

Roland Bernhard

Geschichte für das Leben lernen

Der Bildungswert des Faches in den
Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Roland Bernhard

Geschichte für das Leben lernen

Der Bildungswert des Faches in den
Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



universität
wien

Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät

Publiziert mit Unterstützung der
Historisch-Kulturwissenschaftlichen
Fakultät der Universität Wien

Für Maximilian und Johannes

Die Reihe „Geschichtsunterricht erforschen“
wird herausgegeben von
Monika Fenn
Peter Gautschi
Johannes Meyer-Hamme
Holger Thünemann
Meik Zülsdorf-Kersting

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausgebergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausgebergremium benannten Gutachtern – geprüft.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1231-8 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1232-5 (PDF)
ISSN 2749-1447
eISSN 2749-1455
DOI <https://doi.org/10.46499/14654>

Inhalt

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Theoretischer Rahmen	12
2.1 Überzeugungen und guter Unterricht	12
2.2 Allgemeine Definitionen von Lehrerüberzeugungen	13
2.3 Die „Philosophie des Faches“ als Überzeugung – eine geschichtsdidaktische Systematisierung	16
2.4 Forschungsstand und Literaturübersicht	24
3. Forschungsfragen	49
4. Untersuchungsdesign	51
4.1 Datenerhebung	51
4.1.1 Experteninterviews	51
4.1.2 Kontaktaufnahme mit dem Feld	53
4.1.3 Stichprobe	54
4.1.4 Leitfaden	55
4.1.5 Vorgehen bei den Interviews	56
4.2 Datenaufbereitung und -analyse	56
5. Ergebnisse	61
5.1 Zentrale Ergebnisse in a nutshell	62
5.2 Was Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist	63
5.2.1 Gegenwartsbezug	63
5.2.2 Faktenwissen und Chronologie	99
5.2.3 Politische Bildung	122
5.2.4 Kritisches Denken	129
5.3 Lernen für das Leben in den Überzeugungen von Lehrpersonen ..	144
5.3.1 Welt verstehen	148
5.3.2 Diskurse verstehen und kritisch hinterfragen	156
5.3.3 Politische Handlungsfähigkeit aufbauen	163

6. Geschichte als magistra vitae – Diskussion der Ergebnisse und Fazit	169
6.1 Die Philosophie des Faches bzw. der Bildungswert von Geschichte	169
6.2 Gegenwartsbezug	172
6.3 Aufbau von historischem Wissen	177
6.4 Politische Handlungsfähigkeit	185
6.5 Kritisches Denken	187
6.6 Einordnung – Die Philosophie des Faches und die Kompetenz- orientierung historischen Denkens	189
Literaturverzeichnis	192
Abbildungsverzeichnis	207
Tabellenverzeichnis	207

Vorwort

Wozu Geschichte bzw. was kann aus der Geschichte für das Leben gelernt werden? Mit dem vorliegenden Buch erscheint ein zweiter Band zu den Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen des Faches Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Beide Bücher¹ gingen aus meiner Habilitationsschrift „Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken“ hervor, die im Februar 2019 eingereicht und im Dezember desselben Jahres von der Universität Salzburg angenommen wurde.² Das Habilitationsprojekt beruht auf einer empirischen Studie, deren Durchführung viele Menschen ermöglichten, denen ich an dieser Stelle zu Dank verpflichtet bin. Zu allererst möchte ich mich bei den 50 Lehrpersonen so vieler unterschiedlicher Gymnasien und Neuen Mittelschulen in Wien bedanken, die mir die Möglichkeit gegeben haben, sie zu interviewen und in ihrem Unterricht zu hospitieren. Ich empfinde den persönlichen Kontakt mit den Lehrpersonen und den Direktor/innen als den angenehmsten und inspirierendsten Teil eines empirischen Forschungsprojektes. Von ihren Erfahrungen, Zugängen und Ideen zu hören, war für mich ungemein bereichernd.

Mit Christoph Kühberger von der Universität Salzburg habe ich im Rahmen der Studie intensiv zusammenarbeiten und zahlreiche gute Gespräche führen dürfen. Ihm gebührt ein großer Dank dafür. In meiner Zeit als Gastforscher am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Oxford von 2018 bis 2020 hatte ich die große Freude, eng mit Katharine Burn zu kooperieren. Weite Teile des vorliegenden Buches wurden in Oxford fertiggestellt. Saskia Handro von der Wilhelms-Universität Münster, Martin Lücke von der Freien Universität Berlin und Andreas Michler von der Universität Passau sei ein großer Dank ausgesprochen für die genaue Lektüre der Habilitationsschrift und die Übernahme der Gutachten.

Der damalige Landesschulinspektor Michael Sörös sowie die Pflichtschulinspektorin Monika Prock haben die Studie äußerst effektiv unterstützt und da-

-
- 1 Band 1 wurde veröffentlicht unter: Bernhard, Roland (2020): Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften. Frankfurt/M.: Wochenschau (= Reihe Geschichtsunterricht erforschen).
 - 2 Bernhard, Roland (2019d): Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken (Habilitationsschrift Universität Salzburg, eingereicht im Februar 2019).

zu beigetragen, dass sich Türen von Schulen öffneten. Ich möchte auch Christoph Bramann, meinem Mitarbeiter an der Universität Salzburg, für seine Hilfe danken. Darüber hinaus geht mein Dank an Monika Waldis, Beatrice Ziegler und Andrea Brait für unterschiedliche Arten der wissenschaftlichen Unterstützung sowie an Jan Trützschler vom Wochenschau Verlag für das Lektorat und die organisatorische Betreuung der Publikation. Von 2020 bis 2021 durfte ich als Gastprofessor für Geschichtsdidaktik an der Universität Wien lehren. Ich danke Thomas Hellmuth und Eva Bruckner für die Hilfe bei der Einwerbung einer Publikationsförderung für dieses Buch durch die Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien. Ein Dank geht auch an den österreichischen Wissenschaftsfond und an das Habilitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Universität Graz unter der Leitung von Sabine Schmölzer-Eibinger für die Finanzierung der Studie in Österreich bzw. des Visiting Research Fellowships in England.

Der größte Dank gilt meiner Frau Andrea und meinen Kindern für ihre Geduld. Ich habe ihnen versprochen, dass nach der Zeit des Habilitationsprojektes, die von so vielen Konferenzbesuchen, langen Aufenthalten im Ausland und damit viel zu stark von meiner Abwesenheit geprägt war, wieder mehr Ruhe in unser Familienleben einkehren wird. Das Buch sei meinen beiden Söhnen Maximilian und Johannes gewidmet.

1. Einleitung

Schon in älteren geistesgeschichtlichen Traditionen der vormodernen Geschichtsbefassung war es ein geflügeltes Wort, dass die Geschichte eine Lehrmeisterin ist. Einerseits sei sie Lehrmeisterin, weil sie dazu beiträgt, die Gegenwart besser zu verstehen. Andererseits gibt es aber auch eine andere Art der Geschichte als „magistra vitae“³, wie sie bereits von Cicero in Anlehnung an hellenistische Vorbilder vorgestellt wurde: „Historia vero textis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis, qua voce alia nisi oratoris immortalitati commendatur?“⁴ Geschichte war für Cicero eine Beispielsammlung im moralischen Sinne („plena exemplorum est historia“⁵), die auf unterschiedliche Arten und Weisen zur Belehrung taugt.

Historisch ging die Idee der Geschichte als Lehrmeisterin für das Leben nach einiger Zurückhaltung in die christliche Tradition des Mittelalters ein und wurde dann in der Moderne bisweilen auch kritisch hinterfragt. Es wurde in diesem Sinne die Position vertreten, dass man aus der Geschichte „eben nur Geschichte“ lernen kann – Geschichte wurde damit als eine Vergangenheitswissenschaft begriffen.⁶ Reine Wissenschaft würde auf ein wie auch immer geartetes Lernen für die Gegenwart verzichten: Jene, die Geschichte zu vermitteln haben, sollten einfach zeigen – um hier ein vielzitiertes Diktum Rankes zu bemühen – „wie es eigentlich gewesen ist“. Ranke ging davon aus, dass Geschichtsschreibende, wenn sie sich an gewisse Kriterien halten, die volle Wahrheit über einen Sachverhalt rekonstruieren und ein für alle Mal darstellen könnten, indem sie danach streben, ihr „Selbst gleichsam auszulöschen, und nur die Dinge reden, die mächtigen Kräfte erscheinen zu lassen“⁷. Die Idee, dass man aus der Geschichte etwas anderes lernen könne als Geschichte selbst, würde bei der Vermittlung der „historischen Wahrheit“ nur stören.

3 Koselleck, Reinhart (2000): *Historia Magistra vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte*. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. 4. Auflage. Frankfurt/M. 2000, S. 38–66, hier S. 40. Als hellenischer Vordenker wird dort Polybios angeführt.

4 Ebd., S. 41: „Was aber die Geschichte angehet, die Zeugin der Zeiten, das Licht der Wahrheit, das Leben der Erinnerung, die Lehrerin des Lebens, die Künderin der alten Zeit – durch welche andere Stimme als die des Redners wird ihr Unsterblichkeit verliehen.“

5 „Voller Beispiele ist die Geschichte“.

6 Vgl. Koselleck 2000.

7 Ranke, Leopold (1860): *Englische Geschichte vornehmlich im XVI. und XVII. Jahrhundert*. Berlin, S. 3.

Was kann man aus der Sicht jener, die tagtäglich in zahlreichen Schulen Geschichte unterrichten, aus der Historie lernen? Welchen Bildungswert hat das Fach in den Augen von Geschichtslehrpersonen? Ist es das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts, historische Inhalte oder – wie es einst einmal gewesen sein soll – Daten und Fakten über die Vergangenheit zu vermitteln? Sollen Schüler/innen aus der Sicht der Lehrpersonen darauf vorbereitet werden, in gelehrten Diskussionen über die Vergangenheit oder in historischen Quizformaten zu reüssieren? Oder erkennen Lehrpersonen den Sinn des Geschichtslernens darin, dass sich durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit unser Gewordensein und die Zustände der Gegenwart besser verstehen lassen? Soll die Geschichte Vorbilder guten Lebens vor Augen stellen oder besteht das Ziel des Geschichtsunterrichts darin, durch abschreckende Beispiele die Schüler/innen gegen diktatorische Ambitionen von rechts oder links zu „impfen“ und damit die Demokratie als erhaltenswerte Errungenschaften der Gegenwart zu schützen? Oder besteht der Sinn des Geschichtslernens aus der Sicht von Lehrpersonen in einem stärker konstruktivistischen Sinne darin, dass Schüler/innen befähigt werden sollen, Geschichtskultur zu analysieren, fertige historische Narrationen kritisch zu hinterfragen und die Grammatik der Historie bzw. frei nach Goethe das, was die Geschichte „im Inneren zusammenhält“, zu durchblicken?

Das vorliegende Buch geht diesen Fragen nach. Es ist Teil eines Habilitationssprojekts, in dem Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen umfassend erforscht wurden. Die Habilitationsschrift wurde im Februar 2019 an der Universität Salzburg eingereicht und behandelte zwei große Themenbereiche: 1. Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung bzw. historischem Denken im Geschichtsunterricht und 2. den oben beschriebenen Bildungswert des Faches Geschichte aus der Sicht der Lehrpersonen bzw. technisch ausgedrückt deren „Philosophie des Faches“. Die beiden Themenbereiche wurden für die Publikation der Ergebnisse getrennt und liegen nach einer Überarbeitung der beiden Teile nun in zwei Monographien veröffentlicht vor.⁸ Das Ziel des Habitationsprojekts war die um-

8 Vgl. Bernhard 2020. Die beiden Bücher behandeln unterschiedliche Forschungsfragen, beziehen sich aber dennoch auf ein gemeinsames übergeordnetes Forschungsinteresse und -design. Dort, wo es dem Verständnis des vorliegenden Buches förderlich ist, wurden an einigen wenigen Stellen – vor allem wenn das übergeordnete Forschungsdesign vorgestellt wird – kurze Textpassagen aus dem ersten Band auch in dieses Buch übernommen und der Text lediglich geringfügig modifiziert. Es wird an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass Teile aus einzelnen Kapiteln dieses Buches bereits in Beiträgen in Sammelbänden oder Zeitschriftenartikeln veröffentlicht wurden oder sich im Veröffentlichungspro-

fassende Erforschung von Überzeugungen im Zusammenhang mit dem Fach Geschichte und dem historischen Denken von den oft zu wenig wahr- und ernstgenommenen⁹ Lehrpersonen, die in der täglichen Praxis stehen und auf „die es eigentlich ankommt“¹⁰. Dabei wurde davon ausgegangen, dass es für die Verbesserung von Geschichtsunterricht und der Geschichtslehrer/innenbildung hilfreich ist, wenn systematisch erhobene Kenntnisse über die Überzeugungen der zentralen Akteure des schulischen Geschichtsunterrichts vorliegen. Auch im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Reflexion und Tätigkeit sollten die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen in Betracht gezogen werden, um nicht Gefahr zu laufen, dass über die Köpfe der Lehrpersonen hinweg, und wie diese es manchmal empfinden, „von oben herab praxisferne“¹¹ Entscheidungen getroffen werden. Dieses Buch möchte dazu einen Beitrag leisten, Stimmen von Lehrpersonen im geschichtsdidaktischen Diskurs hörbar werden zu lassen.

Das Habilitationsprojekt war Teil zweier geförderter Studien. Das FWF-Projekt *Competence and Academic Orientation in History Textbooks* (CAOHT) wurde in den Jahren 2015 bis 2017 an der Pädagogischen Hochschule und ab 2017 an der Universität Salzburg durchgeführt und konnte 2018 bis 2019 gefördert durch das Habilitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Universität Graz an der Universität Oxford im Rahmen eines Visiting Research Fellowships als EBAHT-Projekt (*The Epistemic Beliefs and Practice of Austrian History Teachers after the Paradigm Shift towards Historical Thinking*) weitergeführt werden. Im CAOHT-Projekt wurden jene empirischen Daten erhoben, welche die Grundlage für die in diesem Buch präsentierte Forschung darstellen. Im EBAHT-Projekt wurden diese Daten dann hinsichtlich der Überzeugungen von Lehrpersonen ausgewertet.

Welchen Bildungswert Lehrpersonen dem Geschichtslernen attribuieren, ist nicht irrelevant. Es ist vielmehr eine, und vielleicht sogar die zentrale Frage, welche die Art und Weise bestimmt, wie historische Lernprozesse inszeniert

zess befinden. Dieses Buch versteht sich als eine Zusammenschau der im Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projektes durchgeführten Forschung zur Philosophie des Faches österreichischer Lehrpersonen.

- 9 Vgl. Harris, Richard/Burn, Katharine (2016): English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. In: *Journal of Curriculum Studies* 48.4, S. 518–546, hier S. 539.
- 10 Vgl. Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- 11 Vgl. Bernhard 2020.

werden. In diesem Sinne ist es nicht erstaunlich, dass das Thema der Überzeugungen von Lehrpersonen in unserer Disziplin in den letzten Jahren besonders häufig und intensiv diskutiert wird.¹² Die Zuwendung zu den Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen war auch inspiriert von Literatur, in der hervorgehoben wird, dass Paradigmenwechsel innerhalb von Bildungssystemen vor allem von den berufsbezogenen Überzeugungen jener Menschen, die diesen Paradigmenwechsel in die Praxis umsetzen sollen, abhängig sind. Studien über die Assimilation neuer pädagogischer Ideen oder im Zusammenhang mit Unterrichtsreformen kommen tendenziell zu dem Ergebnis, dass Innovationen und Reformen sich kaum oder gar nicht in der Praxis durchsetzen können, wenn die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen nicht mit den Innovationen kongruent sind.¹³

Im Jahr 2008 wurde im Geschichtsunterricht in Österreich ein Paradigmenwechsel weg von der Inhaltsorientierung hin zu historischem Denken (fachspezifische Kompetenzorientierung) vollzogen. Es wurde bereits an anderer Stelle gezeigt, dass der Diskurs um fachspezifische Kompetenzen im Geschichtsunterricht offensichtlich noch wenig in der Praxis des Geschichtsunterrichts in Österreich angekommen ist.¹⁴ Die zentralen Ergebnisse dieser Studie zur Kompetenzorientierung, die bereits im Band 1 der Habilitationsschrift publiziert wurden, sollen an dieser Stelle kurz angeführt werden. Es zeigte sich, dass das Kompetenzverständnis von Lehrpersonen größtenteils fachunspezifisch ist und sich kaum am Lehrplan von 2008 orientiert (die Datenerhebung erfolgte 2016 und 2017). Lehrpersonen erwähnten und offenbarten in den Interviews, dass sie selbst und auch ihre Kolleg/innen wenig über Kompetenzorientierung wissen. Dem Lehrplan gemäße fachspezifische Kompetenzen erwähnten die Lehrpersonen in den Interviews äußerst selten, und wenn es darin um „wichtige Kompetenzen im Geschichtsunterricht“ ging, sprachen sie meist von nicht-fachspezifische Kompetenzen. Auch zeigte sich, dass Lehrpersonen ihr Verständnis von Kompetenzen anhand unterschiedlicher Quellen konstruieren (Schulbuch, Erfahrungen mit der zum damaligen Zeitpunkt neuen Matura, andere Schulfächer, schulinterne bzw. bildungspolitische Vorgaben, in welchen eher ein nicht-fachspezifisches Kompetenzverständnis normativ vorgegeben wird etc.).

12 Siehe die ausführliche Literaturübersicht in Kapitel 2.4.

13 Vgl. Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Auflage. Waxmann: Münster New York, S. 642–661, S. 653.

14 Vgl. Bernhard 2020.

Was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen, wurde zwar von einer Mehrheit gutgeheißen, es existieren aber auch starke Vorbehalte. Diese scheinen dabei weniger oder gar nicht eine Ablehnung des historischen Denkens an sich zu sein. Der Ruf des unspezifischen Konstrukts historische Kompetenz zeigt sich vielmehr von fachfremden Diskursen beschädigt. Beispielsweise wurde die Diskussion um die PISA-Ergebnisse und das damit nicht selten einhergegangene unqualifizierte „Lehrerbashing“ in unseren Breiten mit der Einführung der Kompetenzorientierung in einen Zusammenhang gebracht. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass das Fach Geschichte von PISA gar nicht getestet wird. Die entsprechenden Diskussionen wirkten sich dennoch – so meine zentrale These, die ich in Band 1 der Habilitationsschrift ausführlich dargelegt habe¹⁵ – auf die historische Kompetenzorientierung aus. Vorbehalte gegenüber historischer Kompetenzorientierung sind unter anderem auch Konsequenz der vielen unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen und Modelle, mit denen Lehrpersonen in der Ausbildung und Praxis konfrontiert werden. Manche Lehrpersonen erkennen in der Kompetenzorientierung eine von oben verordnete Modeströmung. Dass das historische Denken mit Kompetenzorientierung zusammenhängt, ist zwar eine der zentralen Ideen, mit denen sich die Geschichtsdidaktik derzeit intensiv beschäftigt. Unter den interviewten 50 Lehrpersonen wurden diese Zusammenhänge allerdings selten expliziert und die Kompetenzorientierung im Fach Geschichte wird stärker mit generischen Kompetenzen in Zusammenhang gebracht.¹⁶

In diesem Buch werden nun jene Hauptergebnisse des CAOHT/EBAHT-Projekts vorgestellt, die sich auf die Philosophie des Faches von österreichischen Lehrpersonen beziehen. Damit wird eine zweite Perspektive im Hinblick auf Überzeugungen im Kontext des historischen Denkens angestrebt. Dazu wird in einem ersten Teil der theoretische Rahmen aufgespannt, innerhalb dessen die vorliegende Studie angesiedelt ist, und eine ausführliche internationale Literaturübersicht präsentiert. Im Anschluss daran wird das Forschungsdesign dargestellt, worauf die Ergebnisse des Projekts in einem Hauptkapitel beschrieben werden. Dabei wird umfassend aus den Interviewtranskripten zitiert, um den originären Stimmen der Lehrpersonen viel Platz einzuräumen. In einem Diskussionskapitel werden die Ergebnisse im Lichte der internationalen Literatur diskutiert.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. ebd.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Überzeugungen und guter Unterricht

Das Konstrukt „Überzeugungen“ von Lehrer/innen bezeichnet in neueren Publikationen allgemein die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber dem Schulfach und in Bezug auf das Lehren und Lernen. Überzeugungen gelten als eine Unterkategorie von Einstellungen – die Kriterien, welche aus einer Einstellung eine Überzeugung machen, finden sich weiter unten ausgeführt. Die Forschung zu Überzeugungen hat in den Bildungswissenschaften eine längere Tradition. Nach der kognitiven Wende in der Psychologie setzte sich in den 1960er-Jahren zunehmend die Erkenntnis durch, dass das Handeln von Lehrpersonen und der Erfolg dieses Handelns wesentlich durch innere Gedankengänge bestimmt wird. Diese Gedankengänge seien von Überzeugungen geprägt¹⁷ und für guten Unterricht relevant.¹⁸ Im Jahr 1979 prognostizierte der Bildungswissenschaftler Fenstermacher in diesem Sinne, dass Überzeugungen von Lehrenden zukünftig ins Zentrum von *Teacher Effectiveness Research* rücken würden, da sie so zentral für effektiven Unterricht seien.¹⁹ Elf Jahre später wurde im Zusammenhang mit der Lehrer/innenbildung vielleicht ein wenig euphorisch prognostiziert, „that beliefs ultimately will prove the most valuable psychological construct to teacher education“²⁰. Pajares schrieb im Jahr 1992 in einem häufig zitierten Aufsatz, dass die Forschung zu Überzeugungen von Lehrpersonen das Potenzial habe, Unterricht in einer Weise zu beeinflussen, die andere Forschungszugänge nicht hätten.²¹ Überzeugungen von Lehrpersonen würden die curricularen und pädago-

-
- 17 Vgl. Nespor, Jan (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. In: *Journal of Curriculum Studies* 19, S. 317–328.
- 18 Vgl. Berding, Florian/Lamping, Claudia (2014): 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: Rainer Hampp.
- 19 Vgl. Fenstermacher, Gary (1979): A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In: Shulman, Lee (Hg.): *Review of research in education* 6, S. 157–185.
- 20 Pintrich, Paul (1990): Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In: Houston, Robert W. (Hg.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, S. 826–857.
- 21 Vgl. Pajares, Frank (1992): Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research* 62.3, S. 307–332, hier S. 307, 329.

gischen Urteile und Entscheidungen von Lehrpersonen massiv beeinflussen.²² Die Verbesserung des Unterrichts – so wird beispielsweise von der Tel Aviver Bildungswissenschaftlerin Hativa argumentiert – hänge weniger stark von der Beherrschung bestimmter Techniken ab als vielmehr von der Änderung der Überzeugungen von Lehrpersonen:

*Improvement in teaching is not so much mastering [...] teaching techniques and reconsidering teachers' approaches to teaching, but to a large part the reassessment of teachers' conception of the nature of what they wish their students to learn.*²³

Thünemann hob 2012 auch für die Geschichtsdidaktik hervor, dass für die Suche nach gutem Unterricht subjektive Theorien von Lehrpersonen – ein Synonym für Überzeugungen – ein wichtiges Thema darstellen.²⁴

2.2 Allgemeine Definitionen von Lehrerüberzeugungen

Reusser/Pauli halten für die Erforschung der Überzeugungen von Lehrpersonen die Wichtigkeit fest, „dass noch präziser und anschlussfähig an die internationale Forschungsliteratur angegeben wird, was unter den verwendeten Konstrukten verstanden wird und wie diese gemessen werden“²⁵. Was nämlich unter „Überzeugungen“ bzw. „beliefs“ genau verstanden wird, ist wenig geklärt. In der Literatur sind diesbezüglich zahlreiche unterschiedliche Konstrukte und Begriffe anzutreffen, die nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Im angelsächsischen Diskurs sind neben „epistemological beliefs“²⁶ auch Bezeichnungen zu finden wie „personal epistemology“²⁷, „epistemological

22 Vgl. Yilmaz, Kaya (2008): Social studies teachers' conceptions of History: Calling on historiography. In: The Journal of Educational Research 101.3, S. 158.

23 Hativa, Nira (2000): Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. In: Instructional Science 28, S. 331–334, hier S. 332.

24 Thünemann, Holger (2012): Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–54, hier S. 41.

25 Reusser/Pauli 2014, S. 654.

26 Staub, Fritz/Stern, Elsbeth (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: Journal of Educational Psychology 93, S. 144–155.

27 Hofer, Barbara (2002): Personal epistemology as a psychological and educational construct. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah: Erlbaum, S. 3–14.

theories²⁸, „epistemological representations“²⁹, „ways of knowing“³⁰, „epistemic cognition“³¹, teachers’ teaching criteria, principles of practice, personal constructs/perspectives, „teachers’ conceptions“³², „practical knowledge“³³, „experiential knowledge“ oder „implicit theories“³⁴, um nur einige zu nennen. Es handelt sich dabei um Konstrukte, welche oft synonym verwendet werden und stets verwandte Phänomene bezeichnen.

Die diesbezügliche Begriffsverwirrung wurde bereits im Jahr 1987 von Clandinin/Connelly hervorgehoben, die von einer „bewildering array of terms“³⁵ sprachen. Pajares ortete im Jahr 1992 ebenfalls eine „Konfusion“ und trat an, den Begriff in einem Aufsatz mit dem vielsagenden Titel „Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct“ zu klären. In diesem führt er aus:

*It will not be possible for researchers to come to grips with teachers’ beliefs, however, without first deciding what they wish belief to mean and how this meaning will differ from that of similar constructs. It will also be necessary for them to specify what they know about the nature of beliefs and belief systems, so that research may be informed by the assumptions this understanding will create.*³⁶

-
- 28 Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: Review of Educational Research 67, S. 88–140.
- 29 Wineburg, Samuel/Wilson, Suzanne (1991): Models of wisdom in the teaching of History. In: The History Teacher 24.4, S. 395–412, hier S. 409.
- 30 Lewis, Hunter (1990): A question of values. San Francisco: Harper & Row.
- 31 Maggioni, Liliana (2010): Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically. Maryland: PhD, S. 100–112.
- 32 Thompson, Alba (1992): Teachers’ beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: Grouws, Douglas (Hg.): Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan, S. 127–146.
- 33 Elbaz, Freema (1981): The teachers’ practical knowledge. Report of a case study. In: Curriculum Inquiry 11, S. 43–71; Clark, Christopher/Peterson, Penelope (1986): Teacher’s thought processes. In: Wittrock, Merlin (Hg.): Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Library Reference, S. 255–296.
- 34 Virta, Arja (2002): Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. In: Teaching and Teacher Education 18, S. 688.
- 35 Vgl. Clandinin, Jean/Connelly, Michael (1987): Teachers’ personal knowledge: What counts as ‚personal‘ in studies of the personal. In: Journal of Curriculum Studies 19, S. 487–500, hier S. 487.
- 36 Pajares 1992, S. 308.

Trotz dieses und anderer Klärungsversuche ist bis heute keine trennscharfe Begriffsbestimmung verfügbar. Die unterschiedliche Begrifflichkeit ist auch durch verschiedene Forschungsperspektiven bedingt, die auf unterschiedlichen Grundannahmen und Methoden basieren und in verschiedenen Forschungstraditionen beheimatet sind.³⁷ Für die deutschsprachige Diskussion kommt erschwerend hinzu, dass der Begriff „belief“ nicht einheitlich übersetzt wurde und wird. Dort finden sich neben „epistemologischen“ oder „berufsbezogenen Überzeugungen“ auch Begriffe wie „subjektive Überzeugungen“, „subjektive Theorien“³⁸ zu Wissen und Wissenserwerb bzw. zu Lehren und Lernen³⁹, Konzeptionen, Vorstellungen⁴⁰, „pädagogische Orientierungen“ und Grundhaltungen, Haltungen, pädagogische Weltbilder, Menschenbilder, Berufsethos, „implizite didaktische Überzeugungen“⁴¹, „implizite Theorien“⁴², „Zielvorstellungen“⁴³, „didaktische berufshabituelle Dispositionen“⁴⁴

37 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 643.

- 38 Mokwinski, Björn (2010): Die Unterschiede in subjektiven Theorien zu Wissen und Wissenserwerb von Schüler(inne)n an berufsbildenden Schulen und Handelslehramtsstudierenden. In: Behrends, Sylke/Bloemen, Andre/Mokwinski, Björn (Hg.): Wissen und Wissensmanagement. Oldenburg: BIS, S. 117–136; Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen: Francke.
- 39 Blihnaut, Sylvan/Mokwinski, Björn/Paechter, Manuela/Rebmann, Karin/Sulimma, Maren (2010): Überzeugungen zu Wissen und Lernen bei deutschen und südafrikanischen Lehramtsstudierenden. In: Berufsbildung 123, S. 45–48.
- 40 Hartinger, Andreas/Kleickmann Thilo/Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9.1, S. 110–126.
- 41 Horn, Sabine (2011): Kommentar zu Lehrpersonen (II) – Historische Identität. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09. Bern: Hep, S. 119–123.
- 42 Fenn, Monika (2010): Implizite Theorien von Studierenden der Geschichtsdidaktik als wichtige Komponente der Entwicklung von Lehrerkompetenzen – die Relevanz der Sprache. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichte und Sprache. Münster: LIT, S. 79–92.
- 43 Messner, Helmut/Buf, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: Hep, S. 143–175, hier S. 143.
- 44 Schär, Bernhard/Sperisen, Vera (2011): Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel Hinschauen und Nachfragen. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09, Bern: Hep, S. 124–134, hier S. 127.

usw.⁴⁵ Der innere Kern und gemeinsame Nenner all dieser Konstrukte ist die Vorstellung von Überzeugungen, die sich „als relativ stabile, durch Erziehung, Bildung, persönliche Erfahrungen und kulturelle Einflüsse im Zeitablauf veränderbare kognitive Strukturen“ darstellen, „die dem Bewusstsein eines Individuums unter bestimmten Umständen zwar zugänglich, überwiegend aber implizit und damit unbewusst und unreflektiert sind“⁴⁶. Der weitestgehend unbewusste Charakter von Überzeugungen wurde auch in der Geschichtsdidaktik hervorgehoben.⁴⁷

2.3 Die „Philosophie des Faches“ als Überzeugung – eine geschichtsdidaktische Systematisierung

In der Literatur wird ausgeführt⁴⁸, dass Überzeugungen sowohl allgemeine als auch domänenspezifische Komponenten aufweisen.⁴⁹ Während die allgemeinpädagogische Literatur zu Überzeugungen von Lehrpersonen inzwischen unüberschaubar geworden ist, wurde das Thema aus fachspezifisch-geschichtsdidaktischer Perspektive bisher noch vergleichsweise selten aufgegriffen. Dennoch ist auch in der Geschichtsdidaktik aktuell ein verstärktes Interesse auszumachen: „researchers across different countries are becoming increasingly interested in history teachers’ beliefs“⁵⁰. Dies mag unter anderem daran liegen, dass Überzeugungen von Lehrpersonen in der aktuellen Diskussion kongruent mit der älteren Literatur häufig zu einem mehrdimensionalen Konstrukt der „professionellen Kompetenz“ gezählt werden. Kompetenzen von Lehrpersonen – so wird

45 Zu den vielen verschiedenen Definitionen vgl. u.a. Berding/Lamping 2014, S. 26; Reusser/Pauli 2014, S. 646–648.

46 Berding/Lamping 2014, S. 26.

47 Vgl. Voet, Michiel/De Wever, Bram (2016): 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, S. 57–67, hier S. 60.

48 Einige kleinere Teile der in diesem Kapitel vorgestellten Literaturübersicht wurden an anderen Stellen bereits veröffentlicht. Bernhard, 2020; Bernhard 2021; In Bernhard 2021 (in peer review) wird die geschichtsdidaktische Systematisierung von Überzeugungen voraussichtlich in einem Zeitschriftenartikel publiziert werden. Die Systematisierung in diesem Buch und in dem Zeitschriftenartikel stellen eine Weiterentwicklung der in Bernhard 2020 vorgestellten Systematisierung dar, die aufgrund von Anregungen im Rahmen eines Peer Review Verfahrens vorgenommen wurde.

49 Vgl. Strømsø, Helge/Bråten, Ivar (2002): Norwegian law students’ use of multiple sources while reading expository texts. In: Reading Research Quarterly 37, S. 208–227.

50 Voet/De Wever 2016, S. 59; für den deutschsprachigen Raum vgl. Bernhard, Roland (2018b): Geschichtsdidaktik empirisch 17. Tagungsbericht. Online unter: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7524> (zuletzt aufgerufen am 16.1.2019).

argumentiert – umfassen „kognitive, motivationale, volitionale, ethische und soziale Komponenten [...], die Lehrpersonen als persönliche Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen und allgemein zur Erfüllung der Berufsanforderungen benötigen“⁵¹. Die internationale Zusammenarbeit angesichts des Erstarkens der empirischen Lehrer/innenbildungsforschung (auch im Kontext von Studien wie MT21⁵², TEDS-M⁵³, TALIS⁵⁴ usw.) haben dazu beigetragen, dass Überzeugungen immer stärker als Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen wahrgenommen werden.⁵⁵

Innerhalb der empirischen Geschichtsdidaktik werden Überzeugungen ganz allgemein und grob unterschieden in 1) Überzeugungen über das Wesen der Geschichte („beliefs about the nature of history, including propositions about knowledge and knowing within the field“⁵⁶) und 2) Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Geschichte („beliefs about teaching history, or ideas about learning goals and effective instruction“⁵⁷). Überzeugungen innerhalb der ersten Kategorie beziehen sich auf die Erkenntnisweise (Epistemologie) der Geschichte als Wissenschaft bzw. auf ihre Konstruktionslogik und Struktur. Sie werden als „Überzeugungen zu Geschichte“ oder Überzeugungen über das „Wesen der Geschichte“ bezeichnet. In diesem Zusammenhang setzte sich, ausgehend von einer Gruppe um die in Washington lehrende Bildungswissenschaftlerin und Geschichtsdidaktikerin Maggioni, ein einfaches Konzept von epistemologischen Entwicklungsstufen weltweit durch und beeinflusste viele

-
- 51 Waldis, Monika/Nitsche, Martin/Marti, Philipp/Hodel, Jan/Wyss, Corinne (2014): 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, S. 32–49, hier S. 33.
- 52 Vgl. Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- 53 Vgl. Blömeke, Sigrid (2012): Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. In: König, Johannes (Hg.): Teachers + Pedagogical Beliefs. Münster: Waxmann, S. 15–35.
- 54 Vgl. OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS.
- 55 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 643.
- 56 Vgl. Voet/De Wever 2016, S. 58.
- 57 Vgl. ebd.

nachfolgende Studien.⁵⁸ Es bestimmt derzeit weitgehend den Diskurs, weshalb es hier kurz skizziert werden soll.

Der Hauptfokus der Konzeption von Maggioni und ihrer Forschungsgruppe dreht sich um die Problematik, in welchem Verhältnis die Geschichte zur Vergangenheit in den Überzeugungen von Menschen steht. Dabei wird differenziert zwischen verschiedenen epistemischen Positionen, die bei Schüler/innen und Lehrpersonen existieren können. Aufbauend auf Arbeiten von King/Kitchener⁵⁹, Kuhn/Weinstock⁶⁰ sowie Lee/Shemilt⁶¹ wurde das Konzept der Entwicklungsstufen von Überzeugungen zu Geschichte („epistemic stances“) entwickelt. (1) Positivismus: „Geschichte = Vergangenheit“, (2) Relativismus: Geschichte

-
- 58 Vgl. Voet/De Wever 2016, Namamba, Adam/Rao, Congman (2016): 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, S. 203–220; Harris/Burn 2016; Nitsche, Martin (2016): Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Wiesbaden: Springer, S. 159–196; Nitsche, Martin (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse. In: Danker, Uwe: Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress, S. 85–106; Nitsche Martin/Waldis, Monika (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 15“ Bern: hep verlag, S. 136–150; Miguel-Revilla, Diego/Carril, María Teresa/Sánchez-Agustí, María (2017): 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, S. 86–101; Miguel-Revilla, Diego/Fernández Portela, Julio (2017): 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, S. 3–20.
- 59 Vgl. King, Patricia/Kitchener, Karen (2002): The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 37–61.
- 60 Vgl. Kuhn, Deanna/Weinstock, Michael (2002): What is epistemological thinking and why does it matter? In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 121–144.
- 61 Vgl. Lee, Peter/Shemilt, Dennis (2003): A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. In: Teaching History 113, S. 13–24.

hat mit Vergangenheit nichts zu tun, (3) Criterialismus: Geschichte ist eine Interpretation der Vergangenheit nach bestimmten Kriterien.⁶²

Menschen können auf der ersten Entwicklungsstufe („copier stance“) keinen Unterschied zwischen der Vergangenheit und der Geschichte erkennen. Die Vergangenheit wird folglich durch die Geschichte positivistisch abgebildet.⁶³ Die Einsicht, dass die meisten Quellen, die uns etwas von der Vergangenheit berichten, von Menschen beeinflusst und damit verzerrt sind, entsteht auf der zweiten Entwicklungsstufe („borrower stance“). Auf dieser Stufe wird die Möglichkeit der „Wahrhaftigkeit“ von historischen Darstellungen in Zweifel gezogen.⁶⁴ Geschichte wird hierbei nicht als Wissenschaft verstanden.⁶⁵ Menschen haben in dieser Stufe noch kein Bewusstsein über die Prozesse, mit denen Historiker/innen Quellen als Evidenzen zu historischen Narrationen verarbeiten. Sich widersprechende Quellen werden als beunruhigend empfunden – sie verleiten dazu, Geschichte lediglich als eine Frage von Meinung anzusehen, weswegen die Beforschung der Vergangenheit damit im Prinzip insofern unmöglich sei, als keine wissenschaftlichen Aussagen getroffen werden könnten.

Dass Historiker/innen durch die Berücksichtigung der Perspektivität von Quellen und durch die Kongruenz in verschiedenen Quellen das Problem der Verzerrung durch historisches Denken prinzipiell in den Griff bekommen können, wird auf der dritten epistemologischen Entwicklungsstufe („criterialist stance“) erfasst.⁶⁶ Historische Forschung wird erneut möglich.⁶⁷ Maggioni u. a. betrachten die dritte Stufe als jene, die im Kontext von Geschichtsunterricht angestrebt werden sollte. Die Frage danach, welche Überzeugungen zu Geschichte in diesem Sinne Lehrpersonen oder Schüler/innen aufweisen, spielt in der internationalen geschichtsdidaktischen Forschung eine wichtige Rolle.⁶⁸

Von 1) Überzeugungen zu Geschichte können 2) Überzeugungen zu Lehr- und Lernprozessen im Fach Geschichte unterschieden werden. Diese beziehen

62 Vgl. z. B. Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Alexander, Patricia (2009): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. In: *The Journal of Experimental Education* 77.3, S. 187–214.

63 Maggioni u. a. 2009, S. 194.

64 Ebd.

65 Ebd.

66 Vgl. dazu auch Bernhard, Roland (2018a): 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, S. 39–56.

67 Maggioni u. a. 2009, S. 195.

68 Ausführlicher werden mehrere geschichtsdidaktische Beiträge zu Überzeugungen von Geschichte in Bernhard 2020, 40–76 besprochen.

sich auf die Inhalte und Prozesse des Lehrens und Lernens von Geschichte, wobei die Frage im Vordergrund steht, ob das Fach eher in transmissiven bzw. lehrerzentrierten oder in konstruktivistischen bzw. schülerzentrierten Zugängen unterrichtet werden soll. Weitere in der Literatur behandelte Themen sind der Zusammenhang zwischen Überzeugungen zu Geschichte und Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Geschichte⁶⁹, der Einfluss verschiedener Arten von Überzeugungen auf den tatsächlichen Unterricht⁷⁰, die Wandelbarkeit von Überzeugungen durch die Lehrer/innenbildung⁷¹, das Phänomen des Praxischocks und die diesbezüglichen Veränderungen von Überzeugungen, wenn Lehrpersonen in das Feld der Schulpraxis eintreten.⁷² Gemeinhin sind in der Geschichtsdidaktik die Beschwerden darüber, konstruktivistische Zugänge zum Lehren und Lernen von Geschichte würden kaum Auswirkungen auf den konkreten Unterricht haben, oft vorzufinden.⁷³ Ähnliche Beobachtungen wurden

-
- 69 Dabei wurde zum Beispiel die Frage untersucht, ob konstruktivistische Überzeugungen zu Geschichte mit konstruktivistischen Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens von Geschichte korrelieren. Vgl. Wineburg/Wilson 1991: hängen nicht zusammen; McDiarmid, Williamson (1994): *Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers*. In: Carretero, Mario/Voss, James (Hg.): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: hängen nicht zusammen; Namamba/Rao 2016: hängen zusammen: criticalist-Lehrpersonen verwenden stärker schülerzentrierte Unterrichtszugänge. Die Veränderung von Überzeugungen zu Geschichte würden laut einer Studie die die Überzeugungen bezüglich des Lehrens von Geschichte kaum beeinflussen, vgl. McDiarmid 1994, S. 159–185.
- 70 Vgl. Evans, Ronald (1989): *Teacher conceptions of history*. In: *Theory and Research in Social Education* 17.3, S. 210–240; Evans, Ronald (1990): *Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief*. In: *Theory & Research in Social Education* 18.2, S. 101–138; Wineburg/Wilson 1991; Messner Buff 2007; Thünemann 2012.
- 71 Vgl. ebd., S. 654; Vgl. Fenn, Monika (2013): *Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert*. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09*. Bern: Hep, S. 60–71.
- 72 Vgl. Fenn 2010; Martell, Christopher (2013): *Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers*. In: *The Journal of Social Studies Research* 37.1, S. 17–31; zum Teil auch Wansink, Bjorn/Akkerman, Sanne/Vermunt, Jan/Haenen, Jacques/Wubbels, Theo (2017): *Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education*. In: *The Journal of Social Studies Research* 41, S. 11–24; dazu passend auch Borries 1995.
- 73 Vgl. Evans 1990: *Lehrpersonen seien inhaltsorientiert und unterrichten mit wenig echtem Gegenwartsbezug*; Borries 1995 – *Lehrpersonen sei in der Praxis die Stoffvermittlung besonders wichtig*; Seidenfuß, Manfred (2003): *Ein Anwendungsfeld qualitativer*