



Epistemologische Überzeugungen und ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht

Angelika Pleyer

1 Einleitung

Jede Person verfügt über epistemologische Überzeugungen, aber wahrscheinlich machen sich nur wenige explizit Gedanken über ihre eigenen Vorstellungen. Die Geschichte der Demokratie z. B. ist während der Schul- und Studienzeit, oder auch in der alltäglichen Lebenswelt, ein durchaus verbreitetes Thema. Werden aber bei der Vermittlung und Rezeption dieses Themas u. a. die folgenden Fragen bedacht: Woher stammt dieses Wissen, das weitergegeben wird? Was können wir heute überhaupt noch wissen? Wie werden die Erkenntnisse begründet? Hat sich z. B. seit der letzten Lerngelegenheit etwas an den Geschichten verändert? Wie klar ist dieses Wissen strukturiert – handelt es sich eher um einzelne, nebeneinander liegende Wissensinseln oder größere, zusammenhängende Konzepte? All diese Fragestellungen stehen im engen Zusammenhang mit dem Konzept der epistemologischen Überzeugungen.

In den folgenden Ausführungen wird der Begriff der epistemologischen Überzeugungen in einem ersten Kapitel zunächst allgemein erläutert und vorgestellt. Im zweiten Kapitel wird der Bezug zur historischen Disziplin in drei Schritten hergestellt: Es geht erstens um eine auf die Geschichtswissenschaft bezogene Ausdifferenzierung der Überzeugungsdimensionen bzw. -stufen und, daran anknüpfend, um das Aufzeigen der Bedeutsamkeit für die Beteiligten des Geschichtsunterrichts. Zu diesen Beteiligten zählen einerseits die Schülerinnen und Schüler, andererseits auch die Lehrkräfte. Schließlich sollen im letzten Kapitel praktische Hinweise und Anregungen zu einer lernförderlichen Unterrichtsgestaltung gegeben werden. Ein kurzes, abschließendes Fazit fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen.

2 Was sind epistemologische Überzeugungen?

2.1 Begriffsbestimmung

Epistemologische Überzeugungen bezeichnen ein System aus Annahmen einer Person über die Natur des Wissens (in Bezug auf die Struktur und Sicherheit des Wissens) und den Prozess des Wissenserwerbs (also die Quelle und Begründung des Wissens). Es wird vermutet, dass ein Individuum sowohl allgemeine als auch akademische und – noch feiner – domänenspezifische Wissenstheorien hat, die sich wiederum je nach Lernkontext unterscheiden können. Die verschiedenen Überzeugungen einer Person entwickeln sich über die Zeit in eine annähernd vorhersagbare Richtung, nicht aber zwingend völlig geradlinig weiter, und stehen in enger Verbindung zueinander.¹ Die folgende Abbildung veranschaulicht und fasst diese komplexen Zusammenhänge grafisch zusammen:

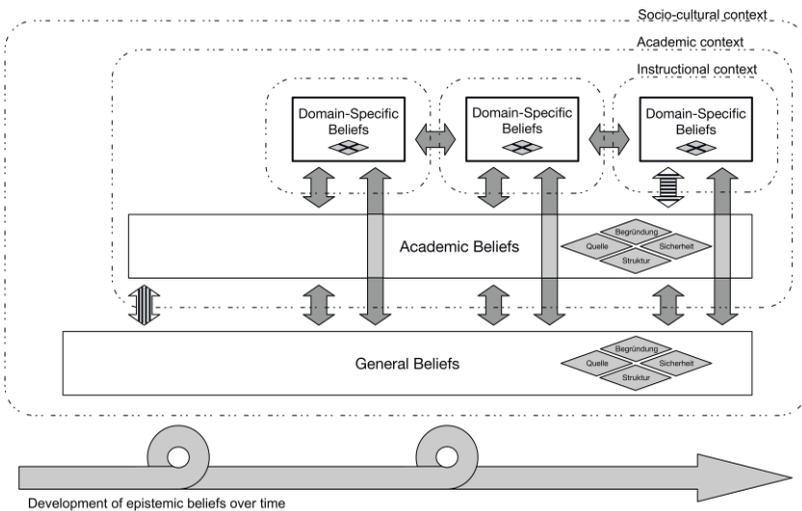


Abb. 1: Hähnleins (2018) adaptierte Version des Theory of Integrated Domains in Epistemology (TIDE) Frameworks nach Muis et al. (2006)².

Zur Beschreibung dieses Konzepts werden in der Literatur neben epistemologischen Überzeugungen auch andere Begriffe verwendet – im

¹ Vgl. Brownlee, Schraw und Berthelsen (2011, 5ff), sowie Hähnlein (2018, 49).

² Entnommen aus: Hähnlein (2018, 76).

deutschsprachigen Raum bspw. epistemische Überzeugungen oder epistemische Kognitionen, teils auch der Sammelbegriff »subjektive Theorien«.³ Im englischsprachigen Bereich gibt es neben *epistemological beliefs* und *epistemic cognition* noch weitaus disparatere Begrifflichkeiten wie »*personal epistemology*«⁴, »*reflective judgement*«⁵ oder »*epistemological thinking*«⁶. Trotz der terminologischen Vielfältigkeit zeigt sich ein gemeinsamer Kern der Konzepte mit typischen Elementen: Es handelt sich um Überzeugungen über die Definition von Wissen sowie über die Weise der Wissenskonstruktion und -bewertung oder die Art des Auftretens von Wissensprozessen.⁷ In diesem Beitrag soll einheitlich von epistemologischen Überzeugungen gesprochen werden, da es sich um eine der gebräuchlichsten, deutschsprachigen Bezeichnungen handelt.

2.2 Unterschiedliche Modell-Ansätze

Bei der Modellierung der epistemologischen Überzeugungen gibt es neben weiteren alternativen Konzeptionen zwei zentrale Ansätze: 1) Entwicklungsmodelle und 2) multidimensionale Modelle.

2.2.1 Entwicklungsmodelle

Entwicklungsmodelle beruhen auf der Vorstellung, dass sich Individuen über eine fest angeordnete, hierarchische Stufenabfolge in ihren Überzeugungen zum Wissen und Wissensprozess verändern. Typische Beispiele für solche Entwicklungsmodelle wären das *Perry Scheme* (Perry, 1970), die *Women's Ways of Knowing* (Belenky et al., 1986), das *Epistemological Reflection Model* (Baxter Magolda, 1992) oder *Reflective Judgement* (King und Kitchener, 1994). Die Wurzel all dieser Modelle liegt bei Piagets kognitiver Entwicklungspsychologie in den 1950er Jahren. Betont wird insbesondere die Veränderung der Einstellungen und der Fähigkeiten, Bedeutungen auszuhandeln. Dabei wird Individuen zunächst eine rein

³ Vgl. Nitsche (2016, 161).

⁴ Hofer (2001, 353). Hofer listet an dieser Stelle noch eine Reihe weiterer Bezeichnungen auf, z. B. *Ways of Knowing*, *Epistemical Reflection* oder *Epistemological Resources*, was die uneinheitliche Begriffsverwendung nochmals verdeutlicht.

⁵ King und Kitchener (1994, 44).

⁶ Kuhn und Weinstock (2002, 121).

⁷ Vgl. Hofer (2001, 355).

objektive, im Anschluss eine rein subjektive Betrachtungsweise zugeschrieben, bevor sie schließlich die beiden Extreme in Einklang bringen können.⁸

Exemplarisch soll dieser Veränderungsprozess an einem bekannten Entwicklungsmodell, den *Levels of Epistemological Understanding* (nach Kuhn und Weinstock, 2002), aufgezeigt werden. Bei diesem Modell vollzieht sich die Entfaltung der epistemologischen Überzeugungen auf vier Stufen:

1. Die erste (Vor-)Stufe, die des Realisten, bezieht sich auf Kleinkinder bis ca. drei Jahre, für die kritisches Denken noch nicht notwendig erscheint.
2. Auf dem nächsten Niveau, dem des Absolutisten, wird Wissen als objektiv, außerhalb des Individuums liegend und mit Bestimmtheit erfahrbar angesehen.
3. Ab etwa sechs Jahren können sich Kinder auf das Level des Multiplizisten entwickeln. Dieser entdeckt die Allgegenwärtigkeit von widersprüchlichen Behauptungen und Meinungen, verortet die Wissensquelle in sich und entwickelt ein Bewusstsein für die Ungewissheit und Subjektivität des Wissenserwerbs.
4. Die höchste Stufe belegt der Evaluatist, sie kann etwa ab dem zwölften Lebensjahr erreicht werden und zeichnet sich durch das kriteriengeleitete und methodische Abwägen, Argumentieren und Beurteilen unterschiedlicher Standpunkte aus. Pointiert formuliert, beherrscht der Evaluatist die Kunst des kritischen Denkens.⁹

Weinstock und Kolleginnen bzw. Kollegen nehmen an, dass Kinder in der Mehrheit zum absolutistischen, Jugendliche und Erwachsene zum multiplizistischen Typ tendieren. Der evaluatistische Typ scheint unter Erwachsenen mit einem hohen Bildungsgrad am verbreitetsten zu sein.¹⁰

2.2.2 Multidimensionale Modelle

Neben den Stufenmodellen gibt es einen zweiten Betrachtungsansatz, die sog. multidimensionalen Modelle. Diese fassen epistemologische Überzeugungen als System von mehr oder weniger unabhängigen *beliefs* auf,

⁸ Vgl. Greene und Yu (2014, 13) und Hofer (2001, 356).

⁹ Vgl. Kuhn und Weinstock (2002, 123–126).

¹⁰ Vgl. Tabak und Weinstock (2011, 182).

d. h. bestehend aus multiplen Überzeugungen, die zusammen die persönliche Epistemologie bilden und sich synchron entwickeln können, jedoch nicht zwingend müssen.¹¹ Der Ursprung dieser Überlegungen liegt bei Schommer (1990) und wurde v. a. von ihr selbst weitergeführt zum *Embedded Systemic Model*, sowie von Hofer und Pintrich (1997), bzw. Hofer (2000) aufgegriffen und adaptiert.

Die Dimensionalität dieser Modelle soll im Folgenden am Beispiel von Hofers (2000) Review zu den Kerndimensionen der epistemologischen Überzeugungen erläutert werden. Die Autorin schlägt nach eingehender Prüfung der unterschiedlichen Modelle folgende Dimensionen vor: Sicherheit und Einfachheit des Wissens sowie Quelle und Rechtfertigung des Wissens. Diese vier Dimensionen lassen sich jeweils auf einem zwischen zwei Extrempolen liegenden Kontinuum ausdifferenzieren:

1. Sicherheit: Das Spektrum reicht von der weniger hilfreichen Vorstellung des feststehenden, starren oder auch absoluten Wissens, bei dem eine klare Trennung zwischen richtig und falsch möglich ist, bis hin zur sophistizierteren Annahme, dass Wissen unsicher und veränderlich ist sowie dass komplexe Probleme auf unterschiedlichen Wegen gelöst werden können.
2. Einfachheit: Diese Dimension bezieht sich auf die Organisation des Wissens, die – weniger elaboriert betrachtet – als unabhängige Ansammlung von konkreten und klar erkennbaren Fakten, bzw. nützlicher als stark verbundenes, kontextabhängiges und relatives Wissen, gesehen wird.
3. Quelle: An dieser Stelle wird der Ursprung des Wissens thematisiert. Eine weniger sophistizierte Annahme wäre, Wissen entsteht außerhalb des Selbst, wird also von einer fremden Autorität vorgegeben. Hilfreicher wäre es demgegenüber anzunehmen, jede Person generiert aktiv Wissen für und in sich selbst, bzw. auch im Austausch mit anderen.¹²

¹¹ Vgl. Schommer-Aikins (2004, 20).

¹² Gerade diese Wissensdimension wird inzwischen teils kritisch betrachtet. Ist es unter der aktuell verfügbaren Informationsflut tatsächlich weniger elaboriert, sich an Autoritäten zu orientieren, v. a. in Bereichen, die außerhalb der eigenen Expertise liegen? Und gibt es nicht auch unterschiedliche Arten von Autoritäten, zwischen denen zu differenzieren wäre? Vgl. Greene und Yu (2014, 14).

4. Rechtfertigung: Das Kontinuum dieser Dimension umspannt die weniger elaborierte Vorstellung, einen Wissensanspruch durch Beobachtung oder Gefühl zu rechtfertigen, bis hin zum nützlicheren Prüfen und Abwägen von unterschiedlichen Behauptungen unter der Anwendung von bestimmten Regeln und Kriterien.¹³

3 Warum sind epistemologische Überzeugungen für künftige Geschichtslehrerinnen und -lehrer bedeutsam?

3.1 Bedeutung für den Geschichtsunterricht

3.1.1 Geschichtstheoretische Aspekte

Neben ihrer grundsätzlichen Relevanz haben epistemologische Überzeugungen auch eine eigene, fachbezogene Wertigkeit. Das Fach Geschichte wird häufig als *ill-structured* oder auch als Domäne mit horizontaler Wissensstruktur bezeichnet, d. h. es sind nur wenige systematische Organisationsprinzipien vorhanden, und die Bedeutung fachbezogener Konzepte ist abhängig vom jeweiligen Kontext. Daher gibt es weder nur eine einzige richtige Lösung noch einen festen Lösungsweg, sondern jeweils mehrere akzeptable Möglichkeiten je nach Perspektive, Standpunkt und Aufgabenstellung.¹⁴ In einem 2013 von McCrum vorgenommenen Review zur Literatur über die Natur der Geschichte belegen dazu passend die Diskussionen über 1) die generellen Erkenntnismöglichkeiten zur Vergangenheit, 2) die Rolle der Historikerin bzw. des Historikers beim Wissenserwerb und 3) das Wesen und die Verwendung von Belegen und Begründungen die ersten drei Ränge.¹⁵

Da sich all diese Punkte stetig mit den im ersten Kapitel vorgestellten Überlegungen überschneiden, stellt Nitsche (2016) epistemologische Überzeugungen in engen Zusammenhang mit den drei Idealtypen geschichtstheoretischer Positionen: 1) der positivistischen und 2) der skeptischen Geschichtstheorie sowie 3) der Position des narrativen Konstruktivismus als Mittler. In diesen idealtypischen Positionen finden sich sowohl die vorher skizzierten Entwicklungsmodelle als auch die Dimensionalitäten. Einerseits wird von drei Typen (analog zu u. a. Kuhn und Wein-

¹³ Vgl. Hofer (2000, 381) und Hähnlein (2018, 45f).

¹⁴ Vgl. Havekes, van Boxtel, Coppen und Luttenberg (2017, 71).

¹⁵ Vgl. McCrum (2013, 74).

stock, 2002), jedoch ohne feste Veränderungsrichtung ausgegangen, andererseits von unterschiedlichen Facetten und Wissensausprägungen (ähnlich wie bei Hofer, 2000). Denn auf positivistischer Stufe scheint das Wissen noch recht einfach und sicher, die Wissensquelle liegt klar außerhalb des Einzelnen, und beobachtbare Tatsachen dienen als Rechtfertigung für Erkenntnisse. Auf den beiden anderen Ebenen findet eine Verschiebung in Richtung der sophistizierteren Pole statt, also hin zur Komplexität und Ungewissheit sowie zur Wissensgenerierung innerhalb der Person und zur Rechtfertigung des Wissens durch die Anwendung bestimmter Kriterien und Methoden. Im Folgenden findet sich eine nähere Erläuterung der drei angenommenen Idealtypen:

1. **Positivismus:** Bei diesem Geschichtsverständnis werden Vergangenheit und Geschichte als Synonyme angesehen. Alle subjektiven Elemente sollen aus der historischen Erkenntnis eliminiert werden, die Historikerin oder der Historiker befindet sich in der Rolle des Berichterstattenden, Auffindenden und Sammelnden. Ihr oder sein Wissen stammt aus direkt erschließbaren historischen Quellen, die die Vergangenheit unmittelbar wahrnehmbar machen. Historisches Wissen wird durch die neutrale Distanz und die kausale Erklärung für vergangene Veränderungen mit Hilfe der historischen Methode abgeleitet und begründet. Da die Geschichtsschreibung die Vergangenheit abbildet, gilt das Wissen als objektiv und abgesichert. Der Zweck des Faches ist die Klärung der Frage, wie es eigentlich gewesen ist.¹⁶
2. **Skeptizismus:** In Abgrenzung dazu, zielt der skeptische Geschichtsbegriff auf eine Gleichsetzung von historischer Erkenntnis mit literarischer Textproduktion. Da der Schreibende und nicht die Vergangenheit einen Text strukturiert, handelt es sich um eine Meinung bzw. Ansicht des Schreibenden, der deshalb eigentlich keine Aussage über die Vergangenheit, sondern über seinen Standpunkt und die Entstehungszeit des Textes macht. Quellen können nur begrenzt Auskunft geben, da ihr Verhältnis in der Vergangenheit unklar erscheint und sie individuell in einer bestimmten Gegenwart verstanden werden. Es bleibt ungewiss und offen, wie sehr eine historische Erzählung mit der Vergangenheit übereinstimmt. Der Zweck der

¹⁶ Vgl. Nitsche (2016, 171) und Maggioni (2010, 130).

Geschichtsschreibung ist die vom Individuum geprägte, subjektive Darstellung der Vergangenheit.¹⁷

3. Narrativer Konstruktivismus als Mittler: Dieser Geschichtsbegriff geht von den Prinzipien historischer Erkenntnismöglichkeiten aus – Selektivität, Partialität und Retrospektivität.¹⁸ Das historische Wissen stammt aus den Quellen, die mit Hilfe verschiedener Methoden untersucht und gedeutet werden. Aus dieser regelgeleiteten Interpretation entstehen historische Narrationen, die sich unter einer bestimmten Fragestellung den Zusammenhängen in der Vergangenheit als Rekonstruktion nähern. Die Erkenntnisse der einzelnen Forschenden müssen »argumentativ triftig«¹⁹ sein, d. h. sie lassen sich mit Hilfe von Quellen und einem Abgleich mit dem aktuellen Forschungsstand (empirische Triftigkeit), der Betrachtung der inneren Erzähllogik (narrative Triftigkeit) sowie den geteilten Normen der Entstehungszeit (normative Triftigkeit) überprüfen. Demnach ist historische Erkenntnis ein individueller, aber sozial kontrollierter Rekonstruktionsprozess der Vergangenheit, der Orientierung in der Gegenwart und Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft ermöglicht.²⁰

3.1.2 Historisches Denken bei Schülerinnen und Schülern

Die eben vorgestellten geschichtstheoretischen Überlegungen sollten auch in der Praxis des Geschichtsunterrichts eine Rolle spielen, da mit ihnen grundlegende Ziele und Kompetenzen des Faches verbunden sind. Harter fachspezifischer Kern und somit zentrales Merkmal guten Geschichtsunterrichts ist laut Thünemann (2016) das historische Denken,

¹⁷ Vgl. Maggioni (2010, 131) und Nitsche (2016, 172).

¹⁸ Vgl. Baumgärtner (2015, 23): Selektivität meint, dass eine vollständige Wiedergabe der Vergangenheit nicht möglich ist, da immer eine Auswahl erfolgt – z. B. bereits durch die Überlieferung oder durch gesetzte Forschungsschwerpunkte. Partialität bezeichnet den Umstand, dass sich nicht alles aus der vergangenen Wirklichkeit auch in Zeugnissen niedergeschlagen oder erhalten hat, also dass tatsächlich bloß Bruchstücke vorliegen. Retrospektivität schließlich meint, dass alle Sachverhalte nur rückblickend betrachtet werden können, und daher die Folgen eines Ereignisses i. d. R. schon bekannt sind, was den Blick aus der damaligen Perspektive verstellt.

¹⁹ Baumgärtner (2015, 22): Die folgende Auffächerung der Triftigkeit geht auf den Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen zurück.

²⁰ Vgl. Nitsche (2016, 173) und Maggioni (2010, 132).

dazu gehört z. B. Quellenkritik, Textverstehen, Kontroversität und Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte.²¹ Gerade auch in aktuellen Lehrplänen wird das Ziel des Geschichtsunterrichts betont, Schülerinnen und Schüler »zu historischem Denken anzuhalten«. Die Lernenden sollen u. a. erkennen, dass »Geschichte nur über eine historische oder gegenwärtige Konstruktion existiert«²² und »wesentlich über Narrationen, also erzählende Darstellungen von Geschichte, vermittelt und von handelnden Subjekten gestaltet wird.«²³ Man könnte zusammenfassen, dass sich Schülerinnen und Schüler also möglichst in Richtung des Idealtypen »narrativer Konstruktivismus als Mittler« entwickeln sollten.

Eine Reihe von meist qualitativen Studien beschäftigt sich bereits seit den 1980er Jahren mit den Vorstellungen von Lernenden über die Natur der Geschichte, die historische Methode und die Fähigkeit des historischen Denkens. Diese Studien beziehen sich zwar zumeist nur indirekt auf epistemologische Überzeugungen, dennoch bestehen gewisse Anknüpfungsmöglichkeiten. Exemplarisch soll dazu kurz auf die Bezugspunkte zu Entwicklungsmodellen und zwei Facetten der multidimensionalen Modelle eingegangen werden. Viele Studien thematisieren, analog zu den Entwicklungsmodellen, die Aushandlung zwischen der objektiven und subjektiven Bedeutungsebene zu einer beide Ebenen abwägenden und integrierenden Haltung. Die Aussagen könnten ebenfalls z. B. auf die Dimension »Rechtfertigung des Wissens« bezogen werden, da die Begründung für das Wissen entweder quasi direkt beobachtbar und offen in den Quellen oder Darstellungen liegt oder erst durch die Anwendung von Methoden überprüft und abgewogen werden muss. Auch die Dimension »Sicherheit des Wissens« spielt eine Rolle: Auf der einen Seite steht die Annahme, dass Informationen eindeutig feststehen und entweder richtig oder falsch sind; andererseits wird angenommen, dass sie über die Zeit veränderlich sind und mehrere Interpretationen zulassen. Länderübergreifend wurde leider häufig festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler über eher weniger elaborierte Einstellungen und Überzeugungen im

²¹ Vgl. Thünemann (2016, 53).

²² Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2019): LehrplanPLUS Gymnasium, Fachprofil Geschichte: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> [01.03.2019].

²³ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2019): LehrplanPLUS Realschule, Fachprofil Geschichte: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/geschichte> [01.03.2019].

Fach Geschichte zu verfügen scheinen. Einige Beispiele sollen diesen Befund im Folgenden näher erläutern.

Italien: Bereits 1988 führten Bombi und Ajello eine Interviewstudie mit Grund- und Unterstufenschülerinnen und -schülern durch. Die Lernenden äußerten zur Frage »Was ist Geschichte?« Vorstellungen von Geschichte als Erzählung von Ereignissen, die in der Vergangenheit geschahen, der interpretative und konstruktive Charakter dagegen wurde nur von einer Minderheit erkannt.²⁴

USA: Wineburg untersuchte 1991 in einem häufig zitierten Experten-Novizen-Vergleich, wie einerseits Historikerinnen und Historiker, andererseits Oberstufenschülerinnen und -schüler historische Darstellungen lesen. Er zeigte, dass die Expertinnen und Experten auch zwischen den Zeilen lasen, also sich z. B. auf die zugrunde liegende Absicht und das anvisierte Ziel der Autorin bzw. des Autors fokussierten. Sie strebten auf die Beantwortung ihrer Fragestellung und leiteten Behauptungen ab, die sie mit Belegen untermauerten und im historischen Kontext verorteten. Die Schülerinnen und Schüler dagegen betrachteten die Texte als neutrale, objektive Informationen über die Vergangenheit, die am Ende in einem Leistungstest zur richtigen Antwort führen sollten. Sie zogen weder die aktive Rolle des Verfassenden noch den historischen Kontext in Betracht.²⁵

Großbritannien: Lee und Ashby (2000), bzw. Lee und Shemilt (2004), erforschten die Progression der Vorstellungen über historische Darstellungen und ihr Verhältnis zur Vergangenheit von Kindern und Jugendlichen zwischen sieben und vierzehn Jahren. Sie identifizierten dabei sechs Entwicklungsphasen, die nicht zwingend an das Alter der Lernenden gebunden waren:

1. Darstellungen sind nur vorgegebene Geschichten bzw. äquivalent zu »etwas da draußen«: *Different ways of saying the same thing.*
2. Darstellungen können keine akkuraten Kopien der Vergangenheit sein, bloß nicht überprüfbare Meinungen: *We were not there to see the past.*
3. Darstellungen sind i. d. R. akkurate Kopien der Vergangenheit: *Differences in accounts are a result of gaps and mistakes.*

²⁴ Vgl. Mason (2002, 315).

²⁵ Vgl. VanSledright und Maggioni (2016, 137f).

4. Darstellungen können durch die aktive Rolle des Autors bzw. der Autorin absichtlich verfälscht oder verzerrt werden: *Accounts are reported in a more or less biased way.*
5. Darstellungen werden von einem persönlichen Standpunkt aus mit einer bestimmten Fragestellung gestaltet, bedeutende Einzelheiten werden ausgewählt und arrangiert: *Past as selected and organized from a viewpoint.*
6. Darstellungen müssen Fragen beantworten und Kriterien erfüllen, sie werden selektiv konstruiert, sind an einen Standort gebunden, Unterschiede liegen in der Natur der Sache – in Abhängigkeit von der Fragestellung und Argumentation der Historikerin bzw. des Historikers: *There is no single best or most valid account of a given topic.*²⁶

Deutschland: 2013 warf von Borries die spannende Frage auf: Welche Stellung in der historischen Kompetenzentwicklung nehmen Lehramtsstudierende ein? Ein Baustein seiner Betrachtung war ebenfalls ein Fragebogen zum Quellenbegriff und zur Darstellungsaufgabe, der Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse, Geschichtslehramtsstudierenden sowie Expertinnen und Experten vorgelegt wurde. Die Lernenden hatten erwartungsgemäß im Durchschnitt die am wenigsten elaborierten Überzeugungen, während sich die Studierenden in ihren Ansichten bereits weiterentwickelt hatten, der Weg zum Expertenstatus aber noch nicht abgeschlossen wurde. In diesem Zusammenhang sollen zwei Items zur Verdeutlichung herausgegriffen werden, die sich stark an die Aushandlung der objektiven und subjektiven Bedeutungsebene richten. Die Lernenden schätzten Quellen als objektive, verlässliche Informationen ein, während das Vorgehen der Historikerin bzw. des Historikers eher als subjektiv statt kriteriengeleitet betrachtet wurde.

²⁶ Vgl. Lee und Ashby (2000, 212) sowie Lee und Shemilt (2004, 30).

	9. Klasse	Studierende	Expertinnen und Experten
<i>Die Quellen sind das einzig Objektive, was wir besitzen. Die Darstellungen machen sich darüber subjektive Gedanken und Deutungen.</i>	4,03	3,28	1,27
<i>Die Quellen sind häufig erfunden, verfälscht oder voll Lügen; die Geschichtswissenschaft muss erst prüfen, was man aus ihnen zuverlässig entnehmen kann.</i>	2,37	3,56	4,45

Abb. 2: Auswahl berichteter Ergebnisse aus der Datensammlung von von Borries (2013)²⁷, Anmerkung: 5-stufige Likert-Skala von 1 (nein, gar nicht) bis 5 (ja genau).

2018, im Rahmen einer Interventionsstudie mit einer adaptierten Version eines vielfach rezipierten Fragebogens,²⁸ untersuchten Mierwald, Lehmann und Brauch explizit die epistemologischen Überzeugungen von Oberstufenschülerinnen und -schülern. Im Gegensatz zu den anderen beschriebenen Studien dominierte hier erfreulicherweise die sophistischste Entwicklungsstufe, die sog. *criticalist stance*, gegenüber den weniger elaborierten Überzeugungshaltungen zu allen Messzeitpunkten.²⁹

²⁷ Vgl. von Borries (2013, 43).

²⁸ Für eine genauere Beschreibung von Maggionis BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*) siehe auch 3.2.

²⁹ Vgl. Mierwald, Lehmann und Brauch (2018, 289). Diese positive Dominanz könnte auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden, z. B. auf den rein quantitativen Forschungsansatz, die Anpassung des Fragebogens, die Zusammensetzung der Lerngruppe oder auch die Weiterentwicklung des Unterrichts.

3.2 Relevanz in Bezug auf die Lehrperson selbst

Eine Reihe von Forschungsergebnissen weist ebenfalls auf die Bedeutung hilfreicher, sophistizierter Überzeugungen von (künftigen) Lehrpersonen hin. Denn einerseits wirken sich ihre epistemologischen Überzeugungen auf eigene Lernprozesse aus (u. a. während des Studiums, in dem sie ja selbst Lernende sind), andererseits auch auf die Lehrtätigkeit während eines Praktikums bzw. im alltäglichen Schuldienst. Hofer (2001) gibt einen Überblick über angenommene Einflüsse von epistemologischen Überzeugungen auf verschiedene Facetten des Lernprozesses:

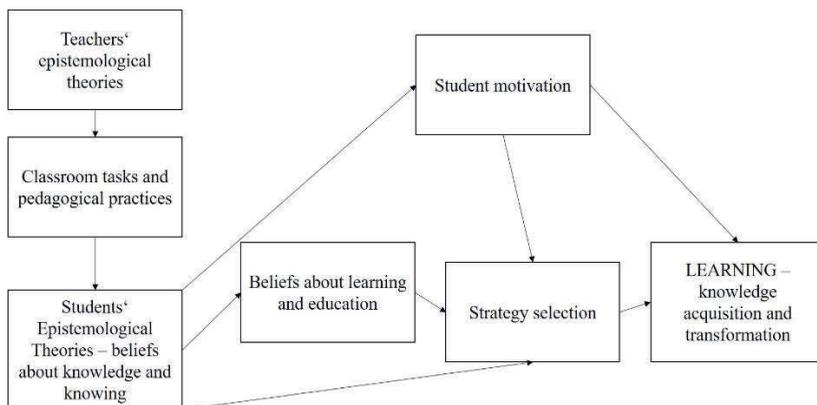


Abb. 3: Hofers (2001) Arbeitsmodell zum Einfluss epistemologischer Überzeugungen auf den Lernprozess.³⁰

Mehrere Studien deuteten bereits an, dass nützlichere Überzeugungen mit dem sinnvollen Einsatz von Lernstrategien und den Lernergebnissen einer Person in Zusammenhang stehen. Cano (2005) bspw. konnte Zusammenhänge zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Studierenden und ihren akademischen Leistungen feststellen. Bei Bondy et al. (2007) waren Studierende mit elaborierten epistemologischen Überzeugungen offener für multiple Perspektiven und Vernetzungen zwischen unterschiedlichen Ideen. Auch bei Bråten und Strømsø (2006) fanden sich Hinweise auf Korrelationen zwischen einzelnen hilfreich ausgeprägten Wissensdimensionen bei Studierenden (v. a. zur Sicherheit und Einfachheit des Wissens) und deren Fähigkeit des kritischen Denkens,

³⁰ Entnommen aus: Hofer (2001, 372).

der Auswahl und Anwendung von Kompetenzzielen sowie des Verständnisses von Texten mit konfligierenden Inhalten.

Dazu konnten verschiedene Studien eine Verbindung zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften und ihren Lehrgewohnheiten aufzeigen (z. B. Muis, 2004 oder Yang, Chang und Hsu, 2008). Tsai und Liang (2009) beobachteten, dass Studierende mit nützlicheren Überzeugungen wahrscheinlicher kreativere und wissenschaftsorientiertere Lernaktivitäten nutzen. Bei Brownlee (2011) zeigte sich, dass Lehrende mit sophistizierten epistemologischen Überzeugungen mit höherer Wahrscheinlichkeit schülerorientierte, konstruktivistische Lehransätze wählten, während Lehrpersonen mit weniger elaborierten Überzeugungen eher auf lehrerzentrierte und weniger schüleraktivierende Praktiken zurückgriffen. Allerdings konnten die Einschätzungen der Lehrkräfte und der tatsächlich gehaltene Unterricht voneinander abweichen.³¹

Neben diesen fächerübergreifenden Untersuchungen gibt es auch Studien, die ausgewählte Aspekte des Geschichtsunterrichts erforschen. Messner und Buff (2007) betrachteten den Zusammenhang zwischen allgemeinen didaktischen Überzeugungen und dem Unterrichtshandeln von Lehrkräften. Diese gewichteten den Erwerb von Kenntnissen über Vergangenheit und Geschichte, bzw. Gesellschaft und Gegenwart, in der Mehrheit höher als historische Denk- und Arbeitsweisen. Je mehr Kenntnisse über Vergangenheit und Geschichte als Ziel betont wurden, desto stärker sahen sich die Lehrenden in der Vermittlerrolle und setzten auf Standardisierung. Standen Arbeits- und Denkprozesse, bzw. Gesellschafts- und Gegenwartsfragen, im Vordergrund, sahen sich die Lehrkräfte als Lerncoach, betonten die Bedeutung des eigenständigen Lernens und setzten verstärkt auf Differenzierung.³²

Passend dazu stellte Maggioni (2010) einen Zusammenhang zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Geschichtslehrkräften und ihren Lehrzielen her. Diese Lehrziele wiederum wirkten sich auf die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden und damit ihre Lernleistungen aus.³³ Maggioni beschäftigt sich bereits seit 2004 intensiv mit der Erforschung der epistemologischen Überzeugungen von Geschichtslehrkräften. Sie entwickelte einen Fragebogen, den sog. BHQ (*beliefs*

³¹ Vgl. Brownlee, Schraw und Berthelsen (2011, 7–13).

³² Vgl. Messner und Buff (2007, 170).

³³ Vgl. Maggioni (2010, 313ff).

about history questionnaire), zur Erfassung der Überzeugungen von Geschichtslehrkräften und zur Messung der Veränderung u. a. durch Interventionen. Dieser Fragebogen möchte – ähnlich wie Kuhn und Weinstock (2002) – mehrere Entwicklungsstufen abbilden, nämlich die des sog. Objektivisten, des Subjektivisten und des Kriterialisten.³⁴ Allerdings führte der BHQ bisher zu eher instabilen und wenig trennscharfen Ergebnissen.³⁵ Grundsätzlich zeigte sich bei Maggionis Untersuchungen, dass die Überzeugungen von Geschichtslehrenden sehr unterschiedlich elaboriert ausgeprägt waren und alle drei Kategorien umspannten. Aus qualitativen Interviews, die den quantitativen Fragebogen ergänzten, ließ sich ableiten, dass den Lehrpersonen teils Strategien für eine erfolgreiche Bedeutungsaushandlung, und damit Weiterentwicklungen, fehlten. D. h. ein Individuum konnte durchaus erkennen, dass es keine nützliche Einstellung ist, Geschichten als subjektive Meinungen zu betrachten. Wenn aber eine Strategie zum Bewerten und Abwägen der Erzählungen fehlte, konnte dieses Dilemma nicht aufgelöst werden und der Person gelang der Schritt auf die nächste Stufe nicht.³⁶ So unterschiedlich wie die Überzeugungen der Lehrkräfte, waren folglich auch ihre Ziele definiert: Manche legten ihren Schwerpunkt darauf, Geschichte als persönlich bedeutsam erkennbar zu machen, z. B. um die Gegenwart verstehen zu können. Andere wollten Geschichte möglichst anschaulich und real gestalten. Einig waren sich wiederum alle dabei, dass die Lernenden den Umgang mit Quellen erlernen sollten.³⁷

McCrum untersuchte 2013 speziell die Perspektive von Geschichtsreferendarinnen und -referendaren am Ende ihres Einsatzjahres auf ihr Fach. Keiner der Teilnehmenden glaubte, dass es möglich sei, mit Sicher-

³⁴ Siehe Unterpunkt 3.1.1. Dieses Modell bildet eine der Bezugspunkte der bereits erwähnten Idealtypen historischer Positionen nach Nitsche (2016).

³⁵ Für diese Inkonsistenz kommen mehrere Gründe infrage. Zunächst sind epistemologische Überzeugungen eher unbewusst und daher allgemein schwer erfassbar. Möglicherweise wird diese aber auch durch das zugrunde liegende Stufenmodell bedingt, welches zu grobkörnig sein könnte, da es die Ebene einzelner Dimensionen nicht erfassen kann. Z. B. könnten die Annahmen ein und derselben Person zur Einfachheit und zur Rechtfertigung des Wissens unterschiedlich elaboriert ausgeprägt sein, sodass dieses Individuum nicht nur einer einzelnen Kategorie zugeordnet werden kann.

³⁶ Vgl. VanSledright und Maggioni (2016, 140f).

³⁷ Vgl. Maggioni (2010, 200).

heit festzustellen, was in der Vergangenheit geschah, oder dass Geschichtsforschende völlig objektiv sein könnten. Die Mehrheit vertrat die »empirische« (nach Nitsche, 2016, eher dem Skeptizismus, bzw. nach Maggioni, 2010, dem Subjektivismus entsprechende) Ansicht, dass die Forschenden sich durch die Verwendung von Belegen um Objektivität bemühen sollten, um die Vergangenheit in ihren Texten so genau wie möglich darzustellen. Sie identifizierte darüber hinaus drei Lehrtypen, die sie im Zusammenhang mit unterschiedlichen Unterrichtszielen, Lehrstrategien und Lernvorstellungen brachte: 1) Der *modernist-reconstructionist* zielte auf die Bereitstellung wichtiger Informationen, die Perspektivenerweiterung und Toleranzerzeugung ab. Dazu nutzte er lehrerzentrierte Unterrichtsformen, die zur Wissensaneignung der Lernenden führen sollten. 2) Dagegen bezweckte der *modernist-constructionist* die Entwicklung übertragbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in lernerzentrierten Umgebungen erworben werden sollten. Diese *skills* umfassten insbesondere das Prüfen der Gültigkeit von Informationen und ein Bewusstsein für unterschiedliche Darstellungsformen, z. B. Sachtexte und fiktionale Literatur. 3) Der *postmodernist* schließlich verfolgte die Absicht, Einblicke in menschliche Motivationen und die Erlangung der Fähigkeit zur *critical literacy* zu ermöglichen. Ebenfalls im lernerzentrierten Unterricht sollten die Fähigkeiten der Interpretation sowie kritischen Überprüfung und Auswertung von Darstellungen erreicht werden.³⁸

Wansink, Akkerman und Wubbels (2016) widmeten sich neben der Frage nach den Vorstellungen von Geschichtslehramtsstudierenden über historisches Wissen v. a. den Faktoren, die das Unterrichten von Geschichte als Interpretation statt als Fakten, begünstigen. Die Studierenden berichteten, dass sie in ihren Praktika zunächst einen höheren Fokus auf Fakten und einen niedrigeren auf Interpretationen legten, als sie sich eigentlich vorgestellt hatten. Gerade zu Beginn der Lehrtätigkeit schien es also schwierig zu sein, die eigenen Intentionen in die Praxis umzusetzen. U. a. folgende Faktoren, die Unterrichtsversuche der Studierenden beeinflussten, wurden identifiziert: A) Expertise: Je niedriger die allgemeine Expertise der Studierenden, desto höher die Wahrscheinlichkeit der Fokussierung auf Fakten, und umgekehrt: Je höher die Expertise, desto eher lag der Schwerpunkt auf Interpretationen. Expertise wiederum

³⁸ Vgl. McCrum (2013, 75ff).

gliederte sich in drei Bereiche: 1. *Classroom management*: Je höher das Bedürfnis der Studierenden nach Anerkennung der eigenen Autorität und Glaubwürdigkeit, desto höher war der Bezug zu Fakten. Je sicherer sich die Studierenden fühlten, desto eher ließen sie sich auf Diskussionen ein, die auch Unsicherheit und Unruhe auslösen könnten. 2. Lehr-Lernstrategien: Zusammenfassend lässt sich dieser Punkt mit dem Satz eines Studienteilnehmers veranschaulichen: »I started as a historian, and I became a teacher«³⁹. Ohne ein Repertoire an Methoden und Lehrstrategien sowie ohne Diagnosekompetenz zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler war ein Schwerpunkt auf Faktenlehren wahrscheinlich. Allerdings schlossen sich Fakten und Interpretation für einige Teilnehmende an dieser Stelle nicht aus, denn ohne Wissensgrundlage schien eine Diskussion nur eingeschränkt möglich. 3. Fachexpertise: Erst eigenes Wissen über historische Inhalte, Methoden und förderliche Überzeugungen verliehen den Studierenden die Sicherheit, sich auf Interpretationen einzulassen. B) Auch die Arbeits- und Lernumgebung konnte mehr oder weniger hilfreich für die Fokussierung auf Fakten oder Interpretationen sein. 1. Schulkultur: Die an einer Schule herrschenden Erwartungen und Traditionen, u. a. repräsentiert durch die Betreuungsperson, beeinflussten die Studierenden in ihrer Unterrichtsgestaltung. 2. Lerngruppe: Die Studierenden bezogen sich bei ihren Schwerpunktsetzungen auch auf das Alter und die Leistungsfähigkeit der Klassen. Je älter und je besser diese waren bzw. eingeschätzt wurden, desto höher lag die Wahrscheinlichkeit für Diskussionen.⁴⁰

Ein umfassenderer Überblick zur nationalen und internationalen Studienlage findet sich in der Dissertation von Nitsche 2019.⁴¹

³⁹ Wansink, Akkerman und Wubbels (2016, 98).

⁴⁰ Vgl. Wansink, Akkerman und Wubbels (2016, 102f). Eine weitere interessante Anmerkung aus der Studie: Da die Schülerinnen und Schüler an das Lernen von Fakten v. a. für Tests gewöhnt waren, forderten sie dies quasi von den Studierenden ein. Im Einklang dazu fragten die Lernenden wiederholt nach einfachen Lösungen und Wahrheiten. Allerdings empfanden die Schülerinnen und Schüler das Faktenlernen gleichzeitig als eher langweilig und wenig motivierend.

⁴¹ Vgl. Nitsche (2019, 21ff).

4 Wie könnten diese Erkenntnisse in der Praxis umgesetzt werden?

Aus den vorgestellten Forschungsergebnissen lassen sich einige mögliche Ansätze für die praktische Unterrichtsgestaltung ableiten, die einen positiven Beitrag zur Entwicklung der epistemologischen Überzeugungen der Lernenden leisten könnten. Tabak und Weinstock (2011) vermuten unabhängig vom Fach, dass sich typische Unterrichtskommunikationen auf die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden auswirken könnten, was sie mit dem Label *epistemic socialization* versehen. Bei ihren Überlegungen identifizieren sie drei Unterrichtsgesprächstypen, die mehr oder weniger hilfreich auf die Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler einwirken können: 1) Unter *Traditional Recitation Classes* verstehen sie Klassen, in denen die Wissensvermittlung an eine Autorität, die Lehrkraft oder auch das Buch, gebunden ist, und in denen keine Alternativen oder Rechtfertigungen angeboten werden. Typischerweise wird bei diesem Unterricht eine Frage von der Lehrkraft gestellt, die von den Lernenden beantwortet wird. Auf seine Antwort erhält der Lernende wiederum ein bewertendes Feedback vom Lehrenden, i. d. R. richtig oder falsch. Die Schülerinnen und Schüler haben nur einen minimalen Spielraum in ihren Überlegungen und normalerweise keine Gelegenheit für die Infragestellung, Interpretation oder Herausforderung einer Aussage. In Folge dessen fördert dieser Unterricht wahrscheinlich eine Vorstellung von Wissen als einfach, sicher und von einer Autorität stammend – und wäre deshalb zu vermeiden. 2) *Inquiry Learning Environments* sind dagegen eine Art problemorientierter, forschend-entdeckender Unterricht, bei dem ein echter Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet. Durch das selbstständige Betrachten und Interpretieren von Quellen sowie durch das Belegen der getroffenen Entscheidungen zeigt sich, dass bei der Untersuchung der gleichen Informationen – je nach Fragestellung und Standpunkt – unterschiedliche Schlussfolgerungen möglich sind. Diese Lernumgebung könnte eine Entfernung von der absolutistischen Position auslösen, da ein Erkennen des Wissens als Konstrukt und die Bedeutung von Belegen zur Rechtfertigung des Wissens unterstützt wird. Allerdings scheint dies auch eine Dominanz der multiplizistischen Dimension zu fördern, da der Fokus auf der individuellen Konstruktion liegt und nicht auf dem Vergleich und der Bewertung verschiedener Ge-

staltungen. Dadurch könnte der Eindruck entstehen, dass alle vorgestellten Meinungen gleichberechtigt nebeneinander stehen, da ein abwägendes Urteil oder ein bewertendes Ranking ausbleibt. 3) Daher empfehlen Tabak und Weinstock *Adjudication Processes*, also abschließende Entscheidungen, in denen die unterschiedlichen Erkenntnisse kritisch verglichen und Erklärungen beurteilt werden, sodass am Ende eine bevorzugte Lösung steht. Erst dadurch wird es den Schülerinnen und Schülern möglich, sich erfolgreich einer evaluativistischen Position anzunähern.⁴²

In eine ähnliche Richtung tendieren Havekes, van Boxtel, Coppen und Luttenberg (2017) bei ihrem Vorschlag, der die Aufgabe von Geschichtslehrpersonen beim Anleiten von historischen Denkprozessen bei Lernenden in drei Bereichen sieht: 1) Sie sollten die Suche nach mehreren möglichen Antworten ermöglichen, statt sich nur auf eine einzige richtige Lösung zu fokussieren. Dies kann durch Problematisierung gelingen, sprich entweder durch die Ermöglichung mehrerer annehmbarer Ergebnisse oder durch das Durchdenken bzw. Weiterentwickeln vorgegebener Antworten. Die Lernenden sollten dabei selbstständig und eigenverantwortlich mit relevanten Quellen arbeiten können. Auch sollen die Schülerinnen und Schüler zur Kohärenz im Sinne einer passenden Verbindung von Fakten und Konzepten angeleitet werden. 2) Es sollte auf den Gebrauch von Fachsprache geachtet werden, und zwar sowohl beim *knowing history* als auch beim *doing history*, also beim inhaltlichen wie prozeduralen (Fach-)Wissen. Dabei geht es einerseits um die Unterscheidung zwischen Alltags- und Fachsprache sowie andererseits um Verbindungen zwischen den beiden sprachlichen Bereichen. 3) Die Lernenden müssen die Möglichkeit erhalten, verschiedene Erklärungen gegeneinander abzuwägen. Dazu sollten die Kriterien, mit denen die Qualität eines Arguments bewertet werden kann, diskutiert werden. Gerade beim letzten Punkt sehen die Autorinnen und Autoren noch Nachholbedarf, da sie ihn innerhalb ihrer Studie, die sieben Unterrichtsdiskussionen bei fünf verschiedenen erfahrenen Lehrkräften umfasste, selten beobachten konnten. Jedoch nur wenn alle drei Aspekte im Unterricht berücksichtigt werden, können Schülerinnen und Schüler Fortschritte beim historischen Denken erreichen.⁴³

⁴² Vgl. Tabak und Weinstock (2011, 181ff).

⁴³ Vgl. Havekes, van Boxtel, Coppen und Luttenberg (2017, 72ff).

Limón (2002) erweiterte diese Ansätze noch durch einige inhaltliche Empfehlungen, (1) epistemologische Merkmale von Geschichte direkt zu unterrichten, und (2) Fähigkeiten, sowie (3) Konzepte einzuüben, die für das Verständnis von Geschichte bedeutsam sind. Zu den Merkmalen (1) gehören für sie z. B. ein multiperspektivischer Blick auf die Vergangenheit, eine offene Diskussion von unterschiedlichen Positionen, sowie das Herausstellen der Verbindungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Unter Fähigkeiten (2) fasst Limón das Vermögen, historisches Wissen als ungewisse, kontextgebundene Konstruktion zu verstehen, die auch widersprüchlich sein kann. Eine eng damit verbundene Fertigkeit wäre, die Auflösung dieser Widersprüche durch abwägendes, dialektisches Argumentieren. Daneben stehen die Fähigkeiten, selbst eigene Narrationen zu verfassen, die Ereignisse räumlich und zeitlich zu kontextualisieren und kausal zu verknüpfen. Die Konzepte (3) beziehen sich sowohl auf das Wissen über wichtige Daten, Ereignisse und Persönlichkeiten, als auch auf die Kenntnisse über historische Begrifflichkeiten und Methoden.⁴⁴

Bei allen Ansätzen wird großer Wert auf die selbstständige und eigenverantwortliche Arbeit von Schülerinnen und Schülern gelegt. Die ersten beiden Aufsätze fokussieren dazu auf offene, problemorientierte Aufgabenstellungen zu authentischen Quellen, die mit Hilfe von fachlichen Methoden, also wissenschaftsorientiert, bearbeitet werden sollen. Wichtig erscheint insbesondere eine abschließende, kriteriengeleitete Reflexion und Beurteilung der gefundenen Lösungsmöglichkeiten. Limón schließlich ergänzt diese Anforderungen noch mit dem Hinweis auf multiperspektivische Lernszenarien sowohl in Bezug auf die angebotenen Quellen und Darstellungen als auch bezüglich der Standpunkte der Interpretierenden im Klassenzimmer. Dabei schärft sie den Blick für die Bedeutsamkeit von Kompetenzen historischen Lernens wie Orientierungs-, Sach- und Methodenkompetenz, oder auch narrative Kompetenz.

⁴⁴ Vgl. Limón (2002, 272ff).

5 Fazit

Diese Ausführungen sollten den Begriff und die Relevanz von epistemologischen Überzeugungen für das Fach Geschichte ausdifferenzieren, so dass die Bereitschaft sich sowohl in universitären Kursen als auch im Schulunterricht explizit mit diesen Überzeugungen, sowie geschichtstheoretischen Überlegungen auseinanderzusetzen und über sie zu reflektieren steigen könnte. Denn historisches Denken, einer der Grundpfeiler eines guten Geschichtsunterrichts, kann v. a. gelingen, wenn Lernende und Lehrende über nützliche epistemologische Überzeugungen verfügen. Bezogen auf die Fragen der Einleitung heißt dies bspw. konkret: *Critical literate* bedeutet

- zu erkennen, dass Wissen durch sorgfältige und regelgeleitete Quelleninterpretation (von Historikerinnen und Historikern) entsteht;
- einzusehen, dass diese Quellendeutung immer ein Rückblick von der Gegenwart auf die Vergangenheit sein muss, der unter einer bestimmten Perspektive und Fragestellung erfolgt;
- zu wissen, dass Behauptungen durch plausibles Argumentieren, das z. B. auch Gegenargumente berücksichtigt, belegt werden sollen;
- zu verstehen, dass Geschichte ein Konstrukt bzw. eine Narration der vergangenen Wirklichkeit darstellt und somit nicht statisch und absolut sein kann;
- zu bedenken dass Ereignisse und Personen nicht isoliert betrachtet, sondern immer in einen zeitlichen und räumlichen Kontext gestellt werden sollten.

Zusammenfassend lässt sich auf die Folgerung von Lee und Ashby (2000) verweisen, dass Schülerinnen und Schüler eine bessere Möglichkeit hätten, ihre Vorstellungen von Geschichte zu entwickeln, wenn ihre Lehrkräfte selbst klare, fachspezifische Annahmen haben, die Ausgangslage der Lernenden kennen und über Strategien verfügen, auf diese aufzubauen.⁴⁵

⁴⁵ Vgl. Lee und Ashby (2000, 215).

Literatur

- Baumgärtner, Ulrich (2015): *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bondy, Elizabeth; Ross, Dorene; Adams, Alyson; Nowak, Rhonda; Brownell, Mary; Hoppey, David et al. (2007): Personal Epistemologies and Learning to Teach. In: *Teacher Education and Special Education: The Journal of Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30, 67–82.
- Borries, Bodo von (2013): Historische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden – explorative Befunde. In: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung »Geschichtsdidaktik empirisch 12«.*, hg. v. Jan Hodel, Monika Waldis, Beatrice Ziegler, 29–47. Bern: h.e.p. Verlag.
- Bråten, Ivar; Strømsø, Helge (2006): Effects of Personal Epistemology on the Understanding of Multiple Texts. In: *Reading Psychology*, 27, 457–484.
- Brownlee, Jo; Schraw, Gregory; Berthelsen, Donna (2011): Personal Epistemology and Teacher Education. An Emerging Field of Research. In: *Personal Epistemology and Teacher Education*, hg. v. Jo Brownlee; Gregory Schraw; Donna Berthelsen, 3–21. New York und London: Routledge.
- Cano, Francisco (2005): Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change through Secondary School and their Influence on Academic Performance. In: *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 203–221.
- Greene, Jeffrey, Yu, Seung (2014): Modeling and Measuring Epistemic Cognition: A Qualitative Re-investigation. In: *Contemporary Educational Psychology*, 39, 12–28.
- Hofer, Barbara (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353–383.
- Hofer, Barbara (2000): Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378–405.
- Hähnlein, Inka (2018): Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Entwicklung und Validierung des STEB Inventars (Dissertation), In: <https://nbn-resolving.org/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:739-opus4-5884> [01.03.2019].
- Havekes, Harry; van Boxtel, Carla; Coppen, Peter-Arno; Luttenberg, Johan (2017): Stimulating Historical Thinking in a Classroom Discussion: The Role of the Teacher. In: *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4 (2), 71–93.
- King, Patricia; Kitchener, Karen (1994): *Developing Reflective Judgement. Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, San Francisco: Jossey Bass.

- Kuhn, Deanna; Weinstock, Michael (2002): What is Epistemological Thinking and Why Does It Matter?. In: *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing.*, hg. v. Barbara Hofer; Paul Pintrich, 121–144. New York und London: Routledge.
- Lee, Peter; Ashby, Rosalyn (2000): Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14. In: *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives.*, hg. v. Peter Stearns; Peter Seixas, 199–222. New York und London: New York University Press.
- Lee, Peter; Shemilt, Dennis (2004): »I just wish we could go back in the past and find out what really happened«: Progression in Understanding about Historical Accounts. In: *Teaching History*, 117, 25–31.
- Limón, Margarita (2002): Conceptual Change in History. In: *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice.*, hg. v. Margarita Limón; Lucia Mason, 259–289. Dordrecht/Boston/London: Springer.
- Maggioni, Liliana (2010): Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically (Dissertation), Maryland: University of Maryland.
- Mason, Lucia (2002): Developing Epistemological Thinking to Foster Conceptual Change in Different Domains. In: *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice.*, hg. v. Margarita Limón; Lucia Mason, 301–335. Dordrecht/Boston/London: Springer.
- McCrum, Elizabeth (2013): History Teachers' Thinking About the Nature of Their Subject. In: *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80.
- Messner, Helmut; Buff, Alexander (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte.*, hg. v. Peter Gautschi; Daniel Moser; Kurt Reusser; Pit Wiher, 143–175. Bern: h.e.p. Verlag.
- Mierwald, Marcel; Lehmann, Thomas; Brauch, Nicola (2018): Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor: Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte? In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 46 (3), 279–297.
- Muis, Krista (2004): Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research. In: *Review of Educational Research*, 74 (3), 317–377.
- Nitsche, Martin (2016): Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel. In: *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische*

- und pragmatische Erkundungen., hg. v. Martin Buchsteiner; Martin Nitsche, 159–196. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nitsche, Martin (2019): Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie, Bern: hep.
- Schommer-Aikins, Marlene (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. In: *Educational Psychologist*, 39 (1), 19–29.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2019): Lehrplan-PLUS Gymnasium, Fachprofil Geschichte. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> [01.03.2019].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2019): Lehrplan-PLUS Realschule, Fachprofil Geschichte. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/geschichte> [01.03.2019].
- Tabak, Iris; Weinstock, Michael (2011): If There is No One Right Answer? The Epistemological Implications of Classroom Interactions. In: *Personal Epistemology and Teacher Education.*, hg. v. Jo Brownlee; Gregory Schraw; Donna Berthelsen, 180–194. New York: Routledge.
- Thünemann, Holger (2016): »Ganz, ganz historisch gedacht«. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive. In: *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*, 2. Aufl., hg. v. Johannes Meyer-Hamme; Holger Thünemann; Meik Zülstdorf-Kersting, 41–56. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Tsai, Chin-Chung; Liang, Jyh-Chong (2009): The Development of Science Activities via Online Peer Assessment: The Role of Scientific Epistemological Views. In: *Instructional Science*, 37 (3), 293–310.
- VanSledright, Bruce; Maggioni, Liliana (2016): Epistemic Cognition in History. In: *Handbook of Epistemic Cognition.*, hg. v. Jeffrey Greene; William Sandoval; Over Bråten, 128–146. New York und London: New York University Press.
- Wansink, Bjorn; Akkerman, Sanne; Wubbels, Theo (2016): The Certainty Paradox of Student History Teachers: Balancing between Historical Facts and Interpretation. In: *Teaching and Teacher Education*, 56, 94–105.
- Wineburg, Sam (1991): Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. In: *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 73–87.
- Yang, Fang-Ying; Chang, Chun-Yen; Hsu, Ying-Shao (2008): Teacher Views about Constructivist Instruction and Personal Epistemology: A National Study in Taiwan. In: *Educational Studies*, 34 (5), 527–542.