

Susanne Sachenbacher

# Was kommt im Klassenzimmer an?

Evaluation einer Fortbildungsreihe  
für Geschichtslehrkräfte

Geschichte in Wissenschaft und Forschung

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**

## **Geschichte in Wissenschaft und Forschung**

Eine Übersicht aller lieferbaren und im Buchhandel angekündigten Bände der Reihe finden Sie unter:



<https://shop.kohlhammer.de/gwf>

Susanne Sachenbacher

---

**Was kommt  
im Klassenzimmer an?**

**Evaluation einer Fortbildungsreihe  
für Geschichtslehrkräfte**

**Verlag W. Kohlhammer**

Diese Arbeit wurde unter dem Titel „Qualitative Evaluation einer Blended-Learning-Fortbildungsreihe für Geschichtslehrpersonen auf der Ebene des Unterrichts verbunden mit dem Ansatz einer Adaptionstypenbildung“ als Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt eingereicht und angenommen. Referentin: Prof. Dr. Waltraud Schreiber; Korreferentin: Prof. Dr. Christiane Bertram; Tag der mündlichen Prüfung: 15.02.2023.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2024

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-044975-6

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-044976-3

# Dank

*In zweifelhaften Fällen entscheide man sich für das Richtige.*

Karl Kraus (1874-1936), österreichischer Satiriker und Publizist

Diese Arbeit ist das Spiegelbild eines langen Entscheidungsprozesses mit vielen verschlungenen Pfaden. Denn die Daten waren – bildlich gesprochen – ein Meer an ungeordneten Informationen: Wie lassen sich die Ergebnisse am eingängigsten den Leserinnen und Lesern der Arbeit zugänglich machen – Menschen, die sich nicht mehrere Jahre mit dem Thema beschäftigt haben? Welches Handeln im Unterricht illustriert am nachvollziehbarsten die gelungene Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes? Welches Handeln zeigt am deutlichsten die Fallstricke in der praktischen Umsetzung?

Im Folgenden möchte den Personen danken, ohne die ich diese Dissertation nicht hätte schreiben können.

Ganz besonders bedanke ich mich bei Prof. Dr. Waltraud Schreiber, die die Arbeit betreut hat. Durch deine inhaltlichen Ratschläge, liebe Waltraud, hast du mich bestärkt, Ideen auszuprobieren und als deine Mitarbeiterin habe ich viel über mich gelernt. Außerdem danke ich meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Christiane Bertram für ihre hilfreichen und konstruktiven Hinweise.

Ein weiterer Dank gilt dem gesamten KLUG-Team. Mit euch zu arbeiten, war eine fundamentale Erfahrung meiner „Doktorreise“. Ich bin sehr dankbar für alles, was ich von euch gelernt habe und für das Projekt, das wir gemeinsam aus der Taufe gehoben haben.

Ohne die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zur Teilnahme an der Untersuchung wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen. Deshalb gebührt ihnen ein großer Dank für ihr Engagement. Des Weiteren danke ich den Schulleitungen der Lehrkräfte für die Möglichkeit, die Fortbildung zu evaluieren und das Forschungsprojekt durchführen zu können.

Meinen früheren Arbeitskolleginnen und -kollegen am Lehrstuhl sowie den studentischen Hilfskräften danke ich für die vielen Anregungen und das hilfreiche Mitdenken in Kolloquien und unzähligen Kaffee- und Mittagspausen. Ein spezieller Dank gilt Micha, Ina, Steffi H. und Robert. Ich bin sehr dankbar für unsere gemeinsamen lustigen Momente.

Des Weiteren danke ich dem Direktor des Katholischen Schulwerks in Bayern, Dr. Peter Nothhaft, für die Unterstützung bei der Finalisierung dieser Arbeit.

Ich bin gesegnet mit tollen Freunden und einer wunderbaren Familie. Danke Andreas, dass du mir in allen Höhen und Tiefen, die das Schreiben dieser

Arbeit mit sich brachte, den Rücken gestärkt hast. Danke auch Katrin und Julia – für eure Geduld und die gemeinsamen Erlebnisse, die für mich in dieser Zeit richtig wertvoll waren. In besonderer Weise danke ich meinen Eltern Max und Franziska, meinen Schwestern Maximiliane und Michaela und meiner Großmutter Liserl. Ihr hattet immer Verständnis, wenn ich wieder einmal die Tür zu meinem Arbeitszimmer hinter mir schließen musste. Ohne euch wäre ich nicht da, wo ich heute bin. Und ich danke dir, Jennifer. Du bringst mich in eine wunderbare Balance.

Januar 2024

Susanne Sachenbacher

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	11
Teil I Theoretische Grundlagen .....	17
2. Zur Professionalisierung von Lehrpersonen .....	19
2.1 Lehrpersonen-Kompetenzmodelle .....	19
2.1.1 Kompetenzorientierung als Ausgangspunkt .....	19
2.1.2 Kompetenzmodelle für (Geschichts-)Lehrpersonen .....	20
2.2 Modelle zur Beschreibung der Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen .....	23
2.3 Wirkungsebenen von Fortbildungen für Lehrpersonen .....	25
2.3.1 Ebene 1: Rückmeldungen der Teilnehmenden .....	25
2.3.2 Ebene 2: Veränderungen auf kognitiv-affektiver Ebene .....	25
2.3.3 Ebene 3: Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln.....	26
2.3.4 Ebene 4: Veränderungen auf Seiten der Lernenden .....	29
2.3.5 Angenommene Wirkungskette .....	30
2.4 Gestaltung der Fortbildungsreihe entsprechend den Merkmalen wirksamer Fortbildungen für Lehrpersonen .....	31
2.4.1 Strukturelle Merkmale .....	31
2.4.2 Inhaltliche Merkmale.....	38
3. Inhaltliche Ausrichtung und theoretisches Fundament der Fortbildungsreihe: Qualitätsvolle Förderung geschichtsunterrichtlicher Kompetenzen bei Lehrkräften und Vermittlung evidenzbasiert wirksamer Methoden der Lernförderung .....	42
3.1 Face-to-Face 1: Die theoretischen Fundamente.....	44
3.1.1 Geschichtsdidaktik: Kompetenzen historischen Denkens als Grundlage der Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts	44
3.1.2 Pädagogische Psychologie: Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität .....	47
3.1.3 Sonderpädagogik: Inklusion & Universal Design for Learning .....	50



3.2	E-Session 1: „Klare Strukturen“: Fragestellung als Orientierungsgelegenheit & Advance Organizer .....	52
3.2.1	Struktur- und entwicklungslogische Hintergründe aus der Geschichtsdidaktik zu „Fragestellung als Orientierungsgelegenheit“ .....	52
3.2.2	Pädagogische Psychologie: Zielklarheit in ihrer Bedeutung für guten Unterricht .....	55
3.2.3	Advance Organizer als Methode der Lernförderung für alle SchülerInnen .....	61
3.3	E-Session 2: „Historischer Orientierung den Boden bereiten“: Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug & Direkte Instruktion .....	65
3.3.1	Geschichtsdidaktische Fundierung .....	65
3.3.2	Pädagogische Psychologie: Konzepte & Schemata – Arbeitsgedächtnis & Langzeitgedächtnis .....	69
3.3.3	Konzeptarbeit in heterogenen Klassen: Methode der Direkten Instruktion nutzen .....	70
3.4	E-Session 3: „Damit es stimmig ist“: Passung von Fragestellung, Materialauswahl und Aufgabenstellung .....	73
3.4.1	Materialauswahl: Herausforderungen und Chancen gerade auch durch das Überangebot durch Digitalisierung .....	73
3.4.2	Pädagogische Psychologie: Cognitive Load Theory .....	78
3.4.3	Inklusion und Exklusion als historische Themen .....	79
3.5	E-Session 4: „Mit den Peers historisch-denken-Lernen“: Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion .....	80
3.5.1	Re-Konstruktions-Kompetenz als Anwenden-Können der historischen Methode .....	81
3.5.2	Reziprokes Lernen, ein wirksames peergestütztes Verfahren in heterogenen Klassen .....	82
3.5.3	Kooperative Lernformen und Tiefenstrukturen guten Unterrichts .....	85
3.6	Face-to-Face 2: Vertiefungen der E-Sessions 1–4 und Grundlegungen für die E-Sessions 5–6 .....	87
3.6.1	Reziprokes Lernen für De-Konstruktion .....	87
3.6.2	Pädagogische Psychologie: Motivation als Vertiefung der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität .....	90
3.6.3	Grundlagen der Differenzierung .....	93

3.7 E-Session 5: „Nicht jede(r) lernt gleich“: Differenzierung verwirklichen	96
3.7.1 Perspektiven der Pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik auf Differenzierung .....	96
3.7.2 Zur geschichtsdidaktischen Wendung von Differenzierung .....	98
3.8 E-Session 6: „Das Woher und Wohin berücksichtigen“: Lernstandsdiagnose	101
3.8.1 Pädagogische Psychologie: Grundlagen der Diagnostik .....	102
3.8.2 Diagnostik aus sonderpädagogischer Perspektive .....	103
3.8.3 Geschichtsdidaktik: Überlegungen zur Diagnostik von Lernausgangslage und -fortschritt .....	104
3.9 Über mehrere Veranstaltungen der Fortbildungsreihe hinweg: „Digitalität nutzen“ .....	110
3.9.1 Politik und Forschung zu Digitalisierung und Geschichtsunterricht	110
3.9.2 Pädagogische Psychologie: Digitale Lehrkräftekompetenzen .....	111
3.9.3 Potentiale digitaler Medien aus Sicht der Pädagogischen Psychologie, der Sonderpädagogik und der Geschichtsdidaktik .....	113
3.9.4 Das schwer zu fassende Konzept <i>digitale Medien</i> für historisches Lernen .....	115
4. Forschungsfrage und Fortbildungsschwerpunkte im Überblick	119
Teil II: Empirie .....	123
5. Untersuchungsdesign .....	125
5.1 Einbettung in das KLUG-Projekt .....	125
5.2 Evaluationsstudie und die Frage nach der Generalisierung der Ergebnisse	126
5.2.1 Gewinnung der Stichprobe .....	126
5.2.2 Evaluationsstudie und Evaluationskriterien .....	126
5.2.3 Qualitative Evaluation .....	129
5.2.4 Bewertungsraster .....	131
5.2.5 Quantifizierung in qualitativer Forschung .....	134
5.2.6 Generalisierung der Ergebnisse .....	135
6. Erhebungsmethode und Auswertungsverfahren .....	137
6.1 Teilnehmende Beobachtung mit geringem Komplexitätsgrad .....	137
6.1.1 Wahl der Methode und Beobachtungseinheiten .....	137

6.1.2	Zur Entwicklung des Erhebungsinstruments mit Pre-Test-Sample	138
6.1.3	Zum Gang der Untersuchung .....	139
6.1.4	Durchführung der Erhebungen unter den Bedingungen der Corona-Pandemie .....	142
6.1.5	Grenzen der teilnehmenden Beobachtung und Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie .....	143
6.2	Auswertung mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse .....	144
6.3	Vergleichende Evaluation mittels maximaler und minimaler Kontrastierung .....	148
7.	Beschreibung der Ergebnisse .....	149
7.1	Einzelfallanalysen .....	149
7.1.1	Frau Böhm: Die Intensivadaptiererin .....	149
7.1.2	Herr Ganghofer: Der Aussteiger .....	176
7.1.3	Herr Bayer: Der selektive Adaptierer .....	189
7.1.4	Frau Jäger: Intensivadaptiererin .....	208
7.2	Zentrale Evaluationsbefunde .....	222
7.2.1	Evaluationsbefunde gegliedert nach Fortbildungsschwerpunkten	222
7.2.2	Adaptionszusammenhänge zwischen Fortbildungsschwerpunkten	228
7.2.3	Vergleichende Evaluation der vier untersuchten Fälle .....	229
8.	Zusammenfassung und Diskussion der Evaluationsergebnisse ....	236
8.1	Zusammenfassung .....	236
8.2	Diskussion der Evaluationsergebnisse .....	239
9.	Forschungsdesiderate und Ausblick .....	242
	Verzeichnisse .....	245
	Literaturverzeichnis .....	245
	Abbildungsverzeichnis .....	271
	Tabellenverzeichnis .....	271

# 1. Einleitung

Das deutsche Bildungssystem unterliegt derzeit einer grundlegenden Transformation, die durch zwei Paradigmenwechsel bedingt ist: Den Wandel hin zu Inklusion und hin zu Kompetenzorientierung. Ich möchte diese Zusammenhänge einleitend umreißen, da sich in ihnen die Notwendigkeit der vorliegenden Studie begründet.

Die Transformation des deutschen Bildungssystems zeigt sich erstens darin, dass innerhalb der Gruppe der Lernenden in einer Klasse größere Unterschiede bestehen, als dies früher der Fall war – bedingt durch eine zunehmend multikulturelle Gesellschaft und die damit einhergehenden heterogenen Erziehungsstile sowie den nicht-ausschließenden Umgang von Menschen mit Beeinträchtigungen (Terhart, 2010, S. 96). Die Erziehungswissenschaften sind seit Jahren damit beschäftigt zu klären, mit welcher Terminologie Unterschiede in der Schülerschaft zu benennen sind. Große Reichweite erzielte der Begriff Vielfalt (Prenzel, 2019). Aber auch Heterogenität wird seit der Pisa-Studie oftmals herangezogen, um die veränderten sozialen Gegebenheiten zu beschreiben: „Die Klassenzimmer sind gleichsam mit Heterogenität gepflastert“ (Altrichter & Hauser, 2007, S. 6).<sup>1</sup>

Heterogenität ist wiederum in Zusammenhang mit dem Begriff Inklusion zu sehen, der mit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland im Jahr 2009 ins Zentrum der politischen Diskussion rückte.<sup>2</sup> Wie Budde (2015) ausführt, geht die Verwendung beider Begriffe einher mit einem bestimmten Blick auf die Gegebenheiten an den Schulen.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Zu bedenken ist, dass es Heterogenität im Kontext Schule schon immer gegeben hat. Die Verteilung von Lernenden auf die Schularten entsprechend ihres Alters und ihrer erwarteten Leistungen erzeugt eher eine „formale Homogenität an der Oberfläche“, die die unterschiedlichen Entwicklungsstände und Leistungsfähigkeiten innerhalb der Gruppe der Lernenden in einer Klasse ausblendet (Terhart, 2010, S. 95). Zu den Dimensionen von Heterogenität: Altrichter & Hauser (2007, S. 6); Trautmann & Wischer (2011, S. 41).

<sup>2</sup> Die UN-Behindertenrechtskonvention ist ein Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, das verschiedene Lebensbereiche tangiert. Hierzu gehört beispielsweise, auch Unterricht an den Bedürfnissen der Lernenden auszurichten (UNESCO, 2005).

<sup>3</sup> Während Inklusion ein normatives Ziel ins Auge fasst, nämlich Barrierefreiheit und Gleichberechtigung, fungiert Heterogenität eher als Gesellschaftsdiagnose und als Ergebnis politischer Entscheidungen. Und auch im Hinblick auf Gerechtigkeitstheorie lassen sich Unterschiede ausmachen: „Inklusion fordert – ausgehend von der These der Benachteiligung durch Ungleichbehandlung Anderer (Behinderter) – das Recht auf Gleichheit. Unter dem Begriff Heterogenität hingegen wird – ausgehend von der These Gleichbehandlung Ungleicher (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund) – das Recht auf Unterschiedlichkeit gefordert“ (Budde, 2015, S. 125). Gleichwohl stehen sich die Begriffe

In der vorliegenden Arbeit wird zur Charakterisierung der Lernenden durchweg der Begriff heterogen verwendet. Wenn von Unterrichten in heterogenen Klassen die Rede ist, dann ist damit gemeint, dass die Lehrperson idealerweise die Bedürfnisse aller Lernenden – ob mit oder ohne diagnostiziertem Förderbedarf – berücksichtigt.

Durch den veränderten bildungspolitischen Rahmen, der Inklusion vorgibt, und durch den Wechsel des Leitbildes von der homogenen zur heterogenen Lerngruppe ergibt sich die Notwendigkeit für Lehrpersonen, in Unterrichtssettings für möglichst alle Lernenden ein passgenaues Lernangebot bereit zu halten. Doch wie können Lehrkräfte professionell in heterogenen Klassen unterrichten?

Die methodisch-didaktische Linie des Heterogenitätsdiskurses sieht als Lösung die Differenzierung von Lerngruppen und diagnostische Verfahren vor (Emmerich & Hormel, 2013, S. 150). Differenzierender Unterricht muss an individuelle Voraussetzungen anschließen (Decristan & Dumont, 2021, S. 310). Die Individualisierung ergibt sich aus der Ausgangsdiagnose (Terhart, 2010, S. 100). Diese Annahmen schlagen sich auch in den kompetenztheoretischen Modellen von Lehrpersonenprofessionalität nieder, in denen Diagnosefähigkeit vorgesehen ist (Baumert & Kunter, 2006; Körber, Heuer et al., in Vorbereitung). Zudem: Bildungsprozesse sollten so gestaltet werden, dass sie nachgewiesenermaßen eine positive Wirkung besitzen. Von einer Wirksamkeit von Maßnahmen, bspw. bestimmten Unterrichtsmethoden, ist dann auszugehen, wenn diese im

---

semantisch nahe, denn in beiden ist „Recht auf Gleichheit“ mit dem „Recht auf Unterschiedlichkeit“ (Budde, 2015, S. 125) vermischt. Unterschiede ergeben sich aus der „Priorisierung der Relation“ (Budde, 2015, S. 125). Aus schulpädagogischer Perspektive überlappen sich die Begriffe ebenfalls, wie die vorgeschlagenen Definitionen von Stöger und Ziegler (2013) zeigen: „In der Schulpädagogik liegt Heterogenität dann vor, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen vorhanden sind“ (Stöger & Ziegler, 2013, S. 7). Und weiter: „In der Schulpädagogik bedeutet Inklusion den Einbezug von Personen, Institutionen oder Entitäten in eine schulpädagogische Maßnahme“ (Stöger & Ziegler, 2013, S. 8). In den schulpädagogischen Definitionen spiegelt sich also die wechselseitige Anschlussfähigkeit der Diskurse rund um Inklusion und Heterogenität. Auch in schulpsychologischer Hinsicht wird die Verwandtschaft der Begriffe Inklusion und Heterogenität betont, wie die Erläuterungen von Decristan und Klieme zeigen: „Inklusiver Unterricht (...) beinhaltet somit den gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Vorhandensein einer Behinderung und zeichnet sich inhaltlich durch ein Gesamtkonzept für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen aus, anstatt Sonderbehandlungen für einzelne zu geben“ (Decristan & Klieme, 2016, S. 341). Prinzipiell sollte bei der Unterrichtsplanung nicht mehr von einer homogenen, sondern einer heterogenen Zusammensetzung der Lernenden ausgegangen werden. Ein angemessener Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft kann also auch die Inklusion eines Schülers oder einer Schülerin bedeuten, denn im Kern geht es darum, mit Unterschiedlichkeit adäquat umzugehen (Decristan & Dumont, 2021, S. 308). Insofern ist der angemessene Umgang mit Unterschiedlichkeit das Scharnier zwischen den Begriffen Inklusion und Heterogenität.

Rahmen einer empirischen Studie, die wissenschaftlichen Standards Genüge leistet, festgestellt wurde. Evidenzbasierte Praxis gilt demnach als Qualitätskriterium (Hillenbrand, 2015). Lehrpersonen müssen also evidenzbasiert wirksame Methoden der Lernförderung kennen.

Die unterrichtliche Praxis zeichnet aber ein ernüchterndes Bild. Es gelingt Lehrpersonen in der Sekundarstufe 1 kaum, individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht umzusetzen (Decristan & Dumont, 2021, S. 311). Das Wissen von Lehrkräften über die Wirksamkeit von Maßnahmen ist nur eingeschränkt vorhanden (Hillenbrand et al., 2013, S. 291–292). Auf Basis dieser Befunde wird nach wie vor angemahnt, dass es umfangreicher Fortbildungsmaßnahmen bedarf, um Lehrpersonen zu qualifizieren (Hillenbrand & Casale, 2021, S. 16) und sie für das an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Unterrichten zu schulen (Heinemann, 2019, S. 49).

Die eingangs behauptete Transformation des deutschen Bildungssystems betrifft zweitens den Paradigmenwechsel von der Lernzielorientierung hin zur Kompetenzorientierung. In der Folge entstanden einige Modelle zu historischen Kompetenzen, z. B. das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe (Körper et al., 2007). Es speist sich aus der Annahme, dass Geschichtsbewusstsein durch historisches Lernen, das auf Basis eines narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnisses stattfindet, gefördert werden kann (Schreiber, 2021b, S. 3). Darüber herrscht in der Geschichtsdidaktik ein weitgehender Konsens (Danto, 1964; Rüsen, 1983; Rüsen, 2013; White, 1986).

Das FUER-Modell sieht eine zentrale Aufgabe modernen Geschichtsunterrichts darin, Lernenden historische Orientierung und gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (Resch & Schreiber, in Vorbereitung). Was ist damit gemeint? „Historische Orientierung meint ein Ausrichten zeitlicher Veränderungen und Entwicklungen und ein Sich-zurecht-Finden im Wandel“ (Schreiber, 2007c, S. 236). Grundannahme ist, dass Vergangenheit einen Nachhall in der Gegenwart bzw. Zukunft hat. Die Gegenwart ist eine gewordene. Dies manifestiert sich auch in den eigenen Lebensumständen. Die Vergangenheit ist also in der Gegenwart präsent, aber in anderer Form, denn sie wird gedeutet (Schreiber, 2007c, S. 236). Es muss demnach „zwischen der je angeeigneten Vergangenheit (der aus Gegenwarts- und Zukunftsinteressen heraus gedeuteten) und der ‚gewesenen‘, ‚wirklichen‘ Vergangenheit (die uns aber nur als ‚empirisch triftig re-konstruierte‘ zugänglich ist) unterschieden werden“ (Schreiber, 2007c, S. 237). Historische Orientierung sollte beim pragmatischen Umgang mit Vergangenen/Geschichte ihren Niederschlag finden, ob im Geschichtsunterricht oder in der je eigenen Lebenswelt (Schreiber, 2007c, S. 241). Sofern sie die drei Zeitebenen verknüpfen, können Narrationen auf historische Orientierung zielen, denn sie enthalten Sinnbildungen und Orientierungsangebote. Sie können aber nur dann zu individueller historischer Orientierung beitragen, wenn das ihnen inhärente Sinnbildungsmuster an eigene Erfahrungen anschließen lässt. Deutungen sind also adressatenbezogen (Schreiber, 2007c, S. 242). Ob ein

historisches Orientierungsangebot auch als solches wahrgenommen wird, hängt demnach von den RezipientInnen, im Geschichtsunterricht also von den Lernenden, ab.

Angesichts der oben beschriebenen Heterogenität der Lernenden ist Folgendes festzuhalten: So heterogen wie die Lernenden sind, so heterogen sind ihre Erfahrungen und somit ihre zu erwartenden Reaktionen auf Orientierungsangebote.<sup>4</sup> Was für den einen ein Orientierungsangebot darstellt, ist es für die andere noch lange nicht. Denn historische Orientierung der Lernenden vollzieht sich im Kontext der oben beschriebenen Heterogenität, die auch Rückwirkungen auf den Geschichtsunterricht hat:

Geschichtsunterricht findet in Deutschland – und vermutlich auch überall sonst auf der Welt – in Gesellschaften statt, die durch Heterogenität und soziale Ungleichheiten geprägt sind. (...) ‚Gesellschaft‘ mit ihren machtvollen Mechanismen von Ausgrenzung, Integration und Teilhabe ist dabei weit mehr als eine bloße Kulisse für Geschichtsunterricht, vor deren Hintergrund auf beliebige Weise historisch gelernt werden kann. Sie spannt diejenigen Lebenswelten auf, aus denen heraus Schülerinnen und Schüler den Erfahrungsraum Geschichte betreten, um die gegenwärtige Gesellschaft in ihrer Gewordenheit zu verstehen und um sich für ihre individuell-gesellschaftliche Zukunft orientieren zu können. Gesellschaft ist also der konkrete soziale Raum, in dem individuelle historische Identitäten entstehen und Geschichtsbewusstsein entwickelt wird (Lücke, 2012, S. 136).

Doch welche Schlüsse sind für den Geschichtsunterricht aus diesem Befund zu ziehen? Wenn Geschichtsunterricht die gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe aller Lernenden fördern möchte, dann sollte dies in einem entsprechenden Unterrichtssetting angelegt sein. Lehrpersonen sollten den Lernenden im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht das historisch-denken-Lernen ermöglichen und somit deren historische Orientierung fördern. Sie sollten mit den Lernenden im Geschichtsunterricht trainieren, sich zu Sinnbildungen und historischen Orientierungsangeboten zu verhalten (Ziegler, 2021, S. 12). Hierzu gehört, deren Plausibilität auf den Prüfstand zu stellen und kommunikativ auszuhandeln. Denn gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe ist dann gegeben, wenn SchülerInnen auch in ihrer eigenen Lebenswelt und ohne Unterstützung der Lehrperson in der Lage sind, Triftigkeit von geschichtskulturellen Orientierungsangeboten zu prüfen, am gesellschaftlichen Diskurs darüber teilzunehmen, eigene historische Orientierungen zu reflektieren. Erst dann kann Teilhabe am „Leben in, mit und durch Geschichte“ (Schreiber, Ziegler et al., 2019) gelingen. Wichtig ist also, dass die Lernenden im Geschichtsunterricht die erforderlichen Kompetenzen für eine solche gesellschaftlich-kulturelle Teilhabefähigkeit aufbauen, indem sie im Geschichtsunterricht historisch-denken-Lernen trainieren.

Was die unterrichtliche Praxis anbelangt, so ist zu konstatieren: Die Forschung belegt, dass die Implementation der Kompetenzorientierung in den Geschichtsunterricht bislang noch nicht umfänglich geglückt ist. Der Paradig-

---

<sup>4</sup> Vgl. ausführlich hierzu: Bräuer (2021).

menwechsel von der Lernzielorientierung zur Kompetenzorientierung ist also immer noch nicht abgeschlossen. Damit er erfolgreich gemeistert werden kann, sind qualitätsvolle Fortbildungsangebote für Lehrpersonen in der dritten Bildungsphase unerlässlich. Schulinterne Fortbildungen (SchilFs), die an einem Nachmittag unter KollegInnen realisiert werden, sind an dieser Stelle nicht ausreichend. Das Fortbildungsangebot sollte entsprechend der Kriterien der Evidenzbasierung für wirksame Fortbildungen für Lehrpersonen gestaltet sein und es sollte dabei auch auf die Expertise der Fortbildenden geachtet werden (Schreiber, 2021b, S. 8–9). Es braucht also umfangreiche Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen.

Aus den oben geschilderten Hinweisen zum Wandel des deutschen Schulsystems ergibt sich folgende zentrale Schlussfolgerung: Professionalisierungsbemühungen sind derzeit eine Kernaufgabe, damit Lehrpersonen in der dritten Bildungsphase die an sie gestellten Anforderungen meistern. Das aus den Disziplinen Geschichtsdidaktik, Pädagogische Psychologie und Sonderpädagogik hervorgegangene KLUG-Projekt leistete einen Beitrag hierzu. Das Akronym KLUG steht für „Inklusiv Geschichte lehren“. Die vorliegende Arbeit ist eine Teilstudie des KLUG-Projekts. Das Projekt richtete sich an Geschichtslehrpersonen in Nordrhein-Westfalen und konnte in einem zweiten Durchlauf auch in Bayern realisiert werden. Im KLUG-Projekt<sup>5</sup> wurden Lehrpersonen der Geschichte mit Unterricht in der Sekundarstufe 1 für das kompetenzorientierte Unterrichten von Geschichte professionalisiert – rückgebunden an das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe sowie an das Modell geschichtsdidaktischer Kompetenz „GeDiKo“ (Körper, Heuer et al., in Vorbereitung). Über die Kooperation der drei Disziplinen Geschichtsdidaktik, Pädagogische Psychologie, (Sonder-)Pädagogik wurden auch evidenzbasiert wirksame Methoden der Lernförderung gezielt auf Geschichtsunterricht gewendet und somit für historisch-denken-Lernen fruchtbar gemacht. Auch waren individualisierende, differenzierende Formen der Unterrichtsgestaltung sowie diagnostische Verfahren Gegenstand der Fortbildung. Basis der gesamten Fortbildungsreihe war kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, der zur historischen Orientierung und gesellschaftlich-kulturellen Teilhabe aller Lernenden beiträgt. Auf diese Weise leistet die Fortbildungsreihe einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen für das Unterrichten in heterogenen Klassen – ausgerichtet an den Lernenden, ihren Voraussetzungen, Interessen, Bedürfnissen. Hier wird deutlich, dass dem KLUG-Projekt ein evidenzgesteuertes Verständnis von Inklusion zugrunde liegt. Es geht davon aus, dass alle Lernenden die pädagogische und didaktische Unterstützung erhalten

---

<sup>5</sup> Als abschließendes Desiderat der Tagung für Geschichtsdidaktik in Eichstätt 2017 wurde formuliert, dass konkretisiert werden muss, wie genau das orientierungsstiftende und gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe fördernde verfügen-Können über historische Kompetenzen aussehen kann und inwiefern die Geschichtsdidaktik hierfür noch mehr mit anderen Disziplinen kooperieren kann (Schreiber, Ziegler et al., 2019, S. 335–336).



sollen, die sie benötigen – unabhängig davon, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht, und auch unabhängig von der Schulart, in der sie sich befinden (Hillenbrand et al., 2013, S. 40).

Hieraus ergibt sich auch der Wert der vorliegenden Studie. Sie evaluiert die Wirksamkeit der Professionalisierungsmaßnahme auf der Ebene des Unterrichts und wurde mit Lehrpersonen aus Bayern durchgeführt, die am Gymnasium bzw. an der Realschule unterrichten. Insofern ist hier nicht von inklusiven Settings zu sprechen, sondern eher von Unterricht in heterogenen Klassen. Durch Unterrichtsbeobachtungen wurde geklärt, in Bezug auf welche Fortbildungsschwerpunkte ein entsprechendes geschichtsunterrichtliches Handeln beobachtbar war. Aus den gewonnenen Einblicken in das konkrete Agieren der Lehrpersonen begründet sich der Nutzen der Studie für die Fachdidaktik. Die Geschichtsdidaktik hat in den vergangenen Jahren zwar einige empirische Studien hervorgebracht, die Untersuchung der Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen für Geschichtslehrpersonen in der dritten Bildungsphase zum kompetenzorientierten Unterrichten auf der Ebene des Unterrichts steht aber nicht im Fokus der Aufmerksamkeit. Meine Studie gibt Aufschluss darüber, inwiefern es durch Fortbildung gelingen kann, Lehrpersonen für den beschriebenen Wandel des Schulsystems zu professionalisieren – und worin dabei die Herausforderungen bestehen.

Folgende Forschungsfrage leitete mich in meinem Vorgehen:

*Inwiefern finden sich nach den Fortbildungsveranstaltungen der Blended-Learning-Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts auf der Wirksamkeitsebene des Geschichtsunterrichts Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten zum kompetenzorientierten Unterrichten des Faches Geschichte?*

Teil I  
Theoretische Grundlagen



## 2. Zur Professionalisierung von Lehrpersonen

### 2.1 *Lehrpersonen-Kompetenzmodelle*

#### 2.1.1 Kompetenzorientierung als Ausgangspunkt

Das deutsche Bildungssystem steht seit den Ergebnissen der PISA-Studie von 2003 unter massivem Reformdruck (Hasberg, 2005). U. a. sollten Schulabschlüsse weniger vom Bildungsniveau der Eltern abhängen, SchülerInnenleistungen fortan in Kompetenzen gemessen und so vergleichbarer werden, und Deutschland sollte wieder an die internationale Spitze erfolgreicher Staaten anschließen. In den vergangenen Jahren wurde viel unternommen, um diesem Vorhaben gerecht zu werden. Die „Nach-PISA-Epoche“ ist geprägt vom Bestreben, das föderale deutsche Schulsystem durch evidenzbasierte Steuerung weiterzuentwickeln. Es wurde von Bildungspolitik und -verwaltung in den Folgejahren um die Steuerungselemente Bildungsstandards, Kompetenztests und Datenmanagement erweitert. Wichtiger Impulsgeber war die vielbeachtete Expertise des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Klieme et al., 2003), die Leitlinien zur Entwicklung und Evaluation von Bildungsstandards auf Basis von Kompetenzmodellen beschreibt. Sie folgt der Definition von Weinert: Er versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27–28).

Unter Bildungsstandards sind also fachbezogene Kompetenzerwartungen an die Lernenden zu verstehen, die diese bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer schulischen Laufbahn erworben haben sollten. Zudem sind Bildungsstandards leistungs- und outputorientiert (Maaz et al., 2019, S. 28). Die Kompetenzorientierung bedeutet somit eine Abwendung von der Lernzielorientierung, bei der die Inputorientierung im Zentrum steht. Lernende sollten nunmehr darin gefördert werden, Problemlösefähigkeit zu entwickeln. Diese sollte im Fachunterricht an fachspezifischen Fragestellungen trainiert werden. Outputorientierung zeigt sich u. a. in der Vergleichbarkeit und Messbarkeit der Ausprägung der Kompetenz, fachspezifische Probleme zu lösen. Damit einher geht die Vorstellung von Standards, die dem Erwerb eines Schulabschlusses an einer bestimmten Schulform oder dem Übertritt in die nächsthöhere Jahrgangsstufe zugrunde liegen (Adamski, 2017, S. 8).

Die Kompetenzorientierung bietet für die Messung von Outputs deshalb einen guten Rahmen, weil sie eine enge Verzahnung von Theorie, Empirie und Praxis ermöglicht, beispielsweise wenn – ausgehend von einem theoretischen Kompetenzmodell – Indikatoren für kompetentes Verhalten im jeweiligen Handlungsfeld erschlossen werden und wenn dann bei Erhebungen beurteilt wird, in welchen Formen, Varianten und Intensitäten sich kompetentes Verhalten manifestiert hat. Hierfür ist fachliche und fachdidaktische Expertise erforderlich (Naumann et al., 2021, S. 12).

### 2.1.2 Kompetenzmodelle für (Geschichts-)Lehrpersonen

Durch das nur mittelmäßige Abschneiden deutscher SchülerInnen in der PISA-Studie rückte in den vergangenen Jahren zunehmend die Qualität des Unterrichts in den Fokus. Auch die Leistungen der Lehrkräfte sollten in Form von Kompetenzen erfasst werden.<sup>6</sup> Lehrpersonen sollten für kompetenzorientiertes Unterrichten, u. a. die Arbeit mit den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen, selbst Kompetenzen aufbauen (Klieme et al., 2003, S. 51). In den Folgejahren entwickelten sich Lehrerkompetenzmodelle von mehr oder minder überzeugender Qualität. Die vorhandenen Kompetenzmodelle klassifiziert Terhart in kompetenztheoretische, strukturtheoretische und berufsbiografische (Terhart 2010, S. 91–93). Im Folgenden werde ich mich den kompetenztheoretischen Modellen widmen, denn ein solches bildet auch die Grundlage der Fortbildungsreihe.

Die für das Unterrichten erforderlichen Wissensbestände und deren Zusammenhänge wurden erstmals in den 1980er Jahren modelliert (Shulman, 1986, 1987). Shulman unterscheidet mit seiner Amalgamthese inhaltliches Wissen („Content Knowledge“, CK), pädagogisches Wissen („Pedagogical Knowledge“, PK) und fachdidaktisches Wissen („Pedagogical Content Knowledge“, PCK). Hieraus entwickelt er das PCK-Modell. Seiner Ansicht nach ergibt sich aus der Schnittstelle des inhaltlichen und des pädagogischen Wissens das fachdidaktische Wissen. Shulmans Modell hat in der Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen breite Anerkennung gefunden. Auch das meistzitierte Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) bezieht sich auf Shulmans Wissens-Modellierung: Gleichzeitig erweitern die AutorInnen das Modell zur professionellen Handlungskompetenz, indem sie die Kompetenzfacetten Beratungswissen und Organisationswissen ergänzen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Entstehungsgrundlage des Modells von Baumert und Kunter ist die COACTIV-Studie, die sich auf den Mathematikunterricht der Sekundarstufe 1 bezieht und Kompetenzausprägungen

---

<sup>6</sup> Die Kultusministerkonferenz definiert Kompetenz von Lehrpersonen als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll“ (KMK, 2019b, S. 3).

der SchülerInnen und ihrer Mathematiklehrkräfte aufeinander bezieht.<sup>7</sup> Die Leistung der COACTIV-Gruppe besteht darin, erstmals ein theoriegeleitetes Modell von Kompetenzen (bezogen auf Mathematiklehrpersonen) erstellt und dessen Struktur evidenzbasiert nachgewiesen zu haben. Problematisch hingegen ist die angenommene überfachliche Gültigkeit des Modells professioneller Handlungskompetenz. Bei aller Anschlussfähigkeit muss bedacht werden, dass, was für die Mathematik gilt, nicht ohne Weiteres auf andere Fächer, wie z. B. die Geschichte, übertragbar ist. Zu spezifisch sind etwa die fachlichen Herausforderungen des Geschichtsunterrichts. Wenn allgemeine Gültigkeit propagiert wird, verbietet es sich, diese nur am Beispiel eines Faches zu verdeutlichen. Das Regensburger FALKO-Projekt unter Leitung von Stefan Krauss versuchte, die Übertragbarkeit auf andere Fächer zu belegen (Krauss et al., 2017). Der Schwerpunkt lag darauf, die am Beispiel der Mathematik in der COACTIV-Studie erarbeitete Kompetenzstruktur auch im Unterrichtshandeln der Lehrkräfte in anderen Fächern nachzuweisen. Um die Spezifika der Fächer ging es dabei nicht.

Auch die Geschichtsdidaktik widmete sich der Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen (Popp et al., 2013). Dies ist auch dringend erforderlich, da das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen nach fast zwei Jahrzehnten der Kompetenzorientierung immer noch nicht hinreichend entwickelt ist (Bernhard & Kühberger, 2019).

Die Geschichtsdidaktik brachte Kompetenzmodelle für Geschichtslehrpersonen hervor, in denen das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter adaptiert wurde, so etwa im Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell (Hei-GeKo) (Heuer et al., 2017) oder im Modell professioneller Kompetenz von Geschichtslehrpersonen (Waldis, 2019, S. 225).<sup>8</sup>

Das Rahmenmodell geschichtsdidaktischer Kompetenzen (GeDiKo) (Körper, Heuer et al., in Vorbereitung) unterscheidet sich grundlegend von den beiden genannten geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen: Es ist keine geschichtsdidaktische Wendung des Modells professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006), sondern beschreitet einen eigenen Weg der Modellierung der Kompetenzen für Geschichtslehrpersonen, da es die domänenspezifischen Herausforderungen ins Zentrum stellt. Dabei verstehen die AutorInnen die Geschichtsdidaktik nicht als „reine Anwendungswissenschaft für den Geschichtsunterricht“ (Heuer, Körper et al., 2019, S. 98, Hervorhebung im Original), weswegen das GeDiKo-Modell geschichtsdidaktische Kompetenzen gleichermaßen für den Umgang mit Geschichte innerhalb und außerhalb des Geschichtsunterrichts modelliert. Dies ist ein weiterer Unterschied zu den anderen beiden Modellen,

---

<sup>7</sup> Die AutorInnen unterscheiden in ihrem Theoriemodell vier Formen mathematischen Wissens von Lehrkräften und drei Dimensionen fachdidaktischen Wissens und Könnens, das wiederum mathematisches Wissen voraussetzt (Baumert & Kunter, 2006, S. 493-494).

<sup>8</sup> Zu geschichtsdidaktischem Wissen wurde im Rahmen von EKOL eine Studie mit Lehrpersonen durchgeführt (Kanert & Resch, 2014; Resch et al., 2017).

die eng auf die für das Unterrichten von Geschichte erforderlichen Kompetenzen fokussieren. Das GeDiKo-Modell stellt die theoretische Grundlage für die Fortbildungsreihe der Studie dar, weswegen es im Folgenden kurz skizziert wird: Geschichtsdidaktische Kompetenzen sind demnach „domänenspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (...), über die *Professionals* in allen Handlungsfeldern verfügen sollten, um die Ermöglichung historischer Bildung zu unterstützen“ (Heuer, Körber et al., 2019, S. 99, Hervorhebung im Original). Geschichtsdidaktisch handelt dem Verständnis der AutorInnen nach, wer „sich zu Möglichkeiten individueller und kollektiver historischer Sinnbildung in der Gesellschaft verhält, sofern dies mit einer gewissen Intention der Vermittlung getan wird“ (Heuer, Körber et al., 2019, S. 107). Grundlage hierfür und gleichzeitig Kern geschichtsdidaktischer Kompetenz ist geschichtsdidaktische Reflexion, unter der die AutorInnen ein „intentionales und kriteriengeleitetes Nachdenken über historisches Denken, historisch-Denken-Lernen und historisch-Denken-Lehren“ verstehen (Heuer, Körber et al., 2019, S. 107). Sie soll das geschichtsdidaktische Handeln der unterschiedlichen Akteure leiten. Körber, Heuer und Schreiber (in Vorbereitung) weisen im GeDiKo-Modell vier an die FUER-Modellierung historischen Denkens angelehnte, geschichtsdidaktische Kompetenzbereiche aus, auf die in der theoretischen Grundlegung zu den einzelnen Bausteinen der KLUG-Lehrpersonenfortbildung näher eingegangen wird. Unterschieden werden drei prozedurale Kompetenzbereiche (geschichtsdidaktische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz) und ein kategorisierend zu erschließender „Wissenshorizont“.

Ein weiteres, überfachlich ausgerichtetes Rahmenkonzept für die Kompetenzen von Lehrpersonen ist das Response-to-Intervention-Modell<sup>9</sup> (Hartke & Diehl, 2013; Voß et al., 2016). Es wurde in Bezug auf Inklusion entwickelt und ist international breit rezipiert (Keller-Margulis, 2012). Ziel ist die bestmögliche Förderung aller Lernenden. Dazu sieht das auf drei Ebenen fußende Modell umfangreiche diagnostische Verfahren, Fördermaßnahmen und Beratungsangebote auf verschiedenen Niveaus und von unterschiedlicher Intensität vor: Ebene 1 zielt auf hochwertigen, evidenzbasiert wirksamen, differenzierenden Unterricht für alle Lernenden ab, der von Lernverlaufsdagnostiken begleitet ist, um Lernschwierigkeiten frühzeitig zu eruieren. Ebene 2 beinhaltet zusätzliche, in Kleingruppen realisierte Förderung für Kinder mit diagnostizierten Lernschwierigkeiten. Auch auf dieser Ebene kommen Lernverlaufsdagnostiken zum Einsatz. Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten erhalten umfangreiche, in Ebene 3 angesiedelte Einzelfall-Fördermaßnahmen. Auch auf Ebene 3 kommt eine engmaschige Diagnostik zum Einsatz. Das Modell sieht also eine weitreichende Unterstützung für SchülerInnen vor, die auf Lernangebote („Intervention“) nicht reagieren, also keine „Response“ geben. Die für die Umsetzung erforderlichen Kompetenzen von Lehrpersonen beziehen sich vor allem

---

<sup>9</sup> Im Folgenden kurz RTI.

auf evidenzbasierte Verfahren der Unterrichtsgestaltung und auf Diagnostik (Hartke & Diehl, 2013).

Nachdem ich im zurückliegenden Kapitel zentrale Lehrpersonen-Kompetenzmodelle vorgestellt habe, werde ich nun auf Modelle eingehen, die die Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen beschreiben. Denn beides sind Facetten der Professionalisierung: Schließlich zeichnet sich eine wirksame Fortbildung dadurch aus, dass sie dazu beiträgt, die Kompetenzen von Lehrpersonen zu erweitern.

## 2.2 Modelle zur Beschreibung der Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen

Auf welche Weise kann eine Fortbildung Wirksamkeit entfalten? Die Evaluation betrieblicher Fortbildungen kann auf eine lange Geschichte zurückblicken: Gemäß dem Modell von Kirkpatrick (1959, 1960) kann eine betriebliche Trainingsmaßnahme auf vier Outcome-Dimensionen fokussieren: Die ersten drei Dimensionen sind die Reaktion, der Lernerfolg, und das Verhalten der Teilnehmenden. Verhalten definiert Kirkpatrick als „the extent to which change in behavior has occurred because the participant attended the training program“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 22). Die Ergebnisse der Fortbildung für das Unternehmen, also bspw. eine erhöhte Produktivität, stellen die vierte Dimension dar. Kirkpatricks Modell gilt als das populärste in der betrieblichen Weiterbildung (Gessler & Sebe-Opfermann, 2011, S. 271). Lipowsky wendete dieses Modell auf Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrpersonen und identifizierte Wirkungsebenen von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen (Lipowsky, 2004). Sein Modell aus dem Jahr 2004 wurde in den Folgejahren um aktuelle empirische Befunde angereichert und leicht modifiziert (Lipowsky, 2010; Rzejak & Lipowsky, 2019).<sup>10</sup> Lipowsky et al. unterscheiden in ihren Modellierungen Wirkungsebenen von Fortbildungen für Lehrpersonen, auf die bezogen der Erfolg von Fortbildungen bestimmt werden kann. Die Ansätze von Lipowsky et al. können den Angebot-Nutzen-Modellen zugeordnet werden. Sie arbeiten Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Fortbildungen heraus:

---

<sup>10</sup> Auch Huber & Radisch legten ein Modell vor. Beide Modelle verstehen sich als Angebot-Nutzen-Modelle, in denen deutlich wird, dass für den Fortbildungserfolg auch andere Faktoren, wie z.B. die Rahmenbedingungen sowie der Grad der Nutzung, eine Rolle spielen (Huber & Radisch, 2010).



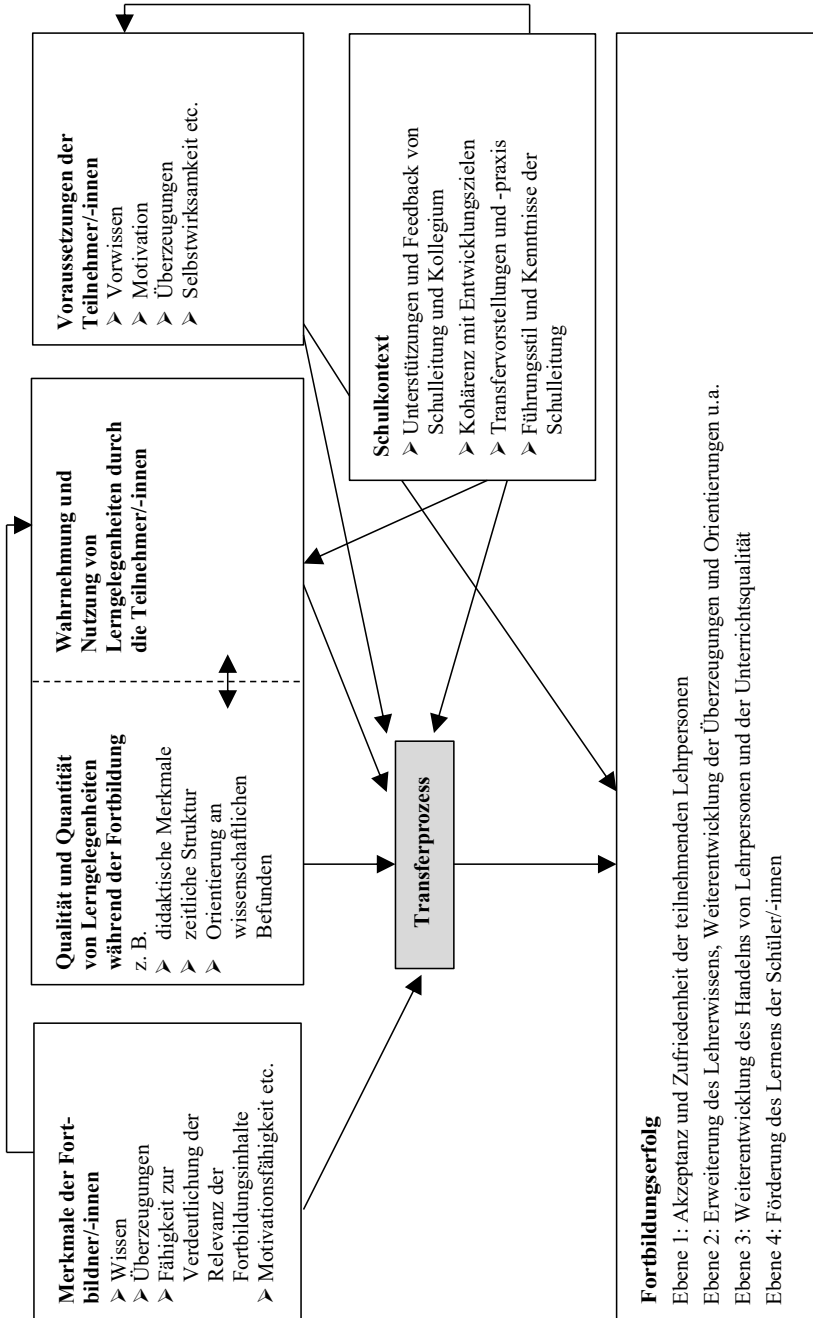


Abb. 1: Angebots- und Nutzungsmodell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen nach Rzejak & Lipowsky (2019, S. 105)

## 2.3 Wirkungsebenen von Fortbildungen für Lehrpersonen

Im Folgenden werden Ebenen vorgestellt, auf denen Fortbildungen für Lehrpersonen Wirksamkeit entfalten können (Lipowsky, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2019). Ziel ist nicht nur, einen Überblick zu wichtigen Ergebnissen der Fortbildungsforschung zu geben, sondern auch die Varianz methodischen Vorgehens in diesem Zweig der Bildungsforschung aufzuzeigen.

### 2.3.1 Ebene 1: Rückmeldungen der Teilnehmenden

Fortbildungen werden häufig auf Wirkungsebene 1 evaluiert. Methodisch werden die direkten Rückmeldungen der Teilnehmenden im Nachgang der Veranstaltung erfasst und ausgewertet. In diesem Zusammenhang können z. B. „die Relevanz der Inhalte, die Zufriedenheit mit und die Akzeptanz des Angebots betrachtet werden“ (Rzejak & Lipowsky, 2019, S. 135). In aller Regel erzielen Fortbildungen dann gute Werte im Bereich der Akzeptanz, wenn sie „close to the job“ (Lipowsky, 2010, S. 52) gestaltet sind, sich also auf das alltägliche Unterrichtsgeschehen beziehen, bei gleichzeitiger Verankerung der Fortbildungsinhalte im Lehrplan. Auch scheinen Gelegenheiten zum Austausch mit teilnehmenden KollegInnen relevant zu sein, sowie Möglichkeiten sich einzubringen und selbst aktiv zu werden, sowie der Umstand, dass ein angenehmes Arbeitsklima herrscht (Lipowsky, 2010, S. 52).

Ein Beispiel für die Evaluierung einer geschichtsdidaktischen Fortbildungsmaßnahme zum kompetenzorientierten Unterrichten auf Ebene 1 ist die Studie von Waldis und Wyss: Die Maßnahme erzielte gute Zufriedenheitswerte im selbstberichteten Lernzuwachs der ProbandInnen (Waldis & Wyss, 2014, S. 227) und wurde auch als „bereichernd“ wahrgenommen (Waldis & Wyss, 2014, S. 229). Die Möglichkeit zu kollegialem Austausch nahm eine zentrale Rolle bei der positiven Bewertung ein.

Grundsätzlich gesehen scheint es aber keinen linearen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit einem Fortbildungsangebot einerseits und Verbesserungen auf den übrigen Wirkungsebenen, auf die im Folgenden noch eingegangen wird, zu geben (Andersen & Wahlgren, 2015; Goldschmidt & Phelps, 2010). Dies arbeiteten bezogen auf den Geschichtsunterricht auch Waldis & Wyss heraus.

### 2.3.2 Ebene 2: Veränderungen auf kognitiv-affektiver Ebene

Die Professionsforschung erachtet bestimmte Merkmale als relevant für professionelles Handeln von Lehrkräften. In diesem Kontext sind beispielsweise Fach-, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen oder Überzeugungen und

Motivationen zu nennen, wie Baumert und Kunter (2006, S. 482) unter Bezug auf Shulman (1987) erläutern. Viele internationale Studien untersuchen daher auf Basis dieser Merkmale die Wirksamkeit einer Professionalisierungsmaßnahme auf kognitiver sowie affektiv-motivationaler Ebene (Carpenter et al., 1989; Garet et al., 2001; Möller et al., 2006).

Aktuelle Studien aus Deutschland zielten ebenfalls auf diese Wirkungsebene ab. Gebauer beispielsweise führte eine Interventionsstudie zur adaptiven Unterrichtsgestaltung in Bezug auf Schriftsprachenerwerb im Erstklass-Unterricht durch. Sie untersuchte die Wirksamkeit der Maßnahme mit einem standardisierten Erhebungsinstrument, indem sie Lehrpersonenkompetenzen in den Teilbereichen „Diagnose und Förderung“ und „Fachbezogenes Wissen“ erhob (Gebauer, 2019a, S. 235). Göb (2018) führte eine flächendeckende Untersuchung an einem größeren, auf Landesebene angesiedelten Fortbildungsinstitut durch. Sie verglich dabei die Wirkungsweise verschiedener Fortbildungstypen in Bezug auf die fortbildungsbezogene Lehrerselbstwirksamkeit anhand einer Dokumentenanalyse der Ausschreibungstexte sowie anhand von Interviews mit FortbildnerInnen und TeilnehmerInnen.

Ein Beispiel aus der Geschichtsdidaktik ist die Untersuchung der Lernwirksamkeit eines Weiterbildungskurses zum kompetenzorientierteren Unterrichten von Geschichte (Waldis & Wyss, 2014): In Interviews sollten die ProbandInnen ihr eigenes, videografiertes, geschichtsunterrichtliches Handeln reflektieren: Ein Ergebnis war, dass in der Prä-Erhebung keine Lehrperson mit den Aspekten der Kompetenzorientierung argumentierte (Waldis & Wyss, 2014, S. 229). In der Post-Erhebung hingegen wurde, wenngleich auch teilweise „rezeptartig“, auf Kompetenzen eingegangen (Waldis & Wyss, 2014, S. 230).

Kompetenzorientierte Argumentationen auf kognitiver und/oder emotionaler Ebene ziehen aber nicht zwangsläufig Performanz nach sich (Chomsky, 1981; Huber & Radisch, 2010, S. 349). Offensichtlich können beim Transfer der Fortbildungsinhalte in das unterrichtliche Handeln Barrieren bestehen.

### 2.3.3 Ebene 3: Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln

Auf einer dritten Wirkungsebene wird auf das unterrichtliche „Handlungsrepertoire und die Unterrichtsqualität“ (Rzejak & Lipowsky, 2019, S. 135) fokussiert. Dass Wissen nicht automatisch zu verändertem Handeln führt, hat insbesondere Wahl (1991) herausgestellt.

Die auf diese Wirkungsebene bezogenen Erhebungsmethoden variieren erheblich: Manche Studien untersuchen diese Wirkungsebene anhand von Tagebucheinträgen der Lehrpersonen. Correnti beispielsweise berücksichtigte in seiner Studie auf diese Weise über 75.000 Unterrichtsstunden (Correnti, 2007). Ogrin et al. evaluierten die Wirksamkeit ihres Konzepts zum selbstregulierten Lernen gemäß dem bereits zitierten Modell von Kirkpatrick auf allen vier Ebe-