

Geschichte unterrichten können?!

Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen*

Zusammenfassung. Im Mittelpunkt des Beitrags steht der Zusammenhang von Wissen und Können in Bezug auf kompetentes Handeln der Lehrperson als Geschichtslehrperson im Unterricht (vgl. Heuer 2017). Aus der Perspektive der geschichtsdidaktischen Professionsforschung wird im Folgenden zunächst versucht, die Geschichtslehrperson theoretisch zu profilieren, um darauf aufbauend eine kurze Antwort auf eine der zentralen Fragen zu deren Professionalisierung zu geben: Was muss man als Lehrkraft eigentlich wissen, damit man das Fach Geschichte geschichtsdidaktisch profiliert unterrichten kann? Ausgehend von empirischen Ergebnissen wird dann die Frage gestellt, in welchem Maße sich dieses Können, verstanden als kompetentes Handeln in der Unterrichtspraxis, durch die Vermittlung von Fachwissen im Zuge der domänenspezifischen Lehrerbildung aufbauen lässt.

Schlüsselwörter. Geschichtsdidaktik, Geschichtslehrperson, Lehrerbildung; Wissen und Können

Being able to teach history?!

Research on the professionalization of history teachers

Abstract. This contribution focuses on the connection between knowledge and skills in relation to the competent action of teachers as history teachers in the classroom (cf. Heuer 2017). First, we will sketch a theoretical profile of the professional history teacher before answering in brief one of the central questions regarding

* Diese Veröffentlichung wurde durch Sachbeihilfen des Landes Baden-Württemberg sowie der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EkoL)“ ermöglicht.

the professionalization of history teachers: What do they really need to know in order to teach history in a way that is informed by history didactics? Following the presentation of empirical results, the paper discusses the extent to which these skills, understood as competent action in the practice of history teaching, can be developed through scientific knowledge in the course of domain-specific teacher education.

Keywords. History didactics, history teacher, teacher education, knowledge and skills

1 Fachlichkeit und Professionalisierung?

Die gegenwärtige Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen stimmt zum einen darin überein, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen prinzipiell erlernbar und veränderbar sind (vgl. Baumert, Kunter 2006); zum anderen folgt sie der Annahme, dass sich die Entwicklung der professionellen Kompetenz in der Auseinandersetzung mit entsprechenden Lerngelegenheiten im Laufe der drei Phasen der Lehrerbildung vollzieht (vgl. bereits Messner, Reusser 2000). Zahlreiche empirische Studien stützen zwar diese Thesen (vgl. u. a. König 2015, S. 85), aber in ihnen wird der Sache und den studierten Unterrichtsfächern meistens nur eine untergeordnete Rolle zuteil, unabhängig davon, ob sie kompetenzorientiert oder strukturtheoretisch fundiert oder ob sie der Bildungsgangforschung zuzurechnen sind (vgl. Laging, Hericks, Sass 2015, S. 109). Die Fachlichkeit bzw. die Sache des Lehrerhandelns wird in der Kompetenzdiskussion vielfach ausgeblendet (vgl. Reh 2018) und manches Mal marginalisiert (vgl. Liessmann 2016, S. 137), gerade weil man Kompetenzen des Lehrens als fächerübergreifend ansieht. Fasst man sie jedoch als domänenspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften auf, erkennt man schnell, dass die Marginalisierung der Fachlichkeit eine Leerstelle in der Kompetenzdiskussion markiert, obwohl ja gerade die Fachlichkeit ein „theoretischer Kern“ (Klieme 2006, S. 772) der empirischen Unterrichtsforschung ist. Es stellt sich deswegen die Frage nach der Bedeutung der einzelnen Fächer für die individuelle Kompetenzentwicklung, das darauf aufbauende unterrichtliche Handeln, die epistemologischen Überzeugungen und das Selbstverständnis der Lehrperson in ihrer Rolle als Fachlehrperson.

2 Zur theoretischen Modellierung der Geschichtslehrperson

Die Performanz als das beobachtbare unterrichtliche Handeln stellt eine Summe von situationsspezifischen Wahrnehmungen, Interpretationen und Entscheidungen dar, die auf der Folie individueller Dispositionen (kognitive, affektive und motivationale) gemacht bzw. getroffen wurden. Professionelle Handlungskompetenz von Geschichtslehrpersonen lässt sich als ein Prozess modellieren, der nicht allein, aber doch maßgeblich durch professionelles, domänenspezifisches Fachwissen (Geschichtswissen und geschichtsdidaktisches Wissen) präfiguriert wird. Die Formulierung von geschichtsdidaktischem Wissen und Können als domänenspezifischer Kern geschichtsunterrichtlichen Lehrhandelns trägt dieser Vorstellung Rechnung (vgl. Rutsch et al. 2017, S. 13). Vor diesem Hintergrund rückt seit mehreren Jahren auch die Qualität des Lehrerhandelns (angehender) Geschichtslehrerinnen und -lehrer in den Fokus geschichtsdidaktischer Forschungen. Mittlerweile liegen erste Versuche vor, zwei der derzeit „fundamentale[n] Fragen“ (Thünemann 2016, S. 44) ihrer Professionalisierung aufzuarbeiten: Was ist eine *Geschichtslehrperson* (vgl. Hasberg 2010) und was muss sie wissen, damit sie im Unterricht kompetent handeln kann (vgl. Kanert, Resch 2014, S. 16)?

Um darauf Antworten zu finden, wurde die Geschichtslehrperson theoretisch als eine Lehrperson modelliert, die bei den Schülerinnen und Schülern historische Bildung mitgestaltet (vgl. Heuer 2012, S. 101), indem sie aufgrund ihrer geschichtsdidaktischen Professionalität die Lernenden durch geeignete Lernarrangements und Aufgaben dazu herausfordert, historisch zu denken und zu erzählen. Hierdurch rückt die Geschichtsdidaktik als zentrale Berufswissenschaft (neben historischer Forschung und Bildungswissenschaften) in den Mittelpunkt der Diskussion über das benötigte Fachwissen (vgl. Heuer, Resch, Seidenfuß 2017a; Husbands 2011). Die Geschichtslehrperson ist dann jemand, die nicht nur über eine breite Wissensbasis im Bereich des Geschichtswissens verfügt, sondern auch und gerade jemand, die in ihrem geschichtsunterrichtlichen Handeln und Reflektieren den Bezug zur Geschichtsdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin erkennen lässt. Entsprechend unterscheiden sich der Fachhistoriker und der Geschichtslehrer gerade im bewussten Verfügen über das geschichtsdidaktische Wissen. Beide, Historiker und Geschichtslehrer, verfügen zwar über ein breites Fachwissen in Form von Geschichtswissen, der eine ausbildungsgemäß mehr, der andere weniger, aber der Geschichtslehrer weiß als Experte für das Geschichte-Unterrichten, wie er sein Geschichtswissen unter Bezugnahme auf die Prozesse des historischen Denkens der Adressaten und auf die jeweilige Lern- und Bildungssituation so transformieren kann, dass es den Lernenden möglich

wird, anhand der präsentierten Ausschnitte aus dem „Universum des Historischen“ (Gautschi 2009, S. 43) eigenständig historisch zu erzählen.

3 Das Wissen und Können von Geschichtslehrpersonen

Da sich Kompetenzen nur domänenspezifisch beschreiben lassen, muss dies Konsequenzen für die Modellierung einzelner Wissensbereiche und einzelner Wissensfacetten haben (vgl. König 2017). Ein allgemein-didaktisches Fachwissen oder ein allgemein-fachdidaktisches Wissen, wie es die fachunspezifische Verwendung des Terminus *Pedagogical Content Knowledge* in den unterschiedlichen Fachdidaktiken nahe legt, führt hier nicht weiter. Aus diesem Grund wurde im Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell HeiGeKo (vgl. Heuer, Resch, Seidenfuß 2017b) das professionelle Wissen domänenspezifisch profiliert. Damit schließen wir an Positionen an, die frühzeitig betont hatten, dass es gerade die geschichtsdidaktischen Kompetenzen seien, die das „Lehrerhandeln des Geschichtslehrers bestimmen respektive mitbestimmen (sollen)“ (Hasberg 2010, S. 166).

In Anlehnung an das etablierte Handlungsmodell professioneller Kompetenz und an die bisherigen Überlegungen der Geschichtsdidaktik zu den Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen (vgl. Pandel 2007; Jung, Thünemann 2007; Hasberg 2010; Sauer 2012) wurde im Rahmen unserer Forschungen ein Modell entwickelt, in dem das professionelle Fachwissen in die beiden zentralen Wissensbereiche des ‚Geschichtswissens‘ (GW) und des ‚Geschichtsdidaktischen Wissens‘ (GdW) unterschieden wurde.

Unter dem Wissensbereich Geschichtswissen (GW) verstehen wir „das disziplinäre Wissen über den Fachinhalt“ (Bromme 1995, S. 107) des Historischen, soweit es im Diskurs der Geschichtswissenschaft erzeugt und legitimiert wurde. Der Wissensbereich umfasst formale inhaltliche und wissenschaftstheoretische, deklarative und prozedurale Wissensbestände (vgl. Neuweg 2011, S. 454); er lässt sich theoriebasiert in vier interdependente Wissensfacetten unterteilen: „Nature of History“ als Wissen über die kognitive Struktur von Geschichte, „Geschichtstheoretisches Wissen“ als Reflexionswissen über die Eigenarten des historischen Denkens, „Grammatik des Historischen“ als Wissen über die Konzepte, Begriffe und Kategorien zur Beschreibung der historischen Phänomene sowie „Vertieftes Schulbuchwissen“ als Wissen über die zentralen kulturspezifischen Basisnarrative. Für das kompetente Handeln der Geschichtslehrperson spielt unseres Erachtens insbesondere der Bereich des geschichtsdidaktischen Wissens (GdW) eine zentrale Rolle. Hierunter verstehen wir diejenigen Wissensfacetten, die sie

benötigt, um historisches Denken und die es auszeichnenden Methoden und Kategorien zu lehren, die historischen Inhalte für Lernende verständlich aufzubereiten und sie für die Lernenden als „Geschichte“, also als gegenwärtige narrative Sinnbildung über vergangenes menschliches Geschehen, zugänglich zu machen bzw. um sie zur eigenen historischen Sinnbildung über die Erfahrung von Zeit zu befähigen (sinnbildend und sinnverstehend). Dafür stellt die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft ein System an Begriffen, Kategorien und Prinzipien zur Verfügung. Dieses Wissen besteht aus propositionalen Wissensbeständen, aus Fallwissen und strategischem Handlungswissen (vgl. Dick 1994, S. 134). Ein solches geschichtsdidaktisches Wissen manifestiert sich in Regelwissen (Kategorien, Begriffe und Konzepte des historischen Lernens wie Multiperspektivität, Problemorientierung, Narrativität etc.) über die Praxis des historischen Denkens und Lernens (Geschichtsdidaktik als Reflexionswissenschaft), in Fallwissen aus der Praxis des historischen Denkens und Lernens (Geschichtsdidaktik als Erfahrungswissenschaft) und in Handlungswissen (Methoden, Aufgaben, Medien etc.) für die Praxis des Geschichtsunterrichts (Geschichtsdidaktik als Handlungswissenschaft) (vgl. Gautschi 2018, S. 71; Schönemann 2014, S. 11). Dieses Wissen stellt eine fundamentale Voraussetzung für die Geschichtslehrperson dar, um für historische Lehr-Lernprozesse ein in der Unterrichtsplanung vorgestelltes Handeln durch Prinzipien zu legitimieren und praktisch werden zu lassen.

4 Empirische Annäherungen an das Wissen und Können von (angehenden) Geschichtslehrpersonen

Auch die theoretischen Überlegungen der Geschichtsdidaktik als Erfahrungswissenschaft unterliegen der empirischen Überprüfung. Unter dieser Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit das bei der (angehenden) Geschichtslehrperson vorhandene Fachwissen geeignet ist, um Situationen des Geschichtsunterrichts domänenspezifisch zu beschreiben und zu beurteilen sowie Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Um Abhängigkeiten des Geschichtswissens, des geschichtsdidaktischen Wissens und der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen in einem quantitativen Design untersuchen zu können, wurde für das Geschichte-Unterrichten ein situierter Vignettentest zu einzelnen relevanten lehrerseitigen Kompetenzen wie z. B. „Aufgaben formulieren können“ (vgl. Resch 2018) und „Diagnostizieren können“ entwickelt (vgl. Resch, Vollmer, Seidenfuß 2017). Das Testinstrument kam im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern des Landes Baden-Württemberg (Sekundarstufe 1 Realschule, N=144) erstmalig zu Beginn des Jahres 2017 zum Einsatz, der zweite Messzeitpunkt folgte zum Anfang des Jahres 2018. Diese

Stichprobenziehung bietet sich vor allem deshalb an, weil die Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt 1 ihr Lehramtsstudium gerade abgeschlossen hatten, aber noch nicht auf Erfahrungen aus der schulpraktischen Ausbildung zurückgreifen konnten. Außer einem Vignettentest wurden im Testheft ein umfangreicher Fachwissenstest, Selbsteinschätzungsskalen zu fachspezifischen Überzeugungen und Einstellungen sowie Motivationsskalen zu fachlichem und pädagogischem Interesse als paper-pencil-Test begleitend eingesetzt. Neben der Hauptstichprobe von 131 Lehramtsanwärtern, die im Studium das Fach Geschichte belegt hatten, erfolgte standardisiert an den Realschulseminaren in Baden-Württemberg auch die Befragung einer Kontrollgruppe von 13 Referendarinnen und Referendaren, die vor der zweiten Ausbildungsphase andere Fächer studiert hatten.

Im Vignettentest wurden den Referendarinnen und Referendaren an den Seminarstandorten Karlsruhe, Mannheim, Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd, Freiburg und Reutlingen Geschichtsunterrichtssituationen, die an einer bestimmten Stelle des Unterrichts abbrechen, und/oder Schülerprodukte als Textvignetten präsentiert, in denen geschichtsdidaktische Herausforderungen fokussiert dargestellt werden, die mit geschichtsdidaktischen Fähigkeiten erfolgreich bewältigt werden können. So wurden z. B. den Probanden zur Erhebung der diagnostischen Kompetenz eine Schülernarration (in diesem Fall ein Sachurteil) auf der Basis eines Bildquellenvergleichs zur historischen Leitfrage „Fortschritt oder Untergang? – Die Industrialisierung“ sowie sechs verschiedene Bewertungs- und Rückmeldemöglichkeiten präsentiert, deren Eignung sie auf einer sechsstufigen Likert-Skala bewerten sollten. Der entwickelte Fachwissenstest bezog sich auf die beiden Bereiche des Geschichtswissens und des geschichtsdidaktischen Wissens. Die Auswahl der Wissensfacetten berücksichtigte dabei die angenommene Relevanz für die Beurteilung der Unterrichtssituationen und die intendierte Reflexion von Handlungsentscheidungen in den Unterrichtsvignetten (im vorliegenden Beispiel für die Diagnose eines Sachurteils). So liegt es aus unserer Sicht nahe, nach dem „vertieften Schulbuchwissen“, nach der individuell verfügbaren „Grammatik des Historischen“ und nach der Kenntnis geschichtsdidaktisch-theoretischer Wissensbestände zu fragen, wenn ein Schülerprodukt als Sachurteil domänenspezifisch beurteilt werden soll. Verfügt die (angehende) Geschichtslehrperson selbst beispielsweise nur über ein rudimentäres curriculares Wissen zur Industrialisierung, kennt sie die Merkmale eines plausiblen Sachurteils nicht und operiert sie nur bedingt mit zentralen Kategorien historischer Erkenntnis wie z. B. ‚Fortschritt‘ oder ‚Entwicklung‘, dann wird es ihr schwer fallen, im Moment des Diagnostizierens anhand eines vorliegenden Schülertextes zur historischen Frage „Die Industrialisierung – Fortschritt oder Untergang?“ fachspezifisch kompetent zu handeln.

5 Zwischenergebnisse und Perspektiven

Der Vergleich der Ergebnisse des Vignettentests und des Fachwissenstests zwischen Hauptstichprobe und Kontrollgruppe ergibt, dass die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, die Geschichte studiert haben, signifikant besser im Fachwissenstest abschnitten als die Kontrollgruppe ohne Geschichte als Studienfach. Im Vignettentest jedoch erreichten die Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe nahezu den gleichen Mittelwert ($M_{\text{Kontrollgruppe}} = 22.54$, $SD_{\text{Kontrollgruppe}} = 6.45$; $M_{\text{Hauptstichprobe}} = 22.40$, $SD_{\text{Hauptstichprobe}} = 6.11$) wie die Referendarinnen und Referendare der Hauptstichprobe. Die angehenden Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer schaffen es also nicht, obwohl sie nachweislich über das für die jeweilige Unterrichtssituation relevante Fachwissen verfügen, dieses kompetent, im Sinne der dargelegten Definition, in der konkreten Handlungssituation anzuwenden. So wissen die Referendarinnen und Referendare zwar etwas über ein fachspezifisches Sachurteil und verfügen über ein vertieftes Schulbuchwissen zur Industrialisierung, können die vorliegende Schülernarration aber nicht als historische Erzählung auf ihre Plausibilität hin bewerten bzw. die Schülerkompetenz diagnostizieren. Fachwissen generiert also noch kein professionelles Handeln als Können bzw. das Verfügen darüber hat bislang, vom empirischen Standpunkt aus gesehen, keinen signifikanten Einfluss auf das geschichtsunterrichtliche Können. Dieses Zwischenergebnis ist in zweifacher Hinsicht zu erwarten gewesen: Zum einen ist das formulierte Ziel der ersten Ausbildungsphase vor allem die Vermittlung von akademischem Regelwissen (vgl. KMK, 2008, S. 2–3); zum anderen wurde bereits 2014 in einer Studie nachgewiesen, dass die Transformation von theoretischen und praktischen Ausbildungselementen offenbar eine große Herausforderung für die Lehrerbildung darstellt, gerade weil bei Referendarinnen und Referendaren des Faches Geschichte eine schwach ausgeprägte Kompetenz zur Transformation von Fachwissen in professionelle Handlungsfähigkeiten festzustellen war (vgl. Kanert 2014, S. 366).

Diese Zwischenergebnisse führen unmittelbar zur zentralen Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen und nach den Möglichkeiten der Vermittlung und des Transfers von akademischem Fachwissen und unterrichtspraktischem Können im Rahmen einer fachspezifischen Lehrerbildung (vgl. Hofmann 2017). Wie muss das Fachwissen beschaffen sein, welche Facetten sollte es abdecken und wie kann dieses den Lehramtsstudierenden vermittelt werden, damit diese beim Schritt in die Praxis nicht das Gefühl haben, dass ihnen dieses akademisch-vermittelte Wissen keinerlei Sicherheit im alltäglichen Geschichtsunterricht bietet? Eine mögliche Antwort könnte ein konsequenter Perspektivenwechsel vom Transmissionskonzept (vgl. Winkler 2015, S. 202) hin zum Reflexionsprozess ergeben. Zwischen Theorie und

Praxis, zwischen Wissen und Können, zwischen Reflexion und Handlung besteht eine grundlegende Differenz, die sich auch durch noch so fein zisierte Didaktisierungen nicht beheben lässt. Das akademisch vermittelte Wissenschaftswissen der Geschichtsdidaktik führt nicht zum Können in der konkreten Unterrichtssituation, sondern „die eigenständige Art des Denkens über Geschichte“ (Rüsen 1991, S. 15) bzw. der „geschichtsdidaktische Blick“ (Seidenfuß 2018, S. 178) stellen in diesem Sinne die Reflexionsgrundlage dar, auf der geschichtsdidaktische Entscheidungen getroffen werden. Geschichtsdidaktisches Wissen ist daher eher geschichtsdidaktische Reflexion (vgl. Neuweg 2011b, S. 36) als kompetentes geschichtsdidaktisches Handeln. Handelt die Geschichtslehrperson in der Praxis des Geschichte-Unterrichtens wirklich wissens-basiert oder ist das geschichtsdidaktische Wissen grundsätzlich eher als Reflexion im Anschluss an das eigene Handeln zu verstehen, um in Zukunft besser und kompetenter zu handeln? Wenn dies der Fall ist, dann sind dringend geeignete Formate der domänenspezifischen Lehrerbildung vonnöten, in denen anhand von z. B. vorliegenden Unterrichtsvignetten (vgl. Seidenfuß, Heuer, Resch 2018) diese geschichtsdidaktische Reflexion der eigenen Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungsentscheidungen gemeinsam und kooperativ ermöglicht wird.

Literatur

- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 469–520
- Bromme, Rainer (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33, S. 105–115
- Dick, Andreas (1994). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gautschi, Peter (2018). Geschichte verstehen heißt Geschichten erzählen. In: C. Kuchler und A. Sommer (Hrsg.): Wirksamer Geschichtsunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71–80
- Gautschi, Peter (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach am Taunus: Wochenschau
- Hasberg, Wolfgang (2010). Historiker oder Pädagoge. Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 9, S. 159–179
- Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (4), S. 567–579

- Heuer, Christian (2012). Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In: U. Bender und S. Keller (Hrsg.): Aufgabenkulturen: Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze: Kallmeyer, S. 100–112
- Heuer, Christian (2017). „Whitewater Canoeists“ or „Automats that Apply Rules“? In: Public History Weekly 5 (18), 11.05.2017. <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-18/whitewater-canoeists-or-rule-applying-automats/> [20.05.2019]
- Heuer, Christian; Resch, Mario und Seidenfuß, Manfred (2017a). „What do I have to know to teach history well?“ Knowledge and Expertise in History Teaching – A Proposal. In: Yesterday & Today, 18, S. 27–41
- Heuer, Christian; Resch, Mario und Seidenfuß, Manfred (2017b). Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 7 (2), S. 158–176
- Hofmann, Franz (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 7, S. 147–164
- Husbands, Chris (2011). What do history teachers (need to) know? A framework for understanding and developing practice. In: I. Davies (Hrsg.): Debates in history teaching. London / New York: Routledge, S. 84–95
- Jung, Michael und Thünemann, Holger (2007). Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 6, S. 243–252
- Kanert, Georg (2014). Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kanert, Georg und Resch, Mario (2014). Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 13, S. 15–31
- Klieme, Eckhard (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), S. 765–773
- König, Johannes (2015). Wie und durch welche Ausbildungsfaktoren entwickelt sich die professionelle Lehrperson? In: S. Lin-Klitzing; D. Di Fuccia und R. Stengl-Jörns (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–90
- König, Johannes et al. (2017). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: Zeitschrift für

- Erziehungswissenschaft, 21 (3), S. 1–38. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11618-017-0765-z.pdf> [17.05.2019]
- Laging, Ralf; Hericks, Uwe und Saß, Marcell (2015). Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: S. Lin-Klitzing; D. Di Fuccia und R. Stengl-Jörns (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–113
- Liessmann, Konrad Paul (2016). Professionalisierung als Entakademisierung am Beispiel der Lehrerbildung. In: K. Zierer; J. Kahlert und M. Burchardt (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–141
- Mayer, Ulrich (2009). Kategorien. In: U. Mayer et al. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichts- didaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, 2. Aufl., S. 114–115
- Messner, Helmut und Reusser, Kurt (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18 (2), S. 157–171
- Neuweg, Georg Hans (2011a). Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart; H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 451–477
- Neuweg, Georg Hans (2011b). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, 22 (43), S. 33–45
- Neuweg, Georg Hans (2015). Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann
- Pandel, Hans-Jürgen (2007). Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, 2. Aufl.
- Reh, Sabine (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 (1), S. 61–70
- Resch, Mario (2018). Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignettestests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren. Frankfurt am Main: Wochenschau
- Resch, Mario; Vollmer, Christian und Seidenfuß, Manfred (2017). Ein Vignettestest zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen bei angehenden Geschichtslehrkräften. In: M. Waldis und B. Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichts- didaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichts didaktik empirisch 15“. Bern: hep, S. 169–182
- Rüsen, Jörn (1991). Geschichts didaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In: Geschichte Lernen, 4 (21), S. 14–19

- Rüsen, Jörn (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau
- Rutsch, Juliane; Vogel, Markus; Seidenfuß, Manfred; Dörfler, Tobias und Rehm, Markus (2017). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. In: J. Rutsch et al. (Hrsg.): *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*. Wiesbaden: Springer, S. 9–22
- Sauer, Michael (2012). Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 63 (5/6), S. 324–348
- Schönemann, Bernd (2014). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. *Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft*. In: M. Demantowsky; S. Handro und M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 9–22
- Seidenfuß, Manfred (2018). Adressatenorientierung im geschichtsdidaktischen Blick. In: C. Kuchler und A. Sommer (Hrsg.): *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 173–183
- Seidenfuß, Manfred; Heuer, Christian und Resch, Mario (2018). Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 7/8, S. 393–405
- Shulman, Lee (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15, S. 4–14
- Terhart, Ewald (2014). Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), S. 813–816
- Thünemann, Holger (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: S. Handro und B. Schönemann (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin: Lit, S. 37–51

Die Autoren

Dr. phil. Christian Heuer. Forschungskolleg EKoL PH Heidelberg; Forschungsschwerpunkte: Geschichtsdidaktische Professionsforschung, Aufgabenkultur, Theorie der Geschichtsdidaktik
heuer@ph-heidelberg.de

Dr. phil. Mario Resch. Forschungskolleg EKoL PH Heidelberg; Forschungsschwerpunkte: Empirische Professionalisierungsforschung, Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht
resch@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Manfred Seidenfuß. Abteilung Geschichte PH Heidelberg; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern; Relevanz des Geschichtsunterrichts aus Schülersicht
manfred.seidenfuss@ph-heidelberg.de