

Hic sunt dracones: Fächerübergreifende Lehrkräftebildung in den Gesellschaftswissenschaften zwischen Anspruch, Theorie und Empirie

Marcel Grieger^{1,*} & Ariane S. Willems¹

¹ Universität Göttingen

* Kontakt: Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Waldweg 26, 37073 Göttingen,

E-Mail: marcel.grieger@sowi.uni-goettingen.de

Zusammenfassung: Gesellschaftswissenschaftliche Integrationsfächer wie *Gesellschaftslehre* oder *Gesellschaftswissenschaften* sind in vielen Bundesländern fest etabliert, verfügen jedoch weder über eine konsistente theoretische Fundierung noch über eine spezifische Lehrkräftebildung. Auf Basis bestehender Kompetenzmodelle wird gezeigt, dass die disziplinär geprägte Lehrkräftebildung nur begrenzt auf die Realität integrativer Unterrichtspraxis vorbereitet. Fächerübergreifende Ausbildungs- und Fortbildungsangebote bleiben Ausnahmen. Zugleich fehlt bislang eine theoretisch oder empirisch begründete Legitimation für den spezifischen Mehrwert solcher Fächer gegenüber den Einzelfächern. Der Beitrag diskutiert, wie Lehrkräfte angesichts dieser Herausforderungen dennoch auf das fächerübergreifende Unterrichten vorbereitet werden können, das hohe Anforderungen an Fachlichkeit, Didaktik und Kooperation stellt, und entwickelt auf Basis von Professions-, Handlungs- und Unterrichtstheorien sowie empirischer Evidenz zum fachfremden Unterrichten und der Lernwirksamkeit von Integrationsfächern fünf Thesen für die Weiterentwicklung des Diskurses über die fächerübergreifende Lehrkräftebildung. Dazu zählen die Integration epistemologischer Überzeugungen, der (Berufs-)Rollenidentität und kollegialer Kooperation in Kompetenzmodelle, eine präzisere Bestimmung fachfremden Unterrichts, die Abkehr von der impliziten Annahme der Lernförderlichkeit von Integrationsfächern allein aufgrund der curricularen Organisationsstruktur sowie die theoretisch notwendige Bündelung bislang verstreuter Argumente zu einer konsistenten Begründungslogik für Integrationsfächer. Abschließend werden Perspektiven für Forschung und Ausbildung skizziert.

Schlagerwörter: Interdisziplinarität; Gesellschaftswissenschaften; Fächerübergreifender Unterricht; Fachfremder Unterricht; Verbesserungsvorschlag



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

1 Fachliche Grenzen und (über)fachliche Kompetenzen

Die Lehrkräftebildung für weiterführende Schulen ist traditionell auf das Studium und Unterrichten zweier Einzelfächer ausgerichtet. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die berufspraktischen Anforderungen von Lehrkräften mit den Ausbildungsinhalten zu verbinden (Walm & Wittek, 2023). Bei den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern entstehen dabei besondere Spannungsfelder: Hinter Geographie, Geschichte und Politik stehen mehrere Disziplinen, wodurch das „multidisziplinäre Schulfach“ (Hedtke, 2011, S. 13) zum Regelfall wird. Modulhandbücher von 40 Hochschulen zeigen, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung für das Fach Politik regelmäßig soziologische, sozial- und wirtschafts- sowie geschichtswissenschaftliche Bezüge aufweist (Huschle & Abs, 2025). Angesichts überlappender Konzepte wie Macht, Herrschaft oder Konflikt (Hedtke, 2019) erscheint ferner die Vorstellung, Lerngegenstände ließen sich eindeutig einem Fach zuordnen, wenig überzeugend (Schultz, 2012). Fachliche Grenzen können verschwimmen und fließend ineinander übergehen.

Werden benachbarte Fächer zudem in einem gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfach (im Folgenden: Integrationsfach/-fächer) verpflichtend zusammengeführt, vergrößert sich die Diskrepanz zwischen universitärer Fachorientierung und schulischen Anforderungen. Bei Integrationsfächern handelt es sich um eine curriculare Organisation von Fächern (Labudde, 2016). Anstelle der drei Einzelfächer Geographie, Geschichte und Politik werden Integrationsfächer ab Jahrgang fünf unter Bezeichnungen wie Gesellschaftslehre oder Gesellschaftswissenschaften in zwölf Bundesländern angeboten (Grieger & Willems, 2025). Sie blicken in Deutschland auf eine über 50-jährige Tradition zurück (Johann & Brühne, 2021). Aufgrund ihrer curricularen Struktur gelten Integrationsfächer als besonders geeignet für fächerübergreifenden Unterricht.

Fächerübergreifendes Unterrichten ist ein Oberbegriff für eine inhaltliche und didaktische Herangehensweise, die fachliches, fachdidaktisches und/oder methodisches Wissen von wenigstens zwei anderen Bezugsfächern nutzt und dabei verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten der Verknüpfung einzelner Unterrichtsfächer und der Lehrkräftekooperation zulässt (Grieger & Willems, 2025). Im Zentrum stehen oft komplexe Problemstellungen, deren Bearbeitung Perspektiven mehrerer Fächer erfordert (Klein & Newell, 1996). Fächerübergreifender Unterricht ist dabei nicht gleichbedeutend mit einem Maximum an Bezugnahme auf alle integrierten Fächer zu jeder Zeit. Der fächerübergreifende Unterricht kennt viele „Spielarten“: von der niedrigschwelligen, punktuellen Bezugnahme aus einem Fach heraus zu einem anderen ganz unabhängig von Integrationsfächern, bis zur aufwendigen, fest geplanten Bearbeitung übergeordneter Schlüsselprobleme unter Einbezug aller gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven und des Kollegiums (Labudde, 2016).

Grundsätzlich zielt der fächerübergreifende Unterricht auf das Erreichen von Kompetenzen ab. Kompetenzen sind die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27–28).

In der Unterrichtsqualitätsforschung herrscht Einigkeit darüber, dass es die Aufgabe von Schule ist, sowohl kognitive als auch motivational-affektive, fachliche wie eben auch überfachliche Kompetenzen zu fördern (Seidel, 2008). Was die Schüler*innen lernen sollen, wird durch die Kerncurricula der Bundesländer vorgegeben. Ein Kompetenzmodell für Schüler*innen ist kürzlich zur Diskussion gestellt worden (Knigge-Blietschau & Witt, 2025).

Die Lehrkräftebildung steht damit vor der Aufgabe, Studierende auf den fächerübergreifenden Unterricht in Integrationsfächern vorzubereiten, die schulpraktisch unterschiedlich umgesetzt werden, auf Kooperation angewiesen sind und bislang ohne eigene Didaktik auskommen müssen. Ziel dieses Beitrags ist es, theoretische und empirische Argumente zur Weiterentwicklung der fächerübergreifenden Lehrkräftebildung in Integrationsfächern zu bündeln und Leitgedanken auszuarbeiten. Nach einer Darstellung vorhandener Ansätze und des Ausmaßes fachfremden Unterrichts (Kap. 2) werden zentrale Legitimationsfragen der Integrationsfächer diskutiert (Kap. 3). Darauf aufbauend werden bislang wenig beachtete Aspekte der Lehrkräftebildung konzeptionell weiterentwickelt (Kap. 4) und in Leitgedanken verdichtet (Kap. 5). Abschließend werden Perspektiven für Forschung und Ausbildung skizziert.

2 Ansätze fächerübergreifender Lehrkräftebildung und fachfremder Unterricht

Modelle professioneller Lehrkräftekompetenz bilden den theoretischen Rahmen für Forschung zu professionellem Unterrichtshandeln. Shulman (1986, 1987) betont, dass professionelle Kompetenz aus der Verbindung von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen resultiert. Das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2006) entstand im Rahmen einer Studie zur Professionalisierung von Mathematiklehrkräften im Kontext von PISA 2003 und erweitert diesen Ansatz um Überzeugungen, motivationale und selbstregulative Aspekte.

Kompetenzmodelle aus den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern bauen hierauf auf. Das PKP-Modell („Professionelle Kompetenzen von Politiklehrkräften“) untergliedert die Politiklehrkräftekompetenz in Professionswissen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen. Beim Fachwissen wird beispielsweise Wissen über politische Systeme oder internationale Beziehungen erwartet. Das fachdidaktische Wissen umfasst den kompetenten Umgang mit Unterrichtsprinzipien wie dem Kontroversitätsgebot. Fehlvorstellungen wie das „Durchregieren“ der Europäischen Union in die Nationalstaatsebene hinein werden rekonstruiert und die für die Handlungskompetenz der Schüler*innen wichtige Unterscheidung zwischen politischem und sozialem Handeln erläutert (Oberle et al., 2012). Das HeiGeKo („Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell“) integriert im Fachwissen epistemologische Kenntnisse zur Erzeugung und Legitimierung von Wissen. Das fachdidaktische Wissen wird über geschichtskulturelles Wissen oder den Einsatz geeigneter Repräsentationen und Erklärungen für die Komplexitätsreduktion historischer Inhalte konzeptualisiert (Heuer et al., 2017). Naturwissenschaftliche Integrationsfächer verfügen hier über weiter entwickelte Konzepte. Modelle wie jenes von Park und Chen (2012) definieren vier Wissensfacetten: Curriculum, Lernprozesse, Bewertung und Lehrmethoden. Erste Anpassungsversuche für gesellschaftswissenschaftliche Integrationsfächer (Grieger, 2022) zeigen jedoch Grenzen der Übertragbarkeit, insbesondere bei der Verbindung fachlicher Themen mit speziell für sie designierten Methoden.

In Anbetracht des langen Bestehens und der Verbreitung von Integrationsfächern, der Relevanz von Schlüsselproblemen, der Notwendigkeit, Probleme multiperspektivisch anzugehen, den zu fördernden Schüler*innenkompetenzen sowie Vorarbeiten für Kompetenzmodelle aus anderen Fächern ist es bemerkenswert, dass für Integrationsfächer bis heute kein genuines Kompetenzmodell und erst Ansätze einer fächerübergreifenden Lehrkräftebildung entwickelt worden sind.

Nur an wenigen Hochschulstandorten, etwa mit dem Studiengang „Gesellschaftswissenschaften“ in Berlin-Brandenburg (Wienecke, 2023) oder der Ausbildung „Gesellschaft und Politik“ in Bremen (Horn et al., 2019), bestehen verpflichtende fächerübergreifende Lehramtsstrukturen. Die Universitäten Göttingen und Trier bieten Zusatzqualifikationen für Fachfremde auf freiwilliger Basis an (Busch et al., 2023; Eggert et al.,

2018). Ergänzende fächerübergreifende Seminarkonzepte bietet im Vorbereitungsdienst nach aktuellem Stand nur das Studienseminar in Hamburg an (Witt, 2023). Fortbildungsangebote für fachfremd Unterrichtende sind selten. Eine Auswertung aller niedersächsischen Fortbildungsveranstaltungen von 2018 bis 2022, die sich an Lehrkräfte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer richten, hat unter anderem ergeben, dass es für fachfremde Geographie- und Geschichtslehrkräfte gar keine Angebote gibt. Lehrkräfte der Integrationsfächer werden als eigene Statusgruppe kaum direkt adressiert (Grieger & Oberle, i.V.). Die Professionalisierung scheint hier daher überwiegend informell, etwa durch Selbststudium, Unterrichtserfahrung und kollegialen Austausch abzulaufen (Busch et al., 2020; Dittgen, i.V.).

Die Ursachen liegen unter anderem in der Vielfalt der „Spielarten“ fächerübergreifenden Unterrichtens und in der fachlich-disziplinären Logik universitärer Ausbildung. Ein Politikunterricht, der Migration anhand institutioneller Zuständigkeiten behandelt und dazu punktuell Bezüge zur Geschichte herstellt, erfordert kaum strukturelle Anpassungen der Lehrkräftebildung. Anders verhält es sich bei komplexen Fragestellungen wie „*Stadt – Land – Flucht: Wo und wie will ich leben?*“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2020, S. 25), die historische, politische und geographische Perspektiven integrativ verknüpfen. Die Planung einer solchen auf ein Vierteljahr angelegten Unterrichtsreihe erfordert mindestens rudimentäre Kenntnisse der anderen Bezugsfächer und intensive kollegiale Kooperation für die vertiefte Auseinandersetzung (Gräsel et al., 2006). Nicht das Fach, sondern eine gemeinsame Leitfrage steht im Zentrum.

Das Wissenschaftssystem mit seiner Fach- und Disziplinorientierung (Wissenschaftsrat, 2020) bietet bislang wenig Raum für solche fächerübergreifenden Qualifikationen. Lehrbefähigungen in drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sind strukturell kaum vorgesehen. In einigen Bundesländern gelten sogar Kombinationen wie Politik/Geschichte als „kritisch“ (Universität Trier, o.D.) oder sind gar nicht möglich (Universität Hamburg, 2018), weil die Einstellungschancen als zu gering bewertet werden. Hinzu kommt die geringe Stundenzahl gesellschaftswissenschaftlicher Fächer. In sechs Bundesländern fehlt Politikunterricht in der Oberstufe vollständig (Gökbudak et al., 2024). Lehrkräfte müssten bei dieser Fächerkombination daher paradoxerweise oft fachfremd unterrichten, um ihr Deputat zu erfüllen.

Als fachfremd gilt eine Lehrkraft, wenn sie zwar über einen lehramtsbezogenen Abschluss verfügt, jedoch nicht für das Fach, welches sie unterrichtet (Porsch, 2016a). Grundsätzlich sind Lehrkräfte demnach in Integrationsfächern zumindest teilweise als fachfremd einzustufen, sofern sie keine Lehrbefähigung in *allen drei* integrierten Einzelfächern besitzen, was kein realistisches Szenario darstellt. So gilt eine Lehrkraft, die in einem Integrationsfach eingesetzt wird, in den Bildungsstatistiken der Bundesländer nur dann als fachfremd, wenn sie *keines* der drei integrierten Fächer studiert hat. In Nordrhein-Westfalen erscheint der Anteil des ohne Lehrbefähigung erteilten Unterrichts an Gesamtschulen im Integrationsfach Gesellschaftslehre während des Schuljahres 2024/25 mit 23 Prozent zunächst nur leicht erhöht gegenüber dem ebenfalls angebotenen Einzelfach Geschichte (18 %) und deutlich niedriger als in Geographie (32 %) und Wirtschaftspolitik (55 %) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2025). Obwohl die Einzelfächer teilweise noch einen größeren Fachlehrkräftemangel beklagen, kann hieraus keine geringere Problematik für die Lehrkräfteversorgung im Integrationsfach abgeleitet werden, da durch liberale Auslegung von Fachfremdheit der potenzielle Kreis an Lehrkräften gegenüber den Einzelfächern deutlich vergrößert ist, deren Unterricht als fachgerecht erteilt gezählt werden würde.

3 Legitimation von Integrationsfächern

Die Kontroverse um Integrationsfächer beinhaltet im Wesentlichen drei zentrale Fragen: Hat das teilweise fachfremde Unterrichten negative Auswirkungen auf die Schüler*innenleistungen? Ist die Lernwirksamkeit gegenüber dem Unterricht in drei Einzelfächern höher? Wie begründen Integrationsfächer ihr Bestehen lehr-lerntheoretisch?

Wenn Lehrkräfte über professionelle Kompetenzen verfügen sollen und diese die Unterrichtsqualität und Schüler*innenleistungen beeinflussen (vgl. Kap. 2), dann ist zu befürchten, dass der Lernertrag unter nur teilweise oder gar nicht qualifizierten Lehrkräften leidet. Den wenigen quantitativen Studien zu deutschen Integrationsfächern ist zu entnehmen, dass Lehramtsstudierende und Lehrkräfte bei allgemein hoher Kompetenzselbsteinschätzung ihr Fachwissen und ihre fachdidaktische Kompetenz schlechter bewerten, wenn sie eines der drei integrierten Fächer nicht studiert haben. Besonders die geographischen Anteile gelten dabei als herausfordernd (Busch et al., 2020; Grieger, 2022). Zudem ist bei fachfremden Lehramtsstudierenden die Sorge größer, später Geschichte, Geographie oder Politik unterrichten zu müssen (Porsch, 2016b). Fachfremde Politiklehrkräfte scheinen kontroverse Themen im Unterricht gegenüber ihren Fachkolleg*innen eher zu meiden (Hahn-Laudenberg & Abs, 2024). Als Herausforderung bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung wird u.a. die kollegiale Kooperation empfunden (Grieger, 2020), die sich in Fachkonferenzen zumeist auf den Austausch und arbeitsteilige Kooperation beschränkt. Umfangreichere Unterrichtsvorhaben werden selten zusammen erarbeitet (Heß & Faix, 2025). Diese aufwendige Form der kokonstruktiven Zusammenarbeit ist fächer- und schulformübergreifend selten bei Lehrkräften anzutreffen (Richter & Pant, 2016). Die Studienlage aus dem US-amerikanischen Bildungssystem zum Fach „social studies“ kommt zu einem uneinheitlichen Bild. Der Zusammenhang zwischen fachlicher Qualifikation von Lehrkräften und Schüler*innenleistungen ist insgesamt gering und inkonsistent (Savage, 2019). Einzelne Untersuchungen weisen zwar positive Effekte bestimmter Qualifikationen oder Fachkombinationen nach, etwa wenn Lehrkräfte ausschließlich „social studies“ unterrichten und hierfür spezialisiert ausgebildet sind (Fitchett & Heafner, 2022), doch sind diese Befunde nicht einheitlich und variieren je nach Testformat und Erhebungsjahr.

Ob dennoch die Lernwirksamkeit gegenüber dem Unterricht in drei Einzelfächern höher ausfällt, was zur Legitimation der Integrationsfächer beitragen würde (Goll, 2019; Hedtke, 2011), ist empirisch nicht seriös zu beantworten, da keine solchen Vergleichsarbeiten vorliegen. Teils sehr elaborierte forschungsmethodische Designs, die naturwissenschaftliche Integrationsfächer mit Einzelfächern verglichen haben, fanden keine konsistente Über- oder Unterlegenheit der beiden curricularen Organisationen (zsf. bei Grieger & Willems, 2025).

Auf einer lehr-lerntheoretischen Ebene steht der Nachweis des begründeten Mehrwerts von Integrationsfächern gegenüber ihren einzelfachlichen Pendanten weiterhin aus. Richter-Oertel beispielsweise erhebt aus geschichtsdidaktischer Sicht Einspruch gegen die Annahme, dass zentrale didaktische Prinzipien der Integrationsfächer wie Multiperspektivität am besten in Integrationsfächern geschult werden könnten. Hier zeige sich „eine Schwäche der theoretischen Legitimation“ (Richter-Oertel, 2023, S. 25). Ähnliche Vorbehalte können aus der Politik- oder Geographiedidaktik vorgebracht werden.

4 Thesen für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Diskurses über die fächerübergreifende Lehrkräftebildung

Auf Grundlage des Forschungsstands zu Integrationsfächern lassen sich fünf Thesen für die Weiterentwicklung des Diskurses über fächerübergreifende Lehrkräftebildung formulieren. Sie greifen bislang wenig beachtete konzeptionelle Aspekte auf und sind professions-, handlungs- und unterrichtstheoretisch sowie empirisch begründet.

These I: Ein Lehrkräftekompetenzmodell muss Überzeugungen berücksichtigen.

Kompetenzmodelle betonen meist fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen als Grundlage guten Unterrichts (Baumert & Kunter, 2006). Da jedoch unklar bleibt, welches Wissen Lehrkräfte für Integrationsfächer konkret benötigen, lohnt der Blick auf weitere Kompetenzfacetten, insbesondere auf Überzeugungen. Modelle für Politik-, Geschichts- und naturwissenschaftliche Lehrkräfte (Heuer et al., 2017; Oberle et al., 2012; Park & Chen, 2012) verstehen fachspezifische epistemologische Überzeugungen als Teil professioneller Kompetenz. Für Integrationsfächer ist außerdem die Auseinandersetzung mit der eigenen (Berufs-)Rollenidentität zentral. Überzeugungen über Wissen und das Selbstverständnis prägen professionelles Handeln (Voss et al., 2011) und wirken mittelbar über Unterrichtsqualität und individuelle Lernprozesse auf die Schüler*innenleistungen (Krauss et al., 2020). Epistemologische Überzeugungen beschreiben Annahmen über Entstehung und Gültigkeit von Wissen (Maggioni & Parkinson, 2008). Ihre Bedeutung zeigt sich in den diskursiven, wenig strukturierten gesellschaftswissenschaftlichen Domänen, in denen Lehrkräfte neues Wissen in bestehende Denkmuster integrieren müssen (Boix Mansilla, 2017; Szukala, 2011). Fehlvorstellungen erschweren dies für Fachfremde: etwa die Vorstellung, Zeitzeug*innen vermittelten objektive Geschichte (Bertram et al., 2013), an der Ozonschicht prallten Sonnenstrahlen ab (Niebert, 2010) oder extremistische Einstellungen ließen sich monokausal durch mangelndes Wissen erklären (Fischer, 2011).

Die Überzeugungen zur eigenen (Berufs-)Rollenidentität beschreiben die Spannung zwischen aktuellem und angestrebtem Selbstverständnis (Beijaard et al., 2004). Die (Berufs-)Rollenidentität gilt als dynamisch, vielschichtig und durch individuelle wie kontextuelle Faktoren grundsätzlich veränderbar (zsf. bei Rushton et al., 2023). Ähnlich den epistemologischen Überzeugungen wird der (Berufs-)Rollenidentität eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben (Hobbs, 2013). Die Art und Weise, wie Lehrkräfte sich selbst verstehen, nimmt Einfluss auf ihren weiteren Professionalisierungsprozess (Wang et al., 2024). Wenn also empirische Befunde zeigen, dass sich bislang nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte in Integrationsfächern vorrangig über das Integrationsfach selbst identifiziert (Busch et al., 2020), und wenn überdies Schulleitungen den Eindruck vermitteln, fachfremdes Unterrichten in Fächern wie Geographie, Geschichte oder Politik sei wenig problematisch (Porsch & Gräsel, 2022), kann dies Lehrkräfte davon abhalten, sich gezielt fachübergreifend fortzubilden.

An diesem Punkt verbindet die *boundary-crossing*-Theorie (Akkerman & Bakker, 2011) epistemologische und identitätsbezogene Überzeugungen. Die Metapher der „Grenzen“ wird herangezogen, um durch die Kontrastierung verschiedener fachlicher Prinzipien und Methoden deren Potenziale und Limitationen zu reflektieren (Caviola et al., 2011; Wissenschaftsrat, 2020). Zusätzlich zum Erwerb von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen fördert die Professionalisierung beim Überschreiten der Fächergrenzen explizit das Kennenlernen „fremder“ Fachkulturen mit ihrer eigenen Art der Wissenskonstruktion und stößt eine Reflexion der eigenen (Berufs-)Rollenidentität in der konkreten Auseinandersetzung mit dem Unbekannten oder Fehlvorstellungsbelasteten an (Hobbs, 2013; Perl-Nussbaum et al., 2025).

These II: Professionalisierung muss als überindividuelle Aufgabe verstanden werden.

„Schule ist traditionell von einer hohen Autonomie der einzelnen Lehrkraft in der Durchführung des Unterrichts geprägt“ (Goldmann, 2016, S. 44). Kompetenzen sind schließlich die zuvorderst „bei Individuen“ (Weinert, 2001, S. 27, Hervorh. d. Aut.) verfügbaren Fähigkeiten. Diese Haltung wurzelt in einer berufsbiografischen Sozialisation, die schon im Zwei-Fächer-Studium durch Fachlichkeit und Disziplinarität geformt wird (Lortie,

1972; Wissenschaftsrat, 2020). Erste Studien zeigen, dass sich Lehrkräfte in Integrationsfächern einerseits vorrangig individuell, andererseits aber auch über kollegialen Austausch professionalisieren (Busch et al., 2020; Dittgen, i.V.).

Für Integrationsfächer gilt Kooperation dabei als unverzichtbar, weil sie individuelle Wissenslücken durch Teamstärken ausgleicht (Hempel, 2025). Sie folgt dem Prinzip verteilter Expertise: „Distributed expertise enables individuals to accomplish work that they would be unable to achieve alone“ (Tucker-Raymond et al., 2021, S. 2). Kooperation beginnt mit der Anerkennung fachlicher Kompetenz des Kollegiums (Pettersson & Ström, 2019) sowie mit gegenseitigem Vertrauen, mit Kommunikation und gemeinsamer Zielorientierung (Spieß, 2004). Die individuelle Autonomie bleibt notwendig, doch wer kooperiert, muss Einschränkungen im eigenen Handlungsspielraum und zugleich eine größere Angewiesenheit auf andere akzeptieren (Gräsel et al., 2006). Bereits im Lehramtsstudium werden Weichen für die spätere Kooperationsbereitschaft gestellt. Der ausgeprägte Wunsch nach Autonomie wirkt dabei hemmend (Rothland, 2016).

Nach der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) erfordert die Entwicklung intrinsischer Motivation zur Kooperation neben Autonomie auch soziale Eingebundenheit im Kollegium sowie das Erleben von Kompetenz in der konkreten Handlungssituation. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bereits im Studium Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Lehramtsstudierende Kooperationserfahrungen sammeln und Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 2002) im Team erleben können. Das Erwartungswert-Modell (Trautwein et al., 2013) unterstreicht, dass für kollegiale Kooperation nicht nur die Erwartung, Kooperation bewältigen zu können, sondern auch der Wert, der ihr zugeschrieben wird, entscheidend ist. In diese Bewertung fließen „core self-schema, social and personal identities“ (Eccles & Wigfield, 2020, S. 5) ein. Verstehen Lehramtsstudierende ihre (Berufs-)Rollenidentität bereits als fächerübergreifend, steigt die Wahrscheinlichkeit für intensive Zusammenarbeit. In Verbindung mit positiven Erfahrungen in Gruppensettings erhöht dies zugleich die Erwartung, Kooperation erfolgreich gestalten zu können. So wird Professionalisierung zur kollektiven Aufgabe der Schulgemeinschaft, nicht allein der einzelnen Lehrkraft (Keller-Schneider & Albisser, 2013).

These III: Die Unterscheidung zwischen fachfremd und fachgerecht ist nicht trennscharf.

Bisher wurde weitgehend selbstverständlich zwischen fachgerecht und fachfremd erteiltem Unterricht unterschieden. Diese Binarität suggeriert, Fachfremde seien eine homogene Gruppe unzureichend qualifizierter Lehrkräfte. Drei exemplarische Berufsbiografien zeigen jedoch, dass eine allein an der formalen Fakultas orientierte Definition für Integrationsfächer zu kurz greift:

Burhan (66), studierter Geschichts- und Politiklehrer, hat sich über Jahre in Geographie fortgebildet und unterrichtet Gesellschaftslehre mit hoher fachlicher Sicherheit. Er identifiziert sich als Lehrkraft für das Integrationsfach und profitiert von einem reichen Erfahrungsschatz, weshalb ihn auch neue Anforderungssituationen nicht aus der Ruhe bringen. Er beabsichtigt, sich auch über seine Pensionierung hinaus weiter in einem Netzwerk für das Integrationsfach zu engagieren. Caro (37), Geschichtslehrerin und kommunalpolitisch aktiv, arbeitet überwiegend im Integrationsfach, bringt viel Praxiswissen ein, zeigt aber wenig bis kein Interesse an geographischen Themen und bildet sich dementsprechend nur auf expliziten Wunsch der Schulleitung fort. Sie empfindet daher eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit Fragen zur Mensch-Umwelt-Beziehung. Chris (25), Biologie- und Geographielehrer, arbeitet leidenschaftlich im Fach Naturwissenschaften. Er bildet sich dazu autodidaktisch fort und lernt informell durch Gespräche mit Fachkolleg*innen dazu. Dem gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht fühlt er sich jedoch nicht zugehörig und würde sein Stundendeputat am liebsten weiter reduzieren, da ihn das Integrationsfach emotional belastet. Statistisch gelten alle drei

Lehrkräfte als „fachgerecht“, da sie mindestens eines der integrierten Fächer studiert haben.

Diese dichotome Kategorisierung wird unterschiedlichen Professionalisierungspfaden nicht gerecht. Im australischen Diskurs wird Fachfremdheit daher multikriterial gefasst: Neben der Fakultas („*qualification*“) zählen die Arbeitszeit in fachfremden Fächern („*workload*“) und das Konzept des „*near and far misalignment*“, welches die relative Nähe zwischen Qualifikation und Unterrichtsinhalt beschreibt, dazu. Für Integrationsfächer wird dies um den Aspekt „*specialisation*“ erweitert, nach dem Lehrkräfte grundsätzlich qualifiziert sind, aber einzelne Themen fachfremd unterrichten. Hinzu kommen motivational-affektive Dimensionen wie (Berufs-)Rollenidentität, Zugehörigkeit zum Kollegium, Selbstwirksamkeit und Schulkultur („*capability*“) (Hobbs et al., 2022). Die Einbeziehung der (Berufs-)Rollenidentität greift berufsbiografische Ansätze auf (Cramer, 2020), die das Hineinwachsen in die Lehrrolle über Brüche und Veränderungen hinweg beschreiben.

Weiterhin sind Lehrkräfte zentrale, aber nicht alleinige Akteur*innen im Unterricht. Lerngelegenheiten entstehen im Zusammenspiel mit der Klasse, deren Reaktionen wiederum Lernprozesse der Lehrkraft anregen (Helmke, 2022). In diesem Sinne kann Fachfremdheit trotz möglicher Defizite auch als „*opportunity position*“ (Hobbs & Törner, 2019, S. 12) verstanden werden, also als Anlass zum professionellen Lernen und zur Weiterentwicklung.

These IV: Die curriculare Organisation sagt nichts über die Lernwirksamkeit aus.

Die Forderung nach einem empirischen Beleg der besseren Lernwirksamkeit von Integrationsfächern gegenüber ihren einzelfachlichen Pendanten (Goll, 2019; Hedtke, 2011) ist nachvollziehbar. Angesichts dessen, was an heterogenen „Spielarten“ fächerübergreifenden Unterrichts unterhalb der curricularen Organisationsstruktur im Integrationsfach passiert (Labudde, 2016) und nicht zuletzt aufgrund der methodischen Komplexität, die ein solches Design mit sich bringt, erscheint die Forderung aber kaum einlösbar. Die vergleichende Wirksamkeitsforschung von naturwissenschaftlichen Integrations- und Einzelfächern konnte überdies keine konsistente Über- oder Unterlegenheit der jeweiligen Organisationsstrukturen belegen (zsf. bei Grieger & Willems, 2025). Aus Sicht der Unterrichtsqualitätsforschung ist mit der Unterscheidung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen (Kunter & Ewald, 2016) dafür auch ein Grund gefunden. Sichtbare Arrangements wie Partner*innenarbeit, Projektunterricht oder die Organisation in einem Integrationsfach haben sich als weniger effektiv erwiesen als die nicht unmittelbar sichtbare Gestaltung der Interaktion im Unterricht wie die Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung der Schüler*innen (Trautwein et al., 2022). Wie Fächer organisatorisch zugeschnitten sind, ist im Vergleich mit den unterhalb der Oberfläche ablaufenden unterrichtlichen Prozessen weniger relevant.

These V: Der lehr-lerntheoretische Beleg des Mehrwerts von Integrationsfächern steht aus.

Die Verortung der Förderung überfachlicher Schüler*innenkompetenzen im fächerübergreifenden Unterricht erscheint naheliegend, da sie hier in besonderem Maße angeregt werden, so die Annahme (Caviola et al., 2011). Die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken befürworten zum Erreichen dieser Lernziele den Blick über die eigenen Fächergrenzen (z.B. die Geographiedidaktik: Schultz, 2012). Kritisiert wird weniger das Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichtens, sondern dessen verbindliche Umsetzung in Integrationsfächern. Eine theoretische Rekonstruktion der verstreuten Begründungslogiken, wie es sie für den Sachunterricht in der Primarstufe gibt (Renna & Mathis,

2024), könnte den Mehrwert von Integrationsfächern in der Sekundarstufe verdeutlichen. Ihre bisherige Rechtfertigung über Klafkis kritisch-konstruktivistische Didaktik und die Orientierung an Schlüsselproblemen (Wenzel & Witt, 2022) ist notwendig, aber nicht ausreichend, da auch die Einzelfächer diese Ansätze für sich reklamieren (z.B. der Politikunterricht: Hilligen, 1991). Sollen Integrationsfächer mehr sein als die Summe ihrer Teile, bedarf es einer eigenen theoretischen Basis. Noch fehlen, so Fenn, „die Grundvoraussetzungen für ein solides theoretisch-fundiertes Konzept für *ein* Fach Gesellschaftswissenschaften, das wiederum die Basis dafür ist, die Professionalisierungsphase angemessen zu gestalten“ (Fenn, 2023, S. 247, H.i.O.). Die Begründungslogik der Lernförderlichkeit konkurriert derzeit mit der Sparlogik: Integrationsfächer erlauben den flexibleren Einsatz von Lehrkräften und verhindern statistisch politisch heiklen Unterrichtsausfall (Porsch, 2019).

5 Zusammenfassende Leitgedanken und Ausblick

Die zuvor entwickelten Thesen werden in einer Übersicht gebündelt, die Fachdidaktiker*innen, Unterrichtsforscher*innen, Lehramtsstudierenden wie Lehrkräften als Impuls und Reflexionsfolie dienen soll. Dieser „Maßnahmenkatalog“ versteht sich als theoretisch wie empirisch fundierter Beitrag zur Weiterentwicklung der fächerübergreifenden Lehrkräftebildung für Integrationsfächer.

- Epistemologische Überzeugungen sowie die (Berufs-)Rollenidentität sind zentrale Bestandteile professioneller Handlungskompetenz für das fächerübergreifende Unterrichten in Integrationsfächern. Sie sollten neben Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen in ein Kompetenzmodell integriert werden.
- Die Professionalisierung für das fächerübergreifende Unterrichten ist Aufgabe der Schulgemeinschaft, nicht des Individuums allein. Gerade in Integrationsfächern sollte Autonomie um die kollegiale Kooperation als überindividuelle Kompetenz erweitert werden. Bereits in der Universität müssen Lerngelegenheiten geschaffen werden, die Selbstwirksamkeit und Motivation zur Zusammenarbeit fördern.
- Eine an Integrationsfächer angepasste, mehrdimensionale Definition von Fachfremdheit ist erforderlich. Nur so kann die empirische Fachunterrichtsforschung valide Zusammenhänge zwischen (fehlender) professioneller Kompetenz, Unterrichtsqualität und Lernerfolg unter Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren wie Vorwissen oder sozialem Hintergrund der Lernenden erfassen.
- Bei der Unterrichtsentwicklung in Integrationsfächern sind neben den fachspezifischen Vorgaben insbesondere die fächerübergreifenden Tiefenstrukturen der Klassenführung, konstruktiven Unterstützung und kognitiven Aktivierung zu berücksichtigen. Oberflächenstrukturen wie die Zusammenlegung von Einzelfächern zu Integrationsfächern garantieren für sich genommen noch keinen qualitätsvollen Unterricht.
- Der Mehrwert von Integrationsfächern ist noch stärker theoretisch zu begründen. Eine konsistente, lehr-lerntheoretisch fundierte Argumentation würde ihre Legitimation festigen.

Mit diesem „Maßnahmenkatalog“ ist die Weiterentwicklung nicht abgeschlossen. Bestehende Zusatzqualifikationen leisten bereits Beiträge zur fächerübergreifenden Lehrkräftebildung und sollten systematisch begleitend evaluiert werden. Vorschläge für ein transdisziplinäres Grundlagenstudium, das die fachliche Differenzierung erst im Master vorsieht (Hedtke, 2019), bieten weitere Ansatzpunkte für konzeptionelle Weiterentwicklungen in Pilotprojekten. Auch das Prinzip der Transdisziplinarität eröffnet Perspektiven für eine „koordinierende Verbundfachdidaktik“ (Richter-Oertel, 2023, S. 29), die den

Dialog zwischen Fachdidaktiken fördert und weniger strukturelle Eingriffe erfordert als vollständige Studienreformen. Trotz offener Baustellen stimmen die jahrzehntelange Praxis fächerübergreifenden Unterrichts und die wachsende theoretische wie empirische Zuwendung optimistisch: Das Fremde wird zunehmend als Lerngelegenheit verstanden.

Literatur und Internetquellen

- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bertram, C., Wagner, W. & Trautwein, U. (2013). Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen: Entwicklung eines Messinstruments für eine Interventionsstudie. In J. Hodel, M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdiaktik 12* (S. 108–119). Hep.
- Boix Mansilla, V. (2017). Interdisciplinary Learning: A Cognitive-Epistemological Foundation. In R. Frodeman, J.T. Klein & R.C.d.S. Pacheco (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (S. 261–275). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.22>
- Busch, M., Dittgen, M.W. & Mönter, L.O. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11 (2), 54–71. <https://doi.org/10.46499/1774.1727>
- Busch, M., Dittgen, M.W. & Mönter, L.O. (2023). Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL) als Beitrag zur Professionalisierung im Integrationsfach. In M. Wienecke, D. Witt & M. Fenn (Hrsg.), *Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde* (S. 109–124). Wochenschau Verlag.
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Hep.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/104249>
- Dittgen, M.W. (i.V.). *Interdisziplinarität in gesellschaftswissenschaftlichen Fächer(verbünde)n der Sekundarstufe I*.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2020). From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eggert, S., Bögeholz, S., Oberle, M., Sauer, M., Schneider, S. & Surkamp, C. (2018). Herausforderung Interdisziplinäres Unterrichten in der Lehrerbildung: Das Göttinger Zertifikatsmodell. *Journal für lehrerInnenbildung*, 18 (3), 51–55.
- Fenn, M. (2023). Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde: Vergleichendes Resümee, Diskussion und Impulse. In M. Wienecke, D. Witt & M. Fenn (Hrsg.), *Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde* (S. 219–252). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1800>

- Fischer, S. (2011). Denkweisen des Rechtsextremismus: Eine didaktische Rekonstruktion der subjektiven Voraussetzungen von Schülern. In D. Lange & S. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 86–109). Wochenschau Verlag.
- Fitchett, P.G. & Heafner, T.L. (2022). Illuminating the Black Hole: Examining Middle Grade Social Studies Teacher Education Pathways and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 73 (5), 445–539. <https://doi.org/10.1177/00224871221108642>
- Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2024). 5. *Ranking Politische Bildung: Politische Bildung im Bundesländervergleich*. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2967744/2967753/Ranking_Politische-Bildung_Nr_5_2022.pdf
- Goldmann, D. (2016). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung: Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Goll, T. (2019). „Darf’s noch etwas mehr sein?“. Anspruch und Wirklichkeit von Interdisziplinarität im Fach Sozialwissenschaften. In M. Lotz & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 113–122). Wochenschau Verlag.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grieger, M. (2020). *Probleme aus Sicht von Lehrkräften im Fach Gesellschaftslehre – eine quantitative Untersuchung. Masterarbeit „Master of Education“ Lehramt an Gymnasien an der Georg-August-Universität Göttingen*. <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-13BB-3>
- Grieger, M. (2022). *Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre: Messung – Ausprägung – Prädiktoren*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40155-9>
- Grieger, M. & Oberle, M. (i.V.). Professional Development for Out-of-Field Teachers in German Social Studies Subjects. In S. Quirk, S. Caldis, L. Hobbs & R. Porsch (Hrsg.), *Out-of-Field Teaching in Diverse Subjects: International Perspectives on Identity, Curriculum and Practice*. Routledge.
- Grieger, M. & Willems, A.S. (2025). Fächerübergreifendes Unterrichten: Eine Bestandsaufnahme für gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Schulfächer in Deutschland. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 73 (1), 80–98. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2025-1-80>
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H.J. (2024). Kontroversität: (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In H.J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J.F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 293–308). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228.15>
- Hedtke, R. (2011). *Atomisierung der Stundentafeln? Zur Zerlegung von Schulfächern in ihre Disziplinen*. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/52515/1/hedtke-uppenbrock_studentafel-atomisierung.pdf
- Hedtke, R. (2019). Das Konkordanzprinzip als domänenpädagogische Leitidee der gesellschaftlichen Bildung. In M. Lotz & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 105–112). Wochenschau Verlag.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett.
- Hempel, C. (2025). *Fächerübergreifender Unterricht*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838564722>

- Heß, S. & Faix, A.-C. (2025). Integrative Unterrichtsentwicklung durch Kooperation in den Fachkonferenzen des Unterrichtsfachs Gesellschaftslehre? Eine Rekonstruktion. *Empirische Pädagogik*, 39 (1), 98–115. <https://doi.org/10.62350/XAKG3117>
- Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuß, M. (2017). Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8 (2), 158–172. <https://doi.org/10.46499/979.1237>
- Hilligen, W. (1991). *Didaktische Zugänge in der politischen Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Hobbs, L. (2013). Teaching ‘Out-of-Field’ as a Boundary-Crossing Event: Factors Shaping Teacher Identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11 (2), 271–297. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9333-4>
- Hobbs, L., Campanelli, P., Delaney, S., Speldewinde, C. & Lal, J. (2022). Defining Teaching Out-of-Field: An Imperative for Research, Policy and Practice. In L. Hobbs & R. Porsch (Hrsg.), *Out-of-Field Teaching across Teaching Disciplines and Contexts* (S. 23–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1_2
- Hobbs, L. & Törner, G. (2019). Teaching Out-of-Field as a Phenomenon and Research Problem. In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the Phenomenon of “Teaching Out-of-Field”*. *International Perspectives on Teaching as a Non-Specialist* (S. 3–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_1
- Horn, S., Klee, A., Meyer zu Erbe, F. & Partetzke, M. (2019). „Sozialwissenschaften im Kontext“: Das Bremer Modell der fachkorrelativen Lehramtsausbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10 (1), 142–151.
- Huschle, L. & Abs, H.J. (2025). Hochschule (H). In H.J. Abs, T. Engartner, R. Hedtke, M. Oberle, M.J.M. Heijens, S.N. Hellmich, V. Hulkovych, L. Huschle & S. Wasenitz (Hrsg.), *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung* (S. 181–285). bpb. https://www.pedocs.de/volltexte/2025/34119/pdf/Huschle_Abs_2025_Hochschule.pdf
- Johann, F. & Brühne, T. (2021). Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration: Eine Analyse 50-jähriger Koexistenz. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 49 (2), 50–67. <https://doi.org/10.18452/23386>
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 33–57). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043-10>
- Klein, J.T. & Newell, W.H. (1996). Advancing Interdisciplinary Studies. In J.G. Gaff & J.L. Ratcliff (Hrsg.), *Handbook of the Undergraduate Curriculum. A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices and Change* (S. 393–415). Jossey-Bass.
- Knigge-Blietschau, J. & Witt, D. (2025). Ein Basiscurriculum für das Fach Gesellschaftswissenschaften: Grundlage für die Entwicklung von Bildungsplänen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 16 (1), 136–152. <https://doi.org/10.46499/2607.3438>
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a Continuum in the COACTIV Study: The “Cascade Model”. *ZDM – Mathematics Education*, 52 (2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels, M.M. Gebauer, F. Schwabe & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–31). Waxmann.

- Labudde, P. (2016). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. In K.-H. Otto (Hrsg.), *Geographie und naturwissenschaftliche Bildung – Der Beitrag des Faches für Schule, Lernlabor und Hochschule. Dokumentation des 21. HGD-Symposiums im März 2015 in Bochum* (S. 23–40). Monsenstein & Vannerdat.
- Lortie, D.C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). Piper.
- Maggioni, L. & Parkinson, M.M. (2008). The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 445–461. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9081-8>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2025). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2024/25: Statistische Übersicht Nr. 430*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2024.pdf
- Niebert, K. (2010). Wie sich Alltagsvorstellungen vom Klimawandel verändern lassen: Den Klimawandel verstehen. In Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung (Hrsg.), *Wissenschaft verstehen. Die Preisträger des Wettbewerbs 2010* (S. 4–6). oekom verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2020). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule: Schuljahrgänge 5 – 10 Gesellschaftslehre*. <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=245>
- Oberle, M., Weißeno, G. & Weschenfelder, E. (2012). Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen: Skizze eines Forschungsprojekts. In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 127–138). Wochenschau Verlag.
- Park, S. & Chen, Y.-C. (2012). Mapping out the Integration of the Components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples from High School Biology Classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (7), 922–941. <https://doi.org/10.1002/tea.21022>
- Perl-Nussbaum, D., Schwarz, B.B. & Yerushalmi, E. (2025). Reconceptualizing Out-of-Field Teachers' Professional Development and Classroom Implementation: A Boundary Crossing Approach. *Science Education*, 109 (6), 1531–1550. <https://doi.org/10.1002/sce.21976>
- Pettersson, G. & Ström, K. (2019). Professional Collaboration Between Class Teachers and Special Educators in Swedish Rural Schools. *British Journal of Special Education*, 46 (2), 180–200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Porsch, R. (2016a). Fachfremd unterrichten in Deutschland: Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (1), 9–32. <https://doi.org/10.25656/01:25943>
- Porsch, R. (2016b). Fachfremd unterrichten nach der Ausbildung: Wissen und Angstempfinden angehender Lehrkräfte. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (3), 394–409. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9501>
- Porsch, R. (2019). Was sagt die Forschung? Ein Gespräch zu fachfremdem Unterricht mit Ewald Terhart. *Lernende Schule*, 22 (85), 10–13.
- Porsch, R. & Gräsel, F. (2022). Fachfremdes Unterrichten und Schulleitungen: Einstellungen und Maßnahmen zur Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 457–478. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00365-3>
- Renna, A. & Mathis, C. (2024). Begründungen und Themen von Inter- und Transdisziplinarität aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht – Eine Historische Diskursanalyse. *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, (1), 1–24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12576807>

- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf
- Richter-Oertel, M. (2023). Transdisziplinarität als theoretische Basis einer gesellschaftswissenschaftlichen Verbundfachdidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 14 (1), 18–35. <https://doi.org/10.46499/2237.2704>
- Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden: Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 254–266. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9531>
- Rushton, E.A.C., Rawlings Smith, E., Steadman, S. & Towers, E. (2023). Understanding Teacher Identity in Teachers' Professional Lives: A Systematic Review of the Literature. *Review of Education*, 11 (2), 1–52. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Savage, C. (2019). Academic Majors of Social Studies Teachers and Student Achievement in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 84, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.020>
- Schultz, H.-D. (2012). Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In J.-B. Haverstath (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung* (S. 70–89). Westermann.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 44. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Seidel, T. (2008). Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 348–367. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0032-4>
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Hogrefe.
- Szukala, A. (2011). Metaphors as a Tool for Diagnosing Beliefs about Teaching and Learning in Social Studies Teacher Education. *Journal of Social Science Education*, 10 (3), 53–73. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/99444/file/99444.pdf>
- Trautwein, U., Nagengast, B., Marsh, H.W., Gaspard, H., Dicke, A.-L., Lüdtke, O. & Jonkmann, K. (2013). Expectancy-Value Theory Revisited: From Expectancy-Value Theory to Expectancy-ValueS Theory? In D.M. McInerney, H.W. Marsh, R. Craven & F. Guay (Hrsg.), *Theory Driving Research. New Wave Perspectives on Self-Processes and Human Development* (S. 233–249). Information Age Publishing.
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht: Wirksamer Unterricht Band 1* (2. Aufl.). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
- Tucker-Raymond, E., Cassidy, M. & Puttick, G. (2021). Science Teachers Can Teach Computational Thinking through Distributed Expertise. *Computers & Education*, 173, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104284>

- Universität Hamburg. (2018). *Studienhandbuch Bachelor-Teilstudiengang Sozialwissenschaften (gültig ab 2014/15)*. <https://www.wiso.uni-hamburg.de/studienbuero-sozialwissenschaften/studiengaenge/bed-sozialwissenschaften/ba-la-dateien/handbuch-ba-la-2018.pdf>
- Universität Trier. (o.D.). *Fächer*. <https://www.uni-trier.de/universitaet/wichtige-anlaufstellen/zentrum-fuer-lehrkraeftebildung/faq-lehramt/faq/faecher>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Waxmann.
- Walm, M. & Wittek, D. (2023). Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der ‚Qualitätsfrage‘ in herausfordernden Zeiten. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 54–65). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-03>
- Wang, X., Gu, Z., Yang, J., Wang, Q. & Wang, T. (2024). Professional Identity and Professional Development Agency of Special Education Teachers in China: A Moderated Mediation Model. *Current Psychology*, 43 (30), 25234–25246. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06217-9>
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wenzel, B. & Witt, D. (2022). Philosophie des Faches Gesellschaftswissenschaften. In D. Witt, J. Knigge-Blietschau & C. Sieber (Hrsg.), *Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften* (S. 18–22). Wochenschau Verlag.
- Wienecke, M. (2023). Das Fach Gesellschaftswissenschaften an Brandenburger Schulen und als Studienfach an der Universität Potsdam. In M. Wienecke, D. Witt & M. Fenn (Hrsg.), *Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände* (S. 59–74). Wochenschau Verlag.
- Wissenschaftsrat. (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität: Positionspapier*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Witt, D. (2023). Integrierte Ausbildung im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften in Hamburg in der zweiten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung. In M. Wienecke, D. Witt & M. Fenn (Hrsg.), *Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände* (S. 151–161). Wochenschau Verlag.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Grieger, M. & Willems, A.S. (2026). *Hic sunt dracones*: Fächerübergreifende Lehrkräftebildung in den Gesellschaftswissenschaften zwischen Anspruch, Theorie und Empirie. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 9 (2), 16–31. <https://doi.org/10.11576/hlz-8425>

Eingereicht: 30.10.2025 / Angenommen: 15.04.2026 / Online verfügbar: 22.05.2026

ISSN: 2625–0675



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

English Information

Title: *Hic sunt dracones*: Interdisciplinary Teacher Education in Social Studies Subjects between Claims, Theory and Empirical Evidence

Abstract: Integrated social studies subjects, such as “Gesellschaftslehre” or “Gesellschaftswissenschaften”, are well established in many German federal states, yet they lack both a consistent theoretical foundation and specific teacher education. Based on existing competency models, it is shown that discipline-oriented teacher education only partially prepares teachers for the realities of integrative classroom practice. Interdisciplinary training and professional development opportunities remain exceptions. At the same time, a theoretically or empirically grounded justification for the specific added value of these subjects compared with single-subject teaching is still missing. This article discusses how teachers can be prepared for interdisciplinary teaching, which places high demands on subject knowledge, pedagogy, and collaboration. Drawing on professional, action, and instructional theories, as well as empirical evidence on teaching out-of-field and the learning effectiveness of integrated social studies subjects, five theses are developed for advancing the discourse on interdisciplinary teacher education. These include the integration of epistemological beliefs, occupational identity and collegial co-operation into teacher competence models, a more precise definition of teaching out-of-field, moving away from the implicit assumption that integrated subjects are inherently beneficial due to their curricular structure, and the theoretically necessary consolidation of previously dispersed arguments into a consistent justification for integrated social studies subjects. Finally, perspectives for research and teacher education are outlined.

Keywords: interdisciplinarity; social sciences; interdisciplinary approach (in education); teacher education; improvement