

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm

Wirksamer Geschichts- unterricht

**Christian Kuchler & Andreas Sommer
(Hrsg.)**

Band

06





Christian Kuchler
Andreas Sommer
(Hrsg.)

Wirksamer Geschichtsunterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band 6



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Beat Haas,
PH Luzern, Kommunikation und Marketing

Heidehof
Stiftung

**Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert**

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.dnb.de>‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1905-9

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2018
Printed in Germany – Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT	
VORWORT	9
MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT	
QUALITÄTSMÄSSIGER FACHUNTERRICHT	11
CHRISTIAN KUCHLER / ANDREAS SOMMER	
DER WEG ZU „WIRKSAMEM GESCHICHTSUNTERRICHT“: VORGEHEN UND METHODE DES INTERVIEWBANDES	19
MICHELE BARRICELLI	
FACHDIDAKTIK ALS HILFE ZUR SELBSTHILFE. GESCHICHTS- LEHRKRÄFTE ZWISCHEN PROFESSIONALISIERUNG UND MENSCHSEIN	27
ULRICH BAUMGÄRTNER	
DIE ANSPRÜCHE DER THEORIE UND DIE TÜCKEN DER PRAXIS	36
ULRICH BONGERTMANN	
SICH VOR ILLUSIONEN HÜTEN UND DEN UNTERRICHT FÜR NEUES ÖFFNEN	46
MARKO DEMANTOWSKY	
UNABSCHLIESSBARKEIT, KULTURALITÄT, PERSPEKTIVITÄT UND REVISIONSFÄHIGKEIT	55
INA GABLER	
MEHR MUT ZU GANZHEITLICHER ARBEIT	63

PETER GAUTSCHI

GESCHICHTE VERSTEHEN HEISST GESCHICHTEN ERZÄHLEN . . . 71

SABRINA HAMIDI

GESCHICHTE BIETET DIE MÖGLICHKEIT ZUM
FORSCHEND-ENTDECKENDEN LERNEN WIE WENIGE
ANDERE FÄCHER 82

ANKE JOHN

GESCHICHTSUNTERRICHT – EINE SCHULE HISTORISCHEN
DENKENS 88

SILVIA LANG

GESCHICHTSUNTERRICHT ALS ORIENTIERUNG IN RAUM
UND ZEIT 99

MARTIN LÜCKE

WAS IST KULTUR? WAS IST GESELLSCHAFT?
GESCHICHTSUNTERRICHT DARF VERUNSICHERN 108

CHRISTINE PFLÜGER

GESCHICHTSUNTERRICHT – REFLEXION UND
KONZEPTBILDUNG 118

SUSANNE POPP

GESCHICHTE ALS „SCHWACH DEFINIERTE, WISSENSREICHE
DOMÄNE“ – HERAUSFORDERUNGEN FÜR DEN
GESCHICHTSUNTERRICHT 124

MICHAEL SAUER

GESCHICHTE ALS ERKENNTNISTHEORETISCHE
HERAUSFORDERUNG 138

WALTRAUD SCHREIBER

HERZSTÜCK DES GESCHICHTSUNTERRICHTS IST HISTORISCH
DENKEN ZU LERNEN 149

THOMAS SCHULTE

WORAN ERKENNT MAN GESCHICHTSBEWUSSTSEIN? ORIENTIERUNGSWISSEN UND DISKURSFÄHIGKEIT ALS ANTWORT AUF DIE HERAUSFORDERUNGEN AN EINEN WIRKSAMEN GESCHICHTSUNTERRICHT HEUTE	162
---	-----

MANFRED SEIDENFUß

ADRESSATENORIENTIERUNG IM GESCHICHTSDIDAKTISCHEM BLICK	173
--	-----

PETER SPATENEDER

GESCHICHTE IST MEHR ALS KREIDESTAUB – EIN PLÄDOYER FÜR KONKRETEN GESCHICHTSUNTERRICHT	184
---	-----

JOHANNES SPIES

GESCHICHTE UND POLITISCHE BILDUNG ALS GEGENWARTS-BEZOGENE AUSEINANDERSETZUNG UND BEITRAG ZU EINER DEMOKRATISCH-PLURALISTISCHEN ZUKUNFT	195
--	-----

KATHRIN WAGNER

GESCHICHTE IST EIN FACH, DAS NEUGIER UND FASZINATION WECKEN KANN	204
--	-----

MATTHIAS WIDER

GESCHICHTSUNTERRICHT ALS INTELLEKTUELLE HERAUSFORDERUNG	215
---	-----

CHRISTIAN KUCHLER / ANDREAS SOMMER

PROFESSIONSEINSCHÄTZUNGEN ZU WIRKSAMEM GESCHICHTS-UNTERRICHT. FAZIT AUS DEN VORLIEGENDEN EXPERTISEN . .	266
---	-----

DIE REIHENHERAUSGEBER	241
---------------------------------	-----

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT

VORWORT

Der Begriff „Wirksamkeit“ ist in den letzten Jahren zu einem Kampfbegriff geworden: Keine bildungspolitische Maßnahme darf mehr ohne Wirksamkeitsgarantie ins Bildungssystem entlassen werden. Jede Schule muss zeigen, wie gut sie ist, d.h. ihren Wirksamkeitsbeweis antreten. So reden alle von Wirksamkeit. Wenn man aber fragt, was denn eigentlich unter Wirksamkeit im Schulalltag verstanden wird, bekommt man sehr unterschiedliche Antworten. Sehr oft wird dabei auf die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien zurückgegriffen. Dies verweist auf die grundsätzlich zu begrüßende Entwicklung, dass man in Fragen der Unterrichts- und Schulqualität heute nur noch schwerlich mit Hinweisen auf „gefühlte“ oder bloß „behauptete“ Wirkungen davon kommt.

Zwar geben solche Leistungsvergleiche wichtige Rückmeldungen zu den jeweiligen Lernständen in den getesteten Fächern, können aber nicht die fachliche und überfachliche Breite der Bildungs- und Erziehungsziele in den Lehrplänen abdecken. Um die Wirkungsfrage umfassender und vertiefter anzugehen, versuchen die Herausgeber der Reihe „Wirksamer Fachunterricht“ die Spezifik der unterschiedlichen Unterrichtsfächer in den Fokus zu nehmen. Dabei gehen sie nicht von einem metatheoretischen Verständnis fachlicher Instruktion aus, sondern die jeweiligen Fachverantwortlichen formulieren gemeinsam die – für alle Fächer identischen – Fragen, die sie jeweils von Vertreterinnen und Vertretern aus Ausbildung, Wissenschaft und Praxis beantworten lassen.

In der Vielfalt der Beiträge zu den einzelnen Bänden zeigt sich das Bemühen der Autorinnen und Autoren, nicht nur ihre fachliche Meinung zur Sprache zu bringen, sondern sowohl erfahrungsbezogen zu argumentieren als auch empirisch und theoretisch begründete Aussagen zu zentralen Aspekten des Fachunterrichts zu machen. Dabei legen die Beitragenden den Schwerpunkt mehr auf den Unterricht als auf das Fach, wenn es um die Passung zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern geht.

Hinter den einzelnen Antworten zeigt sich immer auch, welches Menschenbild den fachlich-didaktischen Ansatz prägt und damit auch, welcher

Umgang mit Menschen vorausgesetzt wird, welche pädagogische Haltung den Individuen und der Klasse gegenüber eingenommen wird und welches Verständnis von Erziehung und Bildung zugrunde liegt. Bildung ist mehrdimensional und daher mehr als die Wirksamkeit von Fachlichkeit. Aus diesem Grund haben die jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgeber der Bände in der abschließenden Zusammenschau ein Fazit aus den Stellungnahmen der einzelnen Interviewten aus Wissenschaft, Ausbildung und Praxis in einer Verdichtung der Erkenntnisse erstellt.

Aus Sicht der Schulentwicklung stellt sich abschließend die Frage, welchen Beitrag die Fächer zu einer wirksamen Schule leisten können, da jede Schule ihren eigenen Erfolgsweg finden muss. Im Sinne mehrdimensionaler Bildung gehören dazu nicht nur überfachliche Kompetenzen, sondern über ein wirksames Methodencurriculum hinaus, auch das Zusammenspiel der Fachcurricula als Rückgrat der Schul- und Unterrichtsqualität. Fachgruppen oder Fachschaften tragen dazu die geteilte Verantwortung, um über die Fächer hinweg Anschlussmöglichkeiten und Verbindungen aufzuzeigen. Schuleigene Curricula sollten die einzelnen Facharbeitspläne auf der Grundlage durchgängiger gemeinsamer Planungskriterien in einen schuleigenen Sinnzusammenhang stellen, den die Schulen jeweils in eigenen Zielen und Schwerpunkten formulieren, festlegen und schließlich gemeinsam reflektieren und evaluieren. Dann besteht eine gute Chance auf nachhaltige Wirkungen und qualitätsbewusste Schulentwicklung. Die Buchbände zum „Wirksamen Fachunterricht“ leisten hierzu einen wichtigen Beitrag.

Dr. Michael Schratz lehrt als Professor am Institut für Lehrer/-innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Gesellschaft und Lernen, Leadership und Schulentwicklung. Er ist Mitglied zahlreicher internationaler Kommissionen, unter anderem Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Dr. Hans Anand Pant ist Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie und Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bis 2015 war er Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). In seiner Forschung befasst er sich mit Fragen datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie des Transfers von Bildungsinnovationen.

MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT

QUALITÄTSVOLLER FACHUNTERRICHT

Es gibt im angelsächsischen Sprachraum eine auf George Bernard Shaw zurückgehende Redewendung: „Those who can, do; those who can't, teach.“ Diesem Sprichwort können wir heute einiges entgegensetzen: Die jüngste empirische Forschung im Bereich der Lehrerbildung stellt sowohl für den deutschen Sprachraum als auch weltweit ein anderes, ein differenziertes Bild dar. Lehrkräfte gestalten aufgrund ihrer professionellen, fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen einen effektiven und wirksamen Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler und sind damit Experten für wirksamen Unterricht (Bromme, 2014).

Viele empirische Studien zeichnen ein eindeutiges Bild über die Merkmale, die einen wirksamen Unterricht ausmachen (z.B. Ihme & Möller, 2015; Klieme & Rakoczy, 2008), damit geben diese Studien auch Auskunft darüber, was Lehrkräfte *können* müssen, um einen solchen Unterricht zu gestalten: So kann beispielsweise gezeigt werden, dass eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, verbunden mit einer gezielten kognitiven Aktivierung und einer entsprechend konstruktiven Unterstützung, aber auch der Enthusiasmus einer Lehrkraft, zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler führt und damit wirksam ist.

Eine Frage bleibt allerdings offen, die durch die Bildungswissenschaften wegen ihrer häufig fachunspezifischen Herangehensweise nicht beantwortet werden kann: Was führt zu einem guten und effektiven Unterricht in einem bestimmten Schulfach? Hier sind die Fachdidaktiken aufgerufen, die generische Unterrichtsforschung zu ergänzen und zu komplettieren. In dieser Buchreihe werden die Schulfächer auf die Frage hin analysiert, wie wirksamer Fachunterricht gelingen kann. Der Fokus liegt auf den bestmöglichen Gelegenheiten, fachliche Lernaktivitäten wirksam werden zu lassen (Seidel & Reiss, 2014). Kurzum, es wird gefragt: *Was wirkt in einem konkreten Schulfach?*

In der jüngsten Vergangenheit näherte man sich solch komplexen Fragen nach einem guten und wirksamen Unterricht zumeist im Rahmen von Metaanalysen (Hattie, 2012; Meyer, 2004; Helmke, 2012). Die Buchreihe geht einen anderen Weg; sie bezieht möglichst viel Expertise aus den Fachdidaktiken

und der Fachpraxis einzelner Fächer ein. Mit Hilfe von strukturierten Interviews werden Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Schulfächer nach den Kriterien eines wirksamen Fachunterrichts befragt. Hierbei geht es um deren fachliche Expertise, die angelehnt ist an die wichtigsten Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus dem jeweiligen (Schul-)Fach. Die Zusammenschau aller Beiträge der Expertinnen und Experten des jeweiligen Faches wird zu einer verdichteten Beantwortung der Frage führen, was einen wirksamen Fachunterricht ausmacht.

Die Frage nach einem guten, effektiven und also wirksamen Unterricht steht seit einigen Jahren im Fokus der bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und in jüngster Zeit auch fachdidaktischen Unterrichtsforschung. In einer ersten Phase der Unterrichtsforschung konzentrierte man sich auf das sogenannte Persönlichkeits-Paradigma, also der Suche nach dem „guten Lehrer“. Nachdem man in einem weiteren Schritt den Prozess des Lernens und den entsprechenden Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in den Blick nahm, wurde das Persönlichkeits-Paradigma vom so genannten Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Es wurde nach Kriterien gesucht, mit denen Effekte des Unterrichtsprozesses erfasst werden können. Das Experten-Paradigma, das ursprünglich – ausgehend vom Persönlichkeits-Paradigma – die professionelle Expertise der Lehrpersonen zu erfassen versuchte, geht heute über in den Experten- und Prozess-Produkt-Ansatz.

Es wurden systemische Rahmenmodelle von Unterrichtswirksamkeit, sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle aufgenommen (Fend, 2001; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010). Sie modellieren die Einflüsse auf die Wirksamkeit von Unterricht auf der Makroebene des Bildungssystems (vgl. Abbildung 1), wie auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Unterrichts (Kohler & Wacker, 2013). Ein Angebots-Nutzungs-Modell, auf dessen Mikroebene wir uns hier beziehen, stellt – im Sinne einer Vereinfachung – einem Unterrichts*angebot* dessen jeweilige Unterrichts*nutzung* gegenüber. Die Wirksamkeit des Angebots auf der Seite der Nutzung kann empirisch – im Sinne der Erhebung des Ertrags – untersucht werden. Auf der Seite des Angebots wirken hauptsächlich die Persönlichkeit und die Kompetenz der Lehrkraft sowie die allgemeinen, fachspezifischen und kontextuellen Bedingungen. Auf der Seite der Nutzung wirken hauptsächlich die Lernenden selbst, das Unterrichtsangebot und wiederum die kontextuellen Bedingungen. Beide Seiten – Angebot und Nutzung – stellen in ihrer Wechselwirkung die Wirksamkeit des Unterrichts dar (vgl. Abbildung 1). In beiden Bereichen interessiert uns wiederum der fachspezifische Anteil in besonderem Maß, im Modell mit einem * versehen (vgl. Abbildung 1). Da die Entkopplung einzelner Komponenten aus dem Angebots-Nutzungsmodell zu

Fehlinterpretationen führen würde, sind wir darauf bedacht, immer die jeweiligen Bezüge zum Rahmenmodell aufzuzeigen.

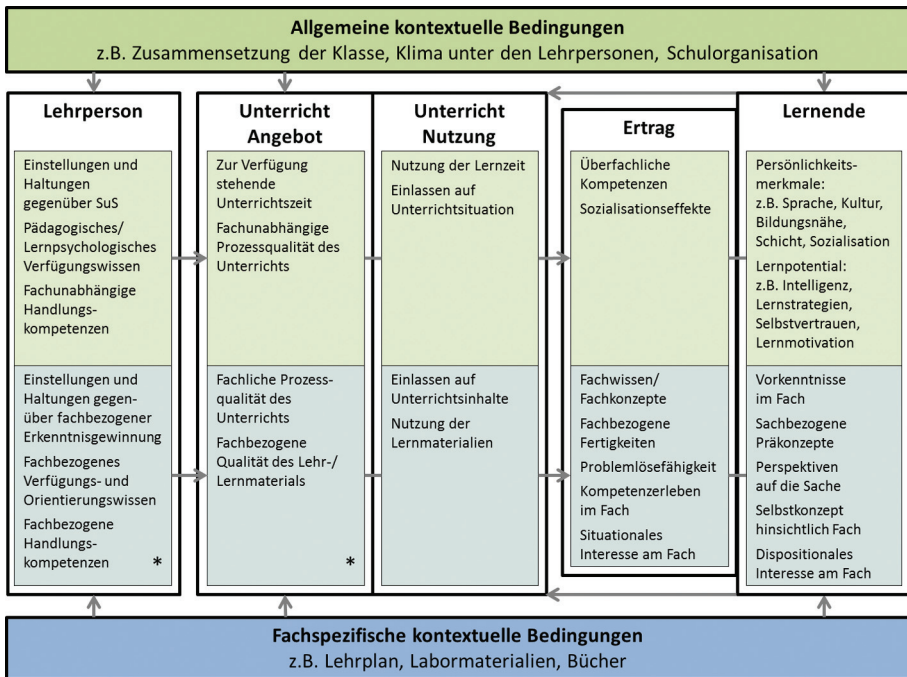


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Helmke (2012) sowie Reusser und Pauli (2010).

Angebots-Nutzungs-Modelle integrieren zwei Paradigmen der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, das Struktur- und das Prozessparadigma (Seidel, 2014). In beiden Fällen wird versucht, bestimmte Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, die eine moderierende Funktion hin zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern haben. Dabei geht das *Struktur-Paradigma* von theoretischen Annahmen zum *Lehren* aus, das *Prozess-Paradigma* untersucht auf einem ähnlichen Weg die Wirksamkeit von Unterricht, dies aber ausgehend von theoretischen Annahmen zum *Lernen* (Seidel, 2014, S. 851). Laut Seidel wirken in Angebots-Nutzungs-Modellen diese beiden Paradigmen integrierend zusammen: Das *Struktur-Paradigma* hat dazu beigetragen, die *Kompetenzstrukturen von Lehrkräften* zu identifizieren und wird auf der Seite des Angebots integriert. In einem gängigen Modell, das aus dem Forschungsprojekt COACTIV stammt, werden vier Kompetenzfacetten einer Lehrkraft unterschieden, das so genannte Professionswissen (fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches

Wissen), die Motivation einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation sowie ihre Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Auf der Seite der Nutzung wurde das so genannte Prozessparadigma integriert, um vor allem kognitive Lernprozesse auf einer tiefenstrukturellen Ebene des Unterrichts und deren Ergebnisse zu beschreiben (Seidel, 2014, S. 860). Daher wird Unterricht – auf der Grundlage des Ansatzes „Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning“ (Oser & Baeriswyl, 2001) – oft in zwei verschiedene Ebenen unterschieden: in die Ebene der Sichtstrukturen, dem sog. „planning and processing of teaching“ und in die Ebene der Tiefenstrukturen dem sog. „planning and processing of the learning process“. Unter den Sichtstrukturen des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, zum Beispiel wechselnder Methodeneinsatz oder andere Inszenierungsmuster. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, zum Beispiel in welchem Maße Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts tatsächlich kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützt fühlen. Beide Paradigmen fokussieren Qualitätsmerkmale eines wirksamen Unterrichts mit dem Ziel, über deren moderierende Funktion den Ertrag der Lernprozesse zu optimieren. Da Angebots-Nutzungs-Modelle aus einer generischen pädagogisch-psychologischen Perspektive entwickelt wurden, enthalten sie bislang weder von Seiten des Strukturparadigmas, noch von Seiten des Prozessparadigmas konkrete fachliche bzw. fachdidaktische Bezüge, obwohl auf beiden Seiten mittlerweile viele fachdidaktische Forschungsarbeiten vorliegen: Von Seiten des Strukturparadigmas existieren inzwischen fachdidaktische Arbeiten vor dem Hintergrund des oben beschriebenen COACTIV Modells und auf der Seite des Prozessparadigmas hat die fachdidaktische Lehr-Lernforschung eine ausgeprägte Tradition. Dennoch findet in Arbeiten zu einem guten und wirksamen Unterricht fachdidaktische Forschung kaum Berücksichtigung, was wir im Folgenden an vier Beispielen schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Arbeiten verdeutlichen möchten. Wir vergleichen im folgenden Abschnitt die vier einschlägigen Arbeiten von Meyer (2004), Helmke (2012), Hattie (2012) sowie von Oser und Baeriswyl (2001).

Der gute und wirksame Unterricht ohne Fach und ohne Fachdidaktik?

In der folgenden Tabelle vergleichen wir Kriterien guten und effizienten Unterrichts anhand von vier Dimensionen: Gütekriterien (Meyer, 2004), Fächerübergreifende Qualitätsbereiche (Helmke, 2012), unterrichtsbezogene

Einflüsse auf die Lernleistung (Hattie, 2012), Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht (Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001). Diese vier Dimensionen gehen auf einschlägige Publikationen zur Unterrichtsqualität zurück und markieren den derzeitigen Stand der Diskussion:

Gütekriterien	Fächerübergreifende Qualitätsbereiche	Unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernleistung hoher Effektstärke ($d > 0.6$)	Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen
Meyer (2004) Grundlage: vorwiegend theoretisch begründet	Helmke (2012) Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Hattie (2012) Grundlage: Metastudie empirischer Metaanalysen	Oser & Baeriswyl (2001) Kunter & Trautwein (2013) Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen
Hoher Anteil echter Lernzeit	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung (Classroom Management) Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien
Vorbereitete Umgebung	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	
Klare Strukturierung des Unterrichts	Aktivierung		Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B.
Inhaltliche Klarheit	Schülerorientierung	Kognitive Entwicklungsstufe berücksichtigen Klassendiskussion	Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen
	Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung	
Intelligentes Üben	Konsolidierung und Sicherheit	Nachdenken über das eigene Lernen Lerntechniken	
Transparente Leistungserwartungen		Schülererwartungen/ Schüler-Selbstbeurteilung Formative Beurteilungen	
Lernförderndes Klima	Lernförderliches Klima	Positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden Regelmäßiges Feedback	Konstruktive Unterstützung z. B. Geduld und ein angemessenes Tempo Konstruktiver Umgang mit Fehlern Freundliche, respektvolle Beziehung
	Motivierung	Lernende nicht etikettieren	
Sinnstiftendes Kommunizieren		Glaubwürdigkeit der Lehrperson	
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung	

Abb. 2: Vergleich der aktuell häufig diskutierten Kriterien für effektiven Unterricht

Was ist guter Unterricht, fragt (Meyer, 2004) im gleichnamigen Buch. Er nennt unter dem Begriff Kriterienmix zehn Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen (vgl. Abbildung 2). Den Kriterienmix gewinnt Meyer in Absprache mit Kolleginnen und Praktikern als Mischung didaktischer und empirischer Merkmale auf Grundlage einer eigenen normativen Orientierung (vgl. Meyer, 2004, S. 16–17). Der Kriterienmix konzentriert sich auf

den überfachlichen Bereich des Unterrichts und zeigt keine Bezüge zu fachlichen bzw. fachdidaktischen Merkmalen des Unterrichts. Am Beispiel des Merkmals „Inhaltliche Klarheit“ wird dies deutlich: „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer, 2004, S. 55).

Helmke (2012) orientiert sich an 10 Merkmalen effektiven Unterrichts (vgl. Abbildung 2), die er aus entsprechenden empirischen Studien gewinnt. Zahlreiche seiner Kriterien sind vergleichbar mit Meyer (2004). Neu können aber drei Kriterien auch der Fachdidaktik zugeordnet werden: *Aktivierung*, *Schülerorientierung*, *Kompetenzorientierung*.

Hattie (2012) legt eine Metaanalyse vor und zeigt für Untersuchungen zur Sprache Einflüsse auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler mit relativ hoher Effektstärke ($d > 0.6$). Hierzu zählen *Vokabel- und Wortschatzförderung*, *wiederholendes Lesen*, *Lese-Verständnis-Förderung*. Aufgrund mangelnder Daten, also aufgrund des gewählten Designs der Hattie-Studie (Metastudie von Metaanalysen) konnten kaum weitere fachliche und fachdidaktische Einflussfaktoren aufgearbeitet werden.

Aktuelle empirische Studien lassen den vermeintlichen Schluss zu, die diskutierten Kriterien eines wirksamen Unterrichts seien unabhängig voneinander auf den oben beschriebenen sicht- und tiefenstrukturellen Ebenen zu analysieren (vgl. Abbildung 2). Da uns die Unterscheidung dieser beiden unterrichtlichen Ebenen aus fachdidaktischer Sicht sehr wichtig erscheint, kommen wir noch einmal darauf zurück: Die Sichtstrukturen liefern den von der Lehrkraft auch fachmethodisch inszenierten und von außen beobachtbaren Rahmen des Unterrichtens, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schülervorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

Gerade hinsichtlich der Fachabhängigkeit zeigen aber aktuelle Forschungsergebnisse, dass durch den Einbezug domänenspezifischer Merkmale noch bedeutsamere Effekte des Unterrichts zu erwarten wären (Baumert & Kunter, 2006; Schroeders, Hecht, Heitmann, Jansen & Kampa, 2013; Törner & Törner, 2010). Seidel und Shavelson (2007) wünschen sich deshalb vermehrte

domänenspezifische Forschung: „Researchers might consider investigating the effects of domain-specific teaching on learning processes and motivational-affective outcomes in more depth than is currently practiced.“ Die vorliegende Studienbuchreihe will gerade dieses Desiderat aufnehmen und das bestehende Wissen zu einem wirksamen Fachunterricht, also der Domänenspezifität der Unterrichtsqualität, zusammentragen. Hierfür wichtig sind vor allem auch erlernbare Lehrkompetenzen, die eine Lehrkraft in die Lage versetzen, ihre beruflichen Anforderungen professionell zu erfüllen.

Resümee

Aus den vorangehenden Abbildungen (1 und 2) entsteht nun ein Überblick über unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven: Das Angebots-Nutzungs-Modell stellt die Akteure des Unterrichts im Sinne einer angebotsgebenden und einer nutzenden Seite sich ergänzend gegenüber und macht die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit eines „guten“ Unterrichts deutlich. In Abbildung 2 werden unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität nebeneinander gestellt, um die Vielfalt der normativen und evidenzbasierten Dimensionen von Unterrichtsqualität aufzuzeigen. Mit dem vorliegenden Band wird nun der Blick auf das Unterrichtsfach Geschichte gerichtet, und es werden domänenspezifisch Expertenmeinungen als Antworten auf zehn grundlegende Fragen zur Unterrichtsqualität verdichtet.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Reprint in der Reihe Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik* (Reprints, Band 7). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. bereinigte Aufl.). Juventa-Paperback. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Ilme, T. A. & Möller, J. (2015). „He who can, does; he who cannot, teaches?“: Stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107, 300–308.

- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15–20). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M. & Kampa, N. (2013). Der Ländervergleich in naturwissenschaftlichen Fächern. In: H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 828–844.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In: A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 253–276). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 454–499.
- Törner, G. & Törner, A. (2010). Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld. *MDMV*, 18, 244–251.

CHRISTIAN KUCHLER / ANDREAS SOMMER

DER WEG ZU „WIRKSAMEM GESCHICHTS- UNTERRICHT“: VORGEHEN UND METHODE DES INTERVIEWBANDES

Die Qualität des schulischen Geschichtsunterrichts war und ist immer wieder Gegenstand öffentlicher Debatten. Seit den zunehmenden politischen Erfolgen populistischer Gruppierungen interessiert sich nun auch eine breitere Öffentlichkeit wieder für das historische Lernen, dem eine besondere Bedeutung für die Ausprägung eines demokratischen Bewusstseins zugeschrieben wird. Allerdings beschränken sich die publizistischen Beiträge zum Geschichtsunterricht nicht selten auf allzu pauschale Kritik. Diesen oft sehr kulturpessimistischen Stimmen, die zuletzt sogar vom „Fatalen Niedergang des Faches Geschichte“ (Vitzthum / Welt am Sonntag) kündeten, will der vorliegende Band das Professionswissen ausgewiesener Expertinnen und Experten gegenüberstellen. Im Zentrum steht also keine plakative Mängelanalyse, sondern die Erörterung der Frage, wie Geschichtsunterricht heute „wirksam“ werden kann. Wie kann also Geschichtsunterricht einen langfristigen, nachhaltigen und motivierenden Lernerfolg auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erzielen? Aus der Perspektive der Unterrichtsgestaltung kann „wirksam“ also mit „effektiv“ oder „praxistauglich“ definiert werden. Dabei darf „wirksam“ im Folgenden nicht im Sinne eines arbeitsökonomischen Optimierungsstrebens verstanden werden. Es geht auch nicht darum, allgemeingültige „Rezepte“ für erfolgreichen Geschichtsunterricht zu kreieren. Mit Blick auf den „Output“, also auf das, was vor allem längerfristig historisches Lernen bewirkt, meint „wirksam“ vielleicht eher das Aneignen und den Umgang mit domänenspezifischen und auch verschiedenen fächerübergreifenden Kompetenzen, die gerade auch außerhalb eines schulischen Umfeldes, etwa im Umgang mit populärer Geschichtskultur, wichtig sind. In summa steht „wirksam“ also zum einen für „praxistauglich“ zum anderen für „nachhaltig“.

Wie es allerdings dem historischen Lernen im schulischen Kontext gelingen kann, all diese Zuschreibungen zu erfüllen, ist nicht erst in den letzten Jahren zum Thema geworden, sondern beschäftigt spätestens seit der Einführung eines regelmäßigen Geschichtsunterrichts an deutschsprachigen Schulen

Unterrichtspraktiker, Schulbehörden, Bildungsforscher und Geschichtsdidaktiker. Freilich fanden und finden die verschiedenen Professionen durchaus unterschiedliche Antworten (Bergmann & Schneider, 1982). Zwar ist inzwischen sicher unumstritten, dass eine Erziehung zur Ehrfurcht vor den Regierenden, wie sie beispielsweise Wilhelm II. in seinem Kaisererlass aus dem Jahr 1889 eingefordert hatte, heute nicht mehr erstrebt wird, doch scheiden sich beispielsweise die Geister nicht nur in der Öffentlichkeit noch immer an der Frage (Schönemann, 2014, S. 54f.), ob Geschichtsunterricht sich auf eine bloße Abbilddidaktik beschränken kann, bei welcher aktuelle Forschungsergebnisse der verschiedenen geschichtswissenschaftlichen Epochen- und Regionaldisziplinen „didaktisch reduziert“ in „kindgerechter“ Form weitergegeben wird (Schönemann, 2014, S. 20ff.). Bei anderen Fragen, etwa nach einer besonders „wirksamen“ Kompetenzorientierung, nach „wirksamen“ Methoden und Medien historischen Lernens oder nach der domänenspezifischen Bedeutung der Lehrperson, lassen sich ebenfalls sehr unterschiedliche Antworten nachweisen. Während sich aktiv Unterrichtende bei ihrer Einschätzung vor allem auf eigene Praxiserfahrungen stützen und der universitären Geschichtsdidaktik eine zu hohe Theorielastigkeit vorwerfen, gibt es innerhalb der akademischen Welt durchaus Stimmen, die der Didaktik der Geschichte inzwischen ein veritables Theoriedefizit bescheinigen (Sauer, 2016, S. 23f.; Pandel, 2017). Vor diesem Hintergrund ist zu konstatieren: Wie historisches Lernen im schulischen Kontext tatsächlich „wirksam“ erfolgen kann, ist, obwohl inzwischen in der Geschichtsdidaktik zahlreiche empirische Qualifikationsarbeiten entstehen, am Beginn des 21. Jahrhunderts vielleicht umstrittener denn je.

Der vorliegende Band will sich dieser Frage zuwenden und dabei das Professionswissen der wichtigsten Expertengruppen vergleichend gegenüberstellen. Um dies zu erreichen, werden Lehrende in der ersten ebenso wie in der zweiten Phase der Lehrerausbildung befragt, ergänzt werden ihre Aussagen um Einschätzungen von aktiv Unterrichtenden. Sie alle beantworten jeweils zehn Fragen zur aktuellen Situation des historischen Lernens im deutschsprachigen Raum. Innovativ an diesem Ansatz ist die Herangehensweise durch schriftliche Experteninterviews, in denen kurz und knapp die wichtigsten Erkenntnisse zu „wirksamem“ Unterricht aus der Perspektive der geschichtsdidaktischen Forschung und der Unterrichtspraxis des Faches zusammengetragen und ausgewertet werden. Wesentlich für die Herausgeber ist es dabei, die zusammen mit unseren Interviewpartnern generierten Texte ohne Unterscheidung der jeweiligen Statusgruppen gleichrangig nebeneinander zu stellen, um aufzuzeigen, dass tagtäglicher Geschichtsunterricht und universitäre Geschichtsdidaktik nicht nur aufeinander angewiesen sind, sondern sich zudem gegenseitig ergänzen.

Um zu erfahren, was unsere insgesamt zwanzig Interviewpartner als zentralen Kern ihres Professionswissens ansehen, haben wir sie bewusst nicht um wissenschaftliche Analysen gebeten, sondern um subjektive Erfahrungsberichte und „Best Practice“-Vorschläge. Entstanden sind auf diese Weise sehr individuelle und zudem sehr komprimierte Antworten auf die Frage, wodurch Geschichtsunterricht besonders „wirksam“ wird. Die zum Teil sehr unterschiedlichen, zugleich aber sehr persönlichen Auskünfte sollen allen am historischen Lernen Interessierten, vor allem natürlich Studierenden, Referendaren sowie Lehrkräften an Schule und Hochschule vertiefte Einblicke in das Professionswissen der zwanzig ausgewählten Fachpersonen gewähren. Hierzu werden zunächst alle Interviews in nur redaktionell betreuter Fassung (ohne Genderangleichung) wiedergegeben, ehe dann die Expertisen zu „wirksamem“ Geschichtsunterricht in einem bilanzierenden Abschlusskapitel kategorisiert und vergleichend analysiert werden.

Gemäß den Vorgaben der Reihe „Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Expertinnen und Experten“ arbeiten zehn Interviewte als Professorinnen und Professoren. Sie lehren an deutschsprachigen Universitäten die geschichtswissenschaftliche Teildisziplin der Geschichtsdidaktik. Viele von ihnen verfügen indes nicht nur über akademisches Wissen um historisches Lernen, sondern sie haben selbst langjährige schulpraktische Erfahrungen als Lehrkräfte für das Fach Geschichte an unterschiedlichen Schulformen und in unterschiedlichen Jahrgangsstufen gesammelt. Die weiteren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sind derzeit aktiv im Schuldienst tätig. Bewusst haben wir hier die Gruppe gesplittet: Während fünf Kolleginnen und Kollegen vornehmlich im Bereich des Referendariats in die zweite Phase der Lehrerausbildung eingebunden sind, wirken weitere fünf Interviewte als Lehrkräfte im Regelschuldienst.

Das Setting ermöglicht es, mit der Summe der zwanzig Antwortbeiträge eine Annäherung daran zu erreichen, was zum Zeitpunkt der Erhebung im Jahr 2016 von ganz unterschiedlichen Akteuren unter einem besonders „wirksamen“ Unterricht verstanden wurde. Zugleich ist den beiden Herausgebern vollauf bewusst, wie wenig repräsentativ und allgemeingültig die hier gesammelten Expertenaussagen sein können. Daher unterstreichen sie ausdrücklich, dass es sich bei dem vorliegenden Band nicht um eine empirische Studie handelt, die den Kriterien qualitativer oder quantitativer Bildungsforschung genügen kann und will, sondern ein Interviewband vorgelegt wird, der Interessierten schlaglichtartig aktuelle Einsichten in die Situation des historischen Lernens im deutschsprachigen Raum eröffnet.

Das zentrale Problem jeder Expertenbefragung bleibt freilich bestehen: Welche Expertinnen und Experten sollten ausgewählt werden, um ihre Perspektiven auf jenen „wirksamen“ Geschichtsunterricht zu formulieren? Auch

wenn die vorliegende Arbeit keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, so soll doch die Unterrichtswirklichkeit von derzeit wohl mehr als 80.000 einschlägigen Expertinnen und Experten von der Primarstufe bis hin zur tertiären Bildung abgebildet werden. Aus dieser sehr hohen Quantität zwanzig Personen zu identifizieren, um sie nach ihrer Meinung zu befragen, erwies sich als besondere Herausforderung. Um eine möglichst hohe Validität für den deutschsprachigen Geschichtsunterricht zu gewährleisten, haben sich die Herausgeber bemüht, eine breite Streuung bei den Interviewpartnern zu erreichen. Auf Seiten der aktiven Lehrkräfte war die Auswahlentscheidung dabei besonders schwierig. Schließlich kann für ein internationales Projekt kaum vorab beurteilt werden, welche Lehrkräfte ihren Unterricht besonders „wirksam“ gestalten. Daher stützten sich die Herausgeber bei der Auswahl der fünf einschlägigen Vertreter auf vorliegende Erfahrungswerte: Neben dem Vorsitzenden des „Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands“, der, obwohl selbst Fachleiter für Geschichte, in der vorliegenden Befragung in seiner Funktion als Verbandsvertreter stellvertretend für alle Lehrkräfte des Faches Geschichte sprechen sollte, fragten wir bei Kolleginnen und Kollegen an, die in den letzten Jahren besonders erfolgreich Schülerinnen und Schüler im Rahmen des „Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten“ betreut hatten. Dieses Vorgehen erlaubt, Lehrende aller Schulformen einzubinden und eine möglichst große Zahl an deutschen Bundesländern abzubilden. Ergänzt wird das sehr auf die Bundesrepublik zentrierte Vorgehen um eine Geschichtslehrkraft aus Österreich.

Als besonders schwierig erwies sich die Auswahl der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aus den Reihen der in der Referendariatsausbildung tätigen Lehrkräfte. Unter ihnen fünf Vertreter zu identifizieren, war eine größere Herausforderung. Nachdem die Herausgeber einige Absagen erhalten hatten, stützten sie sich primär auf eigene Kooperationserfahrungen mit besonders engagierten Seminarbeauftragten. Aus ihrer Lehrerfahrung an Universitäten in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen entwickelte sich die hier vorgelegte Zusammenstellung. Mit Ulrich Baumgärtner fungiert unter den Fachleitern ein Kollege, der neben seiner schulischen Tätigkeit auch außerordentlicher Professor für Didaktik der Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München ist. Er reiht sich also nicht nur unter die Fachleiter, sondern gehört zugleich als elfter Professor zu den Experten der universitären Geschichtsdidaktik.

Insgesamt liegen den Leserinnen und Lesern mit dem vorliegenden Band zwanzig Interviews vor, die einen Überblick über den Geschichtsunterricht im deutschsprachigen Raum geben können. Die acht befragten Kolleginnen und zwölf Kollegen stammen nicht nur aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, sondern sie decken zugleich innerhalb der Bundesrepublik zehn

der sechzehn Bundesländer ab. So hoffen wir, die oft auch sehr länderspezifischen Ausprägungen des Faches Geschichte berücksichtigen zu können.

Nicht weniger schwierig als die Auswahl der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner war der Auswahlprozess, welche zehn Fragen zu „wirksamem“ Geschichtsunterricht gestellt werden sollten. Die Herausgeberinnen und Herausgeber aller Bände für die verschiedenen Unterrichtsfächer einigten sich in einem intensiven Austausch auf acht Fragen, die für alle Einzeltitel der Buchreihe gleichlautend gestellt werden sollten. Zwei weitere Fragen, in der Erhebung die jeweils letzten beiden vorgetragenen Fragen, konnten für jedes Unterrichtsfach domänenspezifisch formuliert werden. Demgemäß berichten die Antworten auf die beiden fachspezifischen Fragen vom Medieneinsatz und dem Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität.

Daneben ist es aber nicht zuletzt aufgrund der teilweise höchst unterschiedlichen Fächertraditionen sehr schwierig, Fragen zu finden, die für wirksamen Unterricht in allen zwölf Teilbänden zu den verschiedenen Unterrichtsfächern ähnlich relevant sind. Um dies zu berücksichtigen, wurden vor allem Erkenntnisse aus bildungswissenschaftlichen Studien zu wirksamem Unterricht herangezogen, um ihre zentralen Ergebnisse domänenspezifisch in eine Frageform zu transformieren. Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, diese Erkenntnisse als Fragen für alle befragten Gruppen beantwortbar zu formulieren, so dass die Leserinnen und Leser einen persönlichen Nutzen daraus ziehen können. Daher wurde in allen Bänden der einzelnen Unterrichtsfächer weitgehend auf bildungswissenschaftliches Fachvokabular verzichtet. Um es den Gesprächspartnern zu erleichtern, die aufgeworfenen Fragen einzuordnen, erhielten sie Kontextualisierungen zu den jeweiligen Fragen, die in den nachfolgend abgedruckten Einzelbeiträgen nicht mehr erscheinen. Um sie dennoch für Interessierte transparent zu machen, werden die zehn Fragen und ihre Kontextualisierungen hier nochmals dokumentiert:

Lehrpersonen müssen sich eine große Zahl von Kompetenzen aneignen. Inzwischen herrscht Konsens darüber, dass diese Kompetenzen, neben den Werthaltungen, den Fähigkeiten zur Selbstregulation und den motivationalen Fähigkeiten, vor allem in den Bereichen der jeweiligen Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Pädagogik/Psychologie angesiedelt sein müssen.

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson ist aus Ihrer Sicht für die Qualität des Geschichtsunterrichts besonders wichtig?