

Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?

V&R Academic

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für
Geschichtsdidaktik vom Vorstand

Band 14

Herausgegeben vom Vorstand der Konferenz für
Geschichtsdidaktik: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer,
Anke John, Astrid Schwabe und Holger Thünemann

Katharina Litten

Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?

Eine empirische Untersuchung
der Unterrichtsvorbereitung von
Geschichtslehrpersonen an Gymnasien
und Hauptschulen

Mit 52 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISSN 2198-5391

ISBN 978-3-8470-0697-8

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

© 2017, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

*Für Josef, Golda, Helene
und Ingo*

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	13
Abbildungsverzeichnis	15
Vorwort	17
1. Einleitung	19
II. Geschichtsdidaktische Unterrichtsplanung – der Forschungsstand .	25
II.1. Was ist Unterrichtsplanung? Unterrichtsvorbereitung als Gegenstand der didaktischen Forschung	25
1.1. Ansätze der Beschreibung	27
1.2. Verlauf des Planungsprozesses	29
II.2. Wie soll Unterricht geplant werden? Normative Vorschläge aus Allgemein- und Fachdidaktik	31
2.1. Allgemeindidaktische Angebote	31
2.1.1. Einflussreiche präskriptive Planungsmodelle der Didaktik	31
2.1.2. Die Debatte um die Unterrichtsrezepte	35
2.2. Grundlegende Ziele geschichtsdidaktischer Unterrichtsplanung	37
2.2.1. Guter Geschichtsunterricht	39
2.2.2. Kompetenzorientierung im Fach Geschichte	46
2.3. Geschichtsdidaktische Empfehlungen – zwischen Pragmatik und Theorie	50
2.3.1. Themenwahl	54
2.3.2. Zielorientierung	59
2.3.3. Methodik	60
2.3.4. Lerngruppe	66
2.3.5. Flexibilität	77

Exkurs: Eine Scheindebatte? Das Problem der Unplanbarkeit	79
2.3.6. Hilfsmittel	81
2.3.7. Lehrerrolle	84
2.3.8. Zusammenfassender Überblick über die normativen Vorschläge aus der Geschichtsdidaktik	85
II.3. Wie findet Unterrichtsplanung statt? Vorliegende empirische Ergebnisse	86
3.1. Die Forschungsansätze – ein Überblick	86
3.2. Ergebnisse der empirischen Untersuchungen	92
3.2.1. Zielfindung	92
3.2.2. Themenwahl	93
3.2.3. Methodik	96
3.2.4. Lerngruppe	99
3.2.5. Flexibilität	100
3.2.6. Praxisrelevanz didaktischer Modelle in der Wahrnehmung der Lehrkräfte	102
3.2.7. Hilfsmittel	103
3.2.8. Einfluss der Fachspezifik	105
3.2.9. Einfluss der Schulform	108
3.2.10. Einfluss der Rahmenbedingungen und persönlicher Faktoren	111
II.4. Zusammenfassung und Konsequenzen für die vorliegende Studie	115
III. Lehrerforschung – der Forschungsstand	119
III.1. Expertenforschung	121
1.1. Entwicklung von Expertise	125
1.2. Untersuchung von Expertise	126
III.2. Professionelles Wissen	128
2.1. Fachwissen	130
2.1.1. Bedeutung des Fachwissens in Allgemein- und Fachdidaktik	130
2.1.2. Empirische Befunde	131
2.2. Fachdidaktisches Wissen	134
2.2.1. Bedeutung des fachdidaktischen Wissens in Allgemein- und Fachdidaktik	134
2.2.2. Empirische Befunde	135
2.3. Pädagogisches Wissen	136
2.4. Berufsbezogene Überzeugungen	137

2.4.1.	Empirische Ergebnisse zur Philosophie des Fachs	142
2.4.2.	Empirische Ergebnisse zum Lernkonzept	144
2.4.3.	Empirische Ergebnisse zum Lehrkonzept	145
2.4.4.	Empirische Ergebnisse zum Selbstkonzept	146
2.4.5.	Empirische Ergebnisse zum Planungskonzept	147
2.5.	Emotion, Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung	148
III.3.	Lehrerkompetenzen	150
3.1.	Lehrerkompetenzen in der Geschichtsdidaktik	151
3.2.	Messung von Kompetenzen	154
3.3.	Planungskompetenz	156
3.4.	Messung von Planungskompetenz	159
III.4.	Unterrichtsvorbereitung in der Lehrerausbildung	160
4.1.	Konzepte der Förderung von Lehrerkompetenzen	160
4.2.	Empirische Befunde zu Planungskompetenzen in der Lehrerausbildung	164
III.5.	Zusammenfassung und Konsequenzen für die vorliegende Studie	167
IV.	Untersuchungsdesign	169
IV.1.	Untersuchungsfragen und Charakter der Studie	169
IV.2.	Auswahl der Stichprobe	171
2.1.	Gymnasiallehrkräfte	174
2.2.	Hauptschullehrkräfte	174
2.3.	Auswahl in Bezug auf Berufserfahrung	175
IV.3.	Untersuchungsmethoden	178
3.1.	Lautes Denken	179
3.2.	Interview	183
3.2.1.	Zum Leitfaden	184
3.2.2.	Erhebung von Berufsbezogenen Überzeugungen im Rahmen der Interviews	188
3.3.	Vignetten	190
IV.4.	Untersuchungsverlauf	193
IV.5.	Prozess der Auswertung	194
5.1.	Codierung	194
5.1.1.	Interviews	196
5.1.2.	Laut-Denk-Protokolle	199
5.1.3.	Vignetten	200
5.2.	Interpretation der Daten	200

IV.6.	Methodenreflexion	204
6.1.	Gütekriterien	207
6.2.	Gewinn für die Probandinnen und Probanden	209
V.	Auswertung – Unterrichtsplanung in den Laut-Denk-, Interview- und Vignettenprotokollen	211
V.1.	Deskription der Planungshandlungen	212
1.1.	Ablauf der Unterrichtsplanungen – der Planungsprozess in den Laut-Denk-Protokollen	213
1.2.	Planungsprozesse in den Interview- und Vignettenprotokollen	257
V.2.	Elemente der Unterrichtsplanung	260
2.1.	Themenwahl	261
2.1.1.	Richtlinien und Schulbuch als Hilfsmittel bei der Themenwahl	266
2.1.2.	Schülerinteressen und ihr Einfluss auf die Themenwahl	271
2.2.	Stundenziel	275
2.2.1.	Zielbestimmung	275
2.2.2.	Das zentrale Element der Vorbereitung	279
2.3.	Kompetenzformulierung	282
2.4.	Methodische Entscheidungen	287
2.4.1.	Spezifikum Hauptschule: Außerschulischer Lernort	290
2.4.2.	Phasierung	291
2.4.3.	Differenzierung	296
2.5.	Medien- bzw. Materialwahl	299
2.5.1.	Quellenarbeit	301
2.5.2.	Das Schulbuch als Hilfsmittel der Materialwahl	305
2.5.3.	Andere Hilfsmittel der Materialwahl	310
2.6.	Flexibilität im Rahmen der Unterrichtsplanung	314
2.6.1.	Notizen	319
2.6.2.	Planungshorizont	322
2.7.	Reflexion und Revision im Verlauf der Unterrichtsplanung	323
2.8.	Auswertung der Unterrichtsstunde	324
V.3.	Bedingungen des Unterrichtsplanens	325
3.1.	Wahrnehmung von Schülern und Schülerinnen	332
3.2.	Rahmenbedingungen als Elemente der Unterrichtsplanung	339
3.3.	Unterrichtsplanen erlernen	340

3.3.1. Ausbildung zur Unterrichtsplanung an der Universität	340
3.3.2. Ausbildung zur Unterrichtsplanung im Referendariat	342
3.3.3. Berufseinstiegsphase	348
3.3.4. Fachfremde Lehrkräfte als Sondergruppe	349
3.3.5. Die Rolle von didaktischen Modellen	349
3.3.6. Ist Planen erlernbar?	350
3.4. Berufsbezogene Überzeugungen	358
3.4.1. Philosophie des Fachs	358
3.4.2. Herausforderungen des Fachs	362
3.4.3. Wissensbegriff	370
3.4.4. Lehrerrolle	372
3.4.5. Planungskonzept	376
3.4.6. Expertise und Berufserfahrung in der Wahrnehmung der Lehrpersonen	381
VI. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	387
VI.1. Typenbildung	387
1.1. Typenbildung 1: Planertypen	389
1.1.1. Kompetenzorientierung	391
1.1.2. Berufsbezogene Überzeugungen: Denken lernen vs. Stofforientierung	392
1.1.3. Flexibilität	393
1.2. Typenbildung 2: Rollentypen	395
1.2.1. Wirksamkeit	396
1.2.2. Schülerbeziehung und Emotionen im Geschichtsunterricht	397
1.2.3. Schulformspezifische Ziele?	400
1.2.4. Differenzierung	402
1.2.5. Hilfsmittel, Textquellen und Unterrichtsrezepte	403
1.3. Typenbildung 3: Zufriedenheit	406
1.4. Orientierung an didaktischen Vorgaben	408
1.4.1. Ergebnisse aus Typenbildung 1 und Typenbildung 2	408
1.4.2. Fachfremde Hauptschullehrkräfte als Sondergruppe	410
1.5. Domänenspezifik	411
1.5.1. Kompetenzschulung und Hilfsmittel	414
1.5.2. Ort der Vorbereitung	415

VI.2. Expertise	416
2.1. Sequenzielles Planen	419
2.2. Materialpool	420
2.3. Ressourcenschonung	421
2.4. Zeitersparnis	422
2.5. Souveränität und Orientierung an Richtlinien	423
2.6. Vorbereitung von Flexibilität	425
2.7. Vorschläge zum Erlernen von Unterrichtsplanen	427
2.8. Formulierung eines Regel- und eines Exzellenzstandards – Ergebnisse der Vignettenstudie	428
VII. Ausblick	433
VII.1. Guter Geschichtsunterricht: Konsequenzen für die Unterrichtsplanung	435
1.1. Schulformspezifische Angebote	437
1.2. Schulbücher	439
1.3. Idealismus als Schwäche?	440
VII.2. Unterrichtsplanung erlernen: Konsequenzen für die Ausbildung	441
2.1. Reformvorschläge	442
2.2. Erste Phase	443
2.3. Zweite Phase	444
2.4. Dritte Phase	445
2.5. Unterrichtsrezepte	446
VII.3. Forschungsdesiderata	447
VIII. Literaturverzeichnis	449

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BÜ	Berufsbezogene Überzeugungen
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
DESI	Projekt Deutsch-Englische Schülerleistungen
DP	Diskussionsorientierter Planer
ENP	Experten-Novizen-Paradigma
EXP	Experten und Expertinnen
FDW	Fachdidaktisches Wissen
FUER	Forschungsprojekt ›FUER Geschichtsbewusstsein‹
FN	Fußnote
FW	Fachwissen
GU	Guter Geschichtsunterricht
GYM	Gymnasium bzw. Gymnasiallehrkräfte
HS	Hauptschule bzw. Hauptschullehrkräfte
I	Interview
KC	Kerncurriculum
KMK	Kultusministerkonferenz
LD	Lautes Denken
LuL	Lehrer und Lehrerinnen
MG	Probanden und Probandinnen der Mittelgruppe
PISA	Programme for International Student Assessment
PP	Problemorientierter Planer
PW	Pädagogisches Wissen
REF	Referendare und Referendarinnen
Sek	Sekundarstufe
Stud	Studierende
SuS	Schüler und Schülerinnen
SWÜ	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
TEDS-M	Teacher Education and Development Study in Mathematics
TEDS-LT	Teacher Education and Development Study: Learning to Teach

VERBAL	Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext schulpraktischer Studien
VP	Vermittlungsorientierter Planer
VIG	Vignette
TIMSS	Third International Mathematics and Sciences Study
WZG	Das Unterrichtsfach ›Welt-Zeit-Gesellschaft‹

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Übersicht der für die vorliegende Arbeit relevanten Untersuchungen	90f.
Abbildung 2:	Differenzierung der berufsbezogenen Überzeugungen in der vorliegenden Arbeit	142
Abbildung 3:	Stichprobe der vorliegenden Untersuchung	173
Abbildung 4:	Zusammenschau der für die Studie relevanten Entwicklungsmodelle	176
Abbildung 5:	Interviewleitfaden	185–187
Abbildung 6:	Ablaufplan der Codierung	195
Abbildung 7:	Beispiel der Auswertung einer Textpassage in Durchgang 1	196f.
Abbildung 8:	Codierung und Analyse von Überzeugungen in Anlehnung an Gropengießer (2005)	198
Abbildung 9:	Ergebnisse des Codierungsvorgangs	200
Abbildung 10:	Vergleich und Interpretation der Analyseergebnisse	201f.
Abbildung 11:	Vorgehen bei der Typenbildung	203
Abbildung 12:	Individueller Handlungsplan L1, GYM, Ref	213
Abbildung 13:	Individueller Handlungsplan L2, GYM, Ref	215
Abbildung 14:	Individueller Handlungsplan L3, GYM, Ref	218
Abbildung 15:	Individueller Handlungsplan L4, GYM, Ref	220
Abbildung 16:	Individueller Handlungsplan L1, GYM, 3J	222
Abbildung 17:	Individueller Handlungsplan L2, GYM, 3J	225
Abbildung 18:	Individueller Handlungsplan L3, GYM, 3J	227
Abbildung 19:	Individueller Handlungsplan L4, GYM, 3J	229
Abbildung 20:	Individueller Handlungsplan L1, GYM, 8J	232
Abbildung 21:	Individueller Handlungsplan L2, GYM, 8J	234
Abbildung 22:	Individueller Handlungsplan L3, GYM, 8J	236
Abbildung 23:	Individueller Handlungsplan L4, GYM, 8J	237
Abbildung 24:	Individueller Handlungsplan L1, HS, Ref	239
Abbildung 25:	Individueller Handlungsplan L2, HS, Ref	241
Abbildung 26:	Individueller Handlungsplan L3, HS, Ref	242
Abbildung 27:	Individueller Handlungsplan L4, HS, Ref	244
Abbildung 28:	Individueller Handlungsplan L1, HS, 3J	245
Abbildung 29:	Individueller Handlungsplan L2, HS, 3J	247

Abbildung 30: Individueller Handlungsplan L3, HS, 3J	249
Abbildung 31: Individueller Handlungsplan L4, HS, 3J	250
Abbildung 32: Individueller Handlungsplan L1, HS, 8J	252
Abbildung 33: Individueller Handlungsplan L2, HS, 8J	254
Abbildung 34: Individueller Handlungsplan L3, HS, 8J	255
Abbildung 35: Individueller Handlungsplan L4, HS, 8J	256
Abbildung 36: Vignette L1, GYM, Ref	260
Abbildung 37: Ergebnisse Planungshorizont	323
Abbildung 38: Durchschnittliche Werte zur Planung einer 90-Minuten-Stunde	326
Abbildung 39: Merkmalskombinationen Planertypen	390
Abbildung 40: Verteilung der Planertypen	391
Abbildung 41: Berufsbezogene Überzeugungen nach Planertypen	393
Abbildung 42: Merkmalskombinationen Rollentypen, tabellarisch	395
Abbildung 43: Merkmalskombinationen Rollentypen, grafisch	396
Abbildung 44: Verteilung der Rollentypen	396
Abbildung 45: Rollentypen – Wirksamkeit	397
Abbildung 46: Rollentypen – Emotionen und Schülerbeziehung	399
Abbildung 47: Rollentypen – Nutzung von Schulbücher und Richtlinien als Hilfsmittel und Beurteilung der Möglichkeit von Rezepten	405
Abbildung 48: Merkmalskombinationen Zufriedenheit	406
Abbildung 49: Expertise: Rolle der Richtlinien	424
Abbildung 50: Expertise – Flexibilität in der Vorbereitung	426
Abbildung 51: Expertise – Vorschläge zum Erlernen von Unterrichtsplanung	428
Abbildung 52: Ausgewählte Beispiele aus den Vignettenergebnissen	429f.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2016 von der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen als Dissertation angenommen. Sie ist für die Veröffentlichung leicht gekürzt und um einige aktuelle Literaturangaben ergänzt worden.

Herzlich zu danken habe ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Michael Sauer, der meine Studie von Beginn an überaus ermutigend und unterstützend begleitet hat. Ebenso möchte ich Prof. Dr. Dietmar von Reeken für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie seine hilfreichen Ratschläge danken. Prof. Meik Zülsdorf-Kersting hat mir methodisch neue Perspektiven aufgewiesen, wovon die Studie deutlich profitiert hat.

Finanziell wurde diese Arbeit die gesamten vier Jahre lang von der Studienstiftung des deutschen Volkes gefördert. Auch für diese wichtige Hilfe bedanke ich mich an dieser Stelle ausdrücklich. Die Publikation wurde finanziell unterstützt von der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

Mein ganz besonderer Dank gilt Mathias Behn, meiner Schwester Mirjam Litten und meinem Vater Rainer Litten, die die Arbeit kritisch gelesen haben und deren Anmerkungen und inhaltliche Diskussionen mir von sehr großer Hilfe waren.

Schließlich wäre die Studie nicht möglich gewesen ohne das Engagement der 24 Lehrkräfte, die sich für Interviews und Beobachtungen bereitgestellt haben. Ein solcher Einsatz ist neben den Anforderungen des täglichen Lehrberufs nicht selbstverständlich und verdient einen ganz ausdrücklichen Dank.

Gewidmet ist dieses Buch meinem Mann, Ingo Fähmann, und unseren drei Kindern Josef, Golda und Helene, die während des Verfassens dieser Dissertation geboren wurden. Es steht außer Frage: Ohne die stets geduldige, motivierende und liebevolle Unterstützung meines Mannes hätte diese Arbeit nicht geschrieben werden können. Danke!

Berlin, im Oktober 2016

1. Einleitung

»Mal eine Geschichtsstunde aus dem Ärmel schütteln... kann ja jeder, denken sie.«¹

Die Annahme, die eine Gymnasiallehrerin über fachfremd unterrichtende Lehrkräfte zu Protokoll gab, bringt eine weit verbreitete Meinung auf den Punkt: Die Vorbereitung eines gelungenen Unterrichts gilt als Bereich der Lehrprofession, den viele Außenstehende für vergleichsweise unkompliziert halten. Dies scheint erst recht für eine Mehrheit derer zu gelten, die den Lehrerberuf nicht erlernt haben. Ein Blick in die Tageszeitungen ebenso wie ein ungezwungenes Gespräch auf einer Abendveranstaltung genügen, um sich zu vergewissern, dass beinahe jeder eine Meinung hinsichtlich der Verbesserung von Unterrichtsqualität in deutschen Schulen zu äußern weiß.²

Das Sendungsbewusstsein der didaktischen Publikationen ist hingegen geringer. Zwar haben die Ergebnisse der ersten PISA-Studien deutlich Bewegung in die deutsche Bildungslandschaft gebracht. Und auch innerhalb der Geschichtsdidaktik wird die offizielle Hinwendung zu einem kompetenzorientierten Unterricht überwiegend als »Zäsur« gewertet.³ Konsensuale Ergebnisse hinsichtlich eines »guten Geschichtsunterrichts« sind aber bislang noch nicht formuliert worden.⁴

Immerhin ist man sich aufgrund neuer empirischer Studien einig, dass der Lehrkraft als zentraler Wirkungsfigur wieder größere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. So häufen sich die Hinweise darauf, dass gute Lehrkräfte nicht nur die wichtigsten Träger aller unterrichtlichen Reformen, sondern auch grundsätzlich die wichtigsten Urheber der Verbesserung jeder Unterrichtsqua-

1 Zitiert aus dem Interviewprotokoll der Lehrkraft L4, HS, 8J, Zeile 210–211. Zur Zitation vgl. Kapitel IV, Abschnitt 5.2.

2 Die Pauschalität von Urteilen über didaktische Hinweise zeigt sich z. B. in dem Wiederabdruck eines Vademecums für Lehrer aus dem Jahr 1909 in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung, Nr. 36, 05.09.2004, mit der bemerkenswerten Erläuterung: »Weil wir [es] für nachdenkenswürdiger als vieles halten, was junge Lehrer an erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Ratschlägen bekommen«. In: <http://www.faz.net> (besucht am 02.02.2016).

3 Vgl. z. B. Demantowsky: Zur Sozialisation, 2013, S. 133; Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten, 2010, S. 5; Gautschi: Guter Geschichtsunterricht, 2009, S. 19.

4 Vgl. hierzu ausführlich Abschnitt II.2.2.

lität sein müssen.⁵ Geschichtsdidaktiker und -didaktikerinnen widmen sich demzufolge verstärkt der Frage, wie Lehrkräfte ausgebildet werden müssen, um in ihrem Berufsalltag Tag für Tag einen guten Geschichtsunterricht zu ermöglichen. Hierbei ist durchaus Eile geboten. So ist vielerorts zu beobachten, dass Anforderungskataloge in Form von Kompetenzen für Lehrkräfte formuliert werden, ohne dass hierzu empirische Grundlagenforschung betrieben worden wäre.⁶ Dies betrifft insbesondere den Anforderungsbereich der Unterrichtsplanung, der speziell im Referendariat, der sogenannten zweiten Phase der Lehrerbildung, seit jeher begutachtet bzw. auf seine Qualität hin bewertet worden ist. Konsensuale Kriterien für eine solche Begutachtung existieren aber bis heute nicht.

Tatsächlich ist es um die Grundlagenforschung bezüglich der Unterrichtsplanung von Geschichtsunterricht, die Voraussetzung einer solchen Kompetenzformulierung sein müsste, schlecht bestellt. Es ist wenig darüber bekannt, wie Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht in ihrem Berufsalltag planen und ob diese Planungshandlungen mit den normativen Ansprüchen der Didaktik und Fachdidaktik übereinstimmen. Eine Untersuchung eben dieses Arbeitsalltags von Lehrkräften im Rahmen von Best-Practice-Studien, die die Lehrkräfte in ihrer Rolle als Experten und Expertinnen ernst nehmen, wird zunehmend gefordert.⁷ Speziell seit der Hinwendung zum kompetenzorientierten Unterricht ist noch einmal neu danach zu fragen, ob die gegenwärtigen normativen didaktischen Hinweise mit der Planungsrealität der Lehrkräfte in Übereinstimmung zu bringen bzw. ob sie angemessen sind.

Die vorliegende Arbeit widmet sich daher der Frage, wie die alltägliche Planung des Geschichtsunterrichts von Lehrkräften tatsächlich aussieht. Hierbei wird bewusst auf eine Untersuchung der Umsetzung dieser Planungen verzichtet. Im Gegenteil wird die Vorbereitung als ganz eigener und wichtiger Bereich der professionellen Tätigkeit ernstgenommen, was offenbar der Einschätzung der Lehrkräfte selbst entspricht.⁸ Es entspricht auch der gängigen Praxis der Referendatsbeurteilung: Im Prüfungsunterricht lesen und bewerten die Prüfer und Prüferinnen die Planungsentwürfe der Referendare und Referendarinnen, bevor sie die Unterrichtsdurchführung beobachten.⁹ Auch hier

5 Speziell für die Geschichtsdidaktik vgl. z.B. Sauer: Zur Professionalisierung, 2013, S. 19; Hodel/Ziegler: Einleitung, 2011, S. 12f.

6 Vgl. z.B. Seidenfuß/Kanert: Die Wirksamkeit, 2013, S. 141, Lange: Review of HT 2010, 2010, S. 1, 3; Sauer: Die Ausbildung, 2012, S. 365f.

7 Vgl. z.B. Borries: Beobachtungen, 2011, S. 317; Gautschi: Guter Geschichtsunterricht, 2009, S. 274.

8 So gefunden in einer Studie von Sauer: Kompetenzen, 2012, S. 330.

9 Vgl. z.B. Mühlhausen: Unterrichtsvorbereitungen, 2007, S. 52.

wird der Planung also unabhängig von ihrer Umsetzung eine ganz eigene Aufmerksamkeit zuteil.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als qualitative, unterrichtspragmatische Untersuchung. Ihre Ergebnisse sollen dazu dienen, Planungshandeln von Geschichtslehrkräften nachzuzeichnen, besser zu verstehen und hieraus womöglich Konsequenzen für Hilfestellungen seitens der Didaktik sowie für die Formulierung von Kompetenzanforderungen abzuleiten. Untersucht werden Geschichtslehrkräfte unterschiedlicher Schulformen, um Hinweise auf anforderungsspezifische Handlungsstrategien zu gewinnen. Verglichen werden zudem Geschichtslehrkräfte unterschiedlicher Erfahrungsgrade, um Hinweise auf Entwicklungstendenzen im Verlauf der Berufsbiografien zu erhalten.

Mit der Erforschung des Planungshandelns von Lehrkräften sowohl des Gymnasiums als auch der Hauptschule wird hierbei die Darstellung eines maximalen Kontrasts angestrebt. Trotz aller Reformbestrebungen, die auf eine Abschaffung der Hauptschule zielen, ist fest davon auszugehen, dass der Geschichtsunterricht nach wie vor durch »schulartspezifische Lernkultur[en]«¹⁰ geprägt ist. Über die konkreten Unterrichtsrealitäten ist aber wenig bekannt. Ihre Untersuchung wird immer wieder vehement gefordert.¹¹ Ob Haupt-, Gesamt- oder Oberschule: Die ehemalige Hauptschulklientel wird nach wie vor täglich beschult, und ihre Lehrkräfte stehen bei der Vorbereitung von Geschichtsunterricht womöglich vor anderen Herausforderungen als die Kollegen und Kolleginnen am Gymnasium. In der vorliegenden Studie wird es darum gehen, diese spezifischen Herausforderungen abzubilden und ihren Einfluss auf das Planungshandeln nachzuweisen. In diesem Zusammenhang ist auch von Interesse, ob ein schulformspezifisches Selbstverständnis der Lehrkräfte¹² sowie mögliche schulformspezifische Haltungen zum Unterrichtsgegenstand bzw. zum Unterrichtsfach Auswirkungen auf ihr Planungsverhalten haben.

Die Untersuchung unterschiedlicher Erfahrungsgrade bietet die besondere Chance, das Planungsverhalten von Novizen und Expertinnen im kontrastiven Vergleich darzustellen. Natürlich kann es sich hier nicht um repräsentative Ergebnisse handeln. Nichtsdestoweniger können interindividuelle Unterschiede auf verallgemeinerbare Tendenzen im Verlauf der Professionalisierung hinweisen, die Auskunft über die Entwicklung von Planungskompetenz geben können.¹³ Dies ist auch deshalb von Bedeutung, weil es nach wie vor keine Unter-

10 Baumgärtner: Wissenschaftspropädeutik, 2002, S. 230f.

11 Siehe Kleinknecht: Aufgabenkultur, 2010, S. 5; Michler: Einführung, 2010, S. 9; Pandel: Geschichtsunterricht, 2012, S. 170f. Zur Situation der Hauptschule siehe z. B. Heuer: Neue Aufgabenkultur, 2010, S. 79–81.

12 Vermutet von Ipfling: Hauptschule, 2009, S. 236.

13 Vgl. Kunter: Modellierung, 2010, S. 311; Seidenfuß: Was denken erfolgreiche Geschichtslehrer, 2002, S. 64.

suchungen darüber gibt, welche Bedingungen und Lehrprozesse an welcher Stelle der Ausbildung zur Ausformung einer solchen Kompetenz führen. Die vorliegende Studie widmet sich hierbei im Sinne einer Best-Practice-Untersuchung Lehrkräften, die als besonders erfolgreich zu gelten haben.¹⁴

Um das Alltagshandeln der Lehrkräfte so genau wie möglich erfassen zu können, ist es nötig, sowohl die Planungshandlungen selbst als auch die auf die Planungen einwirkenden Umstände zu erheben und zu analysieren. Die Planungshandlungen müssen dabei unter möglichst realitätsnahen Umständen erfasst werden. Zudem muss es unter Berücksichtigung aller diesbezüglichen empirischen Erkenntnisse darum gehen, neben den konkreten Planungstätigkeiten auch das handlungsleitende professionelle Wissen und die damit zusammenhängenden Denkvorgänge der Lehrkräfte zu untersuchen. Hierfür hat sich die Methode des Lauten Denkens, also die Verbalisierung der kognitiven Planungshandlungen durch die Probanden und Probandinnen, als besonders ertragreiche Erhebungsmethode erwiesen.¹⁵ Daten und Einschätzungen bezüglich der Rahmenbedingungen werden in der vorliegenden Studie in Interviews erfasst, die den Probanden und Probandinnen zudem die Möglichkeit bieten, das eigene praktische Planungshandeln zu reflektieren und kommentieren.

Die unterschiedlichen Ergebnisse müssen schließlich zueinander in Beziehung gesetzt werden: Wird die Planung eher von den inneren Überzeugungen und Routinen der Lehrkräfte oder aber von den äußeren Bedingungen des jeweiligen Lernorts Schule bestimmt? Haben didaktische Theorien und Hilfsmittel einen Einfluss, oder folgen die Lehrkräfte eigenen Mustern der Vorbereitung, die ihrer Alltags- bzw. Schulformrealität womöglich eher entsprechen?

Die Kompetenzen von Experten und Expertinnen können nur im Zusammenhang mit den an sie gestellten Anforderungen untersucht werden. In Kapitel II der vorliegenden Arbeit werden daher sowohl die gegenwärtigen normativen Empfehlungen als auch die empirischen Erkenntnisse zur Unterrichtsplanung im Geschichtsunterricht zusammengetragen. Die Ordnung der geschichtsdidaktischen Vorschläge nach verschiedenen Aspekten bedeutet hierbei bereits einen wichtigen Arbeitsschritt, da es bislang an übersichtlichen Zusammenstellungen dieser Normen fehlt. Für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Probanden und Probandinnen ist anzunehmen, dass sie im Laufe ihrer Ausbildung und ihres Berufslebens mit den hier abgebildeten Empfehlungen bzw. Ansprüchen konfrontiert worden sind. Da eine verbindliche Zusammenschau aber nicht existiert, kann nicht von einer allumfassenden Kenntnisnahme durch

14 Zum Unterschied zwischen erfolgreichen und guten Lehrkräften vgl. Terhart: Was wissen wir, 2007, S. 21. Zur Rekrutierung der Stichprobe vgl. Abschnitt IV.2.

15 Siehe für eine genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens Kapitel IV.

alle Probanden und Probandinnen ausgegangen werden. Es ist vielmehr anzunehmen, dass ihnen die Normen nur in Ausschnitten bekannt sind. Ob und inwiefern sich diese im Planungsverhalten der Lehrkräfte widerspiegeln, wird im Auswertungskapitel V zu zeigen sein.

Auch die empirischen Ergebnisse zur Unterrichtsplanung sind bislang unübersichtlich. Ein klares, auf Forschung beruhendes und für die Praxis verbindliches Modell des Planungsverhaltens ist demzufolge bisher nicht publiziert worden. Da für die Geschichtsdidaktik nur wenige Untersuchungen vorliegen, ist es wichtig, als Voraussetzung der vorzustellenden Studie Forschungen aus anderen Fachdidaktiken in den Blick zu nehmen. Hierbei entspricht es dem Ansatz der Untersuchung zu prüfen, ob diese Ergebnisse auf den Geschichtsunterricht übertragen bzw. ob domänenspezifische Merkmale in Hinblick auf dessen Planung herausgearbeitet werden können. Gleiches gilt für die Aufschlüsselung der bisherigen Ergebnisse aus der Lehrerforschung in Kapitel III, die als konzeptionelle und inhaltliche Voraussetzung der vorliegenden Untersuchung des Planungsverhaltens von Geschichtslehrkräften dienen. Auch hier ist die Geschichtsdidaktik bislang nur am Rande tätig geworden. Die Relevanz und Übertragbarkeit der Ergebnisse aus anderen Fächern wird wiederum zu prüfen sein (Kapitel V und VI).

Die Ergebnisse der Kapitel II und III dienen als Grundlage zur Konstruktion des Untersuchungsdesigns bzw. des Interviewleitfadens (Kapitel IV) und der Analysekriterien, die den Ausgangspunkt der Ergebnisauswertung bilden. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel V entlang der Einzelfälle sowie geordnet nach den in Kapitel II und III gefundenen Aspekten dargestellt. Im sechsten Kapitel werden sie im Rahmen einer Typenbildung verknüpft, um unabhängig von allen Vorannahmen induktiv aus dem Untersuchungsmaterial Zusammenhänge herstellen und in ihrer Aussagekraft diskutieren zu können. Aus der Zusammenfassung dieser vielfältigen Resultate können in Kapitel VII abschließend Konsequenzen für die Geschichtsdidaktik und die Geschichtslehrausbildung formuliert werden.

II. Geschichtsdidaktische Unterrichtsplanung – der Forschungsstand

II.1. Was ist Unterrichtsplanung? Unterrichtsvorbereitung als Gegenstand der didaktischen Forschung

Die Planung von Unterricht gilt neben seiner Durchführung und Reflexion als Kerngeschäft des Lehrerberufs. Sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in der Geschichtsdidaktik wird die Vorbereitung als für einen erfolgreichen Unterrichtsverlauf wichtige, wenn nicht gar entscheidende Tätigkeit begriffen.¹⁶ Gelungenen Unterricht verspricht die Planung allerdings nur, wenn sie ›gut‹ ist. Ein entscheidendes Merkmal einer solchen Güte wird hierbei überwiegend darin gesehen, ob die Planung kriterien- bzw. theoriegeleitet ist.¹⁷

Der Begriff Unterrichtsplanung bezeichnet in der vorliegenden Arbeit alle dem Unterricht vorausgehenden Maßnahmen seitens der Lehrkraft, die das Lehr-Lern-Geschehen gedanklich vorwegnehmen und helfen sollen, es optimal zu organisieren.¹⁸ Hierbei wird auch die Reflexion vergangenen Unterrichts als Teil der Vorbereitung des kommenden Unterrichts verstanden.¹⁹ Die Bezeichnungen ›Unterrichtsplanung‹ und ›Unterrichtsvorbereitung‹ werden in der Li-

16 Vgl. z. B. Baumert/Kunter: Das Kompetenzmodell. 2011, S. 29f.; Sandfuchs: Grundfragen, 2009, S. 685; Gläser-Zikuda/Fuß: Lehrerkompetenzen, 2008, S. 114. Für den Geschichtsunterricht vgl. z. B. Hasberg: Analytische Wege, 2012, S. 138. Thema der deutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung ist die Unterrichtsplanung erst seit Anfang der 1980er Jahre. Bis heute nimmt sie hier aber nur einen randständigen Stellenwert ein, vgl. z. B. Hopperdietzel: Unterrichtsplanung, 2011, S. 13.

17 Vgl. Wiater: Unterrichtsplanung, 2011, S. 128. Konkret für den Geschichts- bzw. Sachkundeunterricht vgl. Tänzer/Lauterbach: Einleitung, 2010, S. 1; Gies: Geschichtsunterricht, 2004, S. 12. In diesem Zusammenhang wird aber beklagt, dass eine »eigene Theorie« der Unterrichtsplanung bislang nicht existiere, vgl. Kiper: Unterrichtsplanung, 2011, S. 131.

18 Vgl. z. B. Born: Unterrichtsplanung, 2014, S. 191; Kiper: Unterrichtsplanung, 2011, S. 132. Andere Publikationen gehen davon aus, dass Unterrichtsplanung auch während der Unterrichtsdurchführung weiter laufen könne, vgl. Seifried: Unterricht, 2009, S. 121.

19 Vgl. Pandel: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 364.

teratur durchaus synonym verwendet.²⁰ Hin und wieder findet sich die Unterscheidung nach dem Grad der Fristigkeit: Während ›Unterrichtsplanung‹ hier längerfristige und hauptsächlich theoretische Aspekte der Antizipation des Unterrichts bezeichnet, richtet sich der Begriff ›Unterrichtsvorbereitung‹ auf die konkreten Maßnahmen, die der Umsetzung der Planung im Unterricht dienen sollen (z. B. die Materialerstellung). Nach dieser Definition sind beide Vorgänge zwar nicht identisch, überschneiden sich aber.²¹ Da die vorliegende Arbeit sich sowohl mit dem konkreten Moment der Unterrichtsvorbereitung als auch mit umfassenderen Aspekten der Unterrichtsplanung befasst, werden die Begriffe hier sinngleich verwendet. Wo es um die deutlich kognitiv geprägten Komponenten der Antizipation des Unterrichts geht, wird dies besonders deutlich gemacht.

Ein Unterrichtsplan – ob schriftlich oder gedanklich – enthält demnach Entscheidungen und Vorsätze in Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des durchzuführenden Unterrichts. Er wird von jeder Lehrkraft individuell erstellt, gründet aber sowohl auf persönlichen als auch überlieferten fremden Erfahrungen, die die Lehrkraft entweder der normativen didaktischen Literatur entnimmt oder in der eigenen Ausbildung erlernt hat.

Die Planung von Unterricht hat eine Reihe von Funktionen, über die man sich sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in den Fachdidaktiken einig ist. Zum einen dient sie der Lehrkraft dazu, die Komplexität des künftigen unterrichtlichen Geschehens gedanklich zu ordnen, um die eigene Sicherheit und kognitive und emotionale Entlastung in der Unterrichtssituation zu gewährleisten. Diese Sicherheit schließt hierbei nicht zuletzt eine fachliche Sicherheit mit ein. Da die Lehrkraft beim Planen eben nicht unter einem unmittelbaren Handlungsdruck steht, kann sie verschiedene mögliche Szenarien antizipieren und durchspielen, um eine möglichst rational begründete und zielgerichtete spätere Handlung vorzubereiten.²² Auch eine Absicherung gegenüber Eltern, Schülern und Schülerinnen sowie Außenstehenden kann die Unterrichtsplanung, wenn sie schriftlich ist, gewährleisten, insofern sie Transparenz und eine Kontrollgrundlage bietet.

In der Diskussion um ›guten Unterricht‹ wird immer wieder darauf hinge-

20 Vgl. z. B. Sandfuchs: Grundfragen, 2009, S. 685; Tebrügge: Unterrichtsplanung, 2001, S. 11, FN 2.

21 Vgl. Seifried: Unterrichtsplanung, 2009, S. 179, FN 1; Peterßen: Handbuch, 2000, S. 11. Aber auch genau andersherum, vgl. z. B. Seel: Angehende Lehrer/innen, 2011, S. 32; Grunder, Unterricht, 2010, S. 35; Meyer: Leitfaden, 2010, S. 98. Tebrügge: Unterrichtsplanung, 2001, S. 13 erklärt, dass die Verwendung des Begriffs ›Unterrichtsvorbereitung‹ mitunter auch auf die grundsätzliche Annahme von einer Unplanbarkeit des Unterrichts verweise.

22 Vgl. z. B. Seifried: Unterricht, 2009, S. 123, 134. Vgl. speziell für den Geschichtsunterricht Gies: Geschichtsunterricht, 2004, S. 12.

wiesen, dass eine gründliche Planung des Unterrichts für dessen Gelingen nötig sei.²³ Besonders betont wird dies für pädagogische Aspekte des Unterrichtsgeschehens: So könne nur über Unterrichtsplanung ein reibungsloser Ablauf gewährleistet werden. Aber auch aus didaktischer Perspektive sei eine gewissenhafte Unterrichtsvorbereitung für einen langfristigen Unterrichtserfolg entscheidend: Sie garantiere zum einen Kontinuität, zum anderen aber auch gerade Abwechslung in Bezug auf die Unterrichtsinhalte.²⁴ Darüber hinaus dient eine schriftliche Unterrichtsplanung der nachträglichen Reflexion des gehaltenen Unterrichts. Wenn in der Literatur zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen und Lehrerexpertise wiederholt betont wird, dass eine Verbesserung der Unterrichtspraxis einzig durch Reflexion herzustellen sei, so kommt der schriftlichen Unterrichtsplanung in dieser Hinsicht die Rolle eines wichtigen Bausteins in der berufsbioграфischen Entwicklung und somit der Qualitätsdebatte in Bezug auf Unterricht zu. Letztlich leuchtet ein, dass eine grundsätzliche Diskussion über eine Verbesserung und Sicherung guten Unterrichts, wie sie seit PISA immer wieder geführt wird, eine Diskussion über gute Planung des Unterrichts mit einschließen muss.²⁵

In der Ausbildung von Lehramtsstudierenden und Referendaren bzw. Referendarinnen erfüllt die Unterrichtsplanung einen besonderen Zweck. Indem sie die »wesentlichen Dimensionen unterrichtlichen Handelns« immer wieder bedenken und diskutieren hilft, soll sie die Auszubildenden darin unterstützen, diese Dimensionen in besonderem Maße zu verinnerlichen.²⁶ Innerhalb der didaktischen Literatur wird davon ausgegangen, dass diese Verinnerlichung bei erfahreneren Lehrkräften bereits stattgefunden habe, jene von ihrer Unterrichts- und Planungserfahrung durch Optimierung ihrer Entscheidungsprozesse profitieren und daher grundsätzlich weniger Zeit auf die Vorbereitung verwenden. So findet sich durchaus die Ansicht, dass ein normaler Berufsalltag eine detaillierte Planung, wie sie in der Ausbildung gefordert ist, nicht mehr zulasse.²⁷

1.1. Ansätze der Beschreibung

Zur Beschreibung von Unterrichtsplanung existieren unterschiedliche Ansätze. Hierbei erweist sich als Problem, dass der Vorgang der Planung sich nur schwer

23 Vgl. z. B. Hopperdietzel: Unterrichtsplanung, 2011, S. 13. Für den Geschichts- bzw. Sachkundeunterricht vgl. z. B. Borries: Unterrichtsplanung, 2012, S. 185f.; Lauterbach/Tänzer: Fachlicher und planungstheoretischer Rahmen, 2010, S. 13.

24 Vgl. Seifried: Unterricht, 2009, S. 124f., 134.

25 Vgl. Kobarg u. a.: Lernwirksame Unterrichtsbedingungen, 2011, S. 55.

26 Grunder u. a.: Unterricht, 2010, S. 36.

27 Vgl. z. B. Heinßen: Hauptproblem, 2012, S. 192f.

auf die Tätigkeit einer Lehrkraft zu einem bestimmten Zeitpunkt begrenzen lässt. Unterrichtsplanung findet vielfach sogar unbewusst statt, wenn der oder die Planende im Verlauf eines Tages Erinnerungen an vergangenen Unterricht und Erwartungen an künftigen Unterricht mit Informationen über möglichen Unterricht verknüpft. Demzufolge setzen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in ihren Definitionen durchaus unterschiedliche Akzente. Wird Unterrichtsplanung mit einem psychologischen Begriff als ›Handlungsplanung‹ bezeichnet, so ist ihr Ergebnis ein Plan, »der geeignete Maßnahmen und Schritte zur Erreichung angestrebter Ziele im Unterricht festlegt«²⁸. Wird Unterrichtsplanung hingegen als ›Lernplanung‹ verstanden, so beschreibt sie in erster Linie die Antizipation des Lernens der Schüler und Schülerinnen durch die Lehrkraft.²⁹ Für die Geschichtsdidaktik liefert einzig Hans-Jürgen Pandel eine domänenspezifische Definition, wenn er konstatiert, Planung heiße vor allem »einen Kommunikationsprozess gedanklich vorwegzunehmen«³⁰.

Was also passiert im Kopf des Planenden? Ergebnisse theoretischer und empirischer Arbeiten aus der Psychologie haben zu der Annahme geführt, dass während des Planungsprozesses vor allem drei entscheidende gedankliche Handlungen vollzogen werden: die Antizipation komplexer Handlungssituationen, das Reproduzieren von Erfahrungen und theoretischem Wissen in Bezug auf Unterricht und das begründete Treffen von Entscheidungen, in das Urteile und Bewertungen einfließen.³¹ Die Tatsache, dass Lehrkräfte eine Vielzahl von Entscheidungen treffen müssen, hat amerikanische Forscher und Forscherinnen bereits in den 1980er Jahren dazu bewogen, den Planungsprozess als typischen Problemlöseprozess im Sinne der Pädagogischen Psychologie zu bezeichnen.³² Auch der Vater der empirischen Unterrichtsplanungsforschung in Deutschland, Rainer Bromme, schließt sich dem im Rahmen seiner bahnbrechenden empirischen Studie »Das Denken von Lehrern« (1981) grundsätzlich an. Er stellt allerdings fest, dass die Unterrichtsplanung der von ihm untersuchten erfahrenen Lehrkräfte nur selten im Sinne eines klassischen Problemlösens beschrieben werden kann, sondern dass diese häufiger bereits bekannte Informationen schlicht bewerten und zusammenstellen, was ihm zufolge als ›Aufgabenbearbeitung‹ bezeichnet werden müsse. Laut Bromme handele es sich bei der Unterrichtsplanung also um eine Mischform von Aufgabenfindung und

28 Siehe Seel: *Angehende Lehrer/innen*, 2011, S. 31. Vgl. auch Kiper: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 132; Jank/Meyer: *Didaktische Modelle*, 2010, S. 345.

29 Siehe Wiater: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 20.

30 Pandel: *Artikulationsformen*, 2013, S. 590.

31 Vgl. z. B. Kiper: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 131 f.; Gies: *Geschichtsunterricht*, 2004, S. 279; Bromme: *Das Denken*, 1981, S. 132.

32 Geht zurück besonders auf die empirischen Untersuchungen von Yinger: *A Study*, 1980, besonders S. 113 f. Vgl. Seifried: *Unterricht*, 2009, S. 122.

Problemlösung: Mit steigender Berufserfahrung müssten Lehrkräfte selten neue Entscheidungen treffen, sondern in erster Linie Erfahrungen abrufen und in die Formulierung neuer Unterrichtsaufgaben einfließen lassen.³³ Allerdings konnte Manfred Seidenfuß in einer qualitativen empirischen Studie nachweisen, dass es sich bei der Unterrichtsplanung von Novizen und Novizinnen in jedem Fall um eine Abfolge zahlreicher Ziel-Mittel-Analysen handelt. Eine von ihm beobachtete Geschichtsreferendarin traf 117 solcher Entscheidungen in einem Planungszeitraum von 35 Minuten.³⁴

Die Bezeichnung des Planens als Problemlösen ist vielfach hinterfragt worden. Hierbei wurde besonders der Anteil der unbewussten Entscheidungen als für mit dem Begriff unvereinbar bewertet.³⁵ Wo Unterrichtsplanung heute als Problemlösen bezeichnet wird, so handelt es sich meist um eine allgemeinsprachliche, nicht aber um eine kognitionspsychologische Formulierung.³⁶ Unterrichtsvorbereitung kann heute je nach Blickwinkel »als Prozess der Informationsverarbeitung, als Bearbeitung von Aufgaben oder als Lösung von Problemen verstanden werden«.³⁷

Entscheidendes Ergebnis der Diskussion um die Definition der Unterrichtsplanung ist, dass der Fokus ihrer Beschreibung heute im kognitiven Bereich liegt. Für die empirische Forschung bedeutete dies, dass die Denkprozesse der Lehrkräfte und ihr Wissen in den Fokus rückten.³⁸ Im Rahmen der Diskussionen um professionelles Lehrerwissen (siehe Abschnitt III.2.) wurde dieses Wissen aufgeschlüsselt und konzeptionalisiert. Grundsätzlich kombiniert die Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung das theoretische Reflexionswissen, das sie in Ausbildung und Berufspraxis erworben hat, mit dem Handlungswissen, das sie aus ihrer täglichen Unterrichtspraxis gewinnt.³⁹

1.2. Verlauf des Planungsprozesses

Ein Blick in die ältere didaktische Literatur zur Unterrichtsplanung zeigt, dass diese im 20. Jahrhundert überwiegend als linearer Prozess gedacht wurde, demzufolge die Lehrkraft ihre Vorbereitung mit der Zielentscheidung beginne

33 Siehe Bromme: *Das Denken*, 1981, S. 132, 192. Vgl. auch Kiper: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 132f.

34 Siehe Seidenfuß: *Was denken erfolgreiche Geschichtslehrer*, 2002, S. 63f.

35 Siehe Woods: *Teacher Cognition*, 1996, S. 120.

36 Siehe z. B. Wiater: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 21.

37 Kiper: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 131.

38 Geht besonders zurück auf Bromme: *Das Denken*, 1981, S. 2, 9.

39 Vgl. z. B. Gies: *Geschichtsunterricht*, 2004, S. 13.

und mit dem Verlaufsplan schlieÙe.⁴⁰ Seit den 1970er Jahren unternahmen US-amerikanische Forschergruppen empirische Studien, die eine solche Linearität im Vorgehen von Unterrichtspraktikern und Unterrichtspraktikerinnen jedoch nicht bestätigen konnten.⁴¹ Christopher Clark und Robert Yinger zeigten in einer Reihe von qualitativen Studien, dass die Planung von Lehrkräften zyklisch abließ. Diese begannen ihre Vorbereitung nicht mit einer Zielformulierung, wie in der normativen Literatur gefordert, sondern mit einer »major idea«, die sie im Verlauf der Planung immer wieder konsultierten und hinterfragten.⁴² Das Ergebnis Deborah Sardo Browns, dass Anfänger und Anfängerinnen eher linear nach einem didaktischen Modell planten und erfahrene Lehrkräfte weniger systematisch vorgehen, bestätigt diese Annahmen über die »wahre Natur« des Planungsprozesses nur: Es ergibt sich der Eindruck, dass Novizen und Novizinnen sich anfangs stark nach den didaktisch-normativen Vorgaben richten, mit wachsender Erfahrung und wachsendem Selbstbewusstsein aber zu einem deutlich abweichenden Vorgehen finden.⁴³ Auch in der deutschsprachigen Forschung finden sich schon in den 1980er Jahren empirische Nachweise, dass Planen »als spiralförmiger Verlauf gedacht werden« müsse.⁴⁴ Dennoch wurde die klare Forderung nach einer Revision der linearen Darstellung erst in den 1990er Jahren laut.⁴⁵ Heutzutage wird Unterrichtsplanung auch im deutschsprachigen Raum überwiegend als zirkulärer und dynamischer Prozess beschrieben.⁴⁶ Es sei hierbei durchaus möglich, dass die Planung auf einen linear angelegten Planziele, der Prozess der Planung sei aber eben nicht linear. In der normativen Literatur findet sich folgerichtig wiederholt der Hinweis, dass die einzelnen vorgeschlagenen Schritte der Planung durchaus in variabler Reihenfolge oder wiederholt auftreten können.⁴⁷

So unterschiedlich die Beschreibungen des Planungsprozesses auch sein mögen, in Bezug auf die Komplexität des Unterrichtsplanens herrscht Einigkeit.

40 Die englischsprachige präskriptive Literatur geht hierbei grundsätzlich zurück auf das Modell von Tyler: *Basic principles*, 1949 (letzte Neuauflage 2013). John: *Lesson planning*, 2006, S. 483f. zuzufolge handelt es sich noch gegenwärtig um das am weitesten verbreitete Planungsmodell.

41 Bereits in den 1970 Jahren wurden »integrierende« Planungsmodelle entworfen, denen zufolge die Lehrkraft nicht mit Zielformulierungen, sondern eher mit Methodenentscheidungen beginne, vgl. Woods: *Teacher Cognition*, 1996, S. 173.

42 Vgl. Clark/Yinger: *Three Studies*, 1979, S. 15.

43 Siehe Sardo-Brown: *Twelve Middle-School Teachers' Planning*, 1988.

44 Kiper: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 132.

45 Vgl. Woods: *Teacher Cognition*, 1996, S. 142; Lachance Wolcott: *Understanding*, 1994, S. 4. Neuere Forderungen bei John: *Lesson planning*, 2006, S. 494.

46 Vgl. z. B. Kobarg u. a.: *Lernwirksame Unterrichtsbedingungen*, 2011, S. 53; Zumsteg u. a.: *Unterricht*, 2007, S. 7; Witztenbacher: *Praxis*, 1994, S. 18f.

47 Vgl. Jank/Meyer: *Didaktische Modelle*, 2010, S. 345; Kiper: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 132. Für den Geschichtsunterricht vgl. Pandel: *Artikulationsformen*, 2013, S. 588.

Der Erfolg einer Planung sei hierbei schwer messbar. Er könne letztlich nur an ihrer Umsetzung festgemacht werden.⁴⁸

II.2. Wie soll Unterricht geplant werden? Normative Vorschläge aus Allgemein- und Fachdidaktik

2.1. Allgemeindidaktische Angebote

Die Veröffentlichungen zur Unterrichtsplanung im deutschsprachigen Raum dominieren normative Beiträge: Präskriptive Modelle sollen den Lehrkräften die Stundenplanung erleichtern. Die diesbezügliche Literatur ist umfassend und unübersichtlich. Sie stammt hauptsächlich aus der Allgemeinen Didaktik, deren Vertreter und Vertreterinnen die Unterrichtsplanung immer wieder als ihr »zentrales Aufgabengebiet« bezeichnen.⁴⁹ Didaktische Modelle im Sinne von Planungshilfen haben selten den Anspruch, ein konkretes Planungsverhalten vorzugeben, sondern sollen vielmehr den »[Planungs]prozess theoriegeleitet unterstützen«⁵⁰. Als stark vereinfachte Abbildungen des komplexen Unterrichtsgeschehens repräsentieren sie aber immer eine klar normative und mitunter subjektive Vorgabe des jeweiligen Didaktikers bzw. der jeweiligen Didaktikerin. Dennoch muss man davon ausgehen, dass diese Modelle, insofern sie auf empirischer Forschung und praktischen Erfahrungen beruhen, durchaus verallgemeinerbare Aussagen zur Unterrichtsplanung enthalten und somit zu erfolgreicher Vorbereitung verhelfen können.

2.1.1. Einflussreiche präskriptive Planungsmodelle der Didaktik

Eine umfassende Darstellung der unterschiedlichen allgemeindidaktischen Modelle ist im Rahmen dieser Arbeit unmöglich. Dies ist durchaus problematisch, da davon ausgegangen werden muss, dass die im vorliegenden Forschungsvorhaben zu untersuchenden Lehrkräfte ganz unterschiedliche Planungshilfen der didaktischen Literatur zu Rate gezogen und womöglich zum Ausgangspunkt ihrer Unterrichtsplanung gemacht haben. Aus pragmatischen Gründen ist es hier aber angezeigt, lediglich die entscheidenden normativen Aussagen zur Unterrichtsplanung jener zwei didaktischen Modelle zu skizzieren.

48 Vgl. z. B. Pandel: *Geschichtsdidaktik*, 2013, S. 122; Scholl: *Konzept*, 2011, S. 108.

49 Vgl. Arnold/Bohl/Zierer: *Einführung*, 2011, S. 9; Hopperditzel: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 13f.; Scholl: *Konzept*, 2011, S. 109. Die unterschiedlichen Modelle auf dem Markt differieren hierbei in ihren Vorschlägen mitunter erheblich.

50 Siehe Seifried: *Unterrichtsplanung*, 2009, S. 180.

ren, die in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung bis heute maßgeblich gelehrt werden und von denen daher ein klarer Einfluss auf die alltägliche Unterrichtsvorbereitung angenommen werden kann: das Modell Wolfgang Klafkis (Bildungstheoretische Didaktik) auf der einen und das Modell der sogenannten Berliner Schule (Lehr-Lerntheoretische Didaktik) auf der anderen Seite.⁵¹ Die Darstellung wird ergänzt um normative Aussagen der Lernzielorientierten Didaktik, die ebenfalls nach wie vor in Ausbildung und Praxis rezipiert wird und vor allem ältere Lehrkräfte womöglich nach wie vor beeinflusst. Auch Vorschläge Hilbert Meyers, der bis heute zu den meistgelesenen Autoren zum Thema Unterrichtsplanung zählt, werden im Folgenden zusammenfassend wiedergegeben.

Die Klassiker: Bildungstheoretische und Lehr-lerntheoretische Didaktik

Der Bildungstheoretischen Didaktik zufolge muss eine jede Unterrichtsplanung eine Reihe didaktischer Elemente enthalten: eine Bedingungsanalyse (Analyse der soziokulturellen Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe sowie der institutionellen Bedingungen, einschließlich daraus resultierender, möglicher Schwierigkeiten in der Unterrichtsdurchführung), eine Themenwahl und -begründung, eine inhaltliche Strukturierung des Themas sowie Entscheidungen über den unterrichtlichen Zugang zum Thema (Darstellbarkeit durch Medien) und dessen methodische Strukturierung.⁵² Obwohl Klafki nirgends eine klare Abfolge bzw. eine Linearität des Planungsprozesses propagiert, ergibt sich aus seinen Ausführungen deutlich, dass die Methoden- und Medienwahl der didaktischen Analyse nachgeordnet werden sollte, wobei letztere für ihn den Kern der Unterrichtsvorbereitung bildet. Themen- und Zielwahl durch die Lehrkraft stehen also klar im Zentrum. Zur diesbezüglichen Unterstützung schlägt er eine Reihe von Fragen vor, die der Lehrperson zur Ermittlung des »Bildungsgehalts« eines Inhalts, also seiner Unterrichtstauglichkeit dienen sollen.⁵³

Auch die Lehr-lerntheoretische Didaktik benennt klar die Elemente, die eine jede Unterrichtsplanung ausmachen sollen. Sie werden unterteilt in Bedin-

51 Klafkis Modell der didaktischen Analyse liegt bis heute in zwei Fassungen vor. Während die erste Fassung aus dem Jahr 1958 sich der Bildungspädagogik verpflichtet sah, zeigte die spätere Fassung aus 1980 eine Hinwendung zur sog. kritisch-konstruktiven Didaktik, vgl. z. B. Klafki: *Didaktische Analyse*, 1958; Ders.: *Neue Studien*, 1985. Zum Berliner Modell siehe Heimann/Otto/Schulz: *Unterricht*, 1965. Zur Bedeutung beider Modelle für die Geschichtsdidaktik vgl. z. B. Gautschi/Bernhardt/Mayer: *Guter Geschichtsunterricht*, 2012, S. 330; Rohlfes: *Geschichte*, 2005, S. 251–258; Kuhn: *Unterrichtsplanung*, 1997, S. 457.

52 Vgl. Klafki: *Die Bildungstheoretische Didaktik*, 1980.

53 Siehe z. B. Klafki: *Didaktische Analyse*, 1958, S. 456. Seit den 1980er Jahren wendet Klafki sich von der kanonisierten Festlegung auf bestimmte Bildungsinhalte ab und rät stattdessen zur Suche nach »epochaltypischen Schlüsselproblemen«, vgl. Conrad/Ott: *Didaktische Analyse*, S. 562.

gungsfelder (anthropologisch-psychologische und soziokulturelle Voraussetzungen) auf der einen und Entscheidungsfelder (Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien) auf der anderen Seite, wobei die gegenseitige Abhängigkeit aller Felder voneinander betont wird. Die Interdependenz der Faktoren ist ein solch prägnantes Merkmal des Modells, dass sich die Vorstellung einer Linearität des Planungsprozesses im Grunde verbietet. Ein klarer Fokus liegt auf den Kommunikationsteilnehmern und -teilnehmerinnen des Unterrichts (Lehrkräfte sowie Schüler und Schülerinnen), deren konkrete Äußerungen und Handlungen bis ins Detail bei der Vorbereitung antizipiert werden sollen.⁵⁴

Während beide Modelle vielfach kritisiert worden sind,⁵⁵ haben jüngere empirische Studien zur Unterrichtsqualität auf die Relevanz der in ihnen enthaltenen normativen Vorschläge hingewiesen.⁵⁶ Insgesamt sind die Differenzen zwischen den Modellen heute nach mehrfachen Revisionen und Überarbeitungen durch ihre Verfasser geringer als früher.⁵⁷

Lernzielorientierte Planungsmodelle – vom Ziel zum Plan

Anders als die beiden beschriebenen Modelle, die eine klare Linearität des Planungsprozesses verneinen, propagieren lernzielorientierte Planungsmodelle eine geordnete Abfolge von Planungsschritten, die mit einer möglichst präzisen Zielformulierung beginnt. Solche Modelle, die auf Ralph Tyler (1949) zurückgehen und noch heute in den USA weit verbreitet sind, hatten ihre Hochphase in der deutschen Lehrerbildung in den 1970er Jahren und werden heute nur noch in abgeschwächter Form genutzt.⁵⁸ Neuere angloamerikanische Vorschläge tendieren zu einem »integrated-ends-model«, bei dem die Zielentscheidung nicht am Anfang des Planungsprozesses steht, sondern in seinem Verlauf getroffen wird. Planung wird hier wiederum als zyklischer Prozess verstanden.⁵⁹

Der Unterrichtspragmatiker: Hilbert Meyer

Während sehr viele Veröffentlichungen zur Unterrichtsplanung existieren, ist es lediglich der mittlerweile in der sechsten Auflage erschienene »Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung« Hilbert Meyers, der in der Lehrerbildung besonders breit empfohlen und für die Unterrichtsvorbereitung konkret genutzt

54 Siehe z. B. Heimann/Otto/Schulz: Unterricht, 1965, S. 45.

55 Die Kritik bezieht sich insbesondere auf die fehlende Praxistauglichkeit, vgl. z. B. Pandel: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 415; Hopperdietzel: Unterrichtsplanung, 2011, S. 15.

56 Vgl. Kobarg u. a.: Lernwirksame Unterrichtsbedingungen, 2011, S. 51–53.

57 Vgl. Jank/Meyer: Didaktische Modelle, 2010, S. 303. Allerdings konstatiert Scholl: Konzept, 2011, S. 110, dass es zu keiner wirklichen Auseinandersetzung der Didaktiker untereinander gekommen sei.

58 Siehe Tyler: Basic Principles, 1949. Vgl. Haas: Unterrichtsplanung, 1998, S. 15.

59 Vgl. John: Lesson planning, 2006, S. 488, 491.

wird.⁶⁰ Meyer stellt kein eigenes didaktisches Konzept der Unterrichtsplanung vor, sondern kombiniert die Erkenntnisse der oben genannten Modelle zu einer unterrichtspragmatischen Lösung, die der einzelnen Lehrkraft eine Orientierung liefern soll. Zusammenfassend empfiehlt er, Entscheidungen über eine Zielstruktur des Unterrichts, eine Inhaltsstruktur, eine Zeit- oder Prozessstruktur (Ablauf), eine Methodenstruktur, eine Sozialstruktur und eine Raumstruktur zu treffen. Die didaktische Strukturierung stellt hierbei den wichtigsten Teil der Planung dar, eine lineare Abfolge ist allerdings nicht einzuhalten: Wichtiger sei, dass jede einzelne Entscheidung eine didaktische Funktion für die gesamte Stundenkonzeption habe.⁶¹

So überzeugt die Verfasser und Verfasserinnen didaktischer Modelle der Unterrichtsplanung normative Vorschläge machen, so selten beruhen diese Vorschläge auf konkreten empirischen Erkenntnissen.⁶² Nicht zuletzt dieser Umstand hat ihnen den Vorwurf eingebracht, nichts als »Feiertagsdidaktik« und für die Alltagspraxis untauglich zu sein.⁶³ In Werner Janks und Hilbert Meyers Handbuch zur Darstellung didaktischer Modelle wird klaglos eingeräumt, dass erfahrene Lehrkräfte »die im Referendariat eingebläuten Raster [...] so gut wie gar nicht mehr [benutzen]«, sondern zugunsten individueller Planungsroutinen vernachlässigen.⁶⁴ Während die Bedeutung der didaktischen Theorien und didaktischen Modelle in der Lehrerbildung unbestritten ist,⁶⁵ gelten sie vielfach als für den täglichen Gebrauch zu abstrakt, zu komplex und zu anspruchsvoll, als dass sich Lehrkräfte tatsächlich an ihnen orientieren würden. Es fehle den Vorschlägen schlicht an Handlungsorientierung, und die Lehrkraft als Rezipient werde in ihrer Kompetenz und Leistungsfähigkeit überschätzt und somit überfordert.⁶⁶ Diese Kritik ist auch innerhalb der Geschichtsdidaktik repliziert und in den größeren Zusammenhang des umfassenden Desinteresses der Lehrerschaft an didaktischen Publikationen gestellt worden.⁶⁷

Inwiefern diese Vorwürfe empirische Bestätigung gefunden haben, ist Inhalt

60 Vgl. Borries: Unterrichtsplanung, 2012, S. 190.

61 Vgl. Meyer: Leitfaden, 2010, S. 39, 175, 177.

62 Vgl. z.B. Hopperdietzel: Unterrichtsplanung, 2011, S. 13; Seifried: Unterrichtsplanung, 2009, S. 182; Tebrügge: Unterrichtsplanung, 2001, S. 217.

63 Meyer: Schülerorientierung, 1980. Vgl. auch Kobarg u.a.: Lernwirksame Unterrichtsbedingungen, 2011, S. 51; Wiater: Didaktische Theoriemodelle, 2009, S. 683; Haas: Unterrichtsplanung, 2005, S. 15.

64 Jank/Meyer: Didaktische Modelle, 2010, S. 95. Ähnlich bei Mühlhausen: Abenteuer, 2007, S. 20f.; Tebrügge: Unterrichtsplanung, 2001, S. 9.

65 Vgl. z.B. Kobarg u.a.: Lernwirksame Unterrichtsbedingungen, 2011, S. 51.

66 Vgl. z.B. Hopperdietzel: Unterrichtsplanung, 2011, S. 26–28; Seel: Angehende Lehrer/innen, 2011, S. 40.

67 Hierbei werden allgemeindidaktische und fachdidaktische Modelle in der Diskussion häufig vermischt. Dies mag unter anderem daran liegen, dass genuin geschichtsdidaktische Modelle der Unterrichtsplanung rar sind.

des nächsten Kapitels (Abschnitt II.3.). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen sein, dass die Diskussion um die Anwendbarkeit der Modelle auch unter ihren Verfassern und Verfasserinnen zu einer intensiven Auseinandersetzung darüber geführt hat, in welcher Form Wissen zur Unterrichtsvorbereitung generell bereitgestellt werden sollte. Es sammeln sich auf der einen Seite jene, die konkret anwendbare Vorschläge fordern, und auf der anderen solche, die eine ›Rezepthaftigkeit‹ von Vorschlägen rundheraus ablehnen. Folgerichtig variiert der Grad der Konkretheit der didaktischen Modelle für das Unterrichtsplanen deutlich. So finden sich klare, stichpunktartige Vorschläge neben eher allgemeingültigen, vagen Anregungen.

2.1.2. Die Debatte um die Unterrichtsrezepte

Während didaktische Modelle eher grundsätzliche Vorschläge zum Unterrichtsplanen enthalten, werden als Unterrichtsrezepte solche Publikationen definiert, die ganz konkrete, möglichst direkt anwendbare Stundenvorschläge enthalten. Meyer konstatiert eine lange Tradition der Ablehnung solcher Unterrichtsrezepte innerhalb der allgemeindidaktischen Diskussion.⁶⁸ Tatsächlich zeigt ein Blick in die didaktische Literatur zum Unterrichtsplanen, dass beinahe jeder Autor bzw. jede Autorin ausdrücklich vor einer rezepthaften Anwendung seiner bzw. ihrer Empfehlungen warnt. Dies mag einerseits in einem Wunsch nach Absicherung begründet sein: Natürlich können und wollen die Autoren und Autorinnen mit ihren Vorschlägen keine Garantie für einen erfolgreichen Unterricht übernehmen. Darüber hinaus tragen sie alle dem Umstand Rechnung, dass Unterricht auf die jeweilige Lerngruppe und Situation zugeschnitten werden muss. Ihre Mahnung ist wohl aber auch in dem alltagssprachlichen Verständnis des Begriffs der ›Rezepte‹ begründet, demzufolge die Nutzung solcher Anleitungen die eigene Arbeit in unzulässiger Weise erleichtere – ein Vorwurf, auf den Lehrkräfte gemeinhin sensibel reagieren. So weisen Jochen und Monika Grell, Autoren der mittlerweile in der 12. Auflage erschienenen »Unterrichtsrezepte«, dezidiert darauf hin, dass die Aneignung »pädagogischer Handlungsrezepte« ganz im Gegenteil »Anstrengung« erfordere und ihre Benutzung durch Lehrkräfte mitnichten deren Faulheit demonstriere.⁶⁹

68 Siehe Meyer: Leitfaden, 2010, S. 24. Vgl. auch Heinrich: Rezeptdidaktik, 2007, S. 140. Für die Geschichtsdidaktik siehe Gies: Geschichte, 1998, S. 127. Bei Pandel kritisiert in ihrer Form als »Erfahrungsberichte«, vgl. Ders.: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 433.

69 Grell/Grell: Unterrichtsrezepte, 2010, S. 37f. Insgesamt wird der Begriff allerdings sehr uneinheitlich verwendet und unterschiedlich konnotiert. Bei Meyer: Leitfaden 2010, S. 24 sind Rezepte »Handlungsanweisungen [...], die [...] mit Allgemeingültigkeitsanspruch formuliert sind«. Für Grell/Grell: Unterrichtsrezepte, 2010, S. 37, 42 sind sie nur »Hypo-

Kritiker von Unterrichtsrezepten haben angeführt, dass das Lehrerhandeln so komplex sei, dass es sich einer Optimierung durch das Anwenden von konkreten Handlungsanweisungen entziehe. Sie betonen die Gefahr, dass Lehrkräfte, die sich dauerhaft solcher Unterrichtshilfen bedienen, »die Fähigkeit und den Mut zu eigenständigem pädagogische[n] und didaktische[n] Denken« verlören und sich eine »Gleichschaltung allen Unterrichts« vollziehe.⁷⁰ Da nur die Fachlehrkraft ihre Lerngruppe kenne, sei es ihre Aufgabe, eine angemessene Synthese der Modelle herzustellen und diese als Metatheorie zu nutzen, um auf ihrer Grundlage eine eigene didaktische Theorie zu entwickeln. Die Planung von Unterricht sei letztlich ein schöpferischer Prozess, dem sich keine Rezepte aufpfropfen ließen. So fordert denn auch Ursula Carle deutlich: »Mehr Selbstbewusstsein – weniger Fremdrezepte«⁷¹.

Befürworter einer klaren, präskriptiven Planungsliteratur betonen in erster Linie deren Entlastungsfunktion. Es gehe nicht darum, rigide zu normieren, sondern schlicht zu erleichtern. Darüber hinaus sichere eine stetige Nutzung solcher Rezepte auch die Unterrichtsqualität, da im Gegenteil eine starke Routinisierung zu einem »Erstarren« in derselben führe.⁷² Unterrichtsrezepte werden hier grundsätzlich als »bewährte[n] Vorgehensweise[n]« verstanden, die reflektiert genutzt werden müssten.⁷³

Besonders ambivalent wird die Rolle von Rezepten in der Lehrerausbildung gesehen. So seien es besonders die Referendare und Berufsanfängerinnen, die den Wunsch nach rezeptartigen und möglichst detaillierten Anleitungen äußerten. Gleichzeitig beklagten gerade sie häufig die Einengung, die durch eine schematisch vorgegebene Unterrichtsplanung erzeugt werde. Während Befürworter der Unterrichtsrezepte vermuten, dass besonders Referendare und Referendarinnen hier Hilfe zur »Einübung« echten Handelns bekämen,⁷⁴ konstatieren andere, dass die Referendare und Referendarinnen die vorgegebenen Schemata nur vordergründig nutzten und für ihre Ausbilder und Ausbilderin-

thesen« und »keine Gesetze«. Für Bromme/Seeger: Unterrichtsplanung, 1979, S. 23 handelt es sich um »aus dem Handlungsplan des Handelnden externalisierte Algorithmen«.

70 Peterßen: Handbuch, 2000, S. 297. Ähnlich bei Sandfuchs: Grundfragen, 2009, S. 692; John: Lesson planning, 2006, S. 495; Reinhold: Fachdidaktische Ausbildung, 2004, S. 415.

71 Carle: Mein Lehrplan, 1995, S. 135. Ähnlich bei Ditton: Unterrichtsqualität, 2009, S. 238; Wiater: Didaktische Theoriemodelle, 2009, S. 683f.; Hug: Geschichtsunterricht, 1985, S. 119. Tebrügge weist darauf hin, dass auch Klafki bzw. die Berliner Schule die Modelle immer nur als »Reflexionshintergrund für Unterrichtsplanung« verstanden wissen wollten, siehe Dies.: Unterrichtsplanung, 2001, S. 22.

72 Peterßen: Handbuch, 2000, S. 301. Vgl. Grell/Grell: Unterrichtsrezepte, 2011, S. 42; Meyer: Leitfaden, 2010, S. 24f.; Bovet/Huwendiek: Leitfaden, 2004, S. 41.

73 Gonschorek/Schneider: Einführung, 2009, S. 284. Ähnlich bei Meyer: Leitfaden, 2010, S. 24f.; Bromme/Seeger: Unterrichtsplanung, 1979, S. 24; Mayer: Keine Angst, 1992, S. 14.

74 Siehe Meyer: Leitfaden, 2010, S. 21–23; Tebrügge: Unterrichtsplanung, 2001, S. 29; Bromme/Seeger: Unterrichtsplanung, 1979, S. 21, 103f.

nen zurechtbögen. Hierbei werde nicht wirklich etwas gelernt. Die Hauptfunktion der Planungshilfen liege dann darin, Kontrollkriterien für die Ausbilder und Ausbilderinnen zu liefern.⁷⁵

2.2. Grundlegende Ziele geschichtsdidaktischer Unterrichtsplanung

Normative Modelle zur Unterrichtsplanung müssen zwangsläufig auf Modellen guten Unterrichts beruhen. Sowohl in der allgemeindidaktischen als auch in der fachdidaktischen Diskussion hat es in diesem Bereich in den letzten zehn Jahren bedeutende Forschungsentwicklungen gegeben. Besonders in Reaktion auf die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS wurden gezielt empirische Studien betrieben, um Merkmale guten Unterrichts erfassen und definieren zu können.⁷⁶ Dabei wird konsensual davon ausgegangen, dass »guter Unterricht« ein »perspektivengebundenes Konstrukt« ist, das aus Sicht der unterschiedlichen Unterrichtsteilnehmer und -teilnehmerinnen durchaus unterschiedlich beschrieben wird.⁷⁷ Nicht zuletzt deshalb setzen sich in der Forschung gegenwärtig triangulative Untersuchungsmethoden durch, die möglichst viele unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen versuchen.⁷⁸ Als grundlegende vorauszusetzende Ziele eines guten Unterrichts gelten hierbei derzeit jedoch flächendeckend die von Franz Weinert formulierten »Bildungsziele« der Schule: Vermittlung von anwendungsbezogenem Wissen und Können, Schlüsselqualifikationen, Lernkompetenzen, sozialen Kompetenzen und Wertorientierungen.⁷⁹

Die Forschungsstudien erwiesen, dass es unterschiedliche Arten erfolgreichen Unterrichts gibt. Diese seien nicht beliebig, man könne aber nicht länger davon ausgehen, dass bestimmte Methoden oder bestimmte Verhaltensweisen generalisierbar seien.⁸⁰ Die empirische Forschung kommt dennoch zu einigen

75 Vgl. Godemann/Stoltenberg: *Subjektive Theorien*, 1998, S. 9; Lenzen: *Didaktische Theorie*, 1980, S. 160–163.

76 Für einen Forschungsüberblick siehe Helmke: *Unterrichtsqualität*, 2012, S. 168–271; Wiater: *Unterrichtsplanung*, 2011, S. 145–147.; Hertel u. a.: *Schulische Rahmenbedingungen*, 2010, S. 130.

77 Vgl. z. B. Pandel: *Geschichtsdidaktik*, 2013, S. 419; Gautschi u. a.: *Guter Geschichtsunterricht*, 2012, S. 326; Thünemann: »Ganz, ganz historisch«, 2012, S. 40.

78 Zur Triangulation in den Sozialwissenschaften siehe Flick: *Triangulation*, 2011 und ausführlich Abschnitt IV.3.

79 Vgl. Weinert: *Lehren*, 2000, S. 5–7. Insgesamt wird der wertbezogenen Erziehung durch Unterricht derzeit besonders große Aufmerksamkeit gewidmet, vgl. z. B. Baumert u. a.: *Professionelle Kompetenz*, 2011, S. 9; Meyer: *Leitfaden*, 2010, S. 20f., 55.

80 Siehe z. B. Helmke: *Unterrichtsqualität*, 2013, S. 364. Beck u. a. formulieren, es gehe vielmehr um die »Lehrkompetenz«, vgl. Dies.: *Adaptive Lehrkompetenz*, 2008, S. 10.

übergreifenden Kriterien, die auch in der neueren normativen Planungsliteratur Niederschlag finden:

1. Guter Unterricht beruht auf einem konstruktivistischen Lernverständnis.
2. Guter Unterricht ist zielorientiert und in dieser Zielorientierung transparent bzw. klar strukturiert.
3. In einem guten Unterricht begleitet die Lehrkraft das Lernen der Schüler und Schülerinnen effektiv.
4. In einem guten Unterricht herrscht ein positives und unterstützendes Lernklima.
5. Guter Unterricht ist schülerorientiert.⁸¹

Die Kriterien wurden wiederum in Folgestudien genutzt, um die tatsächliche Qualität des deutschen Unterrichts zu beurteilen. Es ergaben sich eher negative Bewertungen: Viele der lernwirksamen Unterrichtsbedingungen treten im alltäglichen Unterricht offenbar nur selten auf.⁸² Ein möglicher Grund wird darin gesehen, dass Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht selten an didaktischen Maßstäben messen. Eigener Unterricht werde schnell als subjektiv gut empfunden, ohne dass diese Einschätzung auf objektiven Kriterien beruhe. Herbert Hertramph spricht von einem »hohe[n] Anteil von Selbstillusionierung« und auch Pandel konstatiert für den Geschichtsunterricht, es komme zu oft vor, »dass Lehrende [...] den Eindruck haben, eine ›gute‹ Unterrichtsstunde erlebt zu haben, die aber [...] eine verheerende Veranstaltung« gewesen sei.⁸³ Insgesamt zeigt sich indessen, dass die Ergebnisse der Forschung vielleicht nicht hinreichend sind, sich aber durchaus für die Lehrkräfte als Orientierungsschema eignen dürften, um die eigenen Unterrichtsplanung zu reflektieren und mit den didaktischen Modellen in Beziehung zu setzen, um so schließlich die eigene Planung zu optimieren.

81 Vgl. z. B. Helmke: Unterrichtsqualität, 2013, S. 236–239; Ders.: Forschung, 2011, S. 638–640; Kobarg u. a.: Lernwirksame Unterrichtsbedingungen, 2011, S. 48–50; Kunter/Baumert: Das COACTIV-Forschungsprogramm, 2011, S. 354; Grunder u. a.: Unterricht, 2010, S. 211; Hertel u. a.: Schulische Rahmenbedingungen, 2010, S. 128–139; Seidel/Blomberg/Stürmer: »Observer«, 2010, S. 297; Lohmann: Fach- und Klassenlehrer, 2009, S. 336f.; Lipowsky: Was wissen wir, 2007.

82 Vgl. z. B. Kobarg u. a.: Lernwirksame Unterrichtsbedingungen, 2011, S. 46; Ditton: Unterrichtsqualität, 2009, S. 236.

83 Hertramph: Lehrer werden, 2002, S. 119; Pandel: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 251. Ähnlich bei Gruschka: Die Bedeutung, 2008, S. 60. Peter Gautschi belegte empirisch, dass Lehrkräfte zur Bewertung ihres Unterrichts eher fachunspezifische Kriterien nutzten, vgl. Ders.: Guter Geschichtsunterricht, 2009, S. 237.

2.2.1. Guter Geschichtsunterricht

So informativ die allgemeindidaktische Literatur zur Unterrichtsqualität auch sein mag, konkret auf den Geschichtsunterricht übertragbar ist sie nicht. Es herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass Lernen »bereichsspezifisch« stattfindet, womit die jeweilige Besonderheit des Fachs als bedeutsamer Faktor des Lernerfolgs in den Fokus rückt.⁸⁴ So haben grundsätzlich auch für den Geschichtsunterricht die fachunspezifischen Gütekriterien zu gelten. Sie allein reichen aber nicht, um Geschichtsunterricht als »gut« zu klassifizieren. Pandel exemplifiziert zu Recht: »Eine Geschichtsunterrichtsstunde kann klar strukturiert sein und Methodenwechsel betreiben und dennoch an [den] Zielen [des Geschichtsunterrichts] vorbeigehen«⁸⁵.

Die Diskussion um »guten Geschichtsunterricht« ist vergleichsweise jung und wird zunehmend intensiv geführt. Allerdings besteht bis heute kein Konsens in Bezug auf eine gute Geschichtsunterrichtsstunde, der klare normative Vorgaben oder gar Kontrollkriterien rechtfertigen würde.⁸⁶ Dabei bedarf es solcher klar definierter Gütekriterien unbedingt, wenn man bedenkt, dass die empirischen Ergebnisse outputorientierter Forschung zum Geschichtsunterricht in Deutschland zur Sorge anregen. Angesichts geringer Sachkenntnisse und fehlender Methodenkompetenzen seitens der Schüler und Schülerinnen ergibt sich der Eindruck, dass die untersuchten Schülerleistungen die gegenwärtigen Vorstellungen der Geschichtsdidaktik grundsätzlich nicht erfüllen.⁸⁷ Es muss beunruhigen, wenn Gerhard Henke-Bockschatz und Christian Mehr annehmen, »dass nur in seltenen Fällen Geschichtsunterricht in dem Sinn gelingt, dass er auch nur halbwegs den geschichtsdidaktischen Ansprüchen genügt«⁸⁸. Kriterien guten Geschichtsunterrichts müssten Lehrkräften hier eine Grundlage bieten, ihren Unterricht zu reflektieren und zu verbessern. Eine klare Definition guten Geschichtsunterrichts könnte dabei zudem jene Stimmen beruhigen, die die Not-

84 Vgl. z. B. Meyer-Hamme: »Ja, also«, 2012, S. 21; Gautschi: Auf der Suche, 2011, S. 282.

85 Pandel: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 421.

86 Vgl. z. B. Zülsdorf-Kersting: Was ist guter Geschichtsunterricht?, 2012, S. 8f. Zu den verschiedenen Forschungsrichtungen in Bezug auf die Qualitätsfrage von Unterricht siehe z. B. Gautschi/Bernhardt/Mayer: Guter Geschichtsunterricht, 2012. Zur diesbezüglichen Lehrerforschung siehe Kapitel III.

87 Vgl. Meyer-Hamme: »Ja, also«, 2012, S. 29, FN 4; Gautschi: Auf der Suche, 2011, S. 282; Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten, 2010; Hasberg: Im Schatten, 2007, S. 30; Borries u. a.: Schulbuchverständnis, 2005, S. 17f., 298f.; Rohlfes: Geschichte, 2005, S. 394.

88 Henke-Bockschatz/Mehr: Professionalisierung, 2013, S. 108. Hierbei muss natürlich die Frage erlaubt sein, ob das Problem nicht in den geschichtsdidaktischen Ansprüchen begründet liegt, vgl. Sauer: Geschichte, 2012, S. 38; Rohlfes: Quo vadis, 2008, S. 16.

wendigkeit historischen schulischen Lernens generell hinterfragen, indem sie klare Aussagen zu Inhalt und Zweck des Geschichtsunterrichts lieferte.⁸⁹

Ein erster Schritt in Richtung Definition guten Geschichtsunterrichts wäre eine konsensuale Antwort auf die Frage nach seinen Zielen. So lassen sich neben allen unterschiedlichen Ausformulierungen von Zielen in den unterschiedlichen Richtlinien und didaktischen Werken durchaus Übereinstimmungen identifizieren, die unter den beiden Begriffen der Schulung eines ›Geschichtsbewusstseins‹ und der Auseinandersetzung mit der ›Geschichtskultur‹ zusammengefasst werden können. Die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins durch die Schüler und Schülerinnen steht hierbei als Ziel des Geschichtsunterrichts flächendeckend an erster Stelle. Ein solches Geschichtsbewusstsein diene den Schülern und Schülerinnen zur Orientierung und Identitätsfindung in der Gegenwart und helfe ihnen, aktiv und »vernunftbestimmt« zur Gestaltung der Zukunft beizutragen.⁹⁰ Ein Schwerpunkt liegt hierbei klar in dem Bestreben, die Schüler und Schülerinnen zur politischen Mündigkeit zu erziehen, wobei wiederum die Bewahrung vor ideologischen Fehlentwürfen wie dem Nationalsozialismus in den didaktischen Publikationen besondere Aufmerksamkeit erfährt.⁹¹ Als zentrale Kompetenz zur Schärfung des Geschichtsbewusstseins wird neuerdings wieder die ›narrative Kompetenz‹ betont.⁹²

Wie die Ausbildung eines solchen reflektierten Geschichtsbewusstseins gemessen werden kann, ist allerdings bislang nicht geklärt. Die neuerliche Aufschlüsselung in zu erwerbende Kompetenzen folgt hauptsächlich älteren Modellen Karl-Ernst Jeismanns, Jörn Rüsens und Hans-Jürgen Pandels, in denen die Ausbildung eines reflektierten Urteilsvermögens als zentrales Merkmal eines Geschichtsbewusstseins gilt.⁹³ Hieraus abzuleitende Qualitätskriterien oder gar Operationalisierungen sind selten und vielen praktizierenden Lehrkräften wahrscheinlich unbekannt. Als Hauptanhaltspunkt dient den Lehrkräften im Alltag vermutlich die Vorgabe, dass Schüler und Schülerinnen im modernen Geschichtsunterricht nicht länger Fakten, sondern vielmehr selbstständiges

89 Vgl. Barricelli/Gautschi/Körber: Historische Kompetenzen, 2012, S. 207; Schreiber: Vortrag, 2011.

90 Vgl. z. B. Conrad: Vom Lehrplan, 2012, S. 392f.; Scherr: Sozialisation, 2012, S. 60f.; Schönemann: Geschichtsbewusstsein, 2012, S. 98.

91 Vgl. z. B. Borries: Nicht-nur-kognitive Lernziele, 2012, S. 433–435; Lücke: Diversität, 2012, S. 144; Scherr: Sozialisation, 2012, S. 64. Auch deutlich in den Lehrplänen, vgl. Conrad: Vom Lehrplan, 2012, S. 393.

92 Vgl. z. B. Barricelli u. a.: Historische Kompetenzen, 2012, S. 210; Gautschi u. a.: Guter Geschichtsunterricht, 2012, S. 336.

93 Vgl. Jeismann: Geschichte, 2000, S. 65; Rüsen: Was ist Geschichtsbewusstsein?, 1994; Pandel: Dimensionen, 1987. Vgl. z. B. Becker: Historische Urteilsbildung, 2012, S. 316–318; Schönemann: Geschichtsbewusstsein, 2012. Generell wird davon ausgegangen, dass ein Geschichtsbewusstsein nur in einem jahrelangen Prozess erworben werden kann, vgl. z. B. Gies: Geschichtsunterricht, 2004, S. 287.

historisches Denken lernen sollen.⁹⁴ Neuerdings wird zudem deutlich darauf hingewiesen, dass dieses Denken nicht auf Kognitionen beschränkt werden dürfe, sondern ebenso emotionale Komponenten umfassen müsse.⁹⁵ Messbar sei die Schulung dieses historischen Denkens wiederum daran, inwiefern im Unterricht spezifische »Operationen historischen Denkens« (also Narration anhand von Quellen, Dekonstruktion von Deutungsansprüchen, reflektierte Nutzung fachspezifischer Kommunikationsweisen, Kategorien und Prinzipien historischen Denkens sowie fachspezifischer Erkenntnisweisen, hermeneutisches Verstehen, sinnbildendes Narrativieren, analytisches Erklären) beobachtet werden können.⁹⁶

Ausgeschärft und gleichzeitig herausgefordert werde das Geschichtsbesusstsein der Schüler und Schülerinnen in Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Geschichtskultur. Hierbei wird davon ausgegangen, dass der Geschichtsunterricht eben nicht die erste Instanz der Geschichtsvermittlung im Leben der Schüler und Schülerinnen ist.⁹⁷ Umso mehr wird beklagt, dass die schulische Geschichtsvermittlung zu dieser Geschichtskultur »noch nicht den richtigen Zugang gefunden« habe, sondern sich vor allem auf die Geschichtswissenschaft beziehe. Besonders brisant sei hierbei die Tatsache, dass die öffentliche Geschichtsvermittlung der schulischen Geschichtsvermittlung häufig entgegenstehe und andere Ziele und Darstellungsmuster verfolge.⁹⁸ Horst Gies zufolge haben Geschichtslehrkräfte hier eine »wichtige und verantwortungsvolle Ergänzungs- und Korrektivfunktion«⁹⁹.

Wie bereits gezeigt wurde, sind Geschichtsdidaktiker und -didaktikerinnen mit den Ergebnissen des historischen Lernens an deutschen Schulen, soweit sie darüber empirische Kenntnisse haben, unzufrieden. Wie aber steht es um die Unterrichtsqualität im Geschichtsunterricht, namentlich die Förderung eines Geschichtsbewusstseins, selbst? Auch hier herrscht überwiegend Untergangsstimmung. So glaubt Markus Daumüller, an »die Stelle einer Kultur historischen Denkens [trete] die Kultivierung historischer Bedeutungsschablonen«¹⁰⁰.

94 Vgl. Adamski: *Didaktische Analyse*, 2012, S. 225; Körber: *Graduierung*, 2012, S. 237, 240; Heuer: *Neue Aufgabenkultur*, 2010, S. 89f.

95 Vgl. besonders Borries: *Nicht-nur-kognitive Lernziele*, 2012, S. 423f.

96 Begriff bei Borries u. a.: *Schulbuchverständnis*, 2005, S. 17. Zusammenstellung der Operationen nach Pandel: *Geschichtsdidaktik*, 2013, S. 410, 426f.; Gautschi u. a.: *Guter Geschichtsunterricht*, 2012, S. 345f.

97 Siehe Gautschi: *Geschichte lehren*, 2012, S. 34; Borries u. a.: *Schulbuchverständnis*, 2005, S. 16. Die Bedeutung der Geschichtskultur ist heute in allen Richtlinien zentral, vgl. hierzu Martens: *Implizites Wissen*, 2010, S. 103.

98 Pandel: *Geschichtsdidaktik*, 2013, S. 172f.; Borries: »Kompetenzmodell«, 2007, S. 343, FN 12.

99 Gies: *Geschichtsunterricht*, 2004, S. 53. Reeken: *Geschichtskultur*, 2004, S. 238 betont allerdings, dass sie hierfür nicht immer angemessen ausgebildet würden.

100 Daumüller: *Einstellungen*, 2012, S. 384.

Henke-Bockschatz/Mehr meinen, der Geschichtsunterricht beschränke sich »de facto sehr oft auf eine Art kommunikatives Einüben der gängigen gesellschaftlich und politisch [...] gewünschten Standpunkte«¹⁰¹. Und Michele Barricelli beklagt einfach nur den »ganzen Ennui heutigen Oberstufen-Geschichtsunterrichts«¹⁰².

Das derzeit wohl am breitesten rezipierte Modell guten Geschichtsunterrichts stammt von Peter Gautschi, der sich in der Formulierung eigener Gütekriterien auf ältere geschichtsdidaktische Entwürfe fachdidaktischer Beobachtungskategorien von Mayer/Pandel und Barricelli/Sauer beruft.¹⁰³ Gautschi definiert 15 Gütekriterien für guten Geschichtsunterricht, die er in die drei Bereiche Prozessstruktur (in erster Linie fachunspezifische Kriterien)¹⁰⁴, Lerngegenstand (hauptsächlich fachspezifisch)¹⁰⁵ und Nutzung durch die Schüler und Schülerinnen, also fachspezifische Schüleraktivitäten, aufteilt. Das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts ist auch hierbei die Förderung eines Geschichtsbewusstseins über historisches Lernen bzw. die Bildung eines historischen Werturteils. Zusammenfassend definiert Gautschi:

»Geschichtsunterricht ist dann gut, wenn Schülerinnen und Schüler anhand von fachspezifisch bedeutsamen Inhalten und Themen mittels eines Unterrichtsprozesses, der den Ansprüchen der Bezugswissenschaften entspricht, relevantes geschichtliches Wissen und für Historisches Lernen grundlegende Kompetenzen erwerben und ausdifferenzieren.«¹⁰⁶

Anders als seine Vorgänger unterzieht Gautschi seine eigenen Gütekriterien selbst einer Überprüfung. Sein empirisch gewonnenes Datenmaterial umfasst 41 videografierte Geschichtsstunden und anschließend durchgeführte Schüler- und Lehrerinterviews, die er mittels Triangulation (qualitativ und quantitativ) auswertet. So können die Perspektiven von Schülern und Schülerinnen, Lehr-

101 Henke-Bockschatz/Mehr: Von den Möglichkeiten, 2012, S. 120.

102 Barricelli: »Das wollt' ich nur«, 2012, S. 130.

103 Vgl. Gautschi: Guter Geschichtsunterricht, 2009, S. 42, 89–91. Vgl. weiter Mayer/Pandel: Kategorien, 1976, S. 46. Neuerdings überarbeitet bei Mayer: Qualitätsmerkmale, 2005, S. 224. Barricelli/Sauer: »Was ist guter Geschichtsunterricht?«, 2006. Pandel entwirft ein neueres Modell in Ders.: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 422–429; Geschichtsunterricht wird hier grundsätzlich als fachspezifische Kommunikation verstanden.

104 Wie z.B. effektive Klassenführung, unterstützendes Klassenklima, aktivierende und angepasste Lerngelegenheiten, Strukturiertheit, kognitive Aktivierung und wirkungsvolle Sicherung. Gautschi beruft sich hierbei auf Erkenntnisse der Allgemeinen Pädagogik, vgl. Ders.: Guter Geschichtsunterricht, 2009, S. 81, 86f.

105 Das Thema muss Gautschi zufolge bedeutsam sein, menschliches Handeln in gesellschaftlicher Praxis ebenso widerspiegeln wie Veränderungen in der Zeit. Sachrichtigkeit, Multiperspektivität und Kontroversität müssen gewährleistet sein. Das Thema muss schülerbezogen, exemplarisch und zielgruppenangepasst repräsentiert sein, vgl. ebda., S. 96–98.

106 Ebda., S. 100. Vgl. weiter ebda., S. 44.

kraften und geschichtsdidaktischen Experten und Expertinnen gleichberechtigt berücksichtigt werden.¹⁰⁷ Die Untersuchung zeigt, dass es durchaus Übereinstimmungen in der Wahrnehmung guten Geschichtsunterrichts durch die unterschiedlichen Bewerter und Bewerterinnen gibt. Insgesamt wurden fünf der 39 untersuchten Unterrichtsstunden von allen Beteiligten als ›gut‹ beurteilt. Die konsensual positiven Bewertungen betrafen hier vor allem die Punkte ›Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden‹ und ›Gewährleistung von anregenden, aktivierenden und angepassten Lerngelegenheiten‹. Gautschi fasst diese Ergebnisse unter den fachunspezifischen Qualitätskriterien ›Schülerorientierung und Qualität der Lernaufgaben‹ zusammen. Abgesehen von diesen Punkten unterschieden sich die für gut befundenen Stunden in Planung und Durchführung sehr voneinander.¹⁰⁸

Gautschis empirische Studie gilt als die erste, in der die Qualität des Unterrichts weder anhand der vorgegebenen Normen (in Form von Schulbüchern oder offiziellen Richtlinien) noch am Output, also den Schülerleistungen gemessen, sondern vielmehr der Unterrichtsprozess selbst beobachtet und in seiner Qualität zu beschreiben versucht wird.¹⁰⁹ Ein vergleichbares Projekt wurde im Jahre 2012 unternommen, indem Geschichtsdidaktiker, Ausbilderinnen und der durchführende Lehrer selbst eine beobachtete Unterrichtsstunde nach verschiedenen – nicht immer vorher klar explizierten – Gütekriterien bewerteten. Auch die Perspektive der Schüler und Schülerinnen wurde berücksichtigt.¹¹⁰ Wie schon in Gautschis Studie fällt den Bewertern und Bewerterinnen die Identifikation von schlechten Komponenten der Unterrichtsstunden leicht. Sie kritisieren sowohl fachunspezifische als auch fachspezifische Probleme der beobachteten Geschichtsstunde. Die Kennzeichnung positiver Elemente fällt demgegenüber vage aus: So seien die Inhalte immerhin »entsprechend den ministeriellen Vorgaben relevant«¹¹¹ und die Stunde grundsätzlich »auf einem hohen Niveau«¹¹² gewesen. Klare positive Urteile finden sich nur in Hinblick auf fachunspezifische Elemente wie ›Schülerorientierung‹ und ›Wertschätzung‹ durch die Lehrkraft.¹¹³ Ähnlich vage fallen auch die Schlussfolgerungen in Bezug auf grundlegende Gütekriterien aus. So folgen Henke-Bockschatz/Mehr dem angeblich »kleinstmöglichen Nenner [...] unterschied-

107 Vgl. ebda., S. 124f.

108 Siehe ebda., S. 166–168, 242–254. Gautschi ist insgesamt dafür kritisiert worden, dass seine Gütekriterien bzw. die Indikatoren zu fachunspezifisch seien, vgl. Borries: Unterrichtsplanung, 2012, S. 188f.; Schröer: Mitschnitte, 2012, S. 200, FN 8.

109 Siehe Mathis: Kommentar, 2011, S. 259.

110 Vgl. Meyer-Hamme u. a.: Was heißt guter Geschichtsunterricht?, 2012.

111 Heinßen: Hauptproblem, 2012, S. 189.

112 Sauer: »Putsch«, 2012, S. 66.

113 Vgl. Lange: Was ist guter Geschichtsunterricht?, 2012, S. 169.

licher Gütekataloge«, wenn ihr zentrales Gütekriterium lautet: »Die Schüler und Schülerinnen sollen Einsichten und Erkenntnisse über vergangene [...] Zusammenhänge erlangen, deren Relevanz für sie nachvollziehbar ist und zu denen sie sich in Beziehung setzen können«¹¹⁴. Auch von Seiten der Fachleiter und Fachleiterinnen, deren Urteil als besonders wichtig gelten muss, da sie doch täglich in der Alltagspraxis Unterricht anhand von Gütekriterien bewerten, finden sich nur Hinweise auf einige wenige Qualitätsmerkmale.¹¹⁵ Einzig die Gruppe um Gautschi formuliert die von ihm bereits bekannten klaren Qualitätsmerkmale. Auch Michael Sauer findet einige klare Anhaltspunkte zur Beurteilung der Qualität der beobachteten Stunde.¹¹⁶ Im Ergebnis zeigt sich deutlich, dass sich die grundsätzlichen Annahmen der Fachdidaktiker und Praktikerinnen über guten Geschichtsunterricht individuell stark unterscheiden. So beziehen sich einige der Autoren und Autorinnen klar auf Kompetenzmodelle, für andere ist guter Geschichtsunterricht mit der Orientierung an bestimmten fachspezifischen Strukturierungskonzepten gegeben, wieder andere stellen einzelne Kompetenzen als klare Schlüsselpunkte guten Geschichtsunterrichts heraus. Während sich die Ergebnisse für den Leser bzw. die Leserin also als relativ unübersichtlich darstellen, resultieren sie für Hilke Günther-Arndt in einer Liste »bemerkenswerte(r) Übereinstimmungen«, die folgende Punkte beinhaltet: Ein guter Geschichtsunterricht zeige einen klar strukturierten Unterrichtsprozess. Zentral sei hierbei die Schulung der Fragekompetenz, der historischen Orientierungskompetenz und des historischen Denkens.¹¹⁷ Konsens scheint zu sein, dass die normativen Vorschläge der Geschichtsdidaktik vielfach als unzureichend wahrgenommen werden. Als Hauptproblem der beobachteten Stunde bezeichnet der Fachleiter Johannes Heinßen die unzulängliche »Didaktisierung« also das »Übersetzen fachwissenschaftlicher Erkenntnisse in einen schülerorientierten Lernprozess«. Hier fehle es an Hilfestellungen seitens der Fachdidaktik.¹¹⁸ Auch Henke-Bockschatz/Mehr resümieren, dass die von der Geschichtsdidaktik formulierten Normen die Realität der Unterrichtspraxis augenscheinlich zu selten beachteteten.¹¹⁹

Die vorgestellten Studien zeigen, dass guter Geschichtsunterricht offenbar

114 Henke-Bockschatz/Mehr: Von den Möglichkeiten, 2012, S. 108. Bei Sauer heißt es, der Unterricht müsse so angelegt sein, »dass er bestimmte fachspezifische Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen zur Geltung« bringe, Sauer: »Putsch«, 2012, S. 58.

115 Z. B. »fachbezogene Konkretisierungen von Strukturiertheit und Klarheit an Gelenkstellen der Unterrichtsphasen«, Lange: Was ist Guter Geschichtsunterricht?, 2012, S. 168. »Lernprogression nachweisbar«, »transparent«, »fachlich fundiert« und »differenzierend« bei Heinßen: Hauptproblem, 2012, S. 180 f.

116 Siehe Gautschi/Barth/Utz: »Überlegt mal«, 2012, S. 74, 82; Sauer: »Putsch«, 2012, S. 68.

117 Günther-Arndt: Auf der Suche, 2012, S. 230.

118 Siehe Heinßen: Hauptproblem, 2012, S. 193.

119 So zusammengefasst bei Günther-Arndt: Auf der Suche, 2012, S. 221.

durchaus unterschiedlich sein kann. Aus den Hinweisen, die sich in normativer und theoretischer Literatur finden, ergibt sich ein derart unübersichtliches Bild, dass sich Lehrkräfte in ihrer Alltagspraxis nur schwerlich daran orientieren können. Eine genuin domänenspezifische Diskussion in Hinblick auf Qualitätskriterien existiert derzeit nur zu den beiden Themen der kognitiven Aktivierung und der unterrichtlichen Strukturierungskonzepte. Die Forderung nach neuen Aufgabenformaten im Geschichtsunterricht bezieht sich hierbei in erster Linie auf kompetenzorientierte Formulierungen, die das Fördern historischen Denkens ermöglichen sollen. Die Entwicklung konkreter Qualitätskriterien und Vorschläge für neue Prüfungsformen steckt dabei noch ganz in den Anfängen.¹²⁰ In Hinblick auf die unterrichtsmethodischen Strukturierungskonzepte bzw. die Unterrichtsprinzipien scheint sich ein Konsens darüber abzuzeichnen, dass der problemorientierte Unterricht nach Uwe Uffelman als Gütekriterium eines guten Geschichtsunterrichts zu gelten habe. So wird die Ansicht geteilt, dass eine Urteilsbildung am Schluss der Stunde als zentrales Moment einer Schulung des Denkens nur über die Konstruktion eines Problems bzw. einer Frage zu Beginn der Stunde, gefördert werden könne.¹²¹ Ebenso dominant in der Qualitätsdiskussion ist die Forderung nach handlungsorientierten Elementen¹²² und einer multiperspektivischen Ausrichtung¹²³ des Geschichtsunterrichts.

Neben der empirischen Forschung nach Gütekriterien guten Geschichtsunterrichts gibt es neuerdings auch vereinzelt Untersuchungen zu der Frage, ob Elemente dieses guten Geschichtsunterrichts bereits umgesetzt werden. Gautschi u. a. kommen in ihrer Studie zu Geschichtsunterricht in neunten Klassen in der Schweiz zu dem Schluss, dass ausgerechnet das wichtigste allgemein akzeptierte Unterrichtselement in Hinblick auf guten Geschichtsunterricht, das Erlernen von historischem Denken, nicht eingelöst wird: Im untersuchten Unterricht überwog die Vermittlung von Sachwissen und nicht die Schulung historischen Denkens.¹²⁴ So ergibt sich der Eindruck, dass es zwischen den Versuchen einer Definition guten Geschichtsunterrichts und dem tatsächlich in den

120 Vgl. Sandkühler: Vom Master, 2013, S. 185, FN 93; Wenzel: Aufgaben(kultur), 2012; Heuer: Neue Aufgabenkultur, 2010, S. 88f.

121 Dies entspricht dem Grundmuster des problemorientierten Geschichtsunterrichts, siehe z. B. Uffelman: Neue Beiträge, 1999. Vgl. z. B. Fritz: Geschichte, Bd. 2, 2012, S. 80f.; Hensel-Grobe: Kompetenzorientierung, 2013; Demantowsky: Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte, 2012, S. 64–70. Zweifel bei Henke-Bockschatz/Mehr: Professionalisierung, 2013, S. 108.

122 Siehe Pandel: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 283; Sauer: Geschichte, 2012, S. 87–89; Völkel: Handlungsorientierung, 2012.

123 Vgl. z. B. Lücke: Multiperspektivität, 2012, S. 281, 288; Borries: Kompetenzmodell, 2007, S. 346.

124 Vgl. Hodel/Waldis: Sichtstrukturen, 2007 und Messner/Buff: Lehrerwissen, 2007, bes. S. 155f.

Klassenzimmern umgesetzten Unterricht mitunter große Abweichungen gibt. Angesichts der wenig entwickelten Gütekriterien können solcherlei empirische Feststellungen allerdings derzeit nur von begrenzter Aussagekraft sein. Besonders wichtig sind die genannten Untersuchungen für den gegenwärtigen Stand der Debatte um guten Geschichtsunterricht, sofern sie ihre Instrumente beschreiben, hinterfragen und zur Diskussion stellen.¹²⁵

2.2.2. Kompetenzorientierung im Fach Geschichte

Neben all diesen unterschiedlichen Entwürfen eines guten Geschichtsunterricht besteht folgender grundsätzlicher Konsens: Ein guter Geschichtsunterricht ist heute zwangsläufig ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht.¹²⁶ Allgemein- und Fachdidaktiker bzw. -didaktikerinnen sind sich einig, dass ein solcher kompetenzorientierter Unterricht eines Umdenkens und einer neuen Art von Unterrichtsplanung bedarf. Die umfassend angelegte, systematische Ausbildung von Kompetenzen im Sinne von »domänenspezifischen Problemlösungsstrategien«¹²⁷ erfordere eine langfristige Unterrichtsvorbereitung, ein neues Selbstverständnis der Lehrkräfte als Lernbegleiter und letztlich ein besonderes fachliches und fachdidaktisches Wissen der Lehrenden, die die bis heute eher vage formulierten normativen Kompetenzvorschläge unterrichts- und lerngruppenspezifisch in der Planungspraxis selbst konkretisieren müssen.¹²⁸

In Reaktion auf die durch PISA und TIMMS angeblich offensichtlich gewordenen Defizite im deutschen Unterrichtswesen forderten die Kultusministerien 2002 einstimmig, dass Unterricht von nun an stärker vom Output, messbar in Kompetenzen, und nicht länger vom Input her beurteilt werden sollte. Die KMK stützte sich hierbei auf die Studie »Zur Entwicklung nationaler

125 So ließen sich Erkenntnisse über Erhebungsmethoden aus anderen Fächern durchaus auch auf die Geschichtsdidaktik übertragen. Vgl. z.B. die Übertragungen von Skalen für die Messung von kognitiven Aktivierungen im Mathematikunterricht auf den Deutschunterricht bei Hertel u. a.: *Schulische Rahmenbedingungen*, 2010, S. 140.

126 Vgl. z.B. Heil: *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*, 2012; Heuer: *Neue Aufgabenkultur*, 2010, S. 89.

127 Für die Geschichtsdidaktik siehe Adamski: *Didaktische Analyse*, 2012, S. 225. Ähnlich bei Pandel: *Geschichtsdidaktik*, 2013, S. 208–210.

128 Für die Allgemeine Didaktik siehe z.B. Helmke: *Unterrichtsqualität*, 2013, S. 240–248; Lersch: *Kompetenzfördernd unterrichten*, 2007, S. 43. Für den Geschichtsunterricht siehe z.B. Bergmann/Rohrbach: *Chance*, 2013, S. 22; Pandel: *Geschichtsdidaktik*, 2013, S. 117f; Conrad: »Alter Wein«, 2012. Es finden sich allerdings auch kritische Stimmen zur Kompetenzorientierung. So sei unklar, inwiefern es sich hier wirklich um einen Paradigmenwechsel handle, siehe Kämper-van den Boogart: *Schulinterner Lehrplan*, 2009, S. 318. Zu den warnenden Stimmen siehe auch Heil: *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*, 2012, S. 9; Sauer: *Geschichte*, 2012, S. 22.

Bildungsstandards«, die der Definition des Kompetenzbegriffs durch den Lernpsychologen Weinert folgte: Es gehe von nun an um »wirkliches Verstehen« statt nur um »reproduzierbares Faktenwissen«. Die Expertise betonte zudem deutlich den fachlichen Charakter der kompetenzorientierten Bildungsstandards. Es gehe darum, die »Kernideen der Fächer« klar herauszuarbeiten.¹²⁹

Der Geschichtsunterricht ist weder von einer der großen Vergleichsstudien erfasst worden, noch wurden für ihn amtliche Bildungsstandards formuliert. Dennoch folgt auch die Geschichtsdidaktik mittlerweile geschlossen dem Paradigma der Kompetenzorientierung. Es wird besonders von jenen propagiert, die eine deutliche Abwendung von der Stofforientierung und eine Hinwendung zu »zentrale(n) Zielen und Anliegen des Faches« fordern.¹³⁰ Seit 2005 reagieren Geschichtsdidaktiker und -didaktikerinnen auf die Appelle von KMK und BMBF mit eigenen, domänenspezifischen Kompetenzmodellen. Hierbei wird Kompetenz grundsätzlich im oben genannten Sinne im Anschluss an die amtlichen Vorgaben definiert. Es zeigt sich allerdings, dass diese Begriffsbildung weder im theoretischen Bereich der Fachdidaktik noch in der praktischen Unterrichtsrealität übereinstimmend genutzt wird: Oft herrscht Unklarheit bezüglich der konkreten Definition.¹³¹

Ein allgemein akzeptiertes, konkret ausformuliertes geschichtsdidaktisches Kompetenzmodell, das umfassend Verwendung fände, fehlt bis heute. Stattdessen existiert eine Vielzahl an Kompetenzmodellen und -vorschlägen, die sich in ihrer Qualität in Hinblick auf ihre Domänenspezifik und in ihrem Umfang deutlich unterscheiden.¹³² Eine Orientierung für Lehrkräfte ist hierbei schwierig. Pandel beklagt eine »Open-End-Liste« von Kompetenzen.¹³³ Trotz aller Unterschiede sind aber durchaus Übereinstimmungen festzustellen. So gilt auch für den kompetenzorientierten Unterricht flächendeckend als allgemein akzeptiertes, oberstes Ziel, den Schülern und Schülerinnen die Ausbildung eines re-

129 Weinert: Vergleichende Leistungsmessung, 2001, S. 27; Klieme u. a.: Zur Entwicklung, 2007.

130 Vgl. z. B. Hensel-Grobe: Kompetenzorientierung, 2013; Barricelli u. a.: Historische Kompetenzen, 2012, S. 207f.; Martens: Implizites Wissen, 2010, S. 19.

131 Vgl. z. B. Sauer: Zur Professionalisierung, 2013, S. 33; Barricelli u. a.: Historische Kompetenzen, 2012, S. 212–214. Aufschnaiter/Blömeke: Professionelle Kompetenz, 2010, S. 362f. erläutern, dass die Missverständnisse teilweise in einer unklaren Verwendung durch Weinert gründen, v. a. in Bezug auf affektiv-motivationale Anteile und auf die Handlungsnahe der kognitiven Anteile. Vgl. auch Pandel: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 208.

132 Siehe für einen Überblick Pandel: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 212; Barricelli u. a.: Historische Kompetenzen, 2012; Heil: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, 2012, S. 18–48.

133 Pandel: Geschichtsdidaktik, 2013, S. 213. Ihm zufolge sind auch die Ziele der Kompetenzentwicklung völlig unklar und unterschiedlich, vgl. ebda., S. 216f. Ähnlich bei Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten, 2010, S. 14.