistischen Zweck des Vorgehens ankommt.⁵²¹ So sind sowohl lehr- als auch stark lernzentrierte Sozialformen, kleinschrittige Phasenwechsel sowie lange Erarbeitungen denkbar.⁵²² Wiederum an van Norden angelehnt, ist ein konstruktivistischer Einstieg daran erkennbar, dass Fragen oder Probleme ins Zentrum gestellt werden, die von der Lehrperson gesetzt und begründet oder anhand widersprüchlicher Medien von den Beteiligten entwickelt werden.⁵²³ Während der konstruktivistischen Erarbeitung sind die Lernend selbst tätig, indem sie zum Beispiel Materialien recher-

516 Vgl. van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 157ff.

517 Vgl. van Boxtel und van Drie, «Engaging Students in Historical Reasoning», 577f.

518 Vgl. van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 158; Borries, «Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014)», 27.

519 Vgl. Völkel, *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*, 223f.

520 Vgl. Völkel, 224.

521 Vgl. Martell, «Building a Constructivist Practice», 98.

522 Vgl. van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 158.

523 Vgl. Logtenberg, *Questioning the Past*, 5–7.

chieren, die Arbeitszeit einteilen oder die Gestaltung der Zusammenarbeit bestimmen. Die Lehrperson unterstützt, hinterfragt oder greift bei Unterrichtsstörungen ein. Zudem vereinbart sie den zeitlichen Rahmen und regt Metareflexionen zu historischen Methoden, Perspektiven oder Erkenntnisweisen an. In der Auswertung werden schließlich Räume eröffnet, in denen die Lernenden ihre erarbeiteten Narrationen oder Versatzstücke (z. B. Quelleninterpretationen) präsentieren, diskutieren oder hinterfragen.⁵²⁴ Van Boxtel und van Drie haben schließlich dialogische Gespräche als mögliche Kennzeichen sozialkonstruktivistischen Unterrichts ins Spiel gebracht, in denen die Lernenden nicht belehrt, sondern herausgefordert, nicht bewertet, sondern gefragt sowie nicht kleinschrittig geführt, sondern zu Gesprächen angeregt werden.⁵²⁵ Zudem betonen die Autorinnen ähnlich wie van Norden, dass in einem solchen Geschichtsunterricht historische Erzählungen kokonstruiert werden, indem die Beteiligten Medien und die Aussagen der anderen nutzen.⁵²⁶

2.3 Zusammenfassung und Hypothesen

Zur Begriffsklärung ging es im Forschungsüberblick zunächst darum, aufzuzeigen, wie im bildungswissenschaftlichen Kontext subjektive Konstrukte von Lehrpersonen modelliert werden. In der Übersicht zu «Teachers' Beliefs» habe ich verdeutlicht, dass in der Forschungsliteratur unterschiedliche Terminologien (z. B. «Konzepte», «subjektive Theorien», «Beliefs System») verwendet werden. In dieser Arbeit wird synonym von «Beliefs», «Überzeugungen» und «Annahmen» gesprochen, wenn von individuellen Konstrukten die Rede ist, die auf mehrere Aspekte gerichtet sind (z. B. Lehren und Lernen, Lernende, das Selbst oder die eigene Rolle). Diese werden von den Trägerinnen und Trägern als zutreffend angesehen, ohne dass sie ihnen zwingend bewusst sind. Anders als bei Wissen sind solche Annahmen nicht in jedem Fall begründet und müssen nicht unbedingt intersubjektiver Validierung zugänglich sein, selbst wenn sie von anderen Personengruppen (z. B. Lehrpersonen) geteilt werden. Strukturell können solche Überzeugungen theorieförmig und im «Beliefs System» hierarchisch hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Handeln angeordnet sein, ohne dass ich davon ausgehe, dass sie als zusammenhängende Theorie ausgebildet sind, wie dies der Forschungsstrang der «subjektiven Theorien» nahelegt. Infolgedessen

524 Vgl. van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 160ff.

525 Vgl. van Boxtel und van Drie, «Engaging Students in Historical Reasoning», 577–79.

526 Vgl. van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 40ff.; van Boxtel und van Drie, «Engaging Students in Historical Reasoning», 575.

wird es auf der qualitativen Ebene möglich, einzelne Annahmen zu erfassen und hinsichtlich ihrer Funktionalität für das Handeln zu analysieren, ohne dass es notwendig wird, sie hinsichtlich ihrer strukturellen Kohärenz zu klassifizieren (vgl. Kapitel 2.1.1).

Um zu untersuchen, wie geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs theoretisch konzipiert und bei angehenden Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen statistisch modelliert werden können (*Frage 1*), habe ich herausgearbeitet, welche Konzepte in unterschiedlichen Domänen und in Geschichte genutzt werden, um subjektive Annahmen über Erkenntnisweisen und Lehren und Lernen zu erfassen. Ich beginne mit den epistemologischen Annahmen.

Für diese wurde verdeutlicht, dass im Rahmen der Pädagogischen Psychologie sowie im Kontext der Diskussionen um die Professionalisierung von Lehrpersonen das Konzept der epistemologischen Überzeugungen oder Beliefs verwendet wird. Den Arbeiten folgend, gebrauche ich das Konstrukt, um individuelle Überlegungen zu bezeichnen, die die Möglichkeiten und Weisen menschlicher Erkenntnisgewinnung über materielle und soziale Wirklichkeiten betreffen. Im Literaturüberblick wurde außerdem deutlich, dass es drei Forschungsstränge gibt. Im ältesten wird seit den 1970er davon ausgegangen, dass sich die epistemologischen Annahmen von Subjekten mit zunehmendem Alter und wachsendem Bildungsgrad linear von abbildtheoretischen zu kriterienbezogenen Konstrukten verändern. Forschende, die hingegen in den 1990er Jahren etablierten Richtung folgen, orientieren sich an Überlegungen zur Dimensionalität der epistemologischen Annahmen. Aus dieser Perspektive erfolgen die Veränderungen der Überzeugungen nicht linear und gleichmässig, sondern vollziehen sich in mehreren Bereichen etwa zur «Struktur» oder «Rechtfertigung des Wissens». Angestoßen von Vergleichen zwischen domänenübergreifenden und -spezifischen Konstrukten, setzen sich Forschende seit dem Beginn der 2000er Jahre unter anderem mit der Kontextbezogenheit der Konstrukte auseinander. So gehen die meisten Forschenden heute davon aus, dass epistemologische Konstrukte situiert und kontextbezogen aktiviert werden (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

In Geschichte waren erkenntnistheoretische Überlegungen lange Zeit im Kontext der Geschichtstheorie verortet. Dabei wurden unterschiedliche Ansätze vertreten, die sich auf drei Grundströmungen zusammenfassen lassen. Positivistische Autorinnen und Autoren betonen die Objektivität historischer Erkenntnis, skeptische Vertreterinnen und Vertreter bezweifeln die Möglichkeit historischer Wissensgenerierung, Befürworterinnen und Befürworter des narrativen Konstruktivismus nehmen hingegen die Möglichkeit der Erkenntnisgewinnung und Absicherung aufgrund der sozialen Einbindung in die Kommunikation über Vergangenes und Geschichten an. Ver-

gleichbare Ansätze sind von sozioempirischen Vertreterinnen und Vertretern verwendet worden. Diese Ansätze werden inzwischen unter anderem mit den Diskussionen um die epistemologischen Beliefs von Geschichtslehrpersonen verbunden. Entsprechende Studien liegen im deutschsprachigen Raum jedoch bisher nicht vor (vgl. Kapitel 2.1). Im Anschluss an diese Diskussionen habe ich subjektive Konstrukte zu Erkenntnismöglichkeiten und Erkenntnisweisen in Geschichte als geschichtstheoretische Beliefs modelliert und in die drei Positionen Positivismus, Skeptizismus und narrativer Konstruktivismus unterschieden (vgl. Kapitel 2.2.5.1).

Daran anschließend, gehe ich davon aus, dass sich die drei geschichtstheoretischen Überzeugungspositionen bei angehenden Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen statistisch bestätigen lassen (*Hypothese 1a*).

Die Bezeichnung «geschichtsdidaktische Beliefs» verwende ich in Anlehnung an den domänenübergreifenden (vgl. Kapitel 2.1.3.1) und -spezifischen Forschungsstand (vgl. Kapitel 2.2.2.1) für subjektive Konstrukte von angehenden und erfahrenen Geschichtslehrpersonen, die auf die gelungene Gestaltung von institutionellen Lehr-Lern-Prozessen gerichtet sind. Im Forschungsüberblick wird deutlich, dass vor allem in quantitativen Arbeiten seit den 1980er Jahren von einer Unterscheidung in transmissiv-instruktionale und konstruktivistisch-lernzentrierte Annahmen ausgegangen wird. Einige Autorinnen und Autoren differenzieren außerdem Konzepte, in denen Lehren auf die Anregung gemeinsamen Lernens der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist (vgl. Kapitel 2.1.3.1).

In der Zusammenschau der Konzepte im Fach Geschichte wird deutlich, dass in den theoretischen Diskussionen der deutsch- und englischsprachigen Geschichtsdidaktik (oder «history education») ebenfalls lehrzentrierte und inhaltsorientierte von prozessorientierten Überlegungen zum historischen Lernen und Lehren unterschieden werden. Manche Forschende verorten diese im Kontext sozialkonstruktivistischer oder soziokultureller Theorien. Daneben sind Vertreterinnen und Vertreter zu finden, die stark subjektzentrierte Ansätze favorisieren. Demgegenüber wurden in quantitativen Untersuchungen bipolare Unterscheidungen verwendet, während qualitative Analysen darauf hingewiesen haben, dass Lehrpersonen mehr als zwei Konzepte vertreten. Unter den Studien ist eine deutschschweizerische Arbeit zu finden, die jedoch nicht an die bildungswissenschaftlichen und fachspezifischen Diskussionen anschließt (vgl. Kapitel 2.2.2). Solche Ansätze aufgreifend, habe ich hingegen lehr-lerntheoretische Beliefs als geschichtsdidaktische Überzeugungen definiert und in die Positionen Transmission, individueller Konstruktivismus und sozialer Konstruktivismus unterschieden (vgl. Kapitel 2.2.5.2).

Auf das Konzept bezogen, teste ich die Hypothese, dass sich die drei Positionen der geschichtsdidaktischen Beliefs anhand der Befragungsdaten von angehenden Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen bestätigen lassen (*Hypothese 1b*).

Im Hinblick auf die Frage, wie epistemologische und lehr-lerntheoretische Überzeugungen bei (angehenden) Lehrpersonen zusammenhängen (*Frage 2*), zeigt sich mit Blick auf die domänenübergreifende Literatur, dass die Resultate von den theoretischen Modellierungen und Erhebungsverfahren abhängig sind. Unterscheiden Forschende etwa beide Konstrukte in zwei Pole, weisen sie hohe Zusammenhänge zwischen abbildtheoretischen («naiven») epistemologischen und transmissiven lerntheoretischen Beliefs beziehungsweise zwischen «sophistizierten» epistemologischen und konstruktivistischen Lern-Konstrukten nach oder modellieren epistemologische und lerntheoretische Beliefs als «Überzeugungssyndrome». Werden erkenntnistheoretische Annahmen hingegen dimensional etwa hinsichtlich der «Herkunft» oder «Struktur des Wissens» unterschieden und lehrtheoretische Überlegungen bipolar (transmissiv vs. konstruktivistisch) differenziert, arbeiten sie etwa bedeutsame Beziehungen zwischen objektivistischen Beliefs und transmissiven Lehrüberzeugungen heraus (vgl. Kapitel 2.1.4.1).

In Geschichte wurden ebenfalls bedeutsame quantitative Zusammenhänge zwischen objektivistischen epistemologischen Konstrukten und lehrzentrierten Annahmen sowie kontextualistischen erkenntnistheoretischen Konzepten und lernorientierten Ansätzen herausgearbeitet. Außerdem sind einige qualitative Studien zu finden, die den Befund unterstreichen. Demgegenüber haben mehrere qualitative Studien aus dem deutschsprachigen und internationalen Kontext aufgezeigt, dass die Konstrukte der Lehrpersonen sowohl kohärente als auch konfligierende Zusammenhänge aufweisen. Außerdem wurde in zwei Studien herausgearbeitet, dass angehende Geschichtslehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen in den Unterrichtspraktika dahingehend verunsichert sind, wie epistemologische Überlegungen mit Lehrkonzepten zu verbinden sind (vgl. Kapitel 2.2.3). Studien, die Einblicke in die Zusammenhänge der Konstrukte von angehenden Geschichtslehrpersonen in der Deutschschweiz geben, fehlen bisher.

Aufgrund der letztgenannten fachspezifischen Studienresultate gehe ich davon aus, dass keine systematischen Korrelationen zwischen den geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Beliefs der angehenden Geschichtslehrpersonen nachweisbar sind (*Hypothese 2*).

Um herauszuarbeiten, welche schulischen und akademischen Ausbildungsaspekte und welche weiteren kontextuellen und personellen Merkmale die Ausprägung der geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Beliefs von angehenden Lehr-

personen (*Frage 3*) beeinflussen, wurde wiederum der domänenübergreifende und fachspezifische Forschungsstand konsultiert. Zur Strukturierung der Befunde nutze ich die Unterscheidung von Buehl und Beck in interne und kontextuelle Aspekte. Erstere sind innerhalb («within») der Lehrkräfte zu verorten, während kontextuelle Einflüsse außerhalb («external») situiert sind.⁵²⁷ In *Abbildung 3* fasse ich die möglichen Einflussgrößen zusammen. Ich beginne mit der Zusammenschau für die epistemologischen Konstrukte.

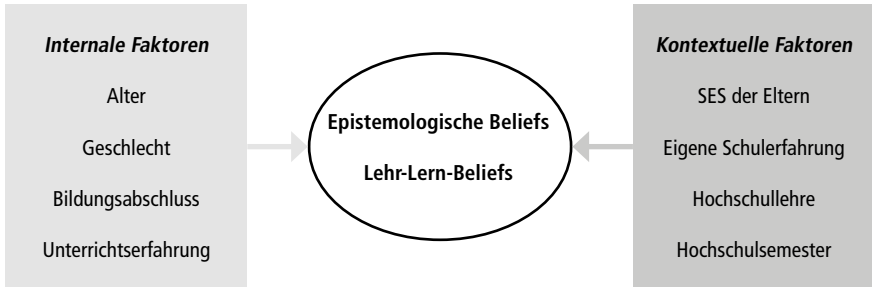


Abbildung 3: Einflussgrößen mit Blick auf die Ausprägungen der Überzeugungen

Kontextuelle Ebene: Mehrere Studien haben die Bedeutung der domänenspezifischen Lehrveranstaltungen bei der Ausbildung epistemologischer Beliefs von angehenden Lehrpersonen herausgearbeitet. Zugleich verdeutlichen einige jedoch widersprüchliche Effekte, indem sie zum Beispiel aufzeigen, dass der Zuspruch der Studierenden zu naiven Konstrukten aufgrund von Lehrveranstaltungen sank, während die Zustimmung zu sophistizierten Annahmen ebenfalls abnahm (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Ein ähnliches Bild zeigt sich für Geschichtsstudierende. Während einige Autorinnen und Autoren ihre Resultate als Hinweis für einen positiven Zusammenhang zwischen dem Geschichtsstudium und der Ausbildung der Konzepte deuten, zeichnen andere Forschende ein gegenteiliges Bild (vgl. Kapitel 2.2.1.2). Insgesamt liegen jedoch keine Studien vor, in denen der Effekt der Lehrveranstaltungen in Geschichte auf die geschichtstheoretischen Beliefs untersucht wurde.

Durch die vorliegenden Studien inspiriert, teste ich die Hypothese, dass sich widersprüchliche Effekte der geschichtswissenschaftlichen Ausbildung auf die geschichtstheoretischen Beliefs von angehenden Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen nachweisen lassen (*Hypothese 3a*).

⁵²⁷ Vgl. Buehl und Beck, «The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices», 74f.

Ähnliche Ergebnisse liegen hinsichtlich der Wirkung der geschichtsdidaktischen Ausbildung vor. Während Autorinnen und Autoren aus den USA etwa von «epistemic wobbling» während der Ausbildung berichten, haben deutsche Forschende Zusammenhänge zwischen der Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen in Geschichtsdidaktik und den erkenntnistheoretischen Annahmen von deutschen Lehramtsstudierenden aufgezeigt (vgl. Kapitel 2.2.1.2). Deutschschweizerische Resultate sind wiederum nicht zu finden.

Aufgrund der divergierenden Befunde erwarte ich keine eindeutigen Effekte der geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen auf die geschichtstheoretischen Konstrukte der Befragten (*Hypothese 3b*).

Internale Ebene: Einige domänenübergreifende Studien legen nahe, dass (angehende) Lehrpersonen mit umfangreicheren Erfahrungen beim Unterrichten eher dazu neigen, objektivistische epistemologische Annahmen zu vertreten (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Widersprüchliche Resultate liegen demgegenüber in Geschichte vor. Während in einer quantitativen Studie aus dem afrikanischen Kontext keine Verbindung zwischen der Unterrichtserfahrung und den Zustimmungen zu epistemologischen Annahmen festgestellt wurde, legt eine deutsche Fragebogenstudie nahe, dass Lehramtsstudierende objektivistischen Aussagen umso weniger zustimmen, je mehr Unterrichtspraktika sie besucht haben. Demgegenüber zeigt eine qualitative Studie mit deutschen Referendarinnen und Referendaren keine Verbindungen auf (vgl. Kapitel 2.2.1.2).

Aufgrund dieser inkohärenten Studienlage erwarte ich keine bedeutsamen Effekte der Unterrichtserfahrungen der Probandinnen und Probanden auf ihre geschichtstheoretischen Konstrukte (*Hypothese 3c*).

Neben den genannten Aspekten haben Forschende weitere Hintergrundmerkmale als Einflussgrößen identifiziert. Auf der *kontextuellen Ebene* liegen sowohl domänenübergreifende (vgl. Kapitel 2.1.2.2) als auch domänenspezifische Untersuchungen vor (vgl. Kapitel 2.2.1.2), die einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Semester und der Ausprägung sophistizierter epistemologischer Annahmen nahelegen. Außerdem konnte in mehreren naturwissenschaftlichen (vgl. Kapitel 2.1.2.2) und vereinzelt geschichtsspezifischen Interventionsstudien herausgearbeitet werden, dass der Unterricht in der Schule einen Einfluss auf die Annahmen der Probandinnen und Probanden hat. Demgegenüber haben mehrere Untersuchungen im deutsch- und englischsprachigen Kontext aufgezeigt, dass der herkömmliche Geschichtsunterricht lediglich einen geringen Einfluss auf die Konstrukte hat (vgl. Kapitel 2.2.1.2). Schließlich liegen empirische Hinweise dafür vor, dass der sozioökonomische Status der Eltern eine Rolle spielt (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Mit Blick auf das

internale Level legen die Studien aus der Pädagogischen Psychologie, die der linearen Forschungstradition folgen, eine Progression von naiven zu reflektierten Konstrukten mit zunehmendem Alter und Bildungsgrad der Befragten nahe (vgl. Kapitel 2.1.2.1). In Geschichte haben Forschende in einer afrikanischen Studie gezeigt, dass erfahrene Lehrpersonen mit Diplom eher subjektivistischen Beliefs zustimmten als solche mit einem Bachelorabschluss (vgl. Kapitel 2.2.1.2). Schließlich wurde in einer Studie herausgearbeitet, dass die Geschlechterdifferenz bedeutsam ist (vgl. Kapitel 2.1.2.2).

Für die Ausbildung der domänenspezifischen lehr-lerntheoretischen Annahmen haben Forschende im Hinblick auf *kontextuelle Einflussfaktoren* in mehreren Studien aus unterschiedlichen Domänen die Bedeutung der fachdidaktischen Ausbildung herausgearbeitet, während sie keine Zusammenhänge mit fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen aufzeigen konnten (vgl. Kapitel 2.1.3.2). Geschichtsspezifische Studien, in denen die Wirkung der geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen untersucht wurden, fehlen hingegen bisher.

Auf den fachfremden Studien aufbauend, erwarte ich keine Effekte der besuchten erziehungswissenschaftlichen und geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auf die geschichtsdidaktischen Beliefs der angehenden Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen (*Hypothese 3d*).

Demgegenüber wurde in einer deutschen Studie herausgearbeitet, dass es möglich ist, die Lehr-Lern-Konstrukte von Studierenden mittels Interventionsmaßnahmen im Rahmen eines Geschichtsdidaktikseminars in Richtung konstruktivistischer Annahmen zu verändern. Allerdings ist für niederländische und deutschsprachige Probandinnen und Probanden, die reguläre fachdidaktische Lehrveranstaltungen besuchten, kein Wandel ihrer instruktionalen Konzepte festgestellt worden. Stattdessen scheint instruktionale Hochschullehre die transmissiven Annahmen von Studierenden zu stützen (vgl. Kapitel 2.2.2.2).

Davon angeregt, vermute ich, dass die geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen eher die transmissiven Beliefs der Befragten präzisieren (*Hypothese 3e*).

Auf der *internen Ebene* haben mehrere Autorinnen und Autoren für unterschiedliche Domänen einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtserfahrung und den transmissiven Überzeugungen von (erfahrenen) Lehrpersonen aufgezeigt (vgl. Kapitel 2.1.3.2). Ähnlich konnte für deutsche Geschichtsreferendarinnen und -referendare herausgearbeitet werden, dass diese in Anwendungssituationen auf instruktionale Konzepte zurückgreifen (vgl. Kapitel 2.2.2.2).

Darauf gestützt, gehe ich von einem positiven Effekt des Umfangs der Unterrichtserfahrung auf die transmissiven geschichtsdidaktischen Beliefs der Studierenden aus (*Hypothese 3f*).

Erneut legen zahlreiche Studien weitere Einflussmerkmale nahe. Auf der *kontextuellen Ebene* haben viele Studien aus unterschiedlichen Fächern einen Wandel der studentischen Lehr-Lern-Beliefs von lehr- zu lernzentrierten Konstrukten im Verlauf des Studiums aufgezeigt (vgl. Kapitel 2.1.3.2). Außerdem gibt es auf der *internen Ebene* qualitative domänenübergreifende (vgl. Kapitel 2.1.3.2) und -spezifische Hinweise (vgl. Kapitel 2.2.2.2), die die Bedeutung der eigenen Schulzeit bei der Konstruktausprägung nahelegen. Schließlich haben zwei Studien abermals Geschlechterdifferenzen verdeutlicht (vgl. Kapitel 2.1.3.2).

Zur Beantwortung der Frage, in welchem Zusammenhang die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen von erfahrenen Geschichtslehrpersonen mit der Gestaltung ihres Geschichtsunterrichts stehen (*Frage 4, 6*), wurde domänenübergreifende sowie -spezifische Literatur herangezogen. Zunächst stelle ich die übergreifenden Tendenzen dar.

Sowohl für die epistemologischen Beliefs (vgl. Kapitel 2.1.2.3) als auch die Lehr-Lern-Überzeugungen (vgl. Kapitel 2.1.3.3) sowie mit Blick auf beide Konstrukte (vgl. Kapitel 2.1.4.2) liegen einige quantitative Studien vor, die nahelegen, dass die jeweiligen Konzepte der Lehrpersonen mit der Unterrichtsumsetzung zusammenhängen. Allerdings verdeutlichen die meisten vorliegenden Untersuchungen disparate Verbindungen. Besonders qualitative Analysen verweisen darauf, dass diese Befunde unter anderem von den Erhebungsmethoden (z. B. niedrig-inferente vs. hoch-inferente Analysen) abhängig sind (vgl. z. B. Kapitel 2.1.3.3).

In Geschichte verweist die Mehrzahl der Arbeiten hingegen auf Abweichungen zwischen den epistemologischen Konstrukten und der Unterrichtspraxis. So belegen zum Beispiel mehrere Studien, dass lediglich der Geschichtsunterricht von Lehrpersonen mit epistemologischen Extrempositionen (z. B. objektivistischer «storyteller» vs. konstruktivistischer «investigator») Strukturen aufweist, die aus theoretischer Sicht zu den Konzepten passen. Eine weitere Studie verdeutlicht darüber hinaus graduelle Unterschiede des Unterrichts von Geschichtslehrpersonen mit unterschiedlichen Konstrukten, etwa beim Umfang der Selbsttätigkeit der Lernenden, während sich die Probandinnen und Probanden darin glichen, dass sie Medien vor allem nutzten, um Informationen zu erarbeiten und die Geschichte der Lektion voranzubringen. Für den Deutschschweizer und deutschen Kontext liegen bisher keine Studien vor, in denen der Zusammenhang untersucht wurde. Allerdings verweisen die Resultate der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung in der Deutschschweiz darauf, dass Medien ebenfalls lediglich zur Informationserarbeitung genutzt werden (vgl. Kapitel 2.2.1.3). Daher ist zu vermuten, dass meine qualitativen Analysen ähnliche Unterrichtsstrukturen und Zusammenhänge zutage fördern.

In vergleichbarer Weise wird selten von kohärenten Verknüpfungen zwischen den Lehr-Lern-Konstrukten und der Unterrichtsstruktur berichtet. Eine Studie zeigt jedoch, dass Geschichtslektionen in der Deutschschweiz lehrzentriert sind und die Lehrpersonen, davon abweichend, lernorientierte Konstrukte angeben (vgl. Kapitel 2.2.2.3). Daher gehe ich davon aus, dass in meiner Untersuchung vergleichbare Tendenzen zu finden sind.

Um schließlich die Frage nach den Erklärungsansätzen für die Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den Beliefs der Lehrpersonen und der Unterrichtsstruktur zu beantworten (*Frage 5*), habe ich die Ergebnisse qualitativer Analysen, in denen unterschiedliche Aspekte als Erklärungsansätze deutlich werden, in *Abbildung 4* (S. 149) systematisiert. Diese sind, wiederum Buehl und Beck folgend, in intrapersonale und kontextuelle Aspekte unterscheidbar. Die kontextuellen Faktoren lassen sich auf der Ebene des (National-)Staates,⁵²⁸ der Region, der Schule und des Klassenraumes differenzieren.⁵²⁹

Für die epistemologischen Überzeugungen verdeutlichen domänenübergreifende Untersuchungen, dass Einflussgrößen auf der staatlichen und regionalen Ebene, etwa die Inhaltsorientierung des Lehrplanes und der Schulbücher, die Durchführung von Leistungstests oder der Zeitumfang, den die Lehrpersonen zur Reflexion haben, die Umsetzung der Beliefs in die Unterrichtspraxis beeinflussen. Auf der regionalen und schulischen Ebene stellen Strukturmaßnahmen der Schulverwaltungen, Vorgaben der Schulleitungen oder die Ansichten von Kolleginnen und Kollegen und Eltern Einflussfaktoren dar. Auf der Schnittstelle zwischen kontextueller und personaler Ebene wird deutlich, dass Lehrpersonen ihre Überzeugungen und ihr Vorgehen zum Teil je nach Schulfach unterscheiden. Intrapersonell ist die Umsetzung von epistemologischen Annahmen in unterrichtliche Praxis zudem davon abhängig, ob die Lehrkräfte über die dazu passenden Lehrstrategien verfügen (vgl. Kapitel 2.1.2.3).

528 «National-» wurde hier anders als bei Buehl und Beck in Klammern gesetzt, weil zumindest im europäischen Kontext auch supranationale Aspekte wie etwa internationale Vergleiche der OECD eine Rolle spielen. Vgl. z. B. OECD, *TALIS 2013 Results*.

529 Vgl. Buehl und Beck, «The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices», 74–79.

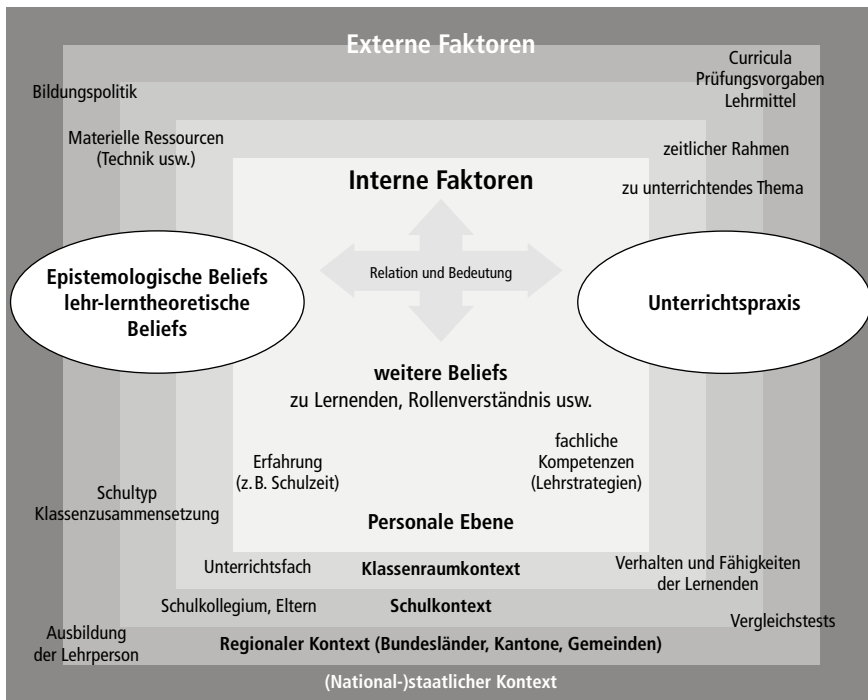


Abbildung 4: Modell der Zusammenhänge zwischen Beliefs und Unterrichtspraxis⁵³⁰

Zwei Studien in Geschichte bestätigen in ganz ähnlicher Weise, dass sowohl erfahrenen als auch angehenden Lehrpersonen die Lehrstrategien fehlen. Außerdem scheinen die Lernziele der Lehrpersonen (z.B. Geschichtsbegeisterung), die eigenen Schulerfahrungen und die Erwartungen der Lernenden die Ausprägung der Überzeugungen zu verhindern (vgl. Kapitel 2.2.1.3). Offen bleibt, ob die Befunde ebenfalls für deutschschweizerische Lehrpersonen gelten, da Studien dazu bisher fehlen.

Für die Lehr-Lern-Überzeugungen hängt die Umsetzung der Konstrukte auf der Schulebene vom Schultyp und im Klassenraumkontext von der Zusammensetzung der Lerngruppen ab. Für dieses Konstrukt liegen insbesondere fachfremde Studien vor, die intrapersonelle Aspekte fokussieren und verdeutlichen, dass diese in einem komplexen Verhältnis zu Kontextbedingungen stehen. So kommt es auf die Relevanz der lehr-lerntheoretischen Überzeugungen innerhalb des «Belief Systems» sowie auf

⁵³⁰ Abgewandelt nach Buehl und Beck, 74.

die Relation zu anderen Überzeugungen an (z. B. Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, Umsetzbarkeit der Lehrplan- und Prüfungsvorgaben). Außerdem verweisen die Untersuchungen darauf, dass die Umsetzung von Lehr-Lern-Überzeugungen davon abhängig ist, ob die Lehrkräfte über entsprechende fachdidaktische Kompetenzen in Form von Lehrstrategien verfügen (vgl. Kapitel 2.1.3.3).

Eine fachspezifische Studie hat ebenfalls aufgezeigt, dass die (angehenden) Lehrpersonen über die notwendigen Unterrichtsstrategien verfügen müssen, um konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen im Geschichtsunterricht umzusetzen. Zudem hat sie darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere bei Anfängerinnen und Anfängern Schwierigkeiten bei der Klassenführung für ein transmissives Vorgehen sorgen (vgl. Kapitel 2.2.2.3). Allerdings ist die genannte Studie bisher die einzige, die sich der Frage aus domänenspezifischer Sicht widmete.

Während in Geschichte bisher keine Arbeiten vorgelegt wurden, in denen der Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten und dem Unterricht der Lehrenden in den Blick genommen wird, ist in Studien aus unterschiedlichen Domänen die technische Ausstattung auf der Schnittstelle zwischen Schul- und Klassenraumkontext als Einflussparameter herausgearbeitet worden. Außerdem scheint das Thema eine Relevanz bei der Umsetzung der Überzeugungen zu haben. Zudem spielen auf der Schnittstelle zwischen intrapersoneller und kontextueller Ebene die persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen in der eigenen Schulzeit und während der Ausbildung eine Rolle. Daneben zeigt sich auch hier, dass es insbesondere auf die Struktur der Beliefs, die Relationen untereinander und die subjektive Relevanz ankommt. So sind etwa bei der einen Lehrperson die Überzeugungen zu Zielen besonders wirkmächtig für die Unterrichtsgestaltung, während bei der anderen Lehrkraft epistemologische Annahmen traditionale Unterrichtsumsetzungen bestärken, obwohl diese im Widerspruch zum Unterrichtskontext (Ausbildende, Kolleginnen und Kollegen) stehen. Zudem scheint die Umsetzung von kontextualistisch-reflektierten epistemologischen Beliefs und konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen davon abzuhängen, ob beide Konstrukte kohärent zueinander ausgeprägt sind (kontextualistisch und konstruktivistisch), ob die Umsetzung von einem antiautoritären Rollenkonzept gestützt wird und ob die Lehrkraft über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügt, in denen sie die Umsetzbarkeit ihrer Beliefs annimmt (vgl. Kapitel 2.1.4.2). Damit zeigt sich insgesamt, dass nicht von einer linearen Beziehung zwischen epistemologischen sowie lehr-lerntheoretischen Überzeugungen und der Unterrichtsstrukturierung auszugehen ist. Vielmehr ist die Umsetzung von Beliefs in die unterrichtliche Praxis von komplexen intrapersonellen und kontextbezogenen Vorgängen sowie von der Struktur der Rahmbedingungen abhängig.

Insgesamt wird aufgrund des Forschungsüberblicks deutlich, dass bisher weder im englisch- noch im deutschsprachigen Kontext systematisch untersucht wurde, welche Einflussfaktoren bei der Ausprägung der Konstrukte von (angehenden) Geschichtslehrkräften eine Rolle spielen. Außerdem fehlen deutschsprachige Studien, die dem Zusammenhang zwischen den Konstrukten und der Unterrichtsgestaltung nachgehen. Diese Forschungslücke adressieren meine empirischen Untersuchungen, deren Resultate nun präsentiert werden.

3 Empirischer Teil

Für die Darstellung meiner empirischen Studien beginne ich mit einer Übersicht zu den Forschungsmethoden zur Analyse von «Teachers' Beliefs». Daraufhin wird das Forschungsdesign der Studie skizziert. Darin eingebettet wird außerdem das Forschungsfeld charakterisiert. Schließlich stelle ich die empirischen Untersuchungen vor.

3.1 Forschungsmethoden zur Erfassung von «Teachers' Beliefs»

Für die Untersuchung von Überzeugungen kommen unterschiedliche qualitative und quantitative Erhebungsverfahren zum Einsatz, wie Schraw und Olafson in einem Überblicksartikel betonen. Am häufigsten würden Fragebogenerhebungen genutzt. Diese hätten den Vorteil, dass eine große Anzahl an Probandinnen und Probanden einbezogen werden könne, deren Antworten elaborierten statistischen Auswertungsverfahren zugänglich seien. Infolgedessen werde es möglich, die Ergebnisse mit denen anderer Studien zu vergleichen. Eine Herausforderung stelle jedoch die Validierung der Konstrukte anhand interner statistischer Verfahren (z. B. konfirmatorische Faktorenanalysen) oder über Außenkriterien dar.

Darüber hinaus eigneten sich unterschiedliche Interviewverfahren (z. B. offene und teilstrukturierte), um ein vertieftes Verständnis hinsichtlich der Struktur der Konstrukte bei einzelnen Subjekten, der Beziehung unterschiedlicher Beliefs zueinander (z. B. epistemologische, lehr-lerntheoretische, auf Lernende bezogene usw.) und der subjektiven Ausprägungen zu erhalten. Weiterhin würden Unterrichtsbeobachtungen genutzt, um aus den erkennbaren Aktivitäten auf die Überzeugungen der Beteiligten zu schließen. Außerdem diene dieses Vorgehen dazu, solche Konstrukte, die mittels einer anderen Methoden erhoben wurden, mit den Unterrichtshandlungen der Lehrpersonen zu vergleichen. Weiterhin dienen Unterrichtsmaterialien der Validierung anderer Erhebungsdaten, schriftliche Selbstaussagen wie Essays zur Erfassung fachinhaltlicher Aspekte oder kontextueller Einflüsse, Unterrichtsvignetten zur Analyse der Situierung der Überzeugungen, Portfolios für die Untersuchung der Entwicklung der Beliefs sowie Visualisierungen zur Erhebung der Beziehungen zwischen Konstrukten.⁵³¹

Welche Verfahren zur Erhebung epistemologischer Überzeugungen eingesetzt werden, hängt nach Mason unter anderem von der Art der theoretischen Konzeptu-

531 Vgl. Schraw und Olafson, «Assessing Teachers' Beliefs. Challenges and Solutions», 90–95.

alisierung (vgl. Kapitel 2.1.2.1) ab. Im Rahmen der linearen Entwicklungskonzepte seien zunächst vor allem Interviews, später, um die Repräsentativität zu erhöhen, ebenfalls geschlossene Fragebögen eingesetzt worden. Diese würden seit den 2000er Jahren ebenfalls von Forschenden des dimensionalen Forschungsstrangs eingesetzt. Während bei Interviews und anderen qualitativen Verfahren neben Fragen der Ausgareichweite vor allem der Aufwand problematisiert werde, erweise sich in quantitativen Untersuchungen die Konstruktvalidierung und Reliabilität von Fragebögen beim Einsatz in unterschiedlichen Gruppen als Herausforderung. Zudem werde die Verwendung von Likert-Skalen in Fragebögen kritisiert. So sei bei dimensional Erhebungen (z. B. Struktur und Sicherheit des Wissens) undeutlich, was eine Antwort über- oder unterhalb des Mittelpunkts einer Skala im Hinblick auf die Entwicklung epistemologischer Konzepte bedeute. Außerdem bleibe bei Fragebogenerhebungen grundsätzlich offen, wie Zustimmungen oder Ablehnungen zu deuten seien. Fraglich bleibe etwa, ob Zustimmungen generell als Verfügen über die angegebenen Überzeugungen und Ablehnungen als Nicht-Verfügen zu deuten seien.

Ergänzend schlägt Mason daher qualitative Erhebungen etwa mittels «think-aloud protocols» oder «cognitive interviews» auf der Grundlage von Fragebögen vor.⁵³² Erkmen empfiehlt für die Erhebung der Konstrukte von Lehrpersonen Stimulated-Recall-Interviews anhand des Unterrichts der Probandinnen und Probanden, um die Überzeugungen mittels Impulsen (z. B. Audioaufnahmen), die auf spezifische Lehr-Lern-Situationen bezogen sind, zu verflüssigen.⁵³³ Noch weiter geht Kelly, der aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive vorschlägt, Lehr-Lern-Prozesse als «epistemic practice» zu begreifen und diese mittels ethnografischer Unterrichtsanalysen in der Tiefe zu untersuchen.⁵³⁴

In Geschichte sind inzwischen ebenfalls geschlossene Fragebogenerhebung mit mehrstufigen Likert-Skalierungen (z. B. von «stimme nicht zu» bis «stimme zu») für die Erfassung der epistemologischen Beliefs von Lernenden und von Geschichtslehrpersonen eingesetzt worden. Ähnlich wie in domänenübergreifenden Studien stellte jedoch die statistische Bestätigung der Struktur der Beliefs (Konstruktvalidierung) sowie die Entwicklung von angemessen reliablen Skalen sowohl in Arbeiten, in denen von einem linearen Forschungsansatz ausgegangen wurde, als auch in solchen Studien, in denen der dimensional Tradition gefolgt wurde (vgl. Kapitel 2.1.2.1), eine Herausforderung dar. So gelang es zum Beispiel Maggioni, ausgehend von einem linearen

532 Vgl. Mason, «Psychological Perspectives on Measuring Epistemic Cognition», 376–86.

533 Vgl. Erkmen, «Ways to Uncover Teachers' Beliefs».

534 Vgl. Bendixen, «Teaching for Epistemic Change in Elementary Classrooms», 398–404.

Ansatz, nicht, die theoretisch intendierten Stufen («copier», «borrower», «criteria-list») zu bestätigen. Außerdem schwankten die Reliabilitäten der Skalen im unteren Bereich noch akzeptabler Kennwerte ($\alpha = .60 - .72$).⁵³⁵ Stoel et al. berichten darüber hinaus von schlechten bis akzeptablen Reliabilitäten ($\alpha = .52 - .79$) in ihren dimensional Analysen.⁵³⁶ Ähnliche Schwierigkeiten stellten O'Neill et al. in einer Studie zu den epistemologischen Konzepten von kanadischen Lernenden fest.⁵³⁷ Lediglich Mierwald et al. konnten kürzlich in einer deutschen Studie mit einem adaptierten Instrument Maggionis an einem Sample mit Sekundarschülerinnen und -schülern die erwarteten Stages explorieren und akzeptable ($\alpha = .68 - .70$)⁵³⁸ bis gute ($\alpha = .50 - .83$) Reliabilitätskennwerte nachweisen.⁵³⁹ Sie nahmen jedoch keine konfirmatorischen Analysen zur Konstruktvalidierung vor.

Daneben kamen qualitative Methoden zum Einsatz. So nutzten McCrum sowie Voet und De Wever halbstrukturierte Interviews bei erfahrenen Lehrpersonen.⁵⁴⁰ Maggioni verwendete kognitive Interviews anhand ihrer Fragebogenitems bei Lernenden und Lehrpersonen, um die Denkprozesse während der Beantwortung zu ergründen.⁵⁴¹ Außerdem legte Schröer deutschen Referendarinnen und Referendaren Unterrichtsvignetten vor und analysierte die Äußerungen während der Konstruktion von Beispielaufgaben, um unter anderem die wissenschaftstheoretischen Konstrukte der Befragten handlungsnah zu erfassen.⁵⁴² Demgegenüber wurden Stimulated-Recall-Interviews, wie Erkmen sie vorschlägt,⁵⁴³ in Geschichte noch nicht eingesetzt.

Ein methodologischer Übersichtsartikel für die Erhebungen von lehr-lerntheoretischen Überzeugungen liegt bisher nicht vor. Vergleicht man die in der Literaturübersicht (vgl. Kapitel 2.1.3) berücksichtigten Studien, so sind allerdings ähnliche

535 Vgl. Maggioni, VanSledright und Alexander, «Walking on the Borders», 199–205.

536 Vgl. Stoel u. a., «Measuring Epistemological Beliefs in History Education», 127.

537 Vgl. O'Neill, Guloy und Sensoy, «Strengthening Methods for Assessing Students' Metahistorical Conceptions», 7–10.

538 Vgl. Mierwald u. a., «Fragebogen auf dem Prüfstand – Ein Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung eines bestehenden Instruments zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen in der Domäne Geschichte», 187.

539 Vgl. Mierwald, Lehmann und Brauch, «Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor».

540 Vgl. McCrum, «History Teachers' Thinking about the Nature of Their Subject», 75; Voet und De Wever, «History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context», 60.

541 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 125f.

542 Vgl. Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 153–62.

543 Vgl. Erkmen, «Ways to Uncover Teachers' Beliefs».

Erhebungsverfahren wie für die epistemologischen Beliefs zu finden. So nutzten Forschende, die das Konstrukt dichotom zwischen Transmission und Konstruktivismus operationalisieren,⁵⁴⁴ ebenso wie solche, die Lehr-Lern-Beliefs auf einem Kontinuum differenzieren,⁵⁴⁵ geschlossene Fragebögen.

Autorinnen und Autoren, die hingegen davon ausgehen, Überzeugungen seien implizit ausgeprägt, verwendeten Interviews und metaphorische Analysen, um die Tiefendimensionen der lehr-lerntheoretischen Konzeptionen von angehenden und erfahrenen Lehrkräften zu ergründen.⁵⁴⁶ Dabei dürften für die jeweiligen Verfahren dieselben Einschränkungen gelten, die oben für die Erfassung der epistemologischen Konstrukte vorgestellt wurden.

In Geschichte setzten etwa Messner und Buff bei erfahrenen Lehrpersonen oder Fenn bei Studierenden ebenfalls quantitative Fragebogenerhebungen ein. Allerdings haben die genannten Autorinnen und Autoren keine konfirmatorische Konstruktvalidierung vorgenommen.⁵⁴⁷

Voet und De Wever nutzten ihre Daten, die aus halbstrukturierten Interviews stammten, für die kategoriale Analyse der Lehrkonstrukte von erfahrenen Lehrkräften.⁵⁴⁸ Außerdem hat Schröer Interviews anhand von Unterrichtsvignetten genutzt, um die unterrichtsmethodischen Konzepte von deutschen Referendarinnen und Referendaren zu erfragen.⁵⁴⁹ Stimulated-Recall-Interviews anhand der Videos des Unterrichts der Probandinnen und Probanden kamen wiederum nicht zum Einsatz.

Insgesamt wird deutlich, dass sowohl domänenübergreifend als auch -spezifisch für beide Untersuchungsschwerpunkte multiple Methoden eingesetzt werden, die ihre jeweiligen Stärken und Schwächen aufweisen. Skott folgert: «the task for the researcher is to infer or attribute beliefs to research participants based on different types of data.»⁵⁵⁰ Damit besteht die methodologische Herausforderung darin, einerseits Erhebungsinstrumente zu nutzen, die den jeweiligen Konstrukten gerecht wer-

544 Vgl. Voss u. a., «Überzeugungen von Mathematiklehrkräften».

545 Schlichter, «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen», 59ff.

546 Vgl. Martínez, Saulea und Huber, «Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning», 968.

547 Vgl. Messner und Buff, «Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung»; Fenn, «Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie».

548 Vgl. Voet und De Wever, «History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context», 60f.

549 Vgl. Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 153ff.

550 Vgl. Skott, «The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs», 20.

den und die sich gegenseitig ergänzen, um die Schwächen des jeweils anderen Verfahrens auszugleichen. Andererseits sollten die Verfahren die zeitlichen und ökonomischen Ressourcen einer Doktorarbeit nicht überschreiten.

In den nächsten Kapiteln wird zunächst der Erhebungskontext und das Design der Studie vorgestellt, damit deutlich wird, wie ich versucht habe, den Anforderungen im Kontext des Erhebungsrahmens gerecht zu werden. Anschließend werden als Erstes die quantitativen Vorgehensweisen und Befunde vorgestellt, bevor die qualitativen Untersuchungen entfaltet werden.

3.2 Forschungsdesign

Im Rahmen meiner Studie habe ich insgesamt vier Piloterhebungen durchgeführt, bevor die quantitativen und qualitativen Haupterhebungen erfolgten, die im Zentrum dieser Arbeit stehen. Das Forschungsdesign ist zusammenfassend in *Abbildung 5* dargestellt.

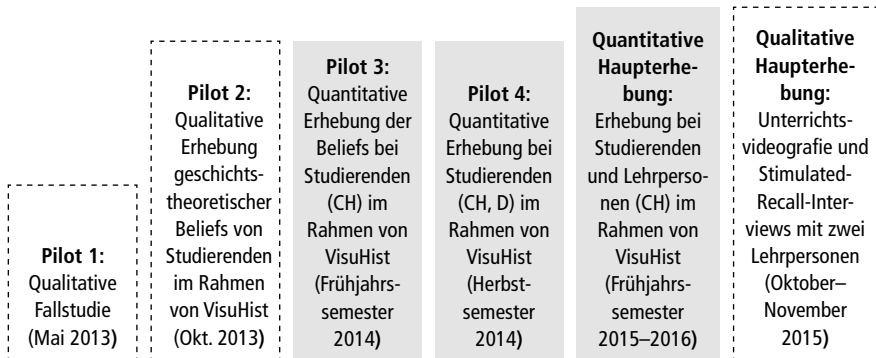


Abbildung 5: Forschungsdesign der vorliegenden Studie

Für einen ersten Versuch konnte ich im Mai 2013 eine qualitative Fallanalyse mit einer erfahrenen deutschen Geschichtslehrperson, die zum Erhebungszeitpunkt über mehr als zwanzig Jahre Unterrichtserfahrung verfügte und außerdem in der Ausbildung der zweiten Ausbildungsphase als Fachleiter in Geschichte aktiv war, durchführen (Pilot 1).⁵⁵¹ So war es, wie von Mayring empfohlen,⁵⁵² möglich, die tech-

⁵⁵¹ Vgl. Nitsche, «Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel».

⁵⁵² Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 98.

nischen Voraussetzungen für die Unterrichtsvideografie sowie das Interviewvorgehen und die heuristische Qualität der Theorien zu erproben.

Seit Oktober 2013 ist die Studie in der Deutschschweiz verortet und in den größeren Kontext des Forschungsprojekts «VisuHist – Ausprägung und Genese professioneller Kompetenz bei Geschichtslehrpersonen» eingebunden. Dieses ist institutionell am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW in Aarau angesiedelt und wurde im Zeitraum von 2013 bis 2016 vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) gefördert. Im Projekt geht es vor allem darum, die historischen und fachdidaktischen Kompetenzen von angehenden Geschichtslehrpersonen auf der Sekundarstufe I und II zu untersuchen.⁵⁵³

In der Deutschschweiz ist die Ausbildung von Geschichtslehrpersonen kantonale organisiert. Seit 2005 müssen Kandidatinnen und Kandidaten für alle Schulstufen ein Hochschulstudium absolvieren. Für die Zugangsberechtigung benötigen sie ein Maturaexamen nach dem Abschluss der Sekundarstufe II. Alternativ können interessierte Personen nach einer erfolgreich bestandenen Berufsmatur eine sogenannte Pässe-ergänzungsprüfung der Schweizerischen Maturitätskommission ablegen.⁵⁵⁴ Außerdem ist es an den pädagogischen Hochschulen nach bestandener Berufs- oder Fachmatur bzw. nach einer Berufslehre und mit dreijähriger Berufserfahrung möglich, eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren.⁵⁵⁵

Bei angehenden Geschichtslehrpersonen für die Sekundarstufe II wird häufig ein Masterabschluss in Geschichte auf Universitätsniveau vorausgesetzt, für den zuvor ein Bachelor-Studium zu absolvieren ist.⁵⁵⁶ An Universitäten kann ebenfalls eine Aufnahmeprüfung absolviert werden, wenn die oben genannten Zulassungsvoraussetzungen zum Studium fehlen.⁵⁵⁷ Einige Kantone (z. B. Zürich) bieten für den Erwerb des Lehrdiploms für die Sekundarstufe II bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildungsteile im Rahmen des Universitätsstudiums an,⁵⁵⁸ während Studierende in

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

554 Vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I».

555 Vgl. z. B. Institut Sekundarstufe I und II, Pädagogische Hochschule FHNW, «Bachelor Sekundarstufe I integriert».

556 Vgl. z. B. Pädagogische Hochschule Bern, «Fachwissenschaftliche Voraussetzungen».

557 Vgl. z. B. Universitätsleitung Universität Zürich, «Reglement zur Verordnung über die Aufnahmeprüfung an die Universität Zürich».

558 Vgl. z. B. Philosophische Fakultät Universität Zürich, «Studienordnung zum Studiengang «Lehrdiplom für Maturitätsschulen», 34ff.

anderen Kantonen (z. B. Bern) zunächst ihren Master in Geschichte abschließen müssen, bevor sie an einer pädagogischen Hochschule bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Prüfungsanteile absolvieren.⁵⁵⁹

Demgegenüber werden angehende Geschichtslehrpersonen für die Sekundarstufe I seit 2005 in allen Deutschschweizer Kantonen sowohl fachwissenschaftlich als auch bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch an pädagogischen Hochschulen ausgebildet.⁵⁶⁰ Vor 2005 benötigten diese Personen in den meisten Kantonen einen Universitätsabschluss, bevor sie an sogenannten Lehrerseminaren auf die Schulpraxis vorbereitet wurden.⁵⁶¹

Während der Ausbildung sind außerdem diverse Schulpraktika obligatorisch, die, über mehrere Semester verteilt, zwischen einigen Tagen und mehreren Wochen dauern oder an einzelnen Tagen über das gesamte Semester verteilt stattfinden. Insgesamt dauert der schulpraktische Anteil der Ausbildung ein Jahr. Es ist jedoch üblich, dass die angehenden Lehrkräfte während des Studiums Stellvertretungen übernehmen, sodass die Erfahrungen im Unterrichten zwischen den einzelnen Studierenden stark differieren. Zusammenfassend ist das Untersuchungsfeld als sehr heterogen zu bezeichnen.

Insgesamt waren Studierende von fünf pädagogischen Hochschulen (PH) und einer Universität der Deutschschweiz an der Erhebung beteiligt. Der Weg ins Feld erfolgte, indem die Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker gebeten wurden, sich mit ihren Seminargruppen zu beteiligen.

Im Rahmen der VisuHist-Studie erfolgte im Herbstsemester 2013 eine qualitative Erhebung der geschichtstheoretischen Beliefs von angehenden Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen des Studienjahrgangs 2013–2015 an drei pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz (N = 105). Dazu wurden die Befragten im Rahmen der Erhebung ihrer historischen Kompetenzen mittels Paper-und-Pencil-Test zu Beginn ihrer fachdidaktischen Ausbildung in einer offenen Aufgabenstellung gebeten, zu erläutern, wie aus ihrer Sicht historisches Wissen entsteht und wie dieses zu charakterisieren ist. Die Resultate wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und zeigten das analytische Potenzial der Konzeption geschichtstheoretischer Beliefs auf (Pilot 2).⁵⁶²

559 Vgl. Pädagogische Hochschule Bern, «Fachwissenschaftliche Voraussetzungen».

560 Vgl. Sperisen und Ziegler, «The Great Upheaval. The Reform of History Teacher Education in Switzerland».

561 Vgl. Criblez, «Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata», 24f.

562 Vgl. Nitsche, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente

Die Erfahrungen der qualitativen Voruntersuchungen einbeziehend, erfolgte die Entwicklung von zwei Fragebögen, die geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs erfassen sollten. Beide Instrumente wurden im Frühjahrssemester 2014 bei angehenden Deutschschweizer Geschichtslehrkräften des Studienjahrgangs 2013–2015 zum zweiten Erhebungszeitpunkt an einer PH im Rahmen der VisuHist-Studie eingesetzt (N = 49) (Pilot 3).

Da die dort eingesetzten quantitativen Instrumente noch nicht den statistischen Erwartungen entsprachen, wurden sie nach einer Überarbeitung zwischen September 2014 und März 2015 erneut erprobt. Neben Deutschschweizer Probandinnen und Probanden (n = 194) von vier pädagogischen Hochschulen des Studienjahrgangs 2014–2015, die an den «VisuHist»-Erhebungen zu Beginn ihres Studiums teilnahmen, konnten Studierende einer deutschen Universität (n = 88) gewonnen werden, indem ich meine persönlichen Kontakte zu den dortigen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern genutzt habe. Dies diente dazu, die Kontextsensitivität der Fragebögen zu testen (Pilot 4).⁵⁶³

Da die statistischen Kennwerte vor allem für den geschichtstheoretischen Fragebogen noch nicht ganz den Erwartungen entsprachen, erfolgte mit Blick auf die Haupterhebung eine letzte Überarbeitung. An dieser nahmen schließlich Studierende aller sechs an der «VisuHist-Studie» beteiligten Deutschschweizer Institutionen des Studienjahrgangs 2014–2016 teil, welche sich am Ende ihrer fachdidaktischen Ausbildung befanden. Die so gewonnenen Daten habe ich für die vorliegende Arbeit genutzt, um die *Hypothesen 1a bis 3f* zu testen (vgl. Kapitel 2.3). Die genutzten quantitativen Methoden werden ausführlich in Kapitel 3.3.1 vorgestellt.

Außerdem wurden erfahrene Geschichtslehrpersonen von insgesamt 33 Schulen auf der Sekundarstufe I und II in den Kantonen Aargau, Bern, Luzern und Thurgau angefragt, ob sie sich an der Studie beteiligen wollten. Aus diesem Kreis erklärten sich zwölf Lehrpersonen bereit, die Beliefs-Fragebögen auszufüllen. Zwei Lehrpersonen nahmen schließlich an der qualitativen Vertiefungsstudie teil. Diese zielte darauf, den Zusammenhang zwischen den Beliefs der Probandinnen und Probanden und der Unterrichtsgestaltung zu untersuchen und außerdem Erklärungsansätze für divergierende Verbindungen herauszuarbeiten (*Forschungsfragen 4–6*). Die Entscheidung, erfahrene und nicht angehende Lehrpersonen zu rekrutieren, erfolgte aus pragmatischen Erwägungen, da die Unterrichtspraktika der Studierenden, wie oben

und erste Ergebnisse», 97.

563 Vgl. Nitsche und Waldis, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen».

dargestellt, sehr divers gestaltet sind, sodass die Vergleichbarkeit erschwert gewesen wäre, wenn der Unterricht der Studierenden analysiert worden wäre. Ausführliche Ausführungen zum qualitativen Vorgehen sind in Kapitel 3.3.2 zu finden.

Insgesamt lässt sich das Forschungskonzept meiner Arbeit hinsichtlich der Abfolge der eingesetzten Verfahren mit Mayring zunächst als «Vertiefungsmodell» bezeichnen. Dabei geht es darum, quantitative Analysen mittels qualitativer Untersuchungen zu ergänzen, um anhand der qualitativen Befunde die Interpretationen der quantitativen Daten entweder zu stützen oder zu erweitern. In der Gesamtkonzeption folge ich jedoch dem «Triangulationsmodell», bei dem qualitative und quantitative Zugänge integriert werden.⁵⁶⁴ Anders als beim Konzept der «Mixed Methods» erfordert die Entscheidung für das Triangulationsparadigma nach Prinz und Thünemann nicht nur eine Auskunft darüber, wie Methoden gemeinsam eingesetzt werden, sondern weitergehende Erwägungen darüber, wie welche Hinsichten im Forschungsvorhaben verbunden werden.⁵⁶⁵ Dazu unterscheidet Flick die Daten-, Investigatorinnen- und Investigatoren-, Methoden- sowie Theorietriangulation. Als Datentriangulation bezeichnet er das Erheben von Information über dasselbe Konstrukt bei wechselnden Personen, an mehreren Orten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Sind mehrere Forschende bei der Auswertung der Daten beteiligt, nutzt er den Terminus «Investigator-Triangulation». Unter «Methoden-Triangulation» versteht der Autor die Kombination mehrerer Verfahren während der Datenerhebung. Die Triangulation von Theorien definiert er schließlich als den Versuch, divergierende theoretische Perspektiven für die Dateninterpretation nutzbar zu machen. Ziel sei es dabei, die eigene Sichtweise zu hinterfragen sowie die Beschränktheit der Methoden und der Daten zu erweitern oder zu ergänzen, um die Validierung besser zu begründen.⁵⁶⁶

Vor dem skizzierten Hintergrund lassen sich die Arten der Triangulationen, die ich in der vorliegenden Arbeit anstrebe, näher beschreiben und begründen. Eine Datentriangulation liegt vor, da die beiden Beliefs-Konstrukte an mehreren Orten, von unterschiedlichen Personengruppen (Sekundarstufe-I- und -II-Studierende, erfahrene Lehrpersonen) zu unterschiedlichen Erhebungszeiten (2014–2015) erfasst wurden. Sie wird weiterhin im Bereich der Ergebnisse angestrebt, indem die Angaben der qualitativ erhobenen Interviews der beiden Lehrpersonen auf ihre quantitativen Fragebogenangaben bezogen werden. Eine Investigatorinnen- und Investigatoren-Triangulation

564 Vgl. Mayring, «Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse», ab. 24f.

565 Vgl. Prinz und Thünemann, «Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung», 237.

566 Vgl. Flick, *Triangulation*, 13–16.

wurde realisiert, da Expertinnen und Experten während der Fragebogenentwicklung und der quantitativen Datenauswertung (vgl. Kapitel 3.3.1) sowie während der Entwicklung des Leitfadens für die Stimulated-Recall-Interviews konsultiert wurden (vgl. Kapitel 3.3.2). Außerdem wurden die qualitativen Daten nicht von mir alleine ausgewertet. Vielmehr wurde eine zweite Person zur Überprüfung der Intersubjektivität der qualitativen Inhaltsanalysen einbezogen (vgl. Kapitel 3.3.2.3). Da beide Beliefs-Konstrukte zunächst mittels quantitativer Verfahren erfasst und anschließend durch qualitative Methoden (Videografie, Interview) vertieft untersucht wurden, liegt ebenfalls eine Methoden-Triangulation vor. Die Wahl der Fragebogenerhebung ist dabei aufgrund der quantitativen Forschungsfragen begründet, die auf die statistische Modellierung der geschichtstheoretischen und -didaktischen Beliefs bei einer größeren Gruppe von angehenden Lehrpersonen sowie auf die Einflußgrößen und Ausprägungen im Rahmen der Ausbildung zielten. Die qualitativen Vorgehensweisen, Unterrichtsvideografie und Interview, sind hingegen notwendig, um die Ausprägungen der Überzeugungskonstrukte auf den Unterrichtsprozess bei einzelnen Lehrpersonen zu untersuchen.⁵⁶⁷ Da die Gruppe der beteiligten Lehrpersonen nicht groß ist und die Rekrutierung der Lehrpersonen für die Unterrichtsstudien lediglich freiwillig erfolgen konnte (Konvenienzsample), ist eine Verknüpfung der Methoden aufgrund von Extremgruppen, wie dies in der Literatur vorgeschlagen wird,⁵⁶⁸ nicht möglich. Stattdessen erfolgt sie, indem die beiden Lehrpersonen der qualitativen Studie in ihren quantitativen Beliefs-Profilen vorgestellt und im Rahmen der Antworten der angehenden und erfahrenen Lehrpersonen verortet werden (vgl. Kapitel 3.3.2.4.1). Aufgrund des Vergleichs der Analyseergebnisse mit den Interviewdaten hinsichtlich der dort geäußerten Überzeugungsbereiche mit den quantitativen Angaben der Probandin und des Probanden wird es möglich, die inhaltliche Validität der quantitativen Fragebögen in den Blick zu nehmen und Hinweise dafür zu sammeln, für welche Überzeugungsaspekte die eingesetzten Instrumente blind bleiben.⁵⁶⁹ Eine Theorie-Triangulation erfolgt schließlich, indem bei der Konstruktion der Instrumente und der Interpretation der Ergebnisse die im Theorieteil rezipierten bildungswissenschaftlichen, lernpsychologischen und geschichtsdidaktischen Ansätze berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2.2.5), jedoch nicht, indem Forschende mit grundsätzlich unterschiedlichen Forschungsparadigmen an der Auswertung beteiligt sind.

567 Vgl. Schraw und Olafson, «Assessing Teachers' Beliefs. Challenges and Solutions».

568 Vgl. z. B. Sieber, «The integration of fieldwork and survey methods», 1350.

569 Vgl. Flick, *Triangulation*, 85.

3.3 Empirische Untersuchungen

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die quantitativen, anschließend die qualitativen Untersuchungen entfaltet. Dabei beginne ich jeweils mit der Beschreibung der Stichprobe, stelle anschließend die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente vor und entfalte schließlich die Ergebnisse.

3.3.1 Quantitative Untersuchungen⁵⁷⁰

3.3.1.1 Teilnehmende

Insgesamt wurden 197 angehende Geschichtslehrpersonen des Studienjahres 2014–2015 aus den geschichtsdidaktischen Kursen von fünf pädagogischen Hochschulen und einer Universität in der Deutschschweiz gebeten, an der Erhebung teilzunehmen. Von diesen beantworteten 186 Personen die beiden Fragebögen. Nachdem Ausreißer in den Antworten auf die Beliefs-Fragebögen und die Sozialdatenbefragung (z.B. Alter, Unterrichtserfahrung) mittels *Boxplot*⁵⁷¹ in SPSS 24⁵⁷² identifiziert und ausgeschlossen worden sind, besteht der finale Datensatz aus 177 Fällen. Die Befragten waren im Mittel 27 Jahre alt ($SD = 6.54$). 94 Personen sind weiblich. 129 Personen studierten an fünf PH in einem Studiengang für Geschichtslehrpersonen auf Sekundarstufe I, während 48 Befragte ein Lehrdiplom für die Sekundarstufe II anstrebten und an einer PH und einer Universität eingeschrieben waren.

3.3.1.2 Erhebungsinstrumente und Aufbereitung

Beliefs. Um die geschichtstheoretischen und -didaktischen Überzeugungen der Befragten zu untersuchen, habe ich den «Epistemological Beliefs Questionnaire in History (EBQH)» sowie den «Teaching and Learning Beliefs Questionnaire in History (TLB-QH)» entwickelt, wobei das oben beschriebene mehrstufige Pilotdesign genutzt wurde (vgl. Kapitel 3.2). Für die erste quantitative Probeerhebung (Pilot 3) wurden für den EBQH solche Items (Nr. 13, 14, 16, 18, 21) des «Beliefs about History Questionnaire» von Maggioni aus dem Englischen übersetzt und adaptiert, die zur vorgestellten Heuristik passten (vgl. Kapitel 2.2.5.1) und keine Aussagen zum Lernen enthalten.⁵⁷³ Au-

570 Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine Adaption von Nitsche und Waldis, «The Effects of Teacher Training on Prospective History Teachers' Beliefs: A Swiss-German Study».

571 Vgl. z.B. Tukey, *Exploratory Data Analysis*; IBM, *IBM SPSS Statistics 24. Schneller Einstieg*, 34.

572 Vgl. IBM, *IBM SPSS Statistics for Windows*.

573 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 356.

ßerdem erfolgte die Entwicklung von 19 neuen Fragen. Der Fragebogen war in den Paper-und-Pencil-Test zur Erfassung der historischen Kompetenzen der Studierenden im Rahmen der «VisuHist-Studie» integriert. Für den TLBQH wurden sechs nicht publizierte Fragen von Messner und Buff⁵⁷⁴ sowie fünf Items von Schlichter (Nr. 4, 20, 36, 40, 43) adaptiert,⁵⁷⁵ während sieben Items neu entwickelt wurden. Beide Fragebögen sind auf einer vierstufigen Likert-Skala («stimmt nicht» bis «stimmt genau») zu beantworten. Die Fragebögen diskutierte ich mit geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Expertinnen und Experten am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, bevor sie in der ersten Erprobung (Pilot 3) im Frühjahrssemester 2014 an einem Sample mit Studierenden einer PH getestet wurden. Da *explorative Faktorenanalysen* (EFA) für den geschichtstheoretischen Fragebogen keine klare Struktur ergaben, erfolgte eine Überarbeitung. Im Spätsommer 2014 wurden beide Instrumente mit 13 deutschen und deutschschweizerischen geschichtsdidaktischen Expertinnen und Experten (Doktorierende und Professorinnen und Professoren) im Rahmen des «FUER-Doktorandenkolloquiums» diskutiert und anschließend im vierten Pilot bei Deutschschweizer und deutschen Studierenden eingesetzt. Während es mittels EFA möglich war, die theoretisch erwartete Struktur zu elaborieren, waren die Reliabilitätskennwerte des EBQH ($\alpha = .49 - .73$) noch diskussionswürdig, während sie für den TLBQH akzeptabel ausfielen ($\alpha = .65 - .74$).⁵⁷⁶ Nach einer letzten Überarbeitung des EBQH, bei der in Anlehnung an Diekmann die Strategie angewendet wurde, die schwachen Skalen mittels sinnverwandter Items zu stützen,⁵⁷⁷ bestand die in der Haupterhebung eingesetzte Version des EBQH aus 22 Fragen, während der TLBQH aus 18 Items zusammengesetzt war. Der EBQH wurde im Rahmen des Paper-und-Pencil-Tests im Kontext der VisuHist-Studie eingesetzt, während der TBLHQ im Rahmen einer Visu-Hist-Onlinebefragung, zu der die Studierenden durch eine personalisierte E-Mail eingeladen wurden, Verwendung fand. Die deskriptiven Kennwerte sind in *Tabelle 5*, die eingesetzten Fragebögen in *Appendix A* zu finden.

574 Die Instrumente standen zur Verfügung, weil das Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW an der Erhebung beteiligt war. Vgl. Messner und Buff, «Lehrwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung».

575 Vgl. Schlichter, «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen», 224–27.

576 Vgl. Nitsche und Waldis, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen», 142f.

577 Vgl. Diekmann, *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, 398.

Tabelle 5: Deskriptive Kennwerte und Ergebnisse der Skalenanalysen (wird ortgesetzt)

Variable (Item-Nr.)	Fehlende Werte	M	SD	r_{it}	α nach Ausschluss	Schiefe	Wölbung	W (p)	Mult. Schiefe (χ^2) und Wölbung (z)	Mardia (p)
<i>Beispiel Positivismus: Geschichte bildet Vergangenheit ab, wie sie wirklich war.</i>										
Abbild der Vergangenheit (13)	5.65 %	1.65	(0.78)	.55	.54	0.76	-0.69	.75***		
Erklärung der Vergangenheit (12)	5.65 %	1.76	(0.74)	.40	.60	0.39	-1.11	.79***	2.28	67.58***
Zeigt, wie es gewesen ist (21)	6.78 %	2.34	(0.84)	.40	.60	-0.14	-0.80	.86***	24.02	0.56
Neutral und objektiv (18)	5.65 %	1.80	(0.80)	.32	.63	0.72	-0.14	.81***		
Vergangenheit = Geschichte (2)	6.78 %	1.50	(0.71)	.32	.63	1.27	0.86	.70***		
Unmittelbar in den Quellen (6)	7.91 %	2.34	(0.75)	.30	.64	-0.03	-0.45	.85***		
Mean Inter-Item-Korrelation = .24 · Cronbachs α = .65										
<i>Beispiel Skeptizismus: Historische Aussagen werden einer Quelle so entnommen, wie es der/dem Einzelnen passt.</i>										
Individuelle Quellenentnahme (4)	6.78 %	2.31	(0.85)	.55	.61	-0.09	-0.83	.86***		
Individuelles Verständnis (7)	7.34 %	2.20	(0.85)	.55	.61	0.10	-0.84	.86***	0.86	24.75
Individuelle Begründung (9)	6.21 %	2.84	(0.69)	.39	.65	-0.35	0.21	.81***	24.59	0.56
Individuelle Interpretation (11)	7.34 %	2.19	(0.79)	.47	.63	0.11	-0.61	.85***		
Individuelle Meinung (20)	5.65 %	2.28	(0.77)	.21	.70	0.20	-0.33	.85***		
Geschichte = Fiktion (14)	6.21 %	1.88	(0.70)	.32	.67	0.26	-0.58	.81***		
Nicht begründbar (16)	6.21 %	2.33	(0.94)	.30	.69	0.23	-0.86	.88***		
Mean Inter-Item-Korrelation = .24 · Cronbachs α = .68										

(wird fortgesetzt)

Fortsetzung Tabelle 5

Variable (Item-Nr.)	Fehlende Werte	M	SD	r_{it}	α nach Ausschluss	Schiefe	Wölbung	W (p)	Mult. Schiefe (χ^2) und Wölbung (z)	Mardia (p)
<i>Beispiel Narrativer Konstruktivismus: Auch wenn Quellen und Ansichten sich widersprechen, kann man Geschichte schreiben.</i>										
Trotz widersprüchlicher Sichtweisen (17)	7.34 %	3.42	(0.55)	.41	.54	-0.23	-0.96	.71***		
Integration widersprüchlicher Perspektiven (19)	5.65 %	3.33	(0.56)	.46	.52	-0.12	-0.70	.73***	5.68	164.62***
Vergleich der Perspektiven (8)	6.21 %	3.70	(0.54)	.44	.53	-1.84	3.62	.58***	32.04	7.66.***
Rekonstruktion aus Quellen und Darstellungen (10)	6.78 %	3.52	(0.57)	.36	.55	-0.87	0.83	.69***		

Vergangenes \neq Geschichte (1)	5.65 %	3.54	(0.56)	.15	.61	-0.91	0.96	.67***		
Historische Erzählung (15)	5.65 %	3.1	(0.66)	.25	.59	-0.36	0.12	.80***		
Historische Orientierung (22)	5.65 %	3.14	(0.65)	.04	.66	-0.40	0.35	.78***		
<i>Reflexion der eigenen Sicht (5)</i>	6.21 %	3.83	(0.38)	.47	.54	-1.75	1.08	.45***		
Mean Inter-Item-Korrelation = .18 · Cronbachs α = .60										

(wird fortgesetzt)

Fortsetzung Tabelle 5

Variable (Item-Nr.)	Fehlende Werte	M	SD	r_{it}	α nach Ausschluss	Schiefe	Wölbung	W (p)	Mult. Schiefe (χ^2) und Wölbung (z)	Mardia (p)
<i>Beispiel Transmission: Schülerinnen und Schüler lernen am besten Geschichte, wenn ihnen Aspekte der Vergangenheit schrittweise erklärt werden.</i>										
Schrittweise erklären (4)	27.68 %	2.91	(0.62)	.53	.66	0.06	-0.46	.77***		
Vergangenes darstellen (2)	27.68 %	2.84	(0.63)	.42	.69	0.13	-0.61	.78***	0.77	16.32
Durch Themen führen (14)	27.68 %	2.65	(0.65)	.41	.69	-0.04	-0.25	.80***	23.12	-0.72
Inhalte wiederholen (7)	27.68 %	2.61	(0.78)	.43	.69	-0.11	-0.40	.86***		
Detaillierte Anweisungen (10)	27.68 %	2.54	(0.66)	.40	.70	0.02	-0.27	.81***		
Wissen regelmäßig abfragen (16)	27.68 %	2.36	(0.72)	.54	.65	0.12	-0.26	.83***		
Mean Inter-Item-Korrelation = .30 · Cronbachs α = .72										
<i>Beispiel Individueller Konstruktivismus: Schülerinnen und Schüler lernen am besten Geschichte, wenn sie zu eigenständigen Erkenntnissen anhand von Quellen und Darstellungen gelangen.</i>										
Eigenständige Erarbeitung (12)	27.68 %	3.43	(0.60)	.46	.54	-0.50	-0.68	.73***		
Eigene Argumente (8)	27.68 %	3.52	(0.53)	.48	.53	-0.40	-1.18	.68***	3.84	81.82***
Selbstständige Befragungen (3)	27.68 %	3.34	(0.59)	.38	.58	-0.50	0.56	.73***	35.28	190
Eigene Untersuchungen (17)	27.68 %	3.25	(0.64)	.31	.62	-0.45	0.12	.77***		
Eigene Fragen (1)	27.68 %	3.66	(0.49)	.32	.61	-0.88	-0.74	.62***		
Mean Inter-Item-Korrelation = .26 · Cronbachs α = .63										

(wird fortgesetzt)

Fortsetzung Tabelle 5: (Ende)

Variable (Item-Nr.)	Fehlende Werte	M	SD	r_{it}	α nach Ausschluss	Schiefe	Wölbung	W (p)	Mult. Schiefe (χ^2) und Wölbung (z)	Mardia (p)
<i>Beispiel Sozialer Konstruktivismus: Schülerinnen und Schüler lernen am besten Geschichte, wenn sie sich bei der Auswertung von Quellen und Darstellungen gegenseitig unterstützen.</i>										
Gegenseitige Unterstützung (11)	27.68 %	3.11	(0.58)	.57	.72	0.00	-0.14	.75***		
Bedeutung aushandeln (13)	27.68 %	3.13	(0.66)	.44	.75	-0.14	-0.73	.79***	2.28	48.62***
Vorstellungen klären (15)	27.68 %	3.04	(0.66)	.57	.72	-0.37	0.38	.79***	27.39	2.77***
Voneinander lernen (5)	27.68 %	3.16	(0.65)	.51	.73	-0.33	0.03	.79***		
Vorstellungen diskutieren (6)	27.68 %	3.16	(0.71)	.43	.75	-0.37	-0.51	.81***		
Gemeinsame Fragen (9)	27.68 %	3.46	(0.56)	.40	.77	-0.38	-0.91	.71***		
Regelmäßige Diskussionen (18)	27.68 %	3.23	(0.62)	.51	.74	-0.20	-0.63	.77***		
Mean Inter-Item-Korrelation = .32 · Cronbachs α = .77										

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; r_{it} = Item-Trennschärfe; α = Cronbachs Reliabilitätskoeffizient; W = Shapiro-Wilk-Statistik; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Mardia = Test auf multivariate Normalverteilung mittel R-Paket «MVN»⁵⁷⁸, fett gedruckt = Items nach der Skalenanalyse entfernt; kursiv gedruckt = Items nach der ersten CFA entfernt.

⁵⁷⁸ Korkmaz, Goksuluk und Zararsiz. «MVN»: an R package for assessing multivariate normality».

Hintergrundmerkmale. Neben den Überzeugungen wurden unterschiedliche Hintergrundmerkmale erfasst, um die Einflussgrößen und ihre Effekte auf die Konstrukte zu testen. Diese unterscheidete ich wie in der Zusammenfassung des Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2.3) in internale und kontextuelle Aspekte. Um auf der *internen Ebene* das Alter der Befragten in den Analysen zu berücksichtigen, wurde in SPSS⁵⁷⁹ die Differenz zwischen dem erfassten Geburtsdatum der Befragten und dem Erhebungsdatum berechnet.⁵⁸⁰ Außerdem wurden die Studierenden nach ihrem Geschlecht (weiblich = 1, männlich = 2) und ihrem Bildungsstand zum Erhebungszeitpunkt befragt (Berufslehre = 1 bis Doktorat = 7). Zudem erfolgte eine Erfassung der fachübergreifenden Unterrichtserfahrung in Tagen, Wochen und Jahren. Diese habe ich anschließend in Unterrichtserfahrung pro Schuljahr mit zwei Dezimalstellen rekodiert.⁵⁸¹ Für den Einbezug der *kontextuellen Aspekte* wurde in Anlehnung an Sirin der sozioökonomische Status der Eltern (SES),⁵⁸² bestehend aus dem Bildungsgrad der Mutter und des Vaters (1 = kein Abschluss = 1 bis Doktorat = 10) sowie der Anzahl Bücher im Haushalt (0 bis 10 Bücher = 1 bis mehr als 500 Bücher = 6), erfasst. Zudem wurden die Studierenden gebeten, das aktuelle Semester anzugeben, in dem sie studierten. Für eine Annäherung an die Effekte der Schulerfahrungen auf die Konstrukte wurden die Probandinnen und Probanden außerdem gefragt, wie hoch die durchschnittliche Anzahl Geschichtslektionen war, die sie pro Woche im Durchschnitt auf der Sekundarstufe II in der Schule besucht hatten. Zur Erfassung der Hochschulausbildungseffekte erhielten die Befragten zudem die Aufforderung, anzugeben, wie viele Kurse in Geschichtswissenschaften, wie viele Kurse in Geschichtsdidaktik und wie viele Kurse in den Erziehungswissenschaften sie bis zum Erhebungszeitpunkt besucht hatten. Schließlich habe ich eine sogenannte Dummy-Variable, basierend auf den Ausbildungsinstitutionen, erstellt, um die Analysen für den Gruppenunterschied zwischen Sekundarstufe-I(= 1) und II(= 0) Studierenden zu kontrollieren, da in der vierten Pilotstudie Gruppenunterschiede zwischen beiden Gruppen festgestellt werden konnten.⁵⁸³ Die deskriptiven Kennwerte sind in *Tabelle 6*, die genutzten Fragen in *Appendix B* abgebildet.

579 Vgl. IBM, *IBM SPSS Statistics for Windows*.

580 Vgl. IBM, *IBM SPSS Statistics 24. Schneller Einstieg*, 75f.

581 Vgl. IBM, 71f.

582 Vgl. Sirin, «Socioeconomic Status and Academic Achievement».

583 Vgl. Nitsche und Waldis, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen».

Tabelle 6: Deskriptive Kennwerte der Hintergrundmerkmale

Variable	Fehlende Werte	M	SD	Min.	Max.	Schiefe	Wölbung	W (p)
<i>Internale Aspekte</i>								
Alter	1.69 %	27.00	(6.54)	19.86	56.87	2.34	6.31	.75***
Geschlecht (w = 1; m = 2)	0.56 %	1.47	(0.50)	1.00	2.00	0.14	-1.99	.63***
Abschluss Studierende	16.95 %	3.22	(1.69)	1.00	7.00	0.62	-1.23	.77***
Unterrichtserfahrung	16.95 %	0.71	(1.45)	0.00	9.00	3.67	15.43	.51***
<i>Kontextuelle Aspekte</i>								
<i>SES der Eltern (latent)</i>								
Anzahl Bücher	6.21 %	4.19	(1.26)	1.00	6.00	-0.29	-0.63	.91***
Bildungsgrad Vater	10.73 %	6.13	(2.26)	1.00	10.00	0.13	-0.82	.93***
Bildungsgrad Mutter	9.04 %	5.37	(2.04)	1.00	9.00	0.11	-0.54	.94***
Anzahl Schul- lektionen Geschichte	12.43 %	2.24	(0.60)	1.00	5.00	2.30	6.03	.54***
Anzahl Semester	2.26 %	5.12	(2.75)	1.00	18.00	1.60	3.72	.85***
Anzahl Kurse Geschichte	3.39 %	5.83	(7.54)	0.00	50.00	3.86	18.8	.61***
Anzahl Kurse Geschichtsdidaktik	3.39 %	2.48	(1.45)	0.00	11.00	1.98	7.52	.81***
Anzahl Kurse Erziehungswissenschaft	3.39 %	6.77	(4.76)	0.00	33.00	1.82	5.39	.85***
Sek I (1) oder II (0)	0.00 %	0.73	(0.45)	0.00	1.00	-1.02	-0.96	.56***

Anmerkungen: W = Shapiro-Wilk-Statistik; * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

3.3.1.3 Auswertungsmethoden

Prozeduren. Ausgehend von Kelava und Moosbrugger, bieten Skalenanalysen (z. B. *Trennschärfeanalysen* [r_{tt}]) erste Einblicke in die Qualität von Fragebogenantworten. Deshalb habe ich Skalen aus den Fragebogenantworten gebildet, die die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Beliefs-Positionen (z. B. Positivismus) erfassen sollten und diese untersucht. Die Analysen erfolgten mithilfe des Statistikpa-

kets «sjPlot»⁵⁸⁴ in R.⁵⁸⁵ Als Grenzwert für die *Trennschärfe* (r_{it}) gelten Kennwerte unter 0.30.⁵⁸⁶ Davon ausgehend, habe ich vor Beginn der Hypothesentests vier Fragen des EBQH (Nr. 1, 15, 20, 22) ausgeschlossen, da die Kennwerte für die *Trennschärfe* (r_{it}) unterhalb des oben genannten Grenzwertes liegen. Die Ergebnisse der Analysen sind in *Tabelle 5* dargestellt.

Um die Struktur der Fragebogenantworten zu testen, wäre es, wie in Pilot 4 erfolgt,⁵⁸⁷ möglich gewesen, *explorative Faktorenanalysen* (EFA) einzusetzen, bei denen die Korrelationen der einzelnen Beliefs-Variablen⁵⁸⁸ mit dahinterliegenden Dimensionen aufgrund der statistischen Zusammenhänge zwischen den Variablen (der Korrelationsmatrix) frei geschätzt werden. Allerdings handelt es sich dabei, streng genommen, nicht um ein hypothesenprüfendes Verfahren. Es sollte daher, wie Weiber und Mühlhaus ausführen, vor allem dann zu Anwendung kommen, wenn keine begründeten Annahmen hinsichtlich der Dimensionalität der untersuchten Konstrukte vorliegen.⁵⁸⁹ Da solche Hypothesen in der vorliegenden Studie vorlagen (vgl. Kapitel 2.3), kamen *konfirmatorische Faktorenanalysen* (CFA) auf der Grundlage der Kovarianzen der Variablen (der Kovarianzmatrix) zur Anwendung, bei denen vor der Analyse spezifiziert wird, mit welchen Faktoren, die in meiner Studie die Beliefs-Positionen repräsentieren, die einzelnen Variablen in Beziehung stehen sollten. Um den Faktor zu skalieren, wurde die Faktorladung der ersten Indikator-Variable pro Faktor auf eins fixiert, da es so im Gegensatz zur Methode, bei der der Mittelwert und die Varianz jedes Faktors standardisiert wird, möglich ist, in weiteren Analysen zu untersuchen, welche Effekte die Hintergrundvariablen auf die Faktoren (die Beliefs) haben.⁵⁹⁰ Um die Struktur der beiden Beliefs-Konstrukte zu testen (*Hypothese 1a, b*), wurden vier CFA, je zwei für den EBQH und zwei für den TLBQH, mithilfe des R-Paketes «lavaan» (Version 0.5-23.1097) geschätzt.⁵⁹¹ Nach der ersten Analyse wurden je fünf Variablen des EBQH (Nr. 2, 5, 6, 14, 16) und TLBQH (Nr. 6, 9, 10,

584 Lüdecke und Schwemmer, *sjPlot: Data Visualization for Statistics in Social Science*.

585 R Core Team, *R-3.4.2 for Windows (32/64 bit)*.

586 Vgl. Kelava und Moosbrugger, «Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen», 84–86.

587 Vgl. Nitsche und Waldis, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen», 142.

588 Als Variablen werden in der Statistik beobachtbare Aspekte (hier die Antworten auf meine Fragebögen) bezeichnet. Vgl. z. B. Weiber und Mühlhaus, *Strukturgleichungsmodellierung*, 4.

589 Vgl. Weiber und Mühlhaus, 148f.

590 Vgl. Urban und Mayerl, *Strukturgleichungsmodellierung*, 126.

591 Vgl. Rosseel, «Lavaan: An R package for structural equation modeling».

16, 18) ausgeschlossen, die nicht geeignet waren, die Modelle zu spezifizieren (vgl. *Tabelle 5*). Um die Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen zu untersuchen (*Hypothese 2*), erfolgte die Testung eines weiteren CFA-Modells.

Da die Annahme der Normalverteilung der Daten, die als Voraussetzung der üblichen *Maximum-Likelihood-Schätzung* gilt, sowohl für die meisten Beliefs- als auch die Hintergrundvariablen verletzt war (vgl. *Tabelle 5, 6*), habe ich eine «*robust maximum likelihood estimation (MLR)*» genutzt, die im R-Paket *lavaan* zur Verfügung steht.⁵⁹² Dabei werden nach Kline die Schätzungen der Standardfehler und Modellgütetests entsprechend den Verteilungsvoraussetzungen korrigiert.⁵⁹³ Obwohl etwa Li anhand einer Simulationsstudie darauf hinweist, dass das genutzte Schätzverfahren die Faktorladungen unterschätzt, wenn die Daten, wie in dieser Studie, ordinal, das heißt in einer Rangfolge (etwa von «stimmt nicht» [1] bis «stimmt genau» [4]), skaliert sind,⁵⁹⁴ gilt das Verfahren bei kleinen Datensätzen unter 200 Fällen nach Schwab und Helm als die effizienteste Methode.⁵⁹⁵

Zur Prüfung der Modellgüte habe ich den *Chi-Square-Test* (χ^2), den *Comparative Fit Index* (CFI), den *Tucker-Lewis-Index* (TLI), den *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) und den *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) in *lavaan* genutzt. Als Hinweis darauf, dass die Daten nicht zum Modell passen, gilt ein signifikanter χ^2 -Test ($p < 0.05$). Außerdem weist ein CFI und ein TFI nahe bei eins auf eine gute Modellanpassung hin. Für den RMSEA und SRMR gelten schließlich Werte unter 0.80 als akzeptabel.⁵⁹⁶

Da in Pilot 4 eine bedeutsame Korrelation zwischen den geschichtsdidaktischen Skalen individueller und sozialer Konstruktivismus festgestellt wurde,⁵⁹⁷ habe ich für den TLBQH einen Modellvergleich zwischen einer dreifaktoriellen Lösung mit allen Positionen (Transmission, individueller Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus) und einer zweifaktoriellen Modellierung mit einem Transmissions- sowie einem Kon-

592 Vgl. Rosseel, 27f.

593 Vgl. Kline, *Principles and practice of structural equation modeling*, 238.

594 Vgl. Li, «The Performance of ML, DWLS, and ULS Estimation with Robust Corrections in Structural Equation Models with Ordinal Variables.», 384.

595 Vgl. Schwab und Helm, «Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen», 181.

596 Vgl. Kline, *Principles and practice of structural equation modeling*, 265–77; Urban und Mayerl, *Strukturgleichungsmodellierung*, 86–98; Weiber und Mühlhaus, *Strukturgleichungsmodellierung*, 209–16.

597 Vgl. Nitsche und Waldis, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen», 145.

struktivismus-Faktor in lavaan vorgenommen.⁵⁹⁸ Dazu wurden zunächst beide Modelle mittels *CFA* geschätzt. Anschließend wurden die χ^2 -Kennwerte beider Modelle verglichen. Mittels χ^2 -Test, der für nichtnormalverteilte Daten korrigiert ist, erfolgte die statistische Absicherung.⁵⁹⁹ Nach Kline gelten solche *CFA*-Modelle als schlechter an die Daten angepasst, bei denen der Kennwert der χ^2 -Teststatistik größer ist.⁶⁰⁰

Um die Zuverlässigkeit der Fragebogenerhebung zu prüfen, wurden im Anschluss an die *CFA* die *Reliabilitäten der Faktoren* (ω) nach Raykov mithilfe des R-Pakets «semtools» geschätzt.⁶⁰¹ Alternativ hätte die klassische Bestimmung nach Cronbach (α) verwendet werden können, allerdings gilt diese im Rahmen von *CFA* als zu ungenau, da dafür zu restriktive Vorannahmen gemacht werden müssen (z. B. Eindimensionalität aller Variablen), wie Weiber und Mühlhaus ausführen.⁶⁰² Demgegenüber wird bei *Raykovs Koeffizient* unter anderem die Dimensionalität der Konstrukte berücksichtigt.⁶⁰³ Nach Schermelleh-Engel und Werner gelten Kennwerte bis 0.70 als akzeptabel. Allerdings heben die Autorinnen hervor, dass Werte um 0.60 bei subjektiven Konstrukten nicht selten sind.⁶⁰⁴

Zur Schätzung der Effekte des Ausbildungskontexts (*Hypothese 3a–f*) und anderer Hintergrundvariablen (vgl. *Tabelle 6*) auf die Überzeugungen habe ich zwei partiell latente *Strukturregressionsmodelle* (SR-Modelle)⁶⁰⁵ in lavaan geschätzt.

Diese gelten nach Kline im Kontext der Statistik als eine spezifische Form der *linearen Strukturgleichungsmodelle*.⁶⁰⁶ Bei diesem Verfahren wird davon ausgegangen, dass bestimmte Aspekte der sozialen Wirklichkeit von anderen verursacht werden. Diese Verbindungen liegen meistens als komplexe «Ursache-Wirk-Gefüge» vor. Die Einzelverbindungen solcher Gefüge lassen sich auf der theoretischen Ebene als Hypothesen aus der Forschungsliteratur ableiten. Wenn mehrere Annahmen vorliegen, die gemeinsam untersucht werden sollen, ist es möglich, diese in ein «Strukturmodell» zu integrieren, in dem alle interessierenden Relationen berücksichtigt werden (vgl.

598 Vgl. Rosseel, «Lavaan: An R package for structural equation modeling», 29.

599 Vgl. Satorra und Bentler, «A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis».

600 Vgl. Kline, *Principles and practice of structural equation modeling*, 281f.

601 semTools Contributors, *semTools: Useful tools for structural equation modeling*.

602 Vgl. Weiber und Mühlhaus, *Strukturgleichungsmodellierung*, 142.

603 Vgl. Raykov, «Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints».

604 Vgl. Schermelleh-Engel und Werner, «Methoden der Reliabilitätsbestimmung», 136.

605 Vgl. Kline, *Principles and practice of structural equation modeling*, 214f.

606 Vgl. Rosseel, «Lavaan: An R package for structural equation modeling», 18–23.

Kapitel 2.3).⁶⁰⁷ Die Bedeutung und der Anteil einzelner Verbindungen ist im Rahmen aller berücksichtigten Aspekte mittels *SR-Modellen* statistisch schätzbar.

Dazu wurden die oben vorgestellten Aspekte der Ausbildung sowie die Hintergrundmerkmale (vgl. *Tabelle 6*) als unabhängige Variablen (Ursachen) und die in der *CFA* modellierten latenten – das heißt nicht unmittelbar zu beobachtenden – Überzeugungsfaktoren beider Konstrukte als abhängige Variablen (Folgen) definiert. Außerdem wurde der sozioökonomische Status (SES) der Eltern, bestehend aus dem erreichten Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters sowie der Anzahl Bücher im Haushalt, in Anlehnung an Sirin ebenfalls latent modelliert.⁶⁰⁸ Bei diesem Vorgehen werden die Kennwerte sowohl der latenten Faktoren, wie etwa die Mittelwerte und Faktorladungen, als auch die nicht standardisierten und standardisierten Regressionskoeffizienten sowie die Signifikanztests in einem Schritt geschätzt. Dies hat nach Kline gegenüber Verfahren wie der *multiplen Regression*, bei denen es nicht möglich ist, latente Variablen zu schätzen, den Vorteil, dass die Überzeugungskonstrukte nicht zuvor separat etwa mittels *CFA* konstruiert und gespeichert werden müssen, bevor die Effekte der unabhängigen Variablen berechnet werden. Außerdem besteht eine geringere Wahrscheinlichkeit, dass die Messfehler kulminieren und die Schätzung zu ungenau ausfällt, da zur Schätzung aller Fehlerterme sämtliche Variablen im Modell genutzt werden.⁶⁰⁹ Nach Kline sind die standardisierten Koeffizienten der unabhängigen Variablen im *SR-Modell* wie standardisierte Beta-Koeffizienten in *Regression* als Effektstärken interpretierbar, die jeweils wie in *multiplen Regressionen* für die anderen unabhängigen Variablen kontrolliert geschätzt werden.⁶¹⁰ Ich interpretiere die standardisierten Koeffizienten der unabhängigen Variablen in den *SR-Modellen* daher, wie für *Regressionen* üblich, als Effektstärken in Anlehnung an *Cobens d* (klein = 0.2 – 0.5, mittel = 0.5 – 0.8, groß > 0.8).⁶¹¹

607 Vgl. Weiber und Mühlhaus, *Strukturgleichungsmodellierung*, 3f.

608 Vgl. Sirin, «Socioeconomic Status and Academic Achievement».

609 Vgl. Kline, *Principles and practice of structural equation modeling*, 13.

610 Vgl. Kline, 341.

611 Vgl. Strohmmer, «Regressionsgewichte».

Tabelle 7: Ergebnisse der Tests auf Messinvarianz

Ebene der Invarianz	Df	AIC	BIC	χ^2 (p)	χ^2 diff.	Df diff.	CFI	RMSEA
<i>Geschichtstheoretische Beliefs</i>								
Faktorstruktur	102	3978.3	4221.5	88.03	-	-	-	-
Faktorladungen	111	3968.3	4183.4	96.02	7.25	9	1.00	0.00
Intercepts	120	3963.6	4150.7	109.36	13.52	9	1.00	0.00
<i>Geschichtsdidaktische Beliefs</i>								
Faktorstruktur	116	2916.3	3178.7	110.47	-	-	-	-
Faktorladungen	126	2910.9	3144.8	125.11	15.71	10	1.00	0.00
Intercepts	136	2901.2	3106.5	135.34	10.75	10	1.00	0.00

Anmerkungen: Df = Freiheitsgrade; AIC = Akaike-Informationskriterium; BIC = Bayesianisches Informationskriterium; χ^2 = Chi-Quadrat-Teststatistik; * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; diff. = Differenz; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation

Zur Überprüfung, ob es plausibel ist, die abhängigen Beliefs-Faktoren für die Gruppe der Sekundarstufe-I- und -II-Studierenden gemeinsam zu modellieren, habe ich vor der Schätzung der *SR-Modelle* die *CFA-Modelle* der geschichtstheoretischen und -didaktischen Belief auf *Messinvarianz* getestet. Nach Kline liegt eine starke Invarianz vor, wenn sich weder die Faktorstruktur noch die unstandardisierten Faktorladungen, noch die Intercepts (Regressionskonstanten) zwischen den Gruppen bedeutsam unterscheiden.⁶¹² Davon ausgehend, belegen die Analyseergebnisse, dass für die latenten Überzeugungskonstrukte eine starke Messinvarianz vorliegt, da unter anderem keine signifikanten Unterschiede (« χ^2 [p]») zwischen den Gruppen vorliegen, sodass beide Studierendengruppen in die *SR-Modelle* integrierbar sind (vgl. *Tabelle 7*).

Umgang mit fehlenden Werten. Die Ergebnisse der Analyse der fehlenden Werte verdeutlichen für die geschichtstheoretischen Beliefs (vgl. *Tabelle 5*) lediglich einen geringen (5,65 – 7,34 %) und für die Hintergrundmerkmale (vgl. *Tabelle 6*) einen moderaten Anteil (0,00 – 16,95 %) an Missings. Darüber hinaus hat die Untersuchung der Struktur der Missings in SPSS kein systematisches Muster ergeben.⁶¹³ Daher gehe ich davon aus, dass es sich um *Missings at Random (MAR)* handelt. Bei dieser Bedingung wird nach Lüdtke et al. angenommen, dass die fehlenden Werte im gesamten

612 Vgl. Kline, *Principles and practice of structural equation modeling*, 398.

613 Vgl. Baltés-Götz, *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos*, 19–21.

Datensatz mit der gleichen Wahrscheinlichkeit auftreten und von anderen Variablen im Datensatz erklärt werden.⁶¹⁴ Daher konnte sowohl für die CFA als auch für die Schätzung des SR-Modells der geschichtstheoretischen Beliefs ein «*full information maximum likelihood approach (FIML)*» in lavaan verwendet werden,⁶¹⁵ bei dem die fehlenden Werte nicht ersetzt werden wie etwa bei der multiplen Imputation. Vielmehr wird, wie Lüdtkke et al. hervorheben, der Schätzalgorithmus der CFA- und SR-Modelle aufgrund der Struktur der fehlenden Daten angepasst. Dies hat gegenüber anderen Verfahren wie der multiplen Imputation den Vorteil, dass die fehlenden Werte nicht vor den eigentlichen Analysen in einem anderen Programm behandelt werden müssen.⁶¹⁶

Demgegenüber liegt die Rate der fehlenden Werte bei den geschichtsdidaktischen Beliefs (vgl. *Tabelle 5*) deutlich höher (27.68 %). Vermutlich ist dieser Datenausfall dadurch verursacht, dass der TLBQH nicht im Rahmen der Fachdidaktikseminare von Testleitenden erhoben wurde, sondern in den Online-Survey der VisuHist-Studie eingebettet war und von den Befragten zu Hause ausgefüllt werden musste (vgl. Kapitel 3.3.1.2). Collins et al. legen in einer Simulationsstudie nahe, dass das oben genannte *FIML-Verfahren* mit fehlenden Werten umgehen kann, wenn der Anteil nicht viel höher als bei 25 Prozent liegt und statistische Zusammenhänge zwischen den Variablen im Modell und den fehlenden Werten darauf hindeuten, dass diese mit dem Ausfall der Missings zusammenhängen. Allerdings sollte die Korrelation nicht höher als 0.40 liegen, da dies als Hinweis für systematische Datenausfälle gilt.⁶¹⁷ Daher wurden *Korrelationen nach Pearson* (r) zwischen einer Dummy-Variablen (0 und 1), die die fehlenden Werte des TLBQH repräsentiert, und allen Variablen in den Modellen mithilfe des R-Paketes «Hmisc» berechnet.⁶¹⁸ Für die Testung der Struktur der geschichtsdidaktischen Beliefs wurde lediglich mit den vorhandenen Fällen gerechnet (*Hypothese 1b*), da hier keine weiteren Variablen in das Modell integriert sind, die mit den fehlenden Datenpunkten zusammenhängen könnten. Außerdem liegen keine bedeutsamen Korrelationen zwischen dem Dummy und den geschichtstheoretischen Beliefs vor, sodass zur Schätzung der Zusammenhänge zwischen beiden Konstrukten (*Hypothese 2*) ebenfalls lediglich mit vorhandenen Fällen gearbeitet wurde. Demgegenüber lagen signifikante Korrelationen zwischen dem

614 Vgl. Lüdtkke u. a., «Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung», 104.

615 Vgl. Rosseel, «Lavaan: An R package for structural equation modeling», 30.

616 Vgl. Lüdtkke u. a., «Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung», 111f.

617 Vgl. Collins, Schafer und Kam, «A Comparison of Inclusive and Restrictive Strategies in Modern Missing Data Procedures.», 347.

618 Harrell Jr, *Hmisc: Harrell Miscellaneous*.

Alter ($r = -.23, p < .01$), dem Abschluss der Befragten ($r = -.23, p < .01$), dem Umfang der Unterrichtserfahrung ($r = -.18, p < .05$) sowie dem Studiengang Sekundarstufe I oder II ($r = .24, p < .01$) und der Dummy-Variable vor. Daher bin ich für die Schätzung des *SR-Modell* der geschichtsdidaktischen Beliefs (*Hypothese 3d – f*) von der *MAR-Bedingung* ausgegangen und habe dort die Missings mittels *FIML-Verfahren* behandelt.

3.3.1.4 Ergebnisse

Ich stelle die Ergebnisse entsprechend der Reihenfolge der Hypothesentests vor. Das finale *CFA-Modell* der geschichtstheoretischen Beliefs (*Hypothese 1a*) ist in *Tabelle 8* abgebildet.

Tabelle 8: Faktorstruktur der geschichtstheoretischen Beliefs

Latente Faktoren	B	SE	λ	E
<i>Beobachtete Variablen</i>				
<i>Positivismus</i>				
Abbild der Vergangenheit (13)	1.00		.69	.52
Erklärung der Vergangenheit (12)	0.75	(0.16)	.55	.70
Zeigt, wie es gewesen ist (21)	0.86	(0.21)	.55	.61
Neutral und objektiv (18)	0.59	(0.17)	.39	.84
<i>Skeptizismus</i>				
Individuelle Quellenentnahme (4)	1.00		.79	.36
Individuelles Verständnis (7)	0.96	(0.15)	.76	.42
Individuelle Begründung (9)	0.61	(0.12)	.51	.73
Individuelle Interpretation (11)	0.40	(0.13)	.40	.84
<i>Narrativer Konstruktivismus</i>				
Trotz widersprüchlicher Sichtweisen (17)	1.00		.81	.35
Integration widersprüchlicher Perspektiven (19)	0.97	(0.14)	.77	.40
Vergleich der Perspektiven (8)	0.51	(0.14)	.42	.83
Rekonstruktion aus Quellen und Darstellungen (10)	0.37	(0.12)	.29	.92

Anmerkungen: B = unstandardisierte Faktorladungen; SE = Standardfehler; λ = standardisierte Faktorladungen; E = standardisierte Varianz der Residuen

Die Kennwerte der Modellgüte legen eine gute bis exzellente Anpassung des Modells an die Daten nahe ($\chi^2 [51] = 43.47, p = .76, CFI = 1.00, TLI = 1.03, RMSEA (CI 90\% [0.00, 0.04]) = .00, SRMR = .05$). Außerdem verdeutlichen die meisten standardisierten Faktorladungen eine gute bis akzeptable Korrelation der Indikatorvariablen mit den latenten Faktoren ($\lambda = .81 - .39$). Allerdings fällt eine Faktorladung der narrativ-konstruktivistischen Position relativ niedrig aus ($\lambda = .29$). Die Ergebnisse der Post-hoc-Schätzung der Reliabilitätskoeffizienten fallen akzeptabel aus ($\omega_{total} = .64, \omega_{Positivismus} = .63, \omega_{Skeptizismus} = .74, \omega_{Narrativer\ Konstruktivismus} = .68$). Weiterhin liegt zwischen dem Positivismus-Faktor und dem narrativ-konstruktivistischen Faktor eine moderate und negative Korrelation vor ($r = -.30, p < .05$).

Tabelle 9: Faktorstruktur der geschichtsdidaktischen Beliefs

Latente Faktoren	B	SE	λ	E
Beobachtete Variablen				
<i>Transmission</i>				
Schrittweise erklären (4)	1.00		.77	.40
Durch Themen führen (14)	0.71	(0.17)	.53	.72
Vergangenes darstellen (2)	0.65	(0.17)	.50	.75
Inhalte wiederholen (7)	0.65	(0.23)	.40	.84
<i>Individueller Konstruktivismus</i>				
Eigenständige Erarbeitung (12)	1.00		.67	.55
Eigene Argumente (8)	0.75	(0.17)	.57	.68
Selbstständige Befragungen (3)	0.74	(0.18)	.50	.75
Eigene Untersuchungen (17)	0.70	(0.16)	.44	.81
Eigene Fragen (1)	0.43	(0.15)	.35	.88
<i>Sozialer Konstruktivismus</i>				
Gegenseitige Unterstützung (11)	1.00		.82	.33
Bedeutung aushandeln (13)	0.79	(0.16)	.57	.67
Vorstellungen klären (15)	0.71	(0.13)	.51	.74
Voneinander lernen (5)	0.63	(0.14)	.46	.79

Anmerkungen: B = unstandardisierte Faktorladungen; SE = Standardfehler; λ = standardisierte Faktorladungen; E = standardisierte Varianz der Residuen

Die Faktorstruktur des finalen *CFA-Modells* der geschichtsdidaktischen Beliefs (*Hypothese 1b*) ist in *Tabelle 9* dargestellt. Die Kennwerte legen erneut eine sehr gute bis ausgezeichnete Modellanpassung an die Daten nahe ($\chi^2 [58] = 46.65, p = .86, CFI = 1.00, TLI = 1.06, RMSEA (CI\ 90\ \% [0.00, 0.03]) = .03, SRMR = .06$). Die Faktorladungen verdeutlichen, dass alle Variablen als gute bis akzeptable Indikatoren der latenten Faktoren interpretierbar sind ($\lambda = .35 - .77$). Wiederum sind die Reliabilitäten akzeptabel ($\omega_{total} = .75, \omega_{Transmission} = .62, \omega_{Individueller\ Konstruktivismus} = .64, \omega_{Sozialer\ Konstruktivismus} = .63$). Außerdem liegen vier bedeutsame Korrelationen zwischen den Residuen der beobachteten Variablen vor ($r = -.43 - .38, p < .05$). Darüber hinaus sind beide Konstruktivismus-Faktoren positiv und hoch miteinander korreliert ($r = .76, p < .001$). Trotzdem legt der Vergleich zwischen dem dargestellten dreifaktoriellen Modell und einem zweifaktoriellen, bei dem beide Konstruktivismus-Faktoren als gemeinsamer Faktor modelliert sind, eine bessere Modellanpassung des dreifaktoriellen Modells an die Daten nahe ($\chi^2 [3] = 79.27, p < .001$).

In *Tabelle 10* sind die übergreifenden Korrelationskoeffizienten aus der *CFA* mit beiden Konstrukten (*Hypothese 2*) abgebildet ($\chi^2 [256] = 274.58, p = .20, CFI = .96, TLI = .96, RMSEA (CI\ 90\ \% [0.00, 0.04]) = .02, SRMR = .07$). Die Reliabilitätschätzungen fallen vergleichbar aus wie bei den Einzelmodellierungen ($\omega_{total} = .68, \omega_{Faktoren} = .63 - .74$). Allerdings zeigt die Analyse keine systematischen Zusammenhänge auf. Wie bei der Einzelmodellierung liegen hohe Korrelationen zwischen den geschichtsdidaktischen Konstruktivismus-Faktoren vor ($r = .75, p < .001$). Außerdem hängt der positivistische Faktor mit dem individuell-konstruktivistischen negativ und moderat zusammen ($r = -.34, p < .05$).

Tabelle 10: Korrelationen zwischen den Konstrukten

Faktoren	1	2	3	4	5	6
1 Positivismus	1					
2 Skeptizismus	.08	1				
3 Narrativer Konstruktivismus	-.19	-.14	1			
4 Transmission	.04	.13	.12	1		
5 Individueller Konstruktivismus	-.34*	-.21	.10	.11	1	
6 Sozialer Konstruktivismus	-.17	-.14	.07	.06	.75***	1

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Das *SR-Modell*, mit dem die Effekte der Ausbildungsaspekte und weiterer Hintergrundaspekte auf die geschichtstheoretischen Beliefs untersucht wurden (*Hypothese 3a-c*), ist in *Tabelle 11* dargestellt. Es weist gute bis ausgezeichnete Kennwerte der Modellgüte auf ($\chi^2 [204] = 201.37, p = .54, CFI = 1.00, TLI = 1.01, RMSEA (CI 90\% [0.00, 0.03]) = .00, SRMR = .05$). Die Faktorladungen und Faktorkorrelationen der abhängigen Beliefs-Faktoren fallen ähnlich wie im *CFA-Modell* aus. Außerdem verdeutlichen die standardisierten Faktorladungen der drei Variablen für den latent modellierten SES der Eltern (Bildungsabschlüsse der Eltern, Anzahl der Bücher), dass diese als befriedigende bis gute Indikatoren deutbar sind ($\lambda = .58 - .72$).

Die jeweils aufgeführten Effektstärken der unabhängigen Variablen auf die geschichtstheoretischen Beliefs sind im Modell jeweils durch alle anderen unabhängigen Variablen kontrolliert. Dabei wird deutlich, dass die Anzahl der besuchten Kurse in Geschichte die positivistischen Beliefs der Studierenden positiv, jedoch mit sehr geringer Effektstärke prädiziert. Der Signifikanztest liegt außerdem kurz über dem Grenzwert ($\beta = .17, p = .052$). Zudem sagt das Alter der Befragten die skeptischen Überzeugungen negativ und mit geringer Effektstärke sowie kurz über dem üblichen Signifikanzniveau vorher ($\beta = -.16, p = .08$). Demgegenüber liegen positive, kleine Effekte des Geschlechts der Befragten ($\beta = .21, p < .05$) sowie des SES der Eltern ($\beta = .21, p = .07$) auf die skeptische Sichtweise vor. Eine narrativ-konstruktivistische Perspektive wird wiederum positiv und mit niedriger Effektstärke vom SES der Eltern prädiziert ($\beta = .21, p = .08$). Außerdem liegt ein positiver geringer Effekt der Anzahl der besuchten Kurse in Geschichte auf die narrativ-konstruktivistische Sicht vor ($\beta = .22, p < .01$). Allerdings erklären die unabhängigen Variablen lediglich einen geringen Teil der Varianz der abhängigen Überzeugungen ($R^2 = .11 - .19$).

Tabelle 11: Struktur-Regressions-Modell der geschichtstheoretischen Beliefs

	Positivismus			Skeptizismus			Narrativer Konstruktivismus		
	Beta	SE	β	Beta	SE	β	Beta	SE	β
Alter	0.00	(0.01)	.04	-0.02†	(0.01)	-.16	-0.00	(0.01)	-.06
Geschlecht	0.14	(0.11)	.13	0.28*	(0.12)	.21	-0.05	(0.08)	-.06
Abschluss Studium	0.01	(0.06)	.03	-0.03	(0.05)	-.09	0.06	(0.05)	.23
Unterrichtserfahrung	0.00	(0.04)	.01	0.02	(0.04)	.05	-0.03	(0.04)	-.11
SES der Eltern	-0.03	(0.05)	-.09	<i>0.10†</i>	(0.06)	.21	<i>0.07†</i>	(0.04)	.21
Anzahl Schullektionen Geschichte	-0.03	(0.09)	-.03	-0.03	(0.13)	-.02	0.06	(0.06)	.08
Anzahl Semester	-0.03	(0.02)	-.13	-0.03	(0.02)	-.10	-0.01	(0.02)	-.06
Anzahl Kurse Geschichte	0.01†	(0.01)	.17	0.00	(0.01)	.02	0.01**	(0.01)	.22
Anzahl Kurse Geschichtsdidaktik	-0.03	(0.04)	.07	0.05	(0.04)	.10	-0.03	(0.03)	.10
Anzahl Kurse Erziehungswiss.	0.01	(0.01)	.10	-0.00	(0.01)	-.02	-0.01	(0.01)	-.11
Sek I (1) o. Sek II (0)	0.28	(0.19)	.24	0.23	(0.18)	.15	0.12	(0.17)	.12
R ²	.11			.19			.16		

Anmerkungen: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; Beta = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; β = Effektstärke; R² = Varianzaufklärung.

Das geschichtsdidaktische *SR-Modell*, mit dem die Wirkung der Ausbildungsaspekte und weiterer Merkmale auf die geschichtsdidaktischen Überzeugungen getestet wurde (*Hypothese 3d-f*), ist in *Tabelle 12* abgebildet. Obwohl es schlechtere Modellgütekennwerte aufweist als die zuvor dargestellten Modelle, muss es nicht zurückgewiesen werden ($\chi^2 [222] = 254.91, p = .06, CFI = .93, TLI = .91, RMSEA (CI 90\% [0.00, 0.04]) = .03, SRMR = .07$). Wiederum fällt die Schätzung der Faktorenladungen ähnlich aus wie in der *CFA*. Außerdem sind die Faktorladungen der Indikatoren des latent modellierten SES der Eltern genügend ($\lambda = .58 - .71$).

Tabelle 12: Struktur-Regressions-Modell der geschichtsdidaktischen Beliefs

	Transmission			Individueller Konstruktivismus			Sozialer Konstruktivismus		
	Beta	SE	β	Beta	SE	β	Beta	SE	β
Alter	-0.01	(0.01)	-.07	0.00	(0.01)	.02	0.00	(0.01)	.02
Geschlecht	0.17	(0.12)	.16	-0.19*	(0.09)	-.24	-0.22*	(0.10)	-.23
Abschluss Studium	0.03	(0.07)	.11	0.06	(0.05)	.31	-0.03	(0.04)	-.12
Unterrichtserfahrung	0.07*	(0.04)	.20	0.00	(0.04)	.01	0.02	(0.04)	.05
SES der Eltern	-0.01	(0.06)	-.04	-0.05	(0.04)	-.18	-0.09	(.006)	-.27
Anzahl Schullektionen Geschichte	0.05	(0.07)	.05	0.03	(0.07)	.05	-0.01	(0.06)	-.02
Anzahl Semester	-0.04*	(0.02)	-.18	0.02	(0.01)	.12	0.01	(0.02)	.08
Anzahl Kurse Geschichte	0.01	(0.01)	.11	-0.00	(0.01)	-.05	0.00	(0.01)	.07
Anzahl Kurse Geschichtsdidaktik	<i>0.06†</i>	(0.03)	.16	-0.01	(0.03)	-.04	0.05	(0.03)	.14
Anzahl Kurse Erziehungswiss.	-0.02	(0.01)	-.17	0.01	(0.01)	.16	-0.00	(0.01)	-.04
Sek I (1) o. Sek II (0)	0.11	(0.29)	.09	0.08	(0.16)	.09	-0.02	(0.19)	-.02
R ²		.15			.18			.16	

Anmerkungen: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; Beta = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; β = Effektstärke; R² = Varianzaufklärung

Transmissive Überzeugungen werden positiv und mit kleiner Effektstärke vom Umfang der Unterrichtserfahrung der Befragten prädiziert ($\beta = .20$, $p < .05$). Außerdem werden sie durch die Semesterzahl der Befragten negativ und mit geringer Effektstärke vorhergesagt ($\beta = -.18$, $p < .05$). Zudem hat die Anzahl besuchter Kurse in Geschichtsdidaktik einen positiven, jedoch kleinen Effekt auf die transmissive Perspektive knapp über dem üblichen Signifikanzniveau ($\beta = .16$, $p = .08$). Schließlich wird sowohl die individuell- ($\beta = -.22$, $p < .05$) als auch die sozialkonstruktivistische Sichtweise ($\beta = -.23$, $p < .05$) negativ und mit geringer Effektstärke vom Geschlecht der Befragten prädiziert. Wiederum ist die Varianzaufklärung eher niedrig ($R^2 = .15 - .18$).

3.3.1.5 Zusammenfassung

Da ich die Ergebnisse im Diskussionsteil der Arbeit zusammen mit den Resultaten der qualitativen Vertiefungsstudie diskutiere, geht es in diesem Kapitel lediglich darum, die quantitativen Befunde knapp zusammenzufassen.

Die Schätzungen der *CFA* verdeutlichen, dass es nach einer mehrstufigen Pilotierung gelungen ist, die theoretisch angenommene Dreierstruktur für die geschichtstheoretischen und die geschichtsdidaktischen Beliefs konstruktvalide und reliabel zu modellieren (*Hypothese 1a und b*).

Die Überprüfung der Zusammenhänge zeigt, dass, wie vermutet (*Hypothese 2*), keine systematischen Korrelationen zwischen den untersuchten Überzeugungen der angehenden Geschichtslehrpersonen vorliegen.

Die Analyse der Effekte von Ausbildungsaspekten und weiteren Einflussgrößen auf die geschichtstheoretischen Beliefs (*Hypothese 3a – c*) legt einen Einfluss der geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nahe. Allerdings sagt die Anzahl der besuchten Veranstaltungen sowohl einen höheren Zuspruch zu positivistischen als auch zu narrativ-konstruktivistischen Annahmen vorher. Weitere Aspekte der Hochschulausbildung spielen ebenso wenig eine Rolle wie die Anzahl der schulischen Geschichtslektionen der Befragten. Stattdessen hat das Elternhaus (SES) einen positiven Einfluss auf die Zustimmung zu skeptischen und narrativ-konstruktivistischen Überzeugungen. Zudem befürworten ältere Befragte weniger stark skeptische Annahmen, während männliche Studierende diesen eher zustimmen. Insgesamt sind die genannten Einflussgrößen nicht für jede Position gleich bedeutsam. Außerdem unterscheiden sich die Effektstärken zwischen den Faktoren kaum. Während der Effekt des Geschlechts, des SES der Eltern sowie der Anzahl besuchter Kurse auf die Konstrukte ungefähr gleich groß sind ($\beta \sim .20$), fällt der Einfluss des Alters der Befragten geringer aus ($\beta < .20$).

Die Ergebnisse der Untersuchung der Einflüsse auf die geschichtsdidaktischen Überzeugungen (*Hypothese 3d – f*) verdeutlichen, wie vermutet, dass Befragte mit einer größeren Unterrichtserfahrung eher transmissiven Annahmen zustimmen. Außerdem befürworten solche Studierenden, die mehr geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen besucht haben, eher transmissive Beliefs, während Befragte in höheren Semestern grundsätzlich eher zu einem geringeren Zuspruch neigen. Außerdem neigen männliche Studierende weniger zu beiden konstruktivistischen Perspektiven. In diesem Modell haben nicht alle statistisch signifikanten Aspekte eine gleichwertige Bedeutung. So hat das Geschlecht der Befragten einen etwas größeren Einfluss ($\beta > .20$) als die Ausbildungsaspekte ($\beta < .20$).

Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass für die Ausprägung beider Konstrukte mehrere Aspekte auf der individuellen wie kontextuellen Ebene eine Rolle spielen. Auf Letzterer ist sowohl das Elternhaus als auch die Hochschulausbildung von Bedeutung, während der schulische Geschichtsunterricht keinen Einfluss zu haben scheint. Offen bleibt dagegen bisher, welche Zusammenhänge sich zwischen den Überzeugungen von Geschichtslehrkräften und ihrer Unterrichtspraxis herausarbeiten lassen.

3.3.2 Qualitative Vertiefungsstudie

Zunächst stelle ich die Teilnehmenden der qualitativen Vertiefungsstudie mit Blick auf einige Hintergrundmerkmale (z. B. Alter, Geschlecht, Erfahrungen) vor. Außerdem wird der Kontext der Erhebung (Klassenstufen, Anzahl Lernende) beschrieben. Anschließend werden die Erhebungsinstrumente und die Auswertungsmethoden sowie die Ergebnisse präsentiert.

3.3.2.1 Teilnehmende

Im Frühjahr 2015 wurden zur Rekrutierung der Probandinnen und Probanden für die qualitative Vertiefungsstudie zwölf erfahrene Geschichtslehrpersonen hinsichtlich ihrer geschichtstheoretischen und -didaktischen Beliefs befragt (vgl. Kapitel 3.2). Diese waren im *Mittel* 40.15 ($SD = 9.14$) Jahre alt. Fünf Lehrpersonen sind weiblich. Die Befragten verfügten im *Mittel* über 12.09 ($SD = 5.94$) Jahre Unterrichtserfahrung. Neun Personen unterrichteten auf der Sekundarstufe I. Bei zwei Personen fehlen jedoch die Angabe des Geburtsdatums. Bei einer Person fehlen die Angaben zum Geschlecht, zur Unterrichtserfahrung und zur Schulstufe. Aus dieser Gruppe nahmen zwei Lehrkräfte an der Vertiefungsstudie teil.

Lehrperson 1 ist weiblich und war zum Erhebungszeitpunkt 47.5 Jahre alt. Sie verfügte über 22 Jahre Unterrichtserfahrung auf der Sekundarstufe I und hat darüber hinaus 5 Jahre lang angehende Lehrpersonen als Praktikumslehrperson in den Fächern Deutsch und Geschichte betreut.⁶¹⁹ Ihr Fachstudium beendete sie in Geschichte, Germanistik und Italienisch mit dem Lizentiat, dem masteräquivalenten Abschluss vor der Bologna-Reform in der Deutschschweiz. Die fachdidaktische Ausbildung

619 Praktikumslehrpersonen in der Deutschschweiz bilden angehende Geschichtslehrpersonen im Verlauf der insgesamt einjährigen Praktikumsphase, die in das Studium an den pädagogischen Hochschulen integriert ist, unterrichtspraktisch aus. Vgl. Sperisen und Ziegler, «The Great Upheaval. The Reform of History Teacher Education in Switzerland», 166.

erfolgte an einem Lehrerseminar. Seitdem unterrichtet Lehrperson 1 die Fächer Deutsch, Geschichte und Italienisch an einer Bezirksschule auf erweitertem Sekundarstufe-I-Niveau⁶²⁰ in einer Kleinstadt im Kanton Aargau. Die Bezirksschule soll als Schulform sowohl auf das Gymnasium als auch auf die Berufsmittelschulen mit Berufsmaturität und die Fachmittelschulen im Anschluss an die 9. Klassenstufe vorbereiten.⁶²¹ Der Geschichtsunterricht der Lehrperson wurde anhand von zwei Geschichtslektionen in je einer 7. und 10. Klasse beobachtet und videografiert (zum Vorgehen vgl. Kapitel 3.3.2.2). Beide Klassen wurden von 20 Lernenden besucht.

Lehrperson 2 ist männlich, war 38,2 Jahre alt und verfügte zum Erhebungszeitpunkt über 9 Jahre Berufserfahrung. Sie hat ebenfalls Praktikantinnen und Praktikanten betreut. Allerdings verfügte sie im Gegensatz zu Lehrperson 1 lediglich über eine zweijährige Erfahrung in der Betreuung von angehenden Geschichtslehrpersonen und war für das Fach Geschichte zuständig. Das Studium hat sie ebenfalls mit dem Lizentiat in Geschichte abgeschlossen und anschließend die fachdidaktische Ausbildung an einem Lehrerseminar absolviert. Anders als Lehrperson 1 unterrichtet Lehrperson 2 die Fächer Geschichte und Staatskunde an einem Langzeitgymnasium auf Sekundarstufe I und II in einer Kleinstadt im Kanton Thurgau. Beim Langzeitgymnasium handelt es sich um eine Schulform, die auf erweitertem Niveau ab der Klassenstufe 7 besucht wird und nach 12 Jahren zur Maturität führt.⁶²² Die Unterrichtsbeobachtungen erfolgten in einer 7. und einer 9. Klasse. Die 7. Klasse wurde von 24 Lernenden besucht, während 20 Schülerinnen und Schüler in die 9. Klasse gingen.

3.3.2.2 Erhebungsinstrumente und Aufbereitung

Die erfahrenen Lehrpersonen, die an der Vertiefungsstudie teilnahmen, konnten aufgrund bestehender Forschungskontakte aus vorangegangenen Projekten am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW rekrutiert werden. Zur Erhebung ihrer geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen wurden die am Sample der Studierenden validierten Fragebögen (EBQH, TLBQH) eingesetzt (vgl. *Appendix A*). Diese waren in einen Online-Survey, zu dem die Probandinnen und Probanden mittels personali-

620 Die Stufe ist mit der österreichischen und deutschen gymnasialen Sekundarstufe I vergleichbar.

621 Vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau, «Informationen zur Aufnahme in die Mittelschulen (Gymnasium, WMS, IMS, FMS) und in die Berufsmittelschulen mit Berufsmaturität (BMS) ab Schuljahr 2016/17», 1f.

622 Vgl. Amt für Mittel- und Hochschulen Thurgau, «Mittelschulen des Kantons Thurgau», 7.

sierter Mail eingeladen wurden, eingebettet. Außerdem wurden in diesem Rahmen weitere Hintergrundmerkmale der Probandinnen und Probanden wie die Unterrichtsfächer, ihre Erfahrungen als Praktikumslehrperson oder ihre Studienabschlüsse erfasst (vgl. *Appendix C*). Aus diesem Kreis haben sich zwei Geschichtslehrpersonen bereit erklärt (vgl. Kapitel 3.3.2.1), mit je zwei Klassen an der Vertiefungsstudie teilzunehmen.

Zur Gewährleistung des Datenschutzes wurden vor den qualitativen Erhebungen die schriftliche Genehmigung der Schulleitungen sowie die Zustimmung der Lehrpersonen und der Eltern der beteiligten Lernenden eingeholt.

Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Überzeugungen und der Unterrichtsstruktur (*Frage 4*) wurden die Geschichtslektionen der beteiligten Lehrkräfte videografiert. Im Vergleich zu teilnehmender Beobachtung hat dieses Verfahren den Vorteil, dass die beobachteten sozialen Prozesse, auf die die Kamera gerichtet ist, gespeichert und anschließend beliebig oft betrachtet werden können. Obwohl sich dabei zunächst Kameraeffekte bei den Beteiligten einstellen, treten, wie Waldis anhand von Studien ausführt, nach kurzer Zeit Gewöhnungseffekte ein.⁶²³ Praetorius und Kollegen haben diesen Befund in einer Studie zur Stabilität der Einschätzungen der Unterrichtsqualität differenziert. Demnach lassen sich zu den Unterrichtsmerkmalen Klassenmanagement und Lernklima nach einer Lektion stabile Aussagen machen, während Muster der kognitiven Aktivierung erst nach neun Lektionen stabil einschätzbar sind. Während es sich bei den ersten beiden Merkmalen um Aspekte der Lehr-Lern-Organisation handelt, bezieht sich das zweite Merkmal auf fachliche Aspekte wie das Anknüpfen an Vorwissen oder die Einbindung der Gedanken der Lernenden.⁶²⁴ Da in den Vertiefungsstudien meiner Arbeit sowohl Aspekte der Lehr-Lern-Organisation als auch Fachliches eine Rolle spielen, wurde ebenfalls mehr als eine Lektion in den Blick genommen. Es war organisatorisch jedoch nicht möglich, neun Lektionen zu untersuchen. Stattdessen konnten die Lehrpersonen davon überzeugt werden, zwei 45-minütige Geschichtsstunden für Videoaufzeichnungen zu öffnen. Damit liegt die Anzahl der Unterrichtserhebungen pro Lehrperson im üblichen Rahmen größerer bildungswissenschaftlicher Videostudien.⁶²⁵ Um die Aussagereichweite besonders für die fachlichen Analyseaspekte zu erhöhen, wurden je zwei Lektionen pro Lehrperson in unterschiedlichen Klassenstufen der Sekundarstufe I zu zwei unterschiedlichen Themen beobachtet. Dahinter stand

623 Vgl. Waldis, «Unterrichtsvideografie im Fach Geschichte», 115–17.

624 Vgl. Praetorius u. a., «One Lesson Is All You Need?», 3.

625 Vgl. Praetorius u. a., 3.

die Annahme, dass Aspekte, die in kontrastreichen Lektionen übergreifend zu beobachten sind, stabile Unterrichtsmerkmale darstellen.⁶²⁶

Für die Unterrichtsaufnahmen wurde einer «Zwei-Kamera-Strategie» gefolgt, wie sie seit der TIMSS-Videostudie üblich ist. Dieses Vorgehen hat gegenüber dem Einsatz einer Kamera den Vorteil, Datenverluste zu minimieren. Die erste Kamera wurde im hinteren Teil des Unterrichtsraumes – je nach Raumsituation – rechts oder links in der Ecke postiert. Diagonal gegenüber im Bereich der Tafel befand sich eine zweite Kamera.⁶²⁷ Eine geschulte Kameraperson, die aus anderen Projekten über Erfahrungen im Videografieren verfügte, bediente die Kamera im hinteren Teil des Raumes, während das Gerät im vorderen Bereich starr auf die Lernenden gerichtet war und vor allem als Backup für den Fall eines Datenverlusts oder einer schlechten Tonqualität diente. Da der Untersuchungsfokus der Studie auf den Lehrpersonen liegt, hatte die Kameraperson wie in der Vorstudie den Auftrag,⁶²⁸ den Tätigkeiten derselben im Unterricht dynamisch zu folgen. Davon abweichend, sollte sie, wenn die Lehrperson sich zurückzog oder Präsentationen von Klassenmitgliedern erfolgten, entweder die nächstgelegene Gruppe von Lernenden fokussieren oder die Präsentationen von Klassenmitgliedern aufzeichnen. Außerdem wurde auf Visuelles, etwa Overhead-Folien oder Tafelbilder, geschwenkt und gezoomt, wenn Abgebildetes für die ganze Klasse sichtbar war. Dieses standardisierte Setting wurde gewählt, da es im Vergleich zu ethnografischen Verfahren, bei denen das Vorgehen je nach Erhebungssituation adaptiert wird, den Vorteil hat, vergleichbare Daten zu erzeugen.⁶²⁹

Um Erklärungsansätze für Zusammenhänge oder Abweichungen zwischen den von den Lehrkräften in den Fragebögen angegebenen Überzeugungen und der Unterrichtsstruktur herauszuarbeiten (*Frage 5*) und außerdem zu untersuchen, inwiefern qualitativ erhobene Beliefs der Probandin und des Probanden mit ihrem Unterricht zusammenhängen (*Frage 6*), wurden Stimulated-Recall-Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt. In der Literatur werden damit Techniken bezeichnet, die seit den 1970er Jahren für die Erforschung von kognitiven und emotionalen Konstrukten von Lehrenden eingesetzt werden. Gemeinsam ist diesen nach Wahl, dass den Befragten in Interviews ein Stimulus angeboten und die Bitte formuliert wird, Gedanken und Gefühle zu äußern. Bei dem Impuls kann es sich um Tonband- oder Videoaufzeichnungen

626 Vgl. Pauli und Reusser, «Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht».

627 Vgl. Waldis, «Unterrichtsvideografie im Fach Geschichte», 123f.

628 Vgl. Nitsche, «Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel», 180f.

629 Vgl. Waldis, «Unterrichtsvideografie im Fach Geschichte», 124.

vom Unterricht der Probandinnen und Probanden handeln. Infolgedessen ist es möglich, Einblicke zu gewinnen, wie Probandinnen und Probanden die aufgezeichnete Situation wahrnehmen oder welche Absichten hinter ihren Handlungen gestanden haben.⁶³⁰ Gegenwärtig werden solche Verfahren verstärkt zur retrospektiven Erfassung von handlungsleitenden Kognitionen während des Unterrichtshandelns eingesetzt.⁶³¹ Allerdings hat Wahl dazu geraten, nicht zu weitreichende Ansprüche mit dem Einsatz der Methode zu verbinden, da nicht sicher sei, wie valide die Erinnerungen an zuvor Gedachtes und Gefühltes seien.⁶³² Lyle stellt außerdem nach einer Analyse eingesetzter Stimulated-Recall-Methoden in unterschiedlichen Studien fest, es sei nicht möglich, neben den Interviewdaten weitere zu generieren, die eine Quervalidierung von Denkprozessen während der Unterrichtshandlungen ermöglichen.⁶³³ Ich halte diese Methode daher nicht für geeignet, um die Denkprozesse der Lehrkräfte, die während des Unterrichts stattfinden, valide zu erfassen. Hingegen gehe ich wie Erkmen davon aus, dass sich Stimulated-Recall-Interviews in besonderer Weise eignen, um «Teachers' Beliefs», die zum Teil implizit strukturiert sind, zugänglich zu machen, da sie die Lehrpersonen dazu anregen, ihre im Alltag eher implizit ablaufenden Unterrichtsüberlegungen bewusst zu äußern.⁶³⁴ Diese verstehe ich als Unterrichtsreflexionen. Das Konzept lässt sich nach Wyss als «ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag» definieren. Dabei bestehe der Unterschied zwischen alltäglichen Überlegungen und solchen, die mittels Befragungen angestoßen würden, darin, dass «die Handlungen oder Geschehnisse» im Kontext der Reflexionen «systematisch und kriteriengeleitet erkundet» würden.⁶³⁵

Für das Interviewvorgehen wurde ein halbstandardisiertes Verfahren genutzt.⁶³⁶ Dazu kam ein Leitfaden zum Einsatz, der auf der Grundlage der Erfahrung aus der qualitativen Pilotstudie entstanden ist.⁶³⁷ Konkret wurde so verfahren, dass die Lehrpersonen etwa 30 bis 60 Minuten nach der videografierten Lektion befragt wurden. In

630 Vgl. Wahl, «Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern», 64.

631 Vgl. Leuchter, *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*, 51–61; Messmer, «Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen».

632 Vgl. Wahl, «Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern», 66.

633 Vgl. John Lyle, «Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research», 865f.

634 Vgl. Erkmen, «Ways to Uncover Teachers' Beliefs».

635 Wyss, *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, 55–57.

636 Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 203f.

637 Vgl. Nitsche, «Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel», 180f.

dieser Zeit wurden die Stellen im Video auf der Grundlage von Beobachtungsnotizen, die ich während der Lektionen hinsichtlich des zeitlichen Eintretens der Unterrichtsphasen angefertigt hatte, herausgesucht. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 35 und 60 Minuten. Sie wurden mittels Videokamera aufgezeichnet. Zum Einstieg hatten die Lehrpersonen in Anlehnung an Leuchter die Gelegenheit, den Ablauf der Lektion zu rekapitulieren.⁶³⁸ Damit war das Ziel verbunden, eine Vergegenwärtigung des Unterrichts zu erleichtern. Anschließend wurde dazu übergegangen, die Unterrichtsphasen – einem einfachen Verlaufsschema folgend (vgl. Kapitel 2.2.5.3) – «Einstieg», «zentrale Erarbeitung» und «Auswertung» zu reflektieren. Dazu wurden die Videoausschnitte der Phasen als Impulse mittels Notebook abgespielt. Die Lehrpersonen erhielten zunächst die Aufforderung, ihr Vorgehen zu erläutern und anschließend über Alternativen nachzudenken. Während der erste Impuls darauf zielte, herauszuarbeiten, welche geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen in der Reflexion der einzelnen Phasen geäußert wurden, und einen Vergleich zwischen meiner Unterrichtsanalyse mit den Sichtweisen der Lehrpersonen zu ermöglichen, diente der zweite Schwerpunkt dazu, zu untersuchen, ob die Lehrpersonen über weitere Unterrichtsmethoden verfügten. Dies hatte außerdem die Funktion, zu überprüfen, ob typischer Geschichtsunterricht beobachtet wurde oder ob die Lehrkräfte weitere variable Vorgehensweisen verdeutlichten. Schließlich wurden die Lehrpersonen gefragt, inwiefern Überlegungen zur Funktionsweise historischer Erkenntnis und zum Gelingen historischen Lernens in ihrem Unterricht eine Rolle spielten. Damit folgte der Ablauf der Interviewfragen dem Schema von offenen zu immer konkreteren Fragen. Diese Strukturierung ist nach Flick in besonderer Weise dazu geeignet, subjektive Konstrukte von Personen zu erheben.⁶³⁹ Der Interviewleitfaden ist in *Appendix D* zu finden.

Der Einsatz der Interviews zielte nicht nur auf die Beantwortung der genannten Forschungsfragen, sondern auch auf eine Methoden- und Datentriangulation ab (vgl. Kapitel 3.2). So sollten Daten generiert werden, die Einblicke in die Sichtweise der Beteiligten auf ihren eigenen Unterricht ermöglichten. Diese dienten dazu, die qualitativen Lektionsanalysen mittels kommunikativer Validierung anhand der Perspektiven der Lehrpersonen zu überprüfen.⁶⁴⁰ Mit diesem Ziel verbunden, ging es außerdem darum, den Lehrenden einen Gesprächsraum zu eröffnen, in dem sie ihr methodisches Repertoire zur Unterrichtsgestaltung darlegen konnten. Davon ausge-

638 Vgl. Leuchter, *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*, 167–72.

639 Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 203f.

640 Vgl. Flick, 501f.

hend, sollte die Aussage Reichweite der herausgearbeiteten Unterrichtsmuster in den Blick geraten, da so erkennbar wurde, welche Unterrichtsverfahren neben den angewendeten noch genannt wurden. Schließlich zielte das Vorgehen darauf, die geschlossenen Fragebogenantworten der Befragten mit ihren Interviewaussagen zu vergleichen, um die Inhaltsvalidität der genutzten Surveys zu überprüfen.

Sowohl die Videoaufnahmen als auch die Interviews wurden nach einem einheitlichen Schema⁶⁴¹ mithilfe des Programms F4 transkribiert. Die Software setzt nach Voreinstellung automatisch Zeitmarken im Transkript anhand des zeitlichen Ablaufs der Videodatei.⁶⁴² Infolgedessen war es möglich, nach dem Einlesen der Lektionstranskripte in die qualitative Analysesoftware MaxQDA die Text- mit den Videodateien über die zeitlichen Markierungen automatisiert zu verknüpfen.⁶⁴³ Obwohl während der qualitativen Analysen nicht die Videos, sondern die Transkripte kodiert wurden (vgl. Kapitel 3.3.2.3), hatte dies den Vorteil, dass die im Unterricht genutzten Mediengattungen und die Medienwechsel identifiziert werden konnten. Zur Anonymisierung wurden die Namen in den Lektionstranskripten geändert.

3.3.2.3 Auswertungsmethoden

Um die beiden erfahrenen Lehrpersonen mit den quantitativen Befragungen der (angehenden) Lehrpersonen zu verknüpfen, wurden die beiden Fälle über die individuellen Mittelwerte der Beliefs-Skalen im Sample der erfahrenen Lehrpersonen und der Studierenden platziert. Dies hatte die Funktion, zu verdeutlichen, wie typisch die Antworten der beiden Befragten im Vergleich zu allen Teilnehmenden ausfielen (vgl. Kapitel 3.3.2.4.1).

Für Unterrichtsanalysen anhand von Videodaten werden fachübergreifend rekonstruktive Verfahren wie die dokumentarische Methode empfohlen, bei der die Analyse vor allem induktiv, von den erhobenen Daten ausgehend, erfolgt.⁶⁴⁴ Innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ist die dokumentarische Methode ebenfalls für die Analyse von Lehr-Lern-Prozessen gebräuchlich.⁶⁴⁵ Daneben finden Vor-

641 Vgl. Langer, «Transkribieren – Grundlagen und Regeln».

642 Vgl. audiotranskription und Pehl, *Handbuch für f4transkript und f5transkript (Version 7 – April 2018)*, 11.

643 Vgl. VERBI Software, *MAXQDA 12 Referenzbandbuch*, 364–66.

644 Vgl. Herrle und Breitenbach, «Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung».

645 Vgl. z. B. Martens, *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*, 111–14; Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*, 81–84.

gehensweisen der objektiven Hermeneutik⁶⁴⁶ oder der Grounded Theory Verwendung.⁶⁴⁷ Gegen die dokumentarische Methode habe ich mich vor allem deshalb entschieden, da diese besonders auf die Erschließung des Sinns sozialer Handlungen aus dem Material heraus abzielt,⁶⁴⁸ während es mir um die Analyse mithilfe einer theoretisch begründeten Heuristik ging. Die objektive Hermeneutik kam deshalb nicht infrage, da dieser eher eine abbildtheoretische Erkenntnistheorie («methodologischer Realismus») zugrunde liegt,⁶⁴⁹ die meinem sozialkonstruktivistischen Ansatz widerspricht (vgl. Kapitel 2.2.5.3). An diese wäre die Grounded Theory zwar anschlussfähig gewesen, allerdings bleibt aus methodologischer Perspektive unter anderem undeutlich, wie es bei diesem Vorgehen möglich ist, die intersubjektive Überprüfung der qualitativen Analysen im Forschungsbericht offenzulegen,⁶⁵⁰ wie dies vor dem Hintergrund des hier zugrunde gelegten Triangulationsparadigmas im Rahmen der Investigatorinnen- und Investigatoren-Triangulation nötig wird (vgl. Kapitel 3.2).

Demgegenüber habe ich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring genutzt,⁶⁵¹ die im Rahmen geschichtsdidaktischer Untersuchungen bisher eher selten eingesetzt wurde.⁶⁵² Dies erfolgte, weil sie mir aus epistemologischer Sicht als anschlussfähig an mein sozialkonstruktivistisches Paradigma erschien (vgl. Kapitel 2.2.5.3). Außerdem ermöglicht die Methode eine Investigatorinnen- und Investigatoren-Triangulation, die im Rahmen des genutzten Forschungsdesigns angestrebt wird (vgl. Kapitel 3.2), da sie eine Überprüfung und Darstellung der Intersubjektivität mittels Berechnung der Interkoder-Reliabilität (siehe unten) ermöglicht. Weiterhin ermöglicht es die Methode, theoriegeleitet vorzugehen. Sie weist zudem die für qualitative Verfahren ty-

646 Vgl. z. B. Mehr, «Fragen an die Geschichte – Fragen im Geschichtsunterricht».

647 Vgl. Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*, 166–70; Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte*, 170.

648 Vgl. z. B. Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl, «Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis», 12–17.

649 Vgl. Oevermann, «Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung», 3f.

650 Zwar betont Strübing, das Festhalten von Memos während der Forschung habe den Zweck, allen Forschungsbeteiligten den Austausch zu ermöglichen. Wie dieser aber im Forschungsbericht offengelegt wird, bleibt undeutlich. Strübing, *Grounded Theory*, 29–36.

651 Für eine Übersicht der Ansätze vgl. z. B. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, 434–94; Schreier, «Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten»; Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse*.

652 Vgl. z. B. Bartsch, «Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung».

pische Offenheit auf, da es möglich ist, mittels induktiver Analysen bestehende Theorien zu erweitern.⁶⁵³

Als zentrales Merkmal inhaltsanalytischen Vorgehens gilt die Kategorienorientierung. Dazu werden den sozial konstruierten Zeichen (z. B. Sprache in Transkripten) während der Untersuchung Begriffe zugeordnet, die entweder aus der Theorie oder dem Material abgeleitet werden. Schreier kennzeichnet diesen Vorgang als interpretativ und hermeneutisch. Es ist dabei im Rahmen des Forschungsinteresses, der Kategorien und des untersuchten Materials möglich, den «latenten Äußerungsgehalts» zu erschließen.⁶⁵⁴

Mayring unterscheidet die inhaltsanalytischen Grundformen «Zusammenfassung», «Explication» und «Strukturierung», die jeweils in acht Unterformen differenziert werden.⁶⁵⁵ Ich stelle jedoch nicht alle Verfahren im Einzelnen vor, sondern beschränke mich auf die Beschreibung des gewählten Vorgehens.

Die Analysen erfolgten mithilfe der Software MaxQDA.⁶⁵⁶ Bei der Festlegung der Analyseschritte folgte ich dem zeitlichen Ablauf der Datenerhebung (vgl. Kapitel 3.3.2.2). Zunächst wurden daher die Transkripte der Lektionen untersucht und anschließend die Interviews.

Für den Ablauf der Unterrichtsanalysen bin ich vom oben vorgestellten Angebots-Prozessstruktur-Nutzungs-Ansatz ausgegangen (vgl. Kapitel 2.2.5.3). Im ersten und zweiten Kodierdurchgang stand das Unterrichtsangebot im Fokus, um die Lektionen in ihrem fachspezifischen Ablauf beschreibbar zu machen. Im ersten Schritt erfolgte eine Untersuchung des historischen Fokus mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse, die vom Material ausgehend erfolgte.⁶⁵⁷ Das Vorgehen wurde gewählt, da die Lektionen von den Lehrpersonen frei gestaltet werden konnten (vgl. Kapitel 3.3.2.2). Der historische Fokus wurde über die historischen Fragen, die zeitlichen Einordnungen wie Jahreszahlen, Epochen oder Personen, die für Zeiträume stehen, sowie historische Begriffe, die im Unterricht zur Sprache kamen, erschlossen.

Die historischen Medien standen im zweiten Schritt im Zentrum der Analyse. Dazu wurden deduktiv gebildete Kodes an das Material herangetragen, die einem Kategorienmanual der Studie «Geschichtsunterricht heute» entnommen und verein-

653 Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 13.

654 Vgl. Schreier, «Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten», Ab. 4-11.

655 Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 66ff.

656 Vgl. VERBI Software, *MAXQDA 12 Referenzhandbuch*.

657 Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 67.

facht wurden.⁶⁵⁸ Zur Analyse wurde das Verfahren der inhaltlichen Strukturierung eingesetzt, bei dem anhand festgelegter Definitionen Aspekte aus dem Material deduktiv herausgefiltert werden.⁶⁵⁹

Die Prozessstruktur der Lektionen wurde im dritten bis sechsten Durchgang untersucht. Zunächst erfolgte eine Analyse der Sozialformen mittels inhaltlicher Strukturierung. Die Definitionen der Kategorien wurden wiederum an die Studie «Geschichtsunterricht heute» angelehnt.⁶⁶⁰

Der funktionale Ablauf der Lektionen stand im vierten Analyseschritt mittels formaler Strukturierung, «bei der die Strukturen im Material» herausgearbeitet werden,⁶⁶¹ im Zentrum, indem die Phasen der Lektionen (Einstieg, Erarbeitung, Auswertung) untersucht wurden.

Im sechsten und siebten Analysedurchgang geriet das eigentliche Erkenntnisinteresse in den Blick, indem das geschichtsdidaktische und anschließend das geschichtstheoretische Profil der Geschichtsstunden mittels typisierender Strukturierung untersucht wurde. Bei dieser Art der Inhaltsanalyse werden die untersuchten Aspekte vor dem Hintergrund bestimmter Kriterien eingeordnet.⁶⁶² Zur Erfassung des geschichtsdidaktischen Profils der Lektionen wurde die Art der sozialen Organisation des Lehrens und Lernens beim Umgang mit Vergangenen und Geschichten untersucht, indem die Ergebnisse der vorangegangenen Kategorisierungen genutzt wurden. Dazu wurden die Unterrichtsphasen, ausgehend von der in Kapitel 2.2.5.3 vorgestellten Heuristik, als transmissiv, individuell und sozialkonstruktivistisch eingeordnet.

In ähnlicher Weise wurde im letzten Durchgang das geschichtstheoretische Profil der Lektionen untersucht. Dabei wurden die Verlaufsphasen, unter anderem davon ausgehend, wie die Beteiligten anhand der historischen Medien historische Erkenntnis erschlossen haben, als positivistisch, skeptisch oder narrativ-konstruktivistisch kategorisiert. Außerdem wurde für die letzten beiden Schritte jeweils eine Kategorie «nicht formal bestimmbar» definiert, um ebenfalls solche Vorgehensweisen zu erfassen, die nicht dem Schema entsprachen, und so die qualitative Forderung nach Offenheit der Analysen zu berücksichtigen.

658 Das unveröffentlichte Manual wurde mir von Monika Waldis zur Verfügung gestellt. Vgl. Hodel und Waldis, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse».

659 Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 98.

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

661 Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 94.

662 Vgl. Mayring, 98–101.

Die Untersuchung der Stimulated-Recall-Interviews erfolgte in vier Durchgängen. Für die ersten drei Schritte habe ich das Verfahren der inhaltlichen Strukturierung genutzt.⁶⁶³ Für den ersten Analyseschritt wurden deduktiv Kategorien anhand des Ablaufs der Interviewfragen (vgl. Kapitel 3.3.2.2) gebildet und an das Material angelegt. Beim zweiten und dritten Analysedurchgang standen die geschichtsdidaktischen und geschichtstheoretischen Überzeugungen der Lehrpersonen im Fokus. Diese wurden entsprechend der entwickelten Heuristik unterschieden (vgl. Kapitel 2.2.5). Um wiederum die Offenheit der Analysen zu gewährleisten, wurde zudem jeweils eine Kategorie «anderes Lehr-Lern-Konzept» bzw. «anderes geschichtstheoretisches Konzept» ergänzt. Außerdem diente eine Kategorie «weitere Überzeugungen» dazu, unter anderem solche Beliefs der Lehrpersonen zu erfassen, die sich auf Aspekte wie die Lernenden oder das Schulumfeld bezogen, da bisherige Studien angedeutet haben, dass diese im Unterricht eine Rolle spielen können (vgl. Kapitel 2.3). In einem letzten Schritt erfolgten induktive Zusammenfassungen⁶⁶⁴ der Aussagen, die in die letztgenannten Container eingeordnet wurden, um zu erschließen, wie sich diese Überzeugungen begrifflich charakterisieren lassen. Die Kodiermanuale sind in *Appendix E* zu finden.

Um die Intersubjektivität der Analysen zu prüfen, wurden die Transkripte der Lektion in Klasse 7 von Lehrperson 1 und das dazugehörige Nachinterview von einer zweiten Kodierperson unabhängig mithilfe des Kodiermanuals kategorisiert. Anschließend erfolgte die Bestimmung der Interkoder-Reliabilität, indem für beide Analysen jeweils die prozentuale Übereinstimmung zwischen den Kodierenden auf der Dokumentenebene mittels MaxQDA nach der Formel «Übereinstimmungen / (Übereinstimmungen + Nicht-Übereinstimmungen)» berechnet wurde.⁶⁶⁵ Nach Neuendorf gelten Übereinstimmungen von 90 Prozent oder höher als sehr gut und solche bis 80 Prozent als gut. Allerdings betont er, man solle bei der Einschätzung der Kennwerte die Komplexität der Kodierungen berücksichtigen.⁶⁶⁶ Für die Unterrichtslektion ergab sich eine gute Übereinstimmung von beinahe 90 Prozent, während diese mit 75 Prozent für das Interview etwas schwächer ausfiel. Vor dem Hintergrund der Komplexität der Analysen halte ich die vorliegenden Übereinstimmungen für akzeptabel, da während der Kodierungen aufeinander aufbauende Konstrukte analysiert

663 Vgl. Mayring, 98.

664 Vgl. Mayring, 67.

665 Vgl. VERBI Software, *MAXQDA 12 Referenzhandbuch*, 158–161; Mein Dank für diese aufwendige Unterstützung gilt in diesem Zusammenhang Julia Thyroff.

666 Vgl. Neuendorf, *The content analysis guidebook*, 143.

wurden. Im Rahmen von qualitativen Analysen dient die Überprüfung außerdem nicht nur der Bestimmung einer numerischen Reliabilität, sondern als Ausgangspunkt, um das intersubjektive Verständnis der hinter den Kodierungen stehenden Interpretationen zu verbessern.⁶⁶⁷ So ergab die Diskussion der gemeinsamen Kodierungen des Interviews zum Beispiel, dass sich die Perspektiven auf die Frage, ob es sich bei den dort kodierten Äußerungen um allgemeine lehr-lerntheoretische Überzeugungen oder geschichtsdidaktische Beliefs handelt, unterscheiden. Solche Klärungen sorgten dafür, dass ich die allein durchgeführten Analysen während der Darstellung der Interpretationsergebnisse nochmals hinterfragt habe.

Nach der Beendigung der Kategorisierungen war der Auswertungsprozess jedoch noch nicht abgeschlossen. Stattdessen begreife ich die Darstellung der Ergebnisse der Inhaltsanalysen als Teil des Erkenntnisprozesses, da ich die Kodierungen während der Darstellung als Rahmen genutzt habe, um die untersuchten sozialen Wirklichkeiten zu untersuchen.⁶⁶⁸ Außerdem gilt Schreiben nach Graham als ein Werkzeug («tool») der Erkenntnisgewinnung.⁶⁶⁹ Daher habe ich dort, wo meine Interpretation über die Kodierungen hinausgeht, deutlich gemacht, auf welche Literatur ich mich beziehe.

Die Validität der Lektionsanalysen geriet nach dem Abschluss der Kodierungen mittels Vergleichen zwischen den Profilkodierungen der Lektionsphasen und den Aussagen der Lehrpersonen in den Nachinterviews in den Blick. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Kategorisierungen in bestimmte geschichtsdidaktische und geschichtstheoretische Positionen dann kommunikativ valide sind, wenn sich die Aussagen der Lehrpersonen zu diesen Abschnitten in den Nachinterviews den entsprechenden Positionen zuordnen lassen.

3.3.2.4 Ergebnisse

Ich beginne die Darstellung mit der Platzierung der beiden erfahrenen Lehrpersonen im Feld der quantitativ Befragten. Anschließend stelle ich die Unterrichts- und Interviewanalysen von Lehrperson 1 und 2 vor, bevor eine Zusammenfassung der Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen der Probandin und des Probanden sowie der Unterrichtsstruktur (*Fragen 4, 6*) erfolgt und Erklärungsansätze für Zusammenhänge oder Abweichungen zwischen den Fragebogenantworten und den beobachteten Unterrichtsstrukturen elaboriert werden (*Frage 5*).

667 Vgl. VERBI Software, *MAXQDA 12 Referenzhandbuch*, 158.

668 Vgl. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, 434.

669 Vgl. Graham, «Writing», 457.

3.3.2.4.1 Quantitative Platzierung der Fälle

Lehrperson 1 weist einen *Mittelwert* (M) von 1.50 auf der positivistischen Skala auf, während Lehrperson 2 einen *Wert* von 2.00 erreicht. Damit wird deutlich, dass beide die positivistischen Überzeugungen des Fragebogens ablehnen, da die Antworten unter dem *Skalenmittel* von 2.5 liegen.⁶⁷⁰ Die *Mittelwerte* unterscheiden sich allerdings um den *Wert* von 0.50. Damit fällt die Zustimmung von Lehrperson 1 um beinahe eine *Standardabweichung* der Lehrpersonengruppe ($SD = 0.61$) niedriger aus als der *Zuspruch* von Lehrperson 2. Im Hinblick auf die Vergleichsgruppen zeigt sich, dass sich die Antworten der beiden Lehrpersonen hinsichtlich der erfahrenen Gruppe ($M = 1.85$, $SD = 0.61$) und der Studierendengruppe ($M = 1.89$, $SD = 0.54$) innerhalb der *Standardabweichungen* der Antworten bewegen. Für die Verortung der beiden Befragten im Rahmen der Antworten der beiden Vergleichsgruppen lässt sich die *niedrigste* (*Min*) und *höchste* (*Max*) Zustimmung der Befragten der beiden Gruppen heranziehen. Sowohl mit Blick auf die Zustimmungen der erfahrenen Lehrpersonen (*Min* = 1.00) als auch auf das Sample der Studierenden (*Min* = 1.00) lässt sich feststellen, dass sich Lehrperson 1 eher im unteren Bereich der Zustimmung bewegt, während Lehrperson 2 nah an beiden *Mittelwerten* verortet ist. Für den *Zuspruch* zur skeptischen Skala ist die umgekehrte Tendenz zu verzeichnen. Hier liegt der *Mittelwert* von Lehrperson 1 bei 2.00 und Lehrperson 2 bei 1.25, sodass sich ihre Antworten um mehr als eine *Standardabweichung* der erfahrenen Befragten ($M = 2.13$, $SD = 0.54$) sowie der gesamten Studierenden ($M = 2.38$, $SD = 0.59$) voneinander unterscheiden. Hinsichtlich der Vergleichsgruppen bewegen sich die Antworten von Lehrperson 1 nah an den *Mittelwerten* beider Vergleichsgruppen, nämlich deutlich weniger als eine *Standardabweichung* entfernt, während Lehrperson 2 den *niedrigsten* *Zuspruch* zur skeptischen Perspektive aller erfahrenen Lehrpersonen (*Min* = 1.25) aufweist und weniger als eine halbe *Standardabweichung* über dem Minimum der Studierendengruppe (*Min* = 1.00) zu verorten ist. Insgesamt lehnen beide Befragten die skeptischen Überzeugungen des Fragebogens ab. Für die narrativ-konstruktivistische Perspektive liegen die Antworten näher beieinander. Lehrperson 1 ($M = 3.75$) und Lehrperson 2 ($M = 4.00$) stimmen der Position deutlich zu und liegen über den *Mittelwerten* der erfahrenen Lehrpersonen ($M = 3.63$, $SD = 0.36$) und denen der Gruppe der angehenden Lehrpersonen ($M = 3.50$, $SD = 0.39$). Sie unterscheiden sich um weniger als eine *Standardabweichung* beider Gruppen voneinander. Der *Mittel-*

670 Da die Daten zwischen 1 und 4 (von «stimmt nicht» = 1 bis «stimmt genau» = 4) kodiert und die Skalen intervallskaliert sind, endet der Bereich der Ablehnung genau in der Mitte zwischen 2 und 3 bei 2.5.

wert der Antworten von Lehrperson 1 liegt näher an dem Wert beider Gruppen, während Lehrperson 2 zu den Befragten mit dem höchsten Zuspruch beider Samples gehört ($Max = 4.00$). Die Platzierungen sind in *Tabelle 13* dargestellt.

Tabelle 13: Platzierung der beiden Fälle auf den geschichtstheoretischen Skalen

Positionen	Befragte	M	SD	Min	Max
<i>Positivismus</i>	<i>Lehrperson 1</i>	1.50			
	<i>Lehrperson 2</i>	2.00			
	Lehrpersonen	1.85	0.61	1.00	3.00
	Studierende	1.89	0.54	1.00	3.25
<i>Skeptizismus</i>	<i>Lehrperson 1</i>	2.00			
	<i>Lehrperson 2</i>	1.25			
	Lehrpersonen	2.13	0.54	1.25	3.25
	Studierende	2.38	0.59	1.00	3.75
<i>Narrativer Konstruktivismus</i>	<i>Lehrperson 1</i>	3.75			
	<i>Lehrperson 2</i>	4.00			
	Lehrpersonen	3.63	0.36	3.00	4.00
	Studierende	3.50	0.39	2.00	4.00

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *Min* = Minimum, *Max* = Maximum

Untersucht man die Zustimmungen zu den geschichtsdidaktischen Skalen (vgl. *Tabelle 14*), sind besonders für die transmissiven und sozialkonstruktivistischen Überzeugungen Unterschiede festzustellen. Auf der ersten Skala weist Lehrperson 1 mit einem *Mittelwert* von 3.50 einen deutlichen Zuspruch zu den transmissiven Beliefs auf, während die Zustimmung von Lehrperson 2 ($M = 3.00$) um etwa eine *Standardabweichung* beider Bezugsgruppen (erfahrene Lehrpersonen: $M = 2.82$, $SD = 0.52$; Studierende: $M = 2.75$; $SD = 0.46$) niedriger ausfällt. Hinsichtlich der Vergleichsgruppen wird deutlich, dass die Antworten von Lehrperson 1 um mehr als eine *Standardabweichung* über dem *Mittel* der erfahrenen Lehrpersonen sowie der Studierenden zu verorten sind. Ihre Zustimmung liegt außerdem weniger als eine halbe *Standardabweichung* unter dem höchsten Zuspruch beider Vergleichsgruppen (beide Gruppen: $Max = 3.75$). Die Antworten von Lehrperson 2 sind hingegen deutlich näher in der Mitte verortet, obwohl ihr Zuspruch etwa eine halbe *Standardabweichung* höher ausfällt als der *Mittelwert* beider Bezugssamples. Im Vergleich dazu liegen die Zu-

stimmungswerte beider Befragten auf der individuell-konstruktivistischen Skala etwas näher beieinander. Lehrperson 1 ($M = 3.40$) stimmt der Position um knapp eine *Standardabweichung* beider Bezugsgruppen (erfahrene Lehrpersonen: $M = 3.40$, $SD = 0.43$; Studierende: $M = 3.44$; $SD = 0.36$) geringer zu als Lehrperson 2 ($M = 3.80$). Ihre Zustimmung entspricht jedoch genau dem *Mittelwert* des Zuspruchs der erfahrenen Lehrpersonen und liegt lediglich wenig über dem der Studierenden. Lehrperson 2 stimmt der Position dagegen um beinahe je eine *Standardabweichung* höher zu als die Bezugssamples und knapp eine halbe *Standardabweichung* niedriger, als die maximale Zustimmung in beiden Gruppen ausfällt ($Max = 4.00$). Den sozialkonstruktivistischen Überzeugungen wird hingegen von Lehrperson 1 ($M = 3.25$) zugestimmt, während diese von Lehrperson 2 ($M = 2.25$) abgelehnt werden. Damit unterscheiden sich beide um eine doppelte *Standardabweichung* beider Vergleichsgruppen (erfahrene Lehrpersonen: $M = 2.81$, $SD = 0.47$; Studierende: $M = 3.11$; $SD = 0.47$) voneinander. Der Zuspruch von Lehrperson 1 liegt außerdem um beinahe eine *Standardabweichung* über dem *Mittelwert* der erfahrenen Lehrpersonen und weniger als eine halbe *Standardabweichung* über dem der angehenden Lehrkräfte. Lehrperson 2 liegt hingegen näher am Sample der lehrerfahrenen Probandinnen und Probanden, während Lehrperson 1 näher am *Mittel* der Studierenden platziert ist. Mit Blick auf die Extremwerte liegen die Antworten von Lehrperson 1 knapp eine halbe *Standardabweichung* unter dem *höchsten* Zuspruch der erfahrenen Lehrkräfte ($Max = 3.50$) und deutlich unter dem der Studierenden ($Max = 4.00$). Die Antworten von Lehrperson 2 lassen sich dagegen um knapp eine halbe *Standardabweichung* über dem *geringsten* Zuspruch aus der Gruppe der erfahrenen Lehrpersonen und des Studierendensamples ($Min = 2.00$) einordnen.

Insgesamt wird deutlich, dass die beiden Fälle nicht als Extreme der geschichtstheoretischen Überzeugungen zu charakterisieren sind. Außerdem liegen keine idealtypischen Kontrastierungen vor (hoher, mittlerer, niedriger Zuspruch), wie dies für qualitative Vertiefungen von quantitativen Befragungen der Idealfall wäre.⁶⁷¹ Die beiden Fälle unterscheiden sich jedoch in ihrem Zuspruch zu den positivistischen und skeptischen geschichtstheoretischen Überzeugungen dahingehend, dass Lehrperson 1 die positivistische Position deutlicher ablehnt als Lehrperson 2, während Letztere der skeptischen Sichtweise noch geringer zustimmt als die erste Probandin. Mit Blick auf die geschichtsdidaktischen Beliefs fallen deutliche Differenzen auf. Lehrperson 1 lässt sich tendenziell als Extremfall der Zustimmung zu transmissiven

671 Vgl. Sieber, «The integration of fieldwork and survey methods», 1350.

Beliefs klassifizieren, während Lehrperson 2 eher einen Extremfall der Ablehnung zu sozialkonstruktivistischen Überzeugungen darstellt. Damit liegen für den Bereich der geschichtsdidaktischen Konstrukte so kontrastreiche Fälle vor, dass die Untersuchung der Lektionsgestaltung interessante Einblicke verspricht. Die Einordnungen sind in *Tabelle 14* zusammengefasst.

Tabelle 14: Platzierung der beiden Fälle auf den geschichtsdidaktischen Skalen

Positionen	Befragte	M	SD	Min	Max
<i>Transmission</i>	<i>Lehrperson 1</i>	3.50			
	<i>Lehrperson 2</i>	3.00			
	Lehrpersonen	2.82	0.52	2.25	3.75
	Studierende	2.75	0.46	1.75	3.75
<i>Individueller Konstruktivismus</i>	<i>Lehrperson 1</i>	3.40			
	<i>Lehrperson 2</i>	3.80			
	Lehrpersonen	3.40	0.43	2.80	4.00
	Studierende	3.44	0.36	2.40	4.00
<i>Sozialer Konstruktivismus</i>	<i>Lehrperson 1</i>	3.25			
	<i>Lehrperson 2</i>	2.25			
	Lehrpersonen	2.81	0.47	2.00	3.50
	Studierende	3.11	0.47	2.00	4.00

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

3.3.2.4.2 Der Geschichtsunterricht von Lehrperson 1

Als Unterrichtsbeispiel von Lehrperson 1 wird die Geschichtslektion der Klasse 10 ausführlich vorgestellt. Als Erstes erfolgt eine Einordnung in die Unterrichtsreihe, bevor die rekonstruierte Stundenstruktur beschrieben und die Typisierung der geschichtstheoretischen und -didaktischen Profile vorgestellt und begründet wird.

Die Lektion war in die Unterrichtsreihe «Der Versailler Vertrag 1919 – eine nationale Erniedrigung?» eingebettet. Diese sah die Thematisierung der «Kriegsziele der Entente», der «Kriegsschuldfrage», des «Vertrag[s] von Versailles mit dem Deutschen Reich», der «Territorialen Veränderungen Deutschlands», der deutschen Diskussion um «Annehmen und Ablehnen» des Vertrages, der territorialen Gestaltung Osteuropas («Cordon Sanitaire»), der «Reparation und Inflation» sowie des «Völ-

kerbunds» vor.⁶⁷² Konkret ging es in der Lektion um die «Erniedrigungsgefühle der Deutschen durch den Versailler Vertrag» und um den «polnischen Korridor» im Zuge der «territorialen Veränderungen» aufgrund des Vertrages.

Der Einstieg erfolgte im Klassenunterricht mit einer etwa zweiminütigen Abklärung der zeitlichen Einordnung des Versailler Vertrages in einem wiederholenden Unterrichtsgespräch, das von der Lehrperson geführt wurde. In den Einstieg war eine Einzelarbeit und anschließende Auswertung anhand der Karikatur «Versailles» aus dem «Simplicissimus» vom 3. Juni 1919 eingebettet. Das anschließende Unterrichtsgespräch zum Zitat von Adolf Hitler: «Deutschland in einer tiefen Erniedrigung! Das nationale Deutschland verloren, hilflos, wehrlos, ehrlos seinen Feinden ausgeliefert», wurde zur Überleitung in die Erarbeitung genutzt. In dieser bearbeiteten die Lernenden in einer knapp vierminütigen Einzelarbeit die Frage, welche Artikel des Versailler Vertrages vermutlich von den Deutschen als erniedrigend empfunden wurden. Die anschließende Auswertung, welche im Klassenunterricht erfolgte, der von der Lehrperson geführt wurde, dauerte etwa 10 Minuten. Daraufhin fasste die Lehrkraft mittels schriftlicher Darstellung auf einer Powerpoint-Folie die Erkenntnisse zusammen und leitete im Klassenunterricht zur Analyse einer bildlichen Darstellung über. Dabei handelte es sich um eine Karte, welche die territorialen Veränderungen des Deutschen Reiches, die im Versailler Vertrag geregelt wurden, darstellt. Diese wurden im geführten Klassenunterricht in einem zweiminütigen Gespräch behandelt, bevor der «polnische Korridor» fokussiert wurde. Zum Stundenabschluss fand ein von der Lehrperson geführter Klassenunterricht anhand einer schriftlichen Darstellung im Lehrbuch statt, in dessen Verlauf eine Definition des «polnischen Korridors» herausgearbeitet und von den Lernenden im Hefter notiert wurde.

672 Vgl. Das Unterrichtsskript von Lehrperson 1: Der Versailler Vertrag 1919 – eine nationale Erniedrigung?, S. 1 (Archiv M. N.).

Tabelle 15: Rekonstruierte Lektionsstruktur (10. Klasse) von Lehrperson 1

Zeit	Historischer Fokus	Medien	Sozialformen	Artikulationsformen	geschichtsth. Profil	geschichtsdid. Profil
02:06–02:29	Gefühle der Erniedrigung durch den VV	Bildliche Quelle Karikatur	KU v. LP	Einstieg	positivistisch	transmissiv
04:15			EA			
07:34–07:47			KU d. LP			
18:26		Schriftliche Quelle (Zitat Hitler)				
18:59–19:53	Erniedrigend empfundene Regelungen des VV	Schriftliche Quelle (Auszug VV)	EA	Erarbeitung I	positivistisch	transmissiv
22:29–23:01			KU v. LP	Auswertung	positivistisch	transmissiv
32:07–32:20		schriftliche Darstellung				
33:28–35:26	Territoriale Veränderungen für Deutschland	Bildliche Darstellung (Karte)		Erarbeitung II	positivistisch	transmissiv
37:28–38:05	Der polnische Korridor			Erarbeitung III	positivistisch	transmissiv
43:23–46:31		Schriftliche Darstellung (polnischer Korridor)				

Anmerkungen: KU v. LP = Klassenunterricht von der Lehrperson geführt; EA = Einzelarbeit der Lernenden; VV = Versailler Vertrag

Mit Blick auf die Kategorisierungen wird deutlich (vgl. *Tabelle 15*), dass die Artikulationsformen «Einstieg», «Erarbeitung» und «Auswertung» jeweils als positivistisch und transmissiv typisiert wurden. Um diese Einschätzungen transparent zu erläutern, werden die Ergebnisse der vertiefenden Untersuchungen dargestellt. Dazu wird zunächst jeweils der Transkriptausschnitt abgebildet, bevor der Ablauf des Ausschnitts genauer beschrieben und die Typisierung begründet wird.

«L: Können wir anfangen? (...) Äh, damit wir uns etwas orientieren können, auch unsere Gäste. In welcher Zeitepoche bewegen wir uns (.) gerade jetzt? Marcus? (...) Wo? // Marcus: Im 19. Jahrhundert (lachend)? [...] // L: Jetzt aber ernsthaft. David? // David (Daniel): Nach dem Ersten Weltkrieg. // L: Genau. Wo befinden wir uns? // Laura: 1919 beim Versailler Vertrag. // L: Genau, wir sind am Versailler Vertrag nach dem Ersten Weltkrieg. Was war der Zweck dieses Versailler Vertrages? (...) Wozu traf man sich in Paris? (.) Laura? // Laura: Um endgültiger Friede zu schließen. // L: Genau. Um eine, wie man hoffte, andauernde Friedensordnung wiederherzustellen für Europa. Ihr seht hier eine Karikatur vom Juni 1919. Und, ähm, ich möchte, dass ihr euch kurz da überlegt. Zuerst: Beschreibe die Karikatur. Was seht ihr? Also ohne zu werten, objektiv. Und dann werden wir in einem zweiten Schritt die Karikatur auch versuchen zu deuten. Also ins Notizheft schnell drei, vier Minuten beschreiben und deuten. // (Beginn Arbeitsphase: 04:15) // L: Achtet wirklich auf Details, hmm?! // (Ende Arbeitsphase: 07:34) // L: Gut. Zuerst einmal, wirklich achtet auf die Beschreibung. Also noch keine Wertungen rein. Ich betone es noch einmal. Wer, äh, versucht sich da mal. Rita? // Rita: Also, zu sehen sind Woodrow Wilson, Lloyd George und Georges Clemenceau. // Darius: Das ist interpretieren! // Rita: Und sie stehen für die verschiedenen Hand/ stehen für die verschiedenen Haltungen um einen Mann, der geköpft werden soll. // L: Ja, jetzt, äh, du hast da schon Zwischenrufe bekommen, die eigentlich so nicht erwünscht sind. Aber inhaltlich muss ich Darius Recht geben. Oder, wenn du sagst, es sei der, der und der, dann interpretierst du schon. Sie sind ja nicht angeschrieben. Also wir sehen drei Männer angezogen: Einer mit dem Rücken da zu uns. Wer hat weitere Punkte? [...] // L: Zu den Details. Darius? // Darius: Der kleine Mann neben der Guillotine hat ähm ein Messband oder irgend so. // L: Messband meinst du? (.) Weitere? Ich sammle jetzt einfach mal. Jan, wenn du etwas zu sagen hast, dann bitte jetzt, he, für alle! Also was? // Jan: Das Band, das Darius gemeint hat, ist nur zum die Guillotine fallen zu lassen, also das Fallbeil herunterzulassen. // L: Mhm (bejahend). Könnte sein, ja. Marta? // Marta: Ich wollte das Gleiche sagen. Ich wollte das Gleiche sagen (lachend). // L: Ja. Jan? // Jan: Anhand der Geste, die der linke Mann macht, denke ich, dass sie noch ein bisschen reden. // L: Die Geste. Also du vermischt hier auch wieder Interpretation, oder? «Ich denke, dass». Also «der linke Mann macht eine Geste», einfach mal so das als Tatsache hinstellen. Ja? // Lisa: Der Mann rechts hat eine Papierrolle in der Hand. // L: Sonst noch weitere Details? (.) Marta? // Marta: Wie es aussieht, befinden sie sich in einem Raum oder einem ähm, wo nichts anderes ausgestellt wird. // L: Ja,

genau. Sch! Kahler Raum. (...) Lisa? // Lisa: Der gefesselte Mann hat kein T-Shirt an. // L: Ja, der Oberkörper ist nackt. Ja. (...) Marcus? // Marcus: Der Teppich und die Guillotine sind blutrot. // L: Ja, von den Farben her. (...) Richtig. // Laura: Der rechte Mann sieht den gefesselten Mann ein bisschen grimmig an. // L: Dieser? // Laura: Ja. // L: Grimmiger Gesichtsausdruck. Mhm (bejahend). (...) Sonst noch ein Detail? Marta? // Marta: Der Mann in der Mitte, ähm der das Band von der Guillotine hält, der ist in ähm/ ist in der irgendwie in der Rache. // [...] L: Ja, das ist auch wieder in der Interpretation. Ja. Woraus schließt du das? Du musst ja irgendetwas sehen, das dich auf diesen Gedanken bringt. // Marta: Ja ähm, er kann es nicht erwarten, das Band loszulassen. // L: Mhm (bejahend). Genau, er hält dieses Band gespannt, oder? Das wäre die Beschreibung. (...) Zur Interpretation. Jetzt könnt ihr loslegen. Ich weiß, es ist manchmal schwierig, das scharf zu trennen, aber äh (.). Aber vielleicht noch ein Detail. Hier! Was ist hier? Das möchte ich nicht ganz unerwähnt lassen. Was seht ihr hier? (...) [...] // L: Was äh könnte hier gemeint sein? Hier? (...) Was hat man dort? Da? Marcus? // Marcus: Die Taschen seiner Hosen sind ungefüllt oder geleert. // L: Sind irgendwie/ Oder voll, oder irgendetwas ist da mit diesen Hosentaschen. Gut, also, Interpretation. Jetzt könnt ihr sprudeln, jetzt zwäng ich euch nicht mehr in ein Korsett. Livio? // Livio: Also der Mann mit den gebundenen Händen ist wahrscheinlich ein Deutscher. // L: Wieso meinst du? // Livio: Ja, weil ich denke, dass die drei Männer im Anzug, der französische Ministerpräsident, der Premierminister von Großbritannien und der amerikanische Präsident ist. // L: Mhm (bejahend). Genau, also das, was Rita schon eingangs gesagt hat. Genau. Sind auch von den Gesichtszügen zu erkennen. Hier wäre, Livio? // Livio: Woodrow Wilson. // L: Ja. Dann hier? // Livio: Lloyd George. // L: Mhm (bejahend). Und? // Livio: Georges Clo/ Clémencé. // L: Clemenceau. Ja, richtig. Also die drei. Was haben die zu tun miteinander hier? (...) Nadeschda? // Nadeschda: Also sie sind die Gewinnergruppe. // L: Ja, es sind die Siegermächte. Sie haben sich getroffen im Januar 1919 einige Tage. Ja? // Marcus: Die wollen jetzt wahrscheinlich Deutschland ausbluten lassen, und die gebundenen Hände sollen wahrscheinlich die Wehrlosigkeit von Deutschland darstellen. Und dass die Person kein Oberteil an hat, soll sehr wahrscheinlich erniedrigen. // L: Ja, also noch wehrloser machen, oder? Die anderen sind da gut angezogen. Während ja, wehrlos dasteht mit gebundenen Händen. Jetzt, kann man da auch Unterschiede zwischen diesen dreien feststellen? Also wir haben uns ja schon mit diesem Seil beschäftigt. Ist es zufällig, wer wo steht? Wer ma/ was macht? (...) Rita? // Rita: Also Georges Clemenceau scheint es zu wollen, also töten. // L: Ja, also er ist der Aktive, der

wirklich dieses Fallbeil bedient. Ja. // Rita: Und George Wilson scheint, dagegen zu sein. // L: Wieso? Wie siehst du das? // Rita: Ähm, es wirkt so wie eine Verhandelpose. // L: Genau, also diese Geste, die schon Jan angetönt hat. Was/ Was sagt die aus? Was interpretiert ihr hinein, wenn er so macht. Und er sagt auch etwas. (.) Livio? // Livio: Also er sieht aus, als würde er nach einer anderen Lösung suchen. // L: Mhm (bejahend). Also beschwichtigend eher. Wir wissen ja auch oder so von zwei, drei Aussagen her, was seine Haltung war in diesem Versailler/ in dieser Versailler Konferenz. Und der Dritte, Lloyd George? Engländer. Ja? // Simon: Also ich denke, er hält den Vertrag in der Hand. // L: Welcher Vertrag wird das wohl sein? // Simon: Der Versailler Vertrag. // L: Mhm. Ja, und was drückt das aus? Er steht ja etwas abseits. Von den anderen zwei, hält aber diese Rolle in der Hand. Jan? // Jan: Also seine Haltung zeigt, dass für ihn der Fall geklärt ist, weil er hat sie einfach zusammengerollt. // L: Genau. Er ist etwas aufschauend und sagt: Ja, wir haben halt jetzt diesen Vertrag, und äh, ja, da müssen wir uns jetzt halt dran halten. Vielleicht ist er auch nicht unbedingt bei allen Punkten da dafür. Marcus hat einen guten Begriff gehabt. Also übrigens noch, was in dieser Karikatur noch fehlt. Was sagt Wilson? Tinka, würdest du schnell vorlesen in der Karikatur? // Tinka: Auch sie haben ein Selbstbestimmungsrecht. Wünschen Sie, dass jedem die Taschen vor oder nach dem Tod ausgeleert werden? // L: Und Wilson hat ja dieses Selbstbestimmungsrecht der Völker propagiert, das war ihm wichtig. Und hier legt ihm der Zeichner oder der Satiriker diese Floskel ins/ in den Mund: Ja, sie können auswählen, ob sie vor oder nach dem Tod da ihre Taschen leeren müssen. Etwas bitterer Humor. Eben, aber Marcus hat vorher gesagt, es ist/ Was muss jetzt dieser Hinzurichtende, also dieser Verurteilte als Nächstes machen. Also wenn wir die Szene weiterdenken? Ja? // Marcus: Den Kopf hinhalten wie ein Schwein auf der Schlachtbank. // L: Ja. Und dazu muss er sich? // Marcus: Beugen. Also bücken. // L: Beugen, bücken. Also niederknien. Und du hast vorher ein sehr gutes Wort gewählt für die Befindlichkeit der Deutschen. Martin? // Martin: Sie sollen erniedrigt werden? // L: Genau. Diese Erniedrigung. Das ist ja dann nachher eine Konstante, die wird immer wieder anklingen über die 20er, 30er Jahre. Wird ein Steigbügel sein, dann auch für andere. Also diese nationale Erniedrigung habt ihr ja auf euren Blättern zuvorverst als Frage formuliert. Nationale Erniedrigung? Dieser Frage gehen wir ja nach in diesem Kapitel. (...) Hier eine Aussage aus den 30er Jahren. Ein Zitat. Vera, würdest du mal lesen? // Vera: <Deutschland in einer tiefen Einfe> // L: Was einer tiefen (.)? // Vera: Oh, <Erniedrigung> (lachend). <Das nationale Deutschland verloren, hilflos, wehrlos, ehrlos seinen Feinden ausgelie-

fert.» // L: Mhm (bejahend). Genau. Dieser kurze Satz, der sehr viel aussagt über die Befindlichkeit hinter diesen verletzten/ dieser verletzten Ehre der Deutschen. Und ähm ja, wer das gesagt haben könnte? Wer am meisten profitiert haben könnte, von diesem Schandfrieden. // Marta: Frankreich? // L: Mhm (verneinend). Es ist (..) Jan? Wie kommst du auf Frankreich? [...] // L: Oder das/ Deutschland in einer tiefen Erniedrigung. Ich meine, den Franzosen, denen war das noch so recht, dass die Deutschen erniedrigt waren, oder? Oder verloren, hilflos, wehrlos, das sind ja alles Hilfeschreie. Das würden die Franzosen ja nicht unbedingt wollen, oder. Sie waren froh, dass sie sie/ Ja? // Peter: Amerika. // L: Mhm (verneinend). Es ist von einem Deutschen. // Lisa: Hitler. // L: Das ist Hitler, ja. Also Adolf Hitler hat das gesagt, und er machte das ja sich zu seinem Ziel später, diesen Versailler Schandfrieden zu zerschlagen. (..)» (Transkript A, 02:06–00:18:58)

Der Lektionseinstieg beginnt mit einem von der Lehrperson geführten Gespräch zu den Fragen, «[i]n welcher Zeitepoche» man sich bewege und welchen Zweck der Versailler Vertrag gehabt habe. In einem Unterrichtsgespräch, das von den Nachfragen der Lehrperson und kurzen Antworten der Lernenden bestimmt ist, kommen die Lernenden zu dem Schluss, man sei «1919 beim Versailler Vertrag», der den Zweck gehabt habe, «endgültiger Friede zu schließen [sic!]» (Laura). Die Lehrkraft leitet zu einer «Karikatur vom Juni 1919» (vgl. *Abbildung 6*) über und gibt den Auftrag: «Beschreibe die Karikatur. [...] Also ohne zu werten, objektiv.» Außerdem werden die Lernenden aufgefordert, sich dazu im Hefter Notizen zu machen, wofür sie vier Minuten Zeit erhalten. Im anschließenden Gespräch nehmen die Lernenden die Beschreibung vor, angeleitet von kleinschrittigen Nachfragen der Lehrkraft, die drei Lernende darauf hinweist, ihre Aussagen seien «Interpretation». Daraufhin wird zur Deutung übergegangen. Zunächst identifiziert Livio den zur Hinrichtung Bestimmten als einen «Deutschen» und die «Henker» als «Woodrow Wilson», «Lloyd George» und «George Clémencé», Letzteres von der Lehrkraft zu «Clemenceau» verbessert. Nadeschda stellt nach Aufforderung der Lehrperson den Zusammenhang zwischen den Dargestellten her, indem sie diese als «die Gewinnergruppe» charakterisiert. Marcus nimmt kurze Zeit später die Interpretation vor:

«Die wollen jetzt wahrscheinlich Deutschland ausbluten lassen, und die gebundenen Hände sollen wahrscheinlich die Wehrlosigkeit von Deutschland darstellen. Und dass die Person kein Oberteil an hat, soll sehr wahrscheinlich erniedrigen.»

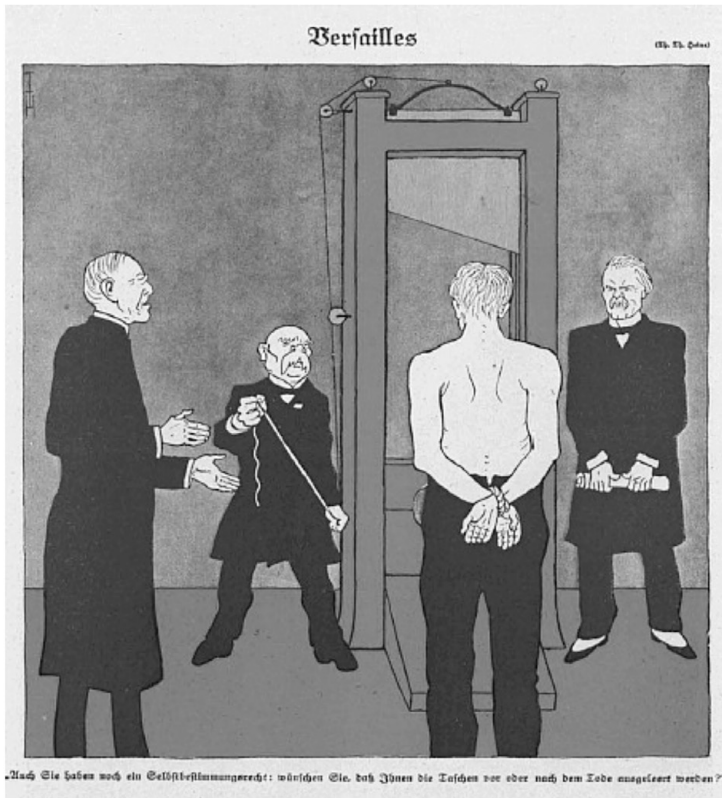


Abbildung 6: Karikatur aus dem Lektionseinstieg⁶⁷³

Dies wird von der Lehrerin mittels: «Ja, also noch wehrloser machen, oder?», unterstrichen. Daraufhin schließen sich ein Gespräch über die Bedeutung der Haltungen und Gesten der «Siegermächte» (Lehrperson) und ein kurzer Exkurs zur Intention des «Zeichners» der Karikatur an, dem «bitterer Humor» (Lehrperson) unterstellt wird, bevor die Lehrerin zum Abschluss der Besprechung nochmals auf «die Befindlichkeit der Deutschen» zu sprechen kommt, indem sie auf die Deutung von Marcus verweist. Diese wird von Martin durch die Frage: «Sie sollen erniedrigt werden?», aktualisiert, bevor die Lehrkraft «[d]iese Erniedrigung» als «eine Konstante [...] über die 20er, 30er Jahre» und «ein[en] Steigbügel [...] für andere» charakterisiert

673 Heine, *Versailles*.

und, die Frage der Unterrichtsreihe «Nationale Erniedrigung?» wiederholend, aufgreift. An wen sie denkt, wenn sie die «Erniedrigung» Deutschlands aufgrund des Versailler Vertrages als «Steigbügelhalter» bezeichnet, wird gleich im Anschluss deutlich, indem sie Hitlers Zitat («Deutschland in einer tiefen Erniedrigung! Das nationale Deutschland verloren, hilflos, wehrlos, ehrlos seinen Feinden ausgeliefert») von einer Schülerin vorlesen lässt und die Aussage als Satz charakterisiert, «der sehr viel aussagt über die Befindlichkeiten [...] der Deutschen».

Ausgangspunkt für die Einordnung dieses Einstiegs als positivistisch ist die Definition im Kodiermanual (vgl. *Appendix E*), die aus den theoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 2.2.5) abgeleitet wurde. Als Kennzeichen eines positivistischen Einstiegs gelten Fragen oder Themensetzungen, bei denen deutlich wird, dass Vergangenes objektiv dargestellt, abgebildet oder kausal erklärt werden soll. Die Lehrperson im vorliegenden Fall gibt zwar im Einstieg nicht unmittelbar das Ziel an, die «Erniedrigungsgefühle der Deutschen» abbilden zu wollen. Es finden sich indes Strukturelemente, die wenigstens als faktenpositivistisch und abbildtheoretisch zu charakterisieren sind. So wird die Karikatur eingeleitet, indem die Lernenden dazu aufgefordert werden, diese «ohne zu werten, objektiv» zu beschreiben. Dies scheint der Lehrerin wichtig zu sein, da sie diese Aufforderung kurz darauf beinahe wörtlich wiederholt und die Lernenden mehrfach ermahnt, beim Beschreiben zu bleiben. Dieses Beharren muss nicht unbedingt für eine positivistische Intention der Lehrperson sprechen, da in der geschichtsdidaktischen Methodenliteratur für den Umgang mit Bildern im Unterricht ebenfalls eine Unterscheidung zwischen Beschreiben und Interpretieren empfohlen wird.⁶⁷⁴ Wendet man sich jedoch dem Umgang mit der Karikatur mit Blick auf die Abfolge der historischen Fokussierungen der Lektion und im Kontext der Unterrichtsreihe zu, wird die Einordnung des Einstiegs als positivistisch plausibler. Die Karikatur wird, so eröffnet Marcus, als Abbildung der Intentionen der «Siegermächte» interpretiert, die «jetzt wahrscheinlich Deutschland ausbluten lassen» wollen. Seine Aussage: «die gebundenen Hände sollen wahrscheinlich die Wehrlosigkeit von Deutschland darstellen», hätte die Möglichkeit eröffnet, auf die Aussageabsicht der Karikatur einzugehen und zur Perspektive des Zeichners überzuleiten. Diese wird jedoch lediglich knapp gestreift, indem sie von der Lehrkraft als «bitterer Humor» gekennzeichnet wird. Stattdessen wird die Karikatur von den Beteiligten so genutzt, als ob sie die Ziele der dargestellten Regierungschefs «Woodrow Wilson», «Lloyd George» und «Georges Clemenceau» abbildet, und nicht als Beurteilung der histo-

674 Vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 200f.

rischen Situation durch den Karikaturisten.⁶⁷⁵ Dies wird zum Beispiel deutlich, wenn Rita schlussfolgert: «Georges Clemenceau scheint es zu wollen, also töten» und «George [sic!] Wilson scheint dagegen» zu sein. Zudem nutzt die Lehrperson die weitere Auseinandersetzung nicht, um die Karikatur als eine von unterschiedlichen deutschen Sichtweisen zu kennzeichnen. Vielmehr greift sie zum Abschluss des Einstiegs die Deutung von Marcus wieder auf und unterstreicht: «Diese Erniedrigung» sei «ja dann nachher eine Konstante».

Die geschichtsdidaktische Einordnung als transmissiv erscheint mir offensichtlicher. Transmissive Einstiege zeichnen sich, ausgehend von den theoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 2.2.5), etwa dadurch aus, dass die Lehrperson vorgibt, welche historischen Fokussierungen in welchem zeitlichen Umfang, in welcher Sozialform und zu welchem Zweck (z. B. zur Wiederholung) in der Lektion eröffnet werden (vgl. *Appendix E*). Der untersuchte Einstieg wird von der starken Lenkung der Lehrperson dominiert und ist von kleinschrittigen IRF-Sequenzen (Impuls, Reaktion, Feedback) geprägt (vgl. Kapitel 2.2.5). So fragt sie zu Beginn nach, wo man sich befinde, unterbricht die Lernenden während der Auseinandersetzung mit der Karikatur, wenn sie sie zu stark interpretieren, obwohl sie beschreiben sollen, oder hakt mit Fragen an mehreren Stellen so lange nach, bis sie mit den Antworten zufrieden scheint. Die Lernenden ergreifen hingegen kaum die Möglichkeit, selbst länger zu antworten. Insgesamt führt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler zur Aktualisierung der Reihenfrage. Davon ausgehend, lässt sich die Vermutung formulieren, dass der Einstieg über die Karikatur die Erniedrigungsgeschichte für die Stunde eröffnen bzw. die Erzählung der Unterrichtsreihe «Der Versailler Vertrag 1919 – eine nationale Erniedrigung?» aktualisieren soll, welche die Lernenden rezipieren müssen. Die historische Frage könnte zwar als narrativ-konstruktivistische Eröffnung verstanden werden, da eine Frage- oder Problemorientierung als Kennzeichen eines solchen Profils gilt. Ebenso wäre es denkbar, dass die Fokussierung auf die Darstellung von Vergangemem sozialkonstruktivistisch motiviert ist (vgl. Kapitel 2.2.5).

Dass demgegenüber eher eine positivistische und transmissive Einordnung im Lektionskontext plausibel ist, wird anhand der zentralen Erarbeitung und Auswertung begründet, die Teil der anschließenden Unterrichtsreflexion im Stimulated-Recall-Interview waren. Die Erarbeitung eröffnet die Lehrperson:

675 So bezeichnet Pandel Karikaturen als Ausdruck einer «zeitgenössischen Meinung und Kritik von Ereignissen». Vgl. Pandel, «Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel», 262.

«L: Jetzt, ihr habt das letzte Mal ja im, als ihr diese Artikel oder einige Artikel studiert habt, euch beschäftigt mit diesem Versailler Vertrag. Und ich möchte euch jetzt bitten, euch zu überlegen, und könnt dazu eure Blätter hervorheben: Welcher Artikel wurde von Deutschland wohl als besonders erniedrigend empfunden? Als kränkend? Was/ Welcher Artikel? Also wählt einen aus, aber begründet auch, weshalb ihr das Gefühl habt, das ist der Artikel, der die Deutschen erniedrigt. (..) Ihr müsst euch dazu halt in die Deutschen hineindenken. Was würdet ihr als Deut/ als Deutsche besonders ungerecht auch empfinden? (..)» (Transkript A, 19:53–22:29)

Nach kurzer thematischer Überleitung erhalten die Lernenden den Auftrag: «wählt einen [Artikel des Versailler Vertrages, M. N.] aus, aber begründet auch, weshalb ihr das Gefühl habt, das ist der Artikel, der die Deutschen erniedrigt.» Nach der anschließenden, etwa zweieinhalbminütigen Einzelarbeit wird von der Lehrperson in die Auswertung übergeleitet.

Als Strukturmerkmale positivistischer Erarbeitungen gelten hier etwa (vgl. *Appendix E*), dass darin Geschichte und Vergangenes nicht unterschieden werden, dass erarbeitet wird, wie es objektiv gewesen ist, oder dass Quellen und Darstellungen als unmittelbare Zugänge zur Vergangenheit verwendet werden. Wie im Einstieg wird wiederum nicht explizit das Ziel offengelegt, den Vertrag zu nutzen, um «objektiv» die «Erniedrigungsgefühle der Deutschen» abzubilden. Allerdings ist die Einordnung begründbar, wenn man sich den Umgang mit dem eingesetzten Medium und die historische Fokussierung im Rahmen des Arbeitsauftrags und die zusätzliche Kommentierung anschaut. Die Lernenden erhalten die Aufgabe, den Auszug aus dem Versailler Vertrag zu nutzen, um Artikel herauszusuchen, die «von Deutschland wohl als besonders erniedrigend empfunden» wurden, und ihr «Gefühl» zu begründen. Außerdem gibt die Lehrerin während der Erarbeitung den Hinweis: «Ihr müsst euch dazu halt in die Deutschen hineindenken.» Man könnte argumentieren, dass anhand der Wörter «wohl» und «Gefühl» im Arbeitsauftrag der spekulativ-hypothetische Charakter des Vorgehens offengelegt wird. Außerdem wäre es denkbar, die Aufforderung, das «Gefühl» zu begründen sowie sich in «die Deutschen hinein[zudenken]», als hermeneutisches, auf Verstehen ausgerichtetes, Strukturelement einzuordnen und dieses damit als Zwischenform (vgl. Kapitel 2.2.1.1) zwischen einer positivistischen und narrativ-konstruktivistischen Lektionsprofilierung zu klassifizieren. Dagegen spricht jedoch der Umgang mit dem verwendeten Medium. Weder wird der spekulative Charakter der Erarbeitung expliziert offengelegt, noch wird eine weitere Quelle oder Darstellung herangezogen, um das Erarbeitete zu überprüfen. Außerdem wird

nicht darauf hingewiesen, dass dies notwendig wäre. Infolgedessen wird, so meine Annahme, der Auszug des Versailler Vertrages so genutzt, als ob er in der Lage wäre, die (vorausgesetzten) «Erniedrigungsgefühle der Deutschen» zugänglich zu machen. Erweitert man außerdem den Blick auf den vorangegangenen Einstieg und die Leitfrage der Lektion sowie der Unterrichtsreihe: «Der Versailler Vertrag 1919 – eine nationale Erniedrigung?», erscheint der Arbeitsauftrag, als ob er zur Erarbeitung der Erniedrigungserzählung der Deutschen aufgrund des Versailler Vertrags beitragen soll, jedoch nicht dazu, die Frage aus unterschiedlichen Perspektiven zu klären. Solche Multiperspektivität wäre jedoch ein Kennzeichen sowohl hermeneutisch-historistischer Erkenntnisweisen etwa im Sinn Droysens als auch eines narrativ-konstruktivistischen Konzepts (vgl. Kapitel 2.2.1.1).

Das geschichtsdidaktische Profil lässt sich wiederum als transmissiv einordnen. Als Kennzeichen transmissiver Erarbeitungen gelten hier etwa die zentrale Vorgabe der Aufgabe, der Medien oder des zeitlichen Ablaufs durch die Lehrperson. Die Lernenden haben dabei die Aufgabe, nachzuvollziehen, zu antworten, zu üben und zu rezipieren (vgl. *Appendix E*). In der untersuchten Sequenz dient die Erarbeitung, wie herausgearbeitet, wohl dazu, die Erniedrigungsgefühle der Deutschen als Teil der Gesamterzählung darzustellen, während die Lernenden diese lediglich nachvollziehen. Außerdem werden sowohl die Aufgabe als auch das Medium, der zeitliche Umfang sowie die Denkweise (sich in die Deutschen hineinendenken) von der Lehrperson vorgegeben.

Für die Hypothese, es handle sich um eine Illustration einer von der Lehrperson vorgedachten Geschichte, spricht auch die Gestaltung der Auswertung:

«L: Gut, wir vergleichen. Larissa, was hast du dir überlegt? Welcher Artikel hätte dich jetzt an deutscher Stelle besonders verletzt? // Larissa: 231, weil // L: Was heißt 231? // Larissa: (unv.) // L: Mhm (bejahend). Also, diese Kriegsschuldfrage, dass Deutschland/ Kannst du es noch mal sagen? Es ist etwas // Larissa: Alleine schuld ist. // L: Ja. Und wieso findest du das ungerecht? // Larissa: Weil Deutschland ja nicht selber/ Weil ja nicht nur Deutschland schuld am Krieg war, sondern die anderen Herren auch beteiligt waren. // L: Zum Beispiel? Kannst du das etwas ausführen, wieso nicht Deutschland alleine schuldig war? // Larissa: Ähm, weil Frankreich ja auch, ja auch den Krieg angezettelt hat. Und Österreich-Ungarn/ Ähm, weil Russland hat Österreich-Ungarn weggeteilt zum Beispiel. Es ist ja nicht Deutschland alleine schuldig am Krieg, weil, ja. Es waren einfach die Ereignisse schuld. // L: Mhm (bejahend). Die Ereignisse? Möchte/ Hat jemand auch diesen Artikel 231 ausgewählt? Also die Kriegsschuldfrage. (..) Ja? Möchtest du noch

etwas ergänzen zu der Begründung? // Marcus: Äh, also ich denke, der Krieg wurde einfach dazu/ Also es waren alle Großmächte eigentlich in verschiedene Bündnisse eingeteilt, und sobald ein Krieg angefangen hat, wurden halt alle durch die Bündnispflicht, dass sie die anderen verteidigen, mithineingezogen. // L: Mhm (bejahend). Genau, also dass eher diese Bündnisse, diese Geheimverträge, diese Militärabkommen – sicher nicht Deutschland alleine schuld/ Ich meine, wir haben das auch diskutiert, ja. Sicher ein, ja, Artikel, der als ungerecht empfunden wurde. Hat noch jemand einen anderen Vorschlag eines Artikels, wo ihr findet: Geht gar nicht, also da sind die Deutschen über den Tisch gezogen worden. Marta? // Marta: Ich denke, Artikel Nummer 119. // L: Das wäre? // Marta: Dass sie Kolonien weggeben müssen. // L: Ja, sie haben alle Kolonien verloren. Weshalb findest du das ungerecht? // Marta: Ja, sie mussten um diese Kolonien kämpfen, und jetzt haben sie es einfach verloren. (unv.) Frankreich und England (wollen) ein Recht auf diese Kolonien haben. // L: Weil sie sie selber im 19. Jahrhundert erobert haben. Was meinen die andern dazu? Zu diesem/ Da wurden ihnen ja alle Kolonien, Namibia, Angola, weggenommen. Ja? // Thibaut: Also die Kolonien haben ja eigentlich gar nichts mit dem Krieg zu tun gehabt. Also der Krieg fand ja zu/ also an der Grenze zu Frankreich und Deutschland statt. // L: Mhm (bejahend), also du würdest das unterstützen, was sie gesagt hat? // Thibaut: Mhm (bejahend). // L: Mhm (bejahend). Ich lasse das einfach mal stehen. Rita? // Rita: Ich finde es ein bisschen hart, dass sie jetzt das ganze Landherr einfach verloren haben. // L: Welches Land? // Rita: Das Landheer. // L: Also das Heer. Du kommst jetzt auf die Armee zu sprechen, genau. Das hab ich mir eigentlich auch überlegt. Was fandst du ungerecht an dieser Gruppenstärke um diesen Artikel über die künftige deutsche Armee? // Rita: Also sie waren das stärkste Landheer, und jetzt haben sie fast gar nichts. // L: Mhm (bejahend). Kannst du das etwas konkretisieren? Wie sah das deutsche Heer nach dem Ersten Weltkrieg aus? Was durften sie noch? Was durften sie nicht mehr? Darius? // Darius: Es durften nur noch maximal 100 000 Männer im Dienst sein. // L: Genau. Also eine Schumpfarmee. 100 000 Mann für ein so großes Land wie Deutschland ist das wirklich noch eine Grand-Armee. Ja. Weiter? War ja nicht die einzige Einschränkung. // Rita: Also es war noch so Ordnung innerhalb des deutschen Gebietes, so Grenzschutz dann. // L: Mhm (bejahend). Was ist damit gemeint? Wozu sollte diese Armee dienen? Also ich meine, die Franzosen hätten ja auch sagen können: Ja, wir wollen gar keine deutsche Armee mehr. Die Deutschen sind viel zu gefährlich, die dürfen gar nichts mehr haben. Und sie haben ihnen doch eine, wenn auch kleine, Armee zugestanden. Marcus? // Marcus: Wahrscheinlich aufgrund, um die Ordnung

und das Gesetz in Deutschland aufrechtzuerhalten. // L: Mhm (bejahend). Also das ist die Ordnung nach innen, also zum Beispiel gegen Demonstranten vorzugehen, gegen eine Revolution im Innern. Und dann das andere, was eigentlich die/ der Zweck einer Armee ist, nicht die Ordnung im Inneren, das wäre ja sonst eigentlich Sache einer/ eines anderen Organs. Ja? // Marc: Einfach gegen generell gegen Angreifer verteidigen. // L: Genau, also der Grenzschutz gegen außen. Schutz nach innen, traditionell ist es ja nicht unbedingt Aufgabe der Armee, sondern? Thibaut? (.) In einem Land schaut ja nicht die ...? // Thibaut: Die Polizei. // L: Die Polizei, genau. Das mal. Was war das für eine Armee, die da noch Bestand halten sollte, 100 000 Mann? Mussten alle Männer in den Dienst gehen, also war das Pflicht wie bei uns heute noch? Ja? // Marcus: Also früher war es auch noch Pflicht vor dem Krieg, aber jetzt, da eh nur noch 100 000 Mann in die Armee durften, wurde das Gesetz abgeschafft. // L: Genau. Und wir haben eine/ Wie sagt man dem? Also wenn nur noch geht, wer will? Und dafür auch dann Geld bekommt. Ja? // Simon: Eine Freiwilligenarmee? // L: Eine Freiwilligenarmee. Eine Berufsarmee. Richtig. Wie sieht es mit den schweren Waffen aus? Sprich U-Boote, sprich diese Schlachtschiffe, die ja kaum zum Einsatz gekommen sind. Luftwaffe. Also diese modernen Geschichten. Wie sah es da aus? (...) Habt ihr das nicht notiert? Das war glaub ich auch ein Pfeil. Ja? // Marcus: Ich glaub, einen Teil mussten sie sogar an die Gewinnermächte abgeben. // L: Richtig. Also von den großen Schlachtschiffen durften sie, glaub ich, noch etwa sechs behalten, aber die anderen mussten angeliefert werden. Die U-Boote – die mussten alle abgeliefert werden. Sie durften keine U-Boote mehr haben. Und die Luftwaffe, die war natürlich noch in den Kinderschuhen, aber trotzdem, Deutschland durfte keine Luftwaffe mehr haben. Für mich jetzt persönlich ist diese Schrumpfung, diese Amputation der deutschen Armee ist wirklich etwas, das sie empfunden haben, noch viel stärker. Der Hintergrund dahinter ist natürlich Clemenceau, der Federführende. Weshalb hat er da diese Deutschen so/ War ihm das so wichtig? Martin? Martin: Damit sie nicht mehr angreifen konnten. // L: Genau. Also Deutschland hatte ja Furcht, wenn die Deutschen dann wieder/ sobald die wieder stark genug sind, werden die uns wieder überrennen. Deshalb müssen wir da vorsorgen. Livio! Und können da nicht eine deutsche/ starke deutsche Armee/ Wenn wir die Deutschen jetzt so klein machen, dann müssen wir schauen, dass sie keine Rache mehr nehmen können. Ja? // Marcus: Ich glaube Clemenceau wollte sich auch rächen von der Niederlage 1871 und auch für Russland, die ja auch von Deutschland ausgenutzt wurden, als sie in den Krieg wollten. // L: Mhm (bejahend). Genau. (.) Ja. Hat sonst noch jemand einen anderen Artikel gewählt, den er findet, da

wurden die Deutschen ungerecht behandelt. Sarad? // Sarad: Artikel 232 // L: Welcher ist das? // Sarad: Dass Deutschland noch so alle Schäden wiedergutmachen. // L: Genau. Alle Schäden. Wofür sollten sie aufkommen? // Sarad: Also für zum Beispiel was im Land nicht in Ordnung ist oder ja zum Beispiel auch für Schäden, die/ die im anderen Land stattgefunden haben. // L: Mhm (bejahend). Da haben wir auch schon diskutiert. Ist das total ungerecht? (..) Wie ordnet ihr das ein, dass die Alliierten gesagt haben, die Deutschen müssen für diese Schäden aufkommen. David? // David: Eigentlich nicht, weil der Krieg fand nur auf französischem Boden, nicht auf deutschem Boden statt. // L: (unv.) richtig, aber Deutschland blieb ja intakt, die Infrastruktur, die Industrieanlagen waren nicht zerstört im Gegensatz zu Frankreich oder eben zu Belgien. Siehst du das etwas, oder findest du es trotzdem ungerecht? Sarad: Ja. (..) (unv.) *Ich habe nicht gewusst, dass es nur in Frankreich und Belgien stattgefunden hat*. // L: Mhm (bejahend), genau. Aber jetzt wenn du das siehst, kann man das noch etwas nachvollziehen. Richtig. Sonst noch ein Artikel? Ist das alles? Genau. Also für mich ist jetzt, meine persönliche Meinung, die müsst ihr nicht so übernehmen übrigens wirklich selber, dass eben, das, was Larissa, glaub ich, gesagt hat, dass nicht Deutschland allein schuldig deklariert werden kann. Das ist für mich auch zentral. Und dann eben Begründung, dass ist objektiv nicht handbar. Das beurteilen auch heutige Historiker so, dass man wirklich diese Alleinschuld, das ist Siegermentalität, dass traf so nicht so. Dass man wirklich die Politiker, die das bestimmt hat, das war nicht gerecht. Thibaut? // Thibaut: Russland musste ja ganz viel abgeben an Deutschland und bekamen sie etwas zurück von Frankreich. Weil Deutschland musste jetzt ja eigentlich Russlands Besitz auch abgeben. // L: Ja. Nicht Russland, weil Russland war eben suspekt, weil sie Bolschewisten, kommunistisch waren. Man hat natürlich Polen dann/ Wir schauen danach dann die territorialen Veränderungen an, und da werden wir sehen, also Russland hat da schon nicht so zurückbekommen, was es abgeben musste in (Polen). Und das zweite, was auch genannt wurde, diese Verkleinerung der deutschen Armee, dass das den Deutschen wirklich wehgetan hat. Ja. Von der Begründung her, eben Deutschland kann sich kaum wehren militärisch mit dieser Schrumpfarmee. So ein großes Land. Und wir wissen, diese preußische Militärtradition, die verband ja viel: Dieser Drill, dieser Gehorsam, diese Uniform. Das war in Preußen, und Deutschland ging ja vor allem aus der Vormacht Preußens hervor, wichtig und dass mussten die Deutschen schon sehr, ja, empfunden haben. War jetzt meine persönliche Mein/ Einschätzung.» (Transkript A, 22:30–33:28)

Larissa eröffnet die Auswertung mittels Nennung des Artikels «231», den sie auf Nachfrage der Lehrkraft mit der «Kriegsschuldfrage» verbindet. Nachdem die Lehrerin nachhakt, begründet Larissa ihre Wahl damit, dass «Frankreich [...] und Österreich-Ungarn» den Krieg ebenfalls «angezettelt» hätten und insgesamt «Ereignisse schuld» seien. Marcus erweitert die Begründung, indem er darauf verweist, der Erste Weltkrieg sei «durch die Bündnispflicht» mitausgelöst worden. Marta leitet zum «Artikel Nummer 119» über, den sie als ungerecht empfindet, da Deutschland alle Kolonien, die es sich zuvor hart erkämpft habe, abgeben musste. Thibaut unterstützt Marta, weil die Kolonien «eigentlich gar nichts mit dem Krieg zu tun gehabt» hätten. Rita geht daraufhin zur Verringerung des Militärs über, da das Deutsche Reich vor dem Krieg «das stärkste Landheer» gehabt habe, «und jetzt haben sie fast gar nichts». Die Lehrperson leitet daraufhin die Lernenden dazu an, die militärischen Beschränkungen aufzuzählen wie «maximal 100 000 Männer» (Darius), «Freiwilligenarmee» (Simon), und führt die Abgabe schwerer Waffen selbst ein. Dazwischen erfragt sie, warum die Alliierten Deutschland nicht generell eine Armee verboten hätten, woraufhin Marcus die Aufrechterhaltung der inneren Ordnung und Marc die Verteidigung gegenüber außen vermutet. Die Lehrperson fordert daraufhin dazu auf, die Gründe für die Beschränkung zu bedenken, die Martin mit der Verhinderung eines Angriffs durch Deutschland beantwortet, während Marcus vermutet, «Clemenceau wollte sich auch rächen von [sic!] der Niederlage 1871», was die Lehrperson bestätigt («Genau»). Sarad kommt anschließend auf die Reparationszahlung zu sprechen, worauf die Lehrerin eine kurze Bewertung der Regelung einfordert und schließlich mithilfe einer Powerpoint-Folie ihre «persönliche Meinung» zusammenfasst und ergänzt: «die müsst ihr nicht so übernehmen.» Sie stützt ihre Sicht auf «heutige Historiker». Als «erniedrigende Regelungen» hebt sie den Zwang zur Anerkennung der Kriegsschuld durch Deutschland und die Beschränkung der Streitkräfte hervor.

Die Auswertung halte ich für positivistisch, da eine solche Profilierung anhand der Darstellung vergangener Aspekte erkennbar ist, ohne dass für die Lernenden die Interessengebundenheit und Perspektive erkennbar wird (vgl. *Appendix E*). Dagegen spricht, dass die Perspektivität von historischen Orientierungen an zwei Stellen sichtbar wird.⁶⁷⁶ So deutet sich diese in der kurzen Sequenz zur Beurteilung der Festlegung

676 Als Orientierungen werden hier in Anlehnung an Rüsens Bewertungen von Deutungen von Vergangenheit anhand gegenwärtiger Kriterien bezeichnet. Dazu gehören Einschätzungen, die durch Erläuterungen begründet oder unbegründet anhand subjektiver (z. B. persönliches Empfinden) oder intersubjektiv verhandelbarer Kennzeichen (z. B. Gesetze, Normen, Menschenrechte) vorgenommen werden. Idealtypisch nicht darunter fallen hingegen Versuche, die Bedeutung von Vergangenheitem für vergangene Subjekte und Zeiten anhand von damaligen Kennzeichen einzu-

der Reparationszahlungen an, indem Sarad diese für ungerechtfertigt hält, während David, angeregt von der Lehrperson, widerspricht, da der Krieg vor allem in Frankreich und Belgien für Zerstörungen gesorgt habe. Allerdings wird der Ansatz einer Kontroverse über die Beurteilung des Artikels eher unterbunden, indem die Lehrperson nach Davids Antwort von Sarad wissen will: «Siehst du das etwas, oder findest du es trotzdem ungerecht?» Worauf Sarad leise und kleinlaut einräumt: «Ich habe nicht gewusst, dass es nur in Frankreich und Belgien stattgefunden hat.» Außerdem deklariert die Lehrperson die Zusammenfassung der erniedrigenden Artikel als «persönliche Meinung» und deutet damit an, dass es sich um ihre Sicht handelt. Allerdings gibt sie ihrer Beurteilung Gewicht, indem sie sich mittels der Aussage: «Das beurteilen auch heutige Historiker so», auf Autoritäten beruft, sodass den Lernenden kaum eine Möglichkeit bleibt, eine andere Einschätzung vorzunehmen. Dies wird deutlich, wenn man berücksichtigt, auf welche historischen Fokussierungen während der Auswertung vertiefter eingegangen wird. Auf den ersten Blick erscheint es so, als ob die Lehrperson die Einschätzungen der Lernenden sammle. Vergleicht man jedoch, bei welchen Aspekten die Lehrperson auf eine vertiefte Auseinandersetzung abzielt, wird deutlich, dass es sich um die Artikel («Kriegsschuld» und «Abrüstung Deutschlands») handelt, die in der Zusammenfassung auf der Folie auftauchen. So wird Larissa gebeten: «Kannst du das etwas ausführen, wieso nicht Deutschland alleine schuldig war?» Außerdem werden im Gespräch über die Abrüstung neben den einzelnen Regelungen («100 000 Männer» (Darius), «Freiwilligenarmee» (Simon) usw.) die Intentionen der Alliierten ebenfalls hinterfragt.

Davon ausgehend, lässt sich begründen, warum das geschichtsdidaktische Profil der Auswertung, wie die vorangegangenen Artikulationsformen, als transmissiv eingeordnet wird. Als Kennzeichen dafür gelten hier eine enge Führung bei der Zusammenschau von Erarbeitetem nach dem IRF-Schema oder eine Vorgabe des Darge-

schätzen, die aus vergangenen Medien rekonstruiert wurden, da hier der Anspruch besteht, Aussagen über Vergangenes zu machen. Kriterium der Unterscheidung ist also jeweils der zeitliche Fokus. Deutungen zielen als Bedeutungszuschreibungen im zeitgenössischen Quellenkontext idealtypisch auf Rekonstruktion von Vergangenen, Orientierungen zielen auf Schlussfolgerungen für heute aus der Vergangenheit anhand gegenwärtiger Konstrukte. Als Referenz gilt hier, auch wenn bei ihm die Übergänge fließend sind, Rüsens Definitionen der historischen Tätigkeiten des Deutens und Orientierens: «Sie [Geschichten, M. N.] gehören zu denjenigen Deutungen gegebener Verhältnisse und Umstände des menschlichen Lebens, mit denen sich Menschen ihre eigene Welt, sich selbst und ihr Verhältnis zu anderen in zeitlicher Perspektive erschließen. Im Horizont solcher Deutungen [von Vergangenen, M. N.] können sie [Personen, M. N.] sich in ihrer Welt zu anderen und zu sich selbst handelnd und leidend zurechtfinden, sich orientieren.» [Hervorhebungen durch M. N.]. Rüsens, *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, 20.

stellten, was hier durch die Lehrperson mittels Fragen gesteuert erfolgt, während die Lernenden weder die Möglichkeit haben, ihre individuellen Orientierungen für sich zu entwickeln, noch diese stärker gemeinsam zu verhandeln, wie dies bei konstruktivistischen Profilierungen der Fall wäre (vgl. *Appendix E*). Stattdessen werden die Auswahl und die Einschätzungen der Artikel von der Lehrperson dominiert.

Für die bisherigen Charakterisierungen der Artikulationsformen als «positivistisch» und «transmissiv» spricht auch der weitere Lektionsverlauf. Eine Karte zu territorialen Regelungen des Versailler Vertrages wird genutzt, um im zweiminütigen Klassengespräch, das von der Lehrperson geführt ist, die Gebietsabtretungen Deutschlands aufzuzählen und darüber zu spekulieren, welche Intentionen hinter diesen Regelungen liegen. Hier erfolgt ebenfalls keine Medienkritik. Ebenso wenig wird die Perspektive auf andere territoriale Veränderungen nach dem Ersten Weltkrieg erweitert. Außerdem werden die Spekulationen nicht als Vermutungen kenntlich gemacht, sondern als zutreffende Aussagen über Vergangenes behandelt, indem die Lehrperson Antworten der Lernenden zum Beispiel mittels «Genau» bestätigt. Die Erarbeitung erfolgt wiederum im kleinschrittigen Gespräch (vgl. Transkript A, 37:28–37:39). Die Lehrerin leitet, nachdem sie festgestellt hat, dass alle Gebietsabtretungen genannt sind, auf die Grenzänderungen zu Polen über: «Oberschlesien, fiel an Polen. [...] Was ist hier los?» (Transkript A, 37:40–38:00). Nachdem der wirtschaftliche Nutzen des «Korridors» für Polen von Diane im «Zugang zur Ostsee» und von Marcus mit «um beim Welthandel mitmachen zu können» identifiziert wurde (Transkript A, 40:29–40:52), fokussiert die Lehrerin wieder die deutsche Perspektive, indem sie nach den Konsequenzen für die Deutschen in «Königsberg» fragt, wenn «die Polen, wenn die mal vielleicht sauer sind». Marta vermutet daraufhin, die Deutschen würden nicht durchgelassen werden, was die Lehrperson mit: «Also man ist angewiesen auch auf das Wohlwollen der Polen», bestätigend zusammenfasst (Transkript A, 41:23–42:00). Zum Abschluss der Lektion wird Livio aufgefordert, eine kurze Beschreibung des «polnischen Korridors» von einer Powerpoint-Folie der Lehrperson vorzulesen, die die Lernenden anschließend in ihren Unterlagen notieren (Transkript A, 43:20–45:04). Insgesamt erscheint damit der Schlussteil dieser Lektion zumindest als faktenpositivistische Erarbeitung von Informationen über Vergangenes, in der Perspektiven (alliierte Intentionen, Nutzen des «Korridors» für Polen, Konsequenzen für Deutsche in Königsberg) nicht thematisiert werden, um eine multiperspektivisch validierte Rekonstruktion von Vergangenem zu ermöglichen, sondern um sie aufzulisten. Dies erfolgt anhand transmissiver, kleinteiliger Nachfragen der Lehrperson, während die Lernenden die von der Lehrkraft vorstrukturierte Geschichte nachvollziehen müssen.

Insgesamt erscheint das geschichtstheoretische Profil der Lektion damit als (fakten-)positivistisch, da die Erniedrigungsgefühle «der Deutschen» abgebildet werden, ohne dass eine Differenzierung in Perspektiven erfolgt. Infolgedessen fügt sich die Lektion in die Unterrichtsreihe «Der Versailler Vertrag 1919 – eine nationale Erniedrigung?», in der eine von der Lehrperson vorstrukturierte «Erniedrigungserzählung» aus deutscher Sicht im Zentrum steht, die vermutlich, wie sich anhand des Einsatzes des Hitlerzitates in der untersuchten Lektion andeutet, dazu dient, die Popularität der NSDAP ab den 1930er Jahren in Deutschland in späteren Lektionen zu erklären.

Außerdem sind die Strukturmerkmale eines transmissiven geschichtsdidaktischen Profils erfüllt, da die Lernenden eine fertige Geschichte rezipieren müssen, die von der Lehrperson dargestellt wird. Diese nutzt dazu eine kleinteilige Strukturierung der Lektion, indem sie die historischen Fokussierungen vorgibt, Arbeitsaufträge erteilt, die Zeiteinteilung strukturiert, kleinschrittige Unterrichtsgespräche anleitet und die daran angebundene Medien sowie die darauf bezogenen Sichtweisen dominiert.

Bevor die Validität der Deutung und außerdem die Überzeugungen der Lehrperson anhand der Unterrichtsreflexion im Rahmen der Stimulated-Recall-Interviews untersucht werden, vergleiche ich die untersuchte Lektion mit der zweiten, um strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Dazu erfolgt zunächst eine einführende Beschreibung (vgl. *Tabelle 16*).

Die Lektion in der 7. Klasse war in den Kontext der Unterrichtsreihe «Renaissance» eingebettet, in der «Raffael: Die Schule von Athen», «Das Handelsunternehmen Medici», «Der Goldene Schnitt», «Skulptur und Architektur der Renaissance», «Michelangelo Buonarroti: Ein Querkopf mit magischen Händen», «Der Mensch, das Maß der Dinge», der «Humanismus» und «Johannes Gutenberg und der Buchdruck» fokussiert werden.⁶⁷⁷ In der Lektion wurde, anschließend an die Lektion «Raffael: Die Schule von Athen» und ausgehend von seinem gleichnamigen Bild, vor allem «Platons Ideenlehre am Beispiel des Höhlengleichnisses» bearbeitet. Der Einstieg erfolgt anhand von Raffael Santis Bild «Sixtinische Madonna» in Form eines von der Lehrperson geführten Klassenunterrichts (vgl. Transkript B, 01:40–04:34). Dabei wird die Abbildung des Gemäldes dazu verwendet, um den Namen des Künstlers zu aktualisieren und zur Auswertung einer Hausaufgabe überzuleiten, in der die Lernenden dazu recherchieren sollten, was Raffael Santi mit seinem Bild «Die Schule

677 Vgl. Das Unterrichtsskript von Lehrperson 1: Die Renaissance, S. 1 (Archiv M. N.).

von Athen» aussagen wollte (Transkript B, 05:45–05:55). In der Auswertung identifizieren die Lernenden, angeleitet von der Lehrerin, «Athen» (Dario) als den Ort des Dargestellten, interpretieren die Gemalten als in der Antike bekannte «Astronomen» (Florian) und verorten das Gemälde zeitlich in der «Renaissance» (Karin). Außerdem erschließen sie die Aussageabsicht, Raffael Santi habe seine Vorbilder zeichnen wollen (Tamara) (Transkript B, 05:55–07:30). Nachdem im weiteren Gesprächsverlauf die religiösen Gegensätze zwischen mittelalterlichem Christentum (Tamara) und griechischer Antike, deren Götter exemplarisch genannt werden («Poseidon» [Didi], «Zeus» [Julia]), angesprochen werden, erfolgt eine Interpretation der Dargestellten mithilfe vorgegebener Namen auf einem Arbeitsblatt. Diese werden unter anderem als «Platon» (Tim), «Aristoteles» (Damian), «Sokrates» (Janine) und «Epikur» (Anja) interpretiert, bevor die Nennung Platons von der Lehrperson aufgegriffen wird, um zur Auswertung des zweiten Teils der Hausaufgabe überzuleiten, die darin bestand, sich zum Lebenshintergrund Platons zu informieren (Transkript B, 07:31–14:22). Dieser wird daraufhin von Robert zeitlich zwischen 428 und 348 vor Chr. verortet, als «Schüler von Sokrates» sowie «Lehrer von Aristoteles» charakterisiert, als Autor «viele[r] Werke» (Tim) bezeichnet und von der Lehrperson dem Feld der «Philosophie» und «Metaphysik» zugeordnet (Transkript B, 14:23–21:34). Gestützt auf eine bildliche Darstellung einer «Rose» auf einer Powerpoint-Folie, erfolgt im angeleiteten Gespräch die Erarbeitung der Grundidee von Platons Ideenlehre, die die Lehrperson am Ende der Erarbeitung dahingehend zusammenfasst, dass für Platon die Idee, die mit einem wahrgenommenen Gegenstand verbunden werde, wichtiger gewesen sei als der Gegenstand, da die Beobachtung perspektivenabhängig, «die Idee» hingegen «unveränderlich und [...] für alle gleich» sei (Transkript B, 21:35–26:19). Anhand der ca. dreiminütigen audiovisuellen Darstellung «The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay» auf Youtube erfolgt eine Erarbeitung von Platons Höhlengleichnis.⁶⁷⁸ Im anschließenden Gespräch fasst Dario die Aussage des Gleichnisses so zusammen, dass «jemand [,der M. N.] die Welt ganz anders wahrnimmt, oder eine Gruppe von Menschen [,die] die Welt anders wahrnimmt, und dann plötzlich [den Ort] wechselt, der wird die Welt nochmals anders wahrnehmen». Tizian ergänzt, «Die Leute sehen, was sie sehen wollen» (Transkript B, 28:48–34:41). Zum Abschluss der Lektion erfolgt im Gespräch eine Übertragung des Erarbeiteten, indem die Lehrperson versucht, das Konzept anhand eines Lineals auf die perspektivenabhängige Wahrnehmung von Längenmaßen zu übertragen.

678 Vgl. Ramsey, *The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay*.

Tabelle 16: Rekonstruierte Lektionsstruktur (7. Klasse) von Lehrperson 1

Zeit	Historischer Fokus	Medien	Sozialformen	Artikulationsformen	geschichtsth. Profil	geschichtsdid. Profil
00:01:40	Heute bekannte Bilder von Raffael Santi	Bildliche Darstellung	KU v. LP	Einstieg	positivistisch	transmissiv
00:04:34		Bildliche Darstellung				
00:04:49	Antike Philosophen auf Raffaels Bild «Die Schule von Athen»	Bildliche Quelle		Auswertung	positivistisch	transmissiv
00:14:15	Lebenshintergrund Platons					
00:21:35	Platons Ideenlehre	Bildliche Darstellung		Erarbeitung I	positivistisch	transmissiv
00:26:20	Platons Höhlengleichnis			Erarbeitung II	positivistisch	transmissiv
00:28:48		Audio-visuelle Darstellung				
00:34:41 - 00:43:25	Physikalisches Beispiel für Platons Ideenlehre			Erarbeitung III	positivistisch	transmissiv

Anmerkung: KU v. LP = Klassenunterricht von der Lehrperson geführt

Mit Blick auf die Kodierungen der Lektionen lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede nennen. In beiden Lektionen ist die Sozialform «Klassenunterricht», die anhand von IRF-Sequenzen gekennzeichnet ist, dominant. Allerdings finden sich in der ersten Lektion auch kurze Einzelarbeitsphasen. In beiden Lektionen dienen die eingesetzten Medien überwiegend der Abbildung. Im Gegensatz zur ersten Lektion erfolgt jedoch in der zweiten Lektion eine systematischere Einordnung eines Mediums. Der Umgang mit Raffael Santis Bild «Schule in Athen» ließe sich als Beginn einer Quellenkritik verstehen, bei der zwischen Entstehungskontext, Dargestelltem

und Aussageabsicht unterschieden wird, wodurch das Gemälde als Quelle greifbar wird. Allerdings erfolgen die Erarbeitungen im Anschluss mittels Medien wiederum so, als ob in ihnen Vergangenes sichtbar würde. Dem entsprechend wurde in der ersten Lektion verfahren. Während die eingesetzten Medien dort jedoch dazu dienen, eine Erzählung über die Erniedrigungsgefühle der Deutschen zu entfalten, werden sie hier exemplarisch genutzt, um Aspekte der Renaissance zu unterstreichen. Dies verdeutlicht ebenfalls die Abfolge der Lektionsthemen, die keine zusammenhängende Narration erkennen lassen, sondern beispielhafte Aspekte zur Renaissance herausgreifen. Obwohl in der zweiten Lektion das Konzept der Wahrnehmung und Situierung der Sichtweisen von Menschen anhand der «Ideenlehre Platons» greifbar werden könnte und in der ersten Lektion Sichtweisen von historischen Akteurinnen und Akteure («der Alliierten», «der Deutschen») punktuell thematisiert werden, spielen Perspektivität und Widersprüchlichkeit von Sichtweisen in Quellen der Vergangenheit und historischen Erzählungen in beiden Lektionen keine explizite Rolle. Stattdessen lässt sich anhand der beiden Lektionsanalysen zusammenfassend feststellen, dass der Geschichtsunterricht von Lehrperson 1 um vorgefertigte Geschichten strukturiert ist, in denen Vergangenes abgebildet wird. Die Medien dienen dabei der Illustration und Veranschaulichung und werden nicht verwendet, um subjektive Vorstellungen von Vergangenen bei den Lernenden anzuregen, wie es für eine skeptische Konzeption kennzeichnend wäre. Es wird außerdem kein narrativ-konstruktivistisches Vorgehen genutzt, das etwa anhand der Rekonstruktion einer gemeinsamen Erzählung sowie der Absicherung derselben durch Vergleiche zwischen verschiedenen Konstrukten (Quellen, historischen Darstellungen, Theorien usw.) gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 2.2.5).

Damit lässt sich das geschichtstheoretische Profil des Geschichtsunterrichts von Lehrperson 1 als (fakten-)positivistisch charakterisieren. Da es denkbar wäre, dass beide Lektionen eine darstellende Funktion im Rahmen eines narrativ-konstruktivistischen Ansatzes hatten, um später, davon ausgehend, gemeinsam Geschichte(n) unter Einbezug divergierender Perspektiven zu entwickeln, wird in der Interviewanalyse die Vermutung geprüft, dass die Lehrperson ihr Vorgehen mittels positivistischer geschichtstheoretischer Überzeugungen begründet.

Beim geschichtsdidaktischen Profil finden sich kaum Unterschiede zwischen den Stunden. In beiden müssen die Lernenden eine vorstrukturierte Erzählung oder Ausschnitte daraus nachvollziehen. In beiden führt die Lehrperson die Lernenden kleinschrittig dazu, Kernaspekte – in Lektion 1 die Erniedrigungsgefühle, in Lektion 2 das Konzept der Ideenlehre Platons – nachzuvollziehen, sodass sich der Geschichtsunterricht von Lehrperson 1 als transmissiv charakterisieren lässt. Da dieses

Vorgehen auch eine sozialkonstruktivistische Funktion haben könnte, etwa, um eine Informationsgrundlage für spätere kokonstruktivistische Auseinandersetzungen zu schaffen, wird diese Deutung einer Überprüfung unterzogen. An die Interviewanalyse wird dazu die Hypothese herangetragen, dass die Lehrerin transmissive geschichtsdidaktische Überzeugungen für die Lektionsreflexion und -begründung heranzieht.

3.3.2.4.3 Beliefs in den Unterrichtsreflexionen von Lehrperson 1

Zu Beginn des Interviews habe ich die Lehrperson aufgefordert, «zusammen[zu] fassen, wie die erste Stunde verlaufen ist». Die Antwort lässt sich als Einblick in geschichtsdidaktische Überzeugungen interpretieren:

«L: Heute ist es darum gegangen, zuerst einmal im ersten Schritt mit der Karikatur noch einmal auf die Situation von 1919 einzugehen und im zweiten Schritt die Artikel ein wenig den Schülern aktueller zu machen. Nicht, dass man die Artikel einfach auswendig lernt, sondern dass man darüber nachdenkt, wie die Deutschen dies empfunden haben. Hinter dieser Idee steht schon ein wenig mehr dahinter. Das war die Idee.» (Transkript C, 00:03–00:24)

Konkret habe ich die Stelle, es gehe «im zweiten Schritt [darum,] die Artikel ein wenig den Schülern aktueller zu machen» als individuell-konstruktivistische Zielformulierung kodiert, da sich eine solche Position theoretisch dadurch auszeichnet, das historische Lernen von Subjekten zu betonen (vgl. *Appendix E*). Zwar wäre es möglich, diese Aussage als gruppenbezogen und damit eher sozialkonstruktivistisch zu verstehen, der zweite Teil der Äußerung scheint jedoch die Ausrichtung auf die Einzelnen eher zu stützen, wenn die Lehrperson verdeutlicht, es gehe nicht darum, «dass man die Artikel einfach auswendig lernt, sondern dass man darüber nachdenkt, wie die Deutschen dies empfunden haben». Da Gruppen nicht «auswendig» lernen, sondern lediglich einzelne Personen, die hier vermutlich mit «man» bezeichnet sind, scheint mir eine individuell-konstruktivistische Einordnung gerechtfertigt. Inwiefern hier allerdings überhaupt konstruktivistische Überzeugungen und nicht eher Überlegungen zur «Lernendenorientierung» vorliegen und ob es sich um fachspezifische und nicht eher allgemeindidaktische Überlegungen handelt, lässt sich anhand weiterer Interviewaussagen prüfen.

Für den Einstieg werden vor allem Äußerungen gemacht, die als geschichtsdidaktische Überzeugungen zum Lehrkonzept kategorisiert wurden:

«L: Und vor allem stelle ich mir oft die Frage, ob man sich genügend zurücknimmt oder man den Schülern fast ein wenig zu viel Raum gibt. Ich denke, man gibt den Schülern meist zu wenig Raum. Man sollte den Schülern mehr Raum geben. // I: Woran machen Sie dies fest, wenn Sie das feststellen? [...] // L: Da die Sprachanteile schon sehr stark bei mir sind, natürlich. // I: Ja. // L: Ich stelle auch fest, dass ich an den Zeitplan denke. // I: Mhm (bejahend). // L: Sodass ich den Stoff zeitlich durchbringen kann. // I: Ja, ja. // L: Daher muss ich die Schülerinnen und Schüler auf gewisse Punkte heranzuführen und ihnen die nötige Unterstützung geben. // L: Ich stelle mir dann auch die Frage, wie viel Führung es dann braucht oder? // I: Ja Mhm (bejahend). // L: Sodass die Schüler auf die Antwort kommen, die man als Lehrperson eigentlich hören möchte. // I: Ja. // L: Es ist sicher interessant im Vergleich (unv.). Danach habe ich sie ein bisschen freier reden lassen und nicht so eng geführt. // I: Ja, ja. // L: Mir ist in diesem Teil wichtig, dass sie nicht nur etwas sehr oberflächlich und schnell anschauen. // L: Dies machen sie auch gut, denn beim Interpretieren kommen sehr viel Meldungen. (unv.) Hier ist ein fragend-entwickelnder Unterricht, und ich frage mich, wie nachhaltig es ist?» (Transkript C, 08:35–12:01)

In der Reflexion nimmt die Lehrerin ihre «Sprachanteile schon sehr stark» wahr, und sie stellt sich die Frage, «ob man sich genügend zurücknimmt». Außerdem überlege sie, «wie viel Führung es dann braucht [...] Sodass die Schüler auf die Antwort kommen, die man als Lehrperson eigentlich hören möchte.» Sie kommt schließlich zur Aussage, es sei «ein fragend-entwickelnder Unterricht», weshalb es insgesamt plausibel erscheint, die Aussagen als Ausdruck transmissiver geschichtsdidaktischer Überzeugungen zum Lehrkonzept zu verstehen. Geschichtstheoretische Überlegungen spielen keine explizite Rolle. Allenfalls in der Aussage, es komme ihr darauf an, «den Stoff zeitlich durch[z]u bringen», klingt eine (fakten-)positivistische Orientierung an. Dass zudem die Ziele eher transmissiv waren, die hier so verstanden werden, dass sie auf ein gesichertes Faktenwissen oder die korrekte, präzise Darstellung «der Vergangenheit» ausgerichtet sind (vgl. *Appendix E*), wird in der Antwort auf meine Nachfrage zu den Lektionszielen deutlich:

«L: Nochmals die verschiedenen Standpunkte der drei Siegermächte anzuschauen. Dass diese wirklich verschiedene Standpunkte vertreten haben und nicht die gleichen Interessen gehabt haben. Dann die Erniedrigungsgefühle der Deutschen, dass dies fest verankert wird, weil wir dies in den nächsten Lektionen und Monaten immer wieder brauchen. (...) Eben, es ist ein lehrerzentrierter Unter-

richt, das ist ein wenig künstlich. Ich muss schon beachten, dass es längere Phasen gibt, wo sie zu zweit arbeiten können oder etwas schreiben müssen oder irgendwie. Dies ist sicher nicht ideal für den Unterricht. Zu lange Phasen.» (Transkript C, 18:34–19:34)

Ihr ging es darum, «anzuschauen», dass die «drei Siegermächte [...] wirklich verschiedene Standpunkte vertreten haben». Weiterhin sollte die feste Verankerung der «Erniedrigungsgefühle der Deutschen» aufgrund des Versailler Vertrages aufgezeigt werden. Damit wird, anders als in der oben besprochenen, allgemeinen Lektionsreflexion, nicht subjektives Denken fokussiert. Dieses deutet sich zwar kurz darauf nochmals in der Begründung des Vorgehens in der Antwort auf meine Nachfrage an, warum die Frage, «inwiefern sich Deutschland erniedrigt fühlt», im Zentrum gestanden habe, indem sie deutlich macht, sie «fand [...] es interessant, was die Schüler dazu meinen». Auf mein Nachhaken, warum die Frage ebenfalls der Unterrichtsreihe zugrunde lag, gibt die Lehrerin jedoch zur Antwort:

«L: Das war schon ein (Schlüssel) in der deutschen Geschichte, denke ich. Weil das von der Mehrheit der Deutschen als Erniedrigung angesehen wurde. Eigentlich der Großteil der Literatur redet von dieser Erniedrigung. (.) Ich finde schon, dass (..) dies einen großen Stellenwert im Geschichtsunterricht einnehmen sollte. Ich denke, ansonsten versteht man den ganzen National\ oder die ganze Geschichte dann später nicht mehr. Obwohl es wurde dann noch abgeschwächt in den Zwanzigerjahren, aber dass das Bewusstsein in breiten Schichten gewesen ist, dass dies ungerecht und unfair und (.)\ gewesen ist. Das finde ich schon noch wichtig.» (Transkript C, 22:00–24:02)

Die Ausführungen unterstreichen die transmissive Ausrichtung des Einstiegs, weil sie im Vergleich zu den vorherigen Andeutungen nicht die individuelle Beantwortung als Ziel verdeutlichen, sondern sich als eine darstellungsorientierte Begründung verstehen lassen. Es geht der Lehrperson darum, die Erniedrigungsgefühle «der Deutschen» aufzuzeigen, von dem «der Großteil der Literatur» rede, «ansonsten versteht man den ganzen National\ oder die ganze Geschichte dann später nicht mehr». Damit wird zudem implizit die geschichtstheoretische Ebene berührt, da deutlich wird, dass der Einstieg und darüber hinaus die Unterrichtsreihe eher auf die Abbildung von Aspekten zielten, die in «der Literatur» dargestellt werden.

Da es dennoch möglich ist, dass die Lehrperson in divergierenden Situationen andere geschichtstheoretische oder -didaktische Aspekte berücksichtigt, habe ich

nach alternativen Vorgehensweisen anhand der einzelnen Artikulationsformen gefragt, worauf die Lehrerin, auf den Einstieg bezogen, antwortete:

«L: Mhm (bejahend). Ja, eben die Aufgabe war die Artikel (unv.). Da hätte ich mir auch überlegen können, dass die Schüler die Artikel einfach einmal anschauen und die Bedeutung der Artikel zu vergleichen. Dies wäre eine Möglichkeit gewesen, aber dies finde ich jetzt nicht so spannend. Oder manchmal lasse ich sie die Aufgaben selber korrigieren von einem Lösungsblatt, um sich persönlich zurückzunehmen. // I: Ja, ja. // L: Aber es ist wirklich zu viel. Also (lacht). // I: Ja gut, Sie hätten ja \ Also an der Karikatur hätten Sie sich möglicherweise anders verhalten können. In eine andere Position gehen können. Haben Sie darüber nachgedacht? Die Karikatur anders zu gestalten? // L: Ja, vielleicht auch länger oder schriftlich. Aber dann würde ich viel mehr Zeit geben, und dann wär' es auch nicht spannend zum Filmen gewesen, wenn sie in zwanzig Minuten alles selber erarbeiten. // I: Ja, ja. // L: Als Vorteil hätten sie dann mehr Selbsterkenntnisse gehabt und wären nicht so <hinaufgelüpft> geworden. Wobei ich denke (..) in Gesprächen können sie auch profitieren, wenn sie (..) verstehen, was der Lehrer möchte. Es sind ja nicht so sinnlose Sachen, auf welche ich sie darauf hingewiesen habe. Aber klar (..) die Eigenleistung der Schüler ist nicht so stark, das ist klar.» (Transkript C, 20:08–21:13)

Zunächst überlegt die Lehrkraft, die Besprechung der Artikel des Versailler Vertrages stärker durch eine Selbsttätigkeit der Lernenden zu ersetzen, kommt allerdings zu dem Schluss: «dies finde ich jetzt nicht so spannend.» Auf meine Nachfrage hin wendet sie sich der Karikatur zu. Als Alternative denkt sie darüber nach, diese «auch länger oder schriftlich» bearbeiten zu lassen, wodurch sie «mehr Selbsterkenntnisse gehabt» hätten. Damit wird deutlich, dass sie auf Nachfrage über schülerorientierte Verfahren reflektiert, die über ein transmissives Arrangement hinausgehen. Man könnte diese als auf individuell-konstruktivistische geschichtsdidaktische Beliefs ausgerichtete Verfahren interpretieren, da sie auf die Selbsttätigkeit der Lernenden zielen. Bei vertiefter Betrachtung fällt jedoch das Fehlen fachspezifischer Bezüge auf, da weder ein Verweis auf den historischen Fokus noch eine Berücksichtigung von Zeitlichkeit erkennbar ist. Daher scheint es plausibler, die Aussagen als Ausdruck allgemeindidaktischer,⁶⁷⁹ schülerorientierter Überzeugungen zu

679 In Anlehnung an Jank und Meyer verstehe ich unter allgemeindidaktischen Erwägungen solche,

verstehen. Die Erwägungen sind jedoch auf Alternativen konzentriert, die wiederum auf den Nachvollzug vorbereiteter Überlegungen durch die Lernenden hinauslaufen. So nennt die Lehrperson als andere Methode etwa die Selbstkorrektur der Lernenden mittels vorbereitetem «Lösungsblatt». Schließlich bekräftigt sie am Ende der Aussage ihre instruktionale Perspektive mit der Aussage, die Schülerinnen und Schüler könnten «in Gesprächen [...] auch profitieren, wenn sie verstehen, was der Lehrer möchte».

Die Erarbeitung reflektiert die Lehrperson zunächst, während das Video abgespielt wird, anschließend anhand konkreter Nachfragen:

«L: Sie beschäftigen sich aktiv mit den Artikeln und merken, dass einige (.) unfairer sind als die anderen. Hier ist das Ziel sicher erreicht, dass sie sich aktiv mit den Artikeln befassen und nicht nur einfach auswendig. Manchmal ist es so, dass sie die Sachen auswendig lernen und zwei Wochen später wieder nicht mehr wissen. // I: Mhm (bejahend). // L: Das ist vielleicht meine Idee dahinter. Das sie wirklich Zusammenhänge bilden können und ein Verständnis entwickeln können. // [Video wird weiter angeschaut] // I: Jetzt beginnt schon die Auswertung. Für mich war diese Aufgabenstellung mit den Schülertätigkeiten, also das ist meine Interpretation von außen Sie können mich korrigieren, ehm, die Kernerarbeitungsphase der Stunde sozusagen, das war so die Perspektive, wie ich sie von hinten wahrgenommen habe. Vielleicht können Sie es auch einfach auch nochmals kurz kommentieren, jetzt, nachdem Sie es gesehen haben. // L: Mhm (bejahend). Das Erarbeitete, die Artikel, dann wirklich auch in einen größeren Zusammenhang stellen zu können. Dies ist schon zentral.» (Transkript C, 26:05–28:42)

Die Lehrerin zieht mit der Aussage, die Lernenden hätten sich «aktiv mit den Artikeln» beschäftigt und diese «nicht nur einfach auswendig» gelernt, scheinbar ein individuell-, allenfalls ein sozial-konstruktivistisches Lern- und Zielkonzept heran. Vordergründig zielt sie nicht auf die Darstellung von Vergangenen, sondern darauf, dass «sie wirklich Zusammenhänge bilden können und ein Verständnis entwickeln können». Allerdings fokussiert sie ein bestimmtes Verständnis. Sie sollten «merken, dass einige [Artikel] unfairer sind als die anderen». Damit steht die Beurteilung einiger Artikel als unfair im Zentrum, woran deutlich wird, dass die Lernenden merken

die sich in domänenübergreifender Weise mit der Frage beschäftigen, wer was von wem wann mit wem wo, wie, womit und wozu lernen soll. Vgl. Jank und Meyer, *Didaktische Modelle*, 16f.

sollen, welche Einschätzung zutrifft. Infolgedessen konzentriert sie ihre Überlegungen letztlich auf die Übertragung einer bestimmten Sichtweise.

Diese Deutung bestätigt sich mit Blick auf die Überlegungen zum alternativen Vorgehen für die Erarbeitung:

«L: (...) Hmm, ja ich habe mir noch überlegt\ Das Thema war, sollen die Deutschen den Vertrag unterschreiben oder nicht? Das man von diesem Aspekt ausgeht. Die Artikel, welche sie erarbeitet haben, anschauen und fragen, ob man nun dies unterschreibt oder nicht? Und dann wäre man auch auf diese einzelnen Artikel zu sprechen gekommen. Dies wäre aber eventuell gerade ein Schritt zu viel gewesen. Dass man gerade vom Dilemma ausgegangen ist, was es bedeutet hätte, wenn man nicht unterschrieben hätte? Der Zwischenschritt über die eigenen Empfindungen zu gerecht und ungerecht und nachher auf die Frage, warum sie es eigentlich unterschrieben haben. // I: Mhm (bejahend). (..) Alternativen, haben Sie darüber nachgedacht, ob man dies noch anders arrangieren kann, oder? // L: Ja eben, ein wenig klassisch mit einem Lösungsblatt, ohne groß zu kommentieren oder schriftlich. Aber allein von der Aufgabenstellung finde ich es schon wichtig. Also das wollte ich eigentlich nicht missen.» (Transkript C, 28:59–30:07)

Zunächst denkt die Probandin vor allem über einen anderen historischen Fokus nach, etwa ob «die Deutschen den Vertrag unterschreiben oder nicht». Davon ausgehend, wäre es möglich gewesen, «auf diese einzelnen Artikel zu sprechen» zu kommen. Jedoch hält sie die Reflexion «über die eigenen Empfindungen zu gerecht und ungerecht» für zentral, die sie «eigentlich nicht missen» möchte, und das alternative Szenario für «ein[en] Schritt zu viel». Auf meine erneute Nachfrage nach weiteren Varianten nennt sie wieder das «Lösungsblatt» oder «schriftlich». Damit werden erneut schülerorientierte Methoden genannt, die jedoch wiederum auf der Ebene der Sozialformen verbleiben, da es um eine bestimmte Sicht auf den Versailler Vertrag gegangen wäre, wie die Nennung des «Lösungsblattes», das wohl die Einordnung der Artikel beinhaltet hätte, nahelegt.

Im Gegensatz zu den vorangehend dargestellten Reflexionen zeigt sich in der Begründung der Auswertung, dass die Lehrerin ihre schülerorientierten Konzepte weiter entfaltet:

«L: Das sind sehr wertvolle Sachen, wenn die Schüler selbstständig versuchen, etwas zu begründen. // I: Mhm (bejahend). // [Video wird weiter angeschaut] //

L: Vielleicht noch als Alternative könnte man das Ganze als Debatte aufziehen. Dies wäre auch eine Möglichkeit. Soll Deutschland ... Dann würde es mehr Streitgespräche geben, und man könnte diese zuordnen. // I: Mhm (bejahend). (..) Warum haben Sie sich dann so entschieden? // L: Vielleicht, dass es sichtbarer ist. Ich habe ja vor, mit ihnen eine Debatte durchzuführen. // I: Ja. // L: Wenn wir alles erarbeitet haben, machen wir ein Planspiel. Dass man verschiedene Delegationen macht und anhand von verschiedenen Punkten das Ganze in einer Debatte (Pro und Contra) durchführt. Da bin ich schon gespannt, wie das wird. // I: Ja genau. // L: Dies hätte man vielleicht hier auch schon ein wenig in die Stunde einbauen können. Rollen verteilen können, du bist jetzt Frankreich oder Deutschland, und so hätte man sicher mehr Anlaufzeit benötigt, und dann wären sie sicher eine halbe Stunde für einen kleinen Teil am Vorbereiten gewesen. // I: Okay, (..) vielleicht. Sie kommen dann an eine Stelle. Da muss ich in meinen Unterlagen nachschauen, (..) Schülerinnen und Schüler ein Stück weit auffordern, ihre eigenen Perspektiven oder ihre eigenen Intentionen einzubringen. Das zieht sich durch diese ganze Situation. // L: Mhm (bejahend). // I: Warum war Ihnen das besonders wichtig? // L: Das ist mir grundsätzlich wichtig, nicht einfach reden\ eben daher schockierte mich auch, dass ich so (..) wichtig dastehe, dass die Schüler durch meine Präsenz auch ein wenig eingeschüchtert werden. Aber die Schüler sollen wirklich selber lernen, sich auszudrücken, sprachlich und ihre Meinung ausdrücken, begründen. Das kommt im Deutsch auch sehr häufig vor. Dass man begründen kann und nicht einfach sagt, so ist es. Im Hinblick auf die staatsbürgerliche Aufgabe, die sie einmal haben werden, dass sie nicht einfach nachreden, sondern\ Darum sage ich nicht einfach falsch oder nur, wenn es wirklich falsch ist. Sage ich, dass es nicht stimmt. Der eine Schüler\ wegen des ungerechten Schadenaufkommen\ habe ich versucht darauf hinzuweisen, dass es vielleicht doch nicht so ungerecht gewesen sei. Ich glaube, dass man auch die eigene Meinung vertreten kann. Ich habe ja meine Punkte auch aufgeschrieben, und da stelle ich mir die Frage, ob dies überhaupt notwendig ist. Da müsste ich noch den Schülern klar sagen, dass dies einfach meine persönlichen Punkte sind, aber dass ihre Punkte auch gut sind.» (Transkript C, 30:57–37:13)

Anders als die vorigen Überlegungen sind diese Aussagen auf der Schnittstelle zwischen erkenntnis- und lehrtheoretischen Überlegungen zu verorten. Gleich die erste Aussage gibt die Richtung des weiteren Reflexionsverlaufs vor. Die Einschätzungen der Artikel des Versailler Vertrages durch die Lernenden bewertet sie als «sehr wertvolle Sachen», da sie versucht hätten, «etwas zu begründen». Sie kommt im zweiten Teil der Aussage

darauf zurück, als sie ihre Gesprächsführung anhand ihrer Lehrziele erläutert. Die «Schüler sollen wirklich selber lernen, sich auszudrücken, sprachlich und ihre Meinung ausdrücken». Sie stützt dies damit ab, dass es «im Deutsch auch sehr häufig» vorkomme, dass «man begründen kann und nicht einfach sagt, so ist es». Außerdem hält sie mit Blick auf «die staatsbürgerliche Aufgabe, die sie einmal haben werden», das Begründen für notwendig. Obwohl in diesen Aussagen keine fachspezifischen Bezüge gemacht werden, lassen sie sich als domänenübergreifende erkenntnistheoretische Beliefs verstehen, die die Anwendung des Gelernten betreffen (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Versucht man, eine Verortung zu einer bestimmten Position vorzunehmen, lässt sich die Aussage vielleicht als «quasi-reflective» beschreiben, da hier die Möglichkeit des Begründens der eigenen Meinung betont wird, ohne dass deutlich wird, anhand welcher Kriterien dies erfolgen sollte.⁶⁸⁰ Neben solchen epistemologischen Überlegungen kommen Aspekte zur Sprache, die man auf den ersten Blick als sozial-konstruktivistische Konzepte zu Alternativen der Lehr-Lern-Organisation einordnen könnte. So sei es möglich, «das Ganze als Debatte» zu gestalten, um ein «Streitgespräche» darüber zu führen, etwa ob «Deutschland [den Vertrag annehmen, M. N.] soll», oder indem die Lernenden aufgefordert werden: «du bist jetzt Frankreich oder Deutschland.» Außerdem werde sie ein «Planspiel» in späteren Lektionen durchführen, bei dem «man verschiedene Delegationen macht und anhand von verschiedenen Punkten das Ganze in einer Debatte (Pro und Contra) durchführt». Inwiefern hierbei die Überzeugung vertreten wird, dass historisches Lernen in gemeinsamer Kokonstruktion von Vergangenem und Geschichte(n) besteht, bleibt allerdings undeutlich, da es um Unterrichtsorganisation geht. So scheinen die Überlegungen erneut um schülerorientierte Ansätze zu kreisen. Darüber hinaus nimmt die Probandin wieder den lehrzentrierten Charakter der Lektion wahr, indem sie feststellt, dass die Lernenden aufgrund ihrer «Präsenz auch ein wenig eingeschüchtert» seien, und stellt die Überlegung an: «ich [müsste] noch den Schülern klar sagen, dass dies einfach meine persönlichen Punkte sind, aber dass ihre Punkte auch gut sind». Damit teilt sie implizit die obige Einschätzung, es handle sich um eine transmissive Auswertung.

Der Eindruck, fachspezifische Fundierungen spielten in den Überlegungen der Lehrerin eher eine marginale Rolle, bestätigt sich in den Antworten auf meine Nachfrage, inwiefern bei der Planung der Lektion geschichtstheoretische Überlegungen⁶⁸¹ relevant gewesen seien:

680 Vgl. Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories», 100.

681 Den Begriff habe ich im Interview umschrieben. Vgl. *Appendix D*.

«L: Mhm (bejahend), doch doch. Also ich frage mich immer, was für die Schüler wichtig ist und was eventuell später noch eine gewisse Bedeutung hat und auf was ich mich besonders achten muss und was weniger wichtig ist. Wenn man den Schülern zu viel Freiheit lässt, z. B. recherchiert einmal den Versailles Vertrag, dann fehlt ihnen, was wichtig und was unwichtig ist. Dort muss man als Lehrperson sagen, was entscheidende Punkte sind, dass sich z. B. die Deutschen so gefühlt haben. // I: Mhm (bejahend). // L: Man muss auch immer wieder wiederholen. Da finde ich es wichtig, dass man z. B. beim Hitlernationalsozialismus, ein halbes Jahr später wieder auf das Thema zurückgreifen kann und das Wissen noch da ist. Wenn die Schüler es nur einmal gelesen haben und es für eine Prüfung noch kurz auswendig gelernt haben, dann weiß ich nicht, wie viel bei den Schülern dann später noch da ist. Für mich ist schon auch <Geschichte wozu?>. Es ist nicht irgendwie eben ein pflegerischer Beruf, wo Biologie wichtig ist\ deshalb weshalb braucht es Geschichte? (.) Die Sekundärfähigkeiten, herausfinden können, was wichtig ist und was ist unwichtig, Texte genau zu lesen, Quellen, dies ist mir schon auch wichtig. // I: Okay, Sie sagen, Sie haben es jetzt mit Biologie verglichen, wozu braucht man eigentlich Geschichte? Sie haben die Antwort für sich erstmals gegeben, Quellen sozusagen, die Bedeutung. // L: Mhm (bejahend). Eben, dass es sich entwickelt von den Sekundärfähigkeiten\ Ich denke Allgemeinbildung (.) die Staatskunde im Hinblick auf das eigene Wählen und Abstimmen. Dass die Schüler auch lernen, aus Fehlern zu lernen. Dass man gerade bei dem Thema, es nicht so geschickt gewesen ist, dass man einen Gewaltfrieden gemacht hat und die Deutschen so erniedrigt hat, dass man es auch ein wenig anders machen könnte. Dass es nicht dauernder Frieden danach gegeben hat, sondern im Gegenteil. So Grundfragen\ Wenn man dann dreißig Jahre Beschwichtigungspolitik anschaut und dann eigentlich das Gegenteil ist, (unv.) dass es dann auch wieder schlecht ist. Also Geschichte sollte für das künftige Handeln einem gewisse Instrumente mitgeben, dass man Kenntnisse hat, was nicht gut gegangen ist. Da denke ich, kann man dies in der aktuellen Diskussion sicher auch gebrauchen.» (Transkript C, 40:43–43:54)

Die Antworten der Probandin drehen sich vor allem um die Frage, welche Bedeutung Geschichte hat. Es sei für sie zentral zu überlegen, «was für die Schüler wichtig ist». Auf meine Nachfrage konkretisiert sie, es gehe um die Ausbildung von «Sekundärtugenden» zum Zweck der «Allgemeinbildung» und «Staatskunde im Hinblick auf das eigene Wählen und Abstimmen». Fachspezifisch konkretisiert sie am Lektionsbeispiel, es gehe darum, «aus Fehlern zu lernen». Es sei «nicht so geschickt gewesen»,

«die Deutschen» durch einen «Gewaltfrieden [...] so erniedrigt» zu haben, da ein «dauernder Frieden» so nicht möglich gewesen sei. Sie verdeutlicht zum Schluss, ihr sei wichtig, dass «Geschichte [...] für das künftige Handeln [...] Instrumente» mitgebe. Diese Überlegungen lassen sich als geschichtstheoretische Beliefs zur Anwendung historischen Wissens klassifizieren, wie sie theoretisch für narrativ-konstruktivistische Überzeugungen typisch sind (vgl. *Appendix E*). Daneben deuten sich Überlegungen zur Herkunft historischen Wissens an, indem die Lehrerin betont, es gehe ihr darum, dass Lernende lernten, «Texte genau zu lesen, Quellen» zu befragen, ohne dass erkennbar wird, welche Position dahintersteht. Weitere geschichtstheoretische Überlegungen fehlen jedoch. Stattdessen werden erneut transmissive geschichtsdidaktische Beliefs sichtbar, indem die Befragte betont, sie wolle den Lernenden nicht zu «viel Freiheit» geben, «entscheidende Punkte» vorgeben, damit später «das Wissen noch da ist».

Die Verknüpfung der geschichtsdidaktischen Aspekte mit dem Konzept Wissen lässt sich ebenfalls anhand der Antwort auf meine Frage zur Rolle fachspezifischer Lehr-Lern-Konzepte während der Lektionsplanung aufzeigen:

«L: Vor allem sicher auch visuell, also über Bilder. Ich habe auch sehr viel Powerpoint-Präsentationen und versuche immer, visuelle und wichtige Sachen auch schriftlich miteinzuarbeiten. Wenn man sie nur sagt oder nur einmal gelesen wird, dann geht vieles wieder verloren. // I: Mhm (bejahend). // L: Also einfach rein methodisch, dass auch das Interesse größer ist, wenn sie etwas sehen. Die heutigen Kinder sind sicher noch visueller, als jetzt mir gewesen sind. Wir haben noch trockeneren Geschichtsunterricht gehabt. Man hätte eventuell immer noch Schüler, die so dabei wären, aber sicher viel weniger. (..) Die Frage ist auch, wie viel man anspricht. Geschichte ist nicht unbedingt das beliebteste Fach. Knabenfach sehr oft, aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass sie so in der vierten Klasse schon dabei sind. Sobald der Weltkrieg kommt und diese Geschichten, hat man keine Motivationsprobleme bei den Schülern. Es gibt dann auch bessere Resultate in den Prüfungen, und es interessiert sie schon mehr. Je näher man an die Gegenwart kommt, desto mehr sind sie interessierter. // I: Ich habe den Eindruck, inwiefern das Geschichtslernen gelingt in der Stunde, ist auch ein Stück weit vom Interesse und dem Thema abhängig. // L: Auf jeden Fall, also Motivation ist das A und O und darum die alten Eidgenossen. Gut jetzt muss ich dies nicht mehr unterrichten, weil man die sechste Klasse nicht mehr hat (lacht), aber dort hatte ich immer ein wenig Mühe, weil es nicht mein Thema war. Es gibt so Themen, welche jetzt überhaupt nicht mein Ding sind. Ich habe dann auch gemerkt, dass

sich dies auch auf die Schüler überträgt. (...) Man hat schon seine eigenen Vorlieben, bei denen man auch stark ist. Ich habe einen Kollegen, der ist ein Mittelalterfreak, der bringt dieses Thema auch gut. Das überträgt sich auf die Schüler, wenn man so ein eigenes Engagement dahinter hat und die Schüler merken, dass es wichtig ist, was man erzählt. // I: Sie haben vorhin schon einmal darüber gesprochen, das war Ihr Kommentar, man hätte es noch schülerorientierter machen können. Dies wäre so eine Möglichkeit, über Geschichtslernen nachzudenken. Inwiefern hat dies überhaupt eine Rolle gespielt? Wir haben es vorhin schon kurz anklängen lassen, dass natürlich die Kamerasituation wichtig ist. Aber inwiefern machen Sie sich, wenn sie planen oder wenn Sie geplant haben, Gedanken? Ist es jetzt schülerorientiert, oder wo muss ich jetzt führen, wo lasse ich die Schüler arbeiten, wo lasse ich sie möglicherweise alleine arbeiten. Inwiefern war dies relevant? // L: Also beim Unterricht? (..) Am Rande, denn (..) // I: Okay // L: Aber ansonsten finde ich es schon wichtig. Aber auch dort stelle ich mir die Frage, ob sie merken, was wichtig ist und was nicht wichtig ist. Die Priorisierung, wo man darauf achten muss, dass ihnen etwas anderes wichtig ist. Wie bei Hannibal, wo die Elefanten schon das Wichtigste vom Wichtigsten sind. (unv.). Aber es gibt Themen, wo dies nicht geht. // I: Ja, ja. Machen Sie es dann auch ein Stück weit themenabhängig, inwiefern es schülerorientiert ist? Oder inwiefern? // L: Ich denke es schon\ Also ebenso Gewaltentrennung und so, dies sind für mich entscheidende Themen. Das sind so Bausteine, die mir wichtig sind. Dann lasse ich bei einem anderen Thema\ Die Zweitklässler müssen gerade über ein Bild der Renaissance einen Vortrag machen. Dort lasse ich sie relativ frei, da finde ich macht es auch nichts, wenn es schiefgeht.» (Transkript C, 43:55–48:40)

Zunächst verdeutlicht die Lehrperson, dass sich ihre Überlegungen «einfach rein methodisch» darauf konzentrieren, «visuell, also über Bilder» sowie «auch sehr viel Powerpoint-Präsentationen» ihr «wichtige Sachen auch schriftlich miteinzuarbeiten», da sonst «viele wieder verloren» gehe. Damit unterstreicht sie nochmals, dass ihr ein transmissives Lernkonzept wichtig ist, da die Medien dem Zweck dienen, die Lernenden beim Behalten von «wichtigen Sachen» zu unterstützen. Außerdem sorgen sie dafür, «dass auch das Interesse größer ist, wenn sie etwas sehen», da die heutigen Lernenden «visueller» seien. Weiterhin zeigt sich, dass die Probandin gelingendes Geschichtslernen als vom Thema abhängig betrachtet. Damit verknüpft ist ihr schülerorientiertes Lehrkonzept, wie die Lehrerin auf meine Nachfrage hin bestätigt. So gebe es Themen wie «die Gewaltentrennung», die «entscheidende Themen» seien, während die Lernenden bei anderen, etwa einem Vortrag zu einem «Bild

der Renaissance [...] relativ frei» seien, da es dort nichts mache, «wenn es schiefgeht». Mit Blick auf die theoretischen Überlegungen zeigt sich damit erneut, dass lernendenorientierte Verfahrensweisen nicht auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, wie es bei konstruktivistisch orientierten Konzepten der Fall sein dürfte. Vielmehr zielen ihre lerngruppenbezogenen Überlegungen darauf ab, welche Themen wichtig sind und behalten werden sollten. Damit gründen ihre Unterrichtsvarianten in Überzeugungen, die die Notwendigkeit der Wissensübertragung und des Behaltens «wichtige[r] Sachen» betonen. Neben den genannten Aspekten sind Überlegungen zu finden, die als weitere Beliefs kategorisiert wurden. Ihre Aussage: «[Ich] versuche immer visuelle und wichtige Sachen auch schriftlich miteinzuarbeiten. Wenn man sie nur sagt oder nur einmal gelesen wird, dann geht vieles wieder verloren. [...] Die heutigen Kinder sind sicher noch visueller, als jetzt mir gewesen sind», ist als Überzeugungskomplex zu den Lernenden und ihrem Lernen anhand von Medien interpretierbar, da impliziert wird, die heutigen Lernenden würden im Geschichtsunterricht erfolgreich über Bilder lernen. Eng damit verknüpft scheinen Überlegungen zu Interessen und Motivation der Lernenden zu sein, die vor allem mit thematischen Aussagen in Beziehung stehen. So geht sie davon aus, dass es «keine Motivationsprobleme» gebe, wenn der «Weltkrieg» behandelt werde. Auf der Schnittstelle zwischen auf die Lernenden bezogenen Beliefs und solchen zur Rolle als Lehrperson lassen sich die Aussagen verorten, die auf die eigene thematische Begeisterung gerichtet sind. Diese übertrage «sich auf die Schüler, wenn man so ein eigenes Engagement dahinter hat». Mit Aussagen zum Thema verknüpft sind Überlegungen zu genderspezifischen Aspekten. Geschichte sei ein «Knabenfach». Undeutlich bleibt zunächst, was damit gemeint ist. Dies wird jedoch in Verbindung mit Aussagen zu Beginn des Interviews deutlich, nachdem ich die Lehrerin noch ohne Bezug zum Lektionsvideo bat, einzuschätzen, wie der Unterricht gelaufen sei. Nachdem sie die Mitarbeit der Klasse im Ganzen anspricht, stellt sie fest: «Auch Mädchen haben sich gemeldet. Aber es ist beim Thema um die Gerechtigkeit um das Spannungsfeld gegangen, bei dem sich die Mädchen mehr beteiligen» (Transkript C, 02:15–02:26). Die Lehrerin scheint damit die Auffassung zu vertreten, Geschichte spreche eher die männlichen Schüler an, während sich weibliche lediglich für bestimmte Aspekte wie «Gerechtigkeit» interessierten.

Über die genannten Überlegungen hinaus wurden in der Begründung des Einstieges Aussagen als weitere Überzeugungen kodiert. So wird die Wahl der Karikatur im Einstieg methodisch begründet, da der Einsatz der «Karikatur [...] eine sinnvolle Methode» sei, «um Schüler zum Reden zu bringen» (Transkript C, 17:08–17:15). Diese Überlegungen lassen sich als «unterrichtsmethodische Beliefs» bezeichnen, da

von einer «sinnvollen Methode» die Rede ist. Schließlich finden sich zwei Interviewaussagen, die als kontextbezogene Beliefs zu deuten sind. In den Erwägungen zu Einstiegsalternativen macht die Lehrerin, nachdem sie darüber nachdenkt, die Karikatur hätte «vielleicht auch länger oder schriftlich» bearbeitet werden können, deutlich, dies wäre «nicht spannend zum Filmen gewesen, wenn sie in zwanzig Minuten alles selber erarbeiten» (Transkript C, 21:01–21:13). Ähnlich antwortet sie auf meine Frage zum Ende des Interviews, ob sie die Lektion nochmals genauso unterrichten würde: «Unter jenen Voraussetzungen, dass ich gefilmt würde, würde ich wahrscheinlich die Stunde gleich halten. In einer normalen Stunde dürfen die Schüler auch einmal draußen arbeiten» (Transkript C, 39:00–39:10). Es scheint, als sei die Probandin davon überzeugt, es gebe aufgrund der Erhebungssituation die Erwartung, ihren Unterricht «spannend» zum «Filmen» zu gestalten, sonst hätten die Lernenden «auch einmal draußen arbeiten» dürfen. Infolgedessen deutet sich an, dass die Lehrperson die Gestaltung ihrer Geschichtslektionen unter anderem an ihren Vermutungen darüber ausrichtet, welche Erwartungshaltungen von außenstehenden Personen, im vorliegenden Fall durch mich als Unterrichtsbeobachter, an sie herangetragen werden.

Insgesamt erweist sich, dass die Lehrperson ihr Unterrichtsvorgehen mittels transmissiver (geschichts-)didaktischer Überzeugungen begründet, die sie jedoch selbst immer wieder kritisch reflektiert. Dass sie durchaus Überlegungen anstellt, die auf die Lernenden gerichtet sind, zeigt sich in ihren Überlegungen zu Alternativvorgehensweisen. Dabei wird jedoch deutlich, dass diese Überlegungen nicht von einem individuell- oder sozialkonstruktivistischen Lern- oder Lehrkonzept ausgehen, das fachspezifisch ausgerichtet ist. Stattdessen bezieht sich die Lehrkraft häufig auf domänenunspezifische oder organisatorische Aspekte, die darauf gerichtet sind, den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden am «Thema» interessiert sind und «Wissen» länger behalten. Davon ausgehend, dient die Lernendenorientierung letztlich der erfolgreichen Übertragung und Rezeption von historischem Wissen. Infolgedessen wird deutlich, dass die vor der Interviewanalyse formulierte Vermutung, die Lehrperson nutze transmissive Überzeugungen zur Reflexion und Begründung ihres Unterrichtsvorgehens, nicht verworfen werden muss. Geschichtstheoretische Überzeugungen werden hingegen kaum herangezogen. Allenfalls das Lehrziel, eine bestimmte Sichtweise auf den Versailler Vertrag ins Zentrum zu stellen, ist als Hinweis auf abbildtheoretische und (fakten-)positivistische Überzeugungen interpretierbar. Demgegenüber lassen sich anwendungsbezogene Beliefs finden, die eher der narrativ-konstruktivistischen Konzeption entsprechen, Geschichte diene der Orientierung für Gegenwart und Zukunft, indem die Hoffnung betont wird, die Lernenden könnten

«Instrumente» für «das künftige Handeln» gewinnen. Darüber hinaus nutzt die Lehrkraft domänenübergreifende epistemologische Konstrukte, die auf quasireflectierte Überzeugungen verweisen, in denen das Begründen der eigenen Überlegungen der Lernenden im Zentrum steht, ohne dass deutlich wird, wie die Begründungen abzustützen sind. Gemeinsam ist den Überlegungen, dass sie eher fachspezifisch ausfallen. Weder nutzt die Probandin explizit den Aspekt der Zeitlichkeit, wenn sie ihr Vorgehen epistemologisch begründet, noch wird dieser Aspekt jenseits der thematischen Überlegungen für eine lehr- oder lerntheoretische Reflexion oder Begründung herangezogen. Darüber hinaus zieht sie weitere Überzeugungen heran, welche die Lernenden, die Unterrichtsmethoden und den Lektionskontext betreffen.

Inwiefern sich die bisherigen Befunde für die zweite Reflexion ebenfalls aufzeigen lassen, wird im nächsten Abschnitt zusammenfassend dargestellt. Die Gegenüberstellung der Reflexionen von Lehrperson 1 ist in *Tabelle 17* dargestellt.

Tabelle 17: Überzeugungen in den Unterrichtsreflexionen von Lehrperson 1

Reflexion zur Lektion Klasse 10	Reflexion zur Lektion Klasse 7
<i>(Geschichts-)didaktische Überzeugungen:</i>	<i>(Geschichts-)didaktische Überzeugungen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • eher fachspezifische transmissive Beliefs • auf Lernende bezogene Überzeugungen und Verfahren zur Anregung von Interesse, Motivation und Förderung der Behaltensleistung 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig fachspezifische transmissive Beliefs • auf Lernende bezogene Überzeugungen, auf Vorkenntnisse, Interesse, Motivation, Gefühl der Lernenden gerichtet
<i>(Geschichts-)theoretische Überzeugungen:</i>	<i>(Geschichts-)theoretische Überzeugungen:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • implizit abbildtheoretische Beliefs, die mit dem Lehrziel verbunden sind • domänenübergreifende quasireflectierte Überzeugungen auf Meinungsbegründung ausgerichtet ohne Kriterienbezug • narrativ-konstruktivistische Beliefs im Bereich der Anwendung des Wissens • nicht einzuordnende Konzepte im Bereich Herkunft des Wissens (Quellen lesen) 	<ul style="list-style-type: none"> • implizit abbildtheoretische Beliefs, die mit dem Lehrziel verbunden sind • nicht einzuordnende Konzepte im Bereich der Herkunft des Wissens (Quellenanalyse) • domänenübergreifende Beliefs zur Unsicherheit des eigenen Wissens (Unsicherheit des Verständnisses)
<i>Weitere Überzeugungen:</i>	<i>Weitere Überzeugungen:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • zu Lernenden (Medienaffinität, Genderspezifität) • zu Methoden (v. a. Karikatur) • Kontext/Situierung (Erwartungen Erhebungsperson) 	<ul style="list-style-type: none"> • zu Lernenden (Recherchefähigkeiten) • zu Methoden (v. a. Bild) • zum Charakter von Schule • Kontext/Situierung (Erwartungen Erhebungsperson)

Im Vergleich mit dem ersten Interview sind im zweiten kaum neue Konstrukte zu finden. Hingegen lassen sich vor allem graduelle Verschiebungen hinsichtlich des Bezugs auf bestimmte Überzeugungen feststellen. So nutzt die Lehrerin lediglich an drei Stellen transmissive Überzeugungen. Während der Reflexion der Erarbeitung von Platons Ideenlehre wird etwa ihr Lehrkonzept fassbar, indem sie ihre Aufgabe als «Reduzieren» und «Vereinfachen» beschreibt, ohne «die Essenz» zu verlieren (Transkript D, 17:11–18:20), oder wenn sie das Ziel des Filmclipeinsatzes dadurch beschreibt, dass die Lernenden im Clip zum Höhlengleichnis zuvor Erarbeitetes «gespiegelt finden» sollten (Transkript D, 20:43–20:54). Außerdem kommt sie zu dem Schluss, sie sei «auch wieder sehr lehrerzentriert» (Transkript D, 27:42–27:46). Daher zeigt sich erneut, dass die Hypothese, die Probandin nutze transmissive Beliefs, haltbar bleibt. Darüber hinaus wurden, anders als in der ersten Lektionsreflexion, viele Stellen als «anderes Lehr-Lern-Konzept» kodiert. Versucht man eine induktive Interpretation, die zuvor Erarbeitetes einbezieht, lassen sich diese als fachunspezifische didaktische Überzeugungen zusammenfassen, die wie beim ersten Interview auf die «Motivation» der Lernenden gerichtet sind (Transkript D, 26:00–26:13). Daneben bezieht die Probandin ihre Überlegungen im Gegensatz zum ersten Interview auf die Vorkenntnisse und das Gefühl der Lernenden. So wird der Einstieg über Raffael Santis Bild «Sixtinische Madonna» mit dem Zweck begründet, an für die Lernenden «Bekanntes» anknüpfen zu wollen, da die darauf abgebildeten Engel häufig öffentliche Verwendung fänden (Transkript D, 00:11–00:20). Erneut befragt, ob domänenspezifische erkenntnistheoretische Aspekte eine Rolle bei der Planung spielten, antwortet die Lehrperson wiederum eher didaktisch, indem sie deutlich macht, ihr sei es wichtig, dass die Lernenden «nicht nur rein verstandesmäßig einen Sachverhalt begreifen, sondern auch über das Gemüt» (Transkript D, 29:30–29:40).

Abbildtheoretische geschichtstheoretische Überzeugungen lassen sich wiederum lediglich implizit aus dem Lehrkonzept ableiten, etwa, wenn sie davon ausgeht, es gebe eine «Essenz» (Transkript D, 18:20), die zu vermitteln sei. Außerdem werden wieder Aspekte der Herkunft des Wissens berührt, wenn sie in der Antwort auf die Frage nach der Rolle epistemologischer Überlegungen die Notwendigkeit der «Quellenanalyse» betont (Transkript D, 29:10–29:20), ohne dass eine geschichtstheoretische Positionierung möglich wird. In Erweiterung zum ersten Interview wird der Aspekt der Sicherheit des Wissens in domänenübergreifender Hinsicht fassbar, ohne dass eine Zuordnung zu einer Position möglich wird, indem die Lehrperson in ihren Überlegungen zu Alternativen zur Erarbeitung der Ideenlehre ihre Unsicherheit bezüglich der eigenen Erkenntnis deutlich macht: «Und das ist ja, für uns manchmal

schwierig, das zu verstehen. Also ich musste auch hinknien und mich einlesen und bin nicht sicher, ob ich das wirklich verstanden habe» (Transkript D, 19:30–19:45).

Als weitere Überzeugungen werden wie im ersten Interview solche zu den methodischen Vorteilen von Medien – hier von Bildern (Transkript D, 30:42–31:57) – und den Erwartungen der Erhebungsperson (Kontext) deutlich (Transkript D, 27:32–27:45). Überlegungen zu Medienvorlieben der Lernenden oder zur Genderspezifik des Faches finden sich hingegen nicht. Stattdessen sind die Überzeugungen zu den Lernenden diesmal auf ihre Recherchefähigkeiten ausgerichtet, wie anhand der Reflexion der Hausaufgabe zu den Philosophen auf dem Bild «Die Schule von Athen» deutlich wird: «Mir war bewusst, das ist schwierig, oder. Also, man kann nicht einfach/ Eben, das ist jetzt wieder, sie alleine lassen, ich hatte ja gesagt: Recherchiert! Und ich habe mir gedacht, die sind verloren teilweise.» Daher habe sie jeweils einen Philosophen auswählen lassen (Transkript D, 01:10–01:40). In ihrer Begründung der Erarbeitung der Ideenlehre werden schließlich Überzeugungen deutlich, die auf die Ziele der Schule bezogen sind, wenn sie den Zweck der Thematisierung der Ideenlehre mit der Förderung der «Freude am Philosophieren» begründet und dieser die «Schule bei uns» gegenüberstellt, die auf «Stoff büffeln» und «nicht hinterfragen» ziele (Transkript D, 20:00–20:15).

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, dass im zweiten Interview ebenfalls transmissive und eher fachunspezifische Überzeugungen herangezogen werden, allerdings in geringerem Maß, als dies im ersten der Fall war. Stattdessen nehmen lernendenorientierte Aspekte, die etwa auf die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler und die Motivation gerichtet sind, eine größere Rolle ein. Allerdings zielen diese Überlegungen darauf ab, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass Notwendiges oder die «Essenz» behalten wird, wozu wiederum Überzeugungen herangezogen werden, die die Medien betreffen. Damit erscheint die Hypothese, die Lehrperson nutze aufgrund der transmissiven Lektionsstrukturen entsprechende Überzeugungen zur Reflexion und Begründung, plausibel. Außerdem wird erkennbar, dass die Klassifizierung der Lektionen als transmissiv valide ist. Allerdings ist, anders, als angenommen, deutlich geworden, dass es sich vor allem um fachunspezifische Konstrukte handelt. Geschichtstheoretische Beliefs sind wiederum lediglich stellenweise zu finden und entweder keiner Position zuzuordnen oder als mit dem Lehrkonzept verknüpfte abbildtheoretische Konstrukte zu charakterisieren. Insgesamt ist damit die Hypothese, die Lehrperson nutze aufgrund der positivistischen Lektionsstrukturen (fakten)positivistische Beliefs zur Reflexion und Begründung ihres Unterrichts, infrage zu stellen.

3.3.2.4.4 Der Geschichtsunterricht von Lehrperson 2

Zunächst stelle ich wie für den ersten Fall eine Lektion von Lehrperson 2 ausführlich vor. Dazu wurde die Geschichtsstunde in der 9. Klasse ausgewählt, da es sich dabei um eine ähnliche Altersgruppe wie in der oben umfanglich dargestellten Analyse handelt. Daraufhin erfolgten anhand des Einstiegs, der zentralen Erarbeitung und Auswertung die Einordnungen und Begründung des geschichtstheoretischen und -didaktischen Profils, bevor ich die zweite Lektion auf Klassenstufe 7 vergleichend vorstelle.

Tabelle 18: Rekonstruierte Lektionsstruktur (9. Klasse) von Lehrperson 2

Zeit	Historischer Fokus	Medien	Sozialformen	Artikulationsformen	geschichtsth. Profil	geschichtsdid. Profil
06:51	Europäische Wurzeln der amerikanischen Unabhängigkeit		KU d. LP	Einstieg	positivistisch	transmissiv
10:26–13:55	Ursprünge der Besiedlung Nordamerikas	Schriftliche Darstellung		Auswertung	positivistisch	transmissiv
13:55	Der Mayflower-Vertrag					
14:28				Erarbeitung	positivistisch	transmissiv
15:05–24:54		Schriftliche Quelle				
15:51			EA			
17:47			KU d. LP	Auswertung	positivistisch	transmissiv
24:54	Porträt der Einwanderer nach Nordamerika			Erarbeitung	positivistisch	transmissiv
25:43–39:10		Gedrucktes Kombinationsmedium	EA			
32:16			KU d. LP	Auswertung	positivistisch	transmissiv

Zeit	Historischer Fokus	Medien	Sozialformen	Artikulationsformen	geschichtsth. Profil	geschichtsdid. Profil
39:10	Die Rolle des britischen Königshauses bei der Gründung der Kolonien und Gründungsmythen			Erarbeitung	positivistisch	transmissiv
40:06– 48:23		Audio-visuelle Darstellung				

Anmerkungen: KU d. LP = Klassenunterricht von der Lehrperson geführt; EA = Einzelarbeit der Lernenden

Die rekonstruierte Struktur der Geschichtsstunde ist in *Tabelle 18* dargestellt. Die Lektion war in eine Unterrichtsreihe eingebettet, die die Gründung der USA thematisierte.⁶⁸² In der Stunde wurden die «Besiedlung Nordamerikas» durch europäische Siedler, der «Mayflower-Vertrag», ein «Porträt der Einwanderer», die «Rolle des britischen Königshauses bei der Gründung der Kolonien» und die «Gründungsmythen» thematisiert. Als Einstieg erfolgte ein etwa vierminütiges, wiederholendes Klassengespräch zur Bedeutung britischer Ereignisse im 17. und 18. Jahrhundert für Nordamerika, das von der Lehrperson geführt wurde. Daraufhin leitete der Lehrer zur Auswertung einer Erarbeitung über, in der in der vorangegangenen Stunde die «Ursprünge der Besiedlung Nordamerikas» mithilfe einer schriftlichen Darstellung des Lehrbuchs fokussiert wurden. Nach etwa vier Minuten leitete die Lehrkraft zum «Mayflower-Vertrag» über. Diesen verortete sie kurz im historischen Kontext und projizierte den Text anschließend mittels Hellraumprojektor an die Wand. Die Lernenden erhielten den Auftrag, den Vertrag daraufhin zu untersuchen, welche Ziele genannt werden und welche Ideale der Siedelnden deutlich werden. Nach zweiminütiger Einzelarbeit forderte die Lehrkraft zur Auswertung auf, welche im Klassenunterricht geführt wurde und etwa sieben Minuten dauerte. Daran schloss sich eine Einzelarbeit mithilfe mehrerer Materialien im Lehrbuch an, wobei die Lernenden eine Charakterisierung der Einwanderer nach Nordamerika erarbeiten sollten. Nach sechs Minuten wurde die Auswertung von der Lehrperson in Form des Klassenun-

682 Vgl. Transkript G, Interview Klasse 9, Lehrperson 2, 31:43–32:00.

terrichts eröffnet. In die abschließende Erarbeitung leitete der Lehrer sieben Minuten später über. Darin wurde den Lernenden eine audiovisuelle Darstellung präsentiert, an der sie die Rolle des britischen Königshauses bei der Gründung der Kolonien und Gründungsmythen erarbeiten sollten. Die Lektion wurde achteinhalb Minuten später nach Abschluss des Films von der Lehrperson beendet.

Das geschichtstheoretische Profil aller Artikulationsformen habe ich wie in den Lektionen von Lehrperson 1 als positivistisch typisiert. Das geschichtsdidaktische Profil wurden ebenfalls transmissiv eingeschätzt. Zur Begründung der Profilierung wird zunächst wieder der Transkriptausschnitt der jeweiligen Phase präsentiert, bevor diese genauer beschrieben und die Einschätzungen begründet werden.

Das Einstiegsgespräch wird von der Lehrkraft eröffnet:

«L: Dann legen wir los. So. Wir sind in der neuen Welt, in den englischen Kolonien in Amerika. Es geht um erstmalige Befreiung von Kolonien von ihrem Mutterland. Das war England in der Neuzeit, die Gründung eines Staates, der heute weltweit die Nummer 1 ist. So, wir schauen die Ausgangslage an. Was sind nun diese Wurzeln der Unabhängigkeit der USA? Wir müssen uns zuerst mit der englischen Geschichte beschäftigen. Das haben wir letztes Mal auch gemacht. Vielleicht nochmals kurz zum Aufwärmen. Inwiefern ist nun das, was in England im 17. und 18. Jahrhundert geschieht, von Bedeutung für die weitere Geschichte Nordamerikas? Marcus? // Marcus: Sie haben ja recht viel auch bei der Neugründung von England übernommen. Politisch und allgemein auch von der Staatsorganisation. Ja. // L: Ja, Carl // Carl: Also ja. Und so/ Es war sozusagen eigentlich eine der ersten, eigentlich DIE erste Kolonie, die unabhängig wurde. Ich glaube, es war noch eine der frühesten Republiken und deshalb dann auch die //L: Was heißt das schon wieder, Republik? (...) Entschuldigung, wenn ich da nachhake, das ist so. Aber was heißt das konkret? Was war das friedliche neue Land? // Carl: Kein König? // L: Ja, natürlich, oder?! Ja, das Staatsoberhaupt. Ja gut, noch was vielleicht? // Daniel: Also, es hat auch damit zu tun, dass England viele Feinde hatte, die dann die USA unterstützt haben und verkauften. // L: Zum Beispiel? // Daniel: Frankreich // L: Und deshalb, was ist in der Geschichte, schon wieder der Freiheitsstatue? Wie ist sie daran(gekommen) Lucas? // Lucas: Es war ein Geschenk der Franzosen an die englisch-amerikanische Kolonie. // L: Und wieso wollten die ihnen ein Geschenk machen? // Lucas: Sie haben die Hilfe gesehen, wenn die Engländer (unv) // L: Jein, jetzt vertauscht du, glaube ich, die Sachen. // Marcus: Schon die USA hat Frankreich bei der

Französischen Revolution unterstützt. // L: Wie müssen wir uns das vorstellen, die USA hat Frankreich bei der Französischen Revolution unterstützt? // Marcus: Sie hat Frankreich\ sie waren ja ziemlich hoch verschuldet, und dann haben sie zum einen von Frankreich das Land in Amerika abgekauft und einfach wieder Geld in die Staatskasse gebracht und ihnen so geholfen. // L: Ja, aber ich würde jetzt die Unterstützung vor allem noch an einem anderen Ort sehen. // Carl: Indirekt, dass viele, die dann vom Krieg kommen, dem (Unabhängigkeitskrieg) der USA zurück nach Frankreich gekommen sind. Die haben diese revolutionären Gedanken nach Frankreich gebracht und so die wichtigen Teile der Französischen Revolution (unv.). // L: Das ist der wesentliche Punkt, das ist quasi die Mutter der modernen Revolutionen. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, dafür hat man in den USA gekämpft. Diese Ideen, die sind ja ursprünglich aus Europa. Die werden dann in den USA erstmals in die Praxis umgesetzt und gelangen danach wieder zurück und verändern Europa wesentlich. Ihr habt gesehen, das geht, der neue Staat mit republikanischen Grundrechten. Es funktioniert oder.» (Transkript E, 06:51–10:26)

Nach einer räumlichen Verortung «in den englischen Kolonien in Amerika», einer ereignisgeschichtlichen im Umfeld der «erstmaligen Befreiung von Kolonien von ihrem Mutterland [...] England» und einer zeitlichen «in der Neuzeit» fragt die Lehrperson: «Inwiefern ist nun das, was in England im 17. und 18. Jahrhundert geschieht, von Bedeutung für die weitere Geschichte Nordamerikas?» Zunächst werden die Antworten der Lernenden im von der Lehrperson geführten Klassenunterricht gesammelt. Marcus weist darauf hin, dass «politisch und allgemein auch von der Staatsorganisation» her «recht viel» übernommen worden sei. Carl charakterisiert die USA als «DIE erste Kolonie», die unabhängig geworden sei sowie «eine der frühesten Republiken». Die Lehrperson hakt nun nach und möchte den Begriff «Republik» erläutern. Carl fragt: «Kein König?», was der Lehrer bestätigt. Daniel kommt auf Ursachen für den erfolgreichen Unabhängigkeitskampf zu sprechen, indem er feststellt, dass «England viele Feinde hatte, die dann die USA unterstützt haben». Auf Nachfrage nennt er «Frankreich». Hier beginnt die Lehrperson genauer nachzufragen. Sie bringt als Stichwort die «Freiheitsstatue» ins Spiel und fragt, wie die USA «darangekommen» seien. Lucas bezeichnet diese als «ein Geschenk der Franzosen», worauf die Lehrkraft den Grund für das Geschenk erfragt. Marcus stellt kurz darauf den Zusammenhang her, dies habe etwas mit der Unterstützung Frankreichs durch die USA während der Französischen Revolution zu tun. Dies will die Lehrperson genauer ergründet wissen, woraufhin Marcus mit der Aussage, die USA hätten «von Frank-

reich das Land in Amerika abgekauft», finanzielle Unterstützung ins Spiel bringt. Der Lehrer stößt mit seinem Hinweis, «die Unterstützung» sei «vor allem noch an einem anderen Ort», Carl darauf, den Austausch von «revolutionären Gedanken» zwischen den USA und Frankreich anzusprechen. Diese Aussage bestätigt die Lehrkraft als «wesentlichen Punkt» und führt aus, dass die Ideen von «Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit», ursprünglich aus Europa kommend, «in den USA erstmals in die Praxis umgesetzt», nach ihrer Rückkehr «Europa wesentlich» verändert hätten.

Die positivistische Einordnung liegt, wie in der ausführlich vorgestellten Lektion von Lehrperson 1, nicht unmittelbar auf der Hand. Weder bezeichnet der Lehrer die Wiederholung der Bedeutung der englischen Vergangenheit im 17. und 18. Jahrhundert als objektive oder so gewesene Geschichte, noch werden eindeutige Kausalerklärungen gesucht. Die Typisierung lässt sich jedoch aufgrund der verwendeten Sprache, anhand des genutzten Geschichtsbegriffs und mittels Abgrenzung zu den Kennzeichen anderer Profile begründen. Mit: «Wir sind in der neuen Welt, in den englischen Kolonien in Amerika», eröffnet der Lehrer die Lektion und beginnt mit einer zeitlichen und räumlichen Einführung im Präsens, sodass es möglich scheint, die Vergangenheit in der Lektion sprachlich zu vergegenwärtigen. Er wechselt dann jedoch mit der Aussage: «Das war England» ins Präteritum und sorgt durch die Zielformulierung: «Wir müssen uns zuerst mit der englischen Geschichte beschäftigen», um zu klären, inwiefern «nun das, was in England im 17. und 18. Jahrhundert geschieht, von Bedeutung für die weitere Geschichte Nordamerikas» ist, dafür, dass die englische Vergangenheit nicht mehr als unmittelbarer Erlebniskontext, sondern als Analyseobjekt erscheint. Der Terminus «Geschichte» wird hier eher in positivistischer Doppeldeutigkeit verwendet, die die Gleichsetzung von Vergangenem und Geschichte nahelegt. Handelte es sich um eine skeptische Verwendung, müsste «Geschichte» begrifflich mit individuellen Sichtweisen auf Vergangenes verbunden sein. Würde ein narrativ-konstruktivistisches Verständnis zugrunde liegen, wäre eine Differenzierung zwischen Vergangenem und Geschichte zu erwarten. Allerdings könnte die Aussage auch als Auftakt zur kritischen Befragung einer Geschichte zur Bedeutung der englischen Ereignisse im 17. und 18. Jahrhundert im Sinn des narrativen Konstruktivismus verstanden werden. Der weitere Gesprächsverlauf zeigt allerdings, dass es sich um einen Aufruf zur Darstellung von Vergangenheit handelt. So spricht etwa Lucas davon, die Freiheitsstatue sei «ein Geschenk der Franzosen» gewesen, und der Lehrer kommt schließlich zum Schluss: für «Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit [...] hat man in den USA gekämpft». Damit werden die vergangenen Aspekte im Bereich Struktur des Wissens als Abbildungen behandelt. Unterschiedliche Sichtweisen kommen nicht vor. Da es allerdings für einen narrativ-konstruktivistischen

Geschichtsunterricht denkbar wäre, dass diese wiederholende Darstellung die Funktion haben könnte, den gemeinsamen Entwurf einer historischen Erzählung vorzubereiten, da diese immer auf vorhandene Darstellungen aufgebaut wird, erfolgt eine Prüfung der Einschätzung an den weiteren Sequenzen.

Die geschichtsdidaktische Einordnung als transmissiv ist wie beim ersten Fall deutlich naheliegender. So fördert die Lehrperson, wie dargelegt, die Darstellung von Vergangenen und macht die zuhörenden Lernenden zu Rezipientinnen und Rezipienten derselben. Auf der organisatorischen Ebene führt sie das Gespräch im Klassenunterricht (IRF-Sequenz), hakt bei wichtigen Begriffen («Republik») nach und verweilt bei Aspekten wie dem Transfer revolutionärer Gedanken zwischen Frankreich und den USA länger als bei anderen. Schließlich hebt sie diesen als «wesentliche[n] Punkt» hervor und präsentiert damit ihre Einschätzung, ohne diese zur Diskussion zu stellen, um andere Blickwinkel zu ermöglichen. Da diese Struktur eine sozialkonstruktivistische Funktion haben könnte, etwa um Kokonstruktionen vorzubereiten, soll diese Interpretation wiederum an weiteren Artikulationsformen geprüft werden.

In der Auswertung werden die Ergebnisse der Erarbeitung der Anfänge der europäischen Besiedlung in Nordamerika aus der vorangegangenen Lektion anhand einer schriftlichen Darstellung des Lehrbuchs zusammengetragen. Dabei nennen die Lernenden die Gründung von «Jamestown» (Paul), die Landung in «Plymouth» (Jacky) in der Nähe des späteren «Boston» (Natascha) und charakterisieren die an Land Gehenden als sektenartige Religionsflüchtlinge (Marcus), bevor der Lehrer zum von Letzteren verfassten «Mayflower Compact» überleitet (Transkript E, 10:26–14:27):

«L: Genau, ein Gesellschaftsvertrag oder auch technisch gesprochen eine Art Verfassung, oder. Dies ist der berühmte Mayflower Compact, so ist sie auch beschriftet, die Mayflower. Darin steht Folgendes: Wollt ihr es auf Englisch oder auf Deutsch lesen? Also ihr könnt es im iPad auf Englisch recherchieren, es ist ein bisschen altertümliches Englisch für alle, die lehrfaul sind, präsentiere ich nun die deutschsprachige Variante. (..) So, aber wer will, darf durchaus sich gerne im Altenglischen versuchen. // (Zeigt Folie mit Hellraumprojektor) // Also das steht da drin. Jetzt bitte ich euch, das zu lesen, mit der Frage im Hintergrund: Was ist das Ziel dieses Vertrages? Was wollen sie damit? Und welche Ideale sind erkennbar? Welche Ideale werden erkennbar, und worum geht es da in diesem Mayflower-Vertrag?» (Transkript E, 14:28–17:47)

In ihrer Eröffnung der Erarbeitung charakterisiert die Lehrperson den «Mayflower Compact» als «Gesellschaftsvertrag» und stellt die Verbindung zu dem namensgebenden Schiff «Mayflower» her, dessen Passagiere die Urhebenden des Schriftstücks waren. Sie leitet dann zur Quelle über und stellt es den Lernenden frei, «auf Englisch oder auf Deutsch [zu] lesen». Ersteres sei auf dem «iPad [...] im Altenglischen» möglich. Die deutsche Übersetzung wird an die Wand projiziert. Dann stellt sie den Lernenden die Aufgaben, zu erarbeiten, was das Ziel des Vertrages sei, welche Ideale erkennbar würden und worum es gehe. Schließlich bearbeitet die Klasse die Aufgaben.

Obwohl mit der Frage, worauf die Verfassenden zielten und was sie damit wollten, Aspekte der Quellenkritik berührt werden⁶⁸³ und damit zumindest ein interpretativ-hermeneutisches Profil vorliegen könnte (vgl. Kapitel 2.2.1.1), habe ich die Erarbeitung als positivistisch kodiert. Dafür spricht einerseits, dass die Fragen der Lehrperson nicht die Perspektivität der Quellenurheberinnen und -urheber fokussieren, was sowohl für ein hermeneutisches als auch narrativ-konstruktivistisches Vorgehen zentral wäre, und andererseits der Umgang mit der Quelle, der in der Auswertung sichtbar wird. Dort zeigt sich, so die Hypothese, dass die Quelle so behandelt wird, als ob sie einen unmittelbaren Zugang zur Vergangenheit ermöglichen würde, sodass ein positivistischer Medienumgang vorliegt. Das geschichtsdidaktische Profil wurde als transmissiv kodiert. Die Lernenden können sich zwar aussuchen, in welcher Sprache sie den Vertrag bearbeiten wollen, was für eine Orientierung an den Vorlieben der Lernenden spricht. Für ihren fachlichen Lernprozess haben sie jedoch keinen Spielraum, sondern müssen die Fragen der Lehrperson bearbeiten. Dies könnte zwar sozialkonstruktivistische Gründe haben, etwa, weil es die Lernvoraussetzungen erfordern, dass die Lernenden bei der Quellenanalyse stärker angeleitet werden müssen. Dann müssten jedoch metakognitive Erläuterungen in der Auswertung sichtbar werden, um den Lernenden einen Zugang zum konstruktivistischen Charakter des Quellenverständnisses zu ermöglichen (vgl. Kap. 2.2.5.3). Dies erfolgt jedoch nicht:

«L: [...] Gut, so also, worum geht es hier? Zu welchem Ziel, und was erfahren wir über diese Plymouthianer? // Paul: Das Ziel ist eigentlich, ohne jetzt sagen wir mal physische Mittel, eine Ordnung durchzusetzen und zu erreichen und den Fortbestand der Siedler und der Gemeinschaft zu gewährleisten. // L: Ohne Gewalt oder? Oder was heißt ohne physische Mittel? // Paul: Sie wollten dafür keine, sie wollten die Besitze nicht schon im Voraus festlegen, sie wollen das Ganze relativ schnell

683 Vgl. z. B. Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, 180.

ändern können, wenn nötig, und es soll möglichst wenig Kontrolle geben müssen. // L: Ja, Natascha. // Natascha: Ja, (lacht). // L: Ja jetzt kommst du halt dran. Sag was Kluges. // Natascha: (unv.). // L: Kannst du das bitte nochmals sagen. (..) Sie wollen ... das habe ich noch verstanden. // Natascha: Sie wollen den christlichen Glauben weiterverbreiten. // L: Jawohl, also durchaus Missionsgedanken, oder Marcus. // Marcus: Sie werden auch für religiös gehalten, und sie behaupten mit der Hilfe von Gott und mit Gott\ // L: Sie sind sehr religiös. Genau. Was kann man sonst noch sagen, wie wollen sie diese Kolonie? Da kann man schon noch ein bisschen vertieft rein. // Carl: Also eigentlich wollten sie so wie eine Art Ministaat, der funktioniert so eigentlich ähnlich wie zum Beispiel eine Schulordnung, das hat ja niemand, der kontrolliert\ Es gibt ja keine Polizei an der Schule. Sie wollen so wie eine kleine Mannschaft als Staat existieren (..) // L: Als Staat oder als Kolonie? // Carl: Ja so unabhängige Zwischendinger (lachend). // L: Ja, also ich gebe die Frage zu euch zurück. Wollen sie einen Staat gründen? Lucas. // Lucas: Nein, sie wollen nur das Grundgerüst eines Staates so übernehmen und dann nach diesem ihre Siedlungen aufbauen. // L: Mhm (bejahend) richtig, woraus ist erkennbar, dass sie nicht einen Staat neu gründen möchten? Daniel. // Daniel: Sie schreiben ja königstreu und so. Sie schreiben zur Ehre unseres Königs und Landes, dass es die Untertanengebiete sind. // L: Genau. Aber gibt es Abweichungen gegenüber England? (..) Es geht nicht um einen neuen Staat, es geht um eine Kolonie. Tun sie dies nur für den König? (..) Damit der König etwas mehr Macht hat? Tom. // Tom: Nein, um das Christentum zu verbreiten. // L: Wahrscheinlich, ja, ich glaub, es steckt noch mehr drin. Paul. // Paul: Es gibt ja, glaube ich, in der vierten Zeile oder in der zweiten Zeile im Absatz das Wort gleiche Gesetze, sie wollen eigentlich eine Demokratie erschaffen. // L: Es geht um eine demokratische Gemeinschaft oder die, die in ihren inneren Angelegenheiten frei und demokratisch entscheiden kann, oder. (.) So nach dem Namen nach ist es eine Kolonie des englischen Königs, aber möglichst autonom, würde man das sagen. In den inneren Angelegenheiten frei und gleich, (.) demokratisch, alle haben eine Stimme. // Marcus: Ist es nicht auch so, dass sie gegen die gleichen Rechte kämpfen, die können ja auch dafür stehen, dass alle ihre Überzeugungen annehmen können und dürfen. // L: Ja genau. // Marcus: Ich denke jetzt vor allem, wenn es eine Abänderung des christlichen Glaubens ist, sonst wahrscheinlich nicht. // L: Genau, haben sie denn einen Grund dafür, aus religiösen Gründen die alte Welt zu verlassen? // Daniel: Also in England, wo ja die anglikanische Kirche angeführt wird, die nicht wirklich offen für jetzt andere Glaubensrichtungen und das war eine große Chance für neue Glaubensrichtungen, in eine neue Welt zu kommen. // L. Genauso ist es, sie haben eine

Staatsreligion, eine Staatskirche in England, die anglikanische, und das hier sind. Was sind das nochmals für Leute? // Philipp: Calvinisten. // L: Das kann man sagen im Grunde gesagt, es sind Calvinisten und Puritaner, das passt nicht zusammen, weil die anglikanische Kirche (.) den Gottesdienst betrifft, nicht was die Glaubensinhalte betrifft, aber sonst ist es von den ganzen Ritualen her sehr von der Liturgie her sehr katholisch geprägt und auch sehr hierarchisch, was die Kirchenstruktur betrifft. Gut, dann wollen sie befreien, das sind gewisse aufgeklärte Ideale, christliche Ideale, Missionsgedanke, aber auch Demokratie, Gleichheit, ein Gesellschaftsvertragsgedanke ist da drin. (..) Das hier ist alles sehr neu, und das prägt die USA und dann auch das Staatswesen. (..) Eine gemeinschaftliche Ordnung zur Existenzsicherung. Es gibt einige andere Anekdoten. (..) Inoffiziell ist die Behauptung, dass sie da nur an Land gegangen sind, weil die Biervorräte zu Ende waren, sonst wären sie dann weitergesegelt. Was dann genau lief, das können wir heute nicht mehr genau nachvollziehen. So okay, also sie haben wirklich das Gefühl, sie sind auserwählt dazu oder, und das merkt man den USA heute noch an, der so aus Amerika Gedanke, ist ein spezielles Volk, oder, das schafft sich Gerechtigkeit durchzusetzen.» (Transkript E, 17:47–24:54)

Die Lehrperson eröffnet die Auswertung mit der Frage: «was erfahren wir über diese Plymouthianer?», und sammelt zunächst die Antworten der Lernenden. Paul nennt die Durchsetzung «eine[r] Ordnung» ohne «physische Mittel» sowie keine «im Voraus» festgelegten Besitzverhältnisse als «Ziel». Natascha führt die Verbreitung des «christlichen Glauben[s]» an, was der Lehrer mit: «also durchaus Missionsgedanken», kommentiert. Carl beschreibt die angedachte Gemeinschaft als «eine Art Ministaat» und auf Nachfrage der Lehrkraft als «unabhängige Zwischendinger» zwischen «Staat oder [...] Kolonie». Der Lehrer wiederholt die Frage, ob sie «einen Staat gründen» wollten, worauf Lucas antwortet, sie wollten «nur das Grundgerüst eines Staates» nutzen. Hier hakt der Lehrer nach, woran erkennbar werde, dass «sie nicht einen Staat neu gründen möchten», woraufhin Daniel darauf verweist: Sie «schreiben zur Ehre unseres Königs und Landes.» Nun beantwortet er seine vorangegangene Frage mit der Feststellung: «es geht um eine Kolonie», selbst und will außerdem wissen, ob «Abweichungen gegenüber England» bestünden. Tom vermutet, diese lägen darin, das «Christentum zu verbreiten», was dem Lehrer jedoch nicht ausreicht, denn er ruft Paul auf, der schlussfolgert: «sie wollen eigentlich eine Demokratie erschaffen». Dies bestätigt die Lehrperson und ergänzt, die Gemeinschaft sei «dem Namen nach eine Kolonie [...] des englischen Königs, aber möglichst autonom». Nachdem Marcus erneut religiöse Aspekte anspricht, fragt der Lehrer, inwiefern religiöse Gründe be-

stunden, «die alte Welt zu verlassen». Daniel spricht die fehlende Offenheit der «anglikanische[n] Kirche» gegenüber «andere[n] Glaubensrichtungen» an, was der Lehrer mit der Aussage: «Genauso ist es», unterstreicht und anschließend die Frage stellt: «Was sind das nochmals für Leute?» Philipp bezeichnet sie als «Calvinisten», was die Lehrperson bestätigt, um daraufhin eine weiterführende Erläuterung des Gegensatzes zwischen «Calvinisten und Puritaner[n]» im Kontrast zur «anglikanische Kirche» anzuschließen. Die Auswertung abschließend, fasst er den Vertragsinhalt zusammen, indem er die «christliche[n] Ideale», den «Missionsgedanke[n]» sowie «Demokratie» und «Gleichheit» sowie den «Gesellschaftsvertragsgedanke[n]» aufgreift. Außerdem ergänzt er die Antworten der Lernenden um die «aufgeklärte[n] Ideale». Daraufhin beurteilt er den Vertrag als «sehr neu» und prägend für «die USA und dann auch das Staatswesen». Nach einer kurzen Erwähnung einer Anekdote über die Landung der Mayflower schließt er die Bearbeitung des Vertrages mit der Einschätzung der Akteure und mit der Einordnung ab: «also sie haben wirklich das Gefühl, sie sind auserwählt dazu oder, und das merkt man den USA heute noch an.»

In der Auswertung wird, wie oben angenommen, deutlich, dass die Lehrperson und die Lernenden die Quelle nutzen, als ob die «Ziele» und «Ideale» der Quellenurhebenden unmittelbar als historisches Wissen erschließbar wären. So «ist» etwa für Paul ihr «Ziel», eine «Ordnung» ohne «physische Mittel» zu errichten. Carl erkennt, dass «sie so wie eine Art Ministaat» aufbauen «wollten», und laut Daniel «war [das] eine große Chance für neue Glaubensrichtungen in eine neue Welt zu kommen». Obwohl der interpretative Charakter der Erkenntnis stellenweise deutlich wird, etwa als Daniel äußert: «Sie schreiben ja königstreu und so», wird die Sicherheit und Perspektivität der Deutung selbst nicht zum Thema. Stattdessen stellt die Lehrperson zum Abschluss fest: «Demokratie, Gleichheit, ein Gesellschaftsvertragsgedanke ist da drin», und beglaubigt den Wirklichkeitsgehalt des Erarbeiteten mit: «sie haben wirklich das Gefühl, sie sind auserwählt.» Mit Blick auf die vorherigen Sequenzen werden zwar Schritte der Quellenanalyse wie die historische Einordnung (im Verlauf des Einstieges und der vorherigen Auswertung) sowie die Reflexion von Zielen und Absichten der Quellenurhebenden berücksichtigt, wie dies bei einer narrativ-konstruktivistischen oder historistisch-hermeneutischen Profilierung ebenfalls zu erwarten wäre. Wesentliche Aspekte für beide Ansätze wie die Erschließung der Perspektive und Glaubwürdigkeit sowie die Offenlegung der historischen Frage, der Unvollständigkeit, Konstruiertheit und Narrativität der Deutung, wie dies darüber hinaus für eine narrativ-konstruktivistische Vorgehensweise typisch ist (vgl. Kapitel 2.2.5), fehlen. Außerdem wird das Quellenverständnis nicht als individuelle Meinung behandelt, was für einen skeptischen Umgang spräche. Damit nutzen der Lehrer und die Ler-

nenden zwar interpretative Vorgehensweisen, besprechen die Deutungen jedoch, als ob es sich dabei um unmittelbar erschlossene Vergangenheit handeln würde.

Das geschichtsdidaktische Profil der Auswertung habe ich erneut als transmissiv kategorisiert. Dies ist auf der organisatorischen Ebene wiederum an der Vorgabe des zeitlichen Rahmens und der historischen Fokussierungen durch die Lehrperson im Verlauf des Klassengesprächs zur Auswertung der Quellenanalyse erkennbar. So ist es der Lehrer, der mit der Frage: «was erfahren wir über diese Plymouthianer?», das Signal für den Beginn des Auswertungsgesprächs gibt. Er ist es auch, der mit seinen Fragen die historischen Fokussierungen des Gesprächs auf die Ziele und Ideen des Vertrags lenkt und der es sich schließlich vorbehält, den Lektionsabschnitt mit einer historischen Orientierung hinsichtlich der heutigen Bedeutung des «Mayflower Compact» für die USA abzuschließen. Infolgedessen ist die Lehre auf die historische Darstellung der Ziele und Ideen der Beteiligten ausgerichtet, und die Quelle scheint den Zweck zu haben, diese Lehrabsicht zu illustrieren. Die Lernenden haben die Aufgabe, das Vorgegebene zu rezipieren.

Diese Deutung lässt sich anhand der Skizze der Rekonstruktion des weiteren Lektionsverlaufs untermauern. So wird die Einzelarbeit anhand einer schriftlichen Darstellung und einer Quelle im Lehrbuch in der Auswertung genutzt, um ein Porträt der Einwanderer nach Nordamerika herauszuarbeiten. Sie werden etwa als «politische Flüchtlinge» (Lehrperson, Transkript E, 32:38 f.), «Wirtschaftsflüchtlinge» (Paul, Transkript E, 33:50 f.), «Abenteurer» (Natascha, Transkript E, 34:48) oder «Sklaven [...], die [...] ja nicht ganz freiwillig da» waren (Paul, Transkript E, 35:17 f.), charakterisiert. Dies erfolgt erneut, ohne dass die Medienperspektive oder die Unvollständigkeit der Darstellung thematisiert würden. Daraufhin leitet die Lehrperson zur audiovisuellen Darstellung über und gibt die historischen Fokussierungen mit seinen Fragen vor, deren Beantwortung für die nächste Lektion angekündigt wird: «Welche Stelle spielte das Königshaus in England dabei, und inwiefern gibt es bei der Gründung der USA Mythen, so wie es das auch bei uns in der Schweiz gibt, wie Tell, Rütli und so weiter, oder. Und auch die Geschichte der USA ist mit Mythen verbunden. Welche sind das?» (Transkript E, 39:00 – 40:00). Mit Blick auf die Fragen geht es zunächst wieder um die Erarbeitung historischer Informationen. Daneben wird jedoch der perspektivische Charakter von Geschichte(n) fassbar, indem die Lehrperson für die nächste Lektion die kritische Reflexion der Darstellung der Gründungsmythen der USA ankündigt.

Insgesamt wird in der Lektion wiederholt, welche Wurzeln die amerikanische Unabhängigkeit hat, rezipiert, an welchen Orten die Siedelnden zu Beginn ankamen, mittels Quelle illustriert, welche Ziele und Ideen im Mayflower-Vertrag deutlich werden, und erfasst, welche Rolle das britische Königshaus bei der Gründung der Kolo-

nie spielte und welche Gründungsmythen sich entwickelten. Zwar wird eine Mythenbefragung anhand des Films angekündigt, die als Hinweis auf ein narrativ-konstruktivistisches Vorgehen in der Folgelektion verständlich ist. Außerdem finden sich Ansätze einer Quellenanalyse. Die Ereignisse, um die es darin geht, werden jedoch so besprochen, als ob die Quelle einen unmittelbaren Zugang zu Vergangenheit ermöglichen würde, und der Geschichtsbegriff wird doppeldeutig verwendet. Die Lernenden müssen eine Geschichte nachvollziehen, sodass die Charakterisierung der Lektion als (fakten)positivistisch und transmissiv insgesamt gerechtfertigt erscheint.

Inwiefern sich die Einordnungen bestätigen oder ob Ansätze für andere Deutungen vorhanden sind, wird anhand der Analyseergebnisse der zweiten Lektion zusammenfassend vorgestellt, bevor die Überzeugungen des Lehrers bei der Reflexion und Begründung der Lektionen im Interview vorgestellt und die Validitäten der Lektionsanalysen geprüft werden. Die rekonstruierte Struktur der zweiten Lektion ist in *Tabelle 19* abgebildet.

Die zweite Lektion auf Klassenstufe 7 war in eine Unterrichtsreihe zu «Hochkulturen am Beispiel des Alten Ägypten» verortet. In der vorangegangenen Lektion waren exemplarisch «Hieroglyphen» thematisiert worden.⁶⁸⁴ Zum Einstieg führt die Lehrperson ein wiederholendes Klassengespräch zur Frage: «was gehört noch zu einer Hochkultur?» (Transkript F, 02:10 – 02:15). Im Verlauf des etwa zweieinhalbminütigen Gesprächs nennen die Lernenden zum Beispiel «komplexere Bauwerke» (Karl, Transkript F, 02:25 f.), «Wissenschaft» (Erne, Transkript F, 02:35 f.), den «Handel» (Julia, Transkript F, 02:42 f.), «eine Arbeitsteilung mit verschiedenen Aufgaben» (Lydia, Transkript F, 02:50 f.), «Gesetze und dass es eine Art Staat ist» (Yves, Transkript F, 03:06 f.) sowie die «Religion» (Janine, Transkript F, 03:18 f.) als Merkmale, bevor der Lehrer mit: «So, beginnen wir bei der Schrift», den «Hieroglyphen» (Transkript F, 03:21 f.), den historischen Fokus wechselt. Karl konkretisiert diese als «Bild- und Schriftzeichen», die «3000 vor Christus» (Transkript F, 03:46 f.) entstanden seien, und Lea benennt «so einen Stein», auf dem «der gleiche Text» ebenfalls auf «Altgriechisch» (Transkript F, 04:13 f.) abgebildet gewesen sei, als Ursprung des Verständnisses der ägyptischen Schriftzeichen. Die Lehrperson wechselt mit der Frage: «Waren nun die Ägypter damals eine Schriftgesellschaft?» (Transkript F, 04:33 f.), nach einer Minute erneut das Thema. Im Verlauf des zweiminütigen Gesprächs gelingt es Nadeschda schließlich, eine Antwort zu finden: «Ich würde auch sagen, es ist eine Schriftgesell-

684 Vgl. Transkript H, Interview Klasse 9, Lehrperson 2, 00:17 f.

schaft, weil ganz am Anfang beim Aufstieg noch eher nicht, weil ein Großteil der Bevölkerung die Schrift nicht beurteilen konnte (unv.) und später schon. Dann gibt es auch Schulen, und sie lernen sie dann auch» (Transkript F, 06:21 f.), die die Lehrperson dazu nutzt, in die Erarbeitung des Begriffs «Schriftgesellschaft» überzuleiten. Dazu fordert sie die Lernenden auf, sich die Definition in den Hefter zu notieren: «Es ist eine Gesellschaft, in welcher die Mehrzahl oder ein Großteil der Menschen die Schrift beherrscht.» Diese werde außerdem «auch gebraucht für die öffentliche Kommunikation». Anschließend eröffnet der Lehrer erneut die Diskussion darüber, ob «das alte Ägypten eine Schriftgesellschaft» gewesen sei (Transkript F, 06:51 – 07:38). Dazu werden von der Klasse zwei Positionen vertreten, etwa von Jesaia, welcher schlussfolgert, «dass die hohen Ägypter [...] eine Schriftgesellschaft» seien, «aber die Bauern, die nicht zur Gesellschaft gehörten [...] nicht» (Transkript F, 09:16 f.). Dem erwidert etwa Janine, es sei keine, da es «Schreiber gibt», welche von Angehörigen der oberen Gesellschaftsschichten beauftragt worden seien (Transkript F, 10:20 f.). Nach etwa dreieinhalb Minuten wird Janines Aussage von dem Lehrer genutzt, um den Aspekt mit seiner Einschätzung: «die Ägypter waren keine Schriftgesellschaft, oder. Sie sind weit davon entfernt», abzuschließen und ein Beispiel für eine Schriftgesellschaft zu erfragen, das Lydia mit: «Vielleicht die Griechen» (11:42 f.), liefert. Anschließend eröffnet der Lehrer mittels Arbeitsauftrag: «Jetzt möchte ich, das ihr kurz zu zweit euch überlegt, eine Murrephase, was sind die Vorteile einer Schriftgesellschaft gegenüber einer Gesellschaft ohne Schrift, und gibt es Nachteile?» (Transkript F, 12:41–13:36), eine weitere Erarbeitung, die die Lernenden in Partnerarbeit im Hefter angehen. Nach vier Minuten ist es wiederum die Lehrperson, die die Auswertung anstößt. Darin zählen die Lernenden in einem neunminütigen von der Lehrperson geführten Klassengespräch unter anderem das Aufschreiben von «Gesetze[n]» (Fiona, Transkript F, 18:05 f.) oder die «Kommunikation mit Briefen» (Daniel, Transkript F, 19:35 f.) als Vorteile auf, während etwa «Missverständnisse, weil es müssen alle dieselbe Schrift lernen und alle dieselben Regeln» beachten (Anne, Transkript F, 23:44 f.) oder die «Trennung zwischen kann schreiben und kann nicht schreiben» (Klaus, Transkript F, 25:16 f.) als Nachteile genannt werden. Die Auswertung schließt der Lehrer mit seiner Einschätzung ab: «Aber insgesamt ist die Einführung der Schrift sicher ein wesentlicher Schritt zum Fortschritt» (Transkript F, 25:18 – 23:33). In der Erarbeitung erfragt die Lehrkraft im Klassengespräch, wo heute «Schriften» aufbewahrt würden und durch welche «Institution» dies erfolge, woraufhin die Lernenden etwa «Die Bibliothek» (Klaus, Transkript F, 27:49 f.) oder «Das Archiv» (Lea, Transkript F, 28:01 f.), nennen. Letztere Antwort aufgreifend, leitet der Lehrer zur Erarbeitung der «Bedeutung» der «Schrift in Ägypten» anhand einer in einer anderen Lektion gelesene-

nen Quelle auf einem Arbeitsblatt über, die von dem ägyptischen Schreiber Duauf stammt, in der er sich in Form der Weitergabe von Lebensweisheiten an seinen Sohn Phiops etwa 1250 vor Christus wandte.⁶⁸⁵ Der Arbeitsauftrag dazu lautet: «Was sagt er ihm da genau, und wie begründet er es? Ich gebe euch nochmals zwei Minuten. Ihr habt es sicher schon gelesen. Dies nochmals anzuschauen, zu lesen und die wesentlichen Punkte auch zu zweit zu besprechen» (Transkript F, 29:01 – 30:45). Im sich anschließenden achtminütigen Auswertungsgespräch führen die Lernenden unter anderem «Mehr Ansehen» (Niels, Transkript F, 32:41 f.) oder «Man kann auch Dinge besser für die Nachwelt hinterlassen» (Lydia, Transkript F, 38:25 f.), als Ergebnis ihrer Auseinandersetzung mit der Quelle an. Die verbleibenden viereinhalb Minuten der Lektion nutzt der Lehrer, um mit den Lernenden die Hausaufgabe über «die Gesellschaftsordnung im Alten Ägypten» zu besprechen, die in der Auseinandersetzung mit Medien im Lehrbuch bestanden hatte, indem er sie auffordert, ihre Verständnisfragen zu formulieren. Mit der Aussage: «wir werden das nächste Mal den genauen Gesellschaftsaufbau anschauen», und einer Hausaufgabe zu «weibliche[n] Pharaonen» beendet die Lehrperson die Lektion (Transkript F, 40:06 ff.).

Vergleicht man die Analysen beider Lektionen, wird mit Blick auf die historischen Fokussierungen deutlich, dass jeweils fünf Aspekte besprochen werden,⁶⁸⁶ die in einem übergreifenden Zusammenhang einer Unterrichtsreihe verortet sind. Während beim Ablauf der ersten Lektion jedoch tendenziell ein historischer Zusammenhang greifbar wird, der zwischen den europäischen Ursprüngen der amerikanischen Unabhängigkeit, den Ursprüngen der Besiedlung in Amerika, der Rolle des britischen Königshauses, dem Mayflower-Vertrag und einer Charakterisierung der Einwandernden hergestellt wird, erfolgt in der zweiten Lektion eher eine exemplarische Thematisierung. So wechseln die Zeitbezüge zwischen dem Alten Ägypten, weiteren historischen Beispielen für Schriftgesellschaften oder heutigen Bezügen in loser Folge. Der Mediengebrauch erfolgt ähnlich, indem diese vor allem so verwendet werden, als könnten sie Vergangenes unmittelbar zugänglich machen. In der ersten Lektion werden zwar Aspekte der Quellenanalyse während der Auseinandersetzung mit dem Mayflower-Vertrag wie die historische Einordnung und die Reflexion von Zielen und Absichten der Quellenproduzierenden eher sichtbar als in der zweiten bei der Bearbeitung der Schrift des Duauf. Allerdings sind in beiden Lektionen weder Aspekte der Perspektive und Konstruktivität, die hier als wesentliche Merkmale einer narrativ-

685 Vgl. Klett, *Geschichte und Geschehen*, 49f.

686 Der sechste historische Fokus in Lektion 2 ist mit der Erteilung der Hausaufgabe verbunden.

konstruktivistischen Herangehensweise gelten, noch die Betonung individueller Verständnisse der Medien greifbar, wie dies für eine skeptische Orientierung angenommen wird. Obwohl an keiner Stelle das Ziel deutlich wird, Geschichte objektiv abzubilden oder monokausal zu erklären, wird im Unterricht mit Vergangenen und Geschichte(n) so umgegangen, als ob sie Abbildungen vergangener Zeiten wären, sodass das Profil als (fakten)positivistisch zu charakterisieren ist (vgl. *Appendix E*).

Tabelle 19: Rekonstruierte Lektionsstruktur (7. Klasse) von Lehrperson 2

Zeit	Historischer Fokus	Medien	Sozialformen	Artikulationsformen	geschichtsth. Profil	geschichtsdid. Profil
01:48	Begriff «Hochkulturen»		KU v. LP	Einstieg	positivistisch	transmissiv
03:21	Hieroglyphen					
04:33	Ägypten – eine Schriftgesellschaft?					
05:18				Erarbeitung	positivistisch	transmissiv
06:52– 07:39		Nicht einzuordnen (Hefter)				
10:56	Historische Beispiele für Schriftgesellschaften			Erarbeitung	positivistisch	transmissiv
12:41	Vor- und Nachteile von Schriftgesellschaften	nicht einzuordnen (Tafel und Hefter)		Erarbeitung	positivistisch	transmissiv
13:38			Gem. Er. d. Lernende			
16:21						
17:39			KU v. LP	Auswertung	positivistisch	transmissiv
26:33	Heutige Institutionen der Schriftaufbewahrung			Erarbeitung	positivistisch	transmissiv
37:15		Schriftliche Quelle				

Zeit	Historischer Fokus	Medien	Sozialformen	Artikulationsformen	geschichtsth. Profil	geschichtsdid. Profil
28:33	Die Bedeutung der Schrift in Ägypten			Erarbeitung	positivistisch	transmissiv
29:22			Gem. Er. d. Lernende			
31:53			KU v. LP	Auswertung	positivistisch	transmissiv
40:06	Aufbau der ägyptischen Gesellschaft			Auswertung	positivistisch	transmissiv
41:03		Gedrucktes Kombinationsmedium				
44:30		Schriftliche Darstellung				
44:27	Weibliche Pharaonen			Hausaufgabe		

Anmerkungen: KU v. LP = Klassenunterricht von der Lehrperson geführt; Gem. Er. d. Lernende = Gemeinsame Erarbeitung durch die Lernenden

An die Analyse des Interviews wird damit wieder die Hypothese herangetragen, dass (fakten)positivistische geschichtstheoretische Überzeugungen zur Reflexion und Begründung des Unterrichtsvorgehens herangezogen werden.

Auf der organisatorischen Ebene gleichen sich beide Stunden weitgehend. Die Sozialformen wechseln zwischen dem von der Lehrperson geführten Klassenunterricht, der den größten zeitlichen Umfang einnimmt und durch IRF-Sequenzen gekennzeichnet ist, sowie der Selbsttätigkeit der Lernenden, die in Lektion eins aus Einzelarbeit, in der zweiten Stunde aus Partnerarbeit besteht, in kurzer Folge. Dasselbe ist für die Abfolge der Phasen festzustellen. Ein Blick in ihre Tiefenstrukturen verdeutlicht außerdem, dass darin der zeitliche Umfang und die Sozialform ebenso wie die Medien und der historische Fokus von der Lehrperson vorgeben sind. Merkmale wie die Selbstorganisation und individuelle Erschließung von historischen Medien oder die gemeinsame Kokonstruktion von Geschichte(n), wie dies für eine individuell- bzw. sozial-konstruktivistische Umgangsweise unterstellt wird, fehlen. Damit lässt sich das geschichtsdidaktische Profil des Unterrichts der zweiten Lehrperson ebenfalls als transmissiv verorten. In den Interviewanalysen wird wiederum,

davon ausgehend, die Vermutung geprüft, transmissive geschichtsdidaktische Beliefs würden für die Reflexion und Begründung der Lektionen herangezogen.

3.3.2.4.5 Beliefs in den Unterrichtsreflexionen von Lehrperson 2

Wie für Lehrperson 1 stelle ich die Ergebnisse der Interviewanalyse zur umfanglich vorgestellten Lektion der 9. Klasse ausführlich vor, bevor die zweite Interviewanalyse vergleichend herangezogen wird. Im Zentrum stehen wieder die Reflexionen, Begründungen und genannten Alternativen zum Einstieg, der zentralen Erarbeitung und Auswertung.

Zu Beginn erläutert der Lehrer, wie die Lektion aus seiner Sicht verlaufen ist:

«Zeitlich bin ich nicht ganz durchgekommen. Aber es ging (.) um die Wurzel der Entstehung der USA mit der englischen Besiedelung von Nordamerika [...] also es ging darum, was es für Kolonien sind. Was sind die Wurzeln für die Befreiung der Kolonien? Das ist so die übergeordnete Fragestellung, wobei ich da zwei Lektionen zusammennehmen muss. In der nächsten Lektion wird das besprochen, was wir zum Schluss in dieser Stunde noch angeschaut haben, und ein Porträt der Gründerkolonien hergestellt. Und dann können wir die beiden wichtigen Punkte: Was ist das für eine Gesellschaft, die unabhängig werden wollte von England? Und der zweite Punkt, der mir wichtig ist, dass die Mythen und Gründung eingeordnet werden können und hinterfragen können. Ein kritisches Geschichtsbild zu bilden, dass es keine weißen Siedler gewesen sind, sondern dass es andere Gruppen gab. Dies hat der Film ganz schön gezeigt, dass es noch ganz andere Einwanderer aus Afrika. Und dass das Zusammenleben einerseits ein Konflikt war, aber auch viel Austausch. Dies sind so die wichtigen Punkte, die ich in der Lektion erarbeitet haben möchte. Zu Beginn haben wir die Fakten der Besiedlung aufgenommen, und dann haben wir als Beispiel den (Mayflower-) Vertrag angeschaut, das wiederum eine Quellenanalyse war. Das hat einen großen Stellenwert in der amerikanischen Gründungsgeschichte. Also die ganze Mystifizierung, die dahintersteckt. Und dann haben wir noch begonnen mit dem Porträt, also dem Festhalten der Kolonisten. Das nächste Mal geht es darum, die Siedlergesellschaft und die Unterschiede zwischen den Kolonien festzuhalten. Ja, wir sind nicht ganz durchgekommen. Ich hätte dies gerne noch besprochen, insbesondere die verschiedenen Mythen. Aber dies besprechen wir nun das nächste Mal. Wir haben Quellenarbeit gehabt und passendes Filmmaterial benötigt. // I: Und hast du deine Ziele schlussendlich erreicht? // L: Zeitlich nicht ganz, aber inhaltlich glaube ich schon. (.) Ja, ich denke schon.» (Transkript G, 31:43 – 34:10)

Die Aussage lässt sich anhand von zwei Kodierungen charakterisieren. Im Ersten Abschnitt werden sozialkonstruktivistische (geschichts-)didaktische Überzeugungen anhand der Lektionsziele des Lehrers deutlich. So wird neben der Nennung von thematischen Aspekten betont, es sei wichtig, «die Mythen und [die] Gründung» der Kolonien mit den Lernenden einzuordnen und zu hinterfragen. Er zielt auf ein «kritisches Geschichtsbild» und will dazu verdeutlichen, «dass es keine weißen Siedler gewesen sind, sondern dass es andere Gruppen gab». Es handelt sich dabei weder um transmissive Ziele, da er Geschichte(n) nicht darstellen will, noch um eine individuell-konstruktivistische Ausrichtung, da die Fokussierung auf subjektive Meinungen nicht erkennbar wird. Vielmehr deutet die Absicht, den Gründungsmythos zu hinterfragen, darauf hin, dass es ihm um die kritische Reflexion von Geschichte(n) in sozialen Gruppen am Beispiel der Gründung der Kolonien geht. Die Ausrichtung auf ein kritisches Geschichtsbild dürfte darüber hinaus auf historisches Denken zielen. Inwieweit dahinter allerdings explizit kokonstruktivistische und fachspezifische Lehr-Lern-Konzepte stehen, wird anhand weiterer Aussagen zu diskutieren sein. Damit verbunden, deutet sich implizit außerdem ein narrativ-konstruktivistisches oder daran angelehntes Konzept zur Struktur des Wissens an, da die Gründungsmythen als hinterfragbar sowie revidierbar und damit von Menschen gemacht erscheinen. Ob dies zudem für alle historischen Erzählungen angenommen wird und ob die Überzeugung explizit verfügbar ist, bleibt undeutlich. Eine weitere Aussage des Abschnitts sorgt für Zweifel daran, dass die Lehrperson über narrativ-konstruktivistische Konstrukte verfügt: «Zu Beginn haben wir die Fakten der Besiedlung aufgenommen, und dann haben wir als Beispiel den (Mayflower-)Vertrag angeschaut, das wiederum eine Quellenanalyse war.» Diese Aussage lässt sich als Hinweis auf weitere geschichtstheoretische Beliefs einordnen. Die Verwendung des Begriffs «Quellenanalyse» könnte auf ein interpretativ-hermeneutisches Konzept zur Herkunft des Wissens bezogen sein (vgl. Kapitel 2.2.1.1), da anhand der Verwendung des Konstrukts angedeutet wird, eine Analyse der Medien aus der Vergangenheit sei nötig, um diese zur Quelle für historisches Wissen zu machen. Damit dürfte Lehrperson 2 nicht davon ausgehen, historisches Wissen sei unmittelbar erschließbar. Andererseits scheint die Verwendung des Konzepts «Fakten» darauf hinzudeuten, dass er von einem Vorhandensein der Vergangenheit oder einem fixierbaren Wissenskorpus ausgeht, der «aufgenommen» werden kann, was sich als faktenpositivistisches Strukturkonzept deuten lässt. Inwiefern die Interpretation plausibel ist, untersuche ich an den weiteren Auszügen.

Dass der Lehrer kein reiner Positivist ist, der von einer Abbildbarkeit und Erklärbarkeit der Geschichte im Ganzen ausgeht, wird neben anderen Aspekten kurz darauf in seinen Kommentaren zum Einstieg deutlich:

«L: Ja vielleicht auch hier, da würde ich ein bisschen mehr, dies ist mir im Gespräch gerade in den Sinn gekommen. Wir haben die Gründung 1620 (unv.), und diese Quelle könnte man noch einordnen und den genauen Kontext herausarbeiten. (unv.) Dort muss ich nochmals bei den Schülern nachhaken. Das wäre noch meine Ergänzung. (.) und Quellen. Bei den Quellen, dort habe ich auch gemerkt, dass mir die Zeit davonläuft. Ich hätte ihnen eigentlich noch eine andere Quelle, von den Kontraktarbeitern gegeben. Diese verschiedenen Perspektiven finde ich auch sehr wichtig. Man verbindet Auswanderer mit Glück und einem freien Land, in welchem man alles kann, aber dann gab es auch viele Kontraktarbeiter, Sklaven. Dies ist in dieser Quelle aufgekommen, aber wir hatten nicht die Zeit, um diese Quelle zu besprechen. Diese Quelle hätte ich gerne auch noch aufgenommen, die Realität ist ganz anders als die Hoffnung. So ein wenig verschiedene Perspektiven, eine Multiperspektivität. Dies wäre mir auch wichtig. (lacht) Es gibt viele Sachen, die auch schön wären, aber in der Regel muss man es verdichten.» (Transkript G, 34:23 – 35:44)

Zunächst kommen Alternativen zum Unterrichtsvorgehen zur Sprache. Interessanterweise beziehen diese sich eher auf die spätere Quellenarbeit als auf die Klassengespräche im Einstieg. So fällt der Lehrperson auf, dass es sinnvoll wäre, für «diese Quelle» den «genauen Kontext heraus[z]uarbeiten». Darüber hinaus sei «noch eine andere Quelle, von den Kontraktarbeitern» vorgesehen gewesen, um den Gegensatz zum «Glück» des Auswanderns zu verdeutlichen. Diese sei jedoch nicht eingesetzt worden, da ihm «die Zeit» davongelaufen sei. Diese Begründung des Vorgehens lässt sich als weitere Überzeugung klassifizieren, die auf den institutionell-organisatorischen Kontext bezogen zu sein scheint, da die Aussage andeutet, es gebe einen vorgegebenen Zeitrahmen, der einzuhalten ist. Mit den genannten Aspekten verbunden sind weitere, nicht klar zu verortende geschichtstheoretische Beliefs. So unterstreicht die Auseinandersetzung mit dem Quelleneinsatz und der Wunsch nach genauere Kontextualisierung, dass die Überzeugungen zur Herkunft des Wissens, wie oben vermutet, nicht als rein positivistische zu klassifizieren sind. Stattdessen legt sein ursprüngliches Vorhaben, zwei Quellen einzusetzen, und die Alternative, eine genauere historische Einordnung vornehmen zu wollen, nahe, dass er nicht von einer unmittelbaren Zugänglichkeit des Wissens ausgeht, sondern von der Notwendigkeit, zu kontextualisieren und zu vergleichen. Diese Deutung wird anhand der Aussage, ihm seien «verschiedene Perspektiven, eine Multiperspektivität [...] auch wichtig», unterstrichen. Da Überlegungen zur Konstruktivität und Narrativität des historischen Wissens fehlen, lässt sich der Komplex wiederum eher als Ausdruck interpretativ-

hermeneutischer Überzeugungen deuten. Schließlich bezieht sich der letzte Satz, es gebe «viele Sachen, die auch schön wären», man müsse indes «verdichten», auf weitere Lehr-Lern-Konzepte, da hier die didaktische Aufgabe angesprochen wird, «Sachen» für den Unterricht aufbereiten zu müssen, ohne dass dies einer geschichts-didaktischen Position zuzuordnen wäre.

In den weiteren Reflexionen, die nun auf den Lektionseinstieg bezogen sind, werden erneut geschichtstheoretische sowie -didaktische Beliefs deutlich, die die bisherigen Deutungen unterstreichen. Außerdem kommen Überzeugungen zur Sprache, die auf andere Aspekte gerichtet sind:

«L: Ich finde eigentlich vor den Schülern\ Ich möchte wissen, ob sie es verstanden haben. Dies ist das Wesentliche, eine Art Ergebnissicherung. Haben sie verstanden, was wir vorhin gemacht haben? // I: Noch kurz zum Verständnis: Sie haben vorher eine Hausaufgabe gehabt, oder es bezieht sich jetzt dann auf das Gespräch, bezieht sich auf das, was sie vorhin im Unterricht gemacht haben. // L: Beides. Also die Hausaufgabe war, eine Liste zu erstellen, um die Fakten der Besiedelung aufzulisten. In der vorherigen Stunde haben wir über die Zusammenhänge der Amerikanischen, Französischen Revolution diskutiert. Dies ist zum einen eine Anknüpfung, und zum anderen möchte ich überprüfen, ob sie es selbstständig erklären können. Es ist eine Verständnissicherung, bei der die Schüler das Wesentliche der letzten Stunde nochmals formulieren müssen und Zusammenhänge zum jetzigen Thema verstehen müssen. (.) Ich möchte dies von den Schülern selbst hören, weil sie es in der Regel besser formulieren können, sodass es die anderen auch verstehen. Dies ist so der Kerngedanke. Da versuche ich wirklich zu steuern. Ich habe gesehen, dass ich jemanden unterbrochen habe, das ist immer interessant, wenn man sich selber sieht. Aber es ist häufig das Problem, dass man noch viel mehr dazu weiß und sich zurückhalten muss und den Ball einfach weitergeben kann. Das finde ich in meiner Lehrerrolle wichtig, dass ich den Ball möglichst schnell wieder zurückspielen kann, indem ich die Schüler frage. Dann ist es aber auch wichtig, dass man klar sagt, was wichtig ist, ein wenig qualifizieren. Aber nicht die Antworten vorgeben, und es passiert mir immer wieder, dass ich nur bestimmte Begriffe hören möchte. Ich betreue auch viel Praktikanten, und ich war zu Beginn auch so, dass man die Fragen so eng führt, dass die Schüler den genauen Begriff liefern müssen. Da muss man immer überlegen, wie man davon wekommt, ohne dass man ihnen sagt, das ist wichtig. Ich glaube, es geht relativ gut, dass ich zurückspielen kann, ohne viel selbst zu liefern. Habe ich so den Eindruck.» (Transkript G, 39:30 – 42:02)

In der Aussage werden der Ablauf, die historischen Fokussierungen und Aspekte des Lehrens angesprochen. Außerdem wird, angestoßen von meiner Nachfrage, auf die Auswertung der «Hausaufgabe» vorgegriffen.

Zentral sind Erörterungen, die als Ausdruck des Lehrkonzepts interpretierbar sind und sich auf das Klassengespräch im Einstieg beziehen. Sie lassen sich zunächst wieder als Ausdruck sozialkonstruktivistischer geschichtsdidaktischer Überzeugungen einordnen. Offen bleibt jedoch erneut, ob die Aussagen explizit mit einem konstruktivistischen Konzept verknüpft sind. So gehe es ihm darin darum, an zuvor Erarbeitetes anzuknüpfen, indem überprüft werde, «ob die Lernenden» das Behandelte «selbstständig erklären können», um davon ausgehend «Zusammenhänge zum jetzigen Thema [zu] verstehen». Außerdem zielt der Lehrer darauf, dass die Lernenden dies selbst vornehmen, «weil sie es in der Regel besser formulieren können, sodass es die anderen auch verstehen». Damit wird das oben als transmissiv charakterisierte Arrangement aufgrund eines auf gemeinsame Erarbeitung historischer Zusammenhänge fokussierten Lehrkonzepts und eines damit verbundenen Ziels begründet. Damit verbundene Begründungen, die als weitere Überzeugungen klassifiziert wurden, sind auf die «Lehrerrolle» gerichtet. Die Erwägungen des Lehrers bewegen sich dabei im Spannungsfeld zwischen der Steuerung des Klassengesprächs und der Beteiligung der Lernenden. So versuche er einerseits, «wirklich zu steuern», und andererseits, «den Ball möglichst schnell wieder zurück[zuspielen». Herausfordernd sei dabei, zu entscheiden, wann zu intervenieren sei, da «man noch viel mehr dazu weiß, und sich zurückhalten» und dennoch «qualifizieren» müsse, «was wichtig ist».

Weitere geschichtstheoretische Aspekte finden sich in den Angaben zur Hausaufgabe. Diese habe darin bestanden, «eine Liste zu erstellen, um die Fakten der Besiedelung aufzulisten». Wiederum werden hier die oben aufgezeigten faktenpositivistischen Überzeugungen zur Struktur historischen Wissens greifbar, welches in Listen fixierbar scheint. Darüber hinaus wird die (fakten-)positivistische Einordnung des Medienumgangs im Unterricht, den ich in der Lektionsanalyse herausgearbeitet habe, unterstrichen, da die der Hausaufgabe zugrunde liegende Darstellung nicht als perspektivisches Medium genutzt wurde, sondern um Fakten über die vergangene Besiedelung herauszuarbeiten.

Dass das Spannungsfeld zwischen Anleiten und Beteiligung der Lernenden einen Kern der (geschichts-)didaktischen Überzeugungen des Lehrers bilden, wird im Gespräch über Alternativvorgehensweisen und Gründe für die gewählte Struktur des Einstieges deutlich:

«Da habe ich auch schon die Schüler an die Wandtafel geholt, gerade beispielsweise bei schwächeren Klassen. Hier kommt es auf das Leistungsniveau der Klasse an und wie viel Zeit ich dafür benötige. Diese Klasse ist sehr selbstständig, sie haben ein iPad mit welchem sie selber recherchieren können. Aber an der Handelsmittelschule, da kommt ein Schüler an die Tafel und spielt den Lehrer und sammelt, was die anderen haben, und ich schaue zu und\ Das habe ich auch schon so gemacht, bei den Wurzeln, den ersten Schritten, so die Schüler zusammenfassen lassen. Einfachere Aufgaben, bei welchen ich in die Beobachterrolle gehe, habe ich auch schon gemacht. Oder wenn ich andere Lehrmittel habe, dies widerspiegelt\ Ich arbeite sehr stark mit dem Lehrmittel und bin auch stark überzeugt, dass es für den Schüler wichtig ist, dass man mit einem Lehrmittel arbeitet. Dann halte ich mich in der Regel auch an die Struktur, und dies schränkt dann methodisch auch ein, wenig ein oder sie gibt einem einen gewissen Scheinerfolg. (...) Das merkt man da wahrscheinlich auch ein wenig. // I: Das wäre meine Frage gewesen, warum hast du in dem Fall, weil du gesagt hast, dass du es auch schon anders gemacht hast, warum hast du es in dem Fall dann so gemacht? // L: Weil bei dieser Klasse mir nicht mehr wichtig ist, dass bei allen Schülern das Gleiche im Heft steht. Wer nicht so genaue Notizen aufschreiben will, muss das nicht mehr tun. Ansonsten führe ich sie zu eng, oder es gibt ihnen auch mehr Freiheit, mit ihren Geräten ein wenig länger zu recherchieren oder so und nicht etwas sklavisch genauso umzusetzen. (.) Und in diesem Alter erwarte ich von ihnen schon mehr Selbstständigkeit zum Entscheidenkönnen, was ich übernehmen möchte und was nicht. Ich mache ein Angebot, aber verlange nicht, dass sie es so übernehmen. Bei einer ersten Klasse würde ich jetzt genau sagen, dass an der Wandtafel die Tabelle steht und sie sie übernehmen sollen. Bei einer dritten Klasse ist dies nicht mehr der Fall, es ist ein Angebot, bei dem ich ihnen die Freiheit lasse, es nicht anzunehmen. Ja. (...) Es gibt auch solche Schüler, die nichts notieren, welche dann vor der Prüfung bei der Nachbarin die Sachen kopieren geht oder schicken lässt. Sie arbeiten ganz anders mit den neuen Medien, sodass ich nicht mehr notieren muss, weil sie denken, jemand anders ist zuverlässiger.\ Ich weiß auch, dass die Klasse gut arbeitet, ich bin der Klassenlehrer. Dann lässt man sie ein wenig freier arbeiten. Ich frage sie dann auch, ob sie etwas besprechen möchten oder nicht. In der Regel möchten sie etwas besprechen.» (Transkript G, 42:20 – 45:28)

In dem Auszug werden Alternativen zum Einstieg sowie weitere angesprochen. Das Lehrkonzept des Lehrers lässt sich, davon ausgehend, weiter differenzieren. So ori-

entiere er sich bei der Methodenwahl, etwa ob Lernende an die «Wandtafel geholt» würden, ob sie «selbstständig» mit dem «iPad [...] recherchieren», «den Lehrer» spielten oder «Notizen aufschreiben», am «Leistungsniveau der Klasse» und «wie viel Zeit» benötigt werde. Daneben achte er auf das «Alter» und die Klassenstufe. So lasse er beispielsweise «einer dritten Klasse⁶⁸⁷ [...] die Freiheit» zu wählen, wie sie Erarbeitetes sichern. Damit weist das Lehrkonzept des Lehrers genau die Merkmale auf, die im Theorieteil für ein sozialkonstruktivistisches Verständnis skizziert wurden (vgl. Kapitel 2.2.5), indem er verdeutlicht, dass er sein Vorgehen an die Fähigkeiten der Lernenden anknüpft, dort leitet, wo es aus seiner Sicht notwendig ist, und bei höheren Klassenstufen andere Anforderungen stellt. Zugleich fällt auf, dass seine Überlegungen bisher an keiner Stelle an explizit konstruktivistische Konzepte anschließen. Fachbezogene Aspekte bleiben ebenfalls undeutlich. Es scheint beinahe so, also ob die Aussagen wie bei Lehrperson 1 eher von fachunspezifischen didaktischen Überlegungen gespeist würden, die jedoch anders als bei Lehrperson 1 deutlich erkennbar auf gemeinsames Lernen gerichtet sind. Diese didaktischen Konstrukte werden mit weiteren Überzeugungen verknüpft. So wird die Wahl des Vorgehens von Überzeugungen zu den Lernenden und ihrem «Leistungsniveau» abhängig gemacht. Diese Beurteilungen sind wiederum mit dem institutionellen Kontext verbunden, wie die Nennung der Schulform «Handelsmittelschule» in diesem Zusammenhang verdeutlicht. Weiterhin werden Überlegungen zum Lehrmitteleinsatz mit den Überzeugungen zu den Lernenden verbunden, wenn der Lehrer verdeutlicht, er setze häufig das «Lehrmittel» ein, da er «auch stark überzeugt» sei, «dass es für den Schüler wichtig ist, dass man mit einem Lehrmittel arbeitet». Schließlich erfolgt die Reflexion der Nutzung neuer Medien in Verbindung mit seinen Beliefs zu den Fähigkeiten der Lernenden als Begründung seines Vorgehens, wenn er hervorhebt, die Lernenden «arbeiten ganz anders mit den neuen Medien, sodass ich nicht mehr notieren muss».

Im Zentrum des Gesprächs über eine zentrale Erarbeitung stand wie in der Stundenanalyse die Erarbeitung des «Mayflower Compact»:

«I: Dann kommt die Fragestellung. Vielleicht kannst du es einfach nochmals kommentieren, warum du die Quelle ausgesucht hast und warum du diese Fragen gestellt hast? L: Ja (.) Es geht nachher um die Gründungsmythen. Wenn wir

687 Lernende einer dritten Klasse am Langzeitgymnasium befinden sich auf der 9. Klassenstufe ihrer Schullaufbahn. In der Deutschschweiz ist es üblich, in jeder Schulform die Klassen mit eins beginnend zu nummerieren.

vom Bundesbrief der Schweiz reden von 1291, dann reden die Amerikaner vom (Mayflower Compact). Ist dies nun eine Staatsgründung oder nicht? Das werden wir das nächste Mal weiter anschauen, und dann geht es mehr darum zu sagen, dass es keine Staatsgründung ist und dass es zeigt, dass die Siedler noch sehr königstreu gewesen sind und es noch keine Abspaltung bei den ersten Siedlern gab. Das ist mir wichtig, und dann aber trotzdem die aufklärerischen Ideale und auch die Religiosität, wenn man eine erste Gruppe von Siedlern anschaut, wie die religiösen Siedler. Was wollten sie überhaupt dort? So als Einstieg\ Für all diese Punkte eignet es sich sehr gut. Es ist auch ein berühmtes Schriftstück, und man kann alle Punkte sehr gut ableiten. Es ist auch kurz genug, sodass man es im Rahmen einer Lektion besprechen kann. Dies ist immer auch ein Punkt, und (...) ich habe mir da auch überlegt, weil das Material nicht mehr kontrolliert wird, weil jeder ein iPad hat, das könnten sie sich auch in Englisch anschauen. Dies haben auch gewisse gemacht, und es ist sehr gut zugänglich. Die Folie ist ein Relikt, weil ich sie immer noch nehme, da ich es dort zusammengefasst habe, und andere arbeiten lieber mit dem iPad.» (Transkript G, 47:05 – 49:12)

Zu Beginn der Aussage werden Aspekte herangezogen, die auf der Schnittstelle zwischen thematischen und geschichtstheoretischen Überlegungen verortet sind. Zunächst ist die Begründung der Quellenauswahl an eine historische Orientierung hinsichtlich der heutigen Bedeutung des Mayflower-Vertrages für «die Amerikaner» gebunden, die der des «Bundesbrief[s] der Schweiz [...] von 1291» gleichgesetzt wird. Daneben werden geschichtstheoretische Überzeugungen im Hintergrund fassbar, die helfen, die bisherige Deutung zu verdichten. Es gehe ihm um die «Gründungsmythen». So solle die genannte Bedeutung daraufhin befragt werden, ob «dies nun eine Staatsgründung [war] oder nicht», damit deutlich werde, «dass die Siedler noch sehr königstreu gewesen sind und es noch keine Abspaltung bei den ersten Siedlern gab». Dahinter dürften Überlegungen stehen, die als dekonstruktiv beschreibbar sind und damit in Richtung narrativ-konstruktivistischer Überzeugungen gehen, da eine als Gründungsmythos erzählte Geschichte hinterfragt werden soll. Dabei bleibt jedoch der narrative und konstruktivistische Charakter des historischen Wissens wiederum unerwähnt. Dass es sich dabei in didaktischer Hinsicht nicht um eine ergebnisoffene Befragung handelt, die auf eine eigenständige historische Orientierung der Lernenden hinausläuft, wird implizit deutlich, wenn der Lehrer unterstreicht, ihm sei wichtig, dass erkennbar werde, es sei keine Staatsgründung gewesen. Infolgedessen lässt sich sein an die Quelle gebundenes fachbezogenes Lehrziel eher als darstellungsorientiert und transmissiv einordnen. Damit verbunden sind weitere

Lehr-Lern-Überzeugungen, die auf die Unterrichtsorganisation bezogen sind. So sei das Medium gut geeignet, weil es «kurz genug [ist], sodass man es im Rahmen einer Lektion besprechen kann», womit außerdem zeitlich-institutionelle Rahmenbedingungen angedeutet sind. Zudem begründet er die Verwendung damit, dass die Quellenwahl mit den technischen Voraussetzungen im Unterricht kompatibel ist, da «jeder ein iPad hat» und die Quelle in «Englisch» verfügbar sei.

Anhand der Reflexion über Alternativen lassen sich sowohl das fachspezifische Lehrkonzept des Lehrers als auch seine geschichtstheoretischen Überzeugungen konkretisieren:

«I: Und hier auch wieder die Frage, inwiefern hast du hier schon über Alternativen nachgedacht oder eingesetzt? // L: Zur Erarbeitung, alternative Quellen oder? // I: Ja, alternative Quellen oder alternative Sozialformen schon mal ausprobiert, oder man könnte auch darüber nachdenken, ob man eine Darstellung einsetzt oder so was. // L: Also ich finde Quellen zentral, und die Struktur ist in der Regel so, dass sie als Vorbereitung einen Darstellungstext lesen im Schulbuch. Also muss ich die 45 Minuten, die mir zur Verfügung stehen in der Lektion, für die Quellenanalyse nutzen. Da kann ich mich auch am besten einbringen. Das ist auch spannend, wenn man ihnen das Fenster zur Geschichte öffnen kann, und darum möchte ich unbedingt Quellen anschauen. Im Plenumsunterricht möchte ich nicht zu lange\ Die ist eigentlich immer im Unterricht, da die Quelle so bedeutsam ist. Ich habe zum Teil auch Bildquellen der Mayflower, und es gibt auch ein Gemälde, das die Gesellschaft zeigt. Aber das ist das Minimalprogramm. Wenn ich nur eine Quelle bringe, dann bringe ich diese. // I: Okay. // L: Ich will im Gymi es sowieso, und bei den anderen Abteilungen habe ich sie auch schon weggelassen, weil es dort nicht so zentral ist, dass sie mit Quellen umgehen können. Bei der didaktischen Form habe ich\ die Fragestellungen zur Grundgesellschaft sind in der Regel die gleichen in der Struktur, aber ich habe es auch schon so gemacht, dass ich sie zuerst arbeiten ließ und die Besprechung am Schluss machte oder so, aber das ist eine reine Ablauffrage. Sozialformen (...) Ich denke für Quellenarbeiten\ Bei Quellenarbeiten zeigt sich nicht nur der Fleiß, sondern man muss die Sachen interpretieren und einordnen können, und dort zeigen sich die großen Unterschiede. Man hat Leute in dieser Klasse, die noch das Ergänzungsfach Geschichte besuchen und insgesamt 5 Lektionen Geschichte pro Woche haben, und einige, die nur zwei Lektionen Geschichte pro Woche haben. Wenn es so heterogen ist, dann ist das Grundlagenfach für die einen Schüler sehr einfach, und den anderen muss man helfen, um die Sachen beim Namen zu

nennen. Was ist ein Gesellschaftsvertrag? Sie würden sonst nicht darauf kommen. Da braucht es immer wieder ein Input oder ein Feedback von mir. Darum sehe ich für die Quelleninterpretation keine andere gleich gute Alternative.» (Transkript G, 49:12 – 52:21)

Die Lehrkraft unterstreicht erneut, für sie seien «Quellen zentral», und führt dann den üblichen («in der Regel») Ablauf aus. Dieser bestehe im Lesen eines Darstellungstextes im Schulbuch als vorbereitende Hausaufgabe und einer «Quellenanalyse» als Schwerpunkt des Unterrichts, da «die Quelle so bedeutsam ist». Diese nutze er, da er den Lernenden darüber «das Fenster zur Geschichte öffnen» könne. Deshalb erscheint der in der Lektionsanalyse herausgearbeitete faktenpositivistische Umgang mit Medien, bei dem Herausgearbeitetes genutzt wird, als könne es Vergangenes abbilden, eher als durch interpretativ-hermeneutische geschichtstheoretische Beliefs zur Herkunft des Wissens begründet. Diese sind mit einem entsprechenden Geschichtsbegriff verbunden, der sowohl als Bezeichnung für Vergangenes als auch für Narrationen über frühere Zeit verwendet wird. Quellen dienen dabei als «Fenster» zur «Geschichte». Dass der Lehrer in der «Quellenarbeit» jedoch keinen rein positivistischen, unmittelbaren Zugang zu Vergangenen sieht, wird im letzten Teil des Auszugs deutlich, wenn er sein Lehrziel für Klassen im «Gymi» mit «interpretieren und einordnen können» von Quellen umreißt. Allerdings bleibt die für interpretativ-hermeneutisches Vorgehen typische Quellenkritik undeutlich. Mit diesem Fokus auf das «Interpretieren- und Einordnenkönnen» von Quellen scheint sein historisches Lernkonzept verbunden zu sein, denn dabei zeige sich «nicht nur der Fleiß», sondern es würden «die großen Unterschiede» sichtbar. Dass diese geschichtstheoretischen und lerntheoretischen Beliefs weiterhin an solche zur Lerngruppe gebunden sind, wird greifbar, wenn er die Bedeutung der Quellen besonders für das «Gymi» unterstreicht, während er diese «bei den anderen Abteilungen [...] auch schon weggelassen» habe, «weil es dort nicht so zentral ist, dass sie mit Quellen umgehen können». Diese Lerngruppenorientierung ist wiederum an Überzeugungen zur institutionellen Kontexteinbindung der Klassen am «Gymi» oder «den anderen Abteilungen» gebunden. Damit in Zusammenhang stehen Überlegungen, die die Fächerstruktur an der Schule betreffen, wenn der Lehrer deutlich macht, er habe Lernende, die fünf Lektionen Geschichte pro Woche unter Einbezug des «Ergänzungsfach[s]» hätten, während andere lediglich zwei Lektionen im «Grundlagenfach» besuchten und zum Teil Hilfe bräuchten, «die Sachen beim Namen zu nennen», weshalb er mehr «Input oder ein Feedback» gebe. Weniger zentral für die Lektion scheinen weitere Überzeugungen zu sein, die auf mediale und organisatori-

sche Aspekte gerichtet sind. Dies wird etwa deutlich, wenn er äußert, er habe den Ereigniskomplex auch schon an «Bildquellen der Mayflower» und einem «Gemälde, das die Gesellschaft» derselben zeige, thematisiert. Wenn er allerdings das «Minimalprogramm» mache, bringe er die Textquelle. Fragen der Sozialform, die er durchaus variere, halte er dagegen für «eine reine Ablauffrage».

Noch über die bisher rekonstruierten Konzepte hinausgehende Einblicke bieten die Aussagen zur Begründung und zu Alternativen der Auswertung:

«I: Vielleicht kannst du es auch nochmals kommentieren und die Intention deutlich machen und, falls du schon über Alternativen nachgedacht hast, darauf eingehen. // L: (...) Also zur Besprechung oder? // I: Mhm (bejahend). // L: Ja nein, das haben wir eigentlich vorhin schon besprochen. Für diese Art von Arbeit\ Ich bin überzeugt, dass nicht alle wussten, was Anno Domini heißt, aber ich habe das Gefühl, dass man es weiß\ würde ich hier nichts Grundlegendes verändern. Es hängt mit dem Umfang einer Aufgabe zusammen. Es ist eine Aufgabe, bei der sie in fünf Minuten eine individuelle Bearbeitung haben. Da ist es für mich klar, dass wir es bei dieser kurzen Quelle so machen, in einem frontalen Teil. Da kann ich die Sachen beim Namen nennen und klarmachen, dass allen klar wird, um was es dabei geht. Da glaube ich nicht, dass ich eine andere Form von Ergebnis-sicherung anwenden würde.» (Transkript G, 54:36 – 56:00)

Zunächst macht die Lehrperson deutlich, dass sie die Auswertung nicht anders gestalten würde als im von ihr geführten Klassenunterricht. Als Begründung zieht sie Überzeugungen heran, in denen zeitliche, mediale und lehrorganisatorische Überlegungen verbunden sind. So sei bei einer Aufgabe, die «in fünf Minuten [...] individuelle[r] Bearbeitung» bestehe, «klar, [...] bei dieser kurzen Quelle» einen «frontalen Teil» zu wählen. Dies habe den Vorteil, dass sie es in der Hand habe, «die Sachen beim Namen [zu] nennen». Der Lehrer charakterisiert die Auswertung als frontal und validiert damit meine in der Lektionsanalyse herausgearbeitete Einordnung der Auswertung als transmissiv. Diese Struktur begründet er anhand methodisch-organisatorischer Überzeugungen zum zeitlichen Rahmen der Aufgabe, zum Umfang der Quelle sowie zur Möglichkeit, Aspekte klar zu benennen.

Während die Aussagen zum fachspezifischen Lernen in weiteren Überlegungen sich nicht weiter aufklären lassen, geben Teile der Antwort auf meine explizite Nachfrage, inwiefern Überlegungen zur fachspezifischen Erkenntnisweise eine Rolle gespielt hätten, einen Einblick in die Beliefs zur Anwendung des Wissens:

«L: (...) Ich versuche schon, die neuesten Forschungen zum Thema wahrzunehmen, und was ich immer versuche einzubauen, ist, eine Bedeutung für die Gegenwart einzubauen. Manchmal kommen die Schüler selber mit solchem. Der eine hat die Flüchtlingsproblematik in der Lektion eingebracht, und ansonsten ist mir die Gegenwartsbedeutung schon wichtig. Es ist wichtig, dass man sieht, dass man in der amerikanischen Geschichte gewisse dunkle Kapitel versucht auszublenden. Dass man die Gründungsgeschichte aus verschiedenen Perspektiven anschaut, das nehme ich schon bewusst hinein. Dies kann man aber jetzt nicht auf eine einzelne Lektion reduzieren, sondern es ist eine Einheit. Im Geschichtsbuch gibt es kein Kapitel zu den Schwarzen oder, das fehlt. Dann sucht man halt Material. Jetzt machen wir noch ein Kapitel zu den Afrikanern, den Sklaven, zur wichtigen Rolle, die sie in der Gesellschaft spielen. Ich möchte auch die ursprüngliche Gesellschaft aus dieser Perspektive anschauen. Man ahnt zwar, dass sie nicht gleichberechtigt gewesen waren, aber heute haben sie einen schwarzen Präsidenten, und es ist für die heutige Jugend nichts mehr, wovon man ausgehen kann. Im Sinn von Gegenwartsbedeutung, das versuche ich hier schon einzubauen in den verschiedenen Themen. Oder jetzt dann, wenn die Wahlen sind, versuche ich mit den Nord- und Südstaaten die Mentalitätsunterschiede, welche sich auf das Wahlverhalten auswirkt, herauszuarbeiten.» (Transkript G, 58:21 – 01:00:11)

Die Frage beantwortet der Lehrer zunächst mit dem Bezug zur «neuesten Forschung», bevor er auf die «Gegenwartsbedeutung» sowie auf die Notwendigkeit, unterschiedliche Perspektiven zur Gründungsgeschichte der USA einzubeziehen, eingeht. Die Aussage, er versuche immer «eine Bedeutung für die Gegenwart einzubauen», lässt sich als Überzeugung zur Anwendung des Wissens einordnen, die sich narrativ-konstruktivistisch verorten ließe. Die Einschätzung, es sei wichtig, die Ausblendung der «dunkle[n] Kapitel» in «der amerikanischen Geschichte» zu beachten und «die Gründungsgeschichte» im Unterricht «aus verschiedenen Perspektiven» zu analysieren, könnte aufgrund des Bezugs zur Multiperspektivität ebenfalls als narrativ-konstruktivistische Überzeugung zur Herkunft des Wissens interpretiert werden. Allerdings fehlt hier wie in allen bisher vorgestellten Erwägungen des Lehrers das Konzept, dass das Erkenntnissubjekt Vergangenes während der Auseinandersetzung konstruiert. Außerdem sind wieder keine Aussagen zur narrativen Struktur zu finden. Mit Blick auf seine zuvor herausgearbeiteten Konstrukte scheint es hingegen plausibel, diese Erwägungen ebenfalls als Ausdruck interpretativ-hermeneutischer Überzeugungen zur Anwendung zu deuten, da solche Überlegungen von geschichtstheoreti-

schen Vertretern der Position angestellt wurden.⁶⁸⁸ Damit verbunden sind weitere Überzeugungen. So lässt sich die Aussage, man versuche in den USA «dunkle Kapitel der amerikanischen Geschichte» auszublenden, als Konstrukt zur Art und Weise der Geschichtserzählung(en) beschreiben. Außerdem werden wiederum Beliefs zu Lehrmitteln – hier genauer zur Gestaltung – und ihrem Umgang damit deutlich, wenn der Lehrer hervorhebt, es gebe dort «kein Kapitel zu den Schwarzen», weshalb «man halt Material» suche.

Abschließend fragte ich wie bei Lehrperson 1, inwiefern der Lehrer die Lektion nochmals genauso gestalten würde. In der Antwort verdeutlicht er einerseits, «die Grundlagen verändere» er «nicht mehr groß». Andererseits unterstreicht er nochmals, dass er, wenn Änderungen infrage kämen, diese «je nach Klassenniveau» vornehmen würde (Transkript G, 01:00:19 – 01:01:10). Die erste Aussage verstehe ich als Hinweis darauf, dass ein typisches Unterrichtsvorgehen zu beobachten war, während die zweite nochmals die soziale Ausrichtung seines Lehrkonzepts unterstreicht.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Lehrperson 2 ihren Unterricht sowohl anhand geschichtstheoretischer, -didaktischer als auch weiterer Überzeugungen begründet. Zunächst lassen sich Aspekte hervorheben, die als Teil narrativ-konstruktivistischer Überzeugungen interpretiert werden könnten. So betont der Lehrer im Bereich Herkunft des Wissens die Notwendigkeit der Quellenanalyse, der er die Kontextualisierung und Interpretation zuordnet, sowie die Beachtung divergierender Perspektiven. Außerdem unterstreicht er, dass es ihm wichtig sei, Gründungsmythen zu hinterfragen, womit dekonstruktive Aspekte zur Herkunft des Wissens angesprochen werden. Zudem möchte er die Gegenwartsbedeutung im Unterricht hervorheben, was als narrativ-konstruktivistisches Anwendungskonzept interpretiert werden könnte. Allerdings vertritt er zudem ein faktenpositivistisches Herkunftskonzept, indem er die Lernenden beauftragt, Fakten aus Darstellungen aufzulisten und aus Quellen herauszuarbeiten. Zudem wird an keiner Stelle die Konstruktivität und Subjektgebundenheit der Erkenntnis sowie die narrative Struktur angesprochen. Daher entsprechen seine Überzeugungen eher einer interpretativ-hermeneutischen Position, die zwischen Positivismus und narrativem Konstruktivismus zu verorten ist (vgl. Kapitel 2.2.1.1).

Seine geschichtsdidaktischen Überzeugungen zum Lernkonzept sind eng mit seinem Erkenntniskonzept verbunden. So besteht historisches Lernen für ihn darin, sowohl die Quellenanalyse als auch das Herstellen von Zusammenhängen mit zuneh-

⁶⁸⁸ Vgl. Droysen, *Grundriss der Historik*, 8f.

men dem Alter selbstständig zu beherrschen. Außerdem ist sein transmissives Zielkonzept, das darauf ausgerichtet ist, bestimmte Aspekte und historische Orientierungen aufzuzeigen, mit dem faktenpositivistischen Herkunftskonzept kohärent. Sein Lehrkonzept ist hingegen weitgehend allgemeindidaktisch geprägt, denn der Fachbezug wird lediglich dort greifbar, wo es um die Begründung des historischen Fokus anhand der gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Bedeutung geht oder wenn die Notwendigkeit zur Reduktion historischer Zusammenhänge betont wird. Es könnte zunächst als sozialkonstruktivistisch charakterisiert werden. So macht der Lehrer besonders in der Reflexion der Alternativen deutlich, dass er je nach Klassenstufe und Leistungsniveau die Lernenden anleitet oder Selbsttätigkeit etwa bei der Medienauswahl und Diskussion zulässt. Allerdings fehlen hier wiederum Erwägungen zum (ko-)konstruktiven Charakter des Lehr-Lern-Prozesses, sodass sich sein Konzept eher als soziale Lehr-Beliefs auffassen lassen, die von der allgemeindidaktischen Annahme der Orientierung an den Lernvoraussetzungen ausgehen.⁶⁸⁹ Damit in Zusammenhang stehen Überzeugungen zu seiner Rolle als Lehrperson, die sich im Spannungsfeld zwischen Anleitung und Förderung der Lernenden aufgrund ihres Leistungsniveaus bewegen. Die Einschätzung des Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler ist mit der Verortung der Lernenden im institutionellen Kontext der Schulform und Klassenstufe verbunden. Die Überlegungen zur Nutzung der Medien etwa zu digitalisierten Quellen werden ebenfalls mittels Überzeugungen zu den Lernenden, etwa ihren Medienvorlieben, begründet. Schließlich werden Überzeugungen herangezogen, die sich auf den Zeitbedarf von Medien und deren Umfang beziehen.

Vergleicht man die Analyseergebnisse des ersten und zweiten Interviews miteinander, sind mit Blick auf die (geschichts-)didaktischen und -theoretischen Beliefs vor allem vertiefende Einblicke, jedoch keine grundlegenden Unterschiede festzustellen. Die lektionsübergreifenden geschichtsdidaktischen Überzeugungen werden in den Antworten auf meine Frage nach erkenntnistheoretischen Überlegungen als Grundlage der Lektionsgestaltung greifbarer als bisher. So gehe es darum, «dass man ihnen das Grundwissen vermittelt, wie man in der Geschichte arbeitet und mit Quellen umgeht», wozu der Lehrer sich «auch an den Lehrmitteln» orientiere. Damit lassen sich seine Zielüberzeugungen deutlicher als bisher als darstellungsorientiert und damit transmissiv klassifizieren. Zugleich deutet der zweite Teil der Aussage eine methoden-

689 Ähnliches wird aus allgemeindidaktischer Perspektive verschiedentlich gefordert. Vgl. z. B. Meyer, *Was ist guter Unterricht*, 86ff.

orientierte Ausrichtung an.⁶⁹⁰ Damit verbunden werden seine auf historisches Lernen und Lehren bezogenen Beliefs deutlicher entfaltet. So orientiere er sich an «viele[n] entwicklungspsychologische[n] Erkenntnisse[n]», etwa daran, «dass Geschichtsbewusstsein erst mit 14 bis 15 Jahren oder im Erwachsenenalter kommt». Dies «widerspiegelt ja auch das, warum wir die Ägypter behandeln», da man davon ausgehe, «dass eine Faszination vorhanden» sei. Daher «widerspiegeln sich die Inhalte des Unterrichts in den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen» sowie der «Reifung der Schüler». Der erste Teil der Aussage lässt sich als Hinweis auf eine Lernentwicklungsvorstellung des Geschichtsbewusstseins interpretieren, das sich in thematischen Interessen ausdrückt. Der Terminus «Reifung» legt außerdem nahe, dass der Lehrer eher von einer natürlichen Logik ausgeht,⁶⁹¹ wonach «Geschichtsbewusstsein erst mit 14 bis 15 Jahren oder im Erwachsenenalter» entfaltet sei.⁶⁹² Die auf Lehren bezogenen Aussagen, legen daran anknüpfend, nahe, dass historisches Lehren darin bestehe, auf die «Erkenntnisse» mit entsprechenden Inhaltsangeboten zu reagieren. Für die Reaktion werden methodisch-organisatorische, medienbezogene Beliefs herangezogen. So orientiere er sich «auch an Lehrmitteln» und übernehme «dies auch einfach» (Transkript H, 26:42 – 29:13). Die konkreten Begründungen des Vorgehens in den einzelnen Unterrichtsphasen sind hingegen wie im vorherigen Interview wieder durch den Bezug auf ein allgemeindidaktisches Lehrkonzept geprägt. So wird das wiederholende Gespräch im Einstieg über Hochkulturen etwa damit begründet, dass es dem Lehrer ermögliche, «viele mitzunehmen», was «den Schwächeren» helfe, «sich mündlich einzubringen» (Transkript H, 03:56 – 05:22). Die Begründung der Kürze der Erarbeitung der Quellenanalyse anhand des Schreibens des Duaf wird anhand der Lern-

690 Eine solche konstatiert von Borries auch für die Geschichtsdidaktik bis zum Ende der 1990er Jahre, sodass man spekulieren könnte, inwieweit sich in den Aussagen Reflexe der geschichtsdidaktischen Ausbildung des Lehrers zeigen, da er Ende der 1990er bis Anfang der 2000er Jahre ausgebildet worden ist. Borries, «Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014)», 37f.

691 Während das Konzept «Geschichtsbewusstsein» auf eine Rezeption der Debatte um die zentrale geschichtsdidaktische Zielkategorie verweisen könnte (vgl. Kapitel 2.2.2.1), stammt der Begriff «Reifung» eher aus davorliegenden Überlegungen etwa von Roth oder Küppers. Vgl. Roth, *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*; Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern*.

692 Spätere Untersuchungen zeigten aber, dass es keine «natürlich» festgelegte Altersstufung gibt, sondern erhebliche Schwankungen in den Ausprägungen historischer Performanzen zwischen Altersstufen auftreten können. Vgl. z.B. Noack, «Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein»; Klose, *Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*, 47; Für internationale Konzepte, aber theoretisch anders modelliert, vgl. Lee und Shemilt, «A Scaffold, Not a Cage», 20f.

gruppe gerechtfertigt, indem der Lehrer hervorhebt, es handle sich um «eine erste Klasse», in der er noch nicht «vier Schritte der Quellenanalyse», sondern «einfach einen Schritt, die Interpretation» verlange. Sein Hinweis auf die vier Schritte der Quellenanalyse ist als Akzentuierung der geschichtstheoretischen Beliefs zur Herkunft des Wissens interpretierbar. Auch zeitlich nehmen die Erwägungen der Quellenanalyse einen größeren Raum ein (Transkript H, 11:34 – 12:47). Davon ausgehend, erscheint die Einordnung seiner geschichtstheoretischen Beliefs als interpretativ-hermeneutisch noch plausibler, da die Schritte der Quellenanalyse in der entsprechenden Geschichtstheorie zentral sind.⁶⁹³ In der Reflexion von Alternativen zur Auswertung wird deutlich, dass die Fachlichkeit des Lehr-Lern-Konzepts der Lehrperson neben der an anderer Stelle verdeutlichten Ausrichtung auf historisches «Grundwissen» von Überlegungen zur Quellenanalyse geprägt ist. So verliefen die Lektionen so «wie die klassische Quellenanalyse» (Transkript H, 23:01 – 23:48). Damit zeigt sich, dass die geschichtsdidaktischen Überzeugungen der Lehrperson, die für die Reflexion des Unterrichts herangezogen werden, durch ihre interpretativ-hermeneutischen geschichtstheoretischen Beliefs geprägt sind, während generelle Überlegungen, wie oben herausgestellt, durchaus auf einem Konzept historischen Lernens fußen. Mit dem Fokus auf die Quellenanalyse sind weitere Überzeugungen verbunden, die auf die notwendige Sozialform bezogen sind. Ähnlich wie im ersten Interview wird dabei deutlich, dass diese eng mit dem Bezug auf das Medium (Quelle) sowie die Einschätzung des Zeitbedarfs verknüpft sind. Außerdem wird der historische Fokus auf der abstrakten Ebene beigezogen. So hebt der Lehrer hervor, «die typische Quellenarbeit» sei «etwas, was man im Plenum» mache. Außerdem sei es nicht möglich, «innerhalb des zeitlichen Rahmens den Inhalt gleich [zu] behandeln» (Transkript H, 14:50 – 15:32). Allerdings begründet der Lehrer die Strukturierung unter anderem mit kontextbezogenen Aspekten. So hebt er im Rahmen der Begründung der Auswertung hervor, er tendiere «im Grundlagenunterricht» dazu, «eine Art Pingpongspiel, fragenentwickelnder Unterricht sehr dominant durchzuführen», was «bei allen Kollegen» typisch sei, um «die schwächeren Schüler» abzuholen und «jeden auf ein minimales Niveau zu bringen». Im «Ergänzungsfach Geschichte», das die Lernenden zusätzlich wählen können, nutze er hingegen «Projektaufträge». Damit verbunden sind wie im ersten Interview Überlegungen zur «Rolle» als Lehrperson. Während er im Grundlagenfach stärker führe, agiere er im Ergänzungsfach eher als «Berater» (Transkript H, 21:02 – 24:36). Damit

⁶⁹³ Vgl. Droysen, *Grundriss der Historik*, 13–22. Er unterscheidet allerdings nur die drei Schritte Heuristik, Kritik und Interpretation, differenziert die Kritik jedoch in innere und äußere Quellenkritik.

lassen sich seine kontextbezogenen Überzeugungen zunächst so charakterisieren, dass sie auf schulorganisatorische Aspekte im Rahmen der eigenen Schule wie die Fachstrukturierung in Grundlagen- und Ergänzungsfach bezogen sind. Darüber hinaus werden jedoch ebenfalls Überzeugungen genutzt, die auf die Vorgehensweisen der Kolleginnen und Kollegen gerichtet sind und die man vielleicht als solche zur Schulkultur bezeichnen kann.⁶⁹⁴ Dass außerdem auf Beliefs zurückgegriffen wird, die sich auf ausserschulische Rahmenbedingungen beziehen, verdeutlichen seine Begründungen des Klassenunterrichts im Einstieg. So hebt der Lehrer hervor, man habe «relativ viel Zeitdruck vom Lehrplan her. Man hat in vier Jahren sozusagen den Lehrplan von anderen Kantonen in sechs Jahren.» Vor allem in der «Probezeit» sitze einem die Zeit im Nacken (Transkript H, 07:23 – 07:58).

Zusammenfassend möchte ich hervorheben (vgl. *Tabelle 20*), dass in beiden Interviews von Lehrperson 2 deutlich wird, wie transmissive geschichtsdidaktische Beliefs herangezogen werden, wenn Ziele der Lektion konkretisiert werden. Deutlicher als im ersten Interview wird allerdings hervorgehoben, dass es ihr im Geschichtsunterricht um das Erlernen von geschichtswissenschaftlichen Methoden geht. Dabei verdeutlichen die weiteren Erwägungen eine Fokussierung auf die Quellenanalyse. Der Bezug auf die vier Schritte der Quellenanalyse sowie der zentrale Stellenwert im gesamten Interview auf der einen Seite und das Fehlen einer Reflexion des narrativ-konstruktivistischen Charakters historischer Erkenntnis auf der anderen Seite unterstreichen die Einordnung der geschichtstheoretischen Belief als interpretativ-hermeneutisch. Damit wird deutlich, dass die Hypothese, die Lehrperson nutze narrativ-konstruktivistische Beliefs für die Reflexion und Begründung der Lektionsstruktur, verworfen werden muss. Stattdessen zieht sie vorkonstruktivistische geschichtstheoretische Überzeugungen heran (Quellenbezug, Perspektivität, Orientierungsfunktion), die jedoch mit einem narrativ-konstruktivistischen Konzept verwandt sind (vgl. Kapitel 2.2.1.1).

694 Darunter verstehe ich hier die Gesamtheit der Kommunikationsweisen von Subjekten an einer Schule sowie die damit verbundenen Regeln und materiellen Manifestationen. Das weitere Schulumfeld wie Lehrplanvorgaben und administrative Richtlinien zähle ich hier ebenso wenig dazu wie normative Überlegungen zur «guten» Schulkultur. Vgl. Terhart, «SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends».

Tabelle 20: Überzeugungen in den Unterrichtsreflexionen von Lehrperson 2

Reflexion zur Lektion Klasse 9	Reflexion zur Lektion Klasse 7
<i>(Geschichts-)didaktische Überzeugungen:</i>	<i>(Geschichts-)didaktische Überzeugungen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • transmissive Beliefs zu Zielen • interpretativ-hermeneutisch geprägte und faktenpositivistische Lernbeliefs • allgemeindidaktische soziale Beliefs zur Gestaltung der Lehre, die an Lerngruppen orientiert sind 	<ul style="list-style-type: none"> • transmissive, aber auch «methodenorientierte» Beliefs zu Zielen (Wissensgrundlage) • interpretativ-hermeneutische und reifungsorientierte Lernbeliefs • allgemeindidaktische soziale Beliefs zur Gestaltung der Lehre, die an Lerngruppen orientiert sind, sowie fachspezifische, die auf Methoden- und Wissensaufbau ausgerichtet sind
<i>(Geschichts-)theoretische Überzeugungen:</i>	<i>(Geschichts-)theoretische Überzeugungen:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • faktenpositivistische sowie dekonstruktionsorientierte Beliefs zur Herkunft des Wissens • interpretativ-hermeneutische Beliefs zur Herkunft und Anwendung historischen Wissens 	<ul style="list-style-type: none"> • interpretativ-hermeneutische Beliefs zur Herkunft historischen Wissens
<i>Weitere Überzeugungen:</i>	<i>Weitere Überzeugungen:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • zu Lernenden (Leistungsniveau, Medienaffinität) • Kontext (institutionelle Einbindung der Lernenden) • zur Rolle der Lehrperson (Anleitung vs. Freiraum) • methodisch-organisatorische (Zeitbedarf und Umfang Medien) 	<ul style="list-style-type: none"> • zu Lernenden (Leistungsniveau, Klassenstufe) • Kontext (Lehrplan, Ergänzungsfach, Schulkultur) • zur Rolle der Lehrperson (Anleitung vs. Freiraum) • methodisch-organisatorische (angemessene Sozialformen für Medium Quelle, «Inhalt» und Zeitbedarf)

Erst wenn die Verbindung zwischen den geschichtstheoretischen und -didaktischen Beliefs des Lehrers hergestellt wird, gewinnt sein historisches Lernkonzept an Kontur. So betont die Lehrperson in ihren generellen Überlegungen die Notwendigkeit des Erwerbs von historischem Grundwissen und geschichtswissenschaftlichen Methoden. Außerdem fasst sie fachspezifisches Lernen als Entwicklung und Reifung des Geschichtsbewusstseins auf. Da sie jedoch davon ausgeht, dass die Lehrmittel diese bei ihrer thematischen Gestaltung berücksichtigen, hält sie sich für die historischen Fokussierungen des Unterrichts an den dortigen Aufbau. Vermutlich spielen die geschichtsdidaktischen Beliefs zum historischen Lernen deshalb bei der Reflexion und

Begründung der konkreten Lektionsstrukturierung lediglich eine untergeordnete Rolle. Vielmehr gewinnen die Überlegungen hier an Fachlichkeit, indem die interpretativ-hermeneutischen geschichtstheoretischen Beliefs zur Quellenanalyse an die Stelle treten. Historisches Lehren bedeutet im Umkehrschluss die Anleitung zur Quellenanalyse und zum Aufbau historischen Wissen. Die Anknüpfung an das Niveau der Lernenden und an die Altersstufe erweist sich hingegen als eher allgemein-didaktisch begründet und ist, anders, als zunächst vermutet, nicht konstruktivistisch begründet. Stattdessen sind diese didaktischen Überzeugungen eng mit solchen verbunden, die auf die Lernenden, die Rolle als Lehrperson und geeignete Methoden (Medien, Sozialform) gerichtet sind. Schließlich zeigt sich, dass damit außerdem solche Konstrukte verbunden sind, die auf den Kontext gerichtet sind. Dazu gehören solche, die auf den engeren institutionellen Rahmen bezogen sind, etwa auf die Verortung der Lernenden in einer bestimmten Schulform (Handelsmittelschule vs. Langzeitgymnasium), das organisatorische Gefäß für den Unterricht (Grundlagen- oder Ergänzungsfach) oder die Schulkultur (Vorgehensweisen von Kolleginnen und Kollegen). Außerdem sind die Überzeugungen auf den weiteren institutionellen Kontext bezogen, wenn der Zeitdruck, den die Lehrplanvorgaben in der Probezeit erzeugen, herangezogen wird. Es zeigt sich, dass die Hypothese, die Lehrperson ziehe transmissive Überzeugungen zur Reflexion und Begründung der Unterrichtsstruktur heran, nicht gänzlich verworfen werden muss. Allerdings erweisen sich die beigezogenen Konstrukte als deutlich komplexer.

3.3.2.5 Zusammenfassung

Um herauszuarbeiten, in welchem qualitativen Zusammenhang die geschichtstheoretischen und -didaktischen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen mit ihrer Unterrichtspraxis stehen (Frage 4), habe ich Vertiefungsstudien mit zwei erfahrenen Geschichtslehrpersonen durchgeführt. Dazu wurden die Fragebogenantworten der Probandin und des Probanden zunächst über den Mittelwert im Kontext der Antworten der angehenden und erfahrenen Geschichtslehrpersonen platziert, um herauszuarbeiten, inwiefern es sich hinsichtlich der beiden Samples um typische Überzeugungszustimmungen handelt. Anschließend geriet der Geschichtsunterricht der beiden Teilnehmenden in den Blick.

Hinsichtlich der geschichtstheoretischen Beliefs stellen Lehrperson 1 und 2 typische Fälle dar, da ihre Antworten innerhalb der Standardabweichungen beider befragten Gruppen oder kaum darüber liegen. Lediglich die Ablehnung der skeptischen Sicht durch Lehrperson 2 fällt deutlich stärker aus als in den Vergleichsgruppen und liegt etwas außerhalb der Standardabweichungen der Vergleichssamples.

Mit Blick auf die geschichtsdidaktischen Beliefs gehören die beiden Befragten eher zu den Extremfällen. So ist die Zustimmung von Lehrperson 1 zu den transmissiven Überzeugungen mehr als eine Standardabweichung höher zu verorten als in beiden Vergleichsgruppen. Lehrperson 2 lässt sich demgegenüber als Extremfall der Zustimmung zu individuell-konstruktivistischen Beliefs charakterisieren, während sie sozialkonstruktivistische Überzeugungen ablehnt und damit ebenfalls etwas außerhalb der Vergleichsgruppen liegt (vgl. Kapitel 3.3.2.4.1).

Vergleicht man die quantitative Positionierung mit den Resultaten der qualitativen Lektionsanalysen, fallen Übereinstimmungen und Abweichungen auf. Bei Lehrperson 1 sind auf der geschichtstheoretischen Ebene kaum Zusammenhänge festzustellen. Während die Probandin den narrativ-konstruktivistischen Überzeugungen des EBQH deutlich zustimmt und die anderen Perspektiven ablehnt, sind ihre Geschichtslektionen als positivistisch zu klassifizieren, da sie auf die Abbildung einer fertigen Geschichte oder exemplarischer historischer Aspekte ausgerichtet sind und die Medien genutzt werden, als ob sie Vergangenes abbilden oder zugänglich machen könnten. Lediglich in der zweiten Lektion auf Klassenstufe 7 sind Ansätze von Schritten der Quellenanalyse zu beobachten, welche unter anderem für eine narrativ-konstruktivistische Sichtweise zentral sind. Für die (geschichts-)didaktische Ebene sind hingegen deutlichere Zusammenhänge konstaterbar. So stimmt die Lehrperson den transmissiven Überzeugungen am stärksten zu. Damit deckungsgleich wurden die Profile der Geschichtsstunden klassifiziert (vgl. Kapitel 3.3.2.4.2).

Bei Lehrperson 2 scheinen die Zustimmungen zu den geschichtstheoretischen Überzeugungen ebenfalls kaum mit den Lektionsstrukturen verbunden, da der Proband der narrativ-konstruktivistischen Sichtweise stark zustimmt, während die Lektionen wenigstens als faktenpositivistisch zu klassifizieren sind. So sind zwar Ansätze der Schritte der Quellenanalyse vorhanden. Diese dienen allerdings lediglich der Erschließung des Inhalts, ohne dass die Plausibilität der Quellaussagen während des Unterrichts reflektiert würde. Die Zustimmung zu transmissiven geschichtsdidaktischen Überzeugungen ist demgegenüber kongruent zur entsprechenden Gestaltung der Lektionen. Allerdings fällt der Zuspruch des Probanden zu individuell-konstruktivistischen Beliefs deutlich stärker aus. Entsprechende Merkmale sind in den Lektionsanalysen jedoch kaum zu finden. Allenfalls könnte das Angebot in der Lektion der 9. Klasse, den Mayflower-Vertrag im Internet auf Altenglisch zu lesen, als entsprechendes Merkmal verstanden werden (vgl. Kapitel 3.3.2.4.4).

Damit lässt sich zunächst festhalten, dass der Unterricht beider Lehrpersonen eher von einem (fakten-)positivistischen Klima und einem transmissiven Lehr-Lern-Prozess geprägt ist, in dessen Rahmen Quellen überwiegend als unmittelbarer Zugang

zur Vergangenheit erscheinen. Im Zusammenspiel mit darstellenden Medien und der Art der Gesprächsführung der Lehrpersonen – häufig Impuls-Reaktions-Feedback-Sequenzen – tragen die eingesetzten Quellen und Darstellungen dazu bei, Geschichte oder Versatzstücke derselben zu erzählen, während die Lernenden eher Rezipierende dieser Narrationen sind.

Um Erklärungsansätze für die Zusammenhänge oder Abweichungen herauszuarbeiten, wurden die Daten aus den Stimulated-Recall-Interviews untersucht (*Frage 5*). In den Interviews beider Lehrpersonen finden sich Aussagen, die ich als (geschichts-)theoretische Überzeugungen interpretiert habe. Diese erscheinen inhaltlich anschlussfähig an die angebotenen narrativ-konstruktivistischen Aussagen. So konnten für Lehrperson 1 einige Aussagen herausgearbeitet werden, die auf der domänenübergreifenden Ebene die Notwendigkeit betonen, den Lernenden zu vermitteln, dass sie ihre Meinungen begründen sollen. Da jedoch nicht deutlich wird, welche Kriterien zur Absicherung nutzbar sind und ein Fachbezug fehlt, habe ich diese als quasireflektierte domänenübergreifende Überzeugungen eingeordnet. Außerdem fanden sich für die Bereiche Herkunft und Anwendung des Wissens einzelne Aussagen, die den Annahmen einer narrativ-konstruktivistischen Position ähnlich, jedoch eher interpretativ-hermeneutisch orientiert sind.

In vergleichbarer Weise, jedoch deutlich prägnanter, hat Lehrperson 2 Interviewaussagen getätigt, die sich als interpretativ-hermeneutische Beliefs deuten lassen. Daher scheint es so, als ob die Abweichungen zwischen den geschichtstheoretischen Fragebogenantworten und den Lektionsstrukturen damit zu erklären sind, dass die Probandin und der Proband die Aussagen im Fragebogen vor dem Hintergrund ihrer Überzeugungen ausgewählt haben, die Ähnliches wie die Fragebogenannahmen fokussieren.

Mit Blick auf die geschichtsdidaktischen Beliefs erscheinen die Zusammenhänge zwischen den Fragebogenantworten und den Lektionen der Probandin und des Probanden kohärenter. Beide stimmen transmissiven Beliefs zu, und ihre Lektionsstrukturen lassen sich dementsprechend klassifizieren.

Lehrperson 1 hat während des Interviews häufig selbst eine Lehrzentrierung festgestellt. Zugleich hat sie Gründe angeführt, warum sie ein solches Vorgehen für sinnvoll hält. So verdeutlichen ihre Aussagen zu Lehrzielen, dass es ihr wichtig ist, dass die Lernenden historisches Wissen behalten. Unter Rückgriff auf unterrichtsmethodische Beliefs hält sie ihr Vorgehen unter anderem für sinnvoll, um die Behaltensleistung zu fördern. Ihre Überzeugungen zu Medien verdeutlichen, dass sie diese nutzt, um ihr Lehrziel zu erreichen und die Motivation der Lernenden anzuregen. Außerdem finden sich allgemeindidaktische Aussagen, in denen die Probandin die

Notwendigkeit der Lernendenorientierung betont und die dazu beigetragen haben dürften, dass die Probandin den sozialkonstruktivistischen Annahmen des TLBQH zustimmte (vgl. Kapitel 3.3.2.4.3).

Lehrperson 2 betont neben einer Quellenorientierung die Bedeutung der Vermittlung von Grundwissen und zielt darauf, Lernende auf ein gemeinsames Minimalniveau zu bringen, was zu transmissiven Beliefs und ihrem Vorgehen passt. Dieses scheint zudem durch die lerntheoretische Annahme einer altersspezifischen Reifung des Geschichtsbewusstseins befördert, auf die von ihr im Unterricht reagiert werde. Zudem wird ihr Vorgehen von weiteren Überzeugungen zum Leistungsvermögen der Lernenden sowie zur Gestaltung der Lehrmittel (entsprechend der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins aufgebaut) gestützt (vgl. Kapitel 3.3.2.4.5). Möglicherweise ist die Fokussierung auf die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins ursächlich für die Zustimmung zu individuell-konstruktivistischen Beliefs im Fragebogen, da der Terminus Geschichtsbewusstsein im geschichtsdidaktischen Kontext für individuelle Kognitionen verwendet wird (vgl. 2.2.2.1).

Insgesamt verdeutlichten die Lektionsanalysen und Interviewaussagen jedoch, dass der Unterricht beider Lehrkräfte eher abbildend und transmissiv ausfällt, obwohl der ersten Lehrkraft Lernendenorientierung wichtig ist und die zweite Lehrperson sich ebenfalls am historischen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler orientiert. Dies dürfte einerseits an kontextbezogenen Beliefs liegen, da Lehrperson 1 die Adaption ihres Unterrichts für die Kamera angesprochen hat und Lehrperson 2 unter anderem den Zeitdruck durch das Curriculum, die unterrichtlichen Organisationsgefäße der Schule (Grundlagenfach vs. Projektunterricht) sowie das Vorgehen der Kolleginnen und Kollegen zur Begründung des Vorgehens nutzt. Andererseits wird in den Interviewteilen, in denen alternative Vorgehensweisen besprochen wurden, deutlich, dass beide, Probandin wie Proband, nicht über die Unterrichtsmethoden verfügen, die zu ihren Fragebogenantworten passen würden.

Ob dies grundsätzlich heißt, dass die untersuchten Überzeugungen der Lehrpersonen nicht mit ihrem Unterricht zusammenhängen, wird im Vergleich zwischen ihrem Vorgehen und den Beliefs, die sie während der Interviews geäußert haben, deutlich (*Frage 6*).

In den Interviewäußerungen von Lehrperson 1 spielen geschichtstheoretische Beliefs lediglich eine untergeordnete Rolle. Stattdessen bestehen ihre Überlegungen eher aus allgemeindidaktischen Überzeugungen (v. a. Essenz vermitteln, Meinungen begründen lernen, Lernendenorientierung) und solchen zur Funktion von Medien (Motivation fördern, Neugierde wecken) (vgl. Kapitel 3.3.2.4.3). Dementsprechend ist ihr Unterricht um die Vermittlung einer historischen Erzählung (z. B. Erniedri-

gungsgefühle der Deutschen aufgrund des Versailler Vertrags) oder narrativer Ver-satzstücke (z. B. Aspekte der Renaissance) strukturiert (vgl. Kapitel 3.3.2.4.2). Zudem verdeutlichen ihre Reflexionen alternativer Gestaltungsmöglichkeiten, dass sie die Lernendenorientierung mittels Variationen der Sozialform oder Bearbeitungsweisen (mündlich vs. schriftlich) zu erreichen sucht. Lediglich ihr Ziel, den Lernenden zu helfen, ihre Sichtweisen zu begründen, scheint von ihrer kleinschrittigen Gesprächs-führung konterkariert. Allerdings reflektiert die Lehrperson dieses Vorgehen kritisch, und es ist möglich, dass dieses Agieren unter anderem durch die Erhebungssituation bedingt war, da sie betont, sie habe ihr Vorgehen für die Erhebung angepasst (vgl. Kapitel 3.3.2.4.3).

Demgegenüber ist der Unterricht von Lehrperson 2 von ihren interpretativ-hermeneutischen Beliefs geprägt. Ihr Lehrziel besteht darin, das Erlernen von histo-rischen Methoden (vor allem Quellenanalyse) und historischem Grundwissen anzu-bahnen. Indem die Lehrkraft darüber hinaus auf das Hinterfragen von Mythen abzielt, tendieren ihre Überzeugungen in eine narrativ-konstruktivistische Richtung (Stichwort Dekonstruktion). Historisches Lernen wird als natürliche Entwicklung des Geschichtsbewusstseins konzipiert und Lehren als Reaktion auf diese Entwick-lung. Gestützt wird dieses Konzept von Überzeugungen zur Gestaltung von Lehr-mitteln, von denen angenommen wird, diese seien an der Entwicklung des Ge-schichtsbewusstseins der Lernenden orientiert, sowie von Beliefs zum Leistungsniveau der Lernenden auf unterschiedlichen Schulstufen (vgl. Kapitel 3.3.2.4.5). Entspre-chend ist der Geschichtsunterricht ebenfalls um eine historische Erzählung (Ursprünge der amerikanischen Unabhängigkeit) oder Teilstücke (Merkmale der ägyptischen Hochkultur) strukturiert. Allerdings stehen im Vergleich zum Unterricht von Lehr-person 1 Quellen deutlich prägnanter im Zentrum (vgl. Kapitel 3.3.2.4.4). Dass diese in beiden Lektionen eher für die Inhaltserschließung genutzt werden und nicht für umfangliche Quellenanalysen, begründet die Lehrkraft aufgrund ihrer Überzeugun-gen zum Leistungsniveau der Lernenden (vgl. Kapitel 3.3.2.4.5). Die transmissiv klassifizierten Lektionsstrukturen erscheinen, davon ausgehend, von domänenspezi-fischen Beliefs geprägt.

Insgesamt möchte ich hervorheben, dass die qualitativ herausgearbeiteten Über-zeugungen der Lehrpersonen durchaus kongruent zur beobachtbaren Struktur ihres Geschichtsunterrichts sind. Dabei haben die geschichtstheoretischen und geschichts-didaktischen Beliefs für beide Lehrpersonen jedoch eine unterschiedliche Bedeutung. Während bei Lehrperson 1 eher allgemeindidaktische Überlegungen zentral sind, bilden domänenspezifische Konstrukte den Kern der Reflexionen von Lehrperson 2.

Darüber hinaus verdeutlichen die qualitativen Analysen, dass die Konstrukte beider Lehrpersonen nicht deckungsgleich mit den – vor allem geschichtstheoretischen – Annahmen sind, denen beide Befragten in der Fragebogenerhebung zugestimmt haben. Was dieser Befund für die Validität der Fragebögen bedeutet, wird unter anderem in der Diskussion zum Thema.

4 Diskussion der Ergebnisse

4.1 Zusammenfassung, Diskussion und Limitation der Studie

In dieser Arbeit habe ich die Entwicklung des «Epistemological Beliefs Questionnaire in History» (EBQH) und des «Teaching and Learning Beliefs Questionnaire in History» (TLBQH) vorgestellt. Außerdem wurden Resultate einer Studie mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen präsentiert, in der beide Fragebögen eingesetzt wurden. Zudem habe ich die Ergebnisse einer Vertiefungsstudie mit zwei erfahrenen Geschichtslehrkräften dargestellt. Zunächst diskutiere ich die Ergebnisse der quantitativen Analysen, bevor ich auf die qualitativen Resultate eingehe.

Als Erstes interessierte mich, wie epistemologische und lehr-lerntheoretische Beliefs von Lehrkräften fachspezifisch konzipiert werden können (*Frage 1*). Daher habe ich die Konstrukte auf der Grundlage der vorliegenden domänenübergreifenden (vgl. Kapitel 2.1) und domänenspezifischen Literatur (vgl. Kapitel 2.2) als geschichtstheoretische (vgl. Kapitel 2.2.5.1) und geschichtsdidaktische Überzeugungen (vgl. Kapitel 2.2.5.2) modelliert. Die derartig entworfenen Heuristiken unterscheiden sich von vorliegenden Konzepten dahingehend, dass für die Konstruktion nicht nur die lernpsychologische, bildungswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Literatur berücksichtigt wurde,⁶⁹⁵ sondern für den EBQH auch geschichtstheoretische Überlegungen integriert werden konnten.⁶⁹⁶ Diese Herangehensweise war notwendig, weil zu Beginn meiner Studie keine Erhebungsinstrumente vorlagen, mit denen erkenntnistheoretische und lehr-lerntheoretische Annahmen von Geschichtslehrpersonen so untersucht werden konnten, dass sich die theoretisch angenommene Struktur

695 Vgl. Maggioni, Alexander und VanSledright, «At a Crossroads? The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking»; Maggioni, VanSledright und Alexander, «Walking on the Borders»; Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom»; Stael, van Drie und van Boxtel, «Teaching towards Historical Expertise. Developing a Pedagogy for Fostering Causal Reasoning in History»; Stael, 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.»; Stael u. a., «Measuring Epistemological Beliefs in History Education»; Mierwald, Lehmann und Brauch, «Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor».

696 Eine geschichtstheoretische Verortung nahmen VanSledright und Maggioni erst nach dem Abschluss der Entwicklung ihres Fragebogens und nach der Durchführung meiner Haupterhebung vor. Folglich sind ihre Überlegungen wohl nicht mehr in ihren Fragebogen eingeflossen Vgl. VanSledright und Maggioni, «Epistemic cognition in history», 130–33.

der Beliefs konstruktvalide statistisch modellieren ließ. Zudem fehlten deutschsprachige Instrumente weitgehend. Mein Ansatz unterscheidet sich außerdem darin von anderen,⁶⁹⁷ dass erkenntnis- und lehr-lerntheoretische Aspekte getrennt konzipiert werden. Dieses Vorgehen habe ich gewählt, da mich der Einfluss der Hochschulausbildung auf beide Konstrukte interessierte.

Weiterhin untersuchte ich, wie sich geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs bei (angehenden) Geschichtslehrpersonen statistisch modellieren lassen (*Frage 1*). Ausgehend von den konstruierten Heuristiken, wurde die Hypothese getestet, dass sich die geschichtstheoretischen (Positivismus, Skeptizismus, narrativer Konstruktivismus) und die geschichtsdidaktischen Überzeugungen (Transmission, individueller Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus) in drei Positionen differenzieren lassen (*Hypothese 1 a und b*). Dazu wurden *Skalenanalysen* vorgenommen und *konfirmatorische Faktorenanalysen* (CFA) geschätzt. Die Resultate derselben verdeutlichen, dass meine Konzepte gut bis ausgezeichnet zu den Daten passen. Allerdings ist die quantitative Erfassung der Konstrukte, wie in früheren Studien aus anderen Domänen⁶⁹⁸ und in Geschichte,⁶⁹⁹ nach wie vor ein Grenzgang. Wie dargestellt (vgl. Kapitel 3.3.1.3), mussten Items sowohl nach der *Skalenanalyse* als auch nach den ersten beiden CFA ausgeschlossen werden. Außerdem erwies sich eine Faktorladung eines Indikators der narrativ-konstruktivistischen Perspektive als eher niedrig (vgl. Kapitel 3.3.1.4). Allerdings kommt als Erklärung für diesen Befund das gewählte Schätzverfahren für die CFA in Betracht. Wie Li herausgearbeitet hat,⁷⁰⁰ tendiert das gewählte robuste Verfahren dazu, die Faktorladungen zu unterschätzen, wenn die Daten wie in der vorliegenden Studie ordinal skaliert sind und die Annahme der Normalverteilung der Daten als methodologische Voraussetzung verletzt ist. Die gewählte Methode gilt jedoch als die effizienteste für kleinere Datensätze.⁷⁰¹ Zudem möchte ich hervorheben, dass es in der Haupterhebung gelungen ist, die Struktur der Konstrukte aus der vierten Pilotierung⁷⁰² zu replizieren. Davon ausgehend, interpretiere ich die

697 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 356.

698 Vgl. z. B. Mason, «Psychological Perspectives on Measuring Epistemic Cognition».

699 Vgl. z. B. Maggioni, VanSledright und Alexander, «Walking on the Borders»; Stoel u. a., «Measuring Epistemological Beliefs in History Education»; Mierwald u. a., «Fragebogen auf dem Prüfstand – Ein Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung eines bestehenden Instruments zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen in der Domäne Geschichte».

700 Vgl. Li, «The Performance of ML, DWLS, and ULS Estimation with Robust Corrections in Structural Equation Models with Ordinal Variables», 384.

701 Schwab und Helm, «Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen», 181.

702 Vgl. Nitsche und Waldis, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen».

Ergebnisse der *CFA* als Hinweis für die Konstruktvalidität der Erhebung, das heißt für die strukturelle Plausibilität im Hinblick auf die Theorie.

Hinsichtlich der Inhaltsvalidität sind jedoch einige Einschränkungen zu vermerken.⁷⁰³ So mussten solche Items des EBQH für die narrativ-konstruktivistische Perspektive ausgeschlossen werden, in denen der narrative Charakter von Geschichte besonders deutlich hervorgehoben wird (vgl. *Tabelle 5*, Kapitel 3.3.1.2). Es ist daher denkbar, dass solche Personen, die über vorkonstruktivistische (z. B. hermeneutische) Beliefs verfügen, ebenfalls den verbliebenen Annahmen zustimmten. Dies dürfte unter anderem ein Erklärungsansatz für die in der qualitativen Vertiefungsstudie elaborierten Abweichungen zwischen den Fragebogenantworten, der Unterrichtspraxis und den Interviewaussagen der Befragten sein. Zukünftig scheint es daher zielführend die Prozesse während der Beantwortung des Fragebogens mittels kognitiver Interviews zu ergründen.⁷⁰⁴ Mittels solcher Vorgehensweisen wurde in Geschichte herausgearbeitet, dass Lernende, angeregt von Fragebogaussagen, die bestimmte epistemologische Ansichten (z. B. «borrower», «criterialist») betonen, Überlegungen anstellten, die sich als erkenntnistheoretische Zwischenformen verstehen lassen.⁷⁰⁵ Fachübergreifende Studien haben außerdem gezeigt, dass Lernende ihre Überzeugungen in Lehr-Lern-Situationen (z. B. Aufgaben) adaptiv nutzen.⁷⁰⁶ Davon ausgehend, vermute ich, dass die Fragebogaussagen solche Konstrukte aktivieren, die nah an den Konzepten liegen, über die die Befragten verfügen. Allerdings sollten zukünftige Studien diesem Sachverhalt genauer auf den Grund gehen. Weiterhin haben Stoel et al. in einer explorativen Studie deutlich gemacht, dass erkenntnistheoretische Annahmen in Geschichte aus mehr als drei Sichtweisen bestehen (vgl. Kapitel 2.2.1.1). So arbeiten die Autorinnen und Autoren eine dimensionale Struktur der Konstrukte heraus (z. B. naive Annahmen zur Entstehung des Wissens).⁷⁰⁷ Dieser Befund deckt sich mit Überlegungen aus der Pädagogischen Psychologie⁷⁰⁸ und der Geschichtstheorie.⁷⁰⁹ Da ich in meinem Modell der geschichtstheoretischen Positionen ebenfalls mehrere Dimensionen pro Perspektive unterscheide, könnte das Kon-

703 Für die Gütekriterien quantitativer Erhebungen vgl. Moosbrugger und Kelava, «Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien)».

704 Vgl. Beatty und Willis, «Research Synthesis».

705 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 212–28; Martelli u. a., «The pedagogy of measuring epistemological conceptions in history: An analysis of students' thinking while responding to a survey».

706 Vgl. Bromme, Pieschl und Stahl, «Epistemological Beliefs Are Standards for Adaptive Learning».

707 Vgl. Stoel u. a., «Measuring Epistemological Beliefs in History Education».

708 Vgl. z. B. Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories».

709 Vgl. z. B. Lorenz, «History and Theory».

zept zukünftig genutzt werden, um die Dimensionalität geschichtstheoretischer Beliefs weiter zu ergründen.

Mit Blick auf die Inhaltsvalidität des geschichtsdidaktischen TLBQH ist als Einschränkung zu berücksichtigen, dass der inhaltliche Schwerpunkt der Items für die transmissive Perspektive überwiegend auf dem historischen Lehrkonzept liegt, während für die beiden konstruktivistischen Sichtweisen Aussagen versammelt sind, die auf das Lernkonzept fokussiert sind. Dies liegt daran, dass ich für den TLBQH, wie verdeutlicht (vgl. Kapitel 3.3.1.2), vorliegende Items adaptiert habe. Für zukünftige Studien könnte es fruchtbar sein, das vorliegende Erhebungsinstrument so zu erweitern, dass für alle Positionen domänenspezifische Aussagen zum Lehren und Lernen integriert werden.

Für beide Instrumente ist zudem offen, inwiefern sie in der Lage sind, die fokussierten Konstrukte kriteriumsvalid – das heißt aufgrund quantitativer Korrelationen mit einem Außenkriterium, zum Beispiel Antworten auf einen vergleichbaren Fragebogen⁷¹⁰ – zu erheben, da zum Zeitpunkt der Untersuchung keine validen, deutschsprachigen Fragebögen vorlagen, die vergleichbare Aspekte adressierten. Die qualitativen Vertiefungsanalysen deuten jedoch an, dass die Befragten zwar nicht genau dieselben Aussagen des Fragenbogens teilen, jedoch über ähnliche Annahmen verfügen (vgl. Kapitel 3.3.2.5). Dieses Ergebnis zeigt, dass sowohl der EBQH als auch der TLBQH einen ersten Einblick in die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Beliefs von Lehrpersonen gibt. Sollen jedoch tief gehende, strukturelle Einblicke gewonnen werden, ist eine Methodentriangulation wie in dieser Arbeit sinnvoll.

Meine *zweite Frage* zielte auf die quantitativen Zusammenhänge zwischen den beiden Beliefs. Zur Untersuchung erfolgte eine *CFA* mit beiden Konstrukten. Wie erwartet (*Hypothese 2*), konnten keine systematischen, konstruktübergreifenden Zusammenhänge zwischen den geschichtstheoretischen und -didaktischen Überzeugungen nachgewiesen werden. Dieser Befund widerspricht vorliegenden domänenübergreifenden⁷¹¹ und -spezifischen⁷¹² quantitativen Analysen. Allerdings könnte dies methodologische Ursachen haben, da in den genannten Studien zwei Sichtweisen der lehr-lern-theoretischen Konstrukte operationalisiert wurden (transmissiv vs. konstruktivistisch), während ich drei Positionen geschichtsdidaktischer Beliefs differenziert habe. Mein

710 Vgl. Moosbrugger und Kelava, «Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien)», 18.

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

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

Resultat wird jedoch von qualitativen Untersuchungen in Geschichte gestützt, in denen herausgearbeitet wurde, dass angehende⁷¹³ und erfahrene Lehrpersonen über inkohärente Konzepte verfügen.⁷¹⁴ Außerdem haben Wansink et al. unter anderem gezeigt, dass Studierende während der Ausbildung dahingehend verunsichert sind, wie erkenntnistheoretische Aspekte mit Lehr-Lern-Konzepten zu verbinden sind.⁷¹⁵ Davon ausgehend, könnte es sein, dass die Befragten noch keine kohärenten Überzeugungen ausgebildet haben. Darüber hinaus wird in meiner Vertiefungsstudie deutlich, dass selbst erfahrene Lehrpersonen ihre geschichtstheoretischen und -didaktischen Annahmen nicht systematisch aufeinander beziehen. In zukünftigen Studien sollte daher untersucht werden, wie (angehende) Geschichtslehrpersonen dabei unterstützt werden können, dass sie kohärente Beliefs ausbilden, da etwa Evans darauf hinweist, dass Lehrpersonen mit indifferenten Konstrukten Lernende kaum dabei unterstützen, Einsichten in historische Denkweisen auszubilden.⁷¹⁶

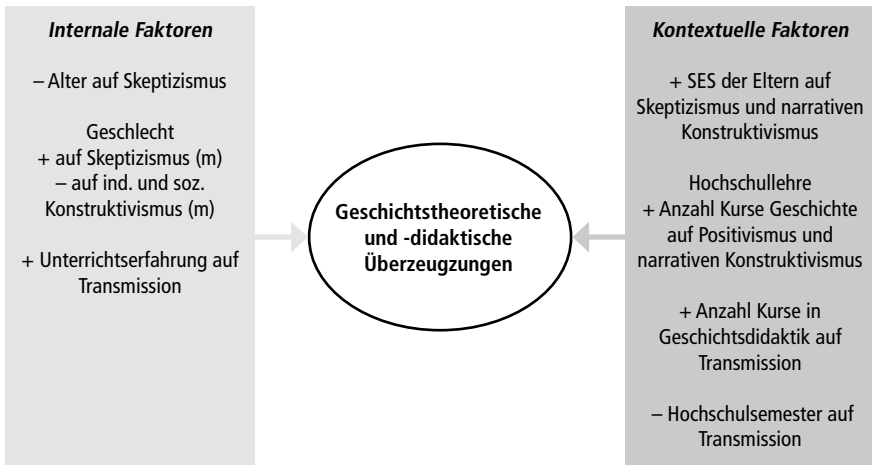


Abbildung 7: Einfluss interpersonaler und kontextueller Aspekte auf die Konstrukte

Anmerkungen: – = negativer Effekt; + = positiver Effekt; m = männlich; ind. = individueller; soz. = sozialer; SES = sozioökonomischer Status

713 Vgl. Schröder, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 346.

714 Vgl. 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».

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

716 Vgl. Evans, «Teacher Conceptions of History Revisited», 105.

Meine *dritte Frage* ist mit dem letztgenannten Komplex verbunden. Um zu untersuchen, welchen Einfluss die Hochschulausbildung auf die Ausprägung von geschichtstheoretischen und -didaktischen Überzeugungen bei Studierenden hat, wurde im Rahmen von zwei *Strukturregressionsmodellen* untersucht, welche Effekte der Hochschulausbildung (z. B. Anzahl besuchter Kurse in Geschichte und Geschichtsdidaktik) unter Kontrolle mehrerer Hintergrundmerkmale (z. B. Geschlecht, Alter) auf die Konstrukte festzustellen sind (*Hypothese 3 a bis f*). In *Abbildung 7* sind die Effekte der Einflussgrößen zusammenfassend dargestellt und wiederum, wie in der Literaturzusammenschau (vgl. Kapitel 2.3), nach internalen und kontextuellen Faktoren geordnet. Ich beginne zunächst mit den Effekten der Kontrollvariablen, bevor ich die relevantesten Resultate diskutiere.

Auf der *internalen Ebene* verdeutlicht die *SR-Modell*-Schätzung für die geschichtstheoretischen Beliefs, dass ein höheres Alter eine geringere Zustimmung zu skeptischen Beliefs vorhersagt. Dieses Resultat erscheint vor dem Hintergrund der entwicklungslogischen Forschungstradition plausibel,⁷¹⁷ obwohl für Geschichte hervorgehoben wurde, dass eine Progression geschichtstheoretischer Konstrukte mit zunehmendem Alter nicht linear verläuft.⁷¹⁸ Möglicherweise ist insbesondere dieses Forschungsergebnis ursächlich dafür, dass ein Alterseffekt nicht für alle geschichtstheoretischen Positionen nachweisbar ist. Allerdings scheint es fruchtbar, die Veränderungen der geschichtstheoretischen Überzeugungen zukünftig in Langzeitstudien in den Blick zu nehmen. Weiterhin verdeutlicht meine Untersuchung, dass männliche Studierende skeptischen geschichtstheoretischen Beliefs stärker zustimmen als weibliche Befragte, während ihre Zustimmung zu individuell- und sozialkonstruktivistischen geschichtsdidaktischen Annahmen niedriger ausfällt. Dies bestätigt vorliegende Resultate für beide Konstrukte aus unterschiedlichen Domänen.⁷¹⁹ Es ließe sich darüber spekulieren, ob diese Unterschiede von divergierenden Geschlechterrollen bei männlichen und weiblichen Lehrpersonen gespeist werden.⁷²⁰ Jedoch müsste dieser Vermutung in qualitativen Untersuchungen nachgegangen werden.

717 Vgl. Hofer und Pintrich, «The Development of Epistemological Theories», 92.

718 Vgl. z. B. Lee und Shemilt, «A Scaffold, Not a Cage».

719 Vgl. z. B. Schommer, «Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students»; Norton u. a., «Teachers' Beliefs and Intentions Concerning Teaching in Higher Education».

720 So hat etwa Li in einer Literaturübersicht für Mathematik Zusammenhänge zwischen Fachkonzepten und Geschlechterstereotypen aufgezeigt. Vgl. Li, «Teachers' Beliefs and Gender Differences in Mathematics».

Auf der *kontextuellen Ebene* erweist sich der sozioökonomische Status der Eltern als positive Einflussgröße für die Zustimmung zu skeptischen und narrativ-konstruktivistischen geschichtstheoretischen Annahmen, was wiederum vorherige fachfremde Untersuchungen bestätigt.⁷²¹ Zudem sagt eine höhere Anzahl Semester einen geringeren Zuspruch zu transmissiven geschichtsdidaktischen Überzeugungen vorher, was wiederum vorherige Resultate stützt.⁷²²

Für die vorliegende Studie von größerer Bedeutung sind jedoch die Effekte des konkreten Hochschulausbildungskontextes. Diese fallen etwa gleich stark wie bei den zuvor genannten Merkmalen aus. Für die geschichtstheoretischen Beliefs verdeutlicht die Schätzung des *SR-Modells*, wie erwartet (*Hypothese 3a*), widersprüchliche Effekte. So sorgt die geschichtswissenschaftliche Ausbildung (Anzahl Kurse in Geschichte) für eine höhere Zustimmung zu positivistischen und narrativ-konstruktivistischen Annahmen. Damit werden Studienergebnisse aus anderen Domänen auch für Geschichte bestätigt.⁷²³ Eine Erklärung könnte darin liegen, dass zur Modellierung der positivistischen Perspektive eine Aussage integriert wurde, in der die Objektivität historischer Erkenntnis betont wird (vgl. *Tabelle 5*, Kapitel 3.3.1.2). Die Antwort auf die Frage, inwiefern geschichtswissenschaftliches Arbeiten objektive Erkenntnis ermöglicht, ist selbst unter geschichtstheoretischen Autorinnen und Autoren umstritten, die den konstruktivistischen Charakter historischer Erkenntnis betonen.⁷²⁴ Angestoßen davon, wäre es denkbar, dass die Dozierenden in den geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, die von den Probandinnen und Probanden besucht wurden, ebenfalls divergierende Annahmen vertreten haben. Um diese Annahme zu prüfen, wäre es zukünftig wünschenswert, dass das epistemologische Klima in den Lehrveranstaltungen während der geschichtswissenschaftlichen Ausbildung der angehenden Lehrkräfte vertiefter in den Blick genommen wird. Darüber hinaus erscheint es gewinnbringend, wenn, angelehnt an die situationale Tradition der Erfassung epistemologischer Konstrukte,⁷²⁵ in nachfolgenden Studien untersucht würde, welche erkenntnistheoretischen Annahmen Historikerinnen und Historiker in ihren Lehrveranstaltungen und

721 Vgl. Schommer, «Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students».

722 Vgl. z. B. Sosu und Gray, «Investigating Change in Epistemic Beliefs»; Szukala, «Metaphors as a Tool for Diagnosing Beliefs about Teaching and Learning in Social Studies Teacher Education».

723 Vgl. z. B. Charalambous, Panaoura und Philippou, «Using the History of Mathematics to Induce Changes in Preservice Teachers' Beliefs and Attitudes».

724 Vgl. z. B. Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*; Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte*; Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*.

725 Vgl. Sandoval, «Science Education's Need for a Theory of Epistemological Development».

anderen Situationen nutzen, um ihre Geschichte(n) zu rechtfertigen, da so Einblicke darin gewonnen werden können, welche Funktion epistemologische Konstrukte im Rahmen der Kommunikation mit Geschichte(n) haben.

Wie erwartet, wurden zudem keine Effekte der Unterrichtserfahrung der Befragten und der geschichtsdidaktischen Ausbildung auf die Konstrukte deutlich (*Hypothese 3b, c*). Das erste Resultat lässt sich vermutlich aufgrund der geringen Relevanz erklären, die Lehrpersonen geschichtstheoretischen Fragen in schulischen Kontexten zuschreiben.⁷²⁶ Der zweite Befund könnte darin begründet sein, dass die Studierenden in geschichtsdidaktischen Veranstaltungen damit überfordert sind, über geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Aspekte gleichzeitig nachzudenken.⁷²⁷

Demgegenüber zeigt die Schätzung des *SR-Modells* für die geschichtsdidaktischen Beliefs, dass die erziehungswissenschaftliche und geschichtswissenschaftliche Ausbildung (Anzahl besuchter erziehungswissenschaftlicher bzw. geschichtswissenschaftlicher Kurse) keinen Einfluss hat (*Hypothese 3 d*), während Effekte der geschichtsdidaktischen Ausbildung (Anzahl besuchter geschichtsdidaktischer Kurse) vorliegen (*Hypothese 3 e*). Im Gegensatz zu fachfremden,⁷²⁸ jedoch ähnlich wie in qualitativen domänenspezifischen Studien⁷²⁹ bewirkt die geschichtsdidaktische Ausbildung einen höheren Zuspruch zu transmissiven Beliefs. Als Erklärungsansatz für das Ergebnis kommt die lehrzentrierte Gestaltung der geschichtsdidaktischen Kurse in Betracht. So haben Wansink et al. für niederländische Studierende herausgearbeitet, dass diese von instruktionalen Vorgehensweisen in Praktika berichteten und ihr Vorgehen unter anderem aufgrund der instruktionalen Gestaltung der Hochschullehre rechtfertigten.⁷³⁰ Fenn hat für deutsche Studierende ebenfalls aufgezeigt, dass es durch lehrzentrierte Hochschullehre nicht gelingt, die konstruktivistischen Konstrukte von Studierenden anzuregen.⁷³¹ Allerdings liegen für den Deutschschweizer

726 Vgl. z. B. Kanert, *Geschichtslehrerbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*, 294–98.

727 Vgl. VanSledright und Reddy, «Changing Epistemic Beliefs?»

728 Vgl. Biedermann, Brühwiler und Krattenmacher, «Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen».

729 Auch wenn Schröer natürlich keine Wirkungen untersucht hat, verdeutlicht er doch, dass deutsche Referendarinnen und Referendare nach der Hochschulausbildung und zum Einstieg ihres Referendariats instruktionale Konstrukte in Anwendungssituationen nutzen und konstruktivismusorientierte Konzepte lediglich nennen, aber nicht umsetzen. Vgl. Schröer, *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*, 349.

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

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

Kontext keine entsprechenden Studien vor. Daher ist es zielführend, zunächst zu untersuchen, wie die geschichtsdidaktischen Kurse während der Hochschulausbildung in der Deutschschweiz gestaltet sind. Da Fenn in ihrer Studie jedoch zugleich die Möglichkeit unterstreicht, die konstruktivistischen Annahmen von Studierenden im Rahmen geschichtsdidaktischer Lehrveranstaltungen zu fördern,⁷³² scheinen mir weitere experimentelle Studien gewinnbringend, in denen erprobt wird, wie geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen gestaltet sein müssen, damit sie nicht nur transmissive Ansichten adressieren. Obwohl ich geschichtsdidaktischen Autorinnen und Autoren⁷³³ und Forschenden aus anderen Domänen⁷³⁴ darin zustimme, dass Lehrpersonen transmissive und (individuell- und sozial-)konstruktivistische Annahmen benötigen, um unterschiedliche Unterrichtssituationen zu meistern, erscheint es mir problematisch, wenn die geschichtsdidaktische Ausbildung lediglich transmissive Konstrukte fördert. Bei einer einseitigen Fortschreibung lehrzentrierter Sichtweisen scheint mir das Ausbildungsziel verfehlt, da die meisten geschichtsdidaktischen Autorinnen und Autoren ausschließlich instruktionale Lehrkonzepte ablehnen (vgl. Kapitel 2.2.2.1).

Weiterhin sorgt auf der *internalen Ebene* eine größere Erfahrung im Unterrichten (Anzahl Jahre) für einen höheren Zuspruch zu transmissiven Annahmen (*Hypothese f*), was vorherige fachfremde internationale⁷³⁵ und deutschsprachige Resultate bestätigt.⁷³⁶ Ein Erklärungsansatz dürfte darin zu sehen sein, dass sich (angehende) Lehrpersonen in ihren Annahmen an den Sichtweisen und dem Unterrichtsvorgehen der Kolleginnen und Kollegen orientieren.⁷³⁷ Entsprechende Hinweise werden ebenfalls in meiner Vertiefungsstudie für erfahrene Lehrpersonen deutlich (vgl. Kapitel 3.3.2.4.5). Besonders wirkmächtig scheinen bei angehenden Deutschschweizer Lehrkräften solche Unterrichtserfahrungen zu sein, die von Mentorinnen und Mentoren – sogenannten Praktikumslehrpersonen – begleitet werden. So verweisen Biedermann et al. in einer Studie in Mathematik darauf, dass die lehr-lerntheoretischen Überzeu-

732 Vgl. z. B. Fenn, «Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie».

733 Vgl. z. B. van Norden, *Was machst Du für Geschichten?*, 168.

734 Vgl. z. B. Voss u. a., «Mathematics Teachers' Beliefs», 263.

735 Vgl. Alger, «Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning».

736 Vgl. Sulimma, *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*, 211–14.

737 Vgl. z. B. Alger, «Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning», 750f.; Sulimma, *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*, 214.

gungen der angehenden Lehrkräfte am deutlichsten von den Annahmen der Praktikumslehrpersonen prädiziert werden, während der Effekt der Beliefs der Fachdidaktikdozierenden kaum messbar scheint.⁷³⁸ Inwiefern dieses Resultat für die Ausbildung in Geschichte zutrifft, müssten zukünftige Studien klären.

Auffällig ist insgesamt, dass der Effekt des Geschichtsunterrichts für beide Konstrukte nicht messbar ist, obwohl in vorangegangenen fachfremden Studien solche Einflüsse berichtet wurden.⁷³⁹ Allerdings wurde für Geschichte aufgezeigt, dass der übliche Unterricht die epistemologischen⁷⁴⁰ und lehr-lerntheoretischen Konstrukte⁷⁴¹ kaum beeinflusst. Zudem ist meine Erhebungsweise der Hintergrundmerkmale mit einigen Limitationen verbunden, die dafür gesorgt haben könnten, dass der Einfluss des Geschichtsunterrichts nicht messbar ist.

So wurden die Ausbildungsmerkmale mithilfe sehr grober Indikatoren über Selbstauskünfte erfasst (z. B. Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen). Dies dürfte unter anderem dazu geführt haben, dass die Effektstärken eher gering ausfallen ($\beta \sim .20$) und zum Teil ($p = .05 - .10$) über dem üblichen Grenzwert der statistischen Signifikanz liegen. Zukünftig erscheint es gewinnbringend, wenn die kontextuellen Aspekte genauer erfasst werden, indem zum Beispiel fachdidaktische Lerngelegenheiten erfragt werden (z. B. Gelegenheit zur Unterrichtsplanung).⁷⁴² Außerdem sind die Resultate nicht für alle angehenden Geschichtslehrkräfte der Deutschschweiz generalisierbar, da einige Hochschulen an der Erhebung nicht beteiligt waren.⁷⁴³

In meiner Vertiefungsstudie, deren Ertrag in *Abbildung 8* zusammengefasst ist, habe ich mittels qualitativer Inhaltsanalysen auf der Grundlage einer aus der Literatur konstruierten Heuristik (vgl. Kapitel 2.2.5.3) an zwei Fällen zunächst untersucht,

738 Vgl. Biedermann, Steinmann und Oser, «Glaubensbestände und Glaubenswandel. Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung», 61.

739 Vgl. z. B. Bendixen, «Teaching for Epistemic Change in Elementary Classrooms»; Elby, Macrander und Hammer, «Epistemic Cognition in Science»; Yerrick und Hoving, «One Foot on the Dock and One Foot on the Boat».

740 Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 229ff.; Martens, *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*, 333ff.

741 Vgl. Köse, «The Role of High School History Teachers on University Students' Attitudes toward History Classes».

742 Vgl. z. B. Biedermann, Brühwiler und Krattenmacher, «Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen», 465.

743 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), «Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung».

inwiefern die Zustimmungen der Probandin und des Probanden zu den geschichtstheoretischen und -didaktischen Annahmen in den Fragebögen mit der Struktur ihres Geschichtsunterrichts zusammenhängen (*Frage 4*). Trotz der Ablehnung positivistischer geschichtstheoretischer Überzeugungen und der Zustimmung zu narrativ-konstruktivistischen Konstrukten durch die beiden Lehrkräfte scheint ihr Unterricht von einem (fakten-)positivistischen Klima geprägt. Außerdem sind die untersuchten Lektionen als transmissiv zu klassifizieren, obwohl beide Lehrpersonen ebenfalls konstruktivistischen Beliefs zustimmten. Die Befunde scheinen vor allem vor dem Hintergrund des domänenspezifischen Forschungsstandes plausibel und durchaus typisch. So wurde sowohl im englisch-⁷⁴⁴ als auch im deutschsprachigen⁷⁴⁵ – und deutschschweizerischen⁷⁴⁶ – Kontext mehrfach aufgezeigt, dass Lehrpersonen Quellen und Darstellungen vor allem zur Inhaltserschließung nutzen und kaum zur Konstruktion von Geschichte(n) mit den Lernenden. Zudem wurden lehrzentrierte Vorgehensweisen in den letzten Jahrzehnten mehrfach berichtet.⁷⁴⁷

744 Vgl. z. B. Wilson, «Research on history teaching», 42; Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 201–6.

745 Vgl. z. B. Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*, 231ff.

746 Vgl. Waldis, Hodel und Fink, «Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen».

747 Vgl. z. B. Hodel und Waldis, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse»; Magalhães, «Portuguese History Teachers' Ideas about History»; Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*, 231; Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*.

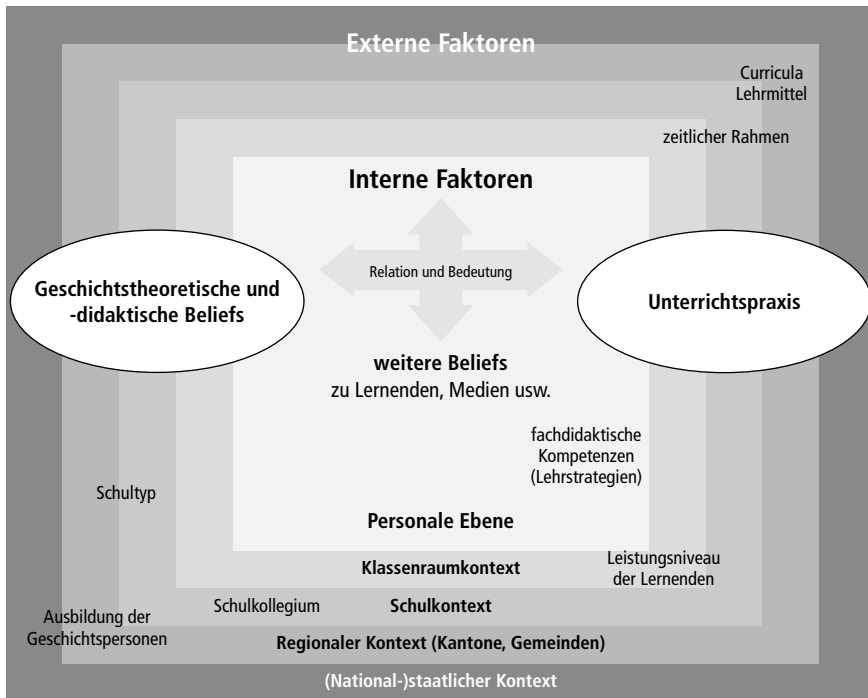


Abbildung 8: Zusammenhänge zwischen den Beliefs und der Unterrichtspraxis⁷⁴⁸

Um die Zusammenhänge zwischen den Fragebogenantworten der Probandin und des Probanden und ihrem Unterricht besser zu verstehen, erfolgten Analysen der erhobenen Daten aus den Stimulated-Recall-Interviews (Frage 5). Dabei zeigte sich, wie oben verdeutlicht, dass sich aus den Interviews neben abweichenden Konstrukten ebenfalls solche geschichtstheoretischen und -didaktischen Beliefs herausarbeiten lassen, die sich graduell von den Annahmen in den Fragebögen unterscheiden. In Anlehnung an situierte Ansätze⁷⁴⁹ ist daher zu vermuten, dass die Probandin und der Proband ihre Annahmen aufgrund der Fragebogensaussagen adaptierten und solchen Überzeugungen zustimmten, die anschlussfähig an die eigenen Konstrukte erscheinen. Für zukünftige Studien erscheint es gewinnbringend, situierte Ansätze

748 Wiederum abgewandelt nach Buehl und Beck, «The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices», 74.

749 Vgl. z. B. Bromme, Pieschl und Stahl, «Epistemological Beliefs Are Standards for Adaptive Learning».

auch zur Analyse geschichtsdidaktischer Überzeugungen zu nutzen, obwohl diese bisher vor allem für die epistemologischen Konstrukte diskutiert wurden.⁷⁵⁰

Außerdem wurde anhand der Interviewanalysen deutlich, dass die Umsetzung von geschichtstheoretischen und -didaktischen Konstrukten in die Unterrichtspraxis von weiteren Überzeugungen zu methodisch-organisatorischen Aspekten (z. B. Eignung von Medien, Sozialformen), institutionellen Kontextaspekten (z. B. Curriculum, Zeitrahmen, Funktion von Schule), weiteren Beteiligten (z. B. Lernende, Kolleginnen und Kollegen) und zur Rolle als Lehrperson abhängig ist. Während diese Erkenntnisse domänenübergreifende Studien bestätigen,⁷⁵¹ erweitern meine Befunde den vorliegenden domänenspezifischen Forschungsstand. Zwar wies Maggioni auf die Bedeutsamkeit der Kolleginnen und Kollegen und Lernenden hin.⁷⁵² Stoddard verdeutlichte außerdem die Rolle der Medien für die Umsetzung der Konstrukte.⁷⁵³ Weitere Aspekte sind jedoch bisher nicht in den Blick geraten. Außerdem fehlten entsprechende Einsichten für die Umsetzung fachspezifischer Lehr-Lern-Konstrukte. Zudem lagen domänenspezifische deutschsprachige Studien bisher nicht vor.

Schließlich haben die Analysen der Gespräche über Alternativvorgehensweisen verdeutlicht, dass die beiden Lehrpersonen nicht über solche Unterrichtsverfahren verfügen, die in der Literatur zur Umsetzung narrativ-konstruktivistischer geschichtstheoretischer Überzeugungen (z. B. kriteriengeleitete Rekonstruktionen anhand von Quellen und Geschichten ermöglichen) und sozialkonstruktivistischer geschichtsdidaktischer Beliefs (z. B. eine historische Frage ins Zentrum der Lektion stellen) nötig wären (vgl. Kapitel 2.2.5.3). Damit zeigt sich, dass der Probandin und dem Probanden entsprechende fachdidaktische Kenntnisse fehlten. In eine vergleichbare Richtung deuten die oben genannten Unterrichtsstudien.

Es erscheint mir deshalb notwendig, dass zukünftig untersucht wird, wie erfahrene Lehrpersonen die geschichtsdidaktischen Angebote (z. B. Weiterbildungen, Unterrichtsmaterialien) wahrnehmen. Dadurch könnte ergründet werden, warum es (noch) zu selten gelingt, sie dabei zu unterstützen, ihren Unterricht am Prozess his-

750 Vgl. Sandoval, «Science Education's Need for a Theory of Epistemological Development».

751 Vgl. z. B. Olafson und Schraw, «Beyond Epistemology»; Benson, «Epistemology and Science Curriculum»; Gallagher, «Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science»; Meirink u. a., «Understanding Teacher Learning in Secondary Education».

752 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 306f.

753 Vgl. Stoddard, «The Roles of Epistemology and Ideology in Teachers' Pedagogy with Historical <Media>».

torischer Erkenntnisweisen (narrativ-konstruktivistisch oder interpretativ-hermeneutisch) und den Lernenden (individuell- und sozialkonstruktivistisch) auszurichten.

Abschließend erfolgte eine Analyse des Zusammenhangs zwischen den in den Interviews geäußerten Überzeugungen der Lehrpersonen und ihrem Geschichtsunterricht (*Frage 6*). Dabei illustrieren die Analysen im Gegensatz zu den vorangegangenen, dass die aus den Interviews herausgearbeiteten Beliefs weitgehend kohärent mit dem beobachteten Geschichtsunterricht zusammenhängen und die geäußerten Alternativen mehrheitlich dazu passen.

Darüber hinaus unterstreichen die Analysen, dass Probandin und Proband den geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen eine je andere Bedeutung beimaßen. Während die eine Lehrperson ihr Vorgehen vor allem allgemeindidaktisch begründete, standen bei der anderen Geschichtslehrkraft geschichtstheoretische Überlegungen zur Quellenanalyse im Zentrum. Dementsprechend nahm die Arbeit mit Quellen im Unterricht von Lehrperson 2 einen größeren Raum ein. Dieses Resultat erscheint vor dem Hintergrund fachfremder Studien, die darauf hinweisen, dass die Unterrichtsgestaltung unter anderem von der Bedeutung einzelner Annahmen im «Belief System» der Lehrkräfte abhängt, plausibel.⁷⁵⁴ Da ich in meiner Studie jedoch die Struktur der Beliefs der Befragten nicht vertieft untersucht habe, könnte in nachfolgenden Untersuchungen das «Belief System» von Geschichtslehrkräften analysiert werden, um besser zu verstehen, warum diese bestimmte Überzeugungen stärker bevorzugen als andere.

Als Limitation der Vertiefungsstudie lässt sich anführen, dass die Ergebnisse nicht grundsätzlich generalisierbar sind, da es aus organisatorischen Gründen nicht möglich war, typische Probandinnen und Probanden aufgrund der Fragebogenantworten auszuwählen (vgl. Kapitel 3.2). Allerdings glaube ich, dass es sich bei den festgestellten Abweichungen zwischen den Fragebogenantworten und der Unterrichtspraxis um typische Muster handelt, da vorangegangene Studien aus anderen Domänen und in Geschichte, wie dargelegt, ähnliche Tendenzen berichten. Außerdem dürfte es sich bei den beobachteten Geschichtslektionen um durchaus typische Beispiele für den deutschsprachigen Raum gehandelt haben, wie die genannten Untersuchungen zeigen. Schließlich gehe ich davon aus, dass es mir gelungen ist, Einblicke in verallgemeinerbare strukturelle Zusammenhänge zwischen den untersuchten Beliefs, weite-

754 Vgl. z. B. Bahcivan und Cobern, «Investigating Coherence among Turkish Elementary Science Teachers' Teaching Belief Systems, Pedagogical Content Knowledge and Practice»; Zheng, «The Dynamic Interactive Relationship between Chinese Secondary School EFL Teachers' Beliefs and Practice».

ren Überzeugungen, den fachdidaktischen Kenntnissen und der Unterrichtspraxis zu erschließen, da dies vor dem Hintergrund vorliegender fachfremder und geschichtsdidaktischer Arbeiten erfolgte.

Trotz aller genannten Einschränkungen möchte ich betonen, dass mit den beiden Fragebögen erstmals zwei deutschsprachige Instrumente vorliegen, mit denen die geschichtstheoretischen und -didaktischen Konstrukte von Lehrpersonen konstruktvalid und reliabel erfassbar sind. Darüber hinaus möchte ich hervorheben, dass mit den Ergebnissen meiner quantitativen Analysen trotz der genannten Limitationen erstmals Resultate präsentiert wurden, die einen begründeten Hinweis dafür liefern, dass die geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Hochschulausbildung einen Teilaspekt (vgl. Kapitel 1) der professionellen Handlungskompetenz – die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Beliefs – von angehenden Geschichtslehrenden beeinflusst. Außerdem unterstreichen meine qualitativen Ergebnisse die Bedeutung der untersuchten Konstrukte für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Zukünftig wäre es wünschenswert, mit einer größeren Anzahl von angehenden und erfahrenen Geschichtslehrpersonen zu untersuchen, inwiefern Relationen zwischen der Hochschulausbildung und den Ausprägungen ihrer Konstrukte bestehen und ob, davon ausgehend, bestimmte Überzeugungen die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Im Ganzen sind weitere Studien nötig, in denen die Bedeutung der professionellen Handlungskompetenz von Geschichtslehrenden und ihrer Teilbereiche (vgl. Kapitel 1) für die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler aufgeklärt wird.

4.2 Ein *persönlicher* Ausblick

Was bleibt? Unmittelbare geschichtsdidaktische Schlussfolgerungen aus der Empirie sind kaum möglich. Stattdessen lassen sich diese lediglich dann plausibel begründen, wenn transparent gemacht wird, wie der Erfahrungsraum und der Erwartungsraum überbrückt werden sollen.⁷⁵⁵

Der Erwartungsraum, der die akademische und schulische Ausbildung von Geschichtslehrkräften umfasst, wird durch die schulischen Lehrpläne sowie solche Entwürfe, in denen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker erörtern, was Lernende können sollen, konturiert. Außerdem werden die Eckpunkte in den normativen Konzepten, in denen die Zwecke der fachlichen Ausbildung umrissen werden, deutlich.

⁷⁵⁵ In Anlehnung an Koselleck, «Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten», 354.

Wie im Theorieteil der Arbeit herausgearbeitet, fordern die meisten deutsch- und englischsprachigen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker – trotz aller Unterschiede –, Lernenden nicht nur historische Kenntnisse zu vermitteln, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, historische Denkprozesse anzubahnen und ihnen die dafür nötigen Begriffe, Methoden und Fertigkeiten zu vermitteln (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Zu Beginn meiner Studie habe ich weiterhin angedeutet, dass die Überlegungen darüber, was Geschichtslehrpersonen können sollten (vgl. Kapitel 1), divers ausfallen. Dennoch sind die Ansätze darauf ausgerichtet, historisches und geschichtsdidaktisches (und pädagogisches) Wissen anzubahnen sowie solche Kompetenzen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen auszubilden, die den Lehrkräften dabei helfen, den Geschichtsunterricht so zu gestalten, dass historisches Lernen für die Schülerinnen und Schüler möglich wird.

Um den Erfahrungsraum hinsichtlich des gegenwärtigen Zustandes der deutschsprachigen Ausbildung von Geschichtslehrpersonen zu konturieren, ordne ich meine Studie in den erweiterten Forschungsstand zu Geschichtslehrpersonen und ihrer Unterrichtspraxis ein.

Aus meiner Sicht sprechen die dargestellten widersprüchlichen Resultate meiner quantitativen Studie dafür, dass es uns im Rahmen der Deutschschweizer Ausbildung von Geschichtslehrpersonen bisher nicht stringent gelingt, angehende Geschichtslehrpersonen dazu anzuregen, narrativ-konstruktivistische geschichtstheoretische Überzeugungen und konstruktivistische geschichtsdidaktische Beliefs, wie sie in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik präferiert werden (vgl. Kapitel 2.2.1.1, 2.2.2.1), auszubilden. Zudem illustrieren die qualitativen Analysen die Notwendigkeit, während der Ausbildung oder im Rahmen von Weiterbildungen solche fachdidaktischen Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die zu den geschichtstheoretischen und -didaktischen Annahmen «der» Geschichtsdidaktik passen. Dies scheint gegenwärtig im deutschsprachigen Kontext kaum zu gelingen. Geschichtslehrpersonen halten geschichtsdidaktische Ausbildungsanteile⁷⁵⁶ oder fachspezifische Reflexionen über Unterricht und Methoden mit zunehmender Berufspraxis eher für irrelevant.⁷⁵⁷ Angehende Geschichtslehrpersonen in der Deutschschweiz und in Deutschland verfügen eher selten über die historischen Kompetenzen, die Geschichtsdidaktikerinnen und -di-

756 Vgl. Sauer, «Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie».

757 Vgl. Kanert, *Geschichtslehrebereitschaft auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*, 294ff.

daktiker erwarten.⁷⁵⁸ Ihnen fällt es schwer, ihr fachdidaktisches Wissen (z. B. Kompetenzmodelle und Unterrichtsprinzipien) zur Reflexion von Unterrichtsausschnitten oder -methoden anzuwenden.⁷⁵⁹ Zwar teilen Studierende (vgl. *Tabelle 5*, Kapitel 3.3.1.2) und erfahrene Lehrpersonen (vgl. *Tabelle 13, 14*, Kapitel 3.3.2.4.1) eher die Überzeugungen «der» Geschichtsdidaktik. Außerdem nutzen einige Lehrkräfte solche Konzepte zur Planung, wie Litten betont.⁷⁶⁰ Jedoch sorgen Praxiserfahrungen, wie hier dargestellt (vgl. Kapitel 3.3.1.4), für transmissive Sichtweisen. Erfahrungen im Unterrichten scheinen ebenfalls dafür verantwortlich, dass angehende Lehrpersonen komplexere Lernaufgaben, die auf historisches Denken zielen, weniger präferieren, wie Resch in seiner Untersuchung andeutet.⁷⁶¹ Dies dürfte mit dazu beitragen, dass in Unterrichtsforschungen immer wieder instruktionaler und inhaltserschließender Geschichtsunterricht beobachtet wird⁷⁶² und die Weiterbildung von erfahrenen Geschichtslehrkräften herausfordernd erscheint.⁷⁶³ Dabei greifen Lehrpersonen, wie in dieser Arbeit verdeutlicht, aus individuellen (weitere Beliefs, fehlende geschichtsdidaktische Kenntnisse⁷⁶⁴) und kontextuellen Gründen (z. B. Curriculum, Zeitdruck) eher auf inhaltsvermittelnde und transmissive Vorgehensweisen zurück. Ob dies Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat, bleibt offen, da entsprechende Studien, die die dargestellten Aspekte verbinden, selten sind.⁷⁶⁵ Allerdings

758 Vgl. z. B. Borries, «Geschichtsbewusstsein und historische Kompetenz von Studierenden der Lehramter Geschichte»; Waldis, Marti und Nitsche, «Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n)»; Nitsche und Waldis, «Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte».

759 Vgl. Waldis, Nitsche und Wyss, «Assessing Pre-Service Teachers' Professional Vision with a Video Survey Using Open-Ended Writing Assignments and Closed-Ended Rating Items: An Approach to the Pedagogical Content Knowledge (PCK) of History Teachers»; Resch, «Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EkoL) – theoretische Modellierung und empirische Erfassung von fachdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrkräften»; Wilfert und Thünemann, «Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens».

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

761 Vgl. Resch, *Aufgaben formulieren können. Entwicklung eines Vignetentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren*, 199.

762 Vgl. Hodel und Waldis, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse»; Waldis, Hodel und Fink, «Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen»; Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*; Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom».

763 Vgl. z. B. Waldis und Wyss, «Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht – Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung».

764 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 308; Martell, «Building a Constructivist Practice».

765 Vgl. Maggioni, «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom», 313ff.

stimmen die vorliegenden Befunde zu historischen Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern ebenfalls eher skeptisch.⁷⁶⁶

Einige Untersuchungen auf schulischer Ebene und im Hochschulkontext verdeutlichen indessen, dass es möglich ist, konstruktivistisches Unterrichten zu fördern.⁷⁶⁷ Zudem verstehe ich die Resultate meiner Studie als Argument dafür, dass wir angehende Geschichtslehrpersonen – wenn auch mit widersprüchlichen Effekten – erreichen. Daher scheint es mir sinnvoll, dass unsere Überlegungen dort beginnen, wo wir die Maßnahmen selbst bestimmen: bei der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen und der Erforschung derselben sowie bei unserer Kommunikation mit den Praktikerinnen und Praktikern.

Grundsätzlich stimme ich Hover und Hicks zu, dass wir mehr qualitative und quantitative Längsschnittstudien zur Ausbildung von Geschichtslehrpersonen brauchen, um zu verstehen, warum unsere Versuche bewirken, was sie bewirken.⁷⁶⁸ Zudem sollten wir (noch) mehr mit den Studierenden und schulischen Kolleginnen und Kollegen sprechen, um zu erfahren, welche Bedürfnisse sie haben, welche Ziele sie verfolgen, und welche Methoden sie warum anwenden. Darüber hinaus halte ich zukünftig einen stärkeren Austausch darüber, worauf die geschichtsdidaktische und geschichtswissenschaftliche Ausbildung an den einzelnen Hochschulstandorten zielt, welche Wege jeweils beschritten werden und welche Methoden mit Erfolg eingesetzt werden, für dringend geboten.⁷⁶⁹ Schließlich sollten wir unsere eigenen Überlegungen ernst nehmen und Geschichtslehrkräfte dabei unterstützen, die geschichtsdidaktischen Zielvorstellungen und die Vorgaben aus den deutschsprachigen Lehrplänen umzusetzen.

766 Vgl. für eine aktuelle Zusammenfassung Kühberger und Nitsche, «Historische Narrationen wagen – mit Schüler*innen Vergangenheit re-konstruieren», 164f.

767 Vgl. z. B. Fenn, «Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikation der Handlungsroutinen von Studierenden»; Oppong, «A Case Study of Trainee Teachers' Mental Models of History Teaching before and after an Initial History Teaching Professional Development Course». Für einen aktuellen Überblick vgl. van Hover und Hicks, «History Teacher Preparation and Professional Development», besonders 394ff.

768 Vgl. van Hover und Hicks, «History Teacher Preparation and Professional Development», 396f.

769 Erste Ansätze zum Austausch sind zu finden bei Kuchler und Sommer, *Wirksamer Geschichtsunterricht*.

5 Literatur

- Aeschbacher, Urs, und Daniel Wagner. «Blinder Fleck bei der TEDS-M-Messung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34, Nr. 1 (2016): 98–102. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139223.
- Al-Amoush, Siham, Muhammet Usak, Mehmet Erdogan, Silvija Markic und Ingo Eilks. «Pre-Service and in-Service Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Chemistry in Turkey». *European Journal of Teacher Education* 36, Nr. 4 (November 2013): 464–79. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.807793>.
- Alger, Christianna L. «Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes over the Career Span». *Teaching and Teacher Education* 25, Nr. 5 (Juli 2009): 743–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004>.
- Allenspach, Dominik. «Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Annahmen und Befunde». In *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der Politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2012»*, herausgegeben von Béatrice Ziegler, 14–36. Politische Bildung in der Schweiz 3. Zürich: Rüegger, 2014.
- Amt für Mittel- und Hochschulen Thurgau. «Mittelschulen des Kantons Thurgau», 2010. www.schuleweinfelden.ch/documents/UebersichtMittelschulenTG.pdf.
- Anderman, Lynley H., und Robert M. Klassen. «Being a Teacher. Efficacy, Emotions, and Interpersonal Relationships in the Classroom». In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von Lyn Corno und Eric M. Anderman, 3. Aufl., 403–11. New York: Routledge, 2016.
- Anderson, Dayle. «The Nature and Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on the Science Teaching Practice of Three Generalist New Zealand Primary Teachers». *Research in Science Education* 45, Nr. 3 (Juni 2015): 395–423. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9428-8>.
- audiotranskription und Thorsten Pehl. *Handbuch für f4transkript und f5transkript (Version 7 – April 2018)*. Marburg, 2018. www.audiotranskription.de/praxisbuch.
- Aypay, Ayşe. «Teacher Education Student's Epistemological Beliefs and Their Conceptions about Teaching and Learning». *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2, Nr. 2 (2010): 2599–2604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.380>.
- Baberowski, Jörg. *Der Sinn der Geschichte: Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*. München: C. H. Beck, 2013.
- Bahcivan, Eralp, und William Cobern. «Investigating Coherence among Turkish Elementary Science Teachers' Teaching Belief Systems, Pedagogical Content Knowledge and Practice». *Australian Journal of Teacher Education* 41, Nr. 10 (Oktober 2016): 63–86. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n10.5>.
- Bain, Robert B. «Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction». *Journal of Education* 189, Nr. 1–2 (Januar 2009): 159–67. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-211>.
- Baltes-Götz, Bernhard. *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos*. Trier: Universität Trier, 2013. <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf>.
- Barricelli, Michele. «Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens». In *Historisches Erzählen und Lernen*, herausgegeben von Martin Buchsteiner und Martin Nitsche, 45–68. Wiesbaden: Springer VS, 2016. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11078-9_3.

- . «Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann». In *Lernen und Erzählen interdisziplinär*, herausgegeben von Olaf Hartung, Ivo Steininger und Thorsten Fuchs, 61–82. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93478-5_4.
- . *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005.
- Barricelli, Michele, Peter Gautschi und Andreas Körber. «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle». In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 1:207–35. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012.
- Barricelli, Michele, und Michael Sauer. «Empirische Lehr-Lern-Forschung im Fach Geschichte». In *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*, herausgegeben von Georg Weißeno und Carla Schelle, 185–200. Wiesbaden: Springer VS, 2015. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_13.
- . «Was ist guter Geschichtsunterricht? Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht». *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57, Nr. 1 (2006): 4–25.
- Barton, Keith C., und Linda S. Levstik. «History Teachers Engage Students in Interpretation?» *Social Education* 67, Nr. 6 (2003): 358–61. <https://www.socialstudies.org/publications/social-education/october2003/why-dont-more-history-teachers-engage-students-in-interpretation>.
- Bartsch, Sebastian. «Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung». In *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, herausgegeben von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting, 206–28. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2016.
- Basel, Florian. «Lehrerkompetenzen: Diagnose und Förderung im Geschichtsunterricht – Empirische Studien zu Unterrichtsplanung und Analyse». In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»*, herausgegeben von Jan Hodel und Béatrice Ziegler, 106–18. Bern: hep, 2011.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, Nr. 4 (Dezember 2006): 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Baumgärtner, Ulrich. *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn: Schöningh (UTB), 2015.
- Beatty, Paul C., und Gordon B. Willis. «Research Synthesis: The Practice of Cognitive Interviewing». *Public Opinion Quarterly* 71, Nr. 2 (5. Juni 2007): 287–311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>.
- Bendixen, Lisa D. «Teaching for Epistemic Change in Elementary Classrooms». In *Handbook of Epistemic Cognition*, herausgegeben von Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval, und Ivar Braten, 281–99. Educational Psychology Handbook Series. New York: Routledge, 2016.
- Bendixen, Lisa D., Gregory Schraw, und Michael E. Dunkle. «Epistemic Beliefs and Moral Reasoning». *The Journal of Psychology* 132, Nr. 2 (März 1998): 187–200. <https://doi.org/10.1080/00223989809599158>.
- Benson, Garth. «Epistemology and Science Curriculum». *Journal of Curriculum Studies* 21, Nr. 4 (Juli 1989): 329–44. <https://doi.org/10.1080/0022027890210403>.
- Bergmann, Klaus. «Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft». In *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, herausgegeben von Hans Süssmuth, 17–48. Paderborn: Schöningh (UTB), 1980.

- . *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, herausgegeben von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 1998.
- Berliner, David C. «Learning about and Learning from Expert Teachers». *International Journal of Educational Research* 35, Nr. 5 (Januar 2001): 463–82. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6).
- Bertram, Christiane. *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Geschichtsunterricht erforschen 6. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2017.
- Beyer, Carrie J., und Elizabeth A. Davis. «Fostering Second Graders' Scientific Explanations: A Beginning Elementary Teacher's Knowledge, Beliefs, and Practice». *Journal of the Learning Sciences* 17, Nr. 3 (21. Juli 2008): 381–414. <https://doi.org/10.1080/10508400802222917>.
- Biedermann, Horst, Christian Brühwiler und Samuel Krattenmacher. «Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen». *Zeitschrift für Pädagogik* 58, Nr. 4 (2012): 460–75. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103896.
- Biedermann, Horst, Sibylle Steinmann und Fritz Oser. «Glaubensbestände und Glaubenswandel. Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33, Nr. 1 (2015): 46–68. urn:nbn:de:0111-pedocs-138965.
- Birke, Peter, Tom Rosman und Anne-Kathrin Mayer. «Entwicklung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie und Informatik». In *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen*, herausgegeben von Anne-Kathrin Mayer und Tom Rosman, 101–21. Lengerich: Pabst Science, 2016.
- Blömeke, Sigrid. «Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik». In *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, herausgegeben von Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser und Rainer Lehmann, 221–46. Münster: Waxmann, 2008.
- . «Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich». In *Stationen Empirischer Bildungsforschung*, herausgegeben von Olga Zlatkin-Troitschanskaia, 395–411. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_28.
- Blömeke, Sigrid, Jessica Hoth, Martina Döhrmann, Andreas Busse, Gabriele Kaiser und Johannes König. «Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teachers' Knowledge, Beliefs and Performance». *International Journal of Science and Mathematics Education* 13, Nr. 2 (April 2015): 287–308. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9619-4>.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. «Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, 9–32. Wiesbaden: Springer VS, 2013. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11292-1_3.

- Bolden, David S., und Lynn D. Newton. «Primary Teachers' Epistemological Beliefs: Some Perceived Barriers to Investigative Teaching in Primary Mathematics». *Educational Studies* 34, Nr. 5 (Dezember 2008): 419–32. <https://doi.org/10.1080/03055690802287595>.
- Borries, Bodo von. *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim: Juventa, 1995.
- . «Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014)». In *Historisches Erzählen und Lernen*, herausgegeben von Martin Buchsteiner und Martin Nitsche, 9–42. Wiesbaden: Springer VS, 2016. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11078-9_2.
- . «Geschichtsbewusstsein und historische Kompetenz von Studierenden der Lehrämter Geschichte». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Nr. 6 (2007): 60–83.
- . *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*. Opladen: Barbara Budrich, 2008.
- . *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- . «Zur Praxis «gelungenen» historisch-politischen Unterrichts. Ein quasi-empirischer Ansatz für Analyse und Beurteilung von Schulstunden». *Geschichtsdidaktik* 9 (1984): 317–35.
- Borries, Bodo von, Claudia Fischer, Sibylla Leutner-Ramme und Johannes Meyer-Hamme. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried: ars una, 2005.
- Bothe, Alina, und Martin Lücke. «Im Dialog mit den Opfern. Shoah und historisches Lernen mit virtuellen Zeugnissen». In *Shoa und Schule. Lebren und Lernen im 21. Jahrhundert*, herausgegeben von Peter Gautschi, Meik Zülsdorf-Kersting und Béatrice Ziegler, 55–74. Zürich: Chronos, 2013.
- Boulton-Lewis, G. M., D. J. H. Smith, A. R. McCrindle, P. C. Burnett und K. J. Campbell. «Secondary Teachers' Conceptions of Teaching and Learning». *Learning and Instruction* 11, Nr. 1 (Februar 2001): 35–51. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00014-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00014-1).
- Boxtel, Carla van, und Jannet van Drie. «Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education». In *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, herausgegeben von Mario Carretero, Stefan Berger und Maria Grever, 573–89. London: Palgrave Macmillan UK, 2017. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_30.
- Bracke, Sebastian, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes, Christian Spieß, Holger Thünemann, Christoph Wilfert und Meik Zülsdorf-Kersting. *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Geschichtsunterricht erforschen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2018.
- Bricker, Leah A., und Philip Bell. «Exploring Images of Epistemic Cognition across Contexts and over Time». In *Handbook of Epistemic Cognition*, herausgegeben von Jeffrey Alan Greene, William Sandoval und Ivar Braten, 197–214. Educational Psychology Handbook Series. New York: Routledge, 2016.
- Bromme, Rainer. «Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers». In *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, herausgegeben von Franz E. Weinert, 3:177–212. Enzyklopaedie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 1997.

- Bromme, Rainer, Stephanie Pieschl und Elmar Stahl. «Epistemological Beliefs Are Standards for Adaptive Learning: A Functional Theory about Epistemological Beliefs and Metacognition». *Metacognition and Learning* 5, Nr. 1 (April 2010): 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9053-5>.
- Brownlee, Joanne M. «Paradigm Shifts in Preservice Teacher Education Students: A Case Study of Changes in Epistemological Beliefs for Two Teacher Education Students». *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology* 3 (2003): 1–6. https://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0013/100480/v3-brownlee.pdf.
- Bryan, Lynn A. «Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher's Belief System about Science Teaching and Learning». *Journal of Research in Science Teaching* 40, Nr. 9 (November 2003): 835–68. <https://doi.org/10.1002/tea.10113>.
- Buehl, Michelle M., und Patricia A. Alexander. «Examining the Dual Nature of Epistemological Beliefs». *International Journal of Educational Research* 45, Nr. 1–2 (Januar 2006): 28–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.007>.
- Buehl, Michelle M., Patricia A. Alexander und P. Karen Murphy. «Beliefs about Schooled Knowledge: Domain Specific or Domain General?» *Contemporary Educational Psychology* 27, Nr. 3 (Juli 2002): 415–49. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1103>.
- Buehl, Michelle M., und Jori S. Beck. «The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices». In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, herausgegeben von Helenrose Fives und Michele Gregoire Gill, 66–84. Educational Psychology Handbook. New York: Routledge, 2015.
- Buldur, Serkan. «A Longitudinal Investigation of the Preservice Science Teachers' Beliefs about Science Teaching during a Science Teacher Training Programme». *International Journal of Science Education* 39, Nr. 1 (2. Januar 2017): 1–19. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1262084>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. «Allgemeinbildende Höhere Schule. Unterstufe. Lehrplan. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung», 2016. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?61ebzq.
- Calderhead, James. «Teachers: Beliefs and Knowledge.» In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von David C. Berliner und Robert C. Calfee, 709–25. New York: Simon & Schuster Mcmillan, 1996.
- Chan, Kwok-Wai, und Robert G. Elliott. «Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning». *Teaching and Teacher Education* 20, Nr. 8 (November 2004): 817–31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>.
- Charalambous, Charalambos Y. «Working at the Intersection of Teacher Knowledge, Teacher Beliefs, and Teaching Practice: A Multiple-Case Study». *Journal of Mathematics Teacher Education* 18, Nr. 5 (Oktober 2015): 427–45. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9318-7>.
- Charalambous, Charalambos Y., Areti Panaoura und George Philippou. «Using the History of Mathematics to Induce Changes in Preservice Teachers' Beliefs and Attitudes: Insights from Evaluating a Teacher Education Program». *Educational Studies in Mathematics* 71, Nr. 2 (Juni 2009): 161–80. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9170-0>.
- Cheng, May M. H., Kwok-Wai Chan, Sylvia Y. F. Tang und Annie Y. N. Cheng. «Pre-Service Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching». *Teaching and Teacher Education* 25, Nr. 2 (Februar 2009): 319–27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>.

- Collins, Allan, John Seely Brown und Susan E. Newman. «Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics». In *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, herausgegeben von Lauren Resnick, 453–94. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Collins, Linda M., Joseph L. Schafer und Chi-Ming Kam. «A Comparison of Inclusive and Restrictive Strategies in Modern Missing Data Procedures.» *Psychological Methods* 6, Nr. 4 (2001): 330–51. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.6.4.330>.
- Combe, Arno, und Fritz-Ulrich Kolbe. «Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln». In *Handbuch der Schulforschung*, herausgegeben von Werner Helsper und Jeanette Böhme, 857–75. Wiesbaden: Springer, 2008.
- Criblez, Lucien. «Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata». In *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Hans Ambühl und Willi Stadelmann, 22–58. Bern: Generalsekretariat EDK, 2010. <https://edudoc.ch/record/38225/files/StuB30A.pdf>.
- Daniel, Ute. *Kompendium Kulturgeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.
- Danto, Arthur Coleman. *Analytische Philosophie der Geschichte*. Übersetzt von Jürgen Behrens. 1965. Reprint, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009.
- Daumüller, Markus. «Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und -lehrern». In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 2:370–85. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012.
- . *Lebngeschichten. Lerngeschichten. Lebenskonstruktionen. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren*. Bd. 1. 2 Bd. Neuried: ars et unitas, 2014.
- De Corte, Erik, Peter Op't Eynde und Lieven Verschaffel. «Knowing What to Believe: The Relevance of Students' Mathematical Beliefs for Mathematics Education». In *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, herausgegeben von Barbara K. Hofer und Paul R. Pintrich, 297–320. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Debreli, Emre. «Pre-Service Teachers' Belief Sources about Learning and Teaching: An Exploration with the Consideration of the Educational Programme Nature». *Higher Education Studies* 6, Nr. 1 (26. Januar 2016): 116–27. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p116>.
- Dede, Yüksel, und Fatih Karakus. «The Effect of Teacher Training Programs on Pre-Service Mathematics Teachers' Beliefs towards Mathematics». *Educational Sciences: Theory & Practice* 14, Nr. 2 (2014): 804–9. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.1787>.
- Deng, Feng, Ching Sing Chai, Tsai Chin-Chung und Lee Min-Hsien. «The Relationships among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs and Their Beliefs about the Use of ICT». *Journal of Educational Technology & Society* 17, Nr. 2 (2014): 245–56. https://www.j-ets.net/ETS/journals/17_2/20.pdf.
- Depaepe, Fin, Erik De Corte, und Lieven Verschaffel. «Mathematical Epistemological Beliefs». In *Handbook of Epistemic Cognition*, herausgegeben von Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval und Ivar Braten, 147–64. Educational Psychology Handbook Series. New York: Routledge, 2016.
- Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau. «Informationen zur Aufnahme in die Mittelschulen (Gymnasium, WMS, IMS, FMS) und in die Berufsmittelschulen mit Berufsmaturität (BMS) ab Schuljahr 2016/17», 2016. URL: https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/schulstruktur_organisation/schulstufen/oberstufe/bezirksschule/bezirksschule.jsp.

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. «Kantone». Lehrplan 21. Zugegriffen 20. Juli 2018. <https://www.lehrplan.ch/kantone>.
- . «Lehrplan 21. Kanton Schaffhausen. Natur, Mensch, Gesellschaft», 2018. https://sh.lehrplan.ch/container/SH_DE_Fachbereich_NMG.pdf.
- . «Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21». D – EDK Geschäftsstelle, 2015. https://www.edk.ch/sites/default/files/Schlussbericht_Projekt_Lehrplan_21_2015-06-18.pdf.
- Devine, Dymrna, Declan Fahie, und Deirdre McGillicuddy. «What Is <Good> Teaching? Teacher Beliefs and Practices about Their Teaching». *Irish Educational Studies* 32, Nr. 1 (März 2013): 83–108. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.773228>.
- Diekmann, Andreas. *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2005.
- Drie, Jannet van, und Carla van Boxtel. «Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past». *Educational Psychology Review* 20, Nr. 2 (Juni 2008): 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>.
- Droysen, Johann Gustav. *Grundriss der Historik*. Leipzig: Veit & Comp., 1868.
- Elby, Andrew, und David Hammer. «On the Substance of a Sophisticated Epistemology». *Science Education* 85, Nr. 5 (2001): 554–567. <https://doi.org/10.1002/sce.1023>.
- Elby, Andrew, Christopher Macrander und David M. Hammer. «Epistemic Cognition in Science». In *Handbook of Epistemic Cognition*, herausgegeben von Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval und Ivar Braten, 113–27. Educational Psychology Handbook Series. New York: Routledge, 2016.
- Eliason, Per, Frederik Alvéén, Cecilia Yngvéus und Rosenlund. «Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden». In *New Directions in Assessing Historical Thinking*, herausgegeben von Kadriye Ercikan und Peter Seixas, 171–82. New York: Routledge, 2015.
- Erkmen, Besime. «Ways to Uncover Teachers' Beliefs». *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 47 (2012): 141–46. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.628>.
- Evans, Brian R., Jacqueline Leonard, Kathleen Krier, und Steve Ryan. «The Influence of a Reform-Based Mathematics Methods Course on Preservice Teachers' Beliefs». *Journal of Educational Research and Practice* 3, Nr. 1 (2013): 79–92. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2013.03.1.06>.
- Evans, Ronald W. «Teacher Conceptions of History». *Theory & Research in Social Education* 17, Nr. 3 (Juni 1989): 210–40. <https://doi.org/10.1080/00933104.1989.10505590>.
- . «Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief». *Theory & Research in Social Education* 18, Nr. 2 (März 1990): 101–38. <https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505608>.
- Fenn, Monika. «Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie». *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 66, Nr. 9/10 (2015): 515–38.
- . «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern: Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert». In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12: Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, herausgegeben von Jan Hodel, Monika Waldis, und Béatrice Ziegler, 60–71. Geschichtsdidaktik heute 4. Bern: hep, 2013.

- . «Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikation der Handlungsroutrinen von Studierenden». In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky und Alfons Kenkmann, 327–42. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5. Göttingen: V&R unipress, 2013.
- Fennema, Elizabeth, Thomas P. Carpenter, Megan L. Franke, Linda Levi, Victoria R. Jacobs und Susan B. Empson. «A Longitudinal Study of Learning to Use Children's Thinking in Mathematics Instruction». *Journal for Research in Mathematics Education* 27, Nr. 4 (Juli 1996): 403–34. <https://doi.org/10.2307/749875>.
- Fenstermacher, Gary D. «The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching». *Review of Research in Education* 20 (1994): 3–56. <https://doi.org/10.2307/1167381>.
- Fives, Helenrose, Natalie Lacatena und Laura Gerard. «Beliefs about Teaching (and Learning)». In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, herausgegeben von Helenrose Fives und Michele Gregoire Gill, 249–65. Educational Psychology Handbook. New York: Routledge, 2015.
- Flick, Uwe. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2010.
- . *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Aufl. Qualitative Sozialforschung, Band 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Fogo, Bradley. «Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey». *Theory & Research in Social Education* 42, Nr. 2 (3. April 2014): 151–96. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781>.
- Frey, Andreas, und Claudia Jung. *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*. Sonderheft 2011. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Landau: Empirische Pädagogik, 2011.
- Fürnrohr, Walter. *Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung*. Bamberg: Buchner, 1978.
- Gallagher, James J. «Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science». *Science Education* 75, Nr. 1 (Januar 1991): 121–33. <https://doi.org/10.1002/sce.3730750111>.
- Gautschi, Peter. «Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit». In *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, herausgegeben von Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher, 21–60. Bern: hep, 2007.
- . *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009.
- Gill, Michele Gregoire, Patricia T. Ashton und James Algina. «Changing Preservice Teachers' Epistemological Beliefs about Teaching and Learning in Mathematics: An Intervention Study». *Contemporary Educational Psychology* 29, Nr. 2 (April 2004): 164–85. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.003>.
- Gonzalez Thompson, Alba. «The Relationship of Teachers' Conceptions of Mathematics and Mathematics Teaching to Instructional Practices». *Educational Studies in Mathematics* 15, Nr. 2 (1. Mai 1984): 105–27. <https://doi.org/10.1007/BF00305892>.
- Gottlieb, Eli, und Sam Wineburg. «Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History». *Journal of the Learning Sciences* 21, Nr. 1 (Januar 2012): 84–129. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376>.

- Graham, Steve. «Writing». In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von Patricia A. Alexander und Philip H. Winne, 2. Aufl., 457–79. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2006.
- Grant, S. G. «Teaching Practices in History Education». In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, herausgegeben von Scott Alan Metzger und Lauren McArthur Harris, 419–48. New York: Wiley-Blackwell, 2018.
- Grigutsch, Stefan, Ulrich Raatz und Günter Törner. «Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern». *Journal für Mathematik-Didaktik* 19, Nr. 1 (1998): 3–45. <https://doi.org/10.1007/BF03338859>.
- Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele, Hrsg. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.
- Günther-Arndt, Hilke. «Erarbeitender Geschichtsunterricht». In *Geschichtsmethodik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, herausgegeben von Hilke Günther-Arndt und Saskia Handro, 5., 85–90. Berlin: Cornelsen, 2014.
- . «Umriss einer Geschichtsmethodik». In *Geschichtsmethodik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, herausgegeben von Hilke Günther-Arndt und Saskia Handro, 5., 9–24. Berlin: Cornelsen, 2014.
- Hammer, David, und Andrew Elby. «On the Form of a Personal Epistemology». In *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, herausgegeben von Barbara K. Hofer und Paul R. Pintrich, 169–90. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Handro, Saskia. «Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts». In *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut J. Vollmer, 317–33. Fachdidaktische Forschungen 3. Münster: Waxmann, 2013.
- Harrell Jr, Frank. *Hmisc: Harrell Miscellaneous*. (Version R package version 4.0.3.). En, 2017. <https://CRAN.R-project.org/package=Hmisc>.
- Hartinger, Andreas, Thilo Kleickmann und Birgit Hawelka. «Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, Nr. 1 (März 2006): 110–26. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0008-1>.
- Hartzler-Miller, Cynthia. «Making Sense of «Best Practice» in Teaching History». *Theory & Research in Social Education* 29, Nr. 4 (September 2001): 672–95. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505961>.
- Hasberg, Wolfgang. «Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9 (2010): 159–79.
- . «Von Pisa nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens». *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56, Nr. 1/2 (2005): 684–702.
- Haser, Çiğdem, und Oğuzhan Doğan. «Pre-Service Mathematics Teachers' Belief Systems». *Journal of Education for Teaching* 38, Nr. 3 (1. Juli 2012): 261–74. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.668336>.
- Hedegaard, Mariane. «Activity Theory and History Teaching». In *Perspectives on Activity Theory*, herausgegeben von Yrjö Engeström, Reijo Miettinen und Raija-Leena Punamäki, 282–97. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

- Heine, Thomas Theodor. *Versailles*. 3. Juni 1919. *Simplicissimus* 24, 10. http://www.simplicissimus.info/uploads/tx_lombkswjournaldb/pdf/1/24/24_10.pdf.
- Helmke, Andreas. *Unterrichtsqualität. Erfassung, Bewertung, Verbesserung*. 7. Seelze: Kallmeyer, 2007.
- Herrle, Matthias, und Sebastian Breitenbach. «Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung». In *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*, herausgegeben von Udo Rauin, Matthias Herrle und Tim Engartner, 76–129. Weinheim: Beltz Juventa, 2016.
- Hodel, Jan. *Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*. *Geschichtsdidaktik heute* 5. Bern: hep, 2013.
- Hodel, Jan, und Monika Waldis. «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse». In *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, herausgegeben von Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher, 91–142. Bern: hep, 2007.
- Hofer, Barbara K. «Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges». In *Handbook of Epistemic Cognition*, herausgegeben von Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval und Ivar Braten, 19–38. *Educational Psychology Handbook Series*. New York: Routledge, 2016.
- . «Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching». *Educational Psychology Review* 13, Nr. 4 (1. Dezember 2001): 353–83. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>.
- Hofer, Barbara K., und Paul R. Pintrich. «The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning». *Review of Educational Research* 67, Nr. 1 (1997): 88–140. <https://doi.org/10.2307/1170620>.
- Hover, Stephanie van, und David Hicks. «History Teacher Preparation and Professional Development». In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, herausgegeben von Scott Alan Metzger und Lauren McArthur Harris, 389–418. Hoboken, NJ: Wiley, 2018. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch15>.
- Hover, Stephanie van, David Hicks und Stephen Cotton. ««Can You Make ‘Historiography’ Sound More Friendly?»: Towards the Construction of a Reliable and Validated History Teaching Observation Instrument». *The History Teacher* 45, Nr. 4 (2012): 603–12. <http://www.societyforhistoryeducation.org/A12Preview.html>.
- Hover, Stephanie van, David Hicks und Hilary Dack. «From Source to Evidence? Teachers’ Use of Historical Sources in Their Classrooms». *The Social Studies* 107, Nr. 6 (November 2016): 209–17. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214903>.
- Hover, Stephanie van, und Elizabeth Yeager. ««I Want to Use My Subject Matter to...»: The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher’s Instructional Decision Making». *Canadian Journal of Education* 30, Nr. 3 (1. Januar 2007): 670–90. <https://doi.org/10.2307/20466658>.
- Hug, Wolfgang. *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarschule I*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1977.
- Huhn, Jochen. *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung*. Köln: Böhlau, 1994.

- IBM, Hrsg. *IBM SPSS Statistics 24. Schneller Einstieg*. TSC German, 2016. ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/24.0/de/client/Manuals/IBM_SPSS_Statistics_Brief_Guide.pdf.
- IBM, Corp. *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 24). En. Armonk, NY: IBM Corp., 2016.
- Iggers, Georg G. *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
- Institut Sekundarstufe I und II, Pädagogische Hochschule FHNW. «Bachelor Sekundarstufe I integriert». *Studium* (blog). Zugegriffen 19. Juli 2018. <https://www.fhnw.ch/de/studium/paedagogik/studiengaenge-sekundarstufe/bachelor-sekundarstufe-1-integriert>.
- Jaeger, Friedrich. «Geschichtstheorie». In *Geschichte. Ein Grundkurs*, herausgegeben von Hans-Jürgen Goertz, 724–56. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2001.
- James, Jennifer H. «Teachers as Protectors: Making Sense of Preservice Teachers' Resistance to Interpretation in Elementary History Teaching». *Theory & Research in Social Education* 36, Nr. 3 (Juli 2008): 172–205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473372>.
- Jank, Werner, und Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1994.
- Jeismann, Karl-Ernst. *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, herausgegeben von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann. Paderborn: Schöningh, 2000.
- . «Geschichtsbewusstsein». Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik». In *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, herausgegeben von Hans Süsmuth, 179–222. Paderborn: Schöningh (UTB), 1980.
- John Lyle. «Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research». *British Educational Research Journal* 29, Nr. 6 (2003): 861–78. <http://www.jstor.org/stable/1502138>.
- Johnston, Peter, Haley Woodside-Jiron und Jeni Day. «Teaching and Learning Literate Epistemologies.» *Journal of Educational Psychology* 93, Nr. 1 (2001): 223–33. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.223>.
- Jung, Michael, und Holger Thünemann. «Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrerbildung». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007): 243–52.
- Kanert, Georg. *Geschichtslehrerbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6. Göttingen: V&R unipress, 2014.
- Kanert, Georg, und Mario Resch. «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, Nr. 1 (1. September 2014): 15–31. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2014.13.1.15>.
- Kavanoz, Suzan, Hatice Gülru Yüksel und Burcu Varol. «Evolution of Pre-Service Language Teachers' Beliefs through Teacher Education.» *International Journal of Progressive Education* 13, Nr. 1 (2017): 119–135. <http://www.inased.org/v13n1/ijpev13n1.pdf>, 06.02.2018.
- Kaya, Sibel. «Dynamic Variables of Science Classroom Discourse in Relation to Teachers' Instructional Beliefs». *Australian Journal of Teacher Education (Online)* 39, Nr. 6 (2014): 57–74. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.7>.
- Kaymakamoglu, Sibel Ersel. «Teachers' Beliefs, Perceived Practice and Actual Classroom Practice in Relation to Traditional (Teacher-Centered) and Constructivist (Learner-Centered) Teaching

- (Note 1).» *Journal of Education and Learning* 7, Nr. 1 (2018): 29–37. <https://doi.org/DOI:10.5539/jel.v7n1p29>.
- Kelava, Augustin, und Helfried Moosbrugger. «Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen». In *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, herausgegeben von Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava, 75–102. Berlin, Heidelberg: Springer, 2012. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_4.
- Kember, David. «A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching». *Learning and Instruction* 7, Nr. 3 (1. September 1997): 255–75. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X).
- Klett, Hrsg. *Geschichte und Geschehen*. Leipzig: Klett, 2005.
- Kline, Rex B. *Principles and practice of structural equation modeling*. 4. Aufl. Methodology in the social sciences. New York: The Guilford Press, 2016.
- Klopp, Eric, und Robin Stark. «Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz». In *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen*, herausgegeben von Anne-Kathrin Mayer und Tom Rosman, 39–69. Lengerich: Pabst Science, 2016.
- Klose, Dagmar. *Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*. Hamburg: Dr. Kovac, 2004.
- Körper, Andreas. «Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics», 2015. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118.
- Korkmaz, Selcuk, Dincer Goksuluk und Gokmen Zararsiz. «MVN: an R package for assessing multivariate normality». *The R Journal* 6, Nr. 2 (2014): 151–62. <https://journal.r-project.org/archive/2014-2/>.
- Korneck, Friederike, Max Kohlenberger, Lars Oettinghaus, Mareike Kunter und Jan Lamprecht. «Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik». In *PhyDid B-Didaktik der Physik-Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*, 2013. <http://www.phydid.de/index.php/phydid/b-issue/view/275>.
- Köse, Meliha. «The Role of High School History Teachers on University Students' Attitudes toward History Classes». *Educational Sciences: Theory & Practice* 17, Nr. 4 (28. Mai 2017). <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0297>.
- Koselleck, Reinhart. «Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten». Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.
- Köster, Manuel, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting. «Geschichtsunterricht als soziales System zwischen Angebot und Nutzung». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, Nr. 1 (2017): 218–34.
- , Hrsg. *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Geschichtsunterricht Erforschen 4. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2014.
- Krammer, Reinhard. «Theorie für die Praxis? Die Konsequenzen des Konzeptes <Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins> für die Praxis des Geschichtsunterrichts». In *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Andreas Körper, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner, 834–59. Kompetenzen 2. Neuried: ars una, 2007.
- Kübler, Markus, Sabine Bietenhader, Urs Bisang und Claudio Stucky. «Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte». In *Forschungswerkstatt Geschichts-*

- didaktik 13. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»*, herausgegeben von Monika Waldis und Béatrice Ziegler, 26–40. Bern: hep, 2015.
- Kuchler, Christian, und Andreas Sommer, Hrsg. *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Bd. 6. Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten. Baltmannsweiler Schneider Verlag Hohengehren, 2018.
- Kuckartz, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, 2016.
- Kühberger, Christoph. «Qualitative Auswertung der Schüleressays». In *Geschichte denken: zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel «Spiel-film»*. Empirische Befunde; diagnostische Tools; methodische Hinweise, herausgegeben von Christoph Kühberger, 66–112. Innsbruck: Studienverlag, 2013.
- Kühberger, Christoph, und Martin Nitsche. «Historische Narrationen wagen – mit Schüler*innen Vergangenheit re-konstruieren». In *Landesgeschichte an der Schule*, herausgegeben von Oliver Auge und Martin Göllnitz, 153–83. Landesgeschichte 2. Ostfildern: Thorbecke, 2018.
- Kuhn, Annette. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel, 1974.
- Kuhn, Deanna, Richard Cheney und Michael Weinstock. «The Development of Epistemological Understanding». *Cognitive Development* 15, Nr. 3 (2000): 309–328. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7).
- Kul, Umit, und Sedef Celik. «Exploration of pre-service teachers' beliefs in relation to mathematics teaching activities in classroom-based setting». *International Journal of Research in Education and Science* 3, Nr. 1 (2017): 245–57. <http://www.ijres.net/index.php/ijres/issue/view/29>.
- Kunter, Mareike, Uta Klusmann, Jürgen Baumert, Dirk Richter, Thamar Voss und Axinja Hachfeld. «Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development.» *Journal of Educational Psychology* 105, Nr. 3 (2013): 805–20. <https://doi.org/10.1037/a0032583>.
- Kunter, Mareike, und Britta Pohlmann. «Lehrer». In *Pädagogische Psychologie*, herausgegeben von Elke Wild und Jens Möller, 261–82. Berlin, Heidelberg: Springer, 2009. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11.
- Küppers, Waltraut. *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern*. Stuttgart: Huber, 1966.
- Lamnek, Siegfried. *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, 2010.
- Langer, Antje. «Transkribieren – Grundlagen und Regeln». In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel, 515–28. Weinheim: Beltz Juventa, 2010.
- Leavy, Aisling M., Fiona A. McSorley und Lisa A. Boté. «An Examination of What Metaphor Construction Reveals about the Evolution of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching and Learning». *Teaching and Teacher Education* 23, Nr. 7 (Oktober 2007): 1217–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>.
- Lederman, Norman G. «Teachers' Understanding of the Nature of Science and Classroom Practice: Factors That Facilitate or Impede the Relationship». *Journal of Research in Science Teaching* 36, Nr. 8 (Oktober 1999): 916–29. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199910\)36:8<916::AID-TEA2>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36:8<916::AID-TEA2>3.0.CO;2-A).

- Lederman, Norman G., und Dana L. Zeidler. «Science Teachers' Conceptions of the Nature of Science: Do They Really Influence Teaching Behavior?» *Science Education* 71, Nr. 5 (Oktober 1987): 721–34. <https://doi.org/10.1002/sce.3730710509>.
- Lee, Peter, und Rosalyn Ashby. «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14». In *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*, herausgegeben von Peter N. Stearns, Peter C. Seixas und Samuel S. Wineburg, 199–222. New York: New York University Press, 2000.
- Lee, Peter, und Denis Shemilt. «A Scaffold, Not a Cage: Progression and Progression Models in History». *Teaching History*, Nr. 113 (2003): 13–23.
- Leuchter, Miriam. *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Empirische Erziehungswissenschaft 13. Münster: Waxmann, 2009.
- Li, Cheng-Hsien. «The Performance of ML, DWLS, and ULS Estimation with Robust Corrections in Structural Equation Models with Ordinal Variables.» *Psychological Methods* 21, Nr. 3 (2016): 369–87. <https://doi.org/10.1037/met0000093>.
- Li, Qing. «Teachers' Beliefs and Gender Differences in Mathematics: A Review». *Educational Research* 41, Nr. 1 (März 1999): 63–76. <https://doi.org/10.1080/0013188990410106>.
- Litten, Katharina. *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14. Göttingen: V&R unipress, 2017. <https://doi.org/10.14220/9783737006972>.
- Logtenberg, Albert. *Questioning the Past: Student Questioning and Historical Reasoning*. Enschede: Ipskamp, 2012. https://pure.uva.nl/ws/files/1856300/105943_thesis.pdf.
- Lorenz, Chris. «History and Theory». In *The Oxford History of Historical Writing*, herausgegeben von Daniel Woolf und Axel Schneider, 5:13–35. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- . «History: Theories and Methods». In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, herausgegeben von Neil Smelser und Paul Baltus, 6869–76. Oxford: Elsevier, 2001.
- . *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Beiträge zur Geschichtskultur 13. Köln: Böhlau, 1997.
- Lücke, Martin. «The Change Approach for Combining History Learning and Human Rights Education». In *Change: Handbook for History Learning and Human Rights Education: For Educators in Formal, Non-Formal and Higher Education*, herausgegeben von Martin Lücke, Felisa Tibbitts, Else Engel und Lea Fenner, 39–52. Schwalbach: Wochenschau, 2016.
- Lüdecke, Daniel, und Carsten Schwemmer. *sjPlot: Data Visualization for Statistics in Social Science* (Version R package version 2. 4. 0). Eng, 2017. <https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot>.
- Lüdtke, Oliver, Alexander Robitzsch, Ulrich Trautwein und Olaf Köller. «Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung». *Psychologische Rundschau* 58, Nr. 2 (April 2007): 103–17. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>.
- Lunn, Jo, Sue Walker, und Julia Mascadri. «Personal Epistemologies and Teaching». In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, herausgegeben von Helenrose Fives und Michele Gregoire Gill, 319–35. Educational Psychology Handbook. New York: Routledge, 2015.
- Maasepp, Brooke, und Janette Bobis. «Prospective Primary Teachers' Beliefs about Mathematics.» *Mathematics Teacher Education and Development* 16, Nr. 2 (2015): 89–107. <https://www.merga.net.au/ojs/index.php/mted/article/view/250>, 07.02.2018.

- Magalhães, Olga. «Portuguese History Teachers' Ideas about History». In *Understanding History. Recent Research in History Education*, herausgegeben von Rosalyn Ashby, Peter Gordon und Peter Lee, 148–60. International Review of History Education 4. New York: Routledge, 2005.
- Maggioni, Liliana. «Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically». Ph.D., 2010. <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/10797>.
- Maggioni, Liliana, Patricia A. Alexander und Bruce A. VanSledright. «At a Crossroads? The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking». *European Journal of School Psychology* 2, Nr. 1–2 (2004): 169–97.
- Maggioni, Liliana, Bruce A. VanSledright und Patricia A. Alexander. «Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History». *The Journal of Experimental Education* 77, Nr. 3 (April 2009): 187–214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>.
- Mansour, Nasser. «Consistencies and Inconsistencies Between Science Teachers' Beliefs and Practices». *International Journal of Science Education* 35, Nr. 7 (Mai 2013): 1230–75. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.743196>.
- Markic, Silvija, und Ingo Eilks. «A Comparison of Student Teachers' Beliefs from Four Different Science Teaching Domains Using a Mixed Methods Design». *International Journal of Science Education* 34, Nr. 4 (März 2012): 589–608. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.608092>.
- Martell, Christopher C. «Building a Constructivist Practice: A Longitudinal Study of Beginning History Teachers». *The Teacher Educator* 49, Nr. 2 (3. April 2014): 97–115. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.888252>.
- . «Learning to Teach History as Interpretation: A Longitudinal Study of Beginning Teachers». *The Journal of Social Studies Research* 37, Nr. 1 (Januar 2013): 17–31. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2012.12.001>.
- Martelli, Dale, Kevin O'Neill, Sheryl Guloy und Fiona MacKellar. «The pedagogy of measuring epistemological conceptions in history: An analysis of students' thinking while responding to a survey». New York, 2018.
- Martens, Matthias. *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1. Göttingen: V&R unipress, 2010.
- . «Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing with Conflicting Historical Narratives». In *Joined-Up History. New Directions in History Education*, herausgegeben von Arthur Chapman und Arie Wilschut, 211–30. International Review of History Education. Charlotte, NC: Information Age, 2015.
- Martínez, María A., Narcís Sauleda und Güenter L. Huber. «Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning». *Teaching and Teacher Education* 17, Nr. 8 (2001): 965–977. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9).
- Mason, Lucia. «Psychological Perspectives on Measuring Epistemic Cognition». In *Handbook of Epistemic Cognition*, herausgegeben von Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval und Ivar Braten, 375–92. Educational Psychology Handbook Series. New York: Routledge, 2016.
- Mayer, Anne-Kathrin, und Tom Rosman. «Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten». In *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen*, herausgegeben von Anne-Kathrin Mayer und Tom Rosman, 7–24. Lengerich: Pabst Science, 2016.

- Mayring, Philipp. «Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse». *Forum Qualitative Social Research* 2, Nr. 1 (2001): 14. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>.
- . *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz, 2010.
- Mazzarone, Kristina M., und Nathaniel P. Grove. «Understanding Epistemological Development in First- and Second-Year Chemistry Students». *Journal of Chemical Education* 90, Nr. 8 (13. August 2013): 968–75. <https://doi.org/10.1021/ed300655s>.
- McCrum, Elizabeth. «History Teachers' Thinking about the Nature of Their Subject». *Teaching and Teacher Education* 35 (Oktober 2013): 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>.
- Mehr, Christian. «Fragen an die Geschichte – Fragen im Geschichtsunterricht». In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12: Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, herausgegeben von Jan Hodel, Monika Waldis und Béatrice Ziegler, 155–65. Reihe Geschichtsdidaktik heute 4. Bern: hep, 2013.
- Meirink, Jacobiene A., Paulien C. Meijer, Nico Verloop, und Theo C.M. Bergen. «Understanding Teacher Learning in Secondary Education: The Relations of Teacher Activities to Changed Beliefs about Teaching and Learning». *Teaching and Teacher Education* 25, Nr. 1 (Januar 2009): 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>.
- Messmer, Roland. «Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen». *Forum: Qualitative Social Research* 16, Nr. 1 (2015): Art. 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prinFRIENDLY/2051/3732>.
- Messner, Helmut, und Alex Buff. «Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung». In *Geschichtsunterricht heute: eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, herausgegeben von Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher, 156–61. *Geschichtsdidaktik heute*. Bern: hep, 2007.
- Metz, Kathleen E. «Children's Understanding of Scientific Inquiry: Their Conceptualization of Uncertainty in Investigations of Their Own Design». *Cognition and Instruction* 22, Nr. 2 (Juni 2004): 219–90. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2202_3.
- Meyer, Hilbert. *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2014.
- Meyer-Hamme, Johannes. «Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002)». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007): 84–106.
- Meyer-Hamme, Johannes, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting, Hrsg. *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 2012.
- Mierwald, Marcel, Thomas Lehmann und Nicola Brauch. «Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor: Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte?» *Unterrichtswissenschaft*, 29. Juni 2018. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0019-7>.
- Mierwald, Marcel, Joana Seiffert, Thomas Lehmann und Nicola Brauch. ««Do They Affect it All?». Measuring Epistemological Beliefs in History Education and Their Relationship to Students' Argumentation Skills and Future History Teachers' Planning Skills». *Washington D. C.*, 2016.
- . «Fragebogen auf dem Prüfstand – Ein Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung eines bestehenden Instruments zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen in der Domäne Geschichte». In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15: Beiträge zur Tagung «geschichtsdidak-*

- tik empirisch 15*», herausgegeben von Béatrice Ziegler und Monika Waldis, 177–90. Geschichtsdidaktik heute 8. Bern: hep, 2017.
- Monte-Sano, Chauncey, und Christopher Budano. «Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers' Growth over Three Years». *Journal of the Learning Sciences* 22, Nr. 2 (April 2013): 171–211. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>.
- Monte-Sano, Chauncey, und Melissa Cochran. «Attention to Learners, Subject, or Teaching: What Takes Precedence as Preservice Candidates Learn to Teach Historical Thinking and Reading?» *Theory & Research in Social Education* 37, Nr. 1 (Januar 2009): 101–35. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473389>.
- Monte-Sano, Chauncey, und Kristen Harris. «Recitation and Reasoning in Novice History Teachers' Use of Writing». *The Elementary School Journal* 113, Nr. 1 (September 2012): 105–30. <https://doi.org/10.1086/666388>.
- Moosbrugger, Helfried, und Augustin Kelava. «Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien)». In *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, herausgegeben von Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava, 7–26. Berlin, Heidelberg: Springer, 2012. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_2.
- Muis, Krista R., Lisa D. Bendixen und Florian C. Haerle. «Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework». *Educational Psychology Review* 18, Nr. 1 (März 2006): 3–54. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6>.
- Muis, Krista R., und Michael J. Foy. «The Effects of Teachers' Beliefs on Elementary Students' Beliefs, Motivation, and Achievement in Mathematics». In *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*, herausgegeben von Lisa D. Bendixen und Florian C. Feucht, 435–69. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9780511691904>.
- Müller, Christoph Thomas. *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*. Berlin: Logos, 2004.
- Munby, Hugh, Tom Russell und Andrea K. Martin. «Teachers' knowledge and how it develops». In *Handbook of research on teaching*, herausgegeben von Virginia Richardson, 4. Aufl., 877–904. Washington, D.C.: American Educational Research, 2001.
- Namamba, Adam, und Congman Rao. «Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches: A Survey of Secondary School Teachers in Kigoma Municipality, Tanzania.» *International Journal of Education and Research* 4, Nr. 8 (2016): 203–20. <http://www.ijern.com/journal/2016/August-2016/15.pdf>.
- Neuendorf, Kimberly A. *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- Ng, Wan, Howard Nicholas und Alan Williams. «School Experience Influences on Pre-Service Teachers' Evolving Beliefs about Effective Teaching». *Teaching and Teacher Education* 26, Nr. 2 (Februar 2010): 278–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>.
- Nitsche, Martin. «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse». In *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses*, herausgegeben von Uwe

- Danker, 85–106. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15. Göttingen: V&R unipress, 2017.
- . «Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel». In *Historisches Erzählen und Lernen*, herausgegeben von Martin Buchsteiner und Martin Nitsche, 159–196. Wiesbaden: Springer VS, 2016. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11078-9_8.
- Nitsche, Martin, und Monika Waldis. «The Effects of Teacher Training on Prospective History Teachers' Beliefs: A Swiss-German Study». *The Social Studies*, 2019 (submitted).
- . «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen». In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15: Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»*, herausgegeben von Béatrice Ziegler und Monika Waldis, 136–50. *Geschichtsdidaktik heute* 8. Bern: hep, 2017.
- . «Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summativ Vorgehensweisen im Fach Geschichte». *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7, Nr. 1 (2016): 17–35.
- Noack, Christian. «Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein». In *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1993/94)*, herausgegeben von Bodo von Borries und Hans-Jürgen Pandel, 9–46. Pfaffenweiler: Centaurus, 1994.
- Norden, Jörg van. *Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Reihe Geschichtsdidaktik 13. Freiburg: Centaurus, 2011.
- Norton, Lin, T. E. Richardson, James Hartley, Stephen Newstead und Jenny Mayes. «Teachers' Beliefs and Intentions Concerning Teaching in Higher Education». *Higher Education* 50, Nr. 4 (November 2005): 537–71. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>.
- OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. TALIS. Paris: OECD Publishing, 2009. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- . *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing, 2014. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Oettinghaus, Lars, Marvin Krüger, Friederike Korneck und Mareike Kunter. «Lehrerüberzeugungen und Unterrichtsqualität». In *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung*, 122–24. Berlin, 2015. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-121254.
- Oevermann, Ulrich. «Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung», 2002. http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf.
- Olafson, Lori, und Gregory Schraw. «Beyond Epistemology: Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews». In *Personal Epistemology in the Classroom*, herausgegeben von Lisa D. Bendixen und Florian C. Feucht, 516–52. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.016>.
- . «Teachers' Beliefs and Practices within and across Domains». *International Journal of Educational Research* 45, Nr. 1–2 (Januar 2006): 71–84. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.005>.

- O'Neill, D. Kevin, Sheryl Guloy und Özlem Sensoy. «Strengthening Methods for Assessing Students' Metahistorical Conceptions: Initial Development of the Historical Account Differences Survey». *The Social Studies* 105, Nr. 1 (2. Januar 2014): 1–14. <https://doi.org/10.1080/00377996.2013.763524>.
- Oppong, Charles Adabo. «A Case Study of Trainee Teachers' Mental Models of History Teaching before and after an Initial History Teaching Professional Development Course». *History Education Research Journal* 15, Nr. 2 (26. Oktober 2018): 248–63. <https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.07>.
- Pädagogische Hochschule Bern. «Fachwissenschaftliche Voraussetzungen», 19. Juli 2018. <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/zulassungis2/fachwissenschaftliche-voraussetzungen.html>.
- Pajares, M. Frank. «Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct». *Review of Educational Research* 62, Nr. 3 (1992): 307–32. <https://doi.org/10.2307/1170741>.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2013.
- . *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005.
- . «Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel». In *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, herausgegeben von Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider, 255–76. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2002.
- Pauli, Christine, und Kurt Reusser. «Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht». *Unterrichtswissenschaft* 31, Nr. 3 (2003): 238–72. urn:nbn:de:0111-opus-67794.
- Peck, Carla L., und Lindsay Herriot. «Teachers' beliefs about social studies». In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, herausgegeben von Helenrose Fives und Michele Gregoire Gill, 387–402. New York: Routledge, 2015.
- Philosophische Fakultät Universität Zürich. «Studienordnung zum Studiengang ›Lehrdiplom für Maturitätsschulen›», 11. Dezember 2015. http://www.phil.uzh.ch/dam/jcr:a1ad0b84-8665-4d80-af53-0afe9c68d8c3/PhF_Studienordnung_Lehrdiplom_HS_2017.pdf.
- Polly, Drew, Jennifer R. McGee, Chuang Wang, Richard G. Lambert, David K. Pugalee und Sarah Johnson. «The association between teachers' beliefs, enacted practices, and student learning in mathematics.» *Mathematics Educator* 22, Nr. 2 (2013): 11–30. <http://tme.journals.libs.uga.edu/index.php/tme/article/view/253/240>.
- Praetorius, Anna-Katharina, Christine Pauli, Kurt Reusser, Katrin Rakoczy und Eckhard Klieme. «One Lesson Is All You Need? Stability of Instructional Quality across Lessons». *Learning and Instruction* 31 (Juni 2014): 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>.
- Pratt, Daniel D. «Good Teaching: One Size Fits All?» *New Directions for Adult and Continuing Education* 2002, Nr. 93 (2002): 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.45>.
- Prinz, Doreen, und Holger Thünemann. «Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung». In *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, herausgegeben von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting, 229–53. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2016.
- R Core Team. *R-3.4.2 for Windows (32/64 bit)*, 2017. <https://cran.r-project.org/bin/windows/base/old/3.4.2/>.

- Ramsey, Michael. *The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay*, 2008. <https://www.youtube.com/watch?v=69F7GhASOdM>.
- Raykov, Tenko. «Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints». *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* 54, Nr. 2 (2001): 315–23. <https://doi.org/10.1348/000711001159582>.
- Resch, Mario. *Aufgaben formulieren können. Entwicklung eines Vignetentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren*. Geschichtsunterricht erforschen 8. Schwalbach/Ts., 2018.
- . «Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EkoL) – theoretische Modellierung und empirische Erfassung von fachdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrkräften», 7. Eichstätt, 2017. https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/Resch_Keynote_2017.12.18..pdf.
- Reusser, Kurt. «Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese». In *Enzyklopädie der Psychologie*, herausgegeben von Friedhard Klix, Hans Spada, Niels Birbaumer, Dieter Frey, Julius Kuhl, Wolfgang Schneider und Ralf Schwarzer, 6:115–66. Göttingen: Hogrefe, 1998.
- . «Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung». *Beiträge zur Lehrerbildung* 23, Nr. 2 (2005): 159–82. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135703.
- Reusser, Kurt, und Christine Pauli. «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland, 2., 642–61. Münster: Waxmann, 2014.
- Reusser, Kurt, Christine Pauli, und Anneliese Elmer. «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Hedda Bennewitz Martin Rothland und Ewald Terhart, 1., 479–95. Münster: Waxmann, 2011.
- Reznitskaya, Alina, Monica Glina, Brian Carolan, Olivier Michaud, Jon Rogers und Lavina Sequeira. «Examining Transfer Effects from Dialogic Discussions to New Tasks and Contexts». *Contemporary Educational Psychology* 37, Nr. 4 (Oktober 2012): 288–306. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.003>.
- Riese, Josef, und Peter Reinhold. «Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften». *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Nr. 16 (2010): 167–87. http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Riese.pdf.
- Rodriguez, Lourdes, und Francisco Cano. «The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students: A Cross-sectional and Longitudinal Study». *Studies in Higher Education* 32, Nr. 5 (Oktober 2007): 647–67. <https://doi.org/10.1080/03075070701573807>.
- Rohlfes, Joachim. *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.
- Rokeach, Milton. *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- Rosenlund, David. *History Education as Content, Methods or Orientation? A Study of Curriculum Prescriptions, Teacher-Made Tasks and Student Strategies*. Bern: Peter Lang, 2016. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07100-9>.
- Rosseel, Yves. «Lavaan: An R package for structural equation modeling». *Journal of statistical software* 48, Nr. 2 (2012): 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.
- Roth, Heinrich. *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*. München: Kösel, 1955.

- Rouet, Jean-François, Monik Favart, M. Anne Britt und Charles A. Perfetti. «Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise». *Cognition and instruction* 15, Nr. 1 (1997): 85–106.
- Rüsen, Jörn. «Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik». In *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*, herausgegeben von Siegfried Quandt und Hans Süßmuth, 129–70. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1982.
- . *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung*. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1515. Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht, 1986.
- . *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau, 2013.
- . *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. 2. Aufl. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2008.
- . *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1489. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.
- . *Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2008.
- Saban, Ahmet, Beyhan Nazli Kocbeker und Aslihan Saban. «Prospective Teachers' Conceptions of Teaching and Learning Revealed through Metaphor Analysis». *Learning and Instruction* 17, Nr. 2 (April 2007): 123–39. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>.
- Sandoval, William. «Science Education's Need for a Theory of Epistemological Development: A Situated Theory of Epistemological Development». *Science Education* 98, Nr. 3 (Mai 2014): 383–87. <https://doi.org/10.1002/sce.21107>.
- Satorra, Albert, und Peter M. Bentler. «A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis». *Psychometrika* 66, Nr. 4 (2001): 507–14.
- Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2006.
- . «Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie». *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63, Nr. 5/6 (2012): 324–48.
- Sawyer, Amanda Gantt. «Factors Influencing Elementary Mathematics Teachers' Beliefs in Reform-Based Teaching». *The Mathematics Educator* 26, Nr. 2 (2017). <http://tme.journals.libs.uga.edu/index.php/tme/article/view/415>, 05.02.2018.
- Schermelleh-Engel, Karin, und Christina S. Werner. «Methoden der Reliabilitätsbestimmung». In *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, herausgegeben von Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava, 119–41. Berlin, Heidelberg: Springer, 2012. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_6.
- Schlichter, Natalia. «Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen». Göttingen, 2012. <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-000D-F0A6-8>.
- Schmotz, Christiane, und Sigrid Blömeke. «Zum Verhältnis von fachbezogenem Wissen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften». *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2, Nr. 1 (2009): 148–65.
- Schommer, Marlene. «Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students». *Research in higher education* 34, Nr. 3 (1993): 355–370. <https://doi.org/10.1007/BF00991849>.

- . «Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension.» *Journal of Educational Psychology* 82, Nr. 3 (1990): 498. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>.
- Schommer-Aikins, Marlene. «Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach.» *Educational Psychologist* 39, Nr. 1 (März 2004): 19–29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3.
- Schörken, Rolf. «Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein». In *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?*, herausgegeben von Hans Süßmuth, 87–101. Anmerkungen und Argumente zur historisch-politischen Bildung, 1.1. Stuttgart: Klett, 1972.
- . «Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts». In *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?*, herausgegeben von Hans Süßmuth, 65–86. Anmerkungen und Argumente zur historisch-politischen Bildung, 1.1. Stuttgart: Klett, 1972.
- Schraw, Gregory, und Lori Olafson. «Assessing Teachers' Beliefs. Challenges and Solutions». In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, herausgegeben von Helenrose Fives und Michele Gregoire Gill, 87–105. Educational Psychology Handbook. New York: Routledge, 2015.
- Schreiber, Waltraud, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Kramer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner und Béatrice Ziegler. *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una, 2006.
- Schreier, Margrit. «Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten». *Forum Qualitative Social Research* 15, Nr. 1 (2014): 27. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>.
- Schröer, Ludger. *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*. Geschichtskultur und historisches Lernen 14. Münster: LIT, 2015.
- Schulz-Hageleit, Peter. «Geschichte erleben». In *Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik*, herausgegeben von Gerold Niemetz, 79–110. Stuttgart: Metzler, 1990.
- Schwab, Susanne, und Christoph Helm. «Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen». *Empirische Sonderpädagogik* 7 (2015): 175–93. [urn:nbn:de:0111-pedocs-113801](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113801).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). «Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *Bildungssystem CH* (blog). Zugegriffen 1. August 2018. <http://www.edk.ch/dyn/13881.php>.
- . «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I», 17. März 2016. https://edudoc.ch/record/29978/files/Regl_SekI_d.pdf.
- Seidel, Tina, Katharina Schwindt, Rolf Rimmele und Manfred Prenzel. «Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht?» In *Perspektiven der Didaktik*, herausgegeben von Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps, Sonderheft 9/2008:259–76. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_17.
- Seixas, Peter, Hrsg. *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- Seixas, Peter, und Tom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.
- 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 10.9.2015)», 2008. http://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- semTools Contributors. *semTools: Useful tools for structural equation modeling* (Version R package version 0.4-14), 2016. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. «Teil C – Geschichte», 2017. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf.
- Sfard, Anna. «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One». *Educational Researcher* 27, Nr. 2 (März 1998): 4. <https://doi.org/10.2307/1176193>.
- Shemilt, Denis. «The Devil's Locomotive». *History and Theory* 22, Nr. 4 (Dezember 1983): 1. <https://doi.org/10.2307/2505213>.
- Sheridan, Lynn. «Examining Changes in Pre-Service Teachers' Beliefs of Pedagogy». *Australian Journal of Teacher Education* 41, Nr. 3 (1. März 2016): 1–20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.1>.
- Shi, Qingmin, Shaoan Zhang und Emily Lin. «Relationships of New Teachers' Beliefs and Instructional Practices: Comparisons Across Four Countries». *Action in Teacher Education* 36, Nr. 4 (4. Juli 2014): 322–41. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.948228>.
- Shulman, Lee S. «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching». *Educational Researcher* 15, Nr. 2 (Februar 1986): 4. <https://doi.org/10.2307/1175860>.
- Sieber, Sam D. «The integration of fieldwork and survey methods». *American journal of sociology* 78, Nr. 6 (1973): 1335–59.
- Sirin, Selcuk R. «Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research». *Review of Educational Research* 75, Nr. 3 (2005): 417–453.
- Skott, Jeppe. «The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs». In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, herausgegeben von Helenrose Fives und Michele Gregoire Gill, 13–30. *Educational Psychology Handbook*. New York: Routledge, 2015.
- Sosu, Edward M., und Donald S. Gray. «Investigating Change in Epistemic Beliefs: An Evaluation of the Impact of Student Teachers' Beliefs on Instructional Preference and Teaching Competence». *International Journal of Educational Research* 53 (Januar 2012): 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.02.002>.
- Sperisen, Vera, und Bernhard Schär. «Akteure versus Strukturen – zum Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch- und Lehrpersonenkonzepten im Geschichtsunterricht. Das Schweizer Beispiel «Hinschauen und Nachfragen»». In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*, herausgegeben von Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky und Alfons Kenkmann, 187–202. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5. Göttingen: V&R unipress, 2013.
- Sperisen, Vera, und Béatrice Ziegler. «The Great Upheaval. The Reform of History Teacher Education in Switzerland». In *History Teacher Education: Global Interrelations*, herausgegeben von Elisabeth Erdmann und Wolfgang Hasberg, 159–72. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 2015.
- Spieß, Christian. *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8. Göttingen: V&R unipress, 2014.
- Staub, Fritz C., und Elsbeth Stern. «The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence from Elementary Mathema-

- tics.» *Journal of Educational Psychology* 94, Nr. 2 (2002): 344–55. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.344>.
- Stemhagen, Kurt. «Democracy and school math: Teacher belief-practice tensions and the problem of empirical research on educational aims». *Democracy and Education* 19, Nr. 2 (2011): 1–13. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss2/4/>.
- Stipek, Deborah J, Karen B. Givvin, Julie M. Salmon und Valanne L. MacGyvers. «Teachers' Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction». *Teaching and Teacher Education* 17, Nr. 2 (Februar 2001): 213–26. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00052-4).
- Stoddard, Jeremy D. «The Roles of Epistemology and Ideology in Teachers' Pedagogy with Historical «Media»». *Teachers and Teaching* 16, Nr. 1 (Februar 2010): 153–71. <https://doi.org/10.1080/13540600903475694>.
- Stoel, Gerhard, Jannet van Drie und Carla van Boxtel. «Teaching towards Historical Expertise. Developing a Pedagogy for Fostering Causal Reasoning in History». *Journal of Curriculum Studies* 47, Nr. 1 (2. Januar 2015): 49–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>.
- Stoel, Gerhard, Jannet van Drie und Carla van Boxtel. «The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History.» *Journal of Educational Psychology* 109, Nr. 3 (2017): 321–37. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>.
- Stoel, Gerhard, Albert Logtenberg, Bjorn Wansink, Tim Huijgen, Carla van Boxtel und Jannet van Drie. «Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs». *International Journal of Educational Research* 83 (2017): 120–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>.
- Strohmer, Janina. «Regressionsgewichte». In *Dorsch. Lexikon der Psychologie*, herausgegeben von Markus Antonius Wirtz, 1313. Bern: Hogrefe, 2018. <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/regressionsgewichte/>.
- Strübing, Jörg. *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3. Aufl. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Sulimma, Maren. *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*. Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik 10. München: Hampp, 2012.
- Süssmuth, Hans. *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder*. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1454. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980.
- Szukala, Andrea. «Metaphors as a Tool for Diagnosing Beliefs about Teaching and Learning in Social Studies Teacher Education». *Journal of Social Science Education* 10, Nr. 3 (2011). <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v10-i3-1176>.
- Tabak, Iris, Michael Weinstock, Hilla ZvilingBeiser und Ben Gurion. «Discipline-specific socialization: A comparative study». In *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences, Volume 1*, 842–848. International Society of the Learning Sciences, 2010. https://www.isls.org/icls/2010/conf_proceedings.html.
- Tarman, Bulent. «Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession.» *Educational Sciences: Theory and Practice* 12, Nr. 3 (2012): 1964–73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1000904>.

- Terhart, Ewald. «SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends». *Zeitschrift für Pädagogik* 40, Nr. 5 (1994): 685–99.
- Tezci, Erdoğan, Mehmet Akif Erdener und Sitki Atıcı. «The Effect of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches». *Universal Journal of Educational Research* 4, Nr. 12A (Dezember 2016): 205–15. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041326>.
- Thünemann, Holger. «Ganz, ganz historisch gedacht». Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive». In *Was heißt guter Geschichtsunterricht?: Perspektiven im Vergleich*, herausgegeben von Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting, 39–54. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012.
- Tobin, Kenneth, und Campbell J. McRobbie. «Beliefs about the Nature of Science and the Enacted Science Curriculum». *Science & Education* 6, Nr. 4 (1. Juli 1997): 355–71. <https://doi.org/10.1023/A:1008600132359>.
- Trigwell, Keith, und Michael Prosser. «Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory». *Educational Psychology Review* 16, Nr. 4 (Dezember 2004): 409–24. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>.
- Tsai, Chin-Chung. «Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence with Instruction and Students' Views». *Science Education* 91, Nr. 2 (März 2007): 222–43. <https://doi.org/10.1002/scs.20175>.
- Tsai, Chin-Chung, und Jyh-Chong Liang. «The Development of Science Activities via On-Line Peer Assessment: The Role of Scientific Epistemological Views». *Instructional Science* 37, Nr. 3 (Mai 2009): 293–310. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9047-0>.
- Tukey, John W. *Exploratory Data Analysis*. Bd. 2. Reading: Addison-Wesley, 1977.
- Universitätsleitung Universität Zürich. «Reglement zur Verordnung über die Aufnahmeprüfung an die Universität Zürich», 30. Januar 2014. http://www.uzh.ch/dam/jcr:000000000-7259-8e25-0000-00007248b754/Reglement_zur_Verordnung_ueber_die_Aufnahmepruefung_an_die_Universitaet_Zuerich_vom_30.01.2014.pdf.
- Urban, Dieter, und Jochen Mayerl. *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- VanSledright, Bruce A. *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. New York: Routledge, 2014.
- . «Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past». *American Educational Research Journal* 39, Nr. 4 (Januar 2002): 1089–1115. <https://doi.org/10.3102/000283120390041089>.
- . *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge, 2011.
- VanSledright, Bruce A., und Liliana Maggioni. «Epistemic cognition in history». In *Handbook of epistemic cognition*, herausgegeben von Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval und Ivar Braten, 128–46. Educational psychology handbook series. New York: Routledge, 2016.
- VanSledright, Bruce A., und Kimberly Reddy. «Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition among Prospective History Teacher». *Revista Tempo e Argumento* 06, Nr. 11 (30. April 2014): 28–68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>.
- VERBI Software. *MAXQDA 12 Referenzhandbuch*. Berlin: VERBI, 2017. https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf.

- Virta, Arja. «Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers». *Teaching and Teacher Education* 18, Nr. 6 (2002): 687–698.
- Voet, Michiel, und Bram De Wever. «History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context». *Teaching and Teacher Education* 55 (April 2016): 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>.
- Völkel, Bärbel. *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*. 3. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2014.
- Voss, Thamar, Thilo Kleickmann, Mareike Kunter und Axinja Hachfeld. «Mathematics Teachers' Beliefs». In *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Ute Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 249–71. Boston, MA: Springer US, 2013. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_12.
- . «Überzeugungen von Mathematiklehrkräften». In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 235–58. Münster: Waxmann, 2011.
- Vygotsky, Lev Semenovich. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- Wahl, Diethelm. «Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern». In *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*, herausgegeben von Manfred Hofer, 49–77. Wien: Urban und Schwarzenberg, 1981.
- Waldis, Monika. «Unterrichtsvideografie im Fach Geschichte». In *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, herausgegeben von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting, 114–48. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2016.
- Waldis, Monika, Jan Hodel und Nadine Fink. «Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen». *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 3, Nr. 1 (2012): 142–57.
- Waldis, Monika, Philipp Marti und Martin Nitsche. «Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit historischer Narrationen». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (2015): 63–86.
- Waldis, Monika, Martin Nitsche, Philipp Marti, Jan Hodel und Corinne Wyss. «Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet». Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13 (2014): 32–49.
- Waldis, Monika, Martin Nitsche und Corinne Wyss. «Assessing Pre-Service Teachers' Professional Vision with a Video Survey Using Open-Ended Writing Assignments and Closed-Ended Rating Items: An Approach to the Pedagogical Content Knowledge (PCK) of History Teachers». *History Education Research Journal* 16, Nr. 1 (2019): 112–126. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.10>.
- Waldis, Monika, und Corinne Wyss. «Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht – Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, Nr. 2 (2014): 221–34. URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-138677.
- Walker, Sue, Jo Brownlee, Chrystal Whiteford, Beryl Exely und Annette Woods. «A Longitudinal Study of Change in Preservice Teachers' Personal Epistemologies». *Australian Journal of Teacher Education* 37, Nr. 5 (1. Mai 2012). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n5.1>.

- Wansink, Bjorn, Sanne Akkerman und Theo Wubbels. «The Certainty Paradox of Student History Teachers: Balancing between Historical Facts and Interpretation». *Teaching and Teacher Education* 56 (Mai 2016): 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.005>.
- Weiber, Rolf, und Daniel Mühlhaus. *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. 2. Aufl. Springer-Lehrbuch. Berlin: Springer Gabler, 2014.
- Weschenfelder, Eva. *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS, 2014. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9>.
- White, Hayden. *Metahistory: die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt am Main: Fischer, 2008.
- Widen, Marvin, Jolie Mayer-Smith und Barbara Moon. «A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry». *Review of Educational Research* 68, Nr. 2 (1998): 130. <https://doi.org/10.2307/1170752>.
- Wiersma, Ashley. «A Study of the Teaching Methods of High School History Teachers». *The Social Studies* 99, Nr. 3 (Mai 2008): 111–16. <https://doi.org/10.3200/TSS.99.3.111-116>.
- Wilcox-Herzog, Amanda. «Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors?» *Early Education & Development* 13, Nr. 1 (Januar 2002): 81–106. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5.
- Wilfert, Christoph, und Holger Thünemann. «Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens». In *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*, herausgegeben von Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann und Anke B. Liegmann, 203–20. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018.
- Wilson, Suzanne M. «Research on history teaching». In *Handbook of research on teaching*, herausgegeben von Virginia Richardson, 4. Aufl., 527–44. Washington, D.C.: American Educational Research, 2001.
- Wineburg, Samuel S. «Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidences». *Journal of Educational Psychology* 83, Nr. 1 (1991): 73–87. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>.
- . *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past. Critical Perspectives on the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- . «The psychology of learning and teaching history». In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von David C. Berliner und Robert C. Calfee, 423–237. New York: Simon & Schuster Mcmillan, 1996.
- Winkler, Bianca. «Geschichte schreiben ...» Über historische Paradigmen und die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Mit einer empirischen Analyse der Publikationen der Mitarbeiter des Institutes für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien von 2000–2007.» Dissertation, Universität Wien, 2008. <http://othes.univie.ac.at/818/>.
- Wolf, Dieter. «Die Einheit von Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Ein modernes interdisziplinäres Projekt von Marx und Engels». *Beiträge zur Marx-Engels-Forschung*, 2006, 92–133. <http://dieterwolf.net/wp-content/uploads/2016/02/Einheit-der-Wissenschaften-Marx-und-Engels-1.pdf>.

- Wong, Sissy S., und Julie A. Luft. «Secondary Science Teachers' Beliefs and Persistence: A Longitudinal Mixed-Methods Study». *Journal of Science Teacher Education* 26, Nr. 7 (15. Dezember 2015): 619–45. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9441-4>.
- Wyss, Corinne. *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann, 2013.
- Yakar, Zeha, und Duygu Turgut. «Effectiveness of Lesson Study Approach on Preservice Science Teachers' Beliefs». *International Education Studies* 10, Nr. 6 (30. Mai 2017): 36. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p36>.
- Yang, Fang-Ying, Chun-Yuan Chang und Ying-Shou Hsu. «Teacher Views about Constructivist Instruction and Personal Epistemology: A National Study in Taiwan». *Educational Studies* 34, Nr. 5 (Dezember 2008): 527–42. <https://doi.org/10.1080/03055690802288486>.
- Yeager, Elizabeth Anne, und O. L. Davis Jr. «Between Campus and Classroom. Secondary Student-Teachers' Thinking about Historical Texts». *Journal of Research and Development in Education* 29, Nr. 1 (1995): 1–8.
- Yeager, Elizabeth Anne, und O. L. Davis. «Classroom Teachers' Thinking about Historical Texts: An Exploratory Study». *Theory & Research in Social Education* 24, Nr. 2 (März 1996): 146–66. <https://doi.org/10.1080/00933104.1996.10505774>.
- Yerrick, Randy K., und Timothy J. Hoving. «One Foot on the Dock and One Foot on the Boat: Differences among Preservice Science Teachers' Interpretations of Field-Based Science Methods in Culturally Diverse Contexts». *Science Education* 87, Nr. 3 (1. Mai 2003): 390–418. <https://doi.org/10.1002/sc.10057>.
- Yilmaz, Harun, und Sami Sahin. «Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching.» *Australian Journal of Teacher Education* 36, Nr. 1 (2011): 73–88. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss1/6>.
- Yilmaz, Kaya. «Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography». *The Journal of Educational Research* 101, Nr. 3 (Januar 2008): 158–76. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176>.
- Yoon, Hye-Gyoung, und Byoung Sug Kim. «Preservice Elementary Teachers' Beliefs about Nature of Science and Constructivist Teaching in the Content-Specific Context». *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 12, Nr. 3 (30. März 2016): 457–75. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1210a>.
- Zaccaria, Michael A. «The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History». *The History Teacher* 11, Nr. 3 (Mai 1978): 323. <https://doi.org/10.2307/491623>.
- Zeidler, Dana L., Troy D. Sadler, Scott Applebaum und Brendan E. Callahan. «Advancing Reflective Judgment through Socioscientific Issues». *Journal of Research in Science Teaching* 46, Nr. 1 (Januar 2009): 74–101. <https://doi.org/10.1002/tea.20281>.
- Zheng, Hongying. «The Dynamic Interactive Relationship between Chinese Secondary School EFL Teachers' Beliefs and Practices». *The Language Learning Journal* 41, Nr. 2 (Juli 2013): 192–204. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.790133>.
- Zhu, Chang, Martin Valcke und Tammy Schellens. «The Relationship between Epistemological Beliefs, Learning Conceptions, and Approaches to Study: A Cross-Cultural Structural Model?» *Asia Pacific Journal of Education* 28, Nr. 4 (Dezember 2008): 411–23. <https://doi.org/10.1080/02188790802468823>.

- Ziegler, Béatrice. «Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen». In *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*, herausgegeben von Christoph Kühberger, 135–51. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012.
- Zinn, Bernd. *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden: empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie 86. Münster: Waxmann, 2012.
- Zülsdorf-Kersting, Meik. «Kategorien historischen Denkens und Praxis der Unterrichtsanalyse». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9 (2010): 36–56.

6 Appendix

Appendix A

Epistemological Beliefs Questionnaire in History (EBQH)

Geschichtstheoretische Überzeugungen		stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
		▼	▼	▼	▼
1.	Geschichte sagt etwas über die Vergangenheit und die Zeit, in der sie erzählt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Geschichte ist dasselbe wie Vergangenheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Geschichte sagt nichts über die Vergangenheit, sondern nur etwas über die Zeit, in der sie erzählt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Historische Aussagen werden einer Quelle so entnommen, wie es der/dem Einzelnen passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Für historische Erkenntnis ist es wichtig, die Perspektiven von Quellen zu vergleichen und sich der eigenen Sichtweise bewusst zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Historische Aussagen werden aus Quellen direkt erschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Jeder versteht die Aussagen von Quellen und Darstellungen, wie es ihm passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Der Vergleich der Perspektive verwendeter Quellen und die Klärung der eigenen Sichtweise sind wesentliche Bestandteile historischer Erkenntnis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Jeder begründet seine Sicht auf die Vergangenheit individuell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Geschichte ist eine begründete Rekonstruktion von vergangenen Begebenheiten auf der Grundlage verfügbarer Quellen und Darstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Geschichte ist eine individuell begründete Auslegung der Vergangenheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Geschichte erklärt eindeutig, wie es zu Ereignissen gekommen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Geschichte bildet Vergangenheit ab, wie sie wirklich war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Geschichte besteht zu großen Teilen aus fiktionalen Elementen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geschichtstheoretische Überzeugungen		stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
		▼	▼	▼	▼
15.	Geschichte ist eine historische Erzählung über Ausschnitte der Vergangenheit auf der Grundlage gegenwärtiger Fragestellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Es gibt keine Methode, Geschichtsschreibung abzusichern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Auch wenn Quellen und Ansichten sich widersprechen, kann man Geschichte schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Geschichte ist grundsätzlich neutral und objektiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Es ist möglich, Geschichte trotz widersprüchlicher Quellen und Ansichten zu schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Der Hauptzweck von Geschichte ist es, die Sichtweise der Erzählenden darzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Der Hauptzweck von Geschichte ist es, zu zeigen, wie es wirklich gewesen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Der Hauptzweck von Geschichte ist es, für den Einzelnen und die Gesellschaft eine Orientierung aus der Vergangenheit abzuleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teaching and Learning Beliefs Questionnaire in History (TLBQH)

Wie lernen Schülerinnen und Schüler am besten Geschichte?

Bitte setzen Sie jeweils ein Kreuz.

Schülerinnen und Schüler lernen am besten Geschichte, ...		stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
		▼	▼	▼	▼
1.	... wenn sie zu eigenen Fragen und Untersuchungen angeregt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	... wenn ihnen das historische Geschehen vermittelt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	... wenn sie selbstständig Quellen und Darstellungen zu einer Frage auswerten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	... wenn ihnen Aspekte der Vergangenheit schrittweise erklärt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schülerinnen und Schüler lernen am besten Geschichte, ...		stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
		▼	▼	▼	▼
5.	... wenn ihnen Gelegenheit gegeben wird, voneinander zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	... wenn in gemeinsamen Diskussionen über Aspekte der Vergangenheit verschiedene Meinungen ausgetauscht werden können, ohne dass ein Konsens erzielt werden muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	... wenn sie regelmäßig zur Wiederholung historischer Inhalte angehalten werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	... wenn sie dazu angeregt werden, eigene Argumente zu suchen und ein eigenständiges Urteil zu fällen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	... wenn sie gemeinsam historische Fragen entwickeln und diese beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	... wenn sie bei der Beantwortung von Fragestellungen im Geschichtsunterricht ausführliche Anleitungen erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	... wenn sie sich bei der Auswertung von Quellen und Darstellungen gegenseitig unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	... wenn sie zu eigenständigen Erkenntnissen anhand von Quellen und Darstellungen gelangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	... wenn sie Erkenntnisse aus Quellen und Darstellungen gemeinsam aushandeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	... wenn sie Schritt für Schritt durch ein Thema geführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	... wenn sie ihre historischen Vorstellungen miteinander klären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	... wenn ihr historisches Wissen regelmäßig überprüft wird, um sicherzugehen, dass sie sich dieses gut eingeprägt haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	... wenn sie bei fragwürdigen Darstellungen eigene Nachforschungen anstellen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	... wenn sie regelmäßig die Möglichkeit erhalten, ihre historischen Vorstellungen gemeinsam in einem offenen Diskurs zu befragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Appendix B

Hintergrundmerkmale Studierende

Ihr Geburtsdatum? _____ Tag _____ Monat _____ Jahr

Ihr Geschlecht? weiblich ₁
männlich ₂

Wie viele Bücher gibt bzw. gab es
ungefähr in Ihrem Elternhaus?
Auf einen Meter Bücherregal passen
ungefähr 40 Bücher.
(Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.)

0 – 10 Bücher ₁
11 – 25 Bücher ₂
26 – 100 Bücher ₃
101 – 200 Bücher ₄
201 – 500 Bücher ₅
mehr als 500 Bücher ₆

Was ist der höchste Berufs- bzw.
Studienabschluss Ihres Vaters?
(Bitte ein Feld ankreuzen).

Kein Abschluss ₁
Obligatorischer Schulabschluss (9 Jahre
Volksschule) ₂
Anlehre ₃
Berufslehraabschluss ₄
Berufslehraabschluss und weiterführende
Qualifikationen ₅
Matura/Berufsmatura ₆
Fachhochschulabschluss ₇
Universitätsabschluss (Bachelor) ₈
Universitätsabschluss (Master, Lizentiat) ₉
Doktorat ₁₀
andere Ausbildung: ₁₁

Was ist der höchste Berufs- bzw. Studienabschluss Ihrer Mutter? (Bitte ein Feld ankreuzen).

- Kein Abschluss ₁
- Obligatorischer Schulabschluss (9 Jahre Volksschule) ₂
- Anlehre ₃
- Berufslehraabschluss ₄
- Berufslehraabschluss und weiterführende Qualifikationen ₅
- Matura/Berufsmatura ₆
- Fachhochschulabschluss ₇
- Universitätsabschluss (Bachelor) ₈
- Universitätsabschluss (Master, Lizentiat) ₉
- Doktorat ₁₀
- andere Ausbildung: ₁₁
-

Was ist Ihr bisher höchster Studien- oder Berufsabschluss? (Bitte ein Feld ankreuzen).

- Matura/Berufsmatura ₁
- Berufslehraabschluss und weiterführende Qualifikationen: ₂
-

- Allrounderausbildung zur Primarschullehrperson ₃
- Fachhochschulabschluss (Bachelor), Studienfach: ₄
-

- Universitätsabschluss (Bachelor), Studienfächer: ₅
-

- Universitätsabschluss (Master, Lizentiat); Studienfächer ₆
-

- Doktorat ₇
- andere Ausbildung: ₈
-

Wie viele Lektionen obligatorischen
Geschichtsunterrichts besuchten Sie
normalerweise pro Woche?

- 1 Lektion ₁
 2 Lektionen ₂
 3 Lektionen ₃
 4 Lektionen ₄
 Andere: ₅
-

In welchem Semester studieren Sie
(inklusive das aktuelle Semester) auf
dem Weg zum Lehrdiplom für die
Sekundarstufe I oder II?

_____ Semester

Wie viele Semesterkurse und Blockveranstaltungen haben Sie im Rahmen Ihres Lehrstudiums im
Bereich Geschichte (Fachausbildung) und Geschichtsdidaktik **bisher** besucht (inklusive des
aktuellen Semesters)?

- Anzahl Semesterkurse und Blockveranstaltungen Fachausbildung Geschichte: _____
- Anzahl Semesterkurse und Blockveranstaltungen Fachdidaktik Geschichte: _____

Wie viele Semesterkurse und Blockveranstaltungen haben Sie im Rahmen Ihres Lehrstudiums zu
erziehungswissenschaftlichen Inhalten (z. B. Lernpsychologie, Allgemeine Didaktik, Theorie von
Bildungssystemen, Lernfeld Schule usw.) **bisher** etwa besucht (inklusive des aktuellen Semesters)?

- Anzahl Semesterkurse und Blockveranstaltungen in Erziehungswissenschaft _____
(bzw. erziehungswissenschaftliche Inhalte): _____

Verfügen Sie bereits über Erfahrungen
im Unterrichten einer Klasse?

Nein ₁

Ich habe einige (Halb-)Tagespraktika Anzahl
absolviert. Tage: _____

Ich habe Tagespraktika und Blockpraktika im Anzahl
Rahmen meiner Ausbildung zur Sek-I- bzw. Wochen:
Sek-II-Lehrperson absolviert. _____

Ich unterrichtete eine Weile auf einer Anzahl
anderen Schulstufe, nämlich: Jahre: _____

Ich unterrichtete bereits auf der Zielstufe Anzahl
(Sek I oder Sek II) Jahre: _____

Andere Unterrichtserfahrungen: Anzahl
Jahre: _____

Appendix C

Hintergrundmerkmale Lehrpersonen

Ihr Geburtsdatum? _____ Tag _____ Monat _____ Jahr

Ihr Geschlecht? weiblich ₁
 männlich ₂

Auf welcher Schulstufe unterrichten Sie gegenwärtig? (Mehrfachantworten sind möglich)

Primar ₁
 Sekundarstufe I ₂
 Sekundarstufe II ₃

In welchem Schultyp unterrichten Sie? (Mehrfachantworten sind möglich)

Langzeitgymnasium ₁
 Kurzzeitgymnasium ₂
 Progymnasium – Bezirksschule – Sek A ₃
 Schultyp mit erweitertem Niveau – Sekundarschule – Sek B ₄
 Schultyp mit Basisniveau – Realschule – Sek C ₅
 Gesamtschule – integrierter Schultyp ₆
 Andere: _____ ₇

Welche Klassenstufen unterrichten Sie gegenwärtig (Mehrfachantworten sind möglich)

7. ₁
 8. ₂
 9. ₃
 10. ₄
 11. ₅
 12. ₆
 13. ₇

Andere: _____

Welche Fächer unterrichten Sie gegenwärtig? _____

Wie viele Jahre haben Sie **insgesamt unterrichtet**, einschließlich dieses Jahres? (Einschließlich Teilpensen, aber ausschließlich kurzer Stellvertretungen von weniger als 3 Monaten)
(Bitte runden Sie auf eine ganze Zahl.)

_____ Jahre

Welche Ausbildung zur Lehrperson haben sie absolviert? (Mehrfachantworten sind möglich.)

keine spezielle Ausbildung _1

als Schwerpunktfach in der Allrounderausbildung (Primar, Real) _2

als Fach im Fachstudium für die Sekundarstufe I _3

als Fach in der Gymnasiallehrausbildung (Sek II) _4

als Nebenfach im Lizentiatsstudium/Masterstudium _5

als Hauptfach im Lizentiatsstudium/Masterstudium _6

andere Ausbildung: _____ _7

Sind sie als Praktikumslehrperson tätig?

ja _1

nein _2

Falls ja, wie viele Jahre? (Bitte runden Sie auf eine ganze Zahl.)

_____ Jahre

In welchen Fächern betreuen sie Praktikanten?

Appendix D

Interviewleitfaden

Vor Beginn des Interviews wird der Ablauf geklärt

Offener Einstieg zum «Warmmachen»

1. Erläutern Sie, wie die Lektion aus Ihrer Sicht verlaufen ist.

Stimulated Recall zum Einstieg, der zentralen Erarbeitung, der Auswertung

2. Schauen Sie bitte Ihren Einstieg an und erläutern Sie diesen im Anschluss.

Konkrete Nachfragen (falls nicht von selbst geäußert)

- a) Inwiefern haben Sie über ein alternatives Vorgehen nachgedacht?
- b) Warum haben Sie sich für Ihr Vorgehen entschieden?

Falls eine zentrale Erarbeitung nicht zu erkennen ist: Welche Erarbeitungsphase war für Sie zentral?

3. Schauen Sie bitte die Erarbeitung an und erläutern Sie diese im Anschluss.

Konkrete Nachfragen (falls nicht von selbst geäußert)

- a) Inwiefern haben Sie über ein alternatives Vorgehen nachgedacht?
- b) Warum haben Sie sich für Ihr Vorgehen entschieden?

4. Schauen Sie bitte die Auswertung an und erläutern Sie diese im Anschluss.

Konkrete Nachfragen (falls nicht von selbst geäußert)

- a) Inwiefern haben Sie über ein alternatives Vorgehen nachgedacht?
- b) Warum haben Sie sich für Ihr Vorgehen entschieden?

5. Inwiefern haben bei der Gestaltung Ihrer Lektion Fragen, wie historische Erkenntnis gewonnen werden kann, wie diese beschaffen ist oder abgesichert werden kann, eine Rolle gespielt? (Wenn ja welche?)

6. Inwiefern haben bei der Gestaltung Ihrer Lektion Fragen, wie Geschichtslernen gelingen kann, z.B. ob Schüler/innen Vergangenes selbst erarbeiten oder ob Vergangenes von Ihnen konkret erklärt werden muss, eine Rolle gespielt (Wenn ja welche?)

7. Gibt es Aspekte, über die wir nicht gesprochen haben, die Sie jedoch thematisieren wollen?

Appendix E

Kodiermanuale

I. Analyse der Lektionen

Die Durchgänge 1–4 orientieren sich an Angebots-Nutzungs-Modellen und werden auf den Gegenstand und die Prozessstruktur bezogen. In allen Durchgängen können auch Sequenzen aus den Videos genutzt werden.

Fokus: Gegenstand – historischer Fokus und Medien

- Durchgang 1: Historischer Fokus mittels zusammenfassender, induktiver Kategorienbildung ohne Kodiermanual und diskursiver Abgleich mit zweiter Kodierperson:
 - Kleinste Analyseeinheit ist eine Wortgruppe, die zeitliche Einordnung (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) verdeutlicht (Kodiereinheit).
 - Größte Analyseeinheit können auch mehrere Phasen sein, wenn zeitliche Einordnung (w. o.) nicht wechselt (Kontexteinheit).
 - Kodiert wird dem Transkript im zeitlichen Ablauf folgend (Auswertungseinheit).

- Durchgang 2: Historische Medien mittels inhaltlicher Strukturierung anhand Kodiermanual
 - Die Kodierung beginnt mit der Einführung des Mediums durch Beteiligte (Kodiereinheit); Kodiereinheit erfolgt hier über die Zeitregel: mindestens 10 Sekunden von LP o. S/S verwendet (gezeigt, besprochen usw.); doppelte Kodierungen sind möglich, etwa wenn eine Audioquelle auch schriftlich vorliegt.
 - Sie endet, wenn sich die Beteiligten anderen Medien zuwenden. Voraussetzung ist die Zeitregel (s. u.). Die Sichtbarkeit eines Mediums reicht nicht, es muss genutzt (gezeigt, besprochen usw.) werden (Kontexteinheit).
 - Es wird dem Transkript wiederum zeitlich gefolgt (Auswertungseinheit).

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p>Schriftliche Quellen Medien, die als Text (wenigstens 1 Satz aus Subjekt, Prädikat, Objekt) vorliegen und zeitlich (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) entweder von den Beteiligten oder über die Beschriftung der Vergangenheit zugeordnet werden.</p>	z. B. Briefe, Akten, Zeitungstexte, öffentliche Bekanntmachungen
<p>Schriftliche Darstellungen Medien, die als Text (wenigstens 1 Satz aus Subjekt, Prädikat, Objekt) vorliegen, rückblickend über Vergangenes (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) erzählen (diskutieren, berichten usw.) und von den Beteiligten im Unterricht als Informationsträger behandelt oder direkt als Darstellung kritisch befragt (dekonstruiert) werden.</p>	z. B. Autorentexte im Lehrbuch; Geschichten von Historikerinnen und Historikern, Journalistinnen und Journalisten usw.
<p>Bildliche Quellen Medien, die visuell sichtbar, aber nicht bewegt und als Text vorliegen und zeitlich (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) entweder von den Beteiligten oder über die Beschriftung der Vergangenheit zugeordnet werden.</p>	z. B. Fotografien, Gemaltes, Diagramme, Karten usw.
<p>Bildliche Darstellung Medien, die visuell sichtbar, aber nicht bewegt und als Text vorliegen, rückblickend über Vergangenes (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) erzählen (eine Situation, einen Ablauf usw. veranschaulichen) und von den Beteiligten im Unterricht als Informationsträger behandelt werden oder direkt als Darstellung kritisch befragt (dekonstruiert) werden.</p>	z. B. (Verfassungs-)Schemata, Geschichtskarten, Historien Gemälde usw.
<p>Audioquelle Medien, die auf einem Tonträger aufgezeichnet und hörbar abgespielt werden und zeitlich (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) entweder von den Beteiligten oder über die Beschriftung der Vergangenheit zugeordnet werden.</p>	z. B. Lieder, Reden
<p>Audiodarstellung Medien, die auf einem Tonträger aufgezeichnet und hörbar abgespielt werden und rückblickend über Vergangenes (Jahreszahl, Epoche, Personen die für Zeitraum stehen ...) erzählen (eine Situation, einen Ablauf usw.) und von den Beteiligten im Unterricht als Informationsträger behandelt oder direkt als Darstellung kritisch befragt (dekonstruiert) werden.</p>	z. B. Radiofeature, Podcast, Hörspiele

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p>Audiovisuelle Quelle Medien, die auf einem Ton- und Bildträger aufgezeichnet und hörbar und sichtbar abgespielt werden und zeitlich (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) entweder durch die Beteiligten oder die Beschriftung der Vergangenheit zugeordnet werden.</p>	<p>z. B. historische Spielfilme, Wochenschauaufnahmen</p>
<p>Audiovisuelle Darstellung Medien, die auf einem Ton- und Bildträger aufgezeichnet und rückblickend über Vergangenes (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) erzählen (eine Situation, einen Ablauf usw.) und von den Beteiligten im Unterricht als Informationsträger behandelt oder direkt als Darstellung kritisch befragt (dekonstruiert) werden.</p>	<p>z. B. Dokumentationen, Geschichtsfilme</p>
<p>Gegenständliche Quellen Medien, die als Objekte vorliegen, in ihrer gegenständlichen Bedeutung thematisiert und zeitlich (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) entweder von den Beteiligten oder über die Beschriftung der Vergangenheit zugeordnet werden.</p>	<p>z. B. Kleidung, Werkzeuge usw.</p>
<p>Gegenständliche Darstellungen Medien, die als Objekte vorliegen, in ihrer gegenständlichen Bedeutung thematisiert werden und rückblickend über Vergangenes (Jahreszahl, Epoche, Personen, die für Zeitraum stehen ...) erzählen (eine Situation, einen Ablauf usw.) und von den Beteiligten im Unterricht als Informationsträger behandelt oder direkt als Darstellung kritisch befragt (dekonstruiert) werden.</p>	<p>z. B. Modelle</p>
<p>Gedrucktes Kombinationsmedium Diese Kategorie umfasst jene Lernmaterialien, die in einem Verbund im Unterricht sichtbar werden und in gedruckter Form vorliegen. Wichtig ist, dass dieser Verbund auch gemeinsam bearbeitet wird. Wird nur ein Lehrbuchtext oder eine Quelle aus dem Lehrbuch bearbeitet, ist es in die entsprechende Kategorie einzuordnen.</p>	<p>z. B. Lehrbuch, Arbeitsblatt, Plakate</p>
<p>Virtuelles Kombinationsmedium In diese Kategorie fallen jene Lernmaterialien, auf die mittels Computer zugegriffen wird. Bedingung ist allerdings eine Vernetzung in der Informationsbeschaffung, -darstellung, -verarbeitung. Wird der Computer lediglich als Präsentations- oder Recherchemedium für Bild, Text oder bewegte Bilder verwendet, reicht das nicht aus. Dann kann es den anderen Kategorien zugeordnet werden.</p>	<p>z. B. Webquest, Erstellen einer vernetzten Internetseite (z. B. Wikipedia), Blog mit unterschiedlichen Medien usw.</p>
<p>Nicht erkennbar Medien, die nicht zugeordnet werden können.</p>	

Fokus: Prozessstruktur – Sozialform, Phasen, geschichtsdidaktische und theoretische Unterrichtsprofile

- Durchgang 3: Sozialformen. Kodierung erfolgt wiederum als inhaltliches Kodieren
 - Die Kodierung beginnt mit dem Auftreten der Sozialform (Kodiereinheit); Kodiereinheit erfolgt hier über die Zeitregel: mindestens 1 min (gerundet im 10-Sekunden-Bereich) muss bestimmte Sozialform vorliegen; doppelte Kodierungen sind nicht möglich.
 - Sie endet, wenn sich die Beteiligten in anderer Sozialform organisieren. Voraussetzung ist die Zeitregel (s. o.)(Kontexteinheit).
 - Es wird dem Transkript wiederum zeitlich gefolgt (Auswertungseinheit).

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
Öffentlicher Unterricht	
Vortrag LP LP spricht mind. 1 min zur Klasse, ohne mittels Fragen zur Kommunikation aufzufordern.	Kein Bsp.
Vortrag S/S S/S spricht/sprechen mind. 1 min zur Klasse, ohne mittels Fragen zur Kommunikation aufzufordern.	Kein Bsp.
Klassenunterricht von LP geführt Es findet ein von der Lehrperson (Sonderfall: Experte/Expertin) gestalteter Dialog mit einem oder mehreren Schülern der Klasse statt. Es wird klar, dass die Absicht der Lehrperson auf das Mitmachen und Zuhören aller Schülerinnen und Schüler zielt. <i>Es können kurze Sequenzen (d. h. kürzer als 1 min) von Schülerarbeitsphasen vorkommen, wenn die Lehrperson von den Schülerinnen und Schülern verlangt, ganz kleine Aufgaben zu lösen oder etwas aufzuschreiben.</i>	«Lehrer: Okay. Gut, jetzt frag ich euch mal, ihr hab ja jetzt hier, hier oben an der Pyramide steht wer? Fragen wa mal, Wu? // Wu: Der König. // Lehrer: Okay. Und da drunter, weißt es noch? Wer stand da drunter? // Hannes: Fürsten? // Lehrer: Ja (zögerlich) // Ähm Geist- also Hohe Geistliche, Fürsten. // Lehrer: Super // Hannes: Und Grafen // Lehrer: Gut. Und hier? Und hier wer stand dort? // Hannes: Bettler. // Lehrer: Ja richtig, und hier unten? // Hannes: Das Volk. // Lehrer: Das Volk, okay. Jetzt frag ich euch mal, was glaubt ihr, wie viel Prozent der Bevölkerung ähm machten wohl die Ritter aus? Was denkt ihr? Wie viel Prozent der Bevölkerung machten wohl die Ritter aus? Stellt mal Vermutungen an! Dennis.»
Abspielen von Film- und Tondokumenten: <i>Das Abspielen von Film- und Tondokumenten ist eine Sonderform des von der Lehrperson gestalteten öffentlichen Unterrichts. Es wird erwartet, dass alle Schülerinnen und Schüler zuschauen/zuhören, das Film-/Tondokument nimmt stellvertretend die Rolle der Lehrperson ein. Nur wenn die S/S anschließend Zeit zur Bearbeitung einer Aufgabe erhalten, wird ein Kode aus dem Bereich «Selbstständige Erarbeitung» der S/S vergeben.</i>	
Klassenunterricht von S/S geführt Analog wie oben, aber von S/S geführt.	Kein Bsp.

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p>Selbstständige Erarbeitung der S/S Alle S/S arbeiten selbstständig an einem Auftrag. Die Lehrperson kann individuell einzelne Schüler oder kleine Gruppen unterstützen, entweder nur mündlich oder mündlich und schriftlich. Die Lehrperson kann sich auch für kurze Zeit öffentlich an die ganze Klasse wenden. Dauert die öffentliche Mitteilung länger als eine Minute, so wird diese Phase abgetrennt und als Klassenunterricht durch LP kodiert. Ist die Mitteilung kürzer als eine Minute, wird die Schülerarbeitsphase als Kode beibehalten. von öffentlichem Klassenunterricht zu einem der Codes der Schülerarbeitsphase wird dann kodiert, wenn die Lehrperson bzw. die Schülerin/der Schüler den Auftrag fertig erteilt hat, die Lernenden wissen, was sie in welcher Sozialform bearbeiten sollen. Falls das Ende der Auftragserteilung durch die Lehrperson nicht klar ist und sie z. B. Arbeitsblätter verteilt, welche die Schülerinnen und Schüler bearbeiten müssen, wird der Wechsel dann kodiert, wenn alle Schülerinnen und Schüler das Arbeitsblatt erhalten haben und mit der Arbeit beginnen können. Der Wechsel zurück zum Klassenunterricht wird da gemacht, wo die inhaltliche Arbeit abgeschlossen ist und die S/S ihre Aufmerksamkeit wiederum auf (eine) Person(en) frontal vor der Klasse richten.</p> <p>Einzelarbeit</p> <p>Alles, was nicht explizit als Partner- oder Gruppenarbeit verlangt wird, wird als Einzelarbeit kodiert, auch wenn man einige Schülerinnen und Schüler miteinander plaudern sieht. Spezialfall: Wenn die Lehrperson explizit sagt, dass bei Problemen die Hilfe eines Mitschülers angefordert werden darf, wird das nicht als Einzel-, sondern als Partnerarbeit kodiert («Versucht, es zuerst alleine zu lösen. Wenn es nicht geht, nehmt ihr die Hilfe eurer Banknachbarin in Anspruch»). Dasselbe gilt für den Fall, wenn die Lehrperson optional die Partnerarbeit als Möglichkeit vorschlägt.</p>	<p>Wird entweder als Einzelarbeit oder gemeinsame Arbeit S/S kodiert!</p> <p>Bsp. Eröffnung: «Lehrer: Johannes, jeder für sich.»</p> <p>Bsp. für Ende: «Lehrer: Hmh, okay. Alle durch? Alle fertig? (1) Alles aufgeschrieben? Ich möchte, dass alle klugen Gedanken auf dem Papier stehen. (2) Und warum möchte ich, dass alle klugen Gedanken auf dem Papier stehen? (1) Wu, was denkst du?»</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p data-bbox="142 240 377 263">Gemeinsame Arbeit der S/S</p> <p data-bbox="142 295 647 508">Solche Sequenzen erkennt man daran, dass die Lehrperson vor oder während der Aufgabenbearbeitung explizit zur Arbeit zu zweit oder mehreren auffordert. «Das ist Partnerarbeit, Gruppenarbeit ...» oder «Ihr löst das zu zweit». Auch kann die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen ermutigen, bei Schwierigkeiten den Banknachbarn um Hilfe zu fragen, oder die S/S auffordern, eine geeignete Form der Zusammenarbeit zu wählen.</p>	<p data-bbox="671 240 945 292">Anzeichen vor der kodierten Stelle:</p> <p data-bbox="671 297 1001 807">«L: Also wir haben die Schriftgesellschaft und wir haben mündliche oder eben man spricht auch von oralen Gesellschaften oder. Gesellschaften, die ohne Schrift funktionieren. Jetzt möchte ich, dass ihr kurz zu zweit euch überlegt, eine Murmelphase, was sind die Vorteile einer Schriftgesellschaft gegenüber einer Gesellschaft ohne Schrift und gibt es Nachteile. Gibt es auch dort eine Gesellschaft, die ohne Schrift funktioniert. Überlegt das einmal zu zweit und sucht drei Punkte zu beiden Seiten. Die eine Seite ist sicher einfacher, aber vielleicht hat diese Seite ja auch Vorteile. Ich gebe euch zwei, drei Minuten Zeit. Tauscht euch aus, überlegt euch etwas.»</p> <p data-bbox="671 813 824 838">Kodierte Stelle:</p> <p data-bbox="671 843 921 869">Partnerarbeitsphase beginnt.</p> <p data-bbox="671 874 1001 941">«L: Eine Minute, und dann möchte ich, dass ihr auch bei den mündlichen Gesellschaften etwas findet.»</p>

- Durchgang 4: Unterrichtsphasen
 - Kodierungen folgen dem zeitlichen Verlauf der Lektionen.
 - Kleinste Analyseeinheit ist eine Aussage einer beteiligten Person (Kodiereinheit).
 - Größte könnte theoretisch auch die ganze Lektion sein, wenn Erkenntnisinteresse bzw. historischer Fokus und/oder Medien und/oder Sozialformen nicht wechseln (Kontexteinheit).

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<p>Einstieg Eröffnung der Lektion, in der Regel mit dem zeitlichen Beginn der Lektion startend, in der Varianten allein oder in Kombination möglich sind: a) das historische Problem oder die historische Frage bzw. das Thema formuliert wird; b) das Ziel der Lektion deutlich wird; c) Besprochenes wiederholt wird; d) die Arbeit organisiert wird. Das Ende ist erkennbar, wenn a)–d) oder eines davon formuliert ist und die Beteiligten eine andere Tätigkeit ausführen (z. B. Auseinandersetzung mit einem anderen Erkenntnisinteresse, einem anderen Medium, in einer anderen Sozialform) als in der Zeit davor.</p>	<p>Bsp. für einen Abschluss des Einstieges: «LP: Okay. Ob wirklich alle Menschen früher – und was is früher –, ähm (.) ob die wirklich daran geglaubt haben und was früher bedeutet, das wollen wir herausbekommen. Äh, und zwar mit einem (.) Das soll beginnen mit dem heutigen Unterricht, das soll etwas eröffnen, eine Beschäftigung mit einer bestimmte Thematik, ähm, nämlich wie sozusagen die Welt von dem [zeigt auf Blatt] zu dem [zeigt auf Globus] wurde. Wobei (2) wobei diese beiden Formen, die ich jetzt hier vor mir zu liegen habe, ähm (.) is das (.) is diese Form [zeigt auf Globus] der Darstellung der Welt oder diese Form [zeigt auf Blatt] die richtige. Was meint ihr? Welche is die richtige Form der Darstellung? (.) Hannes.»</p>
<p>Erarbeitung Phase ist daran erkennbar, dass entweder a) Lehrpersonen oder Lernende historische Erkenntnisse präsentieren und die Zuhörenden sich damit auseinandersetzen (zuhören, nachfragen, umstrukturieren usw.); b) anhand von Medien (historische) Erkenntnisinteressen im Klassenunterricht, in Einzelarbeit oder gemeinsamer Arbeit der S/S bearbeitet werden; c) Erkenntnismethoden im Klassenunterricht, in Einzelarbeit oder gemeinsamer Arbeit der S/S erlernt werden; Das Ende ist erkennbar, wenn die Beteiligten eine andere Tätigkeit ausführen (z. B. Auseinandersetzung mit einem anderen Erkenntnisinteresse, einem anderen Medium, in einer anderen Sozialform) als in der Zeit davor.</p>	<p>Bsp. Eröffnung: «Lehrer: Super! Das Lehnswesen. Lehnspyramide. Perfekt! Ich hab ne andere Form gewählt, da könnte ihr, in dieser Lehnspyramide könnt ihr die Berufe erkennen und die Personen erkennen, die in bestimmten Schichten der Gesellschaft ihre Verwurzelung haben. Eure Aufgabe soll jetzt sein, diese beiden (1) Modelle (1) der Zusammensetzung der mittelalterlichen Gesellschaft zu vergleichen. Ihr habt einmal das Modell mit der mittelalterlichen Gesellschaft im Allgemeinen, das Lehnswesen. Und dann habt ihr (.) dieses Zwiebelmodell, nenn ich's, sag, nenn ich's mal, und zwar da geht es darum, wie is die Zus (.) wie is die soziale Zusammensetzung der Stadt. (.) Ja, wie leben die Menschen inner Stadt zusammen. Welche Schichten gibt es da, welche () gibt es da, und eure Aufgabe soll jetzt sein, diese beiden Modelle miteinander zu vergleichen. In (eurer) ersten Aufgabe. Ihr sollt Gemeinsamkeiten aufschreiben (.)»</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<p>Auswertung Phase, in der zuvor Erarbeitetes entweder:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) vorgestellt und besprochen wird; b) das historische Erkenntnisinteresse (evtl. erzählend) beantwortet wird; c) historische Orientierungen (Bedeutungszuschreibung an Vergangenes oder für Gegenwärtiges) diskutiert oder besprochen werden. 	<p>Bsp. für Ende: «Lehrer: Hmh, okay. Alle durch? Alle fertig? (1) Alles aufgeschrieben? Ich möchte, dass alle klugen Gedanken auf dem Papier stehen. (2) Und warum möchte ich, dass alle klugen Gedanken auf dem Papier stehen? (1) Wu, was denkst du?»</p> <p>Bsp. Eröffnung: «Nein nein nein, gibt's Gummibärchen und und wie immer. Okay (1) so also (.) nochmal, ich möchte eigentlich mit euch genau dazukommen, und zwar euch entscheiden, welches Modell euch euch besser in Anführungszeichen geeignet erschien, und die Strukturen innerhalb der mittelalterlichen Gesellschaft, der mittelalterlichen Stadt darzustellen, okay? Los geht es. War das ein zögerliches Melden?»</p> <p>Bsp. Ende: «Lehrer: ja. Warum gibt es diese unterschiedlichen Darstellungen? // Grit: Na weil herausgefunden wurde, wies wirklich is. // Lehrer: Okay. Gut. Ich will das ich will das an der Stelle dabei bewenden lassen erstmal ersteinmal, denn wir wollen uns jetzt nochmal beschäftigen mit nämlich wie unsere wie unsere Vorstellungen von der Welt sich verändert haben wie, welchen Einfluss solche Dinge, Karten, Modelle auf die Konstruktion unseres historischen unseres geschichtlichen Bewusstseins sozusagen sich darstellen, was für ein Bild wir von der von der Welt haben, aber auch von der Geschichte haben, und wir wollen das machen, indem wir uns mit einem Projekt beschäftigen, nämlich mit einem Kartenprojekt, und wir wollen das anbinden an ein, das ist angebunden an ein Buch.»</p>

- Durchgang 5: geschichtsdidaktisches Profil von Einstieg, zentraler Erarbeitung, Auswertung. Der Fokus liegt hier auf der Art der sozialen Organisation des Lehrens und Lernens beim Umgang mit Vergangenen und Geschichten.
 - Kodierung erfolgt im Sinn einer typisierenden Strukturierung.
 - Der Umfang der Analyseeinheit richtet sich hier nach dem der zuvor kodierten Phasen (Kodiereinheit, Kontexteinheit).

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<p>Einstieg</p> <p><i>transmissiv</i> Einstiege, in denen die Lehrperson vorgibt, was und/oder wie in der Stunde thematisiert wird, in denen historische Aspekte der vorangegangenen Lektionen wiederholt werden oder Medien als motivierende Anreize dargeboten werden.</p>	<p>Anfang:</p> <p>«L: Können wir anfangen? (...) Äh, damit wir uns etwas orientieren können, auch unsere Gäste. In welcher Zeitepoche bewegen wir uns (.) gerade jetzt? Marvin? (...) Wo? Marvin: Im 19. Jahrhundert (lachend)? Gemurmel in der Klasse.»</p> <p>Ende:</p> <p>«L: Oder das/ Deutschland in einer tiefen Erniedrigung. Ich meine, den Franzosen, denen war das noch so recht, dass die Deutschen erniedrigt waren, oder? Oder verloren, hilflos, wehrlos, das sind ja alles Hilfeschreie. Das würden die Franzosen ja nicht unbedingt wollen, oder. Sie waren froh, dass sie sie/ Ja? S2m: Amerika. L: Mhm (verneinend). Es ist von einem Deutschen. Lara: Hitler. L: Das ist Hitler, ja. Also Adolf Hitler hat das gesagt, und er machte das ja sich zu seinem Ziel später, diesen Versailler Schandfrieden zu zerschlagen. (.)»</p>
<p><i>individuell-konstruktivistisch</i> Einstieg, in denen die Lernenden jeweils für sich eine historische Frage, das Thema oder Problem der Stunde ableiten (sollen).</p>	<p>kein Bsp.</p> <p>Ein solcher Einstieg könnte darin bestehen, dass sich Lernende individuell anhand von Medien historische Fragen, Thesen o.a. überlegen und/oder planen, wie sie diese beantworten wollen.</p>
<p><i>sozial-konstruktivistisch</i> Einstiege, in denen die Lehrperson zusammen mit den Lernenden oder die Lernenden gemeinsam das historische Thema, die Frage, das Problem ableiten.</p>	<p>kein Bsp.</p> <p>Ein solcher Einstieg könnte darin bestehen, dass sich Lernende in der Gruppe Fragen, Thesen o. Ä. überlegen und/oder planen, wie sie diese bearbeiten wollen. Denkbar wäre dies aber auch im Klassenunterricht, in dem die Gesprächsanteile zwischen Lehrkraft und Lernenden gleichmäßig verteilt sind oder im Schwerpunkt bei den Lernenden liegen.</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<p>Erarbeitung</p> <p><i>transmissiv</i> Die Lehrperson gibt die Aufgabe, die Medien und den Ablauf der Erarbeitung vor oder trägt Geschichte(n) vor. Die Lernenden haben die Aufgabe, nachzuvollziehen, zu antworten, zu üben und zu rezipieren.</p>	<p>Überleitung und Eröffnung wird noch zur vorherigen Phase kodiert, aber als Erkennungszeichen genutzt: «L: [...] Das führt dann nächstlich zur Frage, was ist überhaupt eine Schriftgesellschaft? Vor- und Nachteile und welche gesellschaftlichen Auswirkungen hat die Einführung einer Schrift in eine Gesellschaft? Wie verändert sich die Schrift durch die Gesellschaft? Diese Fragen, auf diese antworten wir heute.»</p> <p>Beginn der Kodierung: «Yannik: Ich denke schon, denn ansonsten könnte man keinen Staat führen und braucht für die Steuern die Schrift für den Handel. L: Was denken die anderen? Yannik sagt ja, man braucht die Schrift. Ja, Kim. Kim: Ich bin mir nicht sicher, ob direkt eine Schriftgesellschaft war, weil viele Leute konnten die Schrift nicht, weil sie ja ein anderes Handwerk ausübten, und wenn dann waren es eher die Höheren, die die Schrift lernten, und dann stellt sich die Frage, ob es dann eine Schriftgesellschaft ist oder nicht?»</p> <p>Ende: «L: Das stimmt, das stimmt. ja. Aber die sind professionell dann für das und das möglichst genau festzuhalten. (...) Ich weiß nicht, ob die anderen das nicht können, aber es war faktisch so, dass auch viele Höhere die Schrift nicht brauchen mussten. Also wir können, wir werden das genauer noch anschauen. Für den Moment reicht der Befund, die Ägypter waren keine Schriftgesellschaft, oder. Sie sind weit davon entfernt. Ehm.. wir schauen dies später dann an. (...)»</p> <p>Hier folgt dann z. B. eine neue Frage oder Arbeitsaufgabe, ein Themen- und/oder Medienwechsel.</p>
<p><i>individuell-konstruktivistisch</i> Die Lernenden bestimmen, welche (historische) Frage, welches Problem sie anhand welcher Medien für sich bearbeiten, und setzen es selbstständig um. Es könnte sich um Einzelarbeit der Lernenden handeln, in der diese anhand von Medien ihre individuellen Konzepte von Vergangenen entwickeln.</p>	<p>Kein Bsp.</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<p><i>sozial-konstruktivistisch</i></p> <p>Die Lernenden setzen sich gemeinsam mit einer historischen Frage oder einem Problem auseinander, welche(s) sie entweder selbst entwickelt haben oder von der Lehrperson begründet gestellt wurde. Es könnte sich um eine Erarbeitung der Lernenden handeln, in der diese anhand von Medien gemeinsam anhand eigener historischer Fragen Konzepte von Vergangenem entwickeln oder Arbeitsaufträge der Lehrkraft bearbeiten, die diese in ihrer Funktion für die Konstruktion von Geschichte(n) begründet hat. Denkbar wäre auch Klassenunterricht, in der die Lehrperson mit den Lernenden Konzepte über Vergangenes, Geschichte(n) oder Teile davon im Gespräch entwickelt, bei dem die Gesprächsanteile etwa gleich verteilt sind oder die der Lernenden größer sind. Als Ausnahme wären methodische Modellierungen (z. B. Vorgehen Quellenarbeit) oder Geschichtserzählungen durch die Lehrpersonen denkbar, wenn wiederum begründet würde, welchen Zweck dies für das historische Lernen der Schülerinnen und Schüler hat.</p>	<p>Kein Bsp.</p>
<p>Auswertung</p>	<p><i>transmissiv</i></p> <p>Die Ergebnisse der Erarbeitung werden entweder von der Lehrperson eng geführt besprochen oder sogar selbst vorgegeben.</p> <p>Beginn:</p> <p>«L: Wer braucht noch Zeit? (.) Hand auf. (..) Niemand? (.) Sollen wir es besprechen? // S: Ja. // L: Also gut, wer hat ja gerufen? // S6 (w): Ich. // L: Also, dein Beitrag. // S6 (w): Aus politischen Gründen. // L: Mhm (bejahend) was heißt das, die politischen Flüchtlinge? // S6 (w): Ehm, politische Unterdrückung, keine eigene Meinungsfreiheit und solche Sachen, kein Mitbestimmungsrecht und so. L: Genau, was haben wir denn da für eine Situation in Europa? Wovor flüchten sie letztlich? Luca: Vor dem Absolutismus.»</p> <p>Ende:</p> <p>«L: [...] Gut, wir müssen weitergehen.»</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<i>individuell-konstruktivistisch</i> Die Lernenden überprüfen für sich ihre Arbeitsergebnisse an selbst gewählten oder bereitgestellten Medien. Es könnte sich um Präsentationen handeln, in denen die Lernenden ihre individuellen Positionen, Konzepte o. Ä. über Vergangenes vorstellen.	Kein Bsp.
<i>sozial-konstruktivistisch</i> Die Lernenden und/oder die Lehrperson besprechen gemeinsam ihr Ergebnisse, die sie in der Auseinandersetzung mit der (historischen) Frage, dem Problem usw. gewonnen haben. Es könnte sich um Präsentationen handeln, in denen die Lernenden ihre Positionen, Konzepte o. Ä. über Vergangenes vorstellen und sie gemeinsam hinsichtlich der Plausibilitäten befragen.	Kein Bsp.

- Durchgang 6: geschichtstheoretisches Profil von Einstieg, zentraler Erarbeitung, Auswertung. Der Fokus liegt hier auf der Art und Weise, wie historische Erkenntnisse erschlossen werden.
 - Kodierung erfolgt im Sinn einer typisierenden Strukturierung.
 - Der Umfang der Analyseeinheit richtet sich hier nach dem der zuvor kodierten Phasen (Kodiereinheit, Kontexteinheit).

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<p>Einstieg</p> <p><i>positivistisch</i> Im Einstieg werden Themen so eröffnet oder Fragen so gestellt, dass deutlich wird, dass es darum geht, Vergangenes objektiv darzustellen, oder als Ziel wird die Abbildung vergangener Ereignisse oder die kausale Erklärung von Vergangenem wörtlich oder dem Sinn nach angegeben.</p> <p><i>skeptisch</i> Themen werden so eröffnet oder Fragen so gestellt, dass deutlich wird, dass es darum geht, dass individuelle Verständnisse oder Meinungen anhand von historischen Medien erarbeitet werden sollen. Es könnte darum gehen, individuelle Fragen zu entwickeln, oder es wird das Ziel formuliert, individuelle Geschichten zu entwerfen o. Ä.</p> <p><i>narrativ-konstruktivistisch</i> Historische Frage(n) oder Probleme werden ins Zentrum gerückt, die in der Stunde aus divergierenden Sichtweisen beantwortet werden sollen.</p>	<p>Anfang: «L: Können wir anfangen? (...) Äh, damit wir uns etwas orientieren können, auch unsere Gäste. In welcher Zeitepoche bewegen wir uns (.) gerade jetzt? Marvin? (...) Wo? // Marvin: Im 19. Jahrhundert (lachend)? Gemurmel in der Klasse.»</p> <p>Ende: «L: Oder das/ Deutschland in einer tiefen Erniedrigung. Ich meine, den Franzosen, denen war das noch so recht, dass die Deutschen erniedrigt waren, oder? Oder verloren, hilflos, wehrlos, das sind ja alles Hilfeschreie. Das würden die Franzosen ja nicht unbedingt wollen, oder. Sie waren froh, dass sie sie/ Ja? // S2m: Amerika. // L: Mhm (verneinend). Es ist von einem Deutschen. // Lara: Hitler. // L: Das ist Hitler, ja. Also Adolf Hitler hat das gesagt, und er machte das ja sich zu seinem Ziel später, diesen Versailler Schandfrieden zu zerschlagen. (.)»</p> <p>Kein Bsp.</p> <p>Lehrer: Okay(8) Alles ausgepackt. Los geht's. Na dann. Guten Tag. // Klasse: Guten Tag. Lehrer: So, zum heutigen (.) zum heutigen Ablauf: (.) [...] Okay, dann (.) wollen wir mal, meine Lieben (2) Ja, die zwei Sachen, einmal das hier (2) und das hier. (3) Okay. (.) Könnt ihr euch (.) Das kann man son bisschen.</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
	<p>(.) (Ich hab das) son bisschen sehn. Könnt ihr euch vorstellen, was (warum) ich das jetzt hier mitgebracht habe? Diese beiden, diese beiden Gegenstände. Warum hab ichs mitgebracht? Jasmin. // Jasmin: Ähm. Vielleicht weil früher die Leute dachten, dass die Welt von oben so aussieht (.) und [...] // Grit: Also die Menschen haben ja früher geglaubt, dass sie Erde nicht rund ist, sondern platt // Lehrer: Okay, eine Scheibe. Genau. // Leon: Ja ich wollt eigentlich genau das Gleiche sagen. // Lehrer: Okay. Ob wirklich alle Menschen früher – und was ist früher –, ähm (.) ob die wirklich daran geglaubt haben und was früher bedeutet, das wollen wir herausbekommen. Äh, und zwar mit einem (.) Das soll beginnen mit dem heutigen Unterricht, das soll etwas eröffnen, eine Beschäftigung mit einer bestimmten Thematik, ähm, nämlich wie sozusagen die Welt von dem [zeigt auf Blatt] zu dem [zeigt auf Globus] wurde. Wobei (2) wobei diese beiden Formen, die ich jetzt hier vor mir zu liegen habe, ähm (.) ist das (.) ist diese Form [zeigt auf Globus] der Darstellung der Welt oder diese Form [zeigt auf Blatt] die richtige. Was meint ihr? Welche ist die richtige Form der Darstellung? (.)»</p>

Erarbeitung

positivistisch

Geschichte und Vergangenes wird nicht unterschieden, sondern erarbeitet, wie es objektiv gewesen ist. Quellen und Darstellungen werden als direkte Zugänge zur Vergangenheit verwendet.

Überleitung und Eröffnung wird noch zur vorherigen Phase kodiert, aber als Erkennungszeichen genutzt:

«L: [...] Das führt dann nächstlich zur Frage, was ist überhaupt eine Schriftgesellschaft? Vor- und Nachteile, und welche gesellschaftlichen Auswirkungen hat die Einführung einer Schrift in eine Gesellschaft? Wie verändert sich die Schrift durch die Gesellschaft? Diese Fragen, auf diese antworten wir heute.»

Beginn der Kodierung:

«Yannik: Ich denke schon, denn ansonsten könnte man keinen Staat führen und braucht für die Steuern die Schrift für den Handel. // L: Was denken die anderen? Yannik sagt ja, man braucht die Schrift. Ja, Kim. // Kim: Ich bin mir nicht sicher, ob direkt eine Schriftgesellschaft war, weil viele Leute konnten die Schrift nicht, weil sie ja ein anderes Handwerk ausübten, und wenn dann waren es eher die Höheren, die die Schrift lernten, und dann stellt sich die Frage, ob es dann eine Schriftgesellschaft ist oder nicht?»

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<p><i>skeptisch</i> Es wird betont, dass individuelle Verständnisse anhand von Quellen und Darstellungen entwickelt werden, die gegenwartsgebunden und unsicher sind. Denkbar wären Meinungserarbeitungen über Medienaussagen, ohne diese durch Vergleiche mit anderen Quellen oder Darstellungen abzusichern.</p>	<p>Ende: «L: Das stimmt, das stimmt. ja. Aber die sind professionell dann für das und das möglichst genau festzuhalten. (..) Ich weiß nicht, ob die anderen das nicht können, aber es war faktisch so, dass auch viele Höhere die Schrift nicht brauchen mussten. Also wir können, wir werden das genauer noch anschauen. Für den Moment reicht der Befund, die Ägypter waren keine Schriftgesellschaft, oder. Sie sind weit davon entfernt. Ehm.. wir schauen dies später dann an. (...)»</p> <p>Kein Bsp.</p>
<p><i>narrativ-konstruktivistisch</i> Fragen, Thesen oder Problemstellungen steuern den Erkenntnisprozess anhand von Quellen und Darstellungen, und/oder Quellen und/oder Darstellungen werden in den jeweiligen Medienkontext der Zeit eingebettet und/oder hinsichtlich ihrer Aussagereichweite, -absicht usw. befragt und/oder genutzt, um das Erkenntnisinteresse erzählend, argumentativ o.ä. zu bearbeiten.</p>	<p>Überleitung und Eröffnung wird noch zur vorherigen Phase kodiert, aber als Erkennungszeichen genutzt: «Lehrer: [...] Eure Aufgabe soll jetzt sein, diese beiden (1) Modelle (1) der Zusammensetzung der mittelalterlichen Gesellschaft zu vergleichen. Ihr habt einmal das Modell mit der mittelalterlichen Gesellschaft im Allgemeinen, das Lehnswesen. Und dann habt ihr (.) dieses Zwiebelmodell, nenn ich's, sag, nenn ich's mal, und zwar da geht es darum, wie is die Zus (.) wie is die soziale Zusammensetzung der Stadt. (.) Ja, wie leben die Menschen inner Stadt zusammen. Welche Schichten gibt es da, welche () gibt es da, und eure Aufgabe soll jetzt sein, diese beiden Modelle miteinander zu vergleichen. In (eurer) ersten Aufgabe. Ihr sollt Gemeinsamkeiten aufschreiben (.)»</p> <p>Beginn: «Lehrer: Johannes, jeder für sich. »</p> <p>Ende: «Lehrer: Nu komm, formulier mal durch (1) Endspurt meine Lieben. // Schüler: Bin fertig. // Lehrer: () versuch mal noch 2 Sätze zu schreiben. Schüler: Können wir jetzt auswerten ()?»</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele aus Lektion
<p>Auswertung</p> <p><i>positivistisch</i> Es wird dargestellt, was in der Vergangenheit (objektiv) passiert ist, ohne dass klar wird, dass die Darstellung interessengeleitet, perspektivenabhängig usw. ist.</p>	<p>Beginn: «L: Wer braucht noch Zeit? (.) Hand auf. (.) Niemand? (.) Sollen wir es besprechen? // S: Ja. // L: Also gut, wer hat ja gerufen? // S6 (w): Ich. // L: Also, dein Beitrag. // S6 (w): Aus politischen Gründen. // L: Mhm (bejahend) was heißt das, die politischen Flüchtlinge? // S6 (w): Ehm, politische Unterdrückung, keine eigene Meinungsfreiheit und solche Sachen, kein Mitbestimmungsrecht und so. // L: Genau, was haben wir denn da für eine Situation in Europa? Wovor flüchten sie letztlich? // Luca: Vor dem Absolutismus.»</p> <p>Ende: «L: [...] Gut, wir müssen weitergehen. Nicht alle gehen freiwillig, es gibt allerdings auch Deportierte, also Häftlinge und Leute, die ausgesiedelt werden, weil sie zur Last fallen. Aber viele tun das natürlich und suchen ihr Glück, was am Anfang häufig mit dem Tod verbunden ist, auch mit großen Unsicherheiten, man stand auch am Anfang der Schifffahrt.»</p>
<p><i>skeptisch</i> Die individuellen Sichtweisen, die anhand von Medien entwickelt wurden, werden ausgetauscht, ohne die Gültigkeit und ihre Gründe zu diskutieren. Mögliche Kennzeichen wären Beiträge von Lernenden, in denen die Sichtweisen auf vergangene Aspekte, Medien usw. mitgeteilt werden.</p>	<p>Kein Bsp.</p>
<p><i>narrativ-konstruktivistisch</i> Geschichte(n) werden ausgehend von Erkenntnisinteressen erzählt, und/oder Deutungen von Quellen und Darstellungen werden vorgestellt und in ihrer Gültigkeit thematisiert, und/oder Perspektiven werden reflektiert, und/oder Gültigkeitskriterien der Deutungen werden thematisiert.</p>	<p>Beginn: «Lehrer: Nein nein nein, gibt's Gummibärchen und und wie immer. Okay (1) so also (.) nochmal ich möchte eigentlich mit euch genau dazukommen, und zwar euch entscheiden, welches Modell euch euch besser in Führungszeichen geeignet erschien, und die Strukturen innerhalb der mittelalterlichen Gesellschaft, der mittelalterlichen Stadt darzustellen, okay? Los geht es. War das ein zögerliches Melden? [...] // Simon: Also ich fand, dass die Pyramide (.) besser geeignet war // Lehrer: Hmh. // Simon: Da äjm die Leute da im äh in dieser Pyramide ähm das eben alles nochmal veranschaulicht haben und dass es nochmal viel übersichtlicher war.»</p> <p>Ende: «Lehrer: Okay. Gut. Ich will das ich will das an der Stelle dabei bewenden lassen [...]»</p>

II. Analyse der Interviews

- Durchgang 1: Inhaltliche Strukturierung der Bereiche, die sich aus den Interviewfragen ergeben, **erst Oberkategorien dann Unterkategorien:**
 - Die Kodierung beginnt mit der entsprechenden Frage durch den Interviewer (Kodiereinheit).
 - Sie endet, wenn der Interviewer eine inhaltlich andere Frage stellt und die befragte Person der Frage inhaltlich folgt (Kontexteinheit).
 - Es wird dem Transkript wiederum zeitlich gefolgt (Auswertungseinheit).

Kategorie/Beschreibung Beginn der Abschnitte werden durch Fragen des Interviewers angezeigt	Beispiele (jeweilige Eröffnung durch den Interviewer)
Unterrichtsreflexion Lehrperson erläutert, wie die Lektion aus ihrer Sicht verlaufen ist.	«I: Okay, bevor wir dann loslegen mit den einzelnen Clips, können Sie für sich aus Ihrer Sicht nochmals ganz kurz zusammenfassen, wie die erste Stunde verlaufen ist.»
Reflexion Einstieg Lehrperson erläutert, wie der Einstieg aus ihrer Sicht verlaufen ist.	«I: Dann gehen wir erst mal in den Einstieg rein, und dann wie gesagt im zweiten Schritt, das hab ich ja vorhin schon mal ganz kurz angesprochen, bevor wir gestartet sind, können wir vielleicht noch mal gemeinsam überlegen, was so das zentrale Element war, sozusagen die zentrale Arbeit, ob die man uns ja jetzt gemeinsam anschauen. Aber erst mal zum Anschauen.»
Alternativen Einstieg Lehrperson äußert sich zu alternativen Vorgehensweisen beim Einstieg.	«I: Sie haben vorher schon erwähnt, dass Sie im Clip schon darüber nachgedacht haben, was man womöglich anders machen kann?»
Begründung Einstieg Lehrperson begründet das Vorgehen beim Einstieg.	«I: Sie haben jetzt das quasi als Vorspann für dieses größere Bild aus dem Vatikan gewählt. Welchen Grund gab es, dass sie das Medium gewählt haben oder so vorgegangen sind an dieser Stelle? Dieses Bild ausgewählt haben und gesagt haben //ich benutz jetzt dieses?//»

Kategorie/Beschreibung Beginn der Abschnitte werden durch Fragen des Interviewers angezeigt	Beispiele (jeweilige Eröffnung durch den Interviewer)
<p>Reflexion Erarbeitung Lehrperson erläutert, wie die (zentrale) Erarbeitung aus ihrer Sicht verlaufen ist.</p>	<p>«I: Okay. Dann hatte ich ja schon vorhin schon gesagt, dadurch, dass die ganze Stunde ja quasi eher so eine Art zusammenhängende Erarbeitung war. Haben Sie in der Rückschau irgendwie eine Stelle, wo Sie mir sagen würden, das ist jetzt ganz besonders wichtig für mich // zu erarbeiten. // L: Ich denke, schon diese Ideenlehre vom Platon. In möglichst kurzer Zeit einen Hauch einer Idee zu bekommen, was das ist. Und sie da/ Und ich denke, da sind sie auch voll dabei gewesen. Also, das hat sie schon noch interessiert. // I: Ja. Also ich würde einfach dann vorschlagen, schauen wir mal rein, das wäre ja genau die Stelle, wo sie dann die Folie haben, oder? Mit dieser!»</p>
<p>Alternativen Erarbeitung Lehrperson äußert sich zu alternativen Vorgehensweisen bei der zentralen Erarbeitung.</p>	<p>«I: Ja. (.) Haben Sie über Alternativen nachgedacht? Also wie kriege ich sozusagen das hin, dass man möglicherweise diese, ja, diese Vorstellung oder Konzept irgendwie verstanden wird. // L: Das einfach vorlesen lassen, was sie jetzt gesammelt haben, oder.»</p>
<p>Begründung Erarbeitung Lehrperson begründet das Vorgehen bei der zentralen Erarbeitung.</p>	<p>«I: Gehen wir gleich zum Nächsten über zu den Siedlern, und du gehst dann auf die Quelle ein. // L: Dann leite ich über zu? // I: Du leitest dann über zu den Siedlern und gehst dann auf die Quelle ein. Ich würde eben nochmals gerne in den Arbeitsauftrag reinschauen. // L: Dort, wo sie die verschiedenen Kategorien der Siedler definieren, beschreiben und zusammenfassen mussten und die Quelle anschauen mussten. // Video wird angeschaut. // I: Dann kommt die Fragestellung. Vielleicht kannst du es einfach nochmals kommentieren, warum du die Quelle ausgesucht hast und warum du diese Fragen gestellt hast?»</p>
<p>Reflexion Auswertung Lehrperson erläutert, wie die Auswertung aus ihrer Sicht verlaufen ist.</p>	<p>«I: Vielleicht gehen wir dann gleich in die Auswertung rein. // L: Mhm (bejahend).»</p>
<p>Alternativen Auswertung Lehrperson äußert sich zu alternativen Vorgehensweisen für die Auswertung.</p>	<p>«I: Haben Sie/ Haben Sie über ein alternatives Medium oder haben Sie noch andere Filmclips oder andere Bilder in der Hand gehabt, um das/ um letztendlich diese Verbindung herzustellen? // L: Nein, das habe ich relativ spontan.»</p>
<p>Begründung Auswertung Lehrperson begründet das Vorgehen bei der Auswertung.</p>	<p>«I: Mhm (bejahend). (..) Warum haben Sie sich dann so entschieden? // L: Vielleicht, dass es sichtbarer ist. Ich habe ja vor, mit ihnen eine Debatte durchzuführen.»</p>

Kategorie/Beschreibung Beginn der Abschnitte werden durch Fragen des Interviewers angezeigt	Beispiele (jeweilige Eröffnung durch den Interviewer)
<i>Historische Erkenntnisweisen</i> Lehrperson erläutert, inwiefern Fragen der historischen Erkenntnisweisen beim Vorgehen eine Rolle gespielt haben.	«I: Okay. Ich mach jetzt wieder einen Sprung zu den Überzeugungen zurück und frage auch an der Stelle noch mal: Inwiefern hat denn, wo es jetzt auch um Blickwinkel ging und so weiter, inwiefern hat dann die Fragestellung wieder, wie wird historische Erkenntnis gewonnen, wie, ja, das Wissen/ historisches Wissen beschaffen, also wie hat letztendlich der ganze historische oder geschichtstheoretische Kontext eine Rolle gespielt bei der Planung und Gestaltung.»
<i>Historisches Lernen</i> Lehrperson erläutert, inwiefern Fragen, wie historisches Lernen funktioniert, eine Rolle gespielt haben.	«I: Jetzt haben wir über die Geschichtstheorie quasi gesprochen und über die Bedeutung, welche Überlegungen eine Rollen spielen im Geschichtstheoretischen. Ich habe Sie im Fragebogen auch gefragt, inwiefern für Sie gutes Geschichtslernen aussieht. Inwiefern haben Sie solche Überlegungen eine Rolle gespielt, wie funktioniert Lernen im Geschichtsunterricht, wie sollte gutes Geschichtslernen laufen bei der Planung.»

- Durchgang 2: geschichtsdidaktische Überzeugungen:
 - Analysiert wird mittels inhaltlicher Strukturierung.
 - Überlegungen, die auf die Funktionsweise und Ausgestaltung historischen Lehrens und Lernens gerichtet sind.
 - Kleinste Analyseeinheit ist ein Halbsatz, aus dem der Fokus (Lehren, Lernen, Ziele, Alternativen in der jeweiligen Ausprägung, anderes Lehr-Lern-Konzept) der Aussage hervorgeht (Kodiereinheit).
 - Die Kodierung endet, wenn der Fokus wechselt (z. B. weite geschichtsdiaktische Überzeugungsdimension, Alternativen, geschichtstheoretische Überzeugungen, weitere Überzeugungen (z. B. über Lernende, Schule usw.) (Kontexteinheit).

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p>Transmission Überzeugungen, die Lernen als Informationsaufnahme, fachspezifisch als Rezeption von Geschichte(n) und Lehren als Informationsübertragung, Darstellung von Geschichte(n) begreifen.</p> <p>Lehrkonzept Darstellung als Übertragung der Geschichte in den Wissensvorrat der Lernenden. Wichtigste Tätigkeiten sind Informieren, Erzählen, Erklären, Wiederholen und Einschleifen durch Üben und Prüfen.</p> <p>Lernkonzept Informationsaufnahme und Behalten von Geschichte durch die Lernenden durch Nachvollziehen, Zuhören, Wiedergeben.</p> <p>Ziel(e) Kennzeichen transmissiver Unterrichtsziele ist ein gesichertes Faktenwissen, die korrekte, präzise Darstellung der Vergangenheit o. Ä.</p>	<p>«L: Man muss auch immer wieder wiederholen. Da finde ich es wichtig, dass man z. B. beim Hitlernationalsozialismus ein halbes Jahr später wieder auf das Thema zurückgreifen kann und das Wissen noch da ist. Wenn die Schüler es nur einmal gelesen haben und es für eine Prüfung noch kurz auswendig gelernt haben, dann weiß ich nicht, wie viel bei den Schülern dann später noch da ist.»</p> <p>«L: Als Vorteil hätten sie dann mehr Selbsterkenntnisse gehabt und wären nicht so ›hinaufgelüpft‹ geworden. Wobei ich denke (..) in Gesprächen können sie auch profitieren, wenn sie (..) verstehen, was der Lehrer möchte. Es sind ja nicht so sinnlose Sachen, auf welche ich sie darauf hingewiesen habe. Aber klar (..) die Eigenleistung der Schüler ist nicht so stark, das ist klar.»</p> <p>«L: Oder das gespiegelt finden, oder. Irgendeine Aussage, die da vorgekommen ist, auch im Film deutlicher mitzubekommen. Ja, das war die Funktion des Filmes.»</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p>Individueller Konstruktivismus Kennzeichen sind Lehr-Lern-Überlegungen, in denen v. a. die Notwendigkeit der selbstständigen Aneignung von Vergangenheit und Geschichte(n) betont wird.</p> <p>Lehrkonzept Überlegungen, die die Selbstorganisation der Lernenden betonen.</p> <p>Lernkonzept Konzepte, die Lernen als individuell verschieden und selbstständige Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte(n) begreifen, die Notwendigkeit eigener Fragen durch die Lernenden betonen usw.</p> <p>Ziel(e) individuelles, emanzipatorisches Denken und genetisches Lernen</p>	<p>«Nicht jeder Schüler erschließt sich die Welt über eine schriftliche Quelle, ja, wahrscheinlich werden die auch eher bereit sein, sein, Geschichte zu studieren. Also, aber es gibt eben genauso Schüler, die sagen, ich, ich kann mir eben, sagen wir mal den historischen Diskurs oder den historischen Sachverhalt eher über eine Erklärung aneignen oder eher über einen historischen Roman.»</p> <p>«Ja, was ist mir wichtig. Also zum einen, dass ich natürlich, ähm, [...], dass sich jeder Schüler versucht so sein Geschichtsbild aufzubauen.»</p>
<p>Sozialer Konstruktivismus Überlegungen, die Lehren und Lernen nicht nur als Übertragung oder selbstständige Auseinandersetzung begreifen, sondern als gemeinsame Konstruktion von historischem Sinn an Quellen der Vergangenheit und Geschichte(n).</p> <p>Lehrkonzept Überlegungen, in denen reflektiert wird, wie es gelingt, Lernende zur gemeinsamen Aushandlung historischer Bedeutung herauszufordern.</p> <p>Lernkonzept Überlegungen, die die Notwendigkeit, dass Lernende gemeinsam Geschichten re- und de- konstruieren, betonen.</p>	<p>«L: Sie bringen sehr viel. Es heißt immer: der Lehrer, der dann etwas vorschnell kommentiert und einordnet, wobei da ist immer die Schwierigkeit, denn ich will, dass sie gewisse Schlüsselbegriffe mitnehmen, und möchte aber auch nicht zu dominant auftreten, wie weit hält man sich zurück, und wie weit ordnet man das ein, was sie sagen? Es müssen dann trotzdem gewisse Begriffe kommen, aber ich würde zuerst einmal nur sammeln und noch nicht sagen, wie dies einzuordnen wäre.»</p> <p>«Dann gebe ich Zeit für das Arbeiten, [...], das ist eigentlich so die Zeit, wo sie wirklich auch Zeit bekommen sollen, wo sie intensiv mit, mit sich, alleine, in den Diskurs gehen, ähm, aber eben dann auch tatsächlich mit den Partnern in den Diskurs gehen. Also dass es eben wichtig ist, die gewonnenen Erkenntnisse, ähm, wiederum zur Disposition zu stellen, zu befragen [...] dafür muss Raum sein.»</p>
<p>Ziel(e) historisches Denken, Kompetenzen, Teilhabe an Geschichtskultur.</p>	<p>«und der zweite Punkt, der mir wichtig ist, dass sie Mythen [...] hinterfragen können.»</p>

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p>Alternativen Im Interview angesprochene Methoden, die anstelle der eingesetzten hätten eingesetzt werden können. Auch unabhängig von der Frage des Interviewers.</p>	
<p><i>transmissive</i> Alternative Unterrichtsmethoden, die angesprochen werden und durch eine Führung durch die Lehrperson gekennzeichnet wären.</p>	Kein Bsp.
<p><i>individuell-konstruktivistische</i> Alternative Vorgehensweisen, die angesprochen werden und darauf ausgerichtet wären, die selbstständige Auseinandersetzung mit Vergangenem und Geschichten zu fördern.</p>	«I: Mhm (bejahend). (..) Alternativen, haben Sie darüber nachgedacht, ob man dies noch anders arrangieren kann oder? // L: Ja eben, ein wenig klassisch mit einem Lösungsblatt, ohne groß zu kommentieren oder schriftlich. Aber allein von der Aufgabenstellung finde ich es schon wichtig. Also das wollte ich eigentlich nicht missen\»
<p><i>sozialkonstruktivistische</i> Alternative Vorgehensweisen, die angesprochen werden und darauf zielen würden, die Lernenden zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit Vergangenem und Geschichte(n) anzuregen.</p>	«L: Folien machen zu diesem, das mache ich\ das nächste Mal machen wir das Porträt von den 13 Gründerkolonien, damit sie die nördlichen, die mittleren und die südlichen nach Wirtschaft, Gesellschaft, Religion beschreiben, und dann machen sie Folien und müssen es selber präsentieren. Das ist ein Auftrag von 30 Minuten, und jetzt haben wir bewusst eine Lektion gesehen, wo ich aktiv bin. Oder in der übernächsten Lektion geht es um Indianer und Sklaven, und da liest einer als Hausaufgabe etwas über die Indianer und der andere etwas über die Sklaven, und danach müssen sie sich austauschen, und ich bin dann fünf Minuten präsent und am Ende noch, um zu fragen, was man über die Indianer und Sklaven gelernt hat. Das ist ein viel größerer Ausgang, dann arbeite ich ganz anders. Schon das nächste Mal beim Porträt der 13 Gründerkolonien, dies kann man hervorragend auf verschiedene Bereiche aufteilen, die die Schüler dann präsentieren. Bei der Quelleninterpretation sieht es so aus. Da sehe ich jetzt nicht, was ich für eine Alternative einsetzen würde.»

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p><i>andere</i> Alternativvorgehensweisen werden angesprochen, die nicht in das Schema einzuordnen sind.</p>	<p>«L: Also ich finde Quellen zentral, und die Struktur ist in der Regel so, dass sie als Vorbereitung einen Darstellungstext lesen im Schulbuch. Also muss ich die 45 Minuten, die mir zur Verfügung stehen in der Lektion, für die Quellenanalyse nutzen. Da kann ich mich auch am besten einbringen. Das ist auch spannend, wenn man ihnen das Fenster zur Geschichte öffnen kann, und darum möchte ich unbedingt Quellen anschauen. Im Plenumsunterricht möchte ich nicht zu lange\ Die ist eigentlich immer im Unterricht, da die Quelle so bedeutsam ist. Ich habe zum Teil auch Bildquellen der Mayflower, und es gibt auch ein Gemälde, das die Gesellschaft zeigt. Aber das ist das Minimalprogramm. Wenn ich nur eine Quelle bringe, dann bringe ich diese. [...]»</p>
<p>Anderes Lehr-Lern-Konzept Überzeugungen, die sich auf Lehren und Lernen beziehen, sich aber nicht den vorangegangenen Kodes zuordnen lassen.</p>	<p>«Jetzt so spontan sehe ich (..) Ich finde immer schön, was ich jetzt hier nicht so mache, beim Abholen mit einer Quelle oder ein gutes Bild ein wenig mehr zu visualisieren. Von der Struktur her, denke ich, ist es für mich sinnvoll, von den Hieroglyphen zur Rolle einer Schrift in einer Gesellschaft zum Allgemeinen hinüberzugehen. Es gibt immer auch in der Didaktik nach Klafki, was der allgemeine Sinnzusammenhang ist, wo sich das Thema daran orientiert, und dies ist hier Medienkunde, der Stellenwert von der Schrift.»</p>

- Durchgang 3: geschichtstheoretische Beliefs:
 - Analysiert wird mittels inhaltlicher Strukturierung.
 - Überlegungen, die auf die Funktionsweise und Ausgestaltung historischer Erkenntnis gerichtet sind.
 - Kleinste Analyseeinheit ist ein Halbsatz, aus dem der Fokus (Geschichtsbegriff, Herkunft usw. in seiner jeweiligen Ausprägung, andere geschichtstheoretische Überzeugungen [z.B. interpretativer Charakter] der Aussage hervorgeht (Kodiereinheit).
 - Die Kodierung endet, wenn der Fokus wechselt (z. B. auf weitere geschichtstheoretische, -didaktische Dimension oder weitere Überzeugungen (z.B. über Lernende, Aufgabe von Schule, Kontext usw.) (Kontexteinheit).

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
Positivismus	
Geschichtsbegriff Vergangenheit und Geschichte werden synonym verwendet.	Kein Bsp.
Herkunft Überlegungen, die betonen, historisches Wissen könne aus Quellen (und Geschichte[n]) direkt erschlossen werden.	Kein Bsp.
Begründung Überlegungen, die betonen, kausale Erklärungen von Vergangenem seien ohne argumentative Abwägung möglich.	Kein Bsp.
Struktur Geschichte(n) werden als Abbildungen der Vergangenheit verstanden.	Kein Bsp.
Sicherheit Aussagen sind objektiv abgesichert möglich.	«Es ist ja immer ein Reduzieren, ein Vereinfachen, aber es darf ja dann nicht die Essenz verlieren, und sie sind dabei. Das ist sicher einmal erfreulich. Also es ist irgendwie nicht etwas, das ganz an ihnen vorbeigeht. Ob man es wirklich auf den Punkt gebracht hat, das kann ich jetzt Ihnen nicht sagen.»
Anwendung Geschichtsforschung und -schreibung wird betrieben, um zu zeigen, wie es gewesen ist, bzw. um Vergangenes einfach darzustellen.	Kein Bsp.

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<i>Skeptizismus</i>	
Geschichtsbegriff Es wird bezweifelt, ob Geschichte(n) zutreffende Aussagen über Vergangenes enthalten. Stattdessen wird die Gegenwartsverbundenheit historischer Sinnbildungen betont.	Kein Bsp.
Herkunft Die Verweiskraft der Zeichen der (historischen) Medien wird bezweifelt und stattdessen die Textbezogenheit betont.	Kein Bsp.
Begründung Geschichte(n) sind eine individuell begründete Medienlesart und folglich Ansichtssache.	Kein Bsp.
Struktur Geschichten werden individuell unterschiedlich strukturiert dargestellt.	Kein Bsp.
Sicherheit Historisches Wissen gilt als unsicher und nicht abzusichern.	Kein Bsp.
Anwendung Die Auseinandersetzung mit (historischen) Medien dient der individuellen Meinungsbildung.	Kein Bsp.
<i>Narrativer Konstruktivismus</i>	
Geschichtsbegriff Vergangenheit wird nicht mit Geschichte(n) gleichgesetzt, auch wenn diese Aussagen über Vergangenes enthalten.	«Ähm, also so erklär ich's eigentlich, ne, das ist eigentlich, dass es eben nicht so ist, dass wir uns mit Dingen beschäftigen, die eben vorbei sind, [...] dass Geschichte immer wieder auf neue Art und Weise produziert wird. Französische Revolution, 1789, da kann man sagen, das war, und trotzdem ist es so, dass es mindestens zweifache Geschichte, nämlich einmal das Historisch-Faktische, und dann mein Gedanke über 1789 ist genau wieder das, was, was sozusagen das wieder lebendig werden lässt und was es wieder gegenwärtig werden lässt, und das, was ich heute über 1789 denke, ist etwas anderes, was ich vor 20 Jahren über 89 gedacht habe oder was der Mensch 1789 über diese Zeit gedacht hat [...]» (allerdings mit faktenpositivistischem Einschlag)

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p>Herkunft Historisches Wissen wird als Ergebnis eines Konstruktionsprozesse verstanden, bei dem Quellen interessengeleitet befragt werden und einen wichtigen Bezugsrahmen der historischen Erkenntnis darstellen (Vetorecht).</p>	Kein Bsp.
<p>Begründung Die jeweilige individuelle Rekonstruktionsleistung muss im Austausch mit anderen Personen argumentativ begründbar sein.</p>	Kein Bsp.
<p>Struktur Geschichte(n) erklären Vergangenes aufgrund ihrer narrativen Verfasstheit. Erklären und verstehen sind daher keine Gegensätze.</p>	«Ich lass Raum, ne, lasse Raum dafür, dass man dann auch, dass, dass die Weltbilder, die produziert worden sind, auch zur Sprache gebracht werden. ... äh, ja, dass wir uns unsere Weltbilder präsentieren, dass wir uns unsere, unsere erworbenen Narrationen auch präsentieren. Ja, dass wir uns das immer wieder erzählen, ne, und sagen, so sehe ich die Welt aus dem und dem Grund, ne, und dafür muss ich Raum zur Verfügung stellen. Ja, dass wir uns das immer wieder erzählen.»
<p>Sicherheit Absicherung durch Offenlegung des Rahmens. Dies kann z. B. darin bestehen, die genutzten Quellen der Zeit, den Bezug zum Forschungsdiskurs, die verwendeten Theorien und Methoden, die innere Erzähllogik und die zugrunde liegenden sozial geteilten Normen als Kontext der Absicherung anzusprechen.</p>	Kein Bsp.
<p>Anwendung Kann der Orientierung in Gegenwart und Zukunft dienen.</p>	«L: (...) Ich versuche schon, die neuesten Forschungen zum Thema wahrzunehmen und was ich immer versuche einzubauen, ist, eine Bedeutung für die Gegenwart einzubauen. Manchmal kommen die Schüler selber mit solchem. Der eine hat die Flüchtlingsproblematik in der Lektion eingebracht, und ansonsten ist mir die Gegenwartsbedeutung schon wichtig.»

Kategorie/Beschreibung	Beispiele
<p>Anderes geschichtstheoretisches Konzept Überzeugungen, die sich auf Erkenntnisweisen beziehen, sich aber nicht den vorangegangenen Kodes zuordnen lassen.</p>	<p>«L: Also einfach rein methodisch, dass auch das Interesse größer ist, wenn sie etwas sehen. Die heutigen Kinder sind sicher noch visueller, als jetzt mir gewesen sind. [...] also Motivation ist das A und O, und darum die alten Eidgenossen. Gut, jetzt muss ich dies nicht mehr unterrichten, weil man die sechste Klasse nicht mehr hat (lacht), aber dort hatte ich immer ein wenig Mühe, weil es nicht mein Thema war. Es gibt so Themen, welche jetzt überhaupt nicht mein Ding sind. Ich habe dann auch gemerkt, dass sich dies auch auf die Schüler überträgt. (...) Man hat schon seine eigenen Vorlieben, bei denen man auch stark ist. Ich habe einen Kollegen, der ist ein Mittelalterfreak, der bringt dieses Thema auch gut. Das überträgt sich auf die Schüler, wenn man so ein eigenes Engagement dahinter hat, und die Schüler merken, dass es wichtig ist, was man erzählt.»</p>

- Durchgang 4: weitere Überzeugungskonstrukte mittels zusammenfassender induktiver Kategorienbildung ohne Kodiermanual und diskursiver Abgleich mit zweiter Kodierperson:
 - Vorläufiger Container: **weitere Überzeugungen**: Beliefs die auf andere Aspekte z. B. die Schüler/innen, das Schulumfeld o. Ä. gerichtet sind.
 - Kleinste Analyseeinheit ist ein Halbsatz, aus dem der Fokus (z. B. über Schüler/innen, Aufgabe von Schule, Kontext usw.) der Aussage hervorgeht (Kodiereinheit).
 - Die Kodierung endet, wenn der Fokus wechselt (z. B. auf weitere geschichtstheoretische, -didaktische Dimension) (Kontexteinheit).