

# Fachdidaktische Leerstellen – ein Problem der Berufspraxis von Lehrkräften, die Gesellschaftslehre unterrichten?

Didactic Gaps – a Problem in the Professional Practice of Teachers  
Who Teach Social Studies?

Sascha Heß<sup>1,\*</sup> & Jan Handelsmann<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,

Bielefeld School of Education / Fakultät für Soziologie,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

[sascha.hess@uni-bielefeld.de](mailto:sascha.hess@uni-bielefeld.de)

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag diskutiert schwerpunktmäßig aus einer sozialwissenschaftsfachdidaktischen Perspektive den Umgang von Lehrkräften mit fachdidaktischem Wissen im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Dazu werden auf der Grundlage qualitativer Interviews Strategien im Umgang mit fachdidaktischem Wissen rekonstruiert. Mit der Gesellschaftslehre geht es dabei um ein Unterrichtsfach, das sich durch Bezüge zu den universitären Studienfächern Geschichte, Sozialwissenschaften und Geografie auszeichnet – eine Kombination, die kaum eine Lehrkraft qua Studium aufweist. Vor diesem Hintergrund geht es um die Frage, welche Anforderungen sich für Lehrkräfte in Bezug auf das fachdidaktische Wissen in einem solchen Integrationsfach stellen. Ausgehend von den Ergebnissen schlägt der Beitrag Schritte hin zu einer fachdidaktisch-reflexiven Integrationskompetenz (F-R-I-K) vor.

**Abstract:** From a Social Science didactic perspective, this article focuses on how teachers deal with subject-specific didactic knowledge in the subject of Social Studies at comprehensive schools in North Rhine-Westphalia. Social Studies is a subject that is characterized by its links to the university subjects of History, Social Sciences and Geography – a combination that hardly any teachers have as part of their studies. Against this background, the question arises which requirements do teachers have in terms of didactic knowledge in such an integrated subject? Based on the results, the article proposes steps towards a subject-didactic-reflective integration competence (F-R-I-K).

**Schlagwörter:** Lehrkräftebildung; Fachdidaktik; Gesellschaftslehre; Nordrhein-Westfalen; Professionalität; Reflexion; wissenschaftsorientierter Unterricht

**Keywords:** further education; didactics; Social Science; North Rhine-Westphalia; professionalism; reflection; science education



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## 1 Problembereich: Anforderungen an fachdidaktisches Wissen mit Blick auf das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre

Dieser Beitrag diskutiert aus Sicht professionellen Handelns von Lehrkräften ihren Umgang mit fachdidaktischem Wissen im Rahmen des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Zunächst ist daher ein Blick auf die Anforderungen an fachdidaktisches Wissen im Kontext des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre<sup>1</sup> nötig.

Auf bildungspolitischer Ebene formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) die Anforderung, dass Lehrkräfte in ihrem Studium „anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen“ erwerben (KMK, 2019, S. 4) und damit schlussendlich über Wissen *über* Fachdidaktik(en) verfügen sollen. Laut Bildungsplan der Gesellschaftslehre sind Lehrkräfte zudem dazu aufgefordert, im Rahmen von Unterrichtsentwicklungsarbeit Gesellschaftslehre didaktisch und methodisch auszugestalten. Sie werden explizit als Experten\*innen für die Fachdidaktiken der Gesellschaftslehre respektive der fachdidaktischen Gestaltung der Gesellschaftslehre adressiert (vgl. MSB NRW, 2020, S. 12). Aus bildungspolitischer Perspektive ist die Orientierung an den Wissenschaften für die Ausbildung und das berufliche Handeln der Lehrkräfte damit gesetzt. Der Unterricht und die Gestaltung der Lernprozesse sollen sich an wissenschaftlichen Relevanzen und Begründungsmustern orientieren.

Auf Ebene der wissenschaftlichen Ausbildung lassen sich dagegen andere Schlüsse ziehen: Im Lehramtsstudium hat die Wissenschaftskompetenz (angehender) Lehrkräfte, folgt man Hedtke (2020), nur einen geringen Stellenwert und werde strukturell und systematisch z.B. durch Akteure\*innen der Hochschuladministration oder die Hochschullehrenden unterlaufen (vgl. Hedtke, 2020, S. 79f.). Dies steht im Widerspruch zu dem von der KMK formulierten Leitbild der Wissenschaftsorientierung in der Lehrer\*innen-ausbildung. Äußerst fraglich erscheint, ob und wie stark unterschiedliche fachdidaktische Perspektiven im Studium aufeinander bezogen werden oder qua Studienordnung gewissermaßen isoliert und unverbunden zunächst nebeneinanderstehen (vgl. Hellmann, 2019). Allein mit Blick auf das Studium in den Fachdidaktiken ergibt sich nicht nur hinsichtlich der angehenden Lehrkräfte der Unterrichtsfächer der Gesellschaftslehre durch die Wissenschaftsorientierung eine hohe Komplexität. Die (wissenschaftliche) Integration dieser unterschiedlichen Fachdidaktiken bzw. die systematische Bezugnahme aufeinander stellt damit eine große Herausforderung dar (vgl. Hedtke, 2005, S. 34ff.).<sup>2</sup> Wissenschaftsorientierung bezogen auf das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte stellt die Anforderungen an letztere, einzelne Fachdidaktiken und spezifische Positionen in diesen Fachdidaktiken wahrzunehmen, zu verstehen und vor allem vergleichen zu können. Mit Blick auf die fachdidaktische Ausbildung ist es notwendig, nicht nur Wissen über die fachdidaktische Gestaltung von Unterricht – also im engeren Sinne fachdidaktisches Wissen (fachspezifische Methoden, Wissen über Lehrpläne, Kenntnisse über fachspezifische Lernhürden etc.) – zu erwerben (vgl. Baumert & Kunter, 2006; s. Kap. 2). Es

---

<sup>1</sup> Das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre fasst laut Bildungsplan die Unterrichtsfächer Geografie, Geschichte, Politik und Wirtschaft curricular zu einem gemeinsamen sogenannten Integrationsfach zusammen. Das Unterrichtsfach zielt durch die Bearbeitung interdisziplinär angelegter Inhaltsfelder (z.B. „Herrschaft, Partizipation, Demokratie“ oder „Konflikt und Frieden“) auf die „Entwicklung ökonomischer und politischer Mündigkeit, raumbezogener Handlungskompetenz sowie eines reflektierten Geschichtsbewusstseins“ (vgl. MSB NRW, 2020, S. 19ff.).

<sup>2</sup> Die Integrationsdebatten betreffen unterschiedliche Ebenen, wobei vor allem zwei Ebenen zentral erscheinen: So stellen sich aus Sicht der Lehrkräfte im täglichen Handeln im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre Integrationsfragen. Aber auch auf wissenschaftlicher Ebene finden unterschiedliche Integrationsdebatten statt: Welche Bezugsdisziplinen sind für sozialwissenschaftliche oder gesellschaftliche Bildung relevant? Welche gemeinsamen oder unterschiedlichen Perspektiven haben Fachdidaktikwissenschaften (vgl. dazu Hedtke, 2005, S. 38–43; für unterschiedliche Perspektiven auf die Integrationsfragen siehe Handelmann, 2022; Hedtke, 2022; Loerwald, 2008; Reinhardt, 2009; Weißeno et al., 2010)?

reicht nicht aus, aus *einer* fachdidaktischen Perspektive heraus Planungs- oder Handlungsentscheidungen zu treffen und Fachdidaktik auf ein enges Begriffsverständnis zu reduzieren.

Hinzu kommt mit Blick auf die vielfältigen Bezugsdisziplinen des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre, dass die Ausbildung der Lehrkräfte in Teilen gegen das von ihr selbst zentral gesetzte *Prinzip der Kontroversität* (mit Blick auf Hochschulausbildung vgl. Engartner, 2017, S. 162f.; Grammes, 2014, 2017; Handelsmann, 2022, S. 44ff.) verstößt. Die Möglichkeit, in der Regel nur *zwei* Studienfächer in Kombination studieren zu können,<sup>3</sup> und die faktische Ausbildung der in der vorliegenden Studie befragten Lehrkräfte zeigen, dass es unwahrscheinlich ist, dass Lehrkräfte mit allen als relevant gesetzten Fachdidaktiken in ihrer Ausbildung in Berührung kommen. Die relevanten Fachdidaktiken für das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre sind dabei mindestens die Fachdidaktiken der Geschichte, Sozialwissenschaften und Geografie. Auf Ebene der Berufspraxis zeigt sich folglich das Problem: Lehrkräfte werden im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre eingesetzt, wenn sie nur *ein* entsprechendes Studium der Geschichts-, Sozialwissenschaften oder Geografie abdecken (s. Ergebnisse). Es kann damit zugespitzt von einer *strukturellen Fachfremdheit* gesprochen werden, da das Studium eigentlich die weiteren Bezugsdisziplinen und Fachdidaktiken einschließen müsste. In der Praxis werden Lehrkräfte aber mit vergleichsweise geringer Wissenschaftskompetenz in fachdidaktisch relevanten Bezügen der Gesellschaftslehre mit dem Unterrichten des integrativen Faches beauftragt, sodass die Anforderungen der KMK an das fachdidaktische Wissen nicht vollumfänglich erfüllt sein dürften.

Was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, darf nicht nur ein Leitprinzip mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung und Bildungsprozesse der Lernenden sein, sondern muss ebenso als Prinzip für die Aus- und Weiterbildung der (angehenden) Lehrer\*innen gelten (vgl. Engartner, 2017). Eine Wissenschaftsorientierung in der Aus- und Weiterbildung der entsprechenden Lehrkräfte muss letzteren ermöglichen, sich in der Wissenschaftslandschaft und den einzelnen Disziplinen orientieren zu können. Bezogen auf das fachdidaktische Wissen bedeutet dies, dass neben fachdidaktischem Wissen selbst auch ein *Wissen über die Fachdidaktiken* entwickelt werden muss. Hier setzt der vorliegende Beitrag an und analysiert, wie Lehrkräfte mit ihrem fachdidaktischen Wissen mit Blick auf das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre umgehen. Nach der Analyse exemplarischer Interviewsequenzen zeigt der Beitrag darauf aufbauend die Notwendigkeit der Entwicklung einer *fachdidaktisch-reflexiven Integrationskompetenz (F-R-I-K)* auf. Diese Kompetenz meint die bewusste Wahrnehmung, Bezugnahme, Abwägung und Relationierung fachdidaktischen Wissens. Fachdidaktisches Wissen meint dementsprechend gerade auch ein *Wissen über* (verschiedene) Fachdidaktiken, das z.B. ein *Wissen über* fachdidaktische Positionen und grundlegende Konzepte, Prinzipien oder Vorstellungen (über verschiedene Fachdidaktiken hinweg) mit einschließt.

## 2 Bedeutung fachdidaktischen Wissens für das professionelle Handeln von Lehrkräften

Um den (individuellen) Umgang von Lehrkräften mit ihrem fachdidaktischen Wissen zu analysieren, wird zunächst die Bedeutung fachdidaktischen Wissens für das professionelle Handeln aufgezeigt. In der Regel ist (fachdidaktisches) Wissen Teil theoretischer Perspektiven auf die Professionalität von Lehrkräften und wird allgemein als eines der zentralen Merkmale gesetzt (vgl. Cramer et al., 2020). Expertiseansätze und die auf sie

---

<sup>3</sup> So sind beispielsweise an den Hochschulstandorten Bielefeld, Köln, Wuppertal – Zusatzprüfungen ausgenommen – in der Regel zwei Disziplinen zu studieren, die auf eine Lehrbefähigung in den entsprechenden Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I und II vorbereiten.

Bezug nehmenden kompetenztheoretischen Arbeiten beschäftigen sich mit den Wissensarten, aber auch ihren Beschaffenheiten – Wissen ist dabei die Grundlage für Lehrkräfte, um Unterricht professionell wahrzunehmen und professionell zu handeln (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 79f.). Ziel ist die Beschreibung beruflicher Anforderungen (v.a. des Unterrichtens) und daran gemessen erfolgreiches Lehrkräftehandeln (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 81). So schließt auch die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) fachdidaktisches Wissen als eine zentrale Facette mit ein:

„Shulman stellt das fachdidaktische Wissen als den bedeutsamsten Teil des Professionswissens, ja sogar des professionellen Verständnisses von Lehrerinnen und Lehrern im Allgemeinen heraus (vgl. Shulman 1987, S. 8). Fachdidaktisches Wissen ist nach ihm das, was den unverkennbaren Aufbau des Wissens von Lehrerinnen und Lehrern ausmacht, und der zentrale Aspekt, durch den sich inhaltliche Spezialisten von Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden (vgl. ebd.).“ (Niermann, 2017, S. 59)

Auch aus strukturtheoretischer Perspektive kommt (fachdidaktischem) Wissen eine wichtige Funktion zu. Hier wird besonders die Notwendigkeit, auszuwählen, Schwerpunktsetzungen, eigene Gestaltungsentscheidungen und Handlungen sowie Ziele professionell begründen zu können, hervorgehoben (Oevermann, 2002). Dafür ist ein Deutungs- und Orientierungswissen in den hinterlegten Fachdidaktiken unerlässlich (vgl. Oevermann, 2002, S. 58ff.). Oftmals gilt es dabei, unterschiedliche Anforderungen zu berücksichtigen, die teils aber unvereinbar sind (Helsper, 2004). Mehr als in kompetenztheoretischen Perspektiven steht damit die Frage und Ungewissheit des Gelingens des Unterrichtens im Fokus (Helsper, 2007).

In Anlehnung an unterschiedliche professionstheoretische Perspektiven wird u.a. die *Relationierung*<sup>4</sup> unterschiedlicher Wissensformen als ein zentrales Moment sozialwissenschaftlicher Professionalität betont (Schwier, 2019; Schwier & Bulmahn, 2016). Dabei geht es stets darum, konkretes Erfahrungs-/Handlungswissen mit wissenschaftlichem Wissen in Verbindung zu setzen: Die Relationierung dieser unterschiedlichen Wissensformen schlägt sich in dem Auf- und Ausbau des sogenannten *Professionswissens* nieder (vgl. Schwier, 2019, S. 110), schließt professionelle Begründungsmuster (des Entscheidens) mit ein und rekurriert dabei auf die beiden anderen Wissensformen (vgl. Schwier & Bulmahn, 2016, S. 38). Es wird unmittelbar deutlich, dass fachdidaktisches Wissen mit Blick auf das jeweilige Unterrichtsfach eine unbestreitbar zentrale Funktion für die Gestaltung und Umsetzung von Unterricht zugeschrieben wird (siehe auch Konzepte wie die *Fachdidaktisch-fokussierte Praxisberatung*; Bulmahn et al., o.J.). Die Fachdidaktiken geben schließlich *unterschiedliche* Antworten darauf, wie Lehren und Lernen im jeweiligen Fach stattfinden sollen. Die Vielzahl dieser unterschiedlichen Antworten und damit Bildungsvorstellungen und -ziele, Wege des Lernens, unterrichtsmethodische Besonderheiten, Fachinhalte etc. (vgl. Handelsmann, 2022, S. 38f.) gilt es, für die Lehrkräfte fachdidaktisch zu überblicken und, wie beschrieben, in *Bezug zu anderen Wissensformen und -inhalten setzen* und *auswählen* zu können. Aus Perspektive der Autoren sind dabei die professionellen Begründungsmuster mit Blick auf die Gestaltung von Fachunterricht gerade auch auf fachdidaktisches Wissen angewiesen, da hier unterschiedliche normative Anforderungen miteinander verhandelt werden müssen. Umso dramatischer erscheint die eher geringe Hinwendung beispielsweise der unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken zur Professionalität der Lehrkräfte (vgl. Handelsmann, 2022, S. 24). Es gilt demnach verstärkt in den Blick zu nehmen, wie Fragen der schulischen Fächerintegration, Vorstellungen von Interdisziplinarität im Studium und Perspektiven auf die Professionalität als Lehrkraft sinnvoll aufeinander bezogen werden können.

---

<sup>4</sup> Relationierung wird dabei als ein zentrales Element von Reflexion verstanden (vgl. Schwier, 2019; Schwier & Bulmahn, 2016).

Gerade im Kontext von Integrationsfächern setzt die systematische, bewusste und reflektierte Bezugnahme auf fachdidaktisches Wissen also auch Wissen über fachdidaktische Positionen bei Lehrkräften voraus. In Bezug auf die Gesellschaftslehre sind beispielsweise Diskurse und Positionen der Sozialwissenschafts- und Politikdidaktik, der Geschichts- und Geografiedidaktik sowie der Wirtschaftsdidaktik von Bedeutung. Dieser Artikel nimmt entsprechend der bisherigen Ausführungen fachdidaktisches Wissen v.a. in Hinblick auf die Bedeutsamkeit bewusster Reflexions- und Ausbildungsprozesse in den Fokus.

### 3 Methode

Der vorliegende Artikel bezieht sich auf empirische Daten, die im Rahmen einer laufenden qualitativen Studie erhoben wurden, bei der an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen 16 Lehrkräfte befragt wurden, die die *integrierte Variante*<sup>5</sup> des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre unterrichten. Das Ziel der Studie ist die Entwicklung einer *Grounded Theory*<sup>6</sup> zu Handlungsstrategien von Lehrkräften im Umgang mit (Nicht-)Wissen im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre. Der vorliegende Artikel legt einen Fokus auf Handlungsstrategien der Lehrkräfte im Umgang mit ihrem fachdidaktischen Wissen im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre.<sup>7</sup>

Mit Blick auf das gewählte Forschungsfeld lassen sich entsprechend der Fragestellung Lehrkräfte als Expert\*innen beschreiben (vgl. Bogner et al., 2014, S. 34ff.). Der Expert\*innenstatus kann als ein relationaler Status begriffen werden, der von den Forscher\*innen mit Blick auf das jeweilige Erkenntnisinteresse zugewiesen wird (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 443). Vor diesem Hintergrund werden die befragten Lehrkräfte in der Studie als Experten\*innen adressiert, weil angenommen wird, dass sie über spezifisches Deutungswissen im Umgang mit den beschriebenen Diskrepanzen im Kontext des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre (vgl. Kap. 1) verfügen.<sup>8</sup> Aus diesem Grund wurden nur Lehrkräfte befragt, die an Gesamtschulen tätig sind, an denen das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre in der *integrierten Variante* unterrichtet wird, weil sich für diese Lehrkräfte die Anforderung stellt, die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven der Gesellschaftslehre zu integrieren. Ihr Experten\*innenstatus definiert sich über ihre exklusive „Zuständigkeit für problemlösungsbezogene Entscheidungen“ (vgl. Pfadenhauer, 2009, S. 101) im Umgang mit den Anforderungen und Diskrepanzen der integrierten Gesellschaftslehre. Experten\*innen tragen die (Letzt-)Verantwortung „für den Entwurf und die Bereitstellung von Problemlösungen“ (vgl. Pfadenhauer, 2009, S. 101ff.).

Für die Erhebung wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, bei denen das Deutungswissen der Befragten im Zentrum steht, von dem angenommen wird, dass es maßgeblich das Handeln der Akteure\*innen beeinflusst und strukturiert (vgl. Bogner et al., 2014, S. 25, 76). Deutungswissen bedarf der Erschließung und Rekonstruktion durch die Forscher\*innen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 75f.). Deswegen erfolgt die Auswertung

---

<sup>5</sup> In Nordrhein-Westfalen können die Einzelschulen selbstständig darüber entscheiden, in welcher Variante sie das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre anbieten: Neben der bereits erwähnten integrierten Variante können Schulen die Unterrichtsfächer Geschichte, Geografie und Politik getrennt anbieten oder Mischvarianten (integrierte und getrennte Variante je nach Jahrgang) wählen (vgl. MSB NRW, 2020, S. 10).

<sup>6</sup> Die *Grounded Theory* (GT) zielt auf die Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien. Ein Merkmal von GT-Studien ist die Parallelität von Materialgewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung. Ihr „Herzstück“ bilden die Kodiervorgänge und der kontinuierliche Vergleich des Datenmaterials (*constant comparative method*; vgl. Strübing, 2018, S. 97ff.). Für einen grundlegenden Überblick zur *Grounded Theory* vgl. Mey & Mruck (2020, S. 513–535) und Strübing (2021).

<sup>7</sup> Der Umgang mit fachdidaktischem Wissen bildet in der Hauptstudie einen Teilaspekt mit Blick auf die rekonstruierten Handlungsstrategien der Lehrkräfte.

<sup>8</sup> Der Experten\*innen-Status wird den befragten Lehrkräften auch bildungspolitisch zugewiesen. Sie werden als Experten\*innen für die Gestaltung und die Umsetzung des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre adressiert (vgl. MSB NRW, 2020, S. 12).

des empirischen Materials entlang von Analyseverfahren der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss, 1994, S. 90–123; Strauss & Corbin, 1996, S. 43–117). Mit Hilfe der Kodierverfahren wurde ein erster offener Zugang zum empirischen Material geschaffen. Der komparativen Forschungslogik der Grounded Theory folgend (vgl. Mey & Mruck, 2020, S. 524) wurde das empirische Material fallübergreifend bezogen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert. Im Fortgang der Analyse konnten mit Blick auf die Fragestellung relevante Konzepte bestimmt und weiter ausgearbeitet werden. Schließlich erfolgte eine Fokussierung auf diejenigen Konzepte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage nach der (Re-)Analyse der empirischen Daten als zentral erschienen. Der institutionell-organisatorische Rahmen des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen bildet den zentralen Bezugspunkt für die Äußerungen der Lehrer\*innen und sichert die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews (vgl. Meuser & Nagel, 2008, S. 378).

## 4 Ergebnisse<sup>9</sup>

Die Analyse der folgenden Interviewausschnitte zeigt auf, inwiefern fachdidaktisches Wissen und Wissen *über* Fachdidaktiken für die Lehrkräfte, die die integrierte Variante des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre unterrichten, bedeutsam ist. Im Fokus steht, wie die Lehrkräfte sich dabei auf ihr (fachdidaktisches) Wissen beziehen und wie sie mit Leerstellen ihres (fachdidaktischen) Wissens umgehen. Dabei wird u.a. deutlich, wie sie unterschiedliche Wissensbestände relationieren oder auch bewusst ausschließen. Es wurden Auszüge aus drei Befragungen ausgewählt, die exemplarisch zentrale Strategien der Lehrkräfte im Umgang mit ihrem fachdidaktischen Wissen über den Einzelfall hinweg beschreiben.<sup>10</sup> Im Folgenden werden die Strategien *Analogiebildung durch Bezugnahme auf das eigene fachdidaktische Wissen*, *Situatives Lernen* sowie *Akzeptanz fachdidaktischer Leerstellen* vorgestellt. Sie bilden zentrale Ergebnisse der komparativen Analyse des Datenmaterials und finden sich in Variationen in allen Befragungen wieder

### 4.1 Strategie Analogiebildung durch Bezugnahme auf das eigene fachdidaktische Wissen

Der folgende Interviewausschnitt zeigt exemplarisch, inwiefern die Lehrkräfte ihr Ausbildungsfach zu dem zu unterrichtenden Fach Gesellschaftslehre in Bezug setzen. Der Interviewer fragt hier die Lehrkraft, auf Grundlage welcher Ansätze und Ideen sie ihren Gesellschaftsunterricht plant und ob sie dabei auf Wissen aus Studium, Fachseminar oder auf die Unterstützung der Kolleg\*innen an der Schule zurückgreifen kann.

Interviewer: *Hast du denn für dich für die Unterrichtsplanung eine Idee, auf welche Weise du Integration in Gesellschaftslehre gestalten kannst? Hast du da für dich Ansätze, beispielsweise aus der Uni, aus dem Studienseminar oder aus der Schule, von Kollegen?*

Befragte Lehrkraft 1: *Also aus Uni und Seminar gar nicht. Da hatte ich ja gar kein GL. Genau. Ich hatte immer Geschichte. Manchmal würde ich sagen, dass es schon intuitiv insofern ist irgendwie sowieso auch mein Zugang zu Geschichte ist. Mein Zugang zu Geschichte ist halt immer sozusagen zu versuchen, wenn es einen gibt, den Gegenwartsaspekt mit reinzubringen. Zum Beispiel wenn wir das Thema „Demokratie in Athen“ haben, ich weiß halt nicht, wie es für andere Lehrer ist, für mich ist es halt einfach klar, wenn ich über Demokratie in Griechenland spreche, dass wir dann auch auf unser politisches System gucken und auf unsere Demokratie. Das ist für mich sozusagen intuitiv, weil das einfach so*

<sup>9</sup> Das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre existiert in Nordrhein-Westfalen – neben Gesamtschulen – vor allem noch an Sekundarschulen. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung haben deswegen auch Relevanz für die Akteure\*innen an Sekundarschulen (vgl. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>).

<sup>10</sup> Die Hauptstudie nimmt Handlungsstrategien der Lehrkräfte im Umgang mit (Nicht-)Wissen im Kontext des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre grundlegender in den Blick.

*offensichtlich ist, und andere Sachen, da muss ich mit der Nase drauf gestoßen werden.*  
(Auszug Transkript 1)

Das Ende der Äußerung verweist unmittelbar auf einen zentralen Aspekt: Es gibt aus Sicht der Lehrkraft (fachdidaktische) Wissensbestände, auf die andere Kolleg\*innen hinweisen, die dann die Sicht der befragten Lehrkraft erweitern können. Die Grenzen des eigenen Wissens werden aber nicht aktiv von der befragten Lehrkraft selbst überschritten – sie bleibt vielmehr im Rahmen ihrer fachdidaktischen Routinen und Perspektiven, die unproblematisch zur Anwendung kommen. Wie kommen diese Leerstellen aus Sicht der Lehrkraft aber zustande?

Die befragte Lehrkraft kennzeichnet die universitäre Ausbildung und das Studienseminar mit Blick auf die Gestaltung von Unterricht im Fach Gesellschaftslehre zunächst als nicht ausreichend. Die Lehrkraft wurde für das Unterrichtsfach Geschichte ausgebildet und hat im Rahmen dieser Ausbildung fachdidaktisches Wissen in nur einer fachlichen Perspektive der Gesellschaftslehre erworben. Aus Perspektive der Lehrkraft erfolgte keine systematische Relationierung der gesellschafts-/sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken auf Ebene ihrer Ausbildung. Damit wird hier implizit eine gewünschte Kohärenz zwischen Studium und Berufspraxis hergestellt. Die befragte Lehrkraft gibt mit der Äußerung einen Hinweis darauf, dass es in der Planung von Gesellschaftslehreunterricht offensichtlich Aspekte gibt, bei denen sie „mit der Nase drauf gestoßen werden“ muss. Die Lehrkraft konstatiert fachdidaktische Leerstellen im eigenen fachdidaktischen Wissen. Es fehlt der befragten Lehrkraft damit Wissen zur Gestaltung von integriertem Gesellschaftslehreunterricht, das durch sie selbst als durchaus relevant gekennzeichnet wird. Vor diesem Hintergrund macht die Analyse sichtbar, dass aufgrund fehlenden fachdidaktischen Wissens keine professionellen Begründungsmuster mit Blick auf die Gestaltung der fachfremden Perspektiven der Gesellschaftslehre von der Lehrkraft hergestellt werden (können). Weder zieht sie in dieser Textstelle damit fachdidaktisches Wissen, das über die im Studium studierten Fächer hinausgeht, noch ein vertieftes Wissen über Fachdidaktik(en) hinzu.

Im konkreten Fall bezieht sich die Lehrkraft auf politische/sozialwissenschaftliche Perspektiven der Gesellschaftslehre, wie wenige Stellen später im Interview deutlich wird. Da die Lehrkraft in Bezug auf diese Perspektiven über kein systematisches fachdidaktisches Wissen verfügt, versucht sie diese mit einem allgemein und unspezifisch gehaltenen Aktualitätsbezug („Gegenwartsaspekt“) bei der Gestaltung des Faches einzubeziehen. Analytisch lässt sich festhalten, dass sich die Lehrkraft dafür auf fachdidaktisches Wissen aus ihrer Ausbildung bezieht (Fachseminar), ohne dabei auf Politikdidaktik/Sozialwissenschaftsdidaktiken zu rekurrieren. Die Lehrkraft führt das fachdidaktische Prinzip der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung an (vgl. Bergmann, 2012). Sie führt aus, dass es im Fachseminar Geschichte „immer Tenor“ gewesen sei, dass „das Fach Geschichte [...] gar keine Daseinsberechtigung [habe], wenn es nicht auch irgendwie Auswirkung auf die Gegenwart [...] und damit ja auch politische Auswirkung [habe]“. Nimmt man den eingangs angeführten Interviewausschnitt hinzu, wird ersichtlich, wie die Lehrkraft das Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges hier begreift. Sie stellt eine Analogie zwischen der „Demokratie in Athen“ und „unsere[r] Demokratie“ her. Allerdings bleibt diese Analogiebildung so unspezifisch, dass hier durchaus von einem alltagsweltlichen Verständnis von Aktualität und Gegenwart ausgegangen werden kann. Sie nimmt schließlich keinen Bezug auf Konzepte oder Kategorien (z.B. des sozialwissenschaftsfachdidaktischen Aktualitätsprinzips), sondern legitimiert ihr Vorgehen hier mit vermeintlich allgemeiner Gültigkeit.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, dass das Verständnis des Gegenwartsprinzips auf dieser Verständnisebene verbleibt. So führt die Lehrkraft an einer anderen Stelle des Interviews aus, dass sie das Thema „Olympische Spiele in der Antike“ gut mit der Gegenwart verknüpfen konnte, weil zum Zeitpunkt der Thematisierung Olympische Spiele stattgefunden haben. Neben der eher alltagsweltlichen und weniger

fachdidaktikspezifischen Deutung des Gegenwarts- und Zukunftsprinzips setzt sie zudem dieses Prinzip für die Gestaltung der historischen Perspektive der Gesellschaftslehre absolut (diese habe ohne Gegenwartsbezüge keine „Daseinsberechtigung“, siehe zuvor). Im weiteren Verlauf des Interviews stellt die Lehrkraft keine weiteren Relationen zu anderen fachdidaktischen Konzepten in der Geschichtsdidaktik (z.B. Multiperspektivität oder Handlungsorientierung; vgl. Sauer, 2021) mehr her. Damit ist Wissenschaftsorientierung mit Blick auf die Begründungsmuster der Lehrkraft nur in Teilen und mit Blick auf spezifische fachdidaktische Konzepte gegeben. Die Lehrkraft versucht, Relationierungen zwischen den fachlichen Perspektiven der Gesellschaftslehre auf Grundlage ihres geschichtsdidaktischen (Ausbildungs-)Wissens herzustellen, verbleibt aber auf der Ebene der Ausbildungsdidaktik in einem engen Bereich geschichtsdidaktischen Wissens (nur Gegenwartsbezug), das zudem stark von alltagsweltlichen Deutungen dieses Prinzips überlagert bleibt. Mit Blick auf die fachfremden Fachdidaktiken versucht die Lehrkraft eine Relationierung herzustellen („*Demokratie in Athen*“ und „*unsere Demokratie*“), in der Annahme, dass diese über das Prinzip der Gegenwartsorientierung möglich sei.

In einem zweiten Beispiel referiert eine befragte Lehrkraft zunächst ebenfalls auf ihre universitäre wie auch fachseminarbezogene Ausbildung. Dazu setzt sie die Domäne Geografie in einen deutlichen Kontrast, indem sie darauf hinweist, dass sie diese weder studiert noch ein Fachseminar besucht habe.

*Interviewer: Also diese Prinzipien, von denen du gerade erzählt hast, ich nenne sie mal didaktische Prinzipien, nutzt du die auch für andere Fächer aus GL oder wie machst du das?*

*Befragte Lehrkraft 2: Genau, für Politik Sowi ja auch, so wie wir das ja auch kennengelernt haben, mit Fallbeispielen ausgehen usw., so wie wir das ja gelernt haben im Seminar, nutze ich dafür dann auch. Erdkunde habe ich nicht studiert, habe ich nicht als Seminar gehabt. Da gebe ich auch zu, alles ein Stück weit weniger. Ich mach das auch gerne und ich kann das jetzt auch gut, aber natürlich dann eher grundsätzlich so, was ich da habe, aber nicht, da weiß ich auch nicht viel zur Fachdidaktik oder das Seminar. Wie gesagt, hatte ich nicht.*

*Interviewer: Und bei SOWI, was sind da noch so Prinzipien, die du nutzt? Du hattest jetzt das Fallprinzip genannt.*

*Befragte Lehrkraft 2: Ja, genau. Also das sind ja so die, die hauptsächlich, dass man immer so ausgeht von Fallbeispielen und dann, dass man das überträgt, weil das einfach für die Schüler dann viel verständlicher ist, schülernah ist ähm dann da reinversetzen können, so das ist eigentlich der Schwerpunkt jetzt in SOWI ne, ja.*

(Auszug Transkript 13)

Wiederum wird wie im ersten Beispiel deutlich hervorgehoben, dass das studierte Fach grundlegend die eigene Expertise beschreibt. Dennoch definiert die befragte Lehrkraft Geografie als einen Bereich, den sie mit Freude unterrichtet, und verweist darauf, dass sie diesen „gut“ unterrichten könne. Sie verfügt nach eigener Angabe über „nicht viel“ geografiedidaktisches Wissen und verweist abermals auf ihre universitäre und fachseminarbezogene Ausbildung. Wie auch im vorherigen Beispiel wird die Grenze des eigenen Wissensbereichs deutlich. Identisch ist ebenfalls, dass von der Lehrkraft kein Impuls ausgeht, diese Grenzen des Wissens verschieben zu wollen und sich beispielsweise systematisch mit Fachdidaktiken der Geografie zu befassen. Es handelt sich damit um ein Nichtwissen (über Fachdidaktiken), das der Lehrkraft selbst bewusst ist (zum Begriff des Nichtwissens vgl. Handelmann, 2022). Dass sie Geografie dennoch „gut“ unterrichten kann, und zwar „nicht viel“, aber offensichtlich sich selbst doch eine grundlegende Expertise diesbezüglich zuschreibt, verweist auf zweierlei: Zum einen sieht sie sich offenbar in der Lage, die geografischen Anteile dennoch zu unterrichten. Dieses Unterrichten wird nicht weiter problematisiert, scheint ihr also aus ihrer Sicht grundlegend zu gelingen. Zum anderen stellt sich die Frage, welche Form der Expertise dafür vorliegt



und wie diese von ihr erworben wird und wurde. Dazu lässt die Sequenz mindestens zwei Deutungen zu.

Erstens erscheint es möglich, dass Analogien zu ihrem studierten Fach (Sozialwissenschaften) bestehen und sie entsprechendes fachdidaktisches Wissen auf die andere Domäne „überträgt“. Der Verweis auf das (sozialwissenschaftsdidaktische) Fallprinzip kann entsprechend interpretiert werden. Die Verallgemeinerung, „*dass man immer so ausgeht von Fallbeispielen*“, kann entsprechend auch so verstanden werden, dass auch für historische und/oder geografische Themen/Inhalte ein entsprechendes Vorgehen gewählt wird. Zweitens liegt es nahe, dass die Lehrkraft ihr Wissen v.a. situativ in der Auseinandersetzung in schulischen Lehr- und Lernprozessen erworben hat und sich damit nicht an wissenschaftlichen Relevanzen (des studierten Faches) orientiert, sondern vielmehr induktiv von ihrer Berufspraxis aus entsprechendes Erfahrungswissen sukzessive aufbaut, um die entsprechenden strukturell fachfremden Anteile aus ihrer Perspektive erfolgreich zu bewältigen. Wie im vorherigen Interviewauszug wird damit auch in diesem deutlich, dass analog zum „Gegenwartsbezug“ als Legitimation hier der Fallbezug als allgemeiner Begründungshorizont eröffnet wird, der es der Lehrkraft ermöglicht, ohne konkreten Rückgriff auf fachdidaktisches Wissen der unterschiedlichen Fachdidaktiken ihren Umgang und ihre Gestaltungsentscheidungen des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre zu begründen. Die Arbeit mit Fällen wird hier mit Blick auf sozialwissenschaftliche Fachdidaktiken als „*Schwerpunkt*“ definiert, der mit Blick auf die wissenschaftlichen Diskurse als nicht hinreichend bezeichnet werden muss: Mit den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses<sup>11</sup>, den Prinzipien der Problemorientierung oder Handlungsorientierung ließen sich weitere mindestens genauso zentrale fachdidaktische Perspektiven eröffnen (vgl. Handelsmann, 2022). Die fachdidaktischen Begründungszusammenhänge werden durch die Lehrkraft entsprechend verengt und auf ein Prinzip hin zugespitzt. Sie reduziert damit implizit die Fachdidaktik(en) auf eine zentrale Perspektive, welche ihre Begründungsfähigkeit im Kontext des Integrationsfaches Gesellschaftslehre aufrechterhält.

#### 4.2 Strategien Situitives Lernen und Akzeptanz fachdidaktischer Leerstellen

Die nächste exemplarisch ausgewählte Sequenz zeigt, wie es Lehrkräften in der Berufspraxis gelingt, fachdidaktische Leerstellen zu bearbeiten und ihre Handlungsfähigkeit in Bezug auf das Unterrichten aufrechtzuerhalten.

Interviewer: *Du hast ja ein wenig vom Sinn von GL gesprochen. Ich höre da jetzt einerseits raus, du bist so ein bisschen auch kritisch gegenüber dem Fach eingestellt, weil es deiner Meinung nach zum Beispiel genutzt wird, um Lehrermangel zu kompensieren. Andererseits fällt mir aber auch auf, dass du versuchst, irgendwie dann doch GL zu gestalten, vielleicht kannst du ein bisschen erzählen, wie du das machst?*

Befragte Lehrkraft 3: *Ja genau, also das waren ähm... Die Erdkundethemen habe ich größtenteils tatsächlich immer irgendwie mit offenen und freien Lernformen sozusagen so ein bisschen verknüpft. [...] Also diese Atlasrallyes und so und ich hab da letztendlich mich mit den Schülern sozusagen zusammen fortgebildet. Ich hab mir das selber davor immer angeguckt. Also dieses Klassische, man ist den Schülern zwei, drei Seiten voraus quasi, aber hab dann immer wieder gemerkt, dass es nur über Recherche geht und irgendwie über Gruppenarbeiten, weil bei vielen Dingen ich einfach nicht helfen konnte. Also gerade wenn es um, weiß ich nicht die ähm. Das kommt auch relativ früh, glaube ich, so die die Erdschichten,*

<sup>11</sup> Der „Beutelsbacher Konsens“ umfasst drei Grundprinzipien politischer Bildung: (1) Überwältigungsverbot, (2) Kontroversitätsgebot, (3) Interessen-/Schülerorientierung. Diese Grundprinzipien haben breite Zustimmung in der politischen Bildung gefunden; sie gelten „für die Praxis als eine Art Kern der Berufsethik“ (vgl. Sander, 2022, S. 19ff.). Vgl. für die Bedeutung, die Wirkung und für Kontroversen in Zusammenhang mit dem „Beutelsbacher Konsens“ Frech & Richter (2017).

*und da kommen Fragen von Schülern, die kann ich einfach nicht beantworten zu irgendwelchen, weiß ich nicht, den Platten, die sich drunter bewegen, und da hatten Schüler da noch irgendwelche tiefergehenden Fragen, das ist aber ... Da geht man ganz offen mit, also ich zumindest, ich sag dann, ich bin kein(-e) Erdkundelehrer\*in, tut mir leid und ja ich habe das immer offen gemacht, frei und mit Lerntheke auch oft, wie weiß ich nicht, auf einmal Erdkunde oder Geografie-Lehrer auch gefragt, der hat mir dann ein paar Tipps gegeben sozusagen gegeben und gesagt: Hier, nimm mal die Reihe und so, damit kann man das recht gut machen und das geht bei den Kleineren geht das immer ganz gut. [...]*

(Auszug Transkript 15)

Die Textstelle verweist auf für die Lehrkraft subjektiv relevante Wissensbestände, welche aus Sicht der Lehrkraft für die professionelle Gestaltung von Teilbereichen der Gesellschaftslehre (hier: für die geografische Perspektive der Gesellschaftslehre) als notwendig erscheinen. Die befragte Lehrkraft bezieht die (erst einmal offene) Frage nach der Gestaltung von Gesellschaftslehre von sich aus auf die geografische Perspektive der Gesellschaftslehre und spricht spezifische geografische Inhalte und Unterrichtsfachthemen an. Auffällig dabei ist, dass die Lehrkraft als Begründung für die Gestaltung der geografischen Perspektive ausschließlich auf Fachwissen und, in diesem Zusammenhang noch einmal eingegrenzt, auf naturwissenschaftliches Fachwissen der Geografie („*Erdschichten*“) verweist. Fachdidaktisches Wissen der Geografiedidaktik erscheint lediglich in Form der sogenannten *Atlasrallye* (also auf der Ebene einer konkreten Lernmethode) und in Form von sogenannten *Unterrichtsreihen* (also auf der Ebene einer vor allem zeitlichen Didaktisierung von Lerninhalten). Explizit spricht die Lehrkraft fachdidaktisches Wissen der Geografiedidaktik(en) als potenziellen und zentralen Bezugspunkt für die Begründung und Legitimation der Gestaltung der geografischen Perspektive nicht an. Vor diesem Hintergrund kann man davon ausgehen, dass eine systematische, bewusste und reflektierte Bezugnahme auf *fachdidaktisches Wissen* der sowie auf Wissen über die Geografiedidaktik bei der Gestaltung von Gesellschaftslehre vor dem Hintergrund der Diskrepanz zwischen Ausbildung und Berufspraxis für die Lehrkraft keine Relevanz einnimmt. In diesem Fall führt die Leerstelle im fachdidaktischen Wissen dazu, dass die Auswahl von Wissensbeständen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, konkrete Gestaltungsentscheidungen und Handlungen sowie Ziele von der Lehrkraft nicht professionell begründet werden (können).

## 5 Diskussion: Welches fachdidaktische Wissen benötigen Lehrkräfte der gesellschaftlichen Unterrichtsfächer (mindestens)?

Die aus Kapitel 4 rekonstruierten Strategien zeigen einen problemlösend-pragmatischen Umgang mit den Leerstellen im fachdidaktischen Wissen im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre. Dieser Umgang verbleibt auf einer Ebene der Bewältigung der situativ gegebenen Aufgaben und Anforderungen, die an die Lehrkräfte gestellt werden (z.B. Beschaffung und/oder Austausch von (Unterrichts-) Materialien, ausschließliche Orientierung an Schulbüchern etc.). Es findet aber aus Sicht von Wissenschaftsorientierung und Kontroversität keine systematische Auseinandersetzung oder kein Ausbau des eigenen fachdidaktischen Wissens über die studierte Fachdidaktik hinaus statt.

Die empirischen Beispiele zeigen: Lehrkräften fehlt in Teilen Wissen in den für die Gesellschaftslehre potenziell relevanten Fachdidaktiken sowie ein Verständnis für die Fachdidaktik selbst.<sup>12</sup> Die analysierten Strategien im Umgang mit dem vorhandenen fachdidaktischen Wissen zeigen, dass eine Professionalisierung des Handelns aus Sicht

<sup>12</sup> Dieser Befund gilt nicht nur für die fachfremden Fachdidaktiken der Gesellschaftslehre, sondern in Teilen auch für das fachdidaktische Ausbildungswissen der Lehrkräfte.

von Wissenschaftsorientierung und Kontroversität notwendig ist: Fachdidaktisches Wissen der nicht studierten Fachdidaktiken ist entweder nicht vorhanden, wird intuitiv und/oder situativ in Ausschnitten erschlossen oder die eigene fachdidaktische Ausbildung wird fraglos auf andere fachdidaktische Perspektiven übertragen. Die Ausbildung wird von den Lehrkräften dabei oft als letzte Station des (systematischen) fachdidaktischen Wissenserwerbs beschrieben (Universität bzw. Studienseminar). Gleichzeitig zeigt sich mit Blick auf die Ergebnisse, dass das *Wissen über Fachdidaktik* in der Praxis aus Perspektive der Lehrkräfte durchaus eine zentrale Relevanz hat, sich die Akteure\*innen der spezifischen Verständnisse durchaus bewusst sind und ihr Wissen kontextualisieren sowie die Grenzen des eigenen Wissens abschätzen können. Hieran lässt sich konzeptionell sehr gut anschließen: Die in diesem Beitrag geforderte fachdidaktisch-reflexive Integrationskompetenz (F-R-I-K) konzeptualisiert konkrete Schritte. Zielsetzung ist es, dass Lehrkräfte, die über eine *fachdidaktisch-reflexive Integrationskompetenz* verfügen, Ähnlichkeiten zwischen den unterschiedlichen Fachdidaktiken (er-)kennen, fachspezifische Ausprägungen der jeweiligen fachdidaktischen Konzepte zur Kenntnis nehmen und beides – das (fachdidaktisch) Unterschiedliche und das Gemeinsame (vgl. Hedtke, 2005, S. 28) – in ein produktives Verhältnis zueinander setzen können.

Lehrer\*innen-Professionalität zeichnet aus, die in den einzelnen Fachdidaktiken (z.B. Sozialwissenschaften) unterschiedlichen Grundverständnisse (vgl. Handelsmann, 2022, S. 36) voneinander unterscheiden und vergleichen zu können. Die *fachdidaktisch-reflexive Integrationskompetenz* soll die Lehrkräfte in die Lage versetzen, ihre Professionalität trotz einer strukturbedingt angelegten Fachfremdheit (weiter) zu entwickeln. Folgende Schritte zur Anbahnung von F-R-I-K erscheinen ausgehend von den Ergebnissen der Analyse notwendig, um die fachdidaktischen Leerstellen im Wissen von Lehrkräften des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre (z.B. an Universitäten, in Studienseminaren, in Fachschaften oder Weiterbildungen) zu adressieren:

- F** – Fachdidaktische Positionen kennen: fachdidaktisches Wissen entwickeln und ausbauen (disziplinäre Ebene)
- R** – Reflexion und Einordnung fachdidaktischer Positionen: Wissen über fachdidaktisches Wissen erwerben (disziplinäre Ebene)
- I** – Integration unterschiedlicher fachdidaktischer Positionen: fachdidaktisches Wissen aufeinander beziehen und interdisziplinäres Wissen über Fachdidaktik(en) entwickeln (disziplinäre/interdisziplinäre Ebene)
- K** – Kooperationspotenziale auf unterschiedlichen Ebenen der Lehrkräftebildung nutzen: Austausch fachdidaktischen Wissens an Orten der Lehrkräftebildung (disziplinäre/interdisziplinäre Ebene)

So können die eigenen Positionen und das eigene fachdidaktische Wissen disziplinär wie auch interdisziplinär mit Blick auf andere Fachdidaktiken erweitert werden. Dabei muss bedacht werden, dass die Lehrkräfte hierdurch sicher kein Studium ersetzen oder sich in gleicher Tiefe in entsprechende Fachdidaktiken einarbeiten können. Es ermöglicht ihnen jedoch, als Experten\*innen ein Orientierungs- respektive Deutungswissen für ihren Aufgabenbereich auf- und auszubauen. Lehrkräfte können so systematisch und strukturell bei der wissenschaftsorientierten Gestaltung von Gesellschaftslehre unterstützt werden. Es gilt, Engführungen vorzubeugen, die beispielsweise fachdidaktisches Wissen auf praktische Unterrichtsplanungsentscheidungen reduzieren. Vielmehr müssen Lehrkräfte mit Blick auf heterogene (Bildungs-)Ziele unterschiedliche fachdidaktische Positionen befragen können, um sie dann zu weiterem fachdidaktischen Wissen ins Verhältnis zu setzen. Erst wenn auf dieser diskursiven Ebene von Unterrichtsgestaltung eine Orientierung für Lehrkräfte möglich wird, können sie konkrete fachdidaktische Entscheidungen auf abstrakter Ebene professionell reflektieren und unterschiedliche Ziele der verschiedenen Fachdidaktiken, die z.B. im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre von Bedeutung

sind, bewusst verhandeln, auswählen oder begründet zurückweisen (Schwier, 2019). So entsteht ein *Wissen über Fachdidaktiken und ihr Verhältnis*.

Für professionelles Handeln von Lehrkräften bilden die zuvor beschriebenen Reflexions- und Aushandlungsleistungen die Voraussetzungen für konkrete unterrichtliche, didaktische und methodische Entscheidungen. Die in der Analyse aufgezeigte strukturelle Fachfremdheit im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre schränkt jedoch die professionellen Entscheidungs- und Begründungsmöglichkeiten der Lehrkräfte stark ein. Für eine (Weiter-)Entwicklung der Professionalität von Lehrkräften, die das Fach Gesellschaftslehre unterrichten, wären zumindest die folgenden fachdidaktischen Bezugshorizonte von Bedeutung (s. Abb. 1):

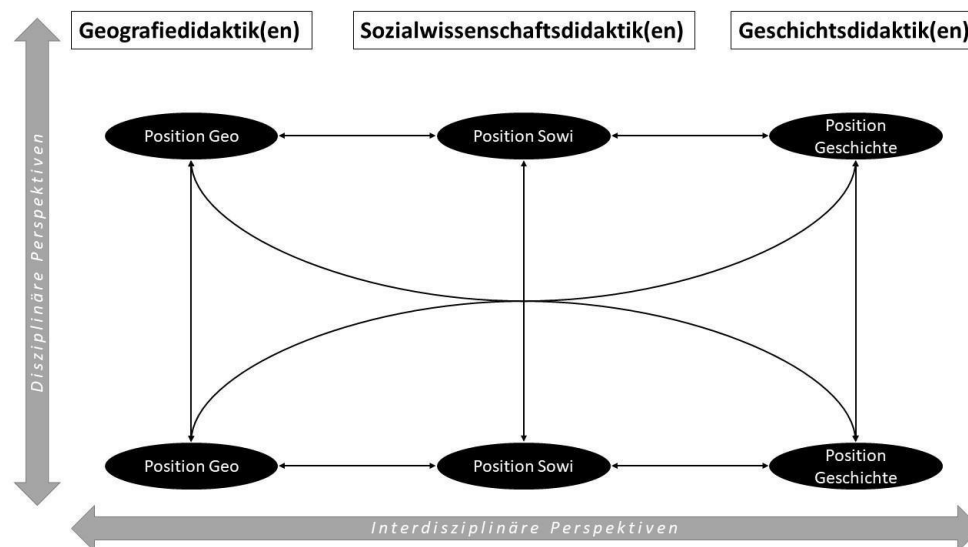


Abbildung 1: Reflexionsmatrix wissenschaftlicher Bezüge der Fachdidaktiken des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre (eigene Darstellung)

Der Einfachheit halber werden unterschiedliche fachdidaktische Wissensbestände hier exemplarisch als unterschiedliche fachdidaktische Positionen gefasst (s. Abb. 1). Der wissenschaftliche Bezugshorizont für das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre besteht auf einer *disziplinären* Ebene zunächst einmal aus fachdidaktischem Wissen in den je einzelnen Fachdidaktiken der Gesellschaftslehre. Auf einer *disziplinären* Ebene können zwei Dimensionen differenziert werden: Zum einen ist fachdidaktisches Wissen innerhalb der jeweiligen Ausbildungsdidaktik von Bedeutung. Zum anderen ist fachdidaktisches Wissen in den fachfremden Fachdidaktiken der Gesellschaftslehre zu berücksichtigen. Beide disziplinären Dimensionen verweisen so zwar auf die Notwendigkeit, sich auf fachdidaktisches Wissen in allen Bezugsdidaktiken der Gesellschaftslehre zu beziehen; die Integration der unterschiedlichen fachdidaktischen Wissensbestände ist an dieser Stelle jedoch noch nicht mitgedacht. Vor diesem Hintergrund verbleibt Wissen über Fachdidaktik(en) (vorerst) auf einer disziplinären Ebene.

Auf einer interdisziplinären Ebene wird sodann fachdidaktisches Wissen unterschiedlicher Fachdidaktiken der Gesellschaftslehre systematisch aufeinander bezogen. Erst an dieser Stelle wird disziplinäres fachdidaktisches Wissen zu interdisziplinärem fachdidaktischem Wissen. Die Ausbildung von Lehrkräften für das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre muss damit sowohl Fragen der Disziplinarität (bezogen auf die je unterschiedlichen Fachdidaktiken der Gesellschaftslehre) als auch der Interdisziplinarität (bezogen auf ihre systematische Integration) gerecht werden (vgl. Hedtke, 2005, S. 34ff.). Nur so kann eine für das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre angemessene Wissenschaftsorientierung durch die Lehrkräfte hergestellt werden, und nur so lassen sich

Fragen der Auswahl fachwissenschaftlicher Inhalte sowie Fragen ihrer Lehr- und Lernbarkeit in einer die Lernenden nicht überwältigenden Art und Weise professionell bearbeiten (Stichwort: Beutelsbacher Konsens).

Bildungspolitisch und fachdidaktisch werden Integrationsfächer und mögliche Konzepte zu deren Umsetzung kontrovers diskutiert (vgl. Busch et al., 2020; Gautschi, 2019; Weber, 2014). Nach wie vor existiert kein Studiengang für die Gesellschaftslehre (vgl. Bongertmann & Droste, 2022). Standortspezifische Projekte und Einzelinitiativen sind zwar begrüßenswert, können aber nicht die breite Masse der angehenden Lehrkräfte erreichen. Es ist also weder kurz- noch mittelfristig realistisch mit Lösungen in Bezug auf die strukturelle Fachfremdheit im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre zu rechnen.

Vor diesem Hintergrund sollen die im Rahmen der fachdidaktisch-reflexiven Integrationskompetenz (F-R-I-K) konzeptualisierten Schritte Studierende, Referendar\*innen und Lehrkräfte gleichermaßen dabei unterstützen, sich „zwischen unterschiedlichen Positionen der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ (Handelmann et al., 2020, S. 77) positionieren zu können – und das in einem Feld der gesellschaftlichen Unterrichtsfächer, die so stark wie wenige andere gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wandel in den Blick nehmen.

## Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bergmann, K. (2012). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (3. Aufl.). Wochenschau.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bongertmann, U. & Droste, P.J. (2022). Gesellschaftslehre – Ein Trendfach? *Geschichte für heute*, 15 (1), 516. <https://doi.org/10.46499/1998.2251>
- Bulmahn, C., Crämer, M., Handelmann, J. & Schewe, F. (o.J.). *Fachdidaktisch-fokussierte Praxisberatung im Fach Sozialwissenschaften. Handreichung für Studierende*. [https://www.sowi-online.de/praxis/methode/fachdidaktisch\\_fokussierte\\_praxisberatung\\_fach\\_sozialwissenschaften\\_handreichung\\_f%C3%BCr\\_studierende.html](https://www.sowi-online.de/praxis/methode/fachdidaktisch_fokussierte_praxisberatung_fach_sozialwissenschaften_handreichung_f%C3%BCr_studierende.html)
- Busch, M., Dittgen, M.W. & Mönter, L.O. (2022). *Das Integrationsfach Gesellschaftslehre aus der Lehrendenperspektive. Professionalisierung, Fachkultur und didaktische Entwicklungspotenziale* (Trierer Quellen- und Studienheft zur historisch-politischen Bildung, Bd. 4) (S. 1–72). Universität Trier.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Engartner, T. (2017). Beutelsbach an der Hochschule?! Sozialwissenschaftlicher Pluralismus statt ökonomischem Monismus. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 162–178). Wochenschau.
- Frech, S. & Richter, D. (Hrsg.). (2017). *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/968>
- Gautschi, P. (2019). Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10 (1), 9–19. <https://doi.org/10.46499/1413.1170>
- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4., vollst. überarb. Aufl.) (S. 266–274). Wochenschau.

- Grammes, T. (2017). Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung? In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 69–86). Wochenschau.
- Handelsmann, J. (2022). *(Zwischen) Wissen und Nichtwissen: Vorstellungen von Fachleitungen zur Professionalität sozialwissenschaftlicher Lehrkräfte*. Universität Bielefeld.
- Handelsmann, J., Schwier, V. & Bulmann, C. (2020). Forschendes Lernen und sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität in der phasenübergreifenden Professionsentwicklung. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning, & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung* (S. 71–81). Waxmann.
- Hedtke, R. (2005). Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung. In D. Kahsnitz (Hrsg.), *Integration von politischer und ökonomischer Bildung?* (S. 19–74). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80756-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80756-4_2)
- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79–108). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5)
- Hedtke, R. (2022). Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 40–50). Wochenschau.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Loerwald, D. (2008). Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 232–250). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91057-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91057-4_15)
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97024-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97024-4_14)
- Meuser, M. & Nagel, U. (2008). ExpertenInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 368–371). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_43)

- Mey, G. & Mruck, K. (2020). Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Band 2: Designs und Verfahren* (2., erw. u. überarb. Aufl.) (S. 513–535). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9\\_46](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_46)
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen – Gesellschaftslehre*. MSB NRW. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/237/gesk\\_gl\\_klp\\_3120\\_2020\\_07\\_01.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/237/gesk_gl_klp_3120_2020_07_01.pdf)
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts*. „...man muss schon von der Sache wissen.“. Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Pfadenhauer, M. (2009). Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundl. überarb. Aufl.) (S. 99–116). VS.
- Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, 8 (2), 23–31. <https://doi.org/10.4119/jsse-449>
- Sander, W. (2022). Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 13–28) Wochenschau.
- Sauer, M. (2021). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (14. Aufl.). Klett Kalmeyer.
- Schwier, V. (2019). Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2 (2), 105–123.
- Schwier, V. & Bulmahn, C. (2016). Miniaturen sozialwissenschaftlicher Professionalität – Über Wissen und Können in unterrichtlichen Praxisphasen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7 (2), 32–53.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Wilhelm Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 97–101). Barbara Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Weber, B. (2014). Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1 (5), 7–20.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (Hrsg.). (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für Politische Bildung.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Heß, S. & Handelmann, J. (2024). Fachdidaktische Leerstellen – ein Problem der Berufspraxis von Lehrkräften, die Gesellschaftslehre unterrichten? *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 6 (1), 114–129. <https://doi.org/10.11576/pflb-7350>

Online verfügbar: 19.08.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>