



Implementation der Kompetenzmodelle in die Praxis

Waltraud Schreiber

Inhalt

1	Definitionen des Gegenstandes	2
2	Theorien	3
3	Implementation der Kompetenzorientierung in (Kern-)Lehrpläne sowie Lehr- und Lernmittel	5
4	Implementation der Kompetenzorientierung in den Geschichtsunterricht, Fokus auf Lehrerfortbildung	8
5	Relevanz der Theorien für die Unterrichtspraxis	11
	Literatur	11

Zusammenfassung

„Implementation“ wird hier basierend auf der allgemeinen Implementationsforschung verwendet. Die Implementation von Kompetenzorientierung wird eingeordnet in die von der Klieme-Expertise gerahmte, politische Entscheidung einer Bildungsreform in Folge des „Pisa-Schocks“. Die Expertise markiert Kerncurricula, Lehr- und Lernmaterialien und Fortbildungsmaßnahmen als Wege der Implementation. Am Iststand werden Implementationsbrüche herausgearbeitet und theorie- wie empiriebasierte Überlegungen für die zukünftige Praxis der Implementation angestellt. Dabei steht die Wissenschaftsbasierung als eine Kernforderung der Implementationsforschung im Zentrum. Es wird gezeigt, dass Implementationsbrüche reduziert werden können, wenn der geschichtsdidaktische *common ground* zu Kompetenzorientierung als Bezugspunkt genutzt wird.

W. Schreiber (✉)

Theorie und Didaktik der Geschichte, KU Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Deutschland
E-Mail: waltraud.schreiber@ku.de

Schlüsselwörter

Historische Orientierung · Reflexion · Kernlehrplan/Kerncurriculum · Lehr- und Lernmittel/Geschichtsschulbuch · Fortbildung · Basisdimensionen
Unterrichtsqualität

1 Definitionen des Gegenstandes

Unter Implementation versteht man ganz allgemein, Neuerungen in einem bereits bestehenden (sozialen) System so zu verankern, dass sie zur Lösung von wahrgekommenen Problemen beitragen.

In Bezug auf die Implementation von Kompetenzorientierung in die deutschsprachigen Bildungssysteme ist zu beachten, dass die Probleme, für deren Lösung die Implementation erfolgen soll, durch internationale Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS ans Licht gebracht worden sind und dass in Reaktion darauf in den einzelnen Ländern die politische Entscheidung zu einer grundlegenden Reform des Bildungswesens getroffen wurde. Bezogen auf Deutschland umfasste diese u. a. die Entwicklung von Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch und die Naturwissenschaften. Für die restlichen (geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen bzw. musischen) Fächer wurde Kompetenzorientierung als neues Leitkonzept vorgeschrieben; für das Abitur wurden für alle Fächer Einheitliche Prüfungsanforderungen definiert (für Geschichte vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf).

Zur wissenschaftlichen Rahmung der Reform gab die KMK 2002 die heute so genannte Klieme Expertise (Klieme et al. 2003) in Auftrag. Der von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe verfasste Text beschreibt unter dem Titel „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ nicht nur deren Konzeption und Entwicklung, den Zusammenhang mit Kompetenzorientierung sowie deren Funktion für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem, sondern setzt sich auch mit der Herausforderung der Implementation auseinander: „Ein behutsames Herangehen an die Implementation von Innovationen ist deshalb notwendig, um nicht in bester Absicht kontraintentionale Wirkungen zu erzeugen. Durch klare und überzeugende Perspektiven Akzeptanz für die intendierten Veränderungen zu schaffen, das ist die erste Aufgabe, und diese Akzeptanz muss in der Einzelschule, bei Schülern, Eltern und in den Kollegien, ebenso erreicht werden wie in der Gesellschaft.“ (Klieme et al. 2003, S. 94). Neben Politik und Gesellschaft werden somit in der Klieme-Expertise mit den Lehrkräften und Schüler/-innen auch die Akteursgruppen angesprochen, die die intendierten Veränderungen in ihren Alltag implementieren müssten.

Dies ist die Grundlage, auf der die seit einigen Jahren sich entwickelnde Disziplin der Implementationsforschung prototypische Merkmale und Gelingensbedingungen von Implementation für den Bildungsbereich erarbeitet (vgl. Schrader et al. 2020).

Implementation, so ein breiter Konsens,

- (1) erfordert Interventionen – unter aktivem Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse;
- (2) zielt auf die Praxis des Lehrens und Lernens und die Umsetzung unter Alltagsbedingungen;
- (3) sollte partizipativ gestaltet sein, mit Spielraum für Adaptivität;
- (4) geht immer mit Transformation einher; daher ist mit Selektionen, Fehl- und Umdeutungen, Neu-Kontextuierungen, mithin mit „Implementationsbrüchen“ zu rechnen;
- (5) ist ein kontinuierlicher Prozess, nicht zuletzt deshalb, weil die Reform des Bildungswesens längst nicht abgeschlossen ist.

Bezieht man diese allgemeinen Merkmale auf die Implementation von Kompetenzorientierung in den Geschichtsunterricht, so ist auch diese als kontinuierlicher Prozess zu betrachten (5), bei dem die Interventionsmaßnahmen die aktuellen Erkenntnisse der Geschichtsdidaktik berücksichtigen (1), bislang aufgetretene Implementationsbrüche (4) aufgreifen und ausgleichen, mit dem Ziel, die Praxis des Lehrens und Lernens im Alltag (2) zu optimieren, wobei angesichts der immer noch zunehmenden Heterogenität der Klassen, des beschleunigten politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Wandels die Spielräume für Adaptivität ausgeschöpft werden müssen (3).

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass Implementation geschichtsdidaktisch bislang wenig theoretisiert und kaum empirisch beforscht ist. Die Leerstelle ist für die Politikdidaktik noch viel ausgeprägter (Richter 2018), weshalb hier auf die Politikdidaktik nicht eingegangen wird.

2 Theorien

In der Geschichtsdidaktik gibt es keine Einigung auf ein spezielles Kompetenzmodell (Barricelli et al. 2012). Dennoch zeichnet sich in der Disziplin bezogen auf Kompetenzorientierung ein auf einem narrativen Geschichtsverständnis basierender *common ground* ab (vgl. Körber 2021). Der *common ground*, der sich in den letzten 20 Jahren entwickelt hat, sollte demnach der Ausgangspunkt der Interventionsmaßnahmen für zukünftige Implementationsprozesse sein: Basierend auf einem narrativ-konstruktivistischen Verständnis von Geschichte muss in diesem Sinne historisches Lernen als Befähigung zu eigenständigem und zugleich anschlussfähigem historischem Denken verstanden werden, das Perspektivenerweiterung, Identitätsreflexion und gegenseitiges Verstehen einschließt und so eine immer wieder neue zeitliche Orientierungen ermöglicht (vgl. etwa Rüsén 2013). Dabei kann der Auf- und Ausbau theorie-, methoden-, inhalts- und subjekt-/identitätsbezogener Einsichten und des dafür notwendigen Wissens sowie das Erlernen prozeduraler Fähigkeiten durchaus in einem – etwa durch Lehrpläne und/oder die aktuelle Geschichtskultur – vorgegebenen Themen- und Lösungsraum stattfinden. Von historischen Kompetenzen kann aber erst gesprochen werden, wenn die damit verbundenen und grundlegend aufeinander bezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften auf neue, unter-

richtlich nicht konkret vorbereitete Gegenstände und Problemlagen übertragen werden können. „Wissen“ wie „Können“ müssen insbesondere zum Gegenstand von Reflexion werden, damit Lernende auf eine reflektierte und (fremd- sowie selbst-) reflexive Weise mit jeweils neuen Herausforderungen zeitlicher Orientierung in der gegenwärtigen wie zukünftigen Lebenswelt umgehen zu können.

Diesem Grundkonsens zu Kompetenzorientierung widerspricht es, Implementationsmaßnahmen auf das „Erlernen“ einzelner Kompetenzmodelle zu verengen. Vielmehr geht es darum, die jeweiligen Modellierungen nach ihrem Potenzial zu befragen, ein historisch denken-Lernen zu unterstützen, das Reflexion und historische Orientierung ermöglicht.

Sofern dieses Erlernen im Geschichtsunterricht erfolgen soll, ist davon auszugehen, dass dies besser gelingt, wenn zudem die überfachlich in der allgemeinen Unterrichtsforschung in ihrer Relevanz nachgewiesenen Basisdimensionen für Unterrichtsqualität berücksichtigt werden (Klieme et al. 2001; Kunter und Trautwein 2013; Praetorius und Charalambous 2018). Für andere Fächer liegen bereits erste Studien vor, die Lipowsky mehrfach in Reviews zusammengefasst hat (Lipowsky 2004; Lipowsky 2010; Lipowsky und Rzejak 2019). Für den Geschichtsunterricht fehlen solche Studien bislang noch weitgehend (zu einer möglichen Konzipierung vgl. Trautwein et al. 2021).

Zu den Basisdimensionen gehören etwa kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Classroom Management, intelligentes Üben oder Metareflexion. Wiederum ist die Frage nicht, ob sich die Interventionen an einer Modellierung in drei Stufen (Klieme et al. 2001; Helmke 2017) oder in sieben Stufen (Praetorius und Charalambous 2018; Praetorius et al. 2020) orientieren. Eine zukünftige Praxis der Implementation von Kompetenzorientierung sollte vielmehr an Curriculum-relevanten Beispielen die Zusammenhänge zwischen historisch-denken-Lernen und evidenzbasierten Merkmalen guten Unterrichts verdeutlichen, um so die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass Lehrkräfte sich in ihrer Praxis an durch die Geschichtsdidaktik und Bildungswissenschaften abgesicherte Prinzipien, Lehrstrategien und Kernideen orientieren (vgl. Lipowsky und Rzejak 2019, S. 61).

Geschichtsdidaktische Fachlichkeit hat Eigenständigkeit nicht nur in Bezug auf die Bildungswissenschaften, sondern auch auf die Fachwissenschaft. Es geht um mehr als didaktische Reduktion oder „wissenschafts-imitative“ Methodenorientierung. Legt man den Dreischritt warum – was – wie zugrunde, so stehen bei der didaktischen Reduktion das „Was“ und das „Wie“ im Zentrum: Sachverhalte sollen von den Lehrkräften so aufbereitet werden, dass sie überschaubar und verständlich sind. Unterschieden werden dabei eine quantitative und eine qualitative Reduktion, also einerseits eine Konzentration auf das „Wesentliche“ und andererseits eine „Vereinfachung durch eine möglichst anschauliche Darbietung einzelner Sachverhalte“ (die Diskussion seit dem 1950er-Jahren zusammenfassend vgl. Lehner 2012). – Der Mehrwert, auf der Basis von Kompetenzorientierung vom „Warum“ auszugehen, besteht darin, dass die Zielklarheit des Lehrens und Lernens erhöht wird. Die Klärung des „Warum“ leitet so die Auswahlentscheidungen zum „Was“ und „Wie“. Wird „Bildung für (möglichst) alle“ angestrebt, so betrifft das „Wie“ konsequenterweise die Frage eines auf Lern- und Leistungsvermögen abgestimmten, kognitiv

aktivierenden, aber nicht überfordernden Zugangs, der durch konstruktive Unterstützung zusätzlich individuell angepasst werden kann.

Das „Wie“ umfasst sowohl fachspezifische Methoden als auch lernunterstützende Vermittlungsmethoden. Dies ist mehr als „wissenschafts-imitative Methodenorientierung“, als eine Einübung in fachliche Erkenntnismöglichkeiten und -verfahren. Der von der Geschichtsdidaktik herausgearbeitete Fokus liegt auf der Beförderung der Entwicklung von Fähigkeiten zu einem selbstständigen und eigenverantwortlichen historischen Denken. Dies macht ein grundsätzliches Verfügen-Lernen über historische Methoden der Re- und De-Konstruktion und über kategorisierende inhalts- und theoriebezogene Konzepte notwendig. An die Stelle des – tendenziell zum Scheitern verurteilten – Nachvollziehens historischer Forschungsmethoden im außerwissenschaftlichen Kontext von Schule, an die Stelle der Vermittlung von so genanntem Fachwissen (im Sinne eines quasi-transitiven Beibringens) tritt der Aspekt der Mediation zwischen unterschiedlichen Perspektiven, Deutungen, Wertungen samt der ihnen zugrunde liegenden Konzepte und Rahmenbedingungen. In Körber, Heuer und Schreiber (2021) wird dies durch den Terminus der *Ver-Mittlung* zum Ausdruck gebracht. *Ver-Mittlung* zielt darauf, zu verstehen, dass Methoden und Ergebnisse historischer Forschung genutzt werden können und müssen, um die Ergebnisse des eigenen wie vorfindlichen historischen Denkens in ihrer Trifigkeit (also Plausibilität und Bedeutung) zu überprüfen und anschlussfähig zu machen an eine fachliche Auseinandersetzung mit Vergangenem und eine historisch orientierte Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft.

3 Implementation der Kompetenzorientierung in (Kern-) Lehrpläne sowie Lehr- und Lernmittel

Legt man für die Darstellung des Ist-Standes auch hier die Klieme Expertise zugrunde, so ergibt sich ein geteiltes Bild: Formal sind inzwischen alle deutschsprachigen Länder und Bundesländer der Empfehlung gefolgt, auch für Geschichte Kerncurricula als „integriertes Steuerungssystem“ (Klieme et al. 2003, S. 94) erarbeiten zu lassen, die die Output-Orientierung der Kompetenzorientierung durch Inputs, bezogen auf die „Auswahl der Inhalte und Themen und [die] Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“ (S. 95) ergänzen. Und wie in der Expertise gefordert, enthalten die Kerncurricula auch die Festlegung von Kompetenzniveaus für einzelne Schularten/Schulstufen und stellen den Bezugspunkt für die Erarbeitung von Schulcurricula wie für die Entwicklung von Geschichtsschulbüchern und andere Lehr- und Lernmaterialien dar.

Die nähere Betrachtung des Umgangs mit Kompetenzorientierung in den Kerncurricula bringt aber – oft beträchtliche – Implementationsbrüche zu Tage.

Was für die erste Generation kompetenzorientierter Geschichtslehrpläne angesichts der Entscheidung der KMK, für die nicht-MINT-Fächer keine Bildungsstandards auszuweisen, und angesichts eines damals noch fehlenden *common grounds* in der Geschichtsdidaktik noch nachvollziehbar war, nämlich in den Ländern je eigene Kompetenzmodelle zu entwickeln, wurde und wird auch weiterhin beibehalten

(<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html>). Ein Ergebnis ist, dass Kompetenzbereiche, die aus der Allgemeindidaktik, Pädagogik oder Psychologie stammen (wie Handlungskompetenz, Urteilskompetenz, Reflexionskompetenz) und Kompetenzbereiche aus unterschiedlichen geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen kombiniert werden, z. T. erweitert um landeseigen definierte Bereiche, ohne in einer theoretischen Begründung der Modellierung zusammengeführt zu werden und/oder empirisch überprüft zu werden (vgl. Waldis 2020). Dies führt u. a. dazu, dass in den einzelnen Ländern Kompetenzbereiche, die mit demselben Titel versehen sind, unterschiedlich verstanden werden. Ohne Abstimmung zwischen den Ländern, oft auch ohne Forschungsbasisierung, werden bezogen auf die Kompetenzbereiche Kompetenzerwartungen und Kompetenzstufen definiert. Für Fächer wie Geschichte, also Fächer ohne von der KMK festgeschriebene Bildungsstandards, läuft auch ins Leere, was das IQB zur Modellierung und Beschreibung von Kompetenzstufen sagt: Sie sollte erfolgen „anhand einer systematischen Analyse der eingesetzten Testaufgaben . . . , um zu verdeutlichen, welche kognitiven Anforderungen Schülerinnen und Schüler in der Regel bewältigen können, wenn sie das jeweilige Kompetenzniveau erreicht haben“ (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm?view=p>).

Vielelleicht ist es auch dieser Ausgangslage geschuldet, dass Curriculumforschung in der Geschichtsdidaktik nur eine randständige Rolle spielt und vorrangig in studentischen Qualifikationsarbeiten und kleineren Forschungsprojekten betrieben wird (vgl. den Sammelband Handro und Schönemann 2004). Curriculumentwicklung wird in unterrichtsbezogenen Zeitschriften (etwa *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 68 (2017)) oder auf den Bildungsservern der Länder thematisiert, durchaus als Element der Umsteuerung zur Kompetenzorientierung. Dort werden die im jeweiligen Land gewählten Modellierungen beschrieben, oft im Duktus einer Handlungsanweisung. Dies ergibt sich daraus, dass letztlich die Übernahme in den Unterricht verordnet werden soll. Damit spielt das, was in der Klieme-Expertise (dort: Kap. 10.1) mit „Unterstützung der Akzeptanz“ beschrieben wird, eine eher geringe Rolle.

Obwohl Studien die grundsätzliche Reformbereitschaft von Lehrkräften (Pant et al. 2008; Zeitler et al. 2012) und Schulleitungen (Böse et al. 2018) bestätigen, verdeutlichen sie zugleich, dass Lehrkräfte nicht einmal generell von einem Mehrwert der Kompetenzorientierung überzeugt sind und die Meinungen auch über die Art der Umsteuerung deutlich auseinander gehen, u. a. abhängig davon, wie autonom sich Fachkollegien empfinden und ob sie Unterricht eher konstruktivistisch oder instruktivistisch verstehen (Zeitler et al. 2012, Typologie, S. 171–210). Es steht zu vermuten, dass dies für die Kompetenzentwicklung durch Geschichtsunterricht verstärkt gilt (für Österreich vgl. Bernhard 2020). Neben der eben dargestellten Sorglosigkeit, mit der fachbezogene Unschärfen bei der Curriculum-Entwicklung in Kauf genommen werden, könnten dafür auch die über viele Jahre sehr kontrovers und aggressiv geführten Diskussionen in der Geschichtsdidaktik zu den vorgelegten Kompetenzmodellen verantwortlich sein (etwa Handro und Schönemann 2016).

Dafür, dass Kompetenzorientierung als Prinzip noch nicht im Geschichtsunterricht angekommen ist, sprechen auch die im Folgenden darzustellenden Implemen-

tationsbrüche, die Schulbuchanalysen offenbaren. Unabhängig davon, inwieweit man auch heute noch den Einschätzungen über das Schulbuch als Leitmedium des Unterrichts zu folgen bereit ist (z. B. Oelkers 2010, S. 34; Schönemann und Thünemann 2010, S. 14), seine Rolle als ein Bindeglied zwischen Curricula und Unterricht dürfte unstrittig sein. Die geschichtsdidaktische Forschung zu Lehr- und Lernmedien ist deutlich breiter als die zu Lehrplänen, selbst dann noch, wenn man in der Zusammenfassung Studien zum Umgang mit Einzelthemen nicht berücksichtigt (vgl. insbesondere die in den Reihen des Georg Eckert Instituts gelisteten Publikationen zu Bildungsmedienforschung <http://www.gei.de/de/publikationen.html> oder die im Rahmen des österreichischen CAOHT-Projekts (*Competence and Academic Orientation in History Textbooks*; <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=208660>) entstandenen Analysen Kühberger et al. 2019; Kipman und Kühberger 2019; Bramann et al. 2018 sowie außerhalb dieser Institutionen erschienene Monografien, Sammelbände und Aufsätze wie Schönemann und Thünemann 2010, 2013; Schreiber et al. 2013; Gautschi 2010; Schreiber et al. 2019). Einen Interessenschwerpunkt in den Einzelanalysen bilden die Fragen nach einem kompetenzorientierten Umgang mit Materialien und mit der Kompetenzorientierung von Aufgabenstellungen (Heuer 2017; Bernhard und Kühberger 2017).

Die Unschärfen der theoretischen Fundierung bei der Curriculum-Entwicklung eröffnet den Schulbuchverlagen die Möglichkeit, historische Kompetenzen als Etikett über bereits früher verfolgte Ansätze wie Quellenorientierung, Problemorientierung, Lernzielorientierung zu stülpen, ohne die oben skizzierten *Essentials* der Kompetenzorientierung konsequent zu berücksichtigen. Das Ergebnis sind dann,

- eine klare Vergangenheitsorientierung (statt – in der Auseinandersetzung mit den von den Lehrplänen vorgegebenen historischen Themen – den Aufbau historischer Orientierungskompetenz zu fokussieren);
- der Aufbau fallbezogenen statt kategorisierenden Wissens;
- die Konzentration auf die Arbeit mit traditionellen Quellengattungen (statt einer gleichberechtigten Berücksichtigung auch der De-Konstruktion von Darstellungen);
- Aufgabenstellungen, die auf die Beantwortung „enger“ Fragen an vor-ausgewählten Materialien zielen, statt insgesamt auf die Weiterentwicklung der Kompetenzen historischen Denkens.

Was ergibt sich aus den Ist-Stand-Analysen an Herausforderungen für die weitere Implementationsarbeit der Kompetenzorientierung über Curricula, Schulbücher und sonstiges Lehr- und Lernmaterial?

Zum einen gilt es, Auswüchse des Kulturföderalismus hier, wie in anderen Bereichen des Bildungssystems, einzudämmen und bei der Implementation der Kompetenzorientierung über Curricula den *common ground*, der sich in der Geschichtsdidaktik heraukskristallisiert hat und deren Forschungsergebnisse in Theorie und Empirie als Grundlage zu nehmen. In diesem Sinne wäre die Befähigung zu einer reflektierten und (selbst- wie fremd) reflexiven historischen Orientierung ein maßgebliches Ziel der Implementierung. Das verfügen-Können über kategorisieren-

de Konzepte und über prozedurale Kompetenzen wäre schon aus funktionalen Gründen Implementationsziel, etwa als Voraussetzung, um Geltungsbehauptungen überprüfen zu können. Urteils-, Handlungskompetenz und andere Kompetenzbezeichnungen mit überfachlichen Wurzeln ließen sich auf diesen common ground beziehen und verlören ihre Unspezifität für historisch-denken-Lernen. Der Grad an Reflektiertheit und (Selbst- wie Fremd-)Reflexivität wäre Kriterium, um Niveaus zu unterscheiden (vgl. Heuer et al. 2019). Kompetenzorientierung als Prüfstein für die Zulassung von Geschichtsschulbüchern erhielte so eine Theoriebasierung. Vermeidbar wären dadurch z.B. die ausschließliche Vergangenheitsfokussierung, die Konzentration auf Fallwissen, statt auf Konzeptwissen, die Material-Konzentration vorrangig auf traditionelle Quellen, zu enge Aufgabenstellungen.

Neben einer optimierte Implementation von Kompetenzorientierung in Curricula und Schulbüchern muss eine Optimierung der Fortbildung treten, die darauf zielt, die Kompetenzen von Geschichtslehrkräften auszubauen, das historisch-denken-Lernen ihrer Schüler/-innen zu unterstützen.

4 Implementation der Kompetenzorientierung in den Geschichtsunterricht, Fokus auf Lehrerfortbildung

Auch in Hinblick auf Lehreraus- und -fortbildung kann auf die Klieme-Expertise Bezug genommen werden. Die „Einführung und sukzessive Umsetzung von Bildungsstandards ist ein langfristiger Prozess, der vorbereitet, begleitet und unterstützt werden muss“ (Klieme et al. 2003, S. 110).

Implementationsbrüche zeigen sich an vielen Stellen. Dies beginnt bereits mit der Umsetzung von Pflichtfortbildungen zur Implementation neuer Curricula in einem Schneeballsystem. Der aus Kinderspielen bekannte „stille-Post-Effekt“ greift, wenn Multiplikatoren, die ihrerseits lediglich in Kurzschulungen ausgebildet wurden, Kolleginnen und Kollegen dabei unterstützen sollen, ihren Unterricht auf breiter Basis zu verändern. Auf diese Weise gelingt es selten, eine Kernforderung der Klieme-Expertise umzusetzen, nämlich, dass „Fortschreibungen, als Orientierungshilfen, als Werkzeuge und Handlungsgerüste“ erlebt werden sollen und Lehrpläne „nicht als neuerliche Vorgaben oder verordnete Aufträge, die abzuarbeiten“ sind (ebd., S. 112). Zudem wird nur selten deutlich, dass der „Rahmen und die langfristige Absicht“ der Reform sind, „den Schulen mehr Gestaltungsspielräume und Verantwortung zu übertragen“ (S. 115).

Die Fortbildungsforschung hat in den letzten Jahren evidenzbasierte Merkmale für erfolgversprechende Fortbildungen erarbeitet (einschlägig, weil unter Berücksichtigung internationaler wie auch deutschsprachiger Studien, vgl. Lipowsky 2004, 2010, und die aktuelle Metaanalyse Lipowsky und Rzejak 2019, dort zahlreiche Literaturangaben zu deutschen und internationalen Studien). Zu beachten ist jedoch, dass sich die bislang vorliegenden Studien vornehmlich auf Mathematik, Naturwissenschaften, auf die Förderung von Lesen und Schreiben in der Muttersprache sowie auf die Grundschule beziehen. Lipowsky und Rzejak (2019) arbeiten die Wirksamkeit von „Lernen in und durch Fortbildungen“ als besonders bedeutsam heraus, also

die Anlage der Fortbildungsmaßnahme in einer Art „Doppeldecker, der Lehrpersonen die Gemeinsamkeiten zwischen ihren eigenen Lernerfahrungen und den Lernprozessen ihrer Schüler/-innen bewusst macht und so auch die Sensibilität und das Verständnis für Lernprozesse und -schwierigkeiten fördert“ (S. 43). Bestätigt wird dies auch in der Metastudie Darling-Hammond et al. (2017). Dort sprechen die Autorinnen von „*Active Learning*“. Studien zu Einzelmaßnahmen verdeutlichen den Effekt des Lernens „in und durch Fortbildungen“ an konkreten Beispielen (vgl. u. a. die Relevanz von „*Discussion Builders*“, die in Heller et al. (2007, S. 39–41) für das Diskutieren und Nachdenken über Mathematik im Unterricht nachgewiesen wurde).

Jenseits dieses generellen Kriteriums guter Fortbildungen kristallisieren Lipowsky und Rzejak in ihrer Metaanalyse weitere Merkmale heraus.

- (1) Die Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen entspricht Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts (Klieme et al. 2001; Praetorius et al. 2020) und konkretisiert, was mit Lernen in und durch Fortbildungen gemeint ist.
- (2) Der Curriculum-Bezug („*Content Focus*“) unterstützt die Anwendung im eigenen Unterricht, indem handlungsnah fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen für einen kognitiv aktivierenden und verstehensförderlichen Unterricht erarbeitet werden.
- (3) Die Berücksichtigung der Tiefenstrukturen von Unterricht geht „mit einem erfolgreicheren und nachhaltigeren Lernen von Schüler/-innen einher“, wie die Unterrichtsforschung nachgewiesen hat. In ihrer Zusammenfassung führen Lipowsky und Rzejak unter Bezug auf Hattie (2009; Hattie et al. 2013) folgende Elemente auf: „die inhaltliche Klarheit und kognitive Strukturierung des Unterrichts, die kognitive Aktivierung und die metakognitive Förderung der Lernenden, konstruktives Feedback an die Schüler/-innen, formatives Assessment, eine effektive Klassenführung, Maßnahmen intelligenten Übens, eine konstruktive Lernunterstützung“ (Lipowsky und Rzejak 2019, S. 44).
- (4) In Reviews zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen wurden mehrfach die direkte und indirekte Beteiligung von Wissenschaftlern an Fortbildungsmaßnahmen wegen der dadurch eingebrachten Expertise als bedeutsamer Faktor herausgehoben. Angesichts der Bedeutung, die der Einbezug wissenschaftlicher Expertise hat, wird der Implementationsbruch, der durch das oben angesprochene Schneeballsystem bei Pflichtfortbildungen entsteht, als ex negativo-Beispiel besonders nachvollziehbar.
- (5) Gelegenheiten zum Erleben (eigener) Wirksamkeit zielen einerseits darauf, zu zeigen, dass die Maßnahmen, die implementiert werden sollen, tatsächlich ‚funktionieren‘ und von Kollegen unter normalen Unterrichtsbedingungen bereits erfolgreich umgesetzt werden. Andererseits geht es darum, Fortbildungen so anzulegen, dass Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, selbst die Wirksamkeit ihres aufgrund der Fortbildung veränderten Handelns zu erfahren. Die Erprobung von Massnahmen im eigenen Unterricht und der Bericht darüber sollen also Teil der Fortbildungsmaßnahmen sein. Theoretisch geht es dabei um Motivation und

- das Erfahren von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung. (Lauermann et al. 2020).
- (6) Feedback und Coaching für Lehrpersonen, wobei sich u. a. „die Demonstration des intendierten Verhaltens und somit das Fungieren als Modell, die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, die Lenkung der Aufmerksamkeit des Coaches auf die Verbindung von Lehrerhandeln und Schülerreaktionen, die Analyse des Unterrichts unter Heranziehung von Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht und die Verknüpfung von unterrichtspraktischem Handeln und wissenschaftlichem Wissen“ als wirksam erwiesen haben (Lipowsky und Rzejak 2019, S. 52).
- (7) Bei Ansätzen zur Stärkung und Unterstützung der Kooperation von Lehrpersonen geht es um professionelle Lerngemeinschaften, die u. a. in den Ansätzen der sogenannten *Lesson-Studies* und *Learning-Studies* basieren (vgl. Mewald und Rauscher 2019).

Die Beschäftigung mit Fortbildung in Theorie und Empirie ist in der Geschichtsdidaktik noch selten (Schreiber und Zabold 2015; Brämer et al. 2019). Die KLUG-Studie (vgl. den Antrag Schreiber et al. 2017), die sich im Schuljahr 20/21 in der Datenerhebungsphase befindet, könnte hier Fortschritte erbringen (<http://www.klugprojekt.de>). Das im Zuge der Studie entwickelte Konzept einer achtteiligen Fortbildungsreihe zielt darauf, die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der Lehrkräfte weiterzuentwickeln, Geschichte

- in heterogenen Klassen
- kompetenzorientiert zu unterrichten und
- dafür die Möglichkeiten der Digitalisierung zu nutzen.

In der Konzeptionierung wurden die Merkmale guter Fortbildung aufgegriffen, strukturell, was die Dauer betrifft und die Konzipierung als ein Lernen in und durch Fortbildung. Die wissenschaftliche Expertise, insbesondere auch in der Vernetzung, die „guter Unterricht“ erfordert, wird sichergestellt, weil die Erarbeitung und Durchführung in einem Verbund aus Geschichtsdidaktik (Schreiber), Pädagogischer Psychologie (Trautwein) und Sonderpädagogik (Hillenbrand) erfolgt. An lehrplanrelevanten Themen wird jeweils verdeutlicht, worin Lehrkräftekompetenzen für einen Geschichtsunterricht bestehen, der Schüler/-innen dabei unterstützt, auf eine ihr Lern- und Leistungsvermögen (vgl. Hillenbrand 2013), aber auch ihre Interessen und Orientierungsbedürfnissen berücksichtigende Weise (Bräuer und Schreiber 2018) historisch denken zu lernen. Als zentraler Ansatz wurde verfolgt, Tiefenstrukturen historischen Denkens (Körber et al. 2007) und Basisdimensionen der Unterrichtsqualität aufeinander zu beziehen (Trautwein et al. 2021).

5 Relevanz der Theorien für die Unterrichtspraxis

Dass Fragestellungen der Implementation Relevanz für die Praxis haben, liegt auf der Hand. Ebenso offensichtlich ist dies aber auch für die Implementationsbrüche, die die Bemühungen der letzten 20 Jahre offenbart haben. Die Herausforderung besteht darin, mit gewohnten Traditionen zu brechen und strukturelle Hindernisse zu überwinden, um so Überlegungen greifen zu lassen, die bereits in der Klieme-Expertise formuliert worden sind.

Ergebnisse der Wissenschaft, bezogen auf die Implementation von Kompetenzorientierung, vor allem der Geschichtsdidaktik und der überfachlich angelegten Bildungsdisziplinen als Basis zu nehmen, ist Chance und Herausforderung zugleich, und zwar für die Praxis (der Curriculum-Entwicklung, Lehr- und Lernmittelentwicklung, Fortbildungskonzeption und nicht zuletzt des Unterrichtens) wie für die Wissenschaft. Die Herausforderung für die Wissenschaften besteht insbesondere darin, bei aller Prozesshaftigkeit und Offenheit gerade auch nach dem *common ground*, dem Grundkonsens, zu fragen, der trагfähig ist, um Praxisentwicklungen zu tragen, die ihrerseits situativ auf Veränderungen reagieren müssen.

Es geht letztlich darum, die Entwicklung (geschichtsdidaktischer) Kompetenzen der Akteure aller Praxisfelder zu fördern, damit die Implementation der Kompetenzorientierung schließlich bei den Schüler/-innen ankommt (vgl. Körber et al. 2021). Das Ziel ist und bleibt, den Lernenden ein historisch-denken-Können zu ermöglichen, das ihre Teilhabefähigkeit in einer Welt stärkt, die einerseits geworden ist und sich zum anderen in einem ständigen Entwicklungsprozess befindet, der durch unterschiedliche Geschwindigkeit, Tiefe und Reichweite gekennzeichnet ist.

Literatur

- Barricelli, M., Gautschi, P., & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 1, S. 207–235). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Bernhard, R. (2020). *Von PISA nach Wien oder wie die Kompetenzorientierung in der Praxis angekommen ist: Umfassende Befunde aus qualitativen Interviews mit österreichischen Geschichtslehrkräften*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Bernhard, R., & Kühberger, C. (2017). Kompetenzorientierung im Schulbuch – Aufgaben als Motoren. Themenheft. *Erziehung und Unterricht*, 167(9/10), 873–877.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2018). Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1157–1186. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0826-y>.
- Bramann, C., Kühberger, C., & Bernhard, R. (Hrsg.). (2018). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Brämer, A., Futterknecht, E., Handro, S., Hänke-Portscheiler, M., Schlutow, M., & Schrader, V. (2019). *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Fortbildungsprogramm des Landes NRW*. Münster/Soest.
- Bräuer, B., & Schreiber, W. (2018). Diversität als Motor von Lernprozessen: Über die „Irritation“ durch „fremde“ Umgangsweisen mit Geschichte und deren Nutzen für die Entwicklung der Kompetenzen historischen Denkens. In U. Bartosch, W. Schreiber & J. Thomas (Hrsg.),

- Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt* (S. 105–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Gautschi, P. (2010). Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), 125–137.
- Handro, S., & Schönemann, B. (Hrsg.). (2004). *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. Münster: LIT.
- Handro, S., & Schönemann, B. (Hrsg.). (2016). *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Münster: LIT.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heller, J. I., Curtis, D. A., Rabe-Hesketh, S., & Verboncoeur, C. J. (2007). *The effects of „Math Pathways and Pitfalls“ on students' mathematics achievement: National Science Foundation Final Report*. <https://eric.ed.gov/?id=ED498258>. Zugegriffen am 03.01.2021.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Heuer, C. (2017). Vorschläge, Aufträge, Aufgaben? Zum Wandel von Aufgaben im Schulgeschichtsbuch. *Erziehung & Unterricht*, 167(9/10), 935–944.
- Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W., & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18, 97–111.
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung braucht wirksame Unterstützung! Evidenzbasierte Förderung und Implementationsforschung. In Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (Hrsg.), *Vielfalt und Qualität. Kongressbericht XXXV. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*. Würzburg: edition bentheim.
- Kipman, U., & Kühberger, C. (2019). *Zur Nutzung des Geschichtsschulbuches: Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler_innen und Lehrer_Innen in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24447-7>.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bonn: BMBF.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: BMBF.
- Körber, A. (2021). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weissenö & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer.
- Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Körber, A., Heuer, C., & Schreiber, W. (2021). *Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell*. Münster: Waxmann. (im Druck).
- Kühberger, C., Bernhard, R., & Bramann, C. (Hrsg.). (2019). *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Lauermann, F., Benden, D., & Evers, M. (2020). Motive und Interessen. In C. Cramer, C. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 791–797). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462–479.

- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung*. Dokumentation der Fachtagung vom 26.–27. September 2018 in Wermelskirchen (S. 34–74). Essen: Institut für Lehrerfortbildung.
- Mewald, C., & Rauscher, E. (Hrsg.). (2019). *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien.
- Oelkers, J. (2010). Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), 33–41. urn:nbn:de:0111-pedocs-137292.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827–845. urn:nbn:de:0111-opus-43796.
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *Zdm*, 50(3), 535–553.
- Praetorius, A.-K., Rogh, W., & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>.
- Richter, D. (2018). Zur Implementation von Modellen politischer Bildung in die Unterrichtspraxis. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung* (S. 25–33). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16889-6_3.
- Rüsén, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Wien: Böhlau.
- Schönemann, B., & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Schönemann, B., & Thünemann, H. (Hrsg.). (2013). *Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellenarbeit. Aktuelle Schulbuchanalysen*. Münster: LIT.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Erziehungswissenschaft*, 23, 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>.
- Schreiber, W., & Zabold, S. (2015). *Reform der Lehrerbildung: zwischen Zwängen der Praxis, Erkenntnissen der Theorie und Evidenzen der Empirie*. Eichstätt: Katholische Universität.
- Schreiber, W., Schöner, A., & Sochatzy, F. (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiber, W., Hillenbrand, C., & Trautwein, U. (2017). *InKLUSiv Geschichte lehren: Ein blended learning-Konzept für die Lehrkräftefortbildung (KLUG) im Rahmen der BMBF-Ausschreibung zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ vom 16. März 2016*. Verbundvorhaben: Projektantrag. <https://klugprojekt.de/>.
- Schreiber, W., Wagner, W., Trautwein, U., & Brefeld, U. (2019). Zur empirischen Beforschung des mBooks Belgien. Die Chancen eines Methodenmix. In C. Kühberger, C. Bramann & R. Bernhard (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lernen – Lehren – Forschen* (S. 57–80). Münster: Waxmann.
- Trautwein, U., Schreiber, W., & Hasenbein, L. (2021). Geschichtsdidaktische Forschung und allgemeine Unterrichtsforschung: Unbekannte Verwandte? *Unterrichtswissenschaft* 49, 261–272. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00120-z>.
- Waldis, M. (2020). Geschichte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Geschichtskultur. In C. Cramer, C. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 436–443). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.