

Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen empirisch erforschen

Aktuelle internationale Trends und ein Kategoriensystem für die Geschichtsdidaktik

Abstract: Researching History Teachers' Beliefs. Current International Trends and a System of Categories for History Education Research. This article deals with a field of empirical history education research, which is currently attracting increased attention within the German-speaking and the international communities – namely history teachers' beliefs. It is argued that although beliefs of history teachers are examined in many research projects, we do not have a common understanding of the construct. There is no widely accepted system of categories to which empirical research could relate. This article provides such a system with the aim of facilitating academic discussion about history teachers' beliefs. I will present central topics and lines of discussion within the international empirical literature about history teachers' beliefs, drawing on a literature review of 40 published articles in English, German and Spanish. Furthermore, some results from my own empirical project about the beliefs of Austrian history teachers are concisely presented. Based on a category system and a literature review, the contribution will finally discuss promising fields for future research on history teachers' beliefs.

Key Words: teachers' beliefs, history education, empirical research, teacher education, history education research, beliefs about history, philosophy of the subject

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-6>



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Roland Bernhard, Institut für Fortbildung, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien, Österreich; roland.bernhard@kphvie.ac.at

1. Hinführung – Empirie in der Geschichtsdidaktik

Die Geschichtsdidaktik wird neben der Geschichtsschreibung und der Geschichtstheorie oft als eine Teildisziplin der Geschichtswissenschaft verstanden.¹ Dabei arbeitet die Disziplin, wie die Fachdidaktiken generell, mit drei Arbeitsfeldern oder Hauptzugängen:² Theorie, Empirie und Pragmatik. In der deutschsprachigen Diskussion war die Empirie zumindest im 20. Jahrhundert ein noch eher unterbelichtetes Feld, während die Theorie und die Pragmatik den Diskurs dominierten: „Empirische geschichtsdidaktische Grundlagen für das Unterrichten von Geschichte sind selten“, dies sei „ein unhaltbarer Zustand“,³ meinte Peter Gautschi noch 2007. In den letzten Jahren wurde allerdings im deutschsprachigen Raum eine empirische Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik mit großem Nachdruck und erfolgreich forciert, sodass Manuel Köster 2016 konstatieren konnte: „In den vergangenen zehn Jahren war geschichtsdidaktische Forschung zu einem entscheidenden Teil empirische Forschung“.⁴ Michele Barricelli, der diese Entwicklung nicht uneingeschränkt gutheißt,⁵ sprach davon, dass die empirische Forschung nun gar „zu den Lieblingsbeschäftigungen der Geschichtsdidaktik“ gehören würde, dies allerdings „erst seit kurzer Zeit“.⁶ Die Stärkung der Ausrichtung auf die Empirie wird meist begrüßt, denn – wie Béatrice Ziegler und Monika Waldis ausführen – „[e]mpirisch abgesichertes Wissen zum Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung, Lernprozessen und Lernergebnissen“ ist eine wichtige Voraussetzung für die „Qualitätssicherung und Unterrichtsentwicklung“ auch im Fach Geschichte.⁷ Durch die vollzogene verstärkte

1 Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2009, 11–22, 22.

2 Ebd., 13.

3 Peter Gautschi, Geschichtsunterricht erforschen. Eine aktuelle Notwendigkeit, in: Peter Gautschi/Daniel Moser/Kurt Reusser/Pit Wiher (Hg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007, 21–60, 21.

4 Manuel Köster, Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung, in: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, Schwalbach am Taunus 2016, 9–62, 9.

5 Michele Barricelli, Geschichtsdidaktik nach PISA – Bilanzen und Perspektiven. Zum Jubiläum: Die Weisheit der Zahl und die Gründe des Erzählens, in: Michael Sauer u.a. (Hg.), Geschichtslernen in biographischer Perspektive, Göttingen 2014, 365–384.

6 Michele Barricelli, Rezension zu: Thünemann, Holger u.a. (Hg.), Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, in: H-Soz-Kult, 31.8.2016, <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-24379> (20.5.2020).

7 Béatrice Ziegler/Monika Waldis, Geschichtsdidaktik, in: Georg Weißeno/Reinhold Nickolaus/Monika Oberle/Susan Seeber (Hg.), Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven, Wiesbaden 2018, 39–59, 43.

Hinwendung zur Empirie konnte die deutschsprachige Geschichtsdidaktik jedenfalls ein zunehmend international anschlussfähiges Profil entwickeln.⁸

In diesem Beitrag wird ein Feld der internationalen geschichtsdidaktischen empirischen Forschung, das derzeit vermehrt Aufmerksamkeit erfährt, näher beleuchtet. Es handelt sich dabei um Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen (*history teachers' beliefs*). Argumentiert wird, dass Überzeugungen von Lehrpersonen in der internationalen Geschichtsdidaktik zwar häufig erforscht werden. Dennoch ist das Konstrukt „Überzeugungen“ noch wenig klar definiert und es fehlt eine an die Forschungslandschaft anschlussfähige umfassende Systematisierung aus geschichtsdidaktischer Perspektive, in welche die bestehende Forschung eingeordnet werden kann und die offenlegt, wo noch Desiderate bestehen. Hier wird eine solche aus der Bildungswissenschaft abgeleitete und für die Geschichtsdidaktik aufbereitete Systematisierung zur Diskussion gestellt. Anschließend werden die Hauptergebnisse einer umfassenden Literaturstudie von internationalen und deutschsprachigen Beiträgen, in denen empirische Forschung zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen beschrieben werden, präsentiert und auf diese Weise die zentralen Tendenzen der bisherigen empirischen Forschung zu diesem Thema vorgestellt. Darüber hinaus werden abschließend die Hauptergebnisse aus einem eigenen Forschungsprojekt zu Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen kurz referiert. Anhand der oben erwähnten Systematisierung wird gezeigt werden, wo das Hauptaugenmerk der bisherigen Forschung lag und welche Bereiche im Zusammenhang mit Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen noch unterbelichtet sind.

Sowohl die Entwicklung des Kategoriensystems als auch die Erforschung der berufsbezogenen Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen waren Teil eines Habilitationsprojekts,⁹ das von 2015 bis 2018 an der Universität Salzburg und 2018

8 Im *History Education Research Journal* wurde beispielsweise 2019 in einer Österreich-England-Kooperation eine Special Edition zum Thema Mixed Methods und Triangulation in der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung mit mehreren Beiträgen auch aus dem deutschsprachigen Raum veröffentlicht: *History Education Research Journal* 16/1 (2019): Mixed Methods and Triangulation in History Education Research, hg. von Roland Bernhard/Christoph Bramann/Christoph Kühberger.

9 Die Habilitationsschrift mit dem Titel „Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken“ wurde 2019 an der Universität Salzburg eingereicht und angenommen. Die Gesamtergebnisse des Habilitationsprojekts liegen veröffentlicht in zwei Monografien vor: Roland Bernhard, *Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften*, Frankfurt am Main 2020; Roland Bernhard, *Geschichte für das Leben lernen: Der Bildungswert des Faches in den Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte*, Frankfurt am Main 2022 (im Druck). Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse des Forschungsprojekts, die an verschiedenen Stellen in diesen beiden Publikationen schon vorgestellt wurden, zusammengeführt, synthetisiert und weiter vertieft.

und 2019 im Rahmen eines Forschungsaufenthalts an der Universität Oxford durchgeführt wurde.¹⁰

2. Empirische Forschung zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen

Die Themen, mit denen sich die empirische geschichtsdidaktische Forschung beschäftigt, sind naturgemäß breit gefächert. Es zeigt sich allerdings, dass es in den letzten Jahren einen gewissen Trend hin zur Lehrerforschung gibt, was innerhalb der Geschichtsdidaktik eine relativ neue Entwicklung darstellt. So hielt Wolfgang Hasberg noch im Jahr 2010 fest, dass „der Lehrer selten zum Gegenstand des Interesses [...] – viel weniger noch zum Gegenstand der Forschung geworden ist“.¹¹ Markus Daumüller führte im Jahr 2012 aus: „Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer als individuelle Persönlichkeiten mit eigenen Perspektiven waren bis heute aus der Diskussion ausgeblendet“.¹² Dem gegenüber stellen Waldis u.a. bereits 2014 eine „Zunahme von Arbeiten zu Geschichtslehrpersonen“¹³ fest. Bei der Tagung „geschichtsdidaktik empirisch“ 2017 in Basel, die mit dem Anspruch auftrat, einen repräsentativen Querschnitt der geschichtsdidaktischen empirischen Forschung im deutschsprachigen Raum abzubilden, befasste sich indes bereits eine relative Mehrheit der präsentierten Projekte mit (angehenden) Geschichtslehrpersonen.¹⁴

Diese Entwicklung spiegelt internationale Trends wider. Das generell gesteigerte Forschungsinteresse an Lehrpersonen ist sicher auch auf die breite Rezeption von Hatties Metastudie zum Thema des effektiven Lernens aus dem Jahr 2009¹⁵ zurückzuführen. Seit dieser Publikation hat sich in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken (zu Recht) verstärkt die Devise „auf die Lehrkraft kommt es an“

10 Das Forschungsprojekt in Oxford mit dem Titel „Epistemic Beliefs of Austrian History Teachers“ wurde vom Habilitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Universität Graz großzügig finanziert. Die Studie war eine Weiterführung des vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) finanzierten CAOHT-Projekts („Competence and Academic Orientation in History Textbooks“), das an der Universität Salzburg angesiedelt war.

11 Wolfgang Hasberg, Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010), 159–179.

12 Markus Daumüller, Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, Schwalbach am Taunus 2012, 370–385, 372f.

13 Monika Waldis/Martin Nitsche/Philipp Marti/Jan Hodel/Corinne Wyss, „Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet“ – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13/1 (2014), 32–49, 47.

14 Vgl. Roland Bernhard, Tagungsbericht: geschichtsdidaktik empirisch 17, in: H-Soz-Kult, 29.1.2018, <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7524> (16.1.2019).

15 Vgl. John A. C. Hattie, Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London/New York 2009.

durchgesetzt. Es lässt sich auch feststellen, dass derzeit innerhalb der (internationalen) geschichtsdidaktischen Lehrerforschung die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen („teachers’ beliefs“) verstärkte Aufmerksamkeit erfahren.¹⁶ In diesem Zusammenhang dürfte eine Rolle spielen, dass Überzeugungen als ein Element im Konstrukt „Kompetenzen von Lehrpersonen“ auch in der geschichtsdidaktischen Literatur diskutiert werden.¹⁷ Die Überzeugungen von Lehrpersonen beeinflussen ihre curricularen und pädagogischen Urteile und Entscheidungen massiv¹⁸ und sind darum ein entscheidendes Element für die Qualität von Unterricht.

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen werden mit vielen unterschiedlichen, teils synonymen Begriffen und Konzepten diskutiert, was den informierten Austausch bisweilen erschwert. Im Zusammenhang mit der Erforschung von Überzeugungen ist es daher notwendig, „dass noch präziser und anschlussfähig an die internationale Forschungsliteratur angegeben wird, was unter den verwendeten Konstrukten verstanden wird“.¹⁹ Um dies für die Geschichtsdidaktik zu vereinfachen, soll in der Folge ein anschlussfähiges Kategoriensystem mit unterschiedlichen Arten von berufsbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen vorgeschlagen werden. Dabei scheint es auf der Hand zu liegen, dass Überzeugungen von Lehrpersonen immer (auch) aus einer domänenspezifischen Perspektive definiert werden müssen, um ein tiefes Verständnis des Themas zu erleichtern.

3. Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen: Ein Kategoriensystem für die geschichtsdidaktische Diskussion

Trotz der in den letzten Jahren zunehmenden Beschäftigung mit Überzeugungen von Lehrpersonen in der deutschsprachigen und internationalen Geschichtsdidaktik und in der Allgemeinen Pädagogik ist das Konstrukt ‚Überzeugungen‘ wenig geklärt. So wurde schon 1987 in den Bildungswissenschaften ein „bewildering array

16 Michiel Voet/Bram De Wever, History teachers’ conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context, in: Teaching and Teacher Education 55 (2016), 57–67, 59.

17 Vgl. Waldis u.a., Unterricht, 2014; Georg Kanert/Mario Resch, Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13/1 (2014), 15–31.

18 Vgl. Kaya Yilmaz, Social Studies Teachers’ Conceptions of History: Calling on Historiography, in: The Journal of Educational Research 101/3 (2008), 158–176, 158.

19 Kurt Reusser/Christine Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Münster/New York 2014, 642–661, 654.

of terms²⁰ – eine „Begriffskonfusion“ – festgestellt. 1992 trat Frank Pajares an, das Konzept in einem Aufsatz mit dem vielsagenden Titel „Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct“²¹ zu klären. Trotz dieses und anderer Versuche hat sich bis heute keine allgemein gültige Begriffsbestimmung durchgesetzt. Dass in diesem Zusammenhang auch im Deutschen viele unterschiedliche Bezeichnungen für ähnliche Phänomene im Umlauf sind (z.B. Einstellungen, Theorien, Berufsethos, Zielvorstellungen), ist nicht verwunderlich. In der folgenden Grafik (Abbildung 1) seien einige Begriffe angeführt, mit denen in deutschsprachigen Publikationen Aspekte von berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen bezeichnet werden:²²

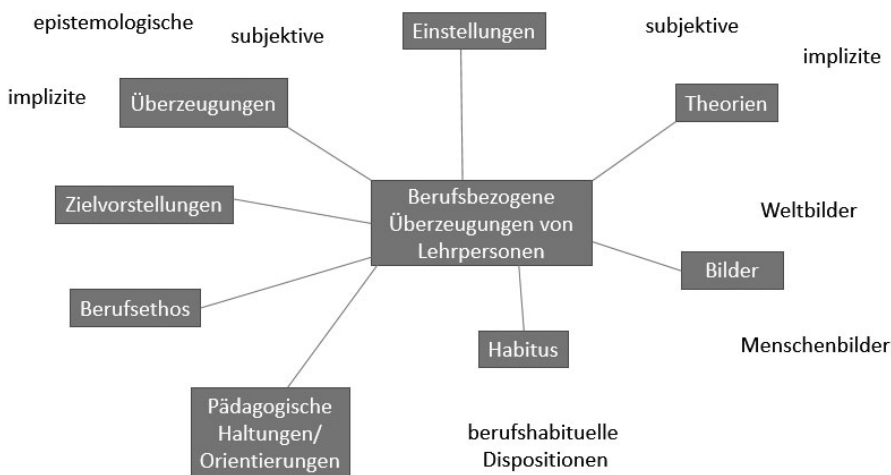


Abbildung 1: Deutschsprachige Begriffe für Aspekte von „berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen“

Quelle: Eigene Darstellung

Hier soll nun nicht weiter auf die unterschiedlichen Begriffe eingegangen werden, sondern ausgehend von dem übergeordneten breiten Konzept „berufsbezogene Überzeugungen“ nach Reusser/Pauli²³ wurde ein ausdifferenziertes Kategoriensystem entwickelt, das unterschiedliche Dimensionen von relevanten Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen einzufangen imstande ist. Die Konzeption von Reus-

20 Vgl. Jean Clandinin/Michael Connelly, Teachers’ personal knowledge: What counts as ‚personal‘ in studies of the personal, in: Journal of Curriculum Studies 19 (1987), 487–500, 487.

21 Frank Pajares, Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct, in: Review of Educational Research 62/3 (1992), 307–332.

22 Vgl. dazu Florian Berding/Claudia Lamping, Epistemologische Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und ihre Bedeutung für die Auswahl und Bewertung von Lernaufgaben aus Schulbüchern des Wirtschaftslehreunterrichts, München/Mering 2014, 26; Reusser/Pauli, Überzeugungen, 2014, 646–648.

23 Vgl. Reusser/Pauli, Überzeugungen, 2014, 642–661.

ser/Pauli bietet ein breites Spektrum an Vertiefungs- und Anschlussmöglichkeiten innerhalb der Bildungswissenschaften und wurde auch in der Geschichtsdidaktik bereits rezipiert und für die empirische Forschung verwendet.²⁴ Reusser/Pauli unterscheiden drei große Kategorien von Überzeugungen: 1. Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen; 2. Personenbezogene Überzeugungen; und 3. Kontextbezogene Überzeugungen, die wiederum in verschiedene Unterkategorien ausdifferenziert sind.²⁵

Tabelle 1: Bildungswissenschaftliche Ausdifferenzierung von berufsbezogenen Überzeugungen nach Reusser/Pauli, Überzeugungen, 2014, 650f.

Reusser/Pauli 2014	
1. Allgemeine und domänenspezifische epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	„Überzeugungen über Wesen und Struktur von Fächern, Fachgebieten, konkreten Lerngegenständen und Lernmedien“
	„Überzeugungen über die Prozesse des Lehrens und Lernens“
	Überzeugungen zu Lernmedien
2. Personenbezogene Überzeugungen	Überzeugungen zu „Akteuren des bildungsbezogenen Handelns im Schulkontext“, v.a. „professionsbedingte Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte“
	Überzeugungen zu den Lernenden, „schülerbezogene Überzeugungen“
	„Überzeugungen über die Lehrerbildung“
	„Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“
3. Kontextbezogene Überzeugungen	Überzeugungen zu „Merkmale des engeren (einzelschulischen) und weiteren (gesellschaftlichen) Kontextes“ der Tätigkeit der Lehrpersonen
	Überzeugungen zu Bildung, Schule und Lehrberuf in der Gesellschaft
	Überzeugungen zu Zielen, Aufgaben und Funktionen der Schule

Quelle: Eigene Darstellung

24 Vgl. z.B. Helmut Messner/Alex Buff, Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung, in: Gautschi/Moser/Reusser/Wiher (Hg.), Geschichtsunterricht heute, 2007, 143–175; Katharina Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen, Göttingen 2017.

25 Reusser/Pauli, Überzeugungen, 2014, 650.

Diese Systematisierung wird in der Folge so adaptiert, dass sie noch spezifischer und speziell auf empirische Forschung gemünzt berufsbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen auszudifferenzieren vermag. Arten von fachunspezifischen Überzeugungen, wie beispielsweise die von Reusser/Pauli angeführten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Überzeugungen der Lernenden, wurden in die fachspezifische Systematisierung nicht übernommen.

Innerhalb des von Reusser/Pauli positionierten Gegenstandsbereichs „1. Epistemologische Überzeugungen“ werden von mir nun als domänenspezifisch a) die „Überzeugungen zu Geschichte“ eingeordnet (diese und die folgenden Kategorien werden weiter unten beschrieben und auf die internationale Literatur bezogen). Die Kategorie b) „Philosophie des Faches“ wird ebenfalls als eine Unterkategorie der epistemologischen Überzeugungen definiert, da sie stark damit zusammenhängt, was als das ‚Wesen‘ bzw. das ‚Wesentliche‘ des Lerngegenstands Geschichte angesehen wird. Innerhalb dessen, was Reusser/Pauli als „Überzeugungen über die Prozesse des Lehrens und Lernens“ bezeichnen, werden in der von mir entwickelten Systematisierung c) Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte und d) Überzeugungen zu Lehr- und Lernmedien eingeordnet. Letztere beziehen sich darauf, wie historische Lernprozesse mit analogen Medien wie dem Schulbuch bzw. mit digitalen Medien erreicht werden können. Überzeugungen zu den ‚eigentlichen‘ Medien der Geschichte im engeren Sinne – Quellen und Darstellungen – gehören dabei zur Kategorie 1a, da sie mit den Überzeugungen zu Geschichte und ihrer Konstruktionslogik zusammenhängen. Es zeigte sich in der Forschung, dass das Geschichtsschulbuch sowie Arbeitsblätter im Geschichtsunterricht in Österreich eine äußerst große Rolle spielen und in diesem Sinne die auf Lernmedien bezogenen Überzeugungen den Geschichtsunterricht in der Praxis stark beeinflussen.²⁶ Daher ist die explizite Beachtung dieser Kategorie innerhalb der berufsbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen für die Erforschung von Geschichtsunterricht in der Praxis förderlich.

Innerhalb des Gegenstandsbereichs 2 (personenbezogene Überzeugungen) seien a) Überzeugungen zur Rolle von Geschichtslehrpersonen sowie b) Überzeugungen zur geschichtsdidaktischen Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen positioniert. Möglich wäre, letztere auch als Unterkategorie innerhalb der kontextbezogenen Überzeugungen (3) zu verorten. Doch um so nah wie möglich beim ursprüngli-

26 Vgl. Roland Bernhard, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung, in: Christoph Bramann/Christoph Kühberger/Roland Bernhard (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lernen – Lehren – Forschen, Münster/New York 2019, 35–56; Roland Bernhard, Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria, in: *Educatio Siglo XXI* 36/1 (2018), 39–56.

chen Kategoriensystem zu bleiben, wurde entschieden, sie den personenbezogenen Überzeugungen zuzuordnen (die Überzeugungen zur Geschichtsdidaktik als Disziplin werden innerhalb der kontextbezogenen Überzeugungen verortet).

Innerhalb des Gegenstandsbereichs 3 (kontextbezogene Überzeugungen) eingeordnet werden a) Überzeugungen zum Lehrplan Geschichte als zentraler normativer Kontext, innerhalb dessen Lehrpersonen sich im schulischen Umfeld bewegen, b) Überzeugungen zu aktuellen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Strömungen, die den Geschichtsunterricht betreffen (wie aktuell beispielsweise die fachspezifische Kompetenzorientierung), sowie c) Überzeugungen zur Geschichtsdidaktik als Disziplin.

Tabelle 2: Domänenspezifische Ausdifferenzierung berufsbezogener Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen

Bernhard 2021: Domänenspezifisch berufsbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen	
1. Domänenspezifische epistemologische Überzeugungen	1a Überzeugungen zu Geschichte
	1b Philosophie des Faches
	1c Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte
	1d Überzeugungen zu Lehr- und Lernmedien
2. Personenbezogene Überzeugungen	2a Überzeugungen zur Rolle von Geschichtslehrpersonen
	2b Überzeugungen zur geschichtsdidaktischen Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen
3. Kontextbezogene Überzeugungen	3a Überzeugungen zum Lehrplan Geschichte
	3b Überzeugungen zu bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Strömungen, die das Fach Geschichte betreffen
	3c Überzeugungen zur Geschichtsdidaktik als Disziplin

Quelle: Eigene Darstellung

Ausgehend von diesen Kategorien werden nun zentrale Diskussionslinien der internationalen empirischen Forschung zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen vorgestellt.

4. Zentrale Diskussionslinien in der geschichtsdidaktischen Forschung zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen

Welche der oben angeführten Kategorien wurden bisher in der internationalen geschichtsdidaktischen Forschung unter dem Begriff „Überzeugungen“ bzw. „Beliefs“ besprochen, und was sind die Haupt-Diskussionslinien? Für eine Literatur-

studie zur Beantwortung dieser Frage wurden zuerst die Bibliografien einiger in der Geschichtsdidaktik rezent publizierten deutsch- und englischsprachigen Beiträge zu Überzeugungen ausgewertet und daraufhin alle entsprechenden Beiträge in Literaturlisten ausgehoben und gelesen.²⁷ Zusätzlich habe ich über verschiedene Datenbanken nach weiteren Publikationen gesucht, die ebenfalls in die Literaturübersicht aufgenommen wurden. So ließen sich insgesamt 40 Beiträge finden, die zwischen 1989 und 2017 veröffentlicht wurden (20 englisch-, 18 deutsch- und zwei spanischsprachige) – inwieweit anderssprachige Artikel zu dem Thema existieren, kann aufgrund sprachlicher Barrieren nicht gesagt werden. Zahlreiche Beiträge stammen aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland, Schweiz, Österreich), aus Großbritannien und den USA. Weitere Beiträge kommen aus Tansania, Ghana, den Niederlanden, Belgien, Finnland und Portugal.

Die Diskussion zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen eröffnete Ronald Evans im Jahr 1989.²⁸ Dass rund zwei Drittel der gefundenen empirischen Beiträge zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen zwischen 2010 und 2017 publiziert wurden, unterstreicht die steigende Bedeutung von Forschungsprojekten zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen in der Disziplin.

Überzeugungen und Einstellungen von Geschichtslehrpersonen sind damit ein relativ junges Forschungsfeld der empirischen Geschichtsdidaktik. Prinzipiell wird nach Michiel Voet und Bram De Wever eine generelle und breite Einteilung von Überzeugungen getroffen:

1. Überzeugungen zu Geschichte („beliefs about the nature of history, including propositions about knowledge and knowing within the field“²⁹).
2. Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte („beliefs about teaching history, or ideas about learning goals and effective instruction“³⁰).

Diese beiden Kategorien werden in der Forschung am häufigsten diskutiert. In der oben angeführten Systematisierung entsprechen sie den Kategorien 1a und 1c. So können Überzeugungen entweder mit der Erkenntnisweise (Epistemologie) der Fachdisziplin („Überzeugungen zu Geschichte“, 1a) oder mit den Lehr- und Lern-

27 Eine umfassende Darstellung dieser Literaturstudie, in der ein Großteil der in englischer, deutscher und spanischer Sprache bis ins Jahr 2017 erschienenen Beiträge zu Forschungen im Bereich der Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen ausführlich besprochen wird, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen und wurde an anderer Stelle veröffentlicht: Bernhard, PISA, 2020; ders., Geschichte, 2022.

28 Vgl. Ronald Evans, Teacher Conceptions of History, in: Theory and Research in Social Education 17/3 (1989), 210–240.

29 Voet/De Wever, History, 2016, 58.

30 Ebd.; Nitsche unterscheidet in ähnlicher Weise zwischen geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen: Martin Nitsche, Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel, in: Martin Buchsteiner/Martin Nitsche (Hg.), Historisches Erzählen und Lernen, Wiesbaden 2016, 159–196.

prozessen im Fach Geschichte in Verbindung stehen („Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte“, 1c). Erstere beziehen sich auf Überzeugungen zu der Frage, in welchem Verhältnis Geschichte zur Vergangenheit steht und sind damit auf einer geschichtstheoretischen bzw. geschichtsphilosophischen Ebene angesiedelt. In der internationalen Forschung werden dabei verschiedene Typen von Überzeugungen bzw. Zugängen zu Geschichte diskutiert.³¹ Nach der derzeit den Diskurs beherrschenden Konzeption von Liliana Maggioni, Bruce VanSledright und ihren Forschungsteams gibt es drei Entwicklungsstufen („epistemic stances“) in den Überzeugungen zu Geschichte, die nicht starr, sondern veränderbar sind: (1) „Geschichte = Vergangenheit“, (2) Geschichte hat mit Vergangenheit nichts zu tun, (3) Geschichte ist eine Interpretation der Vergangenheit nach bestimmten Kriterien. Da die meisten Forschungsprojekte, die sich mit „Überzeugungen zu Geschichte“ (Kategorie 1a) befassen, diese Konzeption als theoretischen Rahmen heranziehen, ist das Modell das meistrezipierte theoretische Konstrukt im Bereich der berufsbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen und soll daher in der Folge dargestellt werden.

Die erste Entwicklungsstufe hinsichtlich „Überzeugungen zu Geschichte“ besteht in einer objektivistischen bzw. positivistischen epistemischen Haltung, in welcher davon ausgegangen wird, dass eine spezifische Geschichte die Vergangenheit abbildet, wie sie war („Geschichte = Vergangenheit“, „copier stance“;³² history as „mirror of the past“;³³ „merely a copy of the past“³⁴). Eine zweite Stufe in den „Überzeugungen zu Geschichte“ berücksichtigt, dass es widersprüchliche Quellen gibt bzw. sich widersprechende Deutungen der Vergangenheit existieren. Auf diese

31 Bodo von Borries, *Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen*. Bd. I: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995, 277–344; Liliana Maggioni/Bruce VanSledright/Patricia Alexander, *Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History*, in: *The Journal of Experimental Education* 77/3 (2009), 187–214; Liliana Maggioni, *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*, unveröffentlichte Dissertation, University of Maryland 2010; Bruce VanSledright/Kimberly Reddy, *Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers*, in: *Revista Tempo e Argumento* 11 (2014), 28–68; Kaya Yilmaz, *Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography*, in: *The Journal of Educational Research* 101/3 (2008), 158–176; Charles Oppong/Kofi Poku Quan-Baffour, *The nature of Historical Facts: History teachers' conceptions of it*, in: *Journal of Education and Practice* 5/29 (2014), 136–143; Richard Harris/Katharine Burn, *English history teachers' views on what substantive content young people should be taught*, in: *Journal of Curriculum Studies* 48/4 (2016), 518–546; Bjorn Wansink/Sanne Akkerman/Jan Vermunt/Jacques Haenen/Theo Wubbels, *Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education*, in: *The Journal of Social Studies Research* 41 (2017), 11–24.

32 Maggioni u.a., *Boarders*, 2009, 194.

33 VanSledright/Reddy, *Beliefs*, 2014, 34.

34 Ebd., 40.

Einsicht würden – idealtypisch – oft relativistisch/subjektivistische Zugänge folgen („borrower stance“;³⁵ „The past is what the historian makes it to be.“³⁶). Diese Stufe beinhaltet die Idee, dass wissenschaftliches Reden über Geschichte prinzipiell nicht möglich ist. Die dritte und laut Maggioni und ihrer Forschungsgruppe im Geschichtsunterricht anzustrebende Entwicklungsstufe in den Überzeugungen zu Geschichte sei der Criterialismus, nach dem die Geschichte eine Interpretation von Vergangenheit ist und bestimmte Kriterien existieren (historische Methode, Quellenkritik, Quelleninterpretation), anhand derer die Beurteilung der Plausibilität einer historischen Narration möglich ist („Now the investigation of the past becomes possible again“;³⁷ „the construction of history is neither absolute nor relative“³⁸).

Um dies an den deutschsprachigen Diskurs anzubinden, könnte man diesbezüglich konstatieren: Wenn eine Person zu dieser dritten Entwicklungsstufe von Überzeugungen zu Geschichte gelangt, ist ein gewisser Grad an „reflektiertem Geschichtsbewusstsein“³⁹ erreicht bzw. wird der kompetente Umgang mit Vergangenheit und Geschichte⁴⁰ möglich. Martin Nitsche⁴¹ stellt den Criterialismus in einen Zusammenhang mit dem in der Geschichtsdidaktik oft beschriebenen gemäßigten „narrativen Konstruktivismus“⁴² und in einen Gegensatz zu einem radikalen relativistischen Konstruktivismus, der in der Konzeption von Maggioni u.a. auf der zweiten Entwicklungsstufe vorherrschen würde.⁴³ Die Dreiteilung *objectivist/positivist* – *subjectivist/relativist* – *criterialist* für Überzeugungen zu Geschichte, in welcher die Dynamik These – Antithese – Synthese erkennbar ist,⁴⁴ hat viele empirische Stu-

35 Maggioni u.a., Boarders, 2009, 194.

36 VanSledright/Reddy, Beliefs, 2014, 41.

37 Maggioni u.a., Boarders, 2009, 195.

38 VanSledright/Reddy, Beliefs, 2014, 35.

39 Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, 89–154.

40 Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck/Wien 2015.

41 Nitsche, Geschichtstheoretische Überzeugungen, 2016.

42 Zum Konstruktivismus in der Geschichtsdidaktik vgl. auch Thomas Hellmuth/Hanna Jurjevec, Instruktion und Konstruktion. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik, in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 42/2 (2012), 15–19.

43 Die Geschichtsdidaktik hat sich meist gegen Relativismus und radikalen Konstruktivismus abgegrenzt. Daher wird im Kontext des weitverbreiteten und laut den österreichischen Lehrplänen gültigen Kompetenzmodells der Gruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ bewusst ein Bindestrich innerhalb des Wortes De-Konstruktionskompetenz gesetzt. De-Konstruktion im Sinne des narrativen Konstruktivismus bedeutet nicht Zerstörung, sondern analytische Durchdringung von bestehenden historischen Narrationen.

44 Ausführlich zu dieser Dynamik in der Geschichtsdidaktik vgl. Bernhard, PISA, 2020.

dien beeinflusst.⁴⁵ In methodologischer Hinsicht wird in einigen Beiträgen die Frage danach gestellt, wie solche Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen valide erhoben werden können. Mit dem *Beliefs About History Questionnaire* (BHQ) und seinem Vorgängerfragebogen⁴⁶ wurden diesbezüglich Instrumente vorgelegt und getestet, mit denen Überzeugungen zu Geschichte erfassbar sind.

Die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte (1c) beziehen sich hingegen auf die Inhalte und Prozesse des Lehrens und Lernens (Lehrkonzept, Lernkonzept⁴⁷ – die von Voet/De Wever in diesem Zusammenhang angeführten „ideas about learning goals“ wurden in der eigenen Kategorisierung als gesonderte Kategorie „Philosophie des Faches“ 1b eingeführt, siehe dazu weiter unten). Etwas vereinfacht kann behauptet werden, dass es in den meisten Studien, die sich mit Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte beschäftigen, um die Frage geht, ob ein Fach eher in transmissiven bzw. lehrerzentrierten oder in pädagogisch konstruktivistischen bzw. schülerzentrierten Settings unterrichtet wird/werden soll.⁴⁸ Während in einer afrikanischen Studie Namamba/Rao für die Erhebung von Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte auf allgemeinpädagogische und bereits validierte Skalen zurückgriffen,⁴⁹ wurde von der Schweizer Forschungsgruppe um Nitsche und Waldis ein fachspezifisch quantitatives Erhebungsinstrument kreiert, mit dem sowohl Überzeugungen zu Geschichte als auch jene zum Lehren und Lernen von Geschichte erhoben werden können.⁵⁰ Generell zeigt sich, dass zumindest in der Geschichtsdidaktik Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte weniger oft diskutiert werden als Überzeugungen zu Geschichte. Reusser/Pauli führen ins Treffen, dass dem gegenüber in der allgemeinen

45 Vgl. Voet/De Wever, History, 2016; Adam Namamba/Congman Rao, Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches: A survey of secondary school teachers in Kigoma municipality, in: Tanzania International Journal of Education and Research 4/8 (2016), 203–220; Harris/Burn, English history teachers, 2016; Nitsche, Überzeugungen, 2016; Martin Nitsche/Monika Waldis, Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz. Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen, in: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15, Bern 2017, 136–150; Diego Miguel-Revilla/Julio Fernández Portela, Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, in: Didáctica de las ciencias experimentales y sociales 33 (2017), 3–20; Diego Miguel-Revilla/María Teresa Carril/María Sánchez-Agustí, Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales, in: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales 1 (2017), 86–101.

46 Maggioni u.a., Boarders, 2009; Maggioni, Cognition, 2010; VanSledright/Reddy, Beliefs, 2014.

47 Messner/Buf, Lehrerwissen, 2007, 146.

48 Vgl. dazu Jean Lave/Etienne Wenger, Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation, Cambridge 1991, 34–37.

49 Vgl. Namamba/Rao, Teachers, 2016.

50 Nitsche, Überzeugungen, 2016; aktuell dazu: Martin Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie, Bern 2019.

Didaktik häufig vor allem die Kategorie der Überzeugungen zum Lehren und Lernen beforscht wird.⁵¹

In der geschichtsdidaktischen Literatur ist auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Überzeugungen zu Geschichte und Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte von Interesse. Des Öfteren wurde beispielsweise untersucht, inwieweit konstruktivistische Überzeugungen zur Geschichte mit konstruktivistischen Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Geschichte korrelieren.⁵² Einige Ergebnisse deuten darauf hin, dass Änderungen von Überzeugungen zu Geschichte die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte kaum beeinflussen.⁵³ Die Frage, inwieweit verschiedene Arten von Überzeugungen (zu Geschichte oder zum Lehren und Lernen von Geschichte) einen Einfluss auf den tatsächlichen Unterricht zeitigen, wurde ebenfalls erforscht⁵⁴ – und tendenziell damit beantwortet, dass es nur schwache oder kaum Korrelationen gibt. Die Befunde decken sich damit weitgehend mit jenen, die in erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten gemacht wurden.⁵⁵ Überprüft wurde auch, inwieweit bestimmte Überzeugungen von Lehrpersonen zu Geschichte einen konkreten Einfluss auf die Überzeugungen von Lernenden ausüben – die Forschung deutet darauf hin, dass es schwache oder keine Einflüsse gibt.⁵⁶

Generell zeigt sich in geschichtsdidaktischen empirischen Studien, dass konstruktivistische Zugänge kaum Einfluss auf den konkreten Unterricht haben.⁵⁷ Bei

51 Reusser/Pauli, Überzeugungen, 2014.

52 Samuel Wineburg/Suzanne Wilson, Models of Wisdom in the Teaching of History, in: The History Teacher 24/4 (1991), 395–412: hängen nicht zusammen; G. Williamson McDiarmid, Understanding History for Teaching: A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers, in: Mario Carretero/James Voss (Hg.), Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences, Hillsdale, NJ 1994, 159–185: hängen nicht zusammen; Namamba/Rao, Teachers, 2016: hängen zusammen: Criticalist-Lehrpersonen verwenden stärker schülerzentrierte Unterrichtszugänge.

53 Vgl. McDiarmid, History, 1994.

54 Vgl. Evans, Teacher Conceptions, 1989; Ronald Evans, Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief, in: Theory & Research in Social Education 18/2 (1990), 101–138; Wineburg/Wilson, Models, 1991; Messner/Buff, Lehrerwissen, 2007; Holger Thünemann, „Ganz, ganz historisch gedacht.“ Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive, in: Johannes Meyer-Hamme/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich, Schwalbach am Taunus 2012, 39–54.

55 Vgl. Reusser/Pauli, Überzeugungen, 2014, 653.

56 Vgl. Evans, Teacher Conceptions, 1989 und 1990; Maggioni, Cognition, 2010.

57 Vgl. Evans, Teacher Conceptions, 1989 und 1990: Lehrpersonen sind inhaltsorientiert und unterrichten mit wenig echtem Gegenwartsbezug; von Borries, Lehrereinstellungen, 1995: Den Lehrpersonen ist in der Praxis die Stoffvermittlung besonders wichtig; Manfred Seidenfuß, Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2 (2003), 245–262: Fachdidaktische Idealvorstellungen werden wenig umgesetzt; Messner/Buff, Lehrerwissen, 2007: Die Mehrzahl der Lehrpersonen sei „traditionell“; Yilmaz, Teachers, 2008: Lehrpersonen haben naive epistemologische Vorstellungen; Nicola Brauch/Andreas Bührer, Die Wikinger als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10 (2011), 117–130: Lehrpersonen haben ein faktuales Verständnis von

manchen Defizit-Studien ist die Frage angebracht, welcher Mehrwert in den Klagen „über die Lehrer“ besteht.⁵⁸ Auch das Phänomen des „Praxischocks“ wird diskutiert: Im Studium hätten angehende Lehrpersonen eher problemorientierte bzw. konstruktivistische Überzeugungen, die allerdings mit dem Eintritt in die Praxis oft verloren gehen würden.⁵⁹ Auch die Frage nach den Gründen dieses Phänomens wird gestellt⁶⁰ – als zentral wurden dabei fehlendes Wissen über Inhalte und über die Struktur des Wissens und Probleme in der Klassenführung erkannt.

In einigen Studien wird die grundsätzliche Frage erörtert, inwieweit Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte oder Überzeugungen zu Geschichte nachhaltig veränderbar sind. In einer geschichtsdidaktischen Untersuchung zeigte Monika Fenn, dass eine praxiswirksame Modifikation von Überzeugungen zum Lehren von Geschichte durch eine spezielle Art von Videocoaching möglich ist.⁶¹ Auch in Studien von Maggioni und VanSledright/Reddy können Veränderungen von Überzeugungen zu Geschichte durch Fortbildungen nachgewiesen werden, wenn diese auch nicht immer den Effekt hatten, dass sich die Überzeugungen in die gewünschte Richtung im Sinne von mehr Reflektiertheit (Criterialismus) entwickelten.⁶²

In Anlehnung an Rainer Bromme wurde in der in diesem Beitrag vorgestellten Systematisierung innerhalb der epistemologischen Überzeugungen neben den beiden gerade ausgeführten Kategorien „Überzeugungen zu Geschichte“ (1a) und „Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte“ (1c) auch die „Philosophie des Faches“ (1b) unterschieden: Gemeint sind die „Auffassungen darüber, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung [das Fach] zu

Geschichtsunterricht; Bernhard Schär/Vera Sperisen, Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel Hinschauen und Nachfragen, in: Jan Hodel/Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“, Bern 2011, 124–134: Hier wird eine Reformresistenz von Lehrpersonen konstatiert.

58 Daumüller, Einstellungen, 2012: Fundamentalkritik an Lehrpersonen, ähnlich auch Arja Virta, *Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers*, in: *Teaching and Teacher Education* 18 (2002), 687–698; und Elizabeth McCrum, *History teachers' thinking about the nature of their subject*, in: *Teaching and Teacher Education* 35/1 (2013), 73–80.

59 Vgl. Monika Fenn, Implizite Theorien von Studierenden der Geschichtsdidaktik als wichtige Komponente der Entwicklung von Lehrerkompetenzen – die Relevanz der Sprache, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichte und Sprache*, Münster 2010, 79–92; Christopher Martell, *Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers*, in: *The Journal of Social Studies Research* 37/1 (2013), 17–31; dazu passend auch von Borries, *Lehrereinstellungen*, 1995.

60 Vgl. Martell, *History*, 2013; zum Teil auch Wansink u.a., *Tensions*, 2017.

61 Vgl. Monika Fenn, *Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert*, in: Hodel/Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09*, 2013, 60–71.

62 Vgl. Liliana Maggioni/Patricia Alexander/Bruce VanSledright, *At The Crossroads: the Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking*, in: *European Journal of School Psychology* 2 (2004), 169–197; VanSledright/Reddy, *Beliefs*, 2014.

anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht“.⁶³ In diesem dritten Bereich handelt es sich um das „Wesentliche“ des Faches,⁶⁴ in der Literatur wird auch von „purpose of history“,⁶⁵ „ideas about learning goals“,⁶⁶ vom „Sinn von Geschichtsunterricht“⁶⁷ oder von „Zielorientierung“⁶⁸ gesprochen. Wird die „Philosophie des Faches“ als eigene Kategorie innerhalb der Überzeugungen berücksichtigt und nicht in einer der beiden anderen Hauptkategorien mitgedacht, unterstreicht dies ihre Bedeutung und kann auch im Sinne einer stärker domänenspezifischen Profilierung des Konstrukts Überzeugungen hilfreich sein: Die Philosophie eines bestimmten Schulfaches kann immer nur domänenspezifisch sein.⁶⁹

In der Forschung zur Philosophie des Faches zeigen sich international teilweise übereinstimmende Befunde. Die Vermittlung von Wissen („substantive knowledge“) gehört durchgehend in fast allen Studien zu einem zentralen Ziel der Lehrpersonen.⁷⁰ Auch die Verknüpfung von Problemen/Zuständen der Gegenwart mit der Vergangenheit ist ein wichtiges Ziel von Geschichtslehrpersonen.⁷¹ Dabei wird in der Literatur des Öfteren ein Phänomen beschrieben, das Wansink u.a. mit „epistemic tensions“ oder „epistemic swiching“⁷² bezeichnen. Lehrkräfte würden in verschiedenen Situationen Ziele auf unterschiedlichen epistemischen Ebenen verfolgen (konstruktivistische Ziele, transmissive Ziele, moralische Ziele etc.). Maggioni u.a. beobachten ein ähnliches Phänomen, das sie als „epistemic inconsistency“⁷³ bezeichnen. Dass Ziele von Lehrpersonen in unterschiedlichen Situationen variieren, wird als in sich nicht kongruent gesehen.⁷⁴ In einer prominent publizierten deutschsprachigen Studie, in der auch die Kategorie 2a (personenbezogene Überzeugungen: Über-

63 Rainer Bromme, *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*, Münster/New York 2014, 97.

64 Vgl. Litten, *Geschichtslehrkräfte*, 2017, 142.

65 McCrum, *History teachers' thinking*, 2013, 79; Evans, *Teacher Conceptions*, 1989.

66 Voet/De Wever, *History*, 2016, 58.

67 Litten, *Geschichtslehrkräfte*, 2017, 358.

68 Messner/Bufß, *Lehrerwissen*, 2007, 151.

69 Vgl. dazu auch das Modell von Christian Heuer/Mario Resch/Manfred Seidenfuß, *Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch*, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7/2 (2017), 158–176.

70 Hinweise darauf gibt es in McDiarmid, *History*, 1994; von Borries, *Lehrereinstellungen*, 1995; Messner/Bufß, *Lehrerwissen*, 2007; Arja, *History*, 2002; Yilmaz, *Teachers*, 2008; Brauch/Bihrer, *Wikinger*, 2011; Maggioni, *Cognition*, 2010; McCrum, *History teachers' thinking*, 2013; Harris/Burn, *English history teachers'*, 2016; Voet/De Wever, *History*, 2016; Wansink u.a., *Tensions*, 2017; Roland Bernhard, *Are Historical Thinking Skills Important to History Teachers? Some Findings from a Qualitative Interview Study in Austria*, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 14/2 (2017), 29–39.

71 Vgl. Evans, *Teachers conceptions*, 1989 und 1990; McCrum, *History teachers' thinking*, 2013; Voet/De Wever, *History*, 2016; Bernhard, *Historical Thinking Skills*, 2017.

72 Vgl. Wansink u.a., *Tensions*, 2017.

73 Maggioni u.a., *Crossroads*, 2004, 190.

74 Auch bei Messner/Bufß, *Lehrerwissen*, 2007, 145, wird ein ähnliches Phänomen beobachtet.

zeugungen zur Rolle von Geschichtslehrpersonen) im Blick steht, spricht Daumüller – wenig Verständnis für dieses Phänomen zeigend – von einem „ambivalenten Rollenverständnis“ und einem „Patchwork Syndrom“⁷⁵ und lässt seinen Ausführungen eine Fundamentalkritik an der gesamten Lehrerschaft folgen.⁷⁶ Die Vorstellung allerdings, dass sich Lehrpersonen zwischen den epistemologischen Stufen „hin- und herbewegen“ würden, weil sie epistemologische Prinzipien über den Konstruktcharakter des historischen Wissens nicht kennen, wurde von Wansink u.a. verworfen: „this explanation might underestimate the intellectual capabilities of the academically trained historians.“⁷⁷ Als mögliche Erklärung für das Phänomen des „epistemic switching“ führen sie an, dass Lehrpersonen verschiedene Rollen in sich vereinigen und daher – ähnlich wie dies auch Martell⁷⁸ beschrieben hatte – vor zahlreichen Herausforderungen stehen, etwa die Klassenführung oder die intellektuellen Kapazitäten der Lernenden. Aus einer pragmatischen und prinzipiell wohlwollenden Sicht gegenüber Lehrpersonen – und eine solche wird von Wansink u.a. eingenommen – mag daher verständlich werden, dass sich Lehrpersonen kaum in „Entweder-Oder-Schemata“⁷⁹, welcher Art auch immer, einordnen lassen⁸⁰ und ihre Ziele und damit die Philosophie ihres Faches kontextspezifisch variieren und sich in unterschiedlichen Rollen jeweils auch unterschiedlich manifestieren. Personenbezogene Überzeugungen zur Rolle von Geschichtslehrpersonen (2a) wurden auch von Messner/Bufß und von Litten unter dem Begriff „Rollenkonzept“⁸¹ diskutiert.

Aufbauend auf die unterschiedlichen empirischen Studien zu den bisher behandelten Überzeugungen von Lehrpersonen werden bisweilen auch Vorschläge für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen gemacht. Dazu zählen die Forderung, Strukturelemente der historischen Erkenntnis zu vertiefen und verstärkt auf die Reflexion über Geschichte und deren Konstruktion auf einer Metaebene einzugehen („Grammatik der Geschichte“).⁸²

Die Forschung zu kontextbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen (Kategorie 3) ist bisher noch weniger etabliert. Dabei fällt auf, dass in keiner

75 Daumüller, Einstellungen, 2012, 383.

76 Ebd., 384.

77 Wansink u.a., Tensions, 2017, 20.

78 Vgl. Martell, History, 2013.

79 Arthur Chapman kritisierte 2015 in ähnlichen Zusammenhängen das, was er als „overdrawn dichotomies“ in der Geschichtsdidaktik wahrnimmt. Er spricht diesbezüglich von einer „emptiness of these oppositions“, die er in seinem Beitrag aufzeigen möchte: Arthur Chapman, Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England, in: *Díálogos* 19/1 (2015), 29–55, 31.

80 Vgl. dazu die pragmatische Zugangsweise von Harris/Burn, *English history teachers*, 2016.

81 Messner/Bufß, *Lehrerwissen*, 2007; Litten, *Geschichtslehrkräfte*, 2017.

82 Vgl. Yilmaz, *Teachers*, 2008; McCrum, *History teachers' thinking*, 2013; Namamba/Rao, *Teachers*, 2016.

der analysierten Publikationen – Ausnahmen sind die Studien von Namamba/Rao,⁸³ Harris/Burn,⁸⁴ Pichler⁸⁵ und Bernhard⁸⁶ – Überzeugungen von Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Einführung eines Lehrplans untersucht wurden. Das ist bemerkenswert, weil in der allgemeinen Literatur wiederholt hervorgehoben wurde, dass das Ausbleiben einer nachhaltigen Wirkung von Reformen, die von oben initiiert wurden, auch durch die handlungssteuernde Wirkung von berufsbezogenen Überzeugungen bedingt sein kann.⁸⁷ In einer eigenen Studie wurden Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen zur historischen Kompetenzorientierung (3a/3b kontextbezogene Überzeugungen zum Lehrplan Geschichte bzw. über bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Strömungen, die das Fach Geschichte betreffen) und der Philosophie des Faches (1b) umfassend erforscht. Durch die Analyse von 50 Interviews mit österreichischen Lehrkräften⁸⁸ zeigte sich bezüglich der Kategorie 1b, dass diese in ihrem Geschichtsunterricht vier zentrale Ziele verfolgen: 1. Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen und die gegenwärtige Welt verständlich machen; 2. grundlegendes historisches Basiswissen aufbauen; 3. politische Handlungsfähigkeit aufbauen; und 4. die Lernenden zu kritischem Denken/Hinterfragen befähigen.⁸⁹ Interessanterweise kam eine qualitative Interviewstudie zur Philosophie des Faches in Belgien zu sehr ähnlichen Ergebnissen.⁹⁰ In meinem eigenen Forschungsprojekt zeigte sich

83 Vgl. Namamba/Rao, *Teachers*, 2016.

84 Vgl. Harris/Burn, *English history teachers*, 2016.

85 Vgl. Christian Pichler, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis, ein Dilemma, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2 (2016), 13–31.

86 Vgl. Bernhard, *Historical Thinking Skills*, 2017; Bernhard, PISA, 2020.

87 Vgl. Reusser/Pauli, *Überzeugungen*, 2014, 655.

88 Da das Forschungsdesign in mehreren Beiträgen schon umfassend dargestellt und sowohl die Vorgehensweise bei der Stichprobenziehung, bei der Kontaktaufnahme mit dem Feld, der Datenerhebung und der Datenanalyse ausführlich beschrieben und reflektiert wurde, beschränkt sich dieser Beitrag darauf, die zentralen Ergebnisse der Studie kurz zu referieren. Publikationen, in denen einzelne Aspekte des Forschungsdesigns beschrieben werden, sind: Bernhard, PISA, 2020; Roland Bernhard, Using Mixed Methods to Capture Complexity in an Empirical Project About Teachers' Beliefs and History Education in Austria, in: *History Education Research Journal* 16/1 (2019), 63–73; Udo Kelle/Christoph Kühberger/Roland Bernhard, How to Use Mixed Methods and Triangulation Designs – an Introduction to Research in History Education, in: *History Education Research Journal* 16/1 (2019), 5–23; Roland Bernhard/Christoph Kühberger, Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen, in: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik* 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“, Bern 2019, 85–94; Roland Bernhard/Christoph Kühberger, Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods, in: Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler/Christoph Kühberger (Hg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“* in Eichstätt vom November 2017, Münster 2018, 145–158.

89 Bernhard, *Geschichte*, 2021.

90 Voet/De Wever, *History*, 2016.

auch hinsichtlich der Kategorien 3a/3b, dass das Kompetenzverständnis der interviewten Geschichtslehrpersonen vorwiegend fachunspezifisch ist und sich damit kaum an den im Lehrplan angeführten Kompetenzen historischen Denkens orientiert.⁹¹

5. Diskussion und Ausblick

Die Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum hat in den letzten 15 Jahren ein starkes empirisches Profil entwickelt und wurde dadurch anschlussfähiger an die seit jeher stärker empirisch ausgerichtete internationale *History Education Research*. Empirische geschichtsdidaktische Forschungsprojekte in dem spezifischen Gegenstandsbereich „Lehrpersonen“ werden seit ca. zehn Jahren sowohl in der deutschsprachigen als auch in der internationalen Geschichtsdidaktik verstärkt durchgeführt. Ein wichtiger Teilbereich dieses Forschungsfeldes beschäftigt sich mit den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen („teacher’s beliefs“). In diesem Beitrag wurde argumentiert, dass das Konstrukt „Überzeugungen“ noch wenig definiert ist. Ausgehend von dieser Beobachtung wurde ein domänenspezifisches Kategoriensystem von Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen entwickelt, das ein Angebot darstellt, die Diskussion zu dem Thema auf eine gemeinsame, auch zur Bildungswissenschaft hin anschlussfähige Grundlage zu stellen. Nach der Vorstellung dieses Kategoriensystems wurden die zentralen Diskussionslinien der internationalen empirischen Forschung zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen dargestellt und auf die Systematisierung bezogen.

Es wurde gezeigt, dass Forschungsprojekte zu epistemologischen Überzeugungen (1a Überzeugungen zu Geschichte, 1c zum Lehren und Lernen von Geschichte und auch 1b zur Philosophie des Faches) in der internationalen Forschung häufig anzutreffen sind und in diesem Zusammenhang unterschiedliche Fragestellungen diskutiert werden. Überzeugungen zu Lernmedien – in der vorgeschlagenen Systematisierung eine Unterkategorie der epistemologischen Überzeugungen, 1d – wurden bis ins Jahr 2017 innerhalb des Forschungsparadigmas „Überzeugungen“ kaum erforscht, obwohl die vorliegenden Befunde darauf hinweisen, dass vor allem analoge Lernmedien einen großen Einfluss auf den Geschichtsunterricht haben. Forschungsprojekte, die sich vertieft mit Überzeugungen von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit Schulbüchern und digitalen Medien beschäftigen, wären für unser Verständnis von Lehrpersonen und Geschichtsunterricht sicherlich förder-

91 Bernhard, PISA, 2020; Bernhard/Kühberger, Domänen(un)spezifisch, 2019.

lich, da sie das Potenzial hätten, interessante Einsichten für die Qualitätsentwicklung von Aus- und Fortbildung zu liefern.⁹²

Was die personenbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen betrifft, wurde in einigen Studien danach gefragt, wie Geschichtslehrpersonen ihre Rolle in historischen Lehr- und Lernprozessen sehen – die Ergebnisse waren oft von Widersprüchen gekennzeichnet. Hier könnten weitere qualitative Studien (z.B. Designs wie jenes von Martell⁹³) ansetzen, um die Ursachen für die entdeckten Widersprüche eingehender zu erforschen und besser zu verstehen. Zur geschichtsdidaktischen Aus- und Fortbildung (2b) sowie zu den Überzeugungen von Lehrpersonen zur Geschichtsdidaktik als Disziplin (3c, kontextbezogen) gibt es noch kaum tragfähige publizierte Befunde. Eben weil Lehrpersonen zentrale „Stakeholder“ der Geschichtsdidaktik sind, scheinen Forschungsprojekte mit einem solchen Fokus lohnende Unterfangen zu sein. Relevante Fragen wären: Wie sehen Lehrpersonen die Geschichtsdidaktik und die geschichtsdidaktische Ausbildung? Als wie relevant für ihre eigene Professionalisierung werden einzelne Bereiche der Geschichtsdidaktik erkannt, und wo sehen die Lehrpersonen diesbezüglich Verbesserungspotenzial?

Was die kontextbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen betrifft, zeigt sich, dass in Deutschland und in der Schweiz Überzeugungen zu Lehrplänen und zur historischen Kompetenzorientierung (Kategorien 3a und 3b) noch kaum umfassend erhoben wurden. Da die schulische Praxis massiv sowohl von Lehrplänen als auch seit einigen Jahren von der fachspezifischen Kompetenzorientierung geprägt ist, würden entsprechende Studien unser Verständnis vom Handeln der Lehrpersonen und des Einflusses von Lehrplänen und der Kompetenzorientierung auf die konkrete Praxis fördern. Werden solche Forschungsprojekte in Angriff genommen, sollten in den entsprechenden Publikationen die Perspektiven von Lehrpersonen in respektvoller Weise diskutiert und es sollte versucht werden, die tieferliegenden Gründe für mögliche Herausforderungen in diesem Zusammenhang zu eruieren. Qualitative Designs könnten dabei vorteilhaft sein, um zu einem tieferen „Verstehen“ zu gelangen. Empirische Forschung sollte in diesem Sinne jedenfalls nicht nur unser Verständnis konkreter Sachverhalte fördern, sie sollte auch – und das wird in der methodologischen Literatur als ethisch begründete Forderung positioniert – zum Verständnis für die Beforschten führen.⁹⁴

92 Vgl. Schär/Sperisen, Eigensinn, 2011.

93 Vgl. Martell, History, 2013.

94 Siegfried Lamnek, Qualitative Sozialforschung, Basel 2010, 562.