

Susanne Sachenbacher

Was kommt im Klassenzimmer an?

Evaluation einer Fortbildungsreihe
für Geschichtslehrkräfte

Geschichte in Wissenschaft und Forschung

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
5.3.2 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).¹

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.² Wie Budde (2015) ausführt, geht die Verwendung beider Begriffe einher mit einem bestimmten Blick auf die Gegebenheiten an den Schulen.³

¹ 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).

² 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).

³ 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) vermengt. 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 Fortbildungsbedürfnisse 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 Vergangenem/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.⁴ 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-

⁴ 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-Projekt⁵ 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“ (Körber, 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

⁵ 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.⁶ 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

⁶ 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.⁷ 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).⁸

Das Rahmenmodell geschichtsdidaktischer Kompetenzen (GeDiKo) (Körber, 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, Körber 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,

⁷ 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).

⁸ 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-Modell⁹ (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 Lernverlaufsdiagnostiken 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 Lernverlaufsdiagnostiken 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

⁹ 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).¹⁰ 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:

¹⁰ 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).

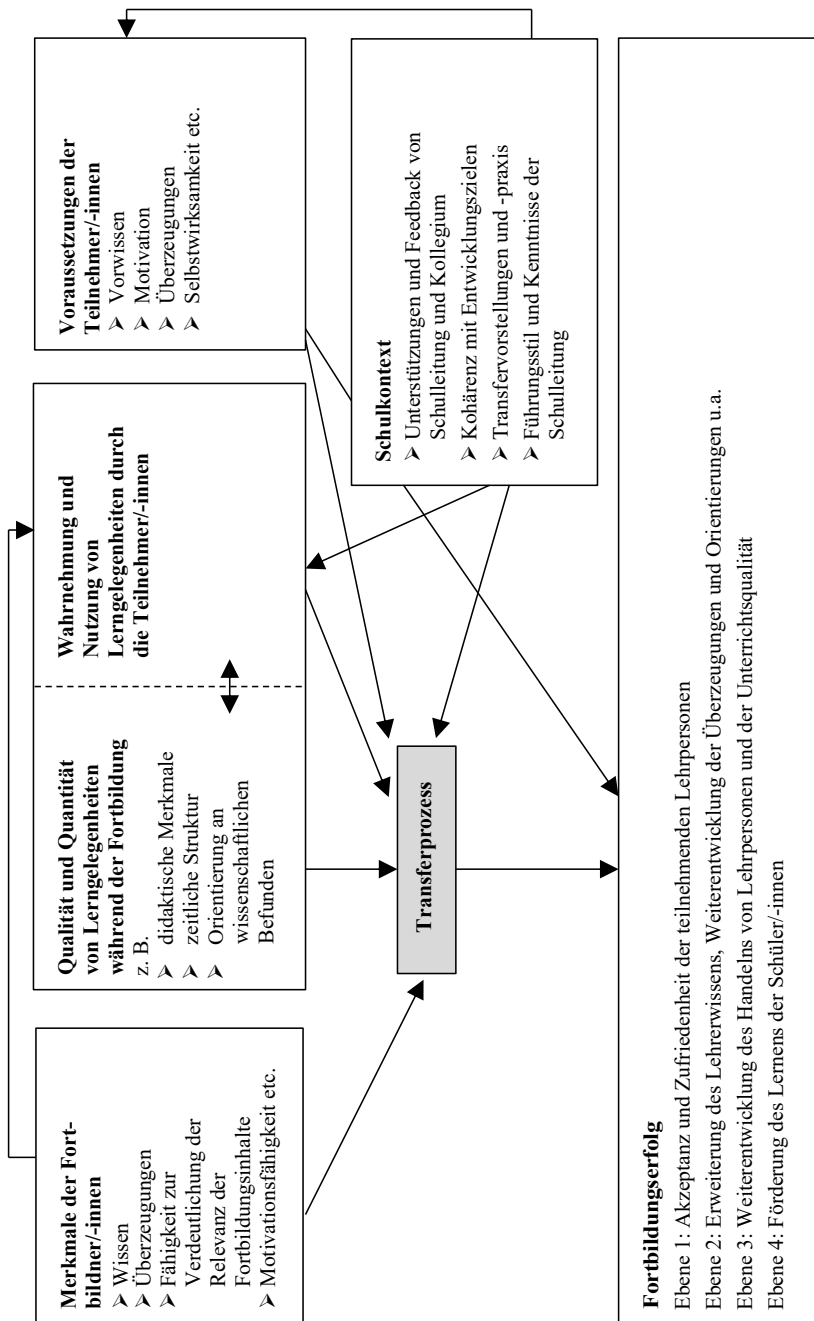


Abb. 1: Angebots- und Nutzungsmodell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen nach Rzejak & Lipowsky (2019, S. 105)

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 kompetenzorientierten 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-

nen. Sie untersuchten die Reaktion der TeilnehmerInnen, deren Zugewinn an Wissen und ihr verändertes Verhalten im Unterricht. Veränderungen im Verhalten der Fortbildungsteilnehmenden erfassten sie mit einem standardisierten Selbstauskunftsbogen (Ogrin et al., 2017, S. 206). Schließlich nahmen die Autoren auch veränderte Leistungen von SchülerInnen in den Blick.

Lindner & Mayerhofer (2018) hingegen evaluierten ihre allgemein-pädagogische Fortbildung zum kompetenzorientierten Unterrichten anhand von selbstberichteten Absichtsbekundungen der Lehrpersonen u. a. über Reflexionsjournale, in denen die Lehrpersonen festhalten, inwiefern sie eine Erprobung in der Praxis planen und worauf es dabei aus ihrer Sicht zu achten gelte.

In methodischer Hinsicht ist auch ein Blick ins Klassenzimmer attraktiv. Eine Methode, das Handeln der Lehrperson zu erfassen, ist Videografie, die aber einen beträchtlichen Vorbereitungs- und Auswertungsaufwand mit sich bringt, also eine methodische Herausforderung darstellt. Alternativ können Untersuchungen auf Unterrichtsbeobachtungen fußen. Weil ich im Rahmen meiner Studie mit Unterrichtsbeobachtungen gearbeitet habe, werden im Folgenden drei Studien vorgestellt, die exemplarisch aufzeigen, wie „Erhebungen durch Unterrichtsbeobachtung“ forschungsmethodisch realisiert werden können. Die Untersuchungen beziehen sich nicht auf den Geschichtsunterricht.

An erster Stelle möchte ich auf die Interventionsstudie von Carpenter et al. zum Problemlösen im Mathematikunterricht verweisen, mittels derer eine insgesamt einmonatige Fortbildung begleitend evaluiert wurde. Zur Messung des Fortbildungserfolgs wurden Unterrichtsbeobachtungen in einem zweiteiligen Beobachtungsverfahren durchgeführt – jeweils mit einem standardisierten Beobachtungsbogen: Eine beobachtende Person widmete sich dem Handeln der Lehrkraft („teacher behavior“) und eine dem der Lernenden. Das Studiendesign sah ein stark kontrolliertes Erhebungsverfahren vor: In Intervallen von 30 Sekunden wurde wechselweise beobachtet bzw. im Beobachtungsbogen codiert. Hinsichtlich des Handelns der Lehrkraft wurde dabei vor allem das Feedback der Lehrperson zu den Lösungsprozessen und zu den Antworten der Lernenden erhoben (Carpenter et al., 1989, S. 507). Insgesamt wurden ca. 700 Unterrichtsstunden beobachtet (Carpenter et al., 1989, S. 509–510).

Souvignier und Behrmann (2017) prüften die Wirksamkeit einer Professionalisierungsmaßnahme zur Implementation von Lesestrategien im Unterricht ebenfalls über insgesamt 270 Unterrichtsbeobachtungen, und zwar anhand eines standardisierten Erhebungsinstruments: Der Beobachtungsbogen erfasste die Häufigkeit, mit der die Lehrpersonen im Unterricht Lesestrategien ansprachen, und ob die Lehrpersonen die angesprochene Strategie auch erläuterten. Für die Protokollierung anhand des quantitativen Erhebungsbogens wurde jede beobachtete Stunde in drei Zeitintervalle aufgeteilt (Souvignier & Behrmann, 2017, S. 161–163). Die Beobachtungen erfolgten begleitend zur Fortbildung sowie über eine sechs Monate später angesetzte Follow-up-Erhebung. Zudem sah das Studiendesign einen standardisierten Test zur Messung der SchülerInnen-

leistungen vor. Dieser wurde zum Prä-, Post- und Follow-Up-Testzeitpunkt eingesetzt.

Ein Beispiel für eine qualitative Erhebung der Wirksamkeit einer Professionalisierungsmaßnahme für Lehrpersonen auf der Ebene des Unterrichts ist die Studie von Lesemann (2016). Sie evaluierte eine einjährige Fortbildungsreihe, die die Diagnose- und Förderkompetenzen von Lehrpersonen im Umgang mit Rechenstörungen stärken sollte, auf Ebene der Lehrkräfte und der Lernenden im Prä-Post-Design mit insgesamt 30 Unterrichtsbeobachtungen (Lesemann, 2016, S. 146). Die Datengewinnung bei der Unterrichtsbeobachtung erfolgte durch ein vorstrukturiertes Beobachtungsprotokoll. Hiermit wurde erfasst, inwiefern sich die Fortbildungsinhalte im Unterricht niederschlagen. Insbesondere sollten Einblicke in das unterrichtspraktische Handeln der Lehrpersonen hinsichtlich des Umgangs mit Rechenstörungen gewonnen werden. Die Autorin wählte einen qualitativen, teilstrukturierten Zugang, um in der Erhebungssituation flexibel auf Unerwartetes reagieren zu können und um gleichzeitig fokussiert Antworten auf ihre zentralen Forschungsfragen zu gewinnen (Lesemann, 2016, S. 162–163).

Bezogen auf die Geschichtsdidaktik ist zu konstatieren, dass die Empirie in den vergangenen Jahren zwar erheblich an Bedeutung gewonnen hat. Gleichwohl gibt es nur wenige Studien, die sich der Praxis des Geschichtsunterrichts widmen (Thünemann, 2021, S. 7) – sei es zur Unterrichtsevaluation (Gautschi, 2009) oder zur noch selteneren Fortbildungsevaluation (Handro & Kilimann, 2020).

Im Vorgriff auf Wirkungsebene 4 lässt sich konstatieren: Um Fortbildungserfolge auf der Ebene der Lernenden zu evozieren, müssen Lehrpersonen unterrichtliches Handeln im großen Stil verändern und sich nicht kleinschrittige Verhaltensweisen antrainieren. Genau darin besteht die Herausforderung: „Changing procedural classroom behaviour is easier than improving content knowledge or inquiry-oriented instruction techniques“ (Desimone & Garet, 2015, S. 254). Bestimmte Routinen im Unterrichtsgeschehen, z. B. die Arbeit mit Quellenangaben, scheinen sich schneller ändern zu lassen, als mit Lernenden higher order discussions durchzuführen. Diese setzen inhaltliches Wissen voraus und die Kompetenz, solche Diskussionen zu führen. Wenn sich infolge einer Fortbildung Veränderungen in den beiden letztgenannten Punkten einstellen, sind diese tiefergehend, aber auch schwieriger nachvollziehbar (Desimone & Garet, 2015, S. 254). Die Herausforderung ist, Methoden zu finden, die auch geeignet sind, Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln in der Tiefenstruktur zu erfassen.

Diese Ausführungen belegen: Bei der Wirkungsebene des Handelns von Lehrpersonen handelt es sich offenbar um ein sehr komplexes Konstrukt. In manchen Fällen wird auf Messungen des unterrichtlichen Lehrerhandelns auch ganz verzichtet, weil im Sinne der angenommenen Wirkungskette ein Kausal-

zusammenhang zwischen Verbesserung der SchülerInnenleistungen und der Wirksamkeit der Maßnahme hergestellt wird.

2.3.4 Ebene 4: Veränderungen auf Seiten der Lernenden

Bei der Evaluation einer Fortbildung für Lehrpersonen auf Ebene 4 wird untersucht, ob die Fortbildung auch auf Seiten der Lernenden Wirksamkeit entfaltet, also z. B. in Bezug auf Leistung bzw. Lernerfolg, aber auch in Bezug auf affektiv-motivationale Faktoren, wie etwa Interesse oder Selbstwirksamkeitserwartungen. Auf dieser Ebene wird beforscht, ob die „eigentlichen Adressaten von Fortbildungen“ (Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 5) erreicht wurden. Veränderungen im Lernen der Lernenden gelten als wichtiger Indikator für den Erfolg einer Professionalisierungsmaßnahme (Luft & Hewson, 2014, S. 19).

In den 1980er Jahren wurde noch ernüchtert befunden, dass die Frage, ob es durch Fortbildungen für Lehrpersonen gelingen kann, die Fähigkeiten der TeilnehmerInnen so weiterzuentwickeln, dass sich auch verbesserte Leistungen der Lernenden ergeben, nicht beantwortet werden kann (Hanushek, 1986, S. 1165; Howey & Vaughan, 1983, S. 97). Bis in die 1990er Jahre hinein wurde bei der Evaluation von Professionalisierungsmaßnahmen konstatiert, dass es einen Missing Link zwischen dem Verhalten von LehrerInnen und dem Lernen von SchülerInnen gibt. Forschung müsse hier messbare Ergebnisse zu Tage bringen (Hein, 1997, S. 12). Dies wurde als Forschungsdesiderat (Tinoca, 2004, S. 116) formuliert.

Mittlerweile konnte im Sinne der angenommenen Wirkungskette (zu diesem Begriff: s. u. in diesem Kapitel) von vielen Studien empirisch der Nachweis erbracht werden, dass „sich die Teilnahme an Lehrerfortbildungen bis auf die Schüler auswirken kann“ (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 4). Gleichwohl variieren die gemessenen Effektstärken. Hinsichtlich der Lehrpersonen werden durchwegs größere Effekte nachgewiesen als hinsichtlich der Lernenden (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 4).

Da im Rahmen dieser Studie Lehrpersonen im Zentrum des Interesses stehen, werden die Ausführungen zur Wirkungsebene 4 bewusst knappgehalten. Zur methodischen Illustration und als Beispiel sei nur die vielbeachtete internationale Metastudie von Timperley et al. erwähnt, in der explizit darauf fokussiert wurde, die Auswirkungen von Fortbildungen für Lehrpersonen auf Lernende zu beforschen. Timperley et al. untersuchten eine Vielzahl von Studien im angloamerikanischen Sprachraum in Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrpersonen im Sprach- oder Mathematikunterricht oder im naturwissenschaftlichen Unterricht. Dabei unterschieden sie zwei Typen von Studien: Als Core-Studies wurden solche bezeichnet, die methodologischen Kriterien Genüge leisteten und Effekte auf die Lernenden nachweisen konnten, also z. B. bessere Leistungen, Veränderungen im Selbstkonzept oder in der Hal-

tung gegenüber dem Lernen (Timperley et al., 2007, S. 33). Daneben stehen die sogenannten Supplementary-Studies, die nur eines der beiden Merkmale erfüllten (Timperley, et al., 2007, S. xxiv (Einleitung)). Alle Core-Studies verband die Tatsache, dass sie die Lehrpersonen während der Intervention mit einem Theoriefundament ausstatteten und dass der Blick der Lehrkräfte für den Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Lernerfolg der SchülerInnen geschult wurde. Beide Merkmale stellen eine Voraussetzung für unterrichtliche Veränderungen dar (Timperley et al., 2007, S. 220). Darüber hinaus zeigte sich, dass Effekte auf die Persönlichkeit der Lernenden, bspw. Selbstkonzept oder Veränderungen im sozialen Umgang, schwerer zu erreichen waren als Effekte die Leistung der Lernenden betreffend.¹¹

2.3.5 Angenommene Wirkungskette

Innerhalb der Wirksamkeitsstudien zu Fortbildungen für Lehrpersonen bestehen angenommene Wirkungsketten: Aus der US-amerikanischen Forschungstradition kommend, hat Guskey 1986 ein lineares Modell entworfen, das Wirkungszusammenhänge veranschaulichen möchte. Interessant ist zum einen, dass sich Guskeys Annahme zufolge Einstellungen auf Seiten der Lehrkraft erst verändern, nachdem sich eine Verbesserung der Leistungen der Lernenden ergeben hat und zum anderen, dass eine Veränderung im Bereich des Lehrwissens nicht thematisiert wird.

Demgegenüber schlägt das Modell der „Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ eine Wirkungskette vor, die von der Bereitstellung einer Lerngelegenheit und deren Nutzung, über die Entwicklung von Kompetenz und darauf aufbauendem, professionellem Verhalten bis hin zu dessen Effekten bei der Messung abhängiger Variablen auf den Ebenen der Lernenden und Lehrenden reicht (Kunter et al., 2011, S. 59). Das Modell von Diez beschreibt eine ähnliche angenommene Wirkungskette (Diez, 2010).

Kausale Zusammenhänge innerhalb der angenommenen Wirkungskette werden allerdings selten untersucht (Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 106). Es ist sogar fraglich, ob der empirische Beweis über einen kausalen Zusammenhang einer solchen Wirkungskette über deren gesamten Verlauf hinweg jemals wird erbracht werden können. Dies hängt damit zusammen, dass Lehrerbildung im

¹¹ Eine Ursache hierfür liegt wohl auch darin, dass viele Studien affektiv-motivationale Variablen auf Lernenden-Seite zwar messen, aber eine gezielte Veränderung nicht speziell ins Visier nehmen. Lipowsky erklärt dies mit einer geringeren Varianz auf Klassenebene: Bei der Messung affektiv-motivationaler Merkmale, die ja üblicherweise per Selbsteinschätzung der SchülerInnen gemessen werden, treten deutlich weniger Unterschiede zwischen Klassen auf, als bei der Messung kognitiver Leistungen über standardisierte Leistungstests (Lipowsky, 2010, S. 62).

Sinne eines Angebot-Nutzen-Modells verstanden wird. Zu welchem Grad es zur Nutzung des Lernangebots kommt, ist nicht nur von der einzelnen Lehrperson, sondern auch stark von anderen Faktoren abhängig, die im Rahmen empirischer Wirksamkeitsstudien nicht vollständig kontrolliert werden können (Terhart, 2012, S. 7–8). Gleichwohl gibt es innerhalb der Wirksamkeitsforschung zu Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen eine Forschungsrichtung, die sich explizit auf die Beforschung der Zusammenhänge innerhalb der angenommenen Wirkungskette spezialisiert hat (König & Blömeke, 2020, S. 174).

2.4 Gestaltung der Fortbildungsreihe entsprechend den Merkmalen wirksamer Fortbildungen für Lehrpersonen

Zahlreiche Studien versuchen Merkmale wirksamer Fortbildungen zu erfassen. Sie reichen von Fallstudien bis hin zu Metastudien und nehmen unterschiedliche Zielebenen der Fortbildung in den Blick. Dabei fokussieren sie unterschiedliche Wirkungsebenen. Damit einher geht eine Fülle an unterschiedlichen Erhebungsmethoden.

Wie die Angebot-Nutzen-Modelle zu Fortbildungen für Lehrpersonen zeigen (Huber & Radisch, 2010; Lipowsky, 2004; Lipowsky, 2010; Rzejak & Lipowsky, 2019), haben nicht nur die Fortbildungsmerkmale als solche Einfluss auf die Wirksamkeit der Fortbildungen, sondern etwa auch die schulischen Rahmenbedingungen (Luft & Hewson, 2014, S. 9). Insofern ist die Messung der Wirkung von Fortbildungen für Lehrpersonen methodisch herausfordernd (Supovitz, 2001, S. 95).¹²

Dennoch hat sich ein gewisser Konsens zu Merkmalen wirksamer Fortbildungen herauskristallisiert. Diese werde ich zuerst skizzieren, um sie dann auf die Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts zu beziehen.

2.4.1 Strukturelle Merkmale

Dauer der Fortbildung

Es lässt sich zwar kein zwingender Zusammenhang zwischen einer längeren Dauer der Fortbildung und einer höheren Wirksamkeit (Lipowsky, 2014, S. 518; Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 392) nachweisen, dennoch scheinen länger andauernde Fortbildungen überhaupt erst eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten, den Austausch zwischen den TeilnehmerInnen und Reflexion zu er-

¹² Desimone (2009, S. 192) fordert daher qualitativ hochwertige Instrumente, um professionelle Entwicklung zu erheben.

möglichen, wie Garet und KollegInnen in ihrer large-scale-Untersuchung verdeutlichen (Garet et al., 2001, S. 921–922). Denn „Veränderungen im Wissen (einschließlich Überzeugungen) und Handeln von Lehrkräften“ sind „zeitintensive Prozesse“ (Fussangel et al., 2016, S. 375). Für Fortbildungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, scheint ebenfalls zu sprechen, dass sie sowohl Lernen innerhalb einer Sitzung, aber auch zwischen den Sessions ermöglichen. Derart gestaltete Professionalisierungsmaßnahmen können im quantitativen Sinn eine wesentlich höhere Lernzeit nach sich ziehen, als die effektiv von Referierenden und Lehrpersonen gemeinsam verbrachte Zeit nahelegen mag (Darling-Hammond et al., 2017, S. 16–17).

Lipowsky und Rzejak (2019) differenzieren die Frage nach der angemessenen Dauer weiter aus. Sie nehmen die zu vermittelnden Inhalte in den Blick, aus denen sich der erforderliche Zeitbedarf ergibt. Wenn rein deklaratives Wissen vermittelt werden soll, könne dies auch in kürzeren Fortbildungseinheiten erfolgen. Sind hingegen tiefergreifende Veränderungen auf der Ebene des unterrichtlichen Handelns anvisiert, sei eine längere Fortbildungsdauer erforderlich. Darüber hinaus scheint eine Rolle zu spielen, zu welchem Grad die teilnehmenden Lehrpersonen eine Transferleistung erbringen müssen: soll ein ausgearbeitetes Curriculum im Unterricht implementiert werden und ist dieses flankiert von ausgearbeiteten Materialien, wie dies etwa in den Studien von Souvignier und Mokhlesgerami (2006) oder von Harris et al. (2015) erprobt wurde, so ist der benötigte zeitliche Umfang der Fortbildung geringer als bei Veranstaltungen, in denen die Lehrpersonen das Gelernte auf andere Unterrichtsthemen eigenständig anwenden sollen (Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 113).

Immer wieder ist auch von einem zeitlichen Schwellenwert die Rede, dessen Unterschreitung die Wahrscheinlichkeit von Wirksamkeit schmälere. Die Fortbildungsforschung konnte sich diesbezüglich bislang zwar nicht auf eine exakte Stundenanzahl verständigen. Es kristallisiert sich aber heraus, dass Fortbildungen, die mit einem Zeitbudget unter 30 Stunden ausgestattet sind, kaum Aussichten auf Wirksamkeit haben (Lipowsky, 2014, S. 518). Darling-Hammond und KollegInnen weisen in ihrer Metastudie aber darauf hin, dass es der Forschung noch nicht gelungen ist, eine klare zeitliche Schwelle auszumachen, an die die Nachhaltigkeit von Professionalisierungsmaßnahmen geknüpft ist. Auf der anderen Seite betonen sie, dass kurze, einmalige Fortbildungen kein geeignetes Format seien, um bedeutsames Lernen zu ermöglichen, das heißt, um Lehrpersonen zur Anwendung des Gelernten auf andere Praxiskontexte zu befähigen (Darling-Hammond et al., 2017, S. 15).

Da es sich bei der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts um eine Professionalisierungsmaßnahme handelt, die umfangreiche Adaptionen der Fortbildungsschwerpunkte auf eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln zum Ziel hat, erschien es nach den oben skizzierten Erkenntnissen der Wirksamkeitsforschung zur Fortbildungsdauer geboten, die Fortbildungsreihe mit einem großzügigen Zeitbudget auszustatten: Das Fortbildungsprogramm erstreckt sich über ein

halbes Jahr. Es umfasst zwei Face-to-Face-Fortbildungen zu je sieben Stunden sowie sechs live-online-E-Sessions zu je zwei Stunden.¹³ Daraus ergibt sich ein zeitlicher Umfang von insgesamt 26 Stunden. Zudem ist von E-Session zu E-Session eine vertiefende Übung zu erledigen, deren zeitlicher Umfang variiert: Die Teilnehmenden können je nach persönlich verfügbarem Zeitbudget zwischen verschiedenen arbeitsintensiven Aufgaben wählen. Im Schnitt dürfte sich die in Vertiefung und Feedback investierte Zeit auf jeweils eine knappe Stunde bemessen. Dieser umfangreiche zeitliche Rahmen bereitet der Reflexion und der intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten überhaupt erst den Boden.

Rhythmisiertes Fortbildungsgeschehen

Viele Fortbildungsformate für Lehrpersonen sind nach einem traditionellen Muster gestaltet: Sie dauern ein bis zwei Tage und finden an einem zentralen Veranstaltungsort statt. In solchen Angeboten erhalten die Lehrpersonen in der Regel keine Unterstützung bei der Implementation der Fortbildungsinhalte in den Unterrichtsalltag (Harris et al., 2015, S. 7). Altrichter plädiert dagegen für eine Dezentralisierung von Fortbildung und dafür, die „Lernorte Schule und Klassenzimmer“ zu einem Teil des Fortbildungssettings zu machen. Auf diese Weise rückt gleichsam das Lernen der FortbildungsteilnehmerInnen mehr in den Blick (Altrichter, 2010, S. 18).

Auch Lipowsky und Rzejak wollen die Praxis der Lehrpersonen im Fortbildungskontext mitberücksichtigt wissen und raten zu Fortbildungsformaten, die unter dem Label „Verschränkung von Input- Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen“ subsummiert werden können (Lipowsky und Rzejak, 2019, S. 109). Sie erkennen darin unter Verweis auf zahlreiche Studien ein Merkmal wirksamer Fortbildungen. „Durch kurze one-shot-workshops lassen sich unterrichtliche Skripts und Routinen dagegen kaum beeinflussen und verändern“, so die AutorInnen (Lipowsky und Rzejak, 2019, S. 110). Ein rhythmisiertes Fortbildungsgeschehen scheint also ein Merkmal wirksamer Fortbildungen für Lehrpersonen zu sein.

Illustrierend sei die Studie von Göb herausgegriffen, die am Beispiel des Fortbildungsangebots des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz verschiedene Fortbildungstypen zu den Themenbereichen Heterogenität/individuelle Förderung/Inklusion identifizierte. Die Stichprobe bildeten 40 Veranstaltungen mit insgesamt 864 TeilnehmerInnen. Das Erkenntnisinteresse bestand in den Effekten der unterschiedlichen Lehrpersonenfortbildungs-Typen auf die „fortbildungsbezogene Lehrerselbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität“ (Göb, 2018, S. 120). Göb konnte nachweisen, dass Fortbildungsveran-

¹³ Die Erhebungen fanden inmitten der Corona-Pandemie statt. Die indizierten Kontaktbeschränkungen hatten auch Auswirkungen auf die Fortbildungsreihe. So mussten die beiden eintägigen Präsenzfortbildungen pandemiebedingt online durchgeführt werden.

staltungen, die auf eine Kombination aus Input, Reflexion, Erprobung und Unterstützung der Teilnehmenden im Nachgang setzen, positivere Veränderungen der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität bewirken als andere Fortbildungstypen (Göb, 2018, S. 173, 176, 206 & 242). Dieser spezifische Veranstaltungstyp ist auch tendenziell von längerer Dauer (Göb, 2018, S. 178).

Bei der Gestaltung der Fortbildungsveranstaltung des KLUG-Projekts wurden diese Forschungsergebnisse berücksichtigt. Die Orchestrierung der Veranstaltungen entspricht dem Gestaltungsmuster von Input-, Erprobungs- und Reflexions- bzw. Unterstützungsphase. Werden also die TeilnehmerInnen in einer Veranstaltung mit einem Fortbildungsschwerpunkt vertraut gemacht, so können sie dann das ca. zweiwöchige Zeitfenster zwischen der Veranstaltung und der Folgeveranstaltung für eine Erprobung nutzen. In der Folgeveranstaltung findet dann eine Reflexion der gemachten Erfahrungen zusammen mit dem KLUG-Team statt. Für die Erprobung können beratende Unterstützungsangebote genutzt werden.

Gemeinsam Lernen

Gemeinsam mit anderen Lehrpersonen zu lernen, stellt gemäß einer Befragung von Lehrpersonen in Baden-Württemberg für $\frac{3}{4}$ aller TeilnehmerInnen den wichtigsten Grund für die Teilnahme an einer Fortbildung dar (Cramer et al., 2019, S. 65). Auch Rzejak und KollegInnen (2014, S. 143) identifizieren in ihrer Studie zur Lehrerfortbildungsmotivation soziale Interaktion als wirkmächtige Facette. Aus Sicht der internationalen Wirksamkeitsforschung zu Fortbildungen für Lehrpersonen wird Kooperation bei der Professionalisierung ebenfalls hohe Bedeutung beigemessen (Darling-Hammond et al., 2017, S. 9). Es wird auch darauf verwiesen, kollektive Erfahrung am besten in einer homogenen TeilnehmerInnengruppe mit denselben Bedürfnissen zu ermöglichen (Desimone & Garet, 2015, S. 255). Auf Basis dieser Befunde liegt die Annahme nahe, dass das gemeinsame Lernen einen wichtigen Faktor auch bei der Frage nach der Wirksamkeit von Lehrpersonenfortbildung darstellt.

Gemeinsames Lernen ist eingebettet in den theoretischen Rahmen des situierten Lernens. Während kognitivistische Positionen Wissenserwerb als individuellen Prozess betrachten, wird beim situierten Lernen die Aneignung von Wissen als „fundamental abhängig von sozialen Gemeinschaften“ erachtet (Gräsel et al., 2006, S. 548). Professionelle Lerngemeinschaften sind eine Variante der Realisation des gemeinsamen Lernens. Der Ansatz entstammt der US-amerikanischen Schulforschung, wie Bonsen und Rolff (2006, S. 167) in ihrem Forschungsüberblick verdeutlichen, und er ist mittlerweile zunehmend auch in der deutschen Forschungslandschaft etabliert. Professionelle Lerngemeinschaften stellen eine bestimmte Form der Lehrerverkooperation dar. In ihnen gelten als Kernwerte z. B. „Hilfe-Kultur“ sowie die Einstellung, „Fehler nicht als zu tabuisierendes Missgeschick, sondern als Chance zum Lernen zu

betrachten“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 169). Aber auch gemeinsames Reflektieren, unter anderem des Lernens der Lernenden, zeichnet professionelle Lerngemeinschaften aus (Bonsen & Rolff, 2006, S. 181).

Mit Blick auf die Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen lässt sich aber festhalten, dass professionelle Lerngemeinschaften nicht automatisch positive Effekte nach sich ziehen. Aussichtsreich scheint zu sein, wenn die teilnehmenden Lehrkräfte ihren Unterricht unter wissenschaftlicher Beratung reflektieren und weiterentwickeln, mit Blick auf Tiefenstrukturen von Unterricht und darauf, wie Lernende bestimmte fachliche Inhalte lernen (Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 135).

Die oben skizzierten Befunde der empirischen Bildungsforschung fanden ihren Niederschlag in der Gestaltung der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts, da in jedem Veranstaltungsformat (Face-to-Face und E-Session) gemeinsames Lernen realisiert wird, indem Phasen der Kooperation und des Austausches vorgesehen sind – teils im Plenum, vor allem aber in den Gruppenarbeitsphasen, in denen Materialien für Geschichtsunterricht gemeinsam entwickelt und/oder bereitgestellte Materialien reflektiert und modifiziert werden. Jede Arbeitsgruppe wird von einem Mitglied des KLUG-Projekts moderiert und für die TeilnehmerInnen besteht die Möglichkeit, sich diskursiv und gestalterisch einzubringen.

Blended Learning

Blended Learning heißt wörtlich übersetzt in etwa „vermisches Lernen“.¹⁴ Der Begriff ist in der Literatur verschieden belegt. Graham (2006) fasst die drei am meisten verbreiteten Definitionen des Begriffs zusammen. In ihnen zeigt sich, dass Blended Learning erstens als eine „Kombination von Instruktionsmodalitäten“ („instructional modalities“), zweitens als eine „Kombination von Lehrmethoden“ („instructional methods“) und drittens als eine Kombination aus online- und Face-to-Face-Lehrveranstaltungen („online and face-to-face-instruction“) gesehen wird (Graham, 2006, S. 4).

Blended Learning ist also ein Oberbegriff, unter dem sich Konzepte unterschiedlichster Art sammeln können. Aus diesem Grund scheint es der Forschung Mühe zu bereiten, ein alle Blended-Learning-Varianten berücksichtigendes, theoretisches Modell zu entwickeln, das Grundlage für die Erforschung der Wirksamkeit solcher Szenarien sein kann (Graham, 2018; Würffel, 2014). Der „Virtualitätsgrad“ schwankt von Lernszenario zu Lernszenario teils erheb-

¹⁴ Zu Beginn der 2000er Jahre begann die Verbreitung des Begriffs Blended Learning (Arnold et al., 2018, S. 142), heutzutage ist er sehr en vogue: So brachte eine Google-Recherche zu diesem Begriff am 16.06.2022 insgesamt 132 Millionen Suchergebnisse zu Tage. Im universitätseigenen OPAC waren es immerhin noch 451 Monografien und 8151 Aufsätze. Die Forschungsgegenstände im Kontext von Blended Learning haben sich also deutlich ausdifferenziert (Li & Wong, 2019).

lich (Würffel, 2011, S. 339). Der Aspekt „digital“ bedeutet beispielsweise nicht zwingend, alleine am Computer zu lernen, da ein solches Format synchron oder asynchron realisiert werden kann (Arnold et al., 2018, S. 143). Aufgrund der theoretischen Unschärfe in diesem Punkt und weil es sich bei meiner Studie um eine summative Evaluation handelt, ist es zu vernachlässigen, dass noch kein theoretisches Modell für die Untersuchung der Wirksamkeit spezifisch einer Fortbildungsreihe im Blended-Learning-Format vorliegt.

Im Rahmen dieser Arbeit verstehe ich Blended Learning als eine Kombination aus Face-to-Face-Veranstaltungen, also Präsenzveranstaltungen, und online-Veranstaltungen im live-Format, sogenannte E-Sessions.¹⁵ Diese Definition entspricht auch dem Veranstaltungsformat des KLUG-Projekts.

Bei jeglichem Lernen – so auch bei den E-Learning-Anteilen in einer Blended-Learning-Lernumgebung – stehen sich lerntheoretisch kognitivistische und konstruktivistische Positionen gegenüber. Während erstgenannte Positionen das Lernen eher als Informationsverarbeitung interpretieren, gehen die letztgenannten davon aus, dass Wissen nur subjektiv konstruierbar, nicht aber objektiv verfügbar ist (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997). Die zugrundeliegende Lerntheorie hat Rückwirkungen auf die Didaktik auch in der virtuellen Lernumgebung. Gleichwohl kann sich in einem E-Learning-Format bei der didaktischen Gestaltung eine Schnittmenge aus beiden Ansätzen ergeben (Pachner, 2009; Reinmann-Rothmeier, 2003). Arnold und KollegInnen plädieren – den „Pragmatismus“ im Blick – für „kooperative und partizipative pädagogische Verhältnisse und aufgabenorientiert konzipierte, mit (digitalen) Bildungsmedien angereicherte Lernszenarien“ (Arnold et al., 2018, S. 135).

Die Lernkultur beim E-Learning hat sich in den vergangenen Jahren, nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie, gewandelt. Während in den Anfangszeiten das technisch Mögliche den Ausgangspunkt für die Gestaltung von online-Lernszenarien darstellte, bilden heutzutage eher die intendierten Lernprozesse das Steuermoment. Häufig werden beim Blended Learning sog. Learning-Management-Systeme, also virtuelle Plattformen, eingesetzt, die der Kommunikation und der Hinterlegung der Lernmaterialien dienen. Die Technologien übernehmen so eher eine „dienende“ Funktion“ (Erpenbeck et al., 2015, S. 16). Lernumgebungen können mittlerweile stark personalisiert gestaltet werden (Li & Wong, 2019).

Dem Aufgabendesign kommt daher beim E-Learning eine Schlüsselfunktion zu. Es soll die Lernenden in kognitiver, emotionaler oder kommunikativ-kooperativer Hinsicht aktivieren. Auf diese Weise trägt es zum Lernerfolg bei den TeilnehmerInnen und so zum Erfolg der Veranstaltung bei (Arnold et al., 2018, S. 135).

Blended Learning strebt grundsätzlich das Ziel an, die Vorteile von E-Learning und Präsenzfortbildungen zu nutzen und deren Nachteile zu eliminieren

¹⁵ Diese Variante ist auch die inzwischen gängigste (Tayebini & Puteh, 2012).

(Arnold et al., 2018, S. 143). Einen großen Vorteil von Blended Learning gegenüber reinen E-Learning-Formaten stellt sicherlich die Face-to-Face-Situation dar, die es erlaubt, auch nonverbal zu kommunizieren. Gerade die unverstellte Mimik und Körpersprache der TeilnehmerInnen signalisieren den Referierenden eventuelle Verständnisschwierigkeiten und andere Lernbarrieren (Zilka, 2020, S. 19). Überhaupt scheint die Qualität der Kommunikation in den online-Formaten einer Blended-Learning-Veranstaltung eine entscheidende Rolle zu spielen: Die Art und Weise, in der zwischen Referierenden und Lernenden kommuniziert wird, kann weitere Distanz aufbauen oder mindern (Zilka et al., 2018, S. 121). Ein Kursforum hat das Potenzial, Distanz zu mindern. Allerdings scheint auch hier die Qualität der Kommunikation eine große Rolle zu spielen. Die Vorstellung, auf einen Beitrag keine oder eine abwertende Antwort zu erhalten, führt bei vielen Lernenden von vornherein zu einem Gefühl der Angst und Unsicherheit in Bezug auf das Kursforum (Zilka, 2020).

Die Forschung zu Blended Learning bezogen auf Fortbildungen für Lehrpersonen in der dritten Bildungsphase bringt folgende Ergebnisse zutage: Eine Metastudie zur Wirksamkeit von Blended-Learning-Lernumgebungen betont das Potential dieses Formats für die Professionalisierung von Lehrpersonen hinsichtlich des Aufbaus von fachlichen und fachdidaktischen, aber auch technischen Kompetenzen (Hueros et al., 2018). Blended-Learning-Fortbildungen stoßen bei Lehrpersonen aufgrund des flexibleren und individualisierten Lernens auch auf große Akzeptanz (Byrka, 2017; Saboowala & Mishra, 2021). Der Erfolg scheint aber an bestimmte Bedingungen geknüpft zu sein: Hierzu zählt erstens eine übersichtliche, leicht bedienbare Lernplattform (Pilgrim et al., 2018, S. 555; Reinmann et al., 2009, S. 51). Den Lernplattformen kommt in Blended-Learning-Lernumgebungen also eine Schlüsselrolle zu. Zum anderen ist auch das Vorwissen der Lehrpersonen bedeutsam. TeilnehmerInnen mit höherem technischem oder inhaltlichem Vorwissen sind im Vorteil: Sie beschaffen sich leichter Zugang zur Courseware und können die Lerninhalte auch schneller verarbeiten. Sie berichten in Bezug auf die Fortbildungsteilnahme von einer geringeren Arbeitsbelastung als solche mit geringen Vorkenntnissen (Pilgrim et al., 2018, S. 561). Zudem scheint auch das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein vielfältiger Unterstützungsmöglichkeiten – durch die Referierenden, aber auch durch Peers – über den Aufbau von professioneller Kompetenz und somit den Erfolg der Fortbildungsreihe zu entscheiden. In diesem Zusammenhang sind auch Gefühle von Abgeschiedenheit zu sehen: TeilnehmerInnen fühlen sich abgeschieden, wenn sie entweder nicht an der Face-to-Face-Veranstaltung teilnehmen können oder aber sich aus mangelndem Vertrauen nicht in das online-Kursforum einbringen (Pilgrim et al., 2018, S. 556–557). Ho et al. betonen in ihrer Studie ebenfalls die Bedeutung eines Netzwerks zwischen Teilnehmenden für das erfolgreiche Lernen von Lehrpersonen in Blended-Learning-Fortbildungen (Ho et al., 2016).

Im deutschsprachigen Raum hat sich bislang noch keine Forschungstradition für Blended Learning im spezifischen Kontext der dritten Bildungsphase von Lehrpersonen etabliert. In den späten 2000er Jahren fanden einige Bestrebungen statt (Florian, 2008; Grasmück et al., 2010; Reinmann et al., 2009; Würffel & Padros, 2011), die seitdem allerdings nur mäßig weiterverfolgt wurden.

Ausgehend von den oben genannten Befunden setzt die Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts in ihrem Blended-Learning-Konzept einerseits auf zwei Face-to-Face-Formate, die zum Auftakt sowie nach der vierten E-Session stattfinden. Pandemiebedingt mussten im damaligen Durchlauf der Fortbildungsreihe diese beiden ursprünglich in Präsenz beabsichtigten Veranstaltungen im live-online-Format durchgeführt werden. Sämtliche Veranstaltungen enthalten kompakte Inputs seitens der drei Projektdisziplinen Geschichtsdidaktik, Sonderpädagogik und Pädagogische Psychologie, sie sind aber gleichzeitig auch geprägt von einem hohen Partizipations- und somit Aktivitätsgrad der NutzerInnen: In jeder Veranstaltung kommen vielfältige Varianten der Beteiligung zum Einsatz, verbunden mit der Möglichkeit, das Gelernte auf eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln zu adaptieren, bspw. durch die Entwicklung von kompetenzorientierten Lernsettings, durch die gemeinsame Reflexion und Modifikation von Materialien des KLUG-Teams, etc. Bei der Gestaltung der Lernplattform – diese wird in Ilias realisiert – wird besonders auf die Usability geachtet. Darüber hinaus erfolgt eine engmaschige Betreuung der TeilnehmerInnen durch das KLUG-Team und es wird darauf geachtet, eine Fehlerkultur zu etablieren.

2.4.2 Inhaltliche Merkmale

Fachlicher und fachdidaktischer Horizont

Nicht nur als Folge des breit rezipierten Shulman-Modells und dessen Adaption im Baumert-Kunter-Modell (Baumert & Kunter, 2006) zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen, sondern auch wegen des Nachweises des engen Zusammenhangs zwischen fachlicher und fachdidaktischer Kompetenz, z. B. in der COACIV-Studie (Kunter et al., 2011), sind viele als wirksam ausgewiesene Fortbildungsformate mittlerweile durch einen engen fachlichen und fachdidaktischen Bezug charakterisiert (Darling-Hammond et al., 2017, S. 6; Fenn & Urban, 2021; Garet et al., 2001, S. 933; Kraft et al., 2017, S. 22; Lohse-Bossenz et al., 2021; Timperley et al., 2007, S. XXXII; Tinoca, 2004, S. 28; Yoon et al., 2007, S. 11).¹⁶ Im Übrigen erzielten Fortbildungen mit klaren Fach- bzw.

¹⁶ Eine beachtenswerte Untersuchung aus dem deutschsprachigen Raum ist in diesem Zusammenhang die bereits erwähnte Fortbildungsstudie der Münsteraner Arbeitsgruppe. Die Studie brachte zu Tage, dass auch Lehrpersonen mit nur geringem Vorwissen im Bereich der Naturwissenschaften durch langfristige und fachdidaktisch ausgerichtete

Unterrichtsbezügen auch die besten Effekte hinsichtlich der Akzeptanz durch Lehrpersonen (Reinold, 2016, S. 178). Offensichtlich sind fachbezogene und fachdidaktisch ausgerichtete Fortbildungen bei den Teilnehmenden „hoch im Kurs“.¹⁷

Auch der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts ist ein enger fachlicher und fachdidaktischer Bezug zu eigen, denn alle Fortbildungsschwerpunkte werden mit konkreten Themen aus dem Geschichtsunterricht verknüpft.

Aktives Lernen

Was für den Unterricht gilt, sollte auch bei der Gestaltung einer Lehrerfortbildung berücksichtigt werden: Ihr sollte auch ein konstruktivistischer Lernansatz zugrunde liegen. Anders als im transmissiven Paradigma, käme es dabei darauf an, die Lehrpersonen als Lernende aktiv mit einzubeziehen. Lehrpersonen sollten im Fortbildungsgeschehen weniger als „Empfänger/-innen“ gesehen werden, sondern eher als „aktive Gestalter/-innen“ (Altrichter, 2010, S. 17). Fortbildungen müssten weniger stofflastig sein und die Lehrpersonen, die ja Lernende sind, mehr aktivieren (Altrichter, 2010, S. 19).

Das aktive Lernen nimmt auch in den US-amerikanischen Metastudien einen prominenten Platz ein (Desimone & Garet, 2015; Garet et al., 2001; Kennedy, 1999). Darunter können unterschiedlichste Aktivitäten verstanden werden, wie z. B. das Entwickeln einer Unterrichtsplanung, Unterrichtshospitation mit Feedback oder das aktive sich-Einbringen in Diskussionen (Garet et al., 2001, S. 925). An anderer Stelle wird das aktive Lernen auch mit einem „Regenschirm“, unter dem sich Bausteine wie Zusammenarbeit, Feedback, Reflexion und Interaktivität scharen, verglichen. Aktives Lernen bildet einen Gegenpol zu „sit-and-listen lectures“. Inhaltlich besteht eine enge Verknüpfung zum Unterrichtsalltag der Lehrpersonen (Darling-Hammond et al., 2017, S. 7).

In der deutschsprachigen Literatur wird das erwünschte Gestaltungsprinzip des aktiven Lernens in ähnlicher Weise als „Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen“ (Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 390) dargestellt. Zuletzt wurde diese Trias um den Aspekt des Feedbacks (Lipowsky & Rzejak, 2019) erweitert.

Fortbildungsmaßnahmen für das Unterrichten schwieriger naturwissenschaftlicher Themen nachqualifiziert werden können (Möller et al., 2006, S. 188).

¹⁷ Wenn einer Professionalisierungsmaßnahme ein fachdidaktischer Bezug zu eigen ist, geht die Gestaltung der enthaltenen Lerngelegenheiten im Rahmen auch typischerweise Hand in Hand mit situiertem Lernen. Ziel ist nach Whitehead (1929), träges Wissen („inert ideas“) zu vermeiden. Ein solches soll durch Ähnlichkeit der Erwerbssituation mit der späteren Anwendungssituation umgangen werden (Klauer, 1999). Ein Praxis-transfer kann also begünstigt werden. Der Situiertheitsgedanke scheint die Unterrichtsqualität positiv zu beeinflussen (Helmke, 2021, S. 68).

Dass auch Lehrpersonen selbst Eigenaktivität als attraktiver erachten als ein „rezeptives Eingebundensein“ (Reinold, 2016, S. 209) scheint die Annahme zu stützen, dass dem aktiven Lernen ein hoher Stellenwert zukommen sollte.

Im Rahmen dieser Arbeit wird unter aktivem Lernen der Grad der Einbindung der Teilnehmenden in das Fortbildungsgeschehen verstanden. In den Lernsettings der Fortbildungsmaßnahme des KLUG-Projekts wird auf aktives Lernen großer Wert gelegt: Die Möglichkeiten für die TeilnehmerInnen, sich in das Fortbildungsgeschehen einzubringen, sind teils diskursiver Natur (Erfahrungsaustausch, Reflexion von beispielhaften Unterrichtsmaterialien), teils gestalterischer Natur (Konzeption und Modifikation von Unterrichtsmaterialien). Auch die anwendungsbezogene, adaptierende, vertiefende Übung, welche die TeilnehmerInnen bis zur Folge-E-Session erledigen sollten, ist Teil des aktiven Lernens.

Orientierung an den Befunden der Unterrichtsforschung

Es ist Konsens in der Bildungsforschung, dass Leistungen der Lernenden gekoppelt sind an einen qualitativ hochwertigen Unterricht.¹⁸ Kennzeichen eines solchen sind als Basisdimensionen guten Unterrichts kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassenführung (Hasselhorn & Gold, 2017; Klieme et al., 2001; Kunter & Trautwein, 2013). Bei der Gestaltung der Fortbildung sollte also im Blick behalten werden, wie sich Unterrichtsqualität in ihrer Tiefenstruktur zeigen kann, damit das Lernen der Lernenden gut unterstützt wird. Die Merkmale lernwirksamen Unterrichts auch auf die Gestaltung der Fortbildung zu beziehen, steigert, so die Annahme mehrerer Studien (Gore et al., 2017; Piwowar et al., 2013; Kiemer et al., 2015), die Chancen auf Fortbildungserfolg bis hin zur Ebene der Lernenden.

Bei der Konzeption einer Fortbildung für Lehrpersonen sollte demnach mitbedacht werden, wie eine Verbindung zwischen dem Lernen der Lehrpersonen und dem der SchülerInnen hergestellt werden kann (Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 117). Für die Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts kann befunden werden, dass sie klar an diesen Befunden der Unterrichtsforschung orientiert ist. Durch die Zusammenarbeit der drei Disziplinen Geschichtsdidaktik, Sonderpädagogik und Pädagogische Psychologie werden die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität sowohl auf die fachlich-geschichtsdidaktisch begründeten Fortbildungsschwerpunkte bezogen als auch bei der Wahl lernwirksamer Methoden berücksichtigt.

Das zurückliegende Kapitel 2 widmete sich der Professionalisierung von Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang waren einerseits Kompetenzmodelle von Lehrpersonen relevant. Darüber hinaus wurde mit Blick auf einen erfolgreichen Kompetenzerwerb der Lehrkräfte auf Wirkungsebenen von Fortbil-

¹⁸ Vgl. u. a. Hattie (2009).

dungen für Lehrpersonen sowie Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrpersonen eingegangen. Daraus wurde die didaktische Konzeption der KLUG-Fortbildungsreihe abgeleitet.

Im nun folgenden Kapitel 3 werde ich auf das theoretische Fundament der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts eingehen. Dreh- und Angelpunkte werden die Förderung geschichtsunterrichtlicher Kompetenzen sowie evidenzbasiert wirksame Methoden der Lernförderung sein.

3. Inhaltliche Ausrichtung und theoretisches Fundament der Fortbildungsreihe: Qualitätsvolle Förderung geschichtsunterrichtlicher Kompetenzen bei Lehrkräften und Vermittlung evidenzbasiert wirksamer Methoden der Lernförderung

Weil im Kontext wirksamer Fortbildungen eines der Qualitätsmerkmale für die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften wie von SchülerInnen eine gut nachvollziehbare theoretische Fundierung ist, soll im Folgenden auf das theoretische Fundament der Fortbildungsreihe eingegangen werden. Die Besonderheit des KLUG-Konzepts ist, dass es von VertreterInnen der drei Disziplinen Geschichtsdidaktik, Pädagogische Psychologie und Sonderpädagogik entwickelt wurde und durchgeführt bzw. beforscht wird. Demzufolge wurde eine Theoriebasis entwickelt, die zentrale Theorieelemente der drei Disziplinen aufgreift und aufeinander bezieht. Die KLUG-Fortbildungsreihe verfolgt das Ziel, geschichtsdidaktische Kompetenzen der Lehrpersonen zu fördern (→ Geschichtsdidaktik). Bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihres Geschichtsunterrichts sollten die Lehrkräfte lernen, grundsätzlich die Basisdimensionen guten Unterrichts (→ Pädagogische Psychologie) zu berücksichtigen. Auf guten Geschichtsunterricht bezogen werden die Lehrpersonen zudem mit nachweislich wirksamen Methoden der Lernförderung (→ Sonderpädagogik), in ihrer Wendung auf historisch-denken-Lernen, vertraut gemacht. Im Sinne des „Doppeldecker“-Prinzips (Geißler, 1985, S. 8) erfahren und erproben die Lehrkräfte dabei, wie digitale Medien für historisch-denken-Lernen eingesetzt werden können. Dies ist zugleich ein Beitrag zur Förderung digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte.

Die Fortbildungsmaßnahme ist nach dem Ansatz des Blended Learning konzipiert. Der Start erfolgt im Face-to-Face-Format. Diese Auftaktveranstaltung dient einerseits dazu, das Theoriefundament, von dem die drei Disziplinen ausgehen, vorzustellen; andererseits geht es auch um das gegenseitige Kennenlernen. Die zweite Face-to-Face-Veranstaltung folgt nach dem ersten, in sich zusammenhängenden Block an E-Sessions (E-Session 1–4). Sie dient sowohl der Aufarbeitung und Vertiefung von E-Session 1–4, als auch der Vorbereitung des zweiten Blocks an E-Sessions (E-Session 5–6).

In den E-Sessions werden die theoretischen Grundlagen, die in der ersten Face-to-Face-Veranstaltung noch nach Disziplinen getrennt vorgestellt werden, konsequent aufeinander bezogen.

Für die E-Sessions 1–4 leitet die Geschichtsdidaktik die Themenwahl. Dabei wird das FUER-Modell sowohl als Kompetenz-Struktur-, als auch als Kompetenz-Entwicklungsmodell genutzt. Sofort erkennbar ist die strukturelle Ausrichtung an Frage- und Orientierungs-, Methoden- und Sachkompetenz. Erkennbar ist aber auch die herausragende Rolle der Fragestellung für die Entwicklung von Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz. Eine Änderung erfolgt ab der Face-to-Face 2: Die beiden darauffolgenden E-Sessions sind aus der Perspektive „Unterricht in heterogenen Klassen“ konzipiert. Sonderpädagogik und Pädagogische Psychologie werden deshalb zu den Leitdisziplinen. Die Geschichtsdidaktik reagiert auf deren fachunspezifische Überlegungen zu Differenzierung und Lernstandserhebung bzw. Lernprogression. Dabei werden Zusammenhänge zu den E-Sessions 1–4 hergestellt. Nachfolgend die KLUG-Fortbildungsschwerpunkte im Überblick:

- Face-to-Face 1: Theoretische Grundlagen der drei Disziplinen zu gutem Geschichtsunterricht
- E-Session 1: Fragestellung als Orientierungsgelegenheit; Advance Organizer
- E-Session 2: Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug; Direkte Instruktion
- E-Session 3: Passung von Fragestellung, Materialauswahl und Aufgabenstellung
- E-Session 4: Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion
- Face-to-Face 2: Reziprokes Lernen für De-Konstruktion; Motivation
- E-Session 5: Differenzierung
- E-Session 6: Diagnostik: Lernausgangslage und Lernfortschritt

Bei der Umsetzung der fachlich ausgewählten Schwerpunkte der E-Sessions 1–4 werden die drei Basisdimensionen guten Unterrichts explizit und zentral berücksichtigt, jedoch jeweils in der spezifisch fachlichen Konkretisierung. Dies markiert einen klaren Unterschied zum Syntheseframework (Praetorius et al., 2020), in dem fachdidaktische Aspekte unverbunden neben den generell-generativen stehen.

Lernfördernde Maßnahmen, deren Wirksamkeit die Sonderpädagogik gerade auch für Lernende mit Handicaps empirisch geprüft hat, werden in Abhängigkeit von der geschichtsdidaktischen Zielsetzung und unter Beachtung der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität ausgewählt und dem Konzept des Universal Designs for Learning (s. Kap. 3.1.3) folgend realisiert. Die Möglichkeiten der Digitalisierung werden dabei gezielt genutzt, u. a. durch die Auswahl und Nutzung geeigneter digitaler Medien.

Bei den E-Sessions 5 und 6 verändern sich zwar die Leitdisziplinen. Die Zielsetzung bleibt aber bestehen, nämlich disziplinspezifische Einsichten nicht nebeneinander zu stellen, sondern sie eng miteinander zu vernetzen.

Wenn ich die Hintergründe der E-Sessions theoriebasiert aufzeige, beginne ich jeweils mit der Leitdisziplin. Vernetzt damit erfolgt die Darstellung der Überlegungen der beiden anderen Disziplinen. Abschließend werden die Theo-

riegrundlagen für den Umgang mit Digitalisierung im KLUG-Projekt dargestellt.

Das Kapitel zur Theoriefundierung hat nicht nur die Funktion, das KLUG-Fortbildungskonzept zu charakterisieren. Es steht auch in engem Bezug zu meiner Studie. Der Bezugspunkt für die Frage, was „im Klassenzimmer ankommt“, sind die E-Sessions und die Face-to-Face 2: Ich leite die Evaluationskriterien, inwiefern im geschichtsunterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen die Fortbildungsschwerpunkte beobachtet werden können, aus der theoriebasierten Verortung dieser Fortbildungsveranstaltungen ab.

3.1 *Face-to-Face 1: Die theoretischen Fundamente*

Das Ziel der eintägigen Face-to-Face 1 ist, den Lehrkräften die theoretischen Grundlagen aus den drei Teildisziplinen in einer verdichteten, elementarisierten Weise nahezubringen (Schreiber et al., 2023). Realisiert wird dies durch Referate der drei ProfessorInnen mit anschließender Diskussion.

In dieser Arbeit stelle ich diese Fundamente unter Einbeziehung zentraler Literatur etwas ausführlicher dar. Bezogen auf die Geschichtsdidaktik geht es um Kompetenzorientierung: Das KLUG-Projekt orientiert sich in Bezug auf historisches Lernen der SchülerInnen am FUER-Modell und dessen geschichtstheoretischer Basis sowie in Bezug auf Geschichtslehrkräfte-Kompetenzen am bereits skizzierten Gediko-Modell. Bezogen auf die Pädagogische Psychologie stehen die Tiefenstrukturen guten Unterrichts im Zentrum. Bezogen auf die Sonderpädagogik gilt zum einen, das zugrunde liegende Verständnis von Inklusion zu klären und zum anderen die Wahl der lernfördernden Methoden zu begründen. Die Überlegungen zu Digitalisierung basieren auf dem TPACK-Modell.

3.1.1 Geschichtsdidaktik: Kompetenzen historischen Denkens als Grundlage der Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts

Im Zuge der in allen Fächern geführten Debatte um die Kompetenzorientierung entwickelte die Geschichtsdidaktik mehrere Kompetenzmodelle. Einen frühen Aufschlag machten Hans-Jürgen Pandel und die FUER-Gruppe.¹⁹ Beide Modelle weisen über Geschichtsunterricht hinaus, allerdings ist im Modell von Pandel die theoretische Fundierung weniger systematisch angelegt. Gleiches gilt für

¹⁹ „Geschichtsunterricht nach PISA“ erschien bereits im Jahr 2005 (Pandel, 2005), das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe wurde in einer Kurzfassung 2006 (Schreiber et al., 2006) und in der ausführlichen Fassung im Grundlagenband 2007 publiziert (Körber et al., 2007).

die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen sowie für die Zusammenhänge zwischen Wissen und Kompetenz (Trautwein et al., 2017, S. 39). Ausschließlich auf den Geschichtsunterricht bezogen sind die „Bildungsstandards Geschichte“ des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands (2006)²⁰ und das Modell Peter Gautschis (2009).

Die Geschichtsdidaktik diskutierte die Kompetenzmodelle kontrovers (Handro & Schönemann, 2016) und konnte sich bislang auf keines der genannten Kompetenzmodelle einigen (Barricelli et al., 2012). Die Kontroverse verdeckte phasenweise den grundlegenden Konsens der Geschichtsdidaktik, dass von einem konstruktivistisch-narrativen Geschichtsverständnis und der Bedeutung der Fähigkeit zu (kritischer) historischer Orientierung auszugehen ist, woraus sich zugleich die Bedeutung methodischer Kompetenzen ergibt und die Notwendigkeit eines kategorisierenden, zur Konstruktion historischer Narrationen genutzten Umgangs mit historischem Wissen.²¹

Wegen der vertieften theoretischen Fundierung, der breiten pragmatischen Anwendbarkeit und erster Nutzungen für die Empirie wird das FUER-Modell als Grundlage der KLUG-Fortbildungsreihe genutzt. Es modelliert zum einen die Kompetenz-Strukturen historischen Denkens. Zum anderen kann es als Prozess-Grundlage für die Entwicklung und Förderung historischer Kompetenzen, z. B. im Unterricht, herangezogen werden (vgl. hierzu Trautwein et al., 2021).

Im Folgenden möchte ich nur einen kursorischen Gesamtüberblick über die im FUER-Modell herausgearbeitete Kompetenzstruktur geben. In den Kapiteln zu den einzelnen E-Sessionen erfolgen Vertiefungen. Das FUER-Modell umfasst drei prozedurale Kompetenzbereiche (Historische Frage-, Methoden-, Orientierungskompetenz), die sich auf Rüsens disziplinäre Matrix (1983) beziehen, die vor allem aber aus dem Modell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ (Hasberg & Körber, 2003) hergeleitet werden. Die prozeduralen Kompetenzen werden flankiert von einem kategorisierenden, strukturierenden Kompetenzbereich, der historischen Sachkompetenz. Sachkompetenz und prozedurale Kompetenzen beeinflussen sich wechselseitig. Auch zwischen den prozeduralen Kompetenzen bestehen Überlappungen.

Alle vier Kompetenzbereiche werden durch Kernkompetenzen strukturiert: Zur historischen Fragekompetenz gehören die Kompetenz, historische Fragen zu stellen und die Kompetenz, historische Fragestellungen zu erschließen (Schreiber, 2007a). Historische Methodenkompetenz konstituiert sich aus den Basisoperationen der Re-Konstruktion und De-Konstruktion (Schreiber, 2007b). Historische Orientierungskompetenz meint erstens die Kompetenz,

²⁰ Die „Bildungsstandards Geschichte“ fokussieren auf eine traditionelle Pragmatik des Geschichtsunterrichts. Sie fußen auf dem Modell Michael Sauers (2006), das sich ausschließlich auf schulisches historisches Lernen bezieht.

²¹ zum Grundkonsens vgl. auch Körber (2021).

Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren, zweitens die Kompetenz, das eigene historische Welt- und Fremdverstehen zu reflektieren und zu erweitern, drittens die Kompetenz, das eigene historische Selbstverstehen zu reflektieren und zu erweitern, und viertens die Kompetenz, historisch fundierte Handlungsdispositionen zu reflektieren und zu erweitern (Schreiber, 2007c). Historische Sachkompetenz enthält Begriffskompetenz und Strukturierungskompetenz (Schöner, 2007).²²

Der zentrale Gedanke, der dem FUER-Modell zugrunde liegt, ist der der historischen Orientierung. In der daraus abgeleiteten Orientierungskompetenz, in ihrem Zusammenhang sowohl mit historischer Frage- und Methoden- als auch mit historischer Sachkompetenz, besteht eine Stärke des FUER-Modells. Denn hierdurch gibt es auf die Frage nach dem Ziel von Geschichtsunterricht eine Antwort, die über die fachtypischen Antworten hinausgeht (zu Quellenkritik und zum Verfassen historischer Narrationen befähigen, die kritische Auseinandersetzung mit Geschichtsdarstellungen ermöglichen, begründete Werturteile fällen lernen, ...). Diese Kompetenzfacetten sind zwar auch im FUER-Modell verankert, aber sie haben dort eher dienende Funktion. Denn sie tragen zur übergeordneten Kompetenz bei, sich in der Zeit zu orientieren. Indem das FUER-Modell die Identität von Individuen ebenso berücksichtigt wie deren kollektiv-kulturelle Prägung, trägt es zur Entwicklung der SchülerInnen bei (Boxtel, 2019, S. 67).

Kompetenz zeigt sich im verfügen-Können über die vier Kompetenzbereiche historischen Denkens. Die Ausprägung einer Kompetenz ist dabei nicht bipolar (vorhanden – nicht vorhanden). Dies ist schon deshalb nicht möglich, weil historisch-denken-Können zu den Wesensmerkmalen des Menschen gehört. Die im FUER-Modell entwickelte Graduierungslogik schließt demzufolge ein Null-Niveau aus und unterscheidet die drei Niveaus basal, intermediär und elaboriert. Welche Graduierungsparameter in welcher Ausformung zur Niveauunterscheidung angelegt werden, ist grundsätzlich abhängig von der Community (z. B. schulisch oder universitär), auf die die Niveaus bezogen werden. Es kommt hierbei also auf den Referenzmaßstab an (Körber, 2007). Als solcher dient das umgehen-Können mit und das reflektieren-Können von Konventionen (Körber, 2021).

Das FUER-Modell wurde vielfach pragmatisch gewendet, u. a. in unterschiedlichen Varianten eines multimedialen, digitalen Geschichtsschulbuchs (Schreiber, Sochatzy et al., 2015; Sochatzy, 2018). Insbesondere auf das „mBook Gemeinsames Lernen NRW“ wurde im Rahmen der KLUG-Fortbildung zurückgegriffen, weil es explizit für Geschichtslernen in inklusiven Klassen entwickelt worden ist.

²² Eine prägnante Zusammenfassung der theoretischen Grundlage des FUER-Modells bieten Trautwein und KollegInnen (2017).

In den letzten Jahren wurde das FUER-Modell auch als Grundlage für empirische Studien genutzt.²³ Mit dem HiTCH-Test (Trautwein et al., 2017) gelang die Entwicklung eines standardisierten Messinstruments zur Erhebung aller im FUER-Modell beschriebenen Kompetenzbereiche. Der HiTCH-Test wurde inzwischen mehrfach zur Bestimmung von Kompetenzniveaus genutzt.²⁴ Er kommt auch im Rahmen der Evaluierung des KLUG-Projekts zum Einsatz.²⁵

Im folgenden Kapitel werde ich auf die von der Pädagogischen Psychologie identifizierten Basisdimensionen von Unterrichtsqualität eingehen und auch aufzeigen, inwiefern durch interdisziplinäre Kooperation von Geschichtsdidaktik und Pädagogischer Psychologie Schnittstellen zum FUER-Modell hergestellt wurden.

3.1.2 Pädagogische Psychologie: Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität

Die Pädagogische Psychologie hat zahlreiche Ansätze zur Beschreibung von Unterrichtsqualität hervorgebracht (Bleck & Lipowsky, 2019, S. 466–467). Im Folgenden möchte ich in Anlehnung an Kunter und Trautwein (2013) das dreistufige Modell der Basisdimensionen guten Unterrichts kurz skizzieren, das auf Klieme et al. (2001) fußt. Es wurde als Grundlage der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts gewählt, weil es theoretisch plausibel, empirisch vielfach bestätigt und in der Praxis gut implementiert ist (Trautwein et al., 2021). Ihm liegt die Annahme zu Grunde, dass unterrichtliches Geschehen auf der Ebene der Sichtstrukturen und der Tiefenstrukturen beschrieben werden kann. Zu den Sichtstrukturen zählen Organisationsformen, also z. B. Unterricht im Klassenverband oder Förderunterricht. Des Weiteren sind Unterrichtsmethoden den Sichtstrukturen zuzurechnen. Hiermit sind z. B. Direkte Instruktion oder Projektarbeit gemeint. Und schließlich gehören die Sozialformen, also z. B. Einzelarbeit oder kooperative Lernformen, zu den Sichtstrukturen des Unterrichts. Die Sichtstrukturen lassen allerdings noch keinen Rückschluss auf die Qualität des Unterrichts zu (Kunter & Trautwein, 2013, S. 64–65). Bezogen etwa auf einzelne Unterrichtsmethoden lässt sich demnach festhalten, dass eine Unter-

²³ Vgl. etwa die Teilstudien im Rahmen des österreichischen CAOHT-Projekts (Bramann et al., 2017; Kühberger & Mitnik, 2015), die Studie Zabolds (2020) zum historischen Denken junger LernerInnen, die qualitative museumspädagogische Fallstudie zur Europaratsausstellung „Verführung Freiheit“ (Schreiber, Kraus et al., 2015), das Diagnoseraster zur De-Konstruktions-Kompetenz (Scheller, 2019).

²⁴ Genutzt wurde der HiTCH-Test etwa im Rahmen einer Längsschnittstudie zur mBook-Nutzung im Belgienprojekt (Schreiber, Trautwein, et al., 2019) oder im Rahmen von Studien zur narrativen Kompetenz (Nitsche & Waldis, 2016).

²⁵ Vgl. Antragskizze (Schreiber et al., 2016) und Schlussbericht von KLUG (Hillenbrand et al., 2022). Zur Entwicklung von Items für De-Konstruktions-Kompetenz: Kühberger und Kollegen (2018).

richtsmethode nicht per se gut oder schlecht ist, sondern dass der Anwendung einer Methode die Qualitätskriterien für guten Unterricht zugrunde liegen müssen, die sich in den Tiefenstrukturen von Unterricht äußern. Denn „es sind weniger die Methoden an sich, sondern die Prinzipien des effektiven Lehrens und Lernens, auf die es ankommt“ (Hattie & Yates, 2015, S. 288). Die Lehrperson verfügt also idealerweise über ein breites Methodenrepertoire, wählt die passende Vorgehensweise aus, das jeweilige Unterrichtsziel und die jeweilige Lerngruppe vor Augen habend, und setzt diese im Unterricht unter Berücksichtigung der Tiefenstrukturen um (Kunter & Trautwein, 2013, S. 109). Insgesamt gesehen scheint es dabei auf eine Ausgewogenheit zwischen eher offenen und eher geschlossenen Unterrichtsmethoden anzukommen (Niggli, 2006, S. 43).

Die Tiefenstrukturen beziehen sich auf die Lehr-Lernprozesse. Sie beschreiben „die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten oder die Art der Interaktionen zwischen den handelnden Personen“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 65). Gerade im deutschsprachigen Raum wird dabei häufig auf die drei Basisdimensionen kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassenführung Bezug genommen (Bleck & Lipowsky, 2019, S. 466; Hasselhorn & Gold, 2017; Klieme et al., 2001; Kunter & Trautwein, 2013; Trautwein et al., 2021, S. 265). Im Modell von Klieme et al. wurden die drei Basisdimension erstmals herausgestellt.

Mit kognitiver Aktivierung wird in den Blick genommen, zu welchem Grad der Unterricht das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt, diese in ihrem Denken „irritiert“, mit Aufgabenstellungen zum Nachdenken herausfordert und dabei die zentralen methodischen Verfahrensweisen und Konzepte des jeweiligen Faches berücksichtigt (Trautwein et al., 2021, S. 267). Als Operationalisierung gelten beispielsweise an das Vorwissen anknüpfende Aufgaben, die den SchülerInnen das Gefühl geben, dass sie – bei einiger Anstrengung – in der Lage sind, Lösungen zu finden.²⁶ Von Bedeutung sind auch diskursive Unterrichtsgespräche, die die Einschätzungen der Lernenden einbeziehen, zu Positionierungen und zu ihrer argumentativen Begründung anregen. Dies signalisiert nicht nur, dass die Meinungen von SchülerInnen ernst genommen werden, sondern verdeutlicht auch, dass das Gelernte relevant ist. Schließlich geht es um die Auswahl von Lerninhalten, die die SchülerInnen zu einer vertieften Auseinandersetzung anregen, etwa weil sie bislang als selbstverständlich Angenommenes irritieren oder kognitive Ungereimtheiten provozieren.

Die zweite Basisdimension bildet das Classroom Management, auch Klassenführung genannt (Kunter & Trautwein, 2013). Diese zielt auf einen reibungslosen, störungsfreien Ablauf des Unterrichts ab, sodass Unterrichtszeit effektiv genutzt werden kann. Hintergrund ist, dass Unterricht eine komplexe soziale, nicht vorhersagbare Situation ist, die überdies öffentlich stattfindet (Doyle, 2006). Classroom Management plant und steuert diese Prozesse. Dabei

²⁶ S. a. Eccles (1983).

sind Prävention und Reaktion wichtig. Prävention bedeutet, den Unterricht so zu gestalten, dass es gar nicht erst zu Störungen kommt, beispielsweise durch reibungslose Übergänge zwischen Lernaktivitäten oder durch kurze und prägnante Erklärungen und Anweisungen der Lehrperson (Kounin, 1976). Aber auch Zielklarheit der Unterrichtsstunde kann unter Klassenführung subsummiert werden (Trautwein et al., 2021, S. 268). Zielorientierung bildet die Voraussetzung dafür, dass Unterricht reibungslos läuft und sie kann somit Unterrichtsstörungen präventiv entgegenwirken (Seidel, 2020, S. 127). Denn wenn bei den Lernenden keine Unklarheit über das Ziel der Unterrichtsstunde herrscht, ist es weniger wahrscheinlich, dass Unruheherde überhaupt aufkommen. Reaktion meint, bei Störungen schnell und angemessen zu reagieren. Schwerpunkt des Classroom Managements ist aber, im Klassenzimmer eine Atmosphäre zu schaffen, die präventiv gegen Störungen und Unterbrechungen wirkt (Kounin, 1976).

Konstruktive Unterstützung ist als dritte Basisdimension festzuhalten. Sie hat eine kognitive und eine emotional-soziale Komponente. In kognitiver Hinsicht gehören das Antizipieren von und die Ansprechbarkeit bei Schwierigkeiten durch die Lehrperson dazu. Auch Adaptivität, also eine Gestaltung des Unterrichts auf Basis der individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen SchülerInnen in einer Klasse, sowie Scaffolding, also auf diese individuellen Voraussetzungen Bezug nehmende Hilfestellungen, umfassen die kognitive Komponente der konstruktiven Unterstützung. Es geht also darum, inwiefern die Lehrperson dafür sorgt, dass es gar nicht erst zu Verständnisproblemen kommt, und auf welche Weise die Lehrperson hilft, wenn Verständnisprobleme auftreten. Die emotional-soziale Komponente der konstruktiven Unterstützung fokussiert darauf, wie sehr die Interaktion der Lehrkraft mit den Lernenden von Wertschätzung und Respekt geprägt ist. Hier ist vorrangig, dass die Lehrperson für eine gute Beziehung zu den SchülerInnen sorgt. Idealerweise schafft die Lehrperson dabei eine Atmosphäre, in der angstfrei gelernt werden kann und in der Fehler als Lerngelegenheit begriffen werden. Ein zentraler Aspekt hierbei ist die Etablierung einer Feedbackkultur im Klassenzimmer (Kunter & Trautwein, 2013, S. 87–88).

BildungsforscherInnen rund um Anna-Katharina Praetorius diskutieren aktuell eine Erweiterung der drei Basisdimensionen. Sie stimmen dem Modell zwar grundsätzlich zu, erachten es aber als zu wenig differenziert. Aus diesem Grund entwickelten sie stattdessen ein Framework, das eine Synthese aus zwölf international verbreiteten Dimensionen zur Unterrichtsqualität darstellt. Im Syntheseframework werden sieben generische und drei fachspezifische Dimensionen unterschieden (Praetorius et al., 2020). Es ist differenzierter als die Modelle zu den drei Basisdimensionen. Wegen der Komplexität eignet es sich vermutlich eher als Instrument zur Beurteilung von Unterrichtsqualität durch Experten als als Leitlinie auch für Lehrkräfte (Trautwein et al., 2021, S. 265–266). Eine empirische Validierung steht noch aus. Grundsätzlich birgt der Ver-

such, allgemeine fachspezifische Dimensionen auszuweisen, die Gefahr, ähnlich wie dies beim COACTIV-Ansatz der Fall ist, Fachlichkeit realiter einzuebnen und dadurch charakteristische Spezifika der Fächer nicht hinreichend zu beachten.

Die Geschichtsdidaktik widmet sich Modellen von Unterrichtsqualität bislang nur zögerlich. So stellt Zülsdorf-Kersting (2020) in seinem Literaturreview fest, dass sie noch am Anfang ihrer interdisziplinären Vernetzung und gegenseitiger Befruchtung mit der allgemeinen Unterrichtsforschung steht. Ein wichtiger Ansatz hierzu stammt von Trautwein et al. (2021). Hierin werden die drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität mit dem FUER-Modell und damit der prozeduralen und kategorisierenden Förderung historischer Kompetenzen zusammengedacht. Eine deutliche Schnittstelle zwischen der geschichtsdidaktischen und der unterrichtspsychologischen dreistufigen Modellierung ergibt sich nach Ansicht der AutorInnen im Potential zur kognitiven Aktivierung:

Wir bezeichnen Unterricht als kognitiv aktivierend, wenn er an das aktuelle Verständnisniveau der SchülerInnen anknüpft, diese mit Fragen und Aufgaben in ihrem bisherigen Denken ‚irritiert‘ und zu engagiertem, aktivem Nachdenken herausfordert und auf die zentralen Konzepte und Methoden des Faches (...) fokussiert ist. Kognitive Aktivierung ist konstitutiv im FUER-Modell verankert, weil eine auf historische Orientierung zielende Befähigung zu historischem Denken notwendig über das ‚Auswendiglernen‘ eines historischen Inhalts hinausreicht und das Gewordensein und Werden von Gegenwart und Zukunft mit einbezieht (Trautwein et al., 2021, S. 267).

In Bezug auf die konstruktive Unterstützung des historisch-denken-Lernens bringt die Sonderpädagogik wichtige Impulse ein:

3.1.3 Sonderpädagogik: Inklusion & Universal Design for Learning

Die UN-Behindertenrechtskonvention stärkt die Rechte von Menschen mit Behinderungen in verschiedenen Lebensbereichen, wie etwa das Ausrichten des Unterrichts an den Bedürfnissen der Lernenden (UNESCO, 2005). Es gibt in der Sonderpädagogik eine kontroverse Debatte darüber, welche Schlüsse aus der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention zu ziehen sind, also wie inklusive Bildung realisiert werden kann (Hillenbrand et al., 2013, S. 40)²⁷. Eine Position macht full inclusion (Ahrbeck et al., 2018) und mainstreaming stark. Dies hätte die Abschaffung von Förderschulen zur Folge und würde bedeuten, dass alle Lernenden die Regelschule besuchen. Als zentrale Argumente werden von den Befürwortern dieser Position erhöhte Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit genannt. Eine zweite Position sieht special classes für Lernende mit

²⁷ In der Geschichtsdidaktik hat sich seit der Ratifikation durch Deutschland ein eigener Forschungsstrang rund um das Thema Inklusion etabliert (vgl. Barsch, Degner et al., 2019).

Beeinträchtigung im Regelschulsystem vor. Eine dritte, evidenzgesteuerte Position sieht special schools, also Förderschulen vor, wobei die Priorität in der Beschulung im allgemeinen Setting liegt. Wenn ein Kind eine Förderschule besuchen muss, dann liegt die „Beweislast“ beim Staat. Die internationale Forschung belegt nicht die Überlegenheit von mainstreaming gegenüber den anderen beiden, spezialisierteren Settings. Es kommt also nicht in erster Linie auf die Organisationsform an. Entscheidend sind vielmehr qualitativ hochwertige Bildungsangebote, also evidenzbasiert wirksame Maßnahmen der Lernförderung, unabhängig von der Organisationsform, und die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Lernenden, nicht nur die der SchülerInnen mit special needs (Hillenbrand, 2014, 2015; Kavale & Mostert, 2003). Das KLUG-Projekt schließt sich der dritten, evidenzgesteuerten Position an.

In der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts werden den Lehrkräften unterschiedliche, evidenzbasiert wirksame Lehr-/Lernmethoden vorgestellt: Manche sind eher instruktiv (Advance Organizer, Direkte Instruktion), andere eher offen und somit eher konstruktiv (Reziprokes Lernen). Entscheidend ist: Unabhängig davon, ob sie instruktiv oder konstruktiv ausgerichtet sind, sie unterstützen die (Weiter-)Entwicklung historischer Kompetenzen und berücksichtigen viele Elemente, welche auf eine erfolgreiche Verwirklichung der Tiefenstrukturen guten Unterrichts zielen.

Durch die Anlage des Unterrichts nach dem Konzept des Universal Design for Learning, auf das ich im Folgenden eingehen möchte, werden sowohl Inklusion – verstanden als bestmögliche Förderung aller SchülerInnen – als auch wirksame Lernmethoden zusammengeführt. Das KLUG-Konzept folgt deshalb diesem Ansatz.

Universal Design for Learning (UDL) fußt auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen. Dahinter steht die Annahme, dass beim Lernen stets mehrere neuronale Netzwerke involviert sind: Hieraus leiten sich die drei zentralen Prinzipien des UDL ab (Rose & Meyer, 2002, S. 74–75). Prinzip 1 sieht vor, dass Lehrpersonen dieselbe Information in multipler Weise zur Verfügung stellen sollten, beispielsweise in Form einer Mehrfachkodierung durch Text, Audio und Bild. Auf diese Weise können nachweislich auch Beeinträchtigungen der Lernenden ausgeglichen werden. In Prinzip 2 geht es darum, dass Lehrpersonen bei der Unterrichtsgestaltung auf vielfältige Lehr-Lernmethoden zurückgreifen. Dies bedeutet u. a., dass sie das Ziel des Lernens, die Lehrmethode und die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen aufeinander abstimmen. Auch sollten sie den Lernenden unterschiedliche Wege der Bearbeitung von Aufgabenstellungen ermöglichen und Feedback fest implementieren. Prinzip 3 sieht vor, dass Lehrpersonen auf vielfältige Weise die Motivation der Lernenden berücksichtigen, beispielsweise durch eine Themenwahl, die die Relevanz des Lernens betont, aber auch durch Differenzierung nach Interesse. Auch Differenzierung nach Lernvoraussetzungen ist eine Strategie im Sinne des UDL, weil es individuelles Kompetenzerleben ermöglicht und somit motivierend wirkt. Es

sollte aber erst ausgeschöpft werden, wenn die anderen Prinzipien bzw. Unterstützungsmaßnahmen nicht wirksam waren (Rose & Meyer, 2002, S. 109).

UDL ist geprägt vom Leitgedanken, allen SchülerInnen einen barrierefreien Zugang zu Lernmaterialien zu ermöglichen (Cook & Rao, 2018, S. 180). Die Wirksamkeit von UDL ist in zahlreichen und unterschiedlichen Kontexten empirisch gut belegt (Rao et al., 2014). Aktuell werden zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten des UDL erprobt, u. a. bezogen auf die Arbeit mit digitalen Medien. Die empirische Überprüfung steht hier aber erst noch am Anfang (McMahon & Walker, 2019).

Unstrittig ist, dass zur Implementation von UDL in den Unterricht umfangreiche Fortbildungen für Lehrpersonen erforderlich sind (Rose & Meyer, 2002, S. 161–162). Das KLUG-Konzept versucht in Bezug auf den Geschichtsunterricht hier eine Lücke zu schließen.

3.2 *E-Session 1: „Klare Strukturen“: Fragestellung als Orientierungsgelegenheit & Advance Organizer*

In E-Session 1 geht es um das Formulieren zielklarer Fragestellungen. Außerdem wird verdeutlicht, wie diese kognitive Aktivierung unterstützen und eng mit Irritationen und darauf bezogenen Orientierungsgelegenheiten sowie mit Zeitdimensionen verbindenden Universalien und Konzepten zusammenhängen. Darüber hinaus werden Advance Organizer als Methode eingeführt, die im Sinne von Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3) alle SchülerInnen in ihrem historischen Lernen unterstützen.

3.2.1 Struktur- und entwicklungslogische Hintergründe aus der Geschichtsdidaktik zu „Fragestellung als Orientierungsgelegenheit“

Historische Fragen stehen am Anfang des Regelkreises des historischen Denkens, wie er im Modell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ skizziert wird (Hasberg & Körber, 2003, S. 187). Dieses Prozessmodell gilt für jede Form der Beschäftigung mit Vergangenheit, auch für den Geschichtsunterricht. Historische Fragen können unter Bezug auf Quellen und Darstellungen beantwortet werden. Im Idealfall wird dabei auf intersubjektive Überprüfbarkeit geachtet (Schreiber, 2007a). Qualitätsvolle historische Fragen zu formulieren, ist ein Ausweis historischer Fragekompetenz (Schreiber, 2007a).

Die Geschichtstheorie verweist auf den engen Zusammenhang zwischen dem Formulieren von historischen Fragen und Orientierungsbedürfnissen: „Schon der erste Schritt in der Deutungsarbeit des Geschichtsbewusstseins, die historische Frage, ist stets (...) von Orientierungsbedürfnissen bestimmt“ (Rü-

sen, 2008, S. 185). Unter dem Gesichtspunkt der historischen Kompetenzen betont Schreiber den Überlappungsbereich von historischer Frage- und Orientierungskompetenz, was sich darin äußert, dass die Qualität der orientierenden Fragen an die Vergangenheit eng mit der Qualität der Gegenwarts- und Zukunftsanalysen verknüpft ist (Schreiber, 2007a, S. 169).

Das Formulieren von Fragestellungen durch Lehrpersonen im Kontext des Geschichtsunterrichts baut darauf auf. Es stellt eine geschichtsunterrichtliche Kompetenz dar. Die Fragestellung bestimmt die Stoßrichtung der gesamten Unterrichtsstunde, ja der gesamten Unterrichtssequenz. Sie sollte für die jeweilige Lerngruppe hinsichtlich der Schwierigkeit angemessen und im Kern eine historische Frage sein und zudem sollte sie die Orientierungsbedürfnisse der Schülerschaft berücksichtigen (Körber & Heuer, in Vorbereitung). Im besten Fall sollte also die Lehrperson die implizit vorhandenen Orientierungsbedürfnisse der Lernenden kennen oder zumindest eine Vermutung darüber haben, wie diese aussehen könnten.²⁸ Denn „Denken wird durch zeitliche Orientierungsbedürfnisse der menschlichen Lebenspraxis in Gang gesetzt“ (Rüsen, 2020, S. 4). Insofern sollten Lehrpersonen bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichts die drei Zeitdimensionen zueinander in Beziehung setzen, die Orientierungsbedürfnisse ihrer Lernenden dabei im Blick habend (Schreiber, 2007b, S. 245) und die vorgängigen Orientiertheiten der SchülerInnen einbeziehend (Bräuer, 2022).

Historische Fragen und historische Orientierung beeinflussen sich also wechselseitig. Bräuer (2022) bezeichnet gelungene Fragestellungen als „Orientierungsgelegenheit“. Nach Bräuer liegen historische „Orientierungsgelegenheiten“ u. a. dann vor, wenn die Lehrperson durch didaktisches Handeln bewusst „Irritationspotenziale“ der Themen berücksichtigt und Irritationen bei SchülerInnen provoziert, und zwar in der Unterrichtsplanung, der Orchestrierung konkreter Unterrichtsabläufe und der Gesprächsführung. Irritationen erzeugen Orientierungsbedürfnisse, weil mit Irritationen das Ziel einhergeht, sie wieder aufzuheben und durch Orientierungsprozesse neue Sicherheit zu gewinnen (Bräuer, 2022, S. 5).

Was mit Orientierungsbedürfnis gemeint ist, kann man, so Bräuer (2022, S. 113) in Anlehnung an die Orientierungsphilosophie Stegmeiers, erst verstehen, wenn man von individueller „vorgängiger historischer Orientiertheit“ ausgeht. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass lebensweltliche Situationen mit zeitlicher Dimension ohne weiteres Nachdenken unter Rückgriff auf bereits erprobte, vorgängig entwickelte Strukturen bewältigt werden. Dabei werden z. B. Erfahrungen aufgegriffen, vorhandene prozessbezogene Kompetenzausprägungen genutzt oder vorhandenes Wissen eingesetzt. Auf diese Weise können z. B. Problemkonstellationen in ihrer Historizität begriffen und eingeordnet werden. Zukünftige Entwicklungen erscheinen unter Berücksichtigung der

²⁸ Vgl. ausführlich hierzu: Bräuer (2022).

historischen Erfahrungen zwar nicht als vorhersehbar, aber immerhin als weniger zufällig. Daraus leitet Bräuer die Definition der vorgängigen historischen Orientiertheit ab:

Die Momentaufnahmen der dabei wirkenden, individuell vorliegenden Ausprägungen an Deutungen und handlungsrelevanten (z. B. normativen und emotionalen) Aufladungen von historischem Wissen, an Kenntnissen und Kompetenzen werden (als) historische Orientiertheit bezeichnet. Sie bildet den Ausgangspunkt für Orientierungsprozesse und sinnvolle historische Lernprozesse setzen an ihr an bzw. zielen auf ihre Weiterentwicklung (Bräuer, 2022, S. 1).

Nur wenn diese Orientiertheit „irritiert“ wird, entstehen Orientierungsbedürfnisse, wird ein Orientierungsprozess ausgelöst, der danach strebt, wieder in den Zustand einer nunmehr re-organisierten Orientiertheit zu gelangen. Bräuers Modell will als Theorieerweiterung verstanden sein und knüpft z. B. an das Modell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ (Hasberg & Körber, 2003, S. 187) an.²⁹ Die vorgängige historische Orientiertheit der Lernenden sollte also auch im Geschichtsunterricht irritiert werden, wenn die Bereitschaft, sich historisch orientieren zu lernen, ein Unterrichtsziel ist. Doch kann ein didaktisches Arrangement wirklich Bezug auf vorgängige Orientiertheiten der einzelnen SchülerInnen nehmen, Irritationen auslösen und so Orientierungsprozesse in Gang setzen? Angesichts der Unmöglichkeit, zu Beginn einer Unterrichtsstunde stets die Lernausgangslage zu erheben, verweist Bräuer drauf, dass es vielmehr darauf ankäme, eine „grundsätzliche ‚Ahnung‘“ von den Orientiertheiten der SchülerInnen zu haben und auf dieser Basis das Irritationspotenzial der Themen zu erschließen (Bräuer, 2022, S. 263). Historische Gegenstände – meist wird es sich dabei um Lehrplanthemen handeln – sollten also (auch) aus Sicht der Lernenden betrachtet werden. Es gilt, das antizipierte Irritationspotential von historischen Gegenständen bzw. Lehrplanthemen in eine Fragestellung zu überführen, die sowohl zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Vergangenheit anregt, als auch über sie hinausweist und eine Orientierungsgelegenheit für die Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft darstellt. Die in der Fragestellung aufgegriffene Irritation sollte dann im Lauf der Stunde geklärt werden, und zwar mit Hilfe und unter Förderung der Kompetenzen historischen Denkens (Bräuer, 2022, S. 197).

Dass Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten auch dem Kriterium der Zielklarheit als Tiefenstruktur guten Unterrichts entsprechen, möchte ich im folgenden Kapitel erläutern. Denn Zielklarheit ist eine Facette von Classroom Management, einer der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität.

²⁹ Die vorgängige historische Orientiertheit spiegelt sich im Modell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ von Hasberg und Körber in den „Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit ((Vor-)Wissen, Deutungen, Vor-Urteile)“, die Re-Organisation in der „Erkenntnis fremder und Aufbau eigener Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit (Wissen, Deutungen (Sachurteile), (kritische) Werturteile))“ (Hasberg & Körber, 2003, S. 187).

3.2.2 Pädagogische Psychologie: Zielklarheit in ihrer Bedeutung für guten Unterricht

Aus Sicht der Pädagogischen Psychologie zählt Zielklarheit zu den zentralen Merkmalen guten Unterrichts (Helmke, 2007; Kunter & Ewald, 2016, S. 14), sie ist eine Basisdimension von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2). Zielklarheit ist in den weiteren Kontext der Strukturiertheit des Unterrichts eingebettet. Es geht unter anderem darum, den SchülerInnen Unterrichts- und Lernziele klar mitzuteilen.³⁰ Auf diese Weise werden die Erwartungen der Lehrperson transparent und die SchülerInnen werden für die konkrete inhaltliche Ausrichtung der Stunde und die zentralen Konzepte sensibilisiert (Helmke, 2017, S. 199). Zielklarheit ist gerade auch für schwächere Lernende von zentraler Bedeutung, da sie den Aufbau kognitiver Strukturen deutlich begünstigt (Helmke, 2007). Auch Lipowsky (2015) verweist auf die Bedeutsamkeit von Klarheit für effektives Unterrichten. Anhand von Beispielstudien unterstreicht er die positiven Auswirkungen von Klarheit auf kognitive Entwicklung (Hattie, 2009; Titsworth et al., 2015) sowie auf die Motivation der Lernenden (Seidel et al., 2005; Titsworth et al., 2015). Zielklarheit kann in den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität dem Bereich des Classroom Managements zugeordnet werden. Zielklar zu unterrichten bedeutet demnach, die Tiefenstrukturen lernwirksamen Unterrichts im Blick zu haben (Trautwein et al., 2021, S. 268).

In der Ausrichtung des Geschichtsunterrichts am FUER-Modell ist Zielklarheit per se angelegt, da Startpunkt, zu beschreitender Weg und das Ziel durch den Regelkreis des historischen Denkens vorgegeben sind (Trautwein et al., 2021, S. 268). Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten bilden den Startpunkt des Unterrichts, der zu beschreitende Weg ist ein regelgeleitetes Finden von Antworten und die Formulierung einer abschließenden Antwort auf die Fragestellung ist das Ziel des Unterrichts. Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten lenken also den Blick darauf, welche Aspekte eines historischen Themas relevant sind und welche nicht. Mit Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten zu arbeiten, bedeutet gewissermaßen, mit einer Taschenlampe auf die interessierenden Aspekte eines historischen Gegenstandes zu leuchten. Hier herrscht wesentlich mehr Zielklarheit, als dies etwa bei reinen „Thema-Stunden“ der Fall ist (z. B. „Der Versailler Vertrag“). Qualitätsvolle Fragestellungen, die präzise das Ziel einer Geschichtsstunde vorgeben, steigern also die

³⁰ Um für Klarheit und Strukturiertheit zu sorgen, gilt es aus Sicht der Pädagogischen Psychologie darüber hinaus die Leistungserwartungen transparent zu kommunizieren, dem Lernprozess Strukturierungshilfen, wie z. B. Advance Organizer voranzustellen, den Unterricht an zentralen Schemata auszurichten und diese immer wieder aufzugreifen sowie Vorwissen zu aktivieren und für eine Verbindung von Bekanntem mit Neuem zu sorgen (Helmke, 2017, S. 198).

Unterrichtsqualität. Insofern werden in Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten die Tiefenstrukturen von Unterricht sichtbar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es gilt im Geschichtsunterricht durch das Entwickeln von Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten auf eine kognitiv aktivierende Weise historische Orientierungsfähigkeit zu trainieren. Eine Herausforderung besteht dabei darin, die Heterogenität der Lernenden zu berücksichtigen.

SchülerInnen, die über intermediäre oder gar elaborierte Kompetenzausprägungen verfügen, können gut und v. a. produktiv eine Irritation ihrer historischen Orientiertheit verarbeiten. Wer hingegen nur über basale Kompetenzen verfügt, dem fällt der Umgang mit Irritationen in der Regel schwerer und er bzw. sie sucht sie eher zu vermeiden oder zu verdrängen. Aus diesen Gründen sollten Lehrpersonen im Geschichtsunterricht insbesondere in Bezug auf SchülerInnen mit niedrigen Kompetenzausprägungen versuchen, deren Orientiertheit zu erschließen und darauf bezogen Irritationspotenziale der zu behandelnden Gegenstände zu eruieren. Es entspricht dem RTI-Ansatz (s. Kap. 2.1.2) als Lehrkraft darauf zu achten, dass auch diese Gruppe von Lernenden die den Unterricht leitenden Fragestellungen als Orientierungsgelegenheit erfahren kann. Dies bedeutet nicht notwendigerweise, eigene, abgestimmte Fragen zu entwickeln, wohl aber, Unterstützung dabei anzubieten, die Orientierungspotenziale in den Fragen zu erkennen, damit überhaupt die Bereitschaft entstehen kann, sich aktiv am gemeinsamen Lernen zu beteiligen (vgl. auch Tiefenstrukturen).

Im Sinne des Universal Designs for Learning (s. Kap. 3.1.3) stehen solche Unterstützungsangebote, gegebenenfalls Modifikationen der Fragestellungen, allen SchülerInnen zur Wahl. Diese Vorgehensweise fördert nicht nur die Lernenden mit geringeren Kompetenzausprägungen, sondern alle Lernenden bei der Weiterentwicklung ihrer historischen Kompetenz und trägt somit zu gesellschaftlicher Teilhabefähigkeit bei (Bräuer & Schreiber, 2016).³¹

Wie können aber nun Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten im konkreten Unterricht aussehen? Im Rahmen des KLUG-Projekts konnte natürlich nicht die bislang nicht vorhandene, in sich geschlossene Taxonomie für Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten entwickelt werden. Es war aber möglich, strukturelle Grundsätze zu benennen. Den Lehrkräften werden in der E-Session 1 drei Typen von Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten vorgestellt, die für deren eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln adaptiert werden können.

³¹ In der Geschichtsdidaktik wurden ausgehend vom FUER-Modell bereits Anregungen zur Förderung historischer Orientierung auf einer unterrichtspragmatischen Ebene entwickelt, z. B. von Ammerer (2019). Die Ideen im Rahmen des KLUG-Projekts hingegen forcieren explizit eine Rückbindung an die Theorie von Bräuer (2022) zu den Orientierungsgelegenheiten, welche auf das FUER-Modell aufbaut.

1. *Die Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug und zielt auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft.*
2. *Die Fragestellung greift den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur auf.*
3. *Die Fragestellung greift Vergangenheitsbezüge auf, mit denen Politik gemacht werden soll.*

Die Auswahl dieser drei Typen und ihre Umsetzung lassen sich theoretisch begründen, und zwar unter Berücksichtigung der skizzierten Ansätze aus der Geschichtsdidaktik, der Pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik. Dies wird im Folgenden kurz skizziert:

1. *Die Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug und zielt auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft.*

Grundlage: Anthropologische Universalien und Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug

Eine Möglichkeit, um Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten zu konzipieren, ist, anthropologische Universalien (Rüsen & Schreiber, 2019) ins Zentrum zu stellen. Rüsen arbeitet in seiner Historik ein „System historischer Universalien“ mit überzeitlicher Bedeutung heraus (Rüsen, 2008, S. 180), die er jeweils in Dichotomien anlegt (unten – oben, arm – reich, Peripherie – Zentrum, Exklusion – Inklusion, ...). Er macht als Motor historischer Veränderung das Streben aus, sich dem als vorteilhafter bzw. besser Empfundene anzu nähern. Rüsen's Verweis auf die Nützlichkeit dieser Theorie für die Ausdifferenzierung historischer Fragestellungen und als Grundlage für Sinnbildungen über Zeiten und Kulturen hinweg (Rüsen, 2008, S. 181) gilt auch für Fragestellungen im Unterricht.

Auch Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug³² haben ihren Wert darin, eine Verbindung zwischen den drei Zeitebenen zu erleichtern und damit historische Orientierung zu unterstützen (Rüsen & Schreiber, 2019, S. 103). Ihr Spezifikum ist, dass sie zwar über gemeinsame prototypische Merkmale definiert werden, diese sich aber epochen- bzw. kulturspezifisch modifizieren (Rüsen und Schreiber, 2019).³³

Der Bezug auf Universalien und Konzepte wird im Rahmen des KLUG-Projekts genutzt, um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, Fragestellungen zu entwickeln, die den Lernenden Orientierungsgelegenheiten bieten.³⁴ Dabei ist nicht

³² Im Folgenden kurz „Konzepte“.

³³ Vgl. das Konzept *Krieg* und seine spezifischen Konkretisierungen wie Erster Weltkrieg, Dreißigjähriger Krieg, Perser Kriege, Ukraine-Krieg, Golfkriege.

³⁴ Auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellungen mit Vergangenheitsbezug können auch auf Rüsen's Kategorie der historischen Erfahrung fokussieren. Mit letzterer ist gemeint, dass Zeit durch die Veränderung von Lebensbedingungen erfahrbar wird und dass daraus „historische Erkenntnisse“ gezogen werden.

entscheidend, dass die auf die Universalie bzw. das Konzept abzielende Fragestellung explizit gegenwartsbezogen formuliert ist (vgl. exemplarisch die Fragestellung zu einer Unterrichtseinheit zum Ersten Weltkrieg: „Macht Fortschritt Kriege besonders grausam? Das Beispiel Erster Weltkrieg“). Es ist das Irritationspotential, das historische Orientierung anregt und kognitiv aktivierend wirkt. Im Beispiel besteht es aus der Kombination „Fortschritt“ und „grausam“. Ihm wird zwar am historischen Beispiel nachgegangen, zugleich weist das Irritationspotential aber über den historischen Fall hinaus und regt an, über Gegenwart und Zukunft nachzudenken, beispielsweise über den Einsatz von Drohnen oder über „künstliche Intelligenz“, durch die Waffen befähigt werden könnten, „selbst“ über ihren Einsatz zu entscheiden.

Maßgeblich ist, dass die Lehrperson im Unterricht die Chance nutzt, die beiden unterschiedlichen Ausprägungen desselben Phänomens in Vergangenheit und Gegenwart zueinander in Beziehung zu setzen. Die qualitätsvolle Einbindung der Auseinandersetzung mit Konzepten und Universalien in den Unterricht ist es also, die die Frage bejaht: Bietet die Lehrperson durch die Auseinandersetzung mit der Fragestellung für die Lernenden eine Orientierungsgelegenheit?³⁵

Diese theoriebasierten Grundlagen habe ich für meine Studie operationalisiert, um Evaluationskriterien dafür zu gewinnen, inwiefern Fragestellungen vorliegen, die einen Vergangenheitsbezug enthalten und auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielen. Diese lauten wie folgt:

Die Lehrperson nutzt das Irritationspotential von Lehrplanthemen für die Formulierung von Fragestellungen, die auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielen. Eine solche Fragestellung enthält oder zielt z. B. auf anthropologische Universalien oder Theorie-fundierte Konzepte, wie z. B. Herrschaft, Propaganda, und macht deutlich, dass sie über das vergangene Thema hinausgreift, etc.

2. *Die Fragestellung greift den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur auf.*

Schließlich manifestiert sich das „Ganze von Geschichte“ im „Sinnzusammenhang der Zeiten“, so Rüsen. Unter „Geschichte als Ganzes“ versteht er „eine Kohärenz des Zeitzusammenhangs, der die Geschäfte der Vergangenheit zu einer Geschichte zusammenfügt, die gegenwärtiges Handeln und Leiden zeitlich orientieren kann“ (Rüsen, 2008, S. 179-180).

³⁵ Fragestellungen, die über das behandelte historische Thema hinaus reichen, indem sie einen Vergleich zwischen verschiedenen Vergangenheiten, also auf „Orientierung in der Vergangenheit“ (Schreiber, 2007c, S. 243), anzielen, nutzen zwar Universalien bzw. Konzepte. Sie stehen aber noch nicht für „Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten“, weil sie nicht erkennbar die Gegenwart und Zukunft einbeziehende historische Orientierung der Lernenden im Blick haben.

Im Begriff Geschichtskultur³⁶ spiegelt sich der „Geschichtsboom“ der Gegenwart (Rüsen, 2008, S. 233). Es ist also davon auszugehen, dass die Lernenden in ihrer Lebenswelt, etwa in den sozialen Netzwerken, auf zahlreiche Artefakte der bzw. Niederschläge von Geschichtskultur treffen.

Geschichtskultur als Sammelbegriff für die „unterschiedlichen Strategien der wissenschaftlichen Forschung, der künstlerischen Gestaltung, des politischen Machtkampfes, der schulischen und außerschulischen Erziehung, der Freizeitanimation und anderer Prozeduren der öffentlich-historischen Erinnerung“ (Rüsen, 2008, S. 234) umfasst eine kognitive, eine politische und eine ästhetische Dimension (Rüsen, 1994, S. 11; 2008).³⁷ Diese Strukturierungsansätze sind auf breite Akzeptanz gestoßen (Ziegler, 2017, S. 6). Sie aufgreifend definiert Ziegler Geschichtskultur knapp als „gesellschaftliches Handeln in, durch und mit Geschichte“ (Ziegler, 2017, S. 7). In einer grundlegenden Elementarisierung wird im Rahmen des KLUG-Projekts unter Geschichtskultur der Umgang der Gesellschaft mit Geschichte verstanden. In solche Umgangsweisen wachsen die SchülerInnen hinein. Ihre „vorgängige Orientiertheit“ ist dadurch geprägt. Deshalb kommt der Geschichtskultur insbesondere im Kontext der Schaffung von Orientierungsgelegenheiten Bedeutung zu.

Gleichzeitig verweist die Empirie auf Vorbehalte von Lehrpersonen gegenüber Erzeugnissen der Geschichtskultur, wie z. B. Historienfilmen. Lehrkräfte binden diese lieber gar nicht erst in den Geschichtsunterricht ein (Münch, 2017, S. 181), anstatt diese Erzeugnisse als Chance für den Unterricht wahrzunehmen. Im Rahmen des KLUG-Projekts wird Wert darauf gelegt, Geschichtskultur in den Unterricht einzubeziehen. Lehrpersonen werden dabei angeregt, Erscheinungsformen der Geschichtskultur, von denen sie annehmen, dass sie im Leben der Lernenden allgegenwärtig sind, aufzugreifen und mit einer Fragestellung zu synthetisieren, die auf De-Konstruktion (s. Kap. 3.1.1) abzielt. Die dadurch entstehenden Einsichten brechen mit bisherigen Einschätzungen und beinhalten somit Irritationspotenziale, die zu einer vertieften Auseinandersetzung anregen (vgl. kognitive Aktivierung als Tiefenstruktur guten Unterrichts, s. Kap. 3.1.2). Hierunter können sich bspw. Fragestellungen scharen, deren Ziel darin besteht, am Beispiel des geschichtskulturellen Artefakts den Konstruktcharakter von Geschichte zu verdeutlichen, etwa indem Sichtweisen bzw. Narrative unterschiedlicher Gruppen auf ein und dieselbe Vergangenheit betrachtet werden. Methodisch geht es darum zu lernen, Vergangenheitsbezüge auf ihre Triftigkeit zu hinterfragen. Ziel der De-Konstruktion kann aber auch sein, die eigenen Positionierungen zu reflektieren und zu lernen, sich argumentativ

³⁶ Die Theoriegrundlage für diese bedeutsame Kategorie der Geschichtsdidaktik war lange Zeit umstritten, denn es mangelte u.a. an Einigkeit darüber, auf welche Weise der Begriff der Geschichtskultur zur Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins in Beziehung zu setzen sei (Schönemann, 2000).

³⁷ Nach Rüsen's neueren Überlegungen gesellen sich noch eine religiöse und eine moralische Dimension dazu (Rüsen, 2013).

gegen untriftige Aussagen (z. B. von Verschwörungs„theoretikern“) zu stellen. Auf einem höheren Niveau kann ein Ziel sein, gerade auch kulturell anschlussfähige Narrative zu de-konstruieren und in ihrer Oberflächen- und Tiefenstruktur zu erschließen.

Auch hier habe ich diese theoriebasierten Grundlagen für meine Studie operationalisiert, um Evaluationskriterien dafür zu gewinnen, inwiefern Fragestellungen vorliegen, die den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur aufgreifen. Diese lauten wie folgt:

Die Lehrperson bindet mediale Repräsentationen von Geschichtskultur der Gegenwart in ihren Unterricht ein und verknüpft sie mit einer Fragestellung. Damit ist gemeint, dass die Lehrperson die Verarbeitung von Geschichte in der gegenwärtigen Lebenswelt der Lernenden, z. B. im Einstieg, aufgreift. Eine solche Fragestellung könnte z. B. auf die Absicht oder Triftigkeit der Darstellung in der Geschichtskultur zielen.

3. Die Fragestellung greift Vergangenheitsbezüge auf, mit denen Politik gemacht werden soll.

Die Lehrperson kann bei der Entwicklung einer Fragestellung als Orientierungsgelegenheit aber auch ein Augenmerk auf Vergangenheitsbehauptungen legen, die ausschließlich getroffen werden, um „Politik zu machen“. Diese Sonderform der politischen Dimension von Geschichtskultur möchte ich herausgreifen. Derartige Vergangenheitsbehauptungen erfüllen Ansprüche der „empirischen Triftigkeiten“ nicht nur nicht, sie legen auch gar keinen Wert darauf: Ihre Überzeugungskraft fußt allein auf der Bereitschaft der RezipientInnen zu glauben (Barricelli, 2019, S. 45). Die Narrative werden in politischer Absicht produziert, genauer in der verführerischen Absicht, Gegenwarts- und Zukunftspositionen zu legitimieren (Wolfrum, 2019, S. 133). Diese Narrationen werden unter „Geschichtspolitik“ subsumiert, also unter den Versuch politischer Einflussnahme mit Hilfe von Geschichte (Assmann, 2006; Wolfrum, 1999).

Es ist eine Aufgabe des Geschichtsunterrichts, mit den Lernenden zu trainieren, solche wirkmächtigen Orientierungsangebote als solche überhaupt zu erkennen und die damit verbundenen Vergangenheitsbehauptungen zu de-konstruieren. SchülerInnen sollen diesen Manipulationen nicht auf den Leim gehen, sondern sie durchschauen. Dieses Ziel gilt uneingeschränkt für alle Lernenden.

Wiederum habe ich für meine Studie auf theoretischer Grundlage Evaluationskriterien dafür entwickelt, inwiefern Fragestellungen vorliegen, die Vergangenheitsbezüge aufgreifen, mit denen Politik gemacht werden soll. Diese lauten wie folgt:

Die Lehrperson bindet Vergangenheitsbezüge der Geschichtspolitik in den Unterricht ein und verknüpft sie mit einer Fragestellung, die u. a. auf De-Konstruktion

abzielt. Eine solche Fragestellung könnte z. B. die Absicht oder Triftigkeit des Vergangenheitsbezugs in der Geschichtspolitik in den Blick nehmen.

Ein weiteres Evaluationskriterium ergibt sich aus der Rolle, die Fragestellungen im Gesamtverlauf von Unterrichtsstunden haben. Angelehnt an den Regelkreis des historischen Denkens (Hasberg & Körber, 2003) ist es von Bedeutung, dass die Fragestellung im Laufe der Unterrichtsstunde explizit aufgegriffen wird und dass die Lehrperson Sorge dafür trägt, dass die Fragestellung auch beantwortet wird. Dieser Umgang mit der Fragestellung, d. h. deren Wiederaufgreifen und Beantworten, sorgt erst dafür, dass Irritationen bearbeitet werden und letztlich Orientierung stattfinden kann. Aus diesem Grund wird das Wiederaufgreifen ebenfalls im Zuge meiner Beobachtungsstudie erfasst. Als Evaluationskriterium wurde formuliert:

Die Lehrperson sorgt dafür, dass die Fragestellung explizit noch einmal aufgegriffen wird und dass versucht wird, eine zusammenfassende Antwort zu formulieren.

Im folgenden Kapitel möchte ich zum einen aufzeigen, wie sich Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten in Advance Organizer integrieren lassen. Dabei handelt es sich um eine nachgewiesenermaßen lernförderliche Methode. Außerdem gilt es darüber hinaus zu zeigen, wie Advance Organizer im Rahmen des KLUG-Projekts auf Geschichtsunterricht gewendet worden sind und auf welche Weise mit ihnen Vorwissen aktiviert und für historisch-denken-Lernen fruchtbar gemacht werden kann.

3.2.3 Advance Organizer als Methode der Lernförderung für alle SchülerInnen

Das Konzept des Advance Organizers geht zurück auf Ausubel, der die Methode zur Aktivierung von Vorwissen entwickelte (Ausubel, 1960; 1963). Er brachte seine Überlegungen 1968 in einem schmissigen Statement pointiert zum Ausdruck: „If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly“ (Ausubel, 1968, S. 6). Die Schlüsselrolle des Vorwissens bei der Aneignung neuen Wissens wurde vielfach bestätigt (Dochy et al., 1999; Gruber & Stamouli, 2020; Kintsch, 1988). Eine wegweisende Studie dazu veröffentlichte Chi. Sie konnte die Überlegenheit von Kinder-Experten gegenüber Erwachsenen-Novizen beim Schachspielen aufgrund von Vorwissen nachweisen (Chi, 1978). Zusammenfassend lässt sich festhalten: Vorwissen ist bedeutsam für den Erwerb neuen Wissens. Ausschlaggebend ist dabei, dass neu Gelerntes mit bereits vorhandenen kognitiven Strukturen verknüpft wird (Renkl, 2020, S. 10).

Ausubels Überlegungen zum Advance Organizer wurden international an vielen Stellen aufgegriffen und weiterentwickelt. In der nationalen und inter-

nationalen Literatur findet sich aber keine einheitliche Definition der Methode des Advance Organizers (Ellinger, 2014, S. 211). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Advance Organizer die begrenzten Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses im Blick haben, indem sie Vorwissen aktivieren und bei neu Gelerntem die zentralen Informationen in den Fokus stellen (Kunter & Trautwein, 2013, S. 112).

Was sagt die Empirie zur Wirksamkeit von Advance Organizern im Unterricht unserer zunehmend heterogenen Klassen? Erste Studien belegen, dass diese Lehrmethode förderlich für das Unterrichten in inklusiven Settings ist (Martenstein & Melzer, 2013). Hattie unterstreicht die hohe Effektstärke des Einsatzes des Advance Organizers als Methode im Unterricht für alle SchülerInnen (Hattie, 2009). Er betont die Schwierigkeiten, vor denen Lernende stehen, wenn sie unstrukturiertes Wissen aufnehmen sollen. Aus diesem Grund sieht er im strukturbildenden Wesen die große Schlagkraft des Advance Organizers. Richtig im Unterricht präsentiert, kann Neues besonders gut mit Vorwissen verknüpft werden (Hattie & Yates, 2015, S. 109). Die Wirksamkeit dieser Lehrmethode ist speziell im Grundschulbereich empirisch belegt, wie Studien von Martenstein (2017) zum Einsatz von Advance Organizern im Sachunterricht sowie von Reinck (2016) zu deren Einsatz im Mathematikunterricht in heterogenen Klassen zeigen.³⁸

Im Rahmen des KLUG-Projekts wurden Advance Organizer unter Beachtung der von Wahl (2006) formulierten Prinzipien auf das kompetenzorientierte Lernen und Lehren von Geschichte in heterogenen Klassen gewendet. Wahl schlägt folgende Vorgehensweise vor:³⁹ Zunächst werden die für das jeweilige Fachgebiet essentiellen Begriffe, ca. 15 bis 20 Schlagwörter, gesammelt. Man kann sie auf Kärtchen notieren und entsprechend einer Struktur-lege-Technik so anordnen, dass sich die Zusammenhänge zwischen den Begriffen herauskristallisieren.⁴⁰ In der Wendung auf Geschichtsunterricht arbeitete das KLUG-Team heraus, dass es die leitende Fragestellung der Unterrichtsreihe ist, die hinter der Vernetzung der Begriffe steht. Sie bildet als zentrale Orientierungsgelegenheit den Dreh- und Angelpunkt der gesamten Sequenz. Unter ihr scharen sich die einzelnen Unterrichtseinheiten.

Dies gilt es im Advance Organizer sichtbar zu machen. Die übergeordnete leitende Fragestellung für die gesamte Unterrichtsreihe bildet den Rahmen. Die Unterrichtsstunden sind die Bausteine im Advance Organizer. Sie sind mit Fragestellungen versehen, die sich der Leitfrage zuordnen lassen. Diese Ver-

³⁸ Die Lernförderlichkeit der Advance Organizer konnte mittlerweile sogar im game-based-learning nachgewiesen werden (Denham, 2018).

³⁹ Auch Martenstein und Melzer (2013) entwickelten didaktische Prinzipien für Advance Organizer, die denen von Wahl ähneln.

⁴⁰ Das Kriterium der Vernetzung stellt auch einen wesentlichen Unterschied zu einer Mindmap dar, die zwar Begriffshierarchien verdeutlicht, aber nicht herausarbeitet, welche Verbindungen zwischen den Begriffen bestehen (Wahl, 2006, S. 144-145).

netzung wird dadurch verstärkt, dass auch die zu thematisierenden, „essentiellen Begriffe“ bzw. Konzepte im Advance Organizer aufgeführt werden: Die zentralen Konzepte der Unterrichtsreihe werden an mehreren Stellen in den Advance Organizer eingebettet. Die Lehrperson sollte im Unterricht und dann bei der Demonstration von Zusammenhängen am Advance Organizer immer wieder auf die Konzepte verweisen und so die Vernetzung von Vorwissen und neuem Wissen, von prototypischen und epochenspezifischen Merkmalen unterstützen.

Auch Wahls zweite Forderung, dass der Advance Organizer im Unterricht in eine anregende Problemstellung eingebettet werden soll (2006, S. 145), wird über die Fragestellungen realisiert, die als kognitiv aktivierende, Irritationspotentiale berücksichtigende Orientierungsgelegenheiten entwickelt werden. Sie sorgen also nicht nur für Zielklarheit, sondern zugleich dafür, dass für die Lernenden die lebensweltliche Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Thema erkennbar ist.

Drittens empfiehlt Wahl eine Mehrfachkodierung, was z. B. bedeutet, dass zentrale Inhalte oder Konzepte nicht nur sprachlich benannt, sondern zusätzlich durch Bilder visualisiert werden. Im Falle des KLUG-Projekts handelt es sich z. B. um Bildquellen, Rekonstruktionszeichnungen oder bildliche Darstellungen. Die Bilder sollten auch in den jeweiligen Unterrichtsstunden eine Rolle spielen, damit die SchülerInnen Advance Organizer und Unterricht verbinden und z. B. die Erarbeitung der Konzepte besser erinnern können. Mehrfachkodierung ist auch ein zentrales Element im Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3), der sonderpädagogischen Grundlage der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts: Denn wenn zentrale Informationen in unterschiedlicher Repräsentation vorliegen, können eventuelle Lernbeeinträchtigungen ausgeglichen werden.

Wahl schlägt vor, den Lernenden den Advance Organizer Schritt für Schritt, also Stunde für Stunde, zu präsentieren, da vollständige Organizer auf den ersten Blick in ihrer Fülle kompliziert wirken können (Wahl, 2006, S. 148). Davon weicht das KLUG-Projekt bewusst ab, denn es geht ja gerade darum, die leitende Fragestellung von Anfang an vor Augen zu haben. Andere Vorschläge Wahls lassen sich dagegen gut aufgreifen, z. B. dass die Arbeit mit dem Advance Organizer ca. zehn Minuten nicht überschreiten sollte (Wahl, 2006, S. 149) oder dass der Advance Organizer den Lernenden dauerhaft zur Verfügung stehen sollte (Wahl, 2006, S. 150), analog, etwa in Form einer Kopie oder eines Plakats im Klassenzimmer oder digital.

Auf Basis der Überlegungen zur Entwicklung bzw. zum Umgang mit Advance Organizern im Geschichtsunterricht wurden auch hier Evaluationskriterien für die gelungene Adaption auf eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln entwickelt. Diese lauten wie folgt:

Gestaltung des Advance Organizers

Der Advance Organizer enthält die leitende Fragestellung der Unterrichtsreihe sowie die Fragestellungen der Einzelstunden. Außerdem enthält er, z. B. farbig hervorgehoben, zentrale Konzepte der Unterrichtsreihe. Zu jeder Fragestellung schlagen sich zentrale Inhalte oder Konzepte mehrfach nieder, z. B. in Form einer Text-Bild-Kombination.

Qualitätsvoller Umgang mit dem Advance Organizer im Geschichtsunterricht

Die Lehrperson nutzt den Advance Organizer, um Vorwissen zu aktivieren.

und/oder

Die Lehrperson bettet das neu Gelernte in den Advance Organizer ein.

und/oder

Die Lehrperson nutzt den Advance Organizer als Vorausorganisator, indem sie zu Beginn einer Unterrichtsreihe einen Ausblick gibt oder indem sie in einer Stunde der Unterrichtsreihe einen Ausblick auf die Folgestunde(-n) gibt.

Im Folgenden möchte ich abschließend kurz skizzieren, inwiefern in den Evaluationskriterien zum Advance Organizer auch Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) berücksichtigt sind:

Wenn Lehrpersonen im Geschichtsunterricht einen Advance Organizer einbinden, der den Evaluationskriterien entspricht, ist dabei Zielklarheit und somit ein gutes Classroom Management per se mit angelegt, da am Advance Organizer ein Überblick über die bevorstehende Unterrichtsstunde oder -reihe gegeben werden kann. Die SchülerInnen haben so deutlich vor Augen, was in der bzw. den kommenden Stunde(-n) erarbeitet werden wird. Darüber hinaus ist durch die Aktivierung von Vorwissen am Advance Organizer auch die Tiefenstruktur der kognitiven Aktivierung berücksichtigt. Zudem wirkt die Arbeit mit dem Advance Organizer konstruktiv unterstützend, denn indem Lehrpersonen am Advance Organizer Vorwissen aktivieren oder einen Ausblick auf bevorstehende Inhalte geben, sorgen sie von vornherein dafür, dass Verständnisprobleme nur vermindert auftreten: Durch die Arbeit mit dem Advance Organizer können die SchülerInnen Neues gut mit Bekanntem verknüpfen.

3.3 E-Session 2: „Historischer Orientierung den Boden bereiten“: Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug & Direkte Instruktion

Dass zielklare Fragestellungen kognitive Aktivierung unterstützen und eng mit Irritationen und darauf bezogenen Orientierungsgelegenheiten sowie mit Zeitdimensionen verbindenden Universalien und Konzepten zusammenhängen, ist Thema der E-Session 1. Advance Organizer werden als Methode eingeführt, die im Sinne eines Universal Designs alle SchülerInnen in ihrem historischen Lernen unterstützen.

E-Session 2 setzt sich nun näher mit Universalien und Konzepten auseinander, worin ihre Bedeutung besteht und wie SchülerInnen lernen können, sicher über sie zu verfügen.

3.3.1 Geschichtsdidaktische Fundierung

Die Geschichtsdidaktik hat einige Klassifizierungen für historische Begriffe bzw. Konzepte hervorgebracht. An dieser Stelle sind die Arbeiten von Günther-Arndt (2020), Kühberger (2012b), Rohlfes (2005, S. 70–72), Rüsen (1986, S. 81; 2013, S. 156) sowie Rüsen und Schreiber (2019) zu nennen. Die Bedeutung konzeptionellen Wissens für historisches Lernen und für historische Orientierung wird immer wieder betont (Kühberger, 2016; Rüsen & Schreiber, 2019; Werner & Schreiber, 2018). Den Überlegungen Rüsen und Schreibers (2019) folgend, möchte ich nun näher als am Beispiel der E-Session 1 bereits erfolgt, auf Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug⁴¹ eingehen, da diese das theoretische Fundament der E-Session 2 bilden.

Mit Konzepten ist es möglich, Entwicklungen, die typisch für eine Zeit sind, konzeptuell zu fassen, also z. B. Propaganda im NS (Rüsen & Schreiber, 2019, S. 106), sie als zeitspezifische Ausprägung (etwa von Propaganda) zu verstehen und sie zugleich mit ähnlichen Entwicklungen in anderen Zeiten (z. B. mit Propaganda in der DDR) vor allem aber auch mit Heute und mit Trends für die Zukunft (Verbreitung von Fake News als gezielte Falsch- und Desinformationen über mediale Propagandamaschinen; Filter Bubbles; Hate Speech) zu vergleichen. Konzepte sind also geprägt von Zeitspezifika und ihnen ist gleichzeitig etwas Allgemeines, Überzeitliches, Prototypisches inhärent (Rüsen & Schreiber, 2019, S. 105).⁴² Der Parameter dieses Vergleichs sind die prototypischen Merkmale.

⁴¹ Im Folgenden kurz „Konzepte“.

⁴² Auch Kühberger verweist auf die Notwendigkeit, dass sich die Fachdidaktik auf die zentralen Konzepte innerhalb der Disziplin verständigen muss (Kühberger, 2012a).

Konzepte rangieren innerhalb der verschiedenen Arten von historischen Begrifflichkeiten auf einer mittleren Abstraktionsebene. Den Konzepten übergeordnet sind universelle Kategorien, innerhalb derer sich menschliches Leben immer und überall vollzieht. Sie zeigen sich in einem sehr komplexen spannungsreichen Feld von Gegensätzen, die eine dauernde Herausforderung an kulturelle Sinnbildung darstellen. Jeder Mensch und jede menschliche gesellschaftliche Gruppe lebt in der Spannung etwa von Macht und Ohnmacht (Kategorie Politik), von reich und arm (Kategorie Wirtschaft), von oben und unten (Kategorie Gesellschaft), von Innerweltlichkeit und Transzendenz (Kategorie Religion), von Dazugehören und Ausgeschlossenwerden (Kategorie Inklusion). Auch wenn Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch die gleichen Universalien bestimmt sind, wird an ihnen zugleich auch die zeitliche Bewegtheit des Lebens deutlich. Die einzelnen Gegensätze stellen für jeden von ihnen Betroffenen eine Herausforderung dar, die immer wieder bewältigt werden muss. Dabei will der Mensch grundsätzlich über die gegebenen Umstände seines Lebens hinaus, setzt Energien für weiterführende Absichten frei, für Ausprägungen, die ihm besser, erstrebenswerter, erfüllender erscheinen.

Hierarchisch unter den Konzepten stehen die „Bezeichnungen konkreter und je einmaliger historischer Geschehnisse“, wie z. B. Westfälischer Frieden, Schlacht am Amselfeld, Mauerfall, Indischer Aufstand von 1857 (Rüsen & Schreiber, 2019, S. 104). Historische Ereignisse gewinnen erst an Reichweite, wenn sie kontextualisiert und eben über Konzepte eingeordnet werden.

Warum ist das verfügen-Können über Konzepte und Universalien so bedeutsam? Der konzeptuelle Zugriff ermöglicht grundsätzlich eine Vergleichbarkeit von Vergangenheit und Gegenwart. Wenn es gelingt, dass Lernende die semantische Veränderbarkeit der Konzepte über die Zeit hinweg erkennen und reflektieren, dann werden sie in ihrer Fähigkeit zu historischer Orientierung und auch in ihrer Diskurskompetenz gestärkt. Angesichts der Instrumentalisierung von Geschichte in Politik und Gesellschaft ist eine Förderung des Verstehens von Konzepten der kritischen Teilhabe an diesen Diskursen zuträglich: Die in Orientierungsangeboten enthaltenen Sinnbildungen können besser erkannt und hinterfragt werden (Rüsen & Schreiber, 2019, S. 109).

Unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung ist gemäß dem FUER-Modell das verfügen-Können über Konzepte ein Ausweis von Sachkompetenz (Schöner, 2007).⁴³ Sachkompetenz meint also gerade nicht den Aufbau trägen Begriffswissens, sondern „vielmehr das Verfügen über die Begriffe in immer neuen Situationen, was auch deren Modifikation, Erweiterung, Ergänzung, ‚Verzeitlichung‘ einschließt“ (Schreiber, 2012, S. 122). Wissen hat in diesem Zusammenhang eine funktionale Bedeutung:

⁴³ Schöner definiert Begriffe als Oberbegriff für das gedankliche Begriffskonzept und dessen terminologische Bezeichnung.

„Wissen“ ist die Bedingung für die begriffliche Erfassung von historischen Begebenheiten (...) und historischen Orientierungen (...). Das Wissen ist aber nicht das Ziel, sondern das Mittel zum Zweck. (...) Sachkompetent ist, wer über Wissen so verfügen kann, dass es anwendbar, lebendig, dynamisch, ständig erweiterbar ist und genutzt werden kann, um erfolgreich und verantwortlich mit neuen Situationen zu Rande zu kommen (Schreiber, 2012, S. 123).

Sachkompetenz verändert sich also im Laufe der Zeit. Die Begriffe, Konzepte, Universalien, mit denen umgegangen wird, haben eher den Charakter eines Hilfsmittels (Schöner, 2007, S. 276), das dabei unterstützt „historische Entwicklungen und Veränderungen (...) kategorial (...) zu erfassen“ (Schreiber, 2012, S. 121). Zusammenfassend lässt sich festhalten: Im kompetenzorientierten Unterricht wird Wissen zur Problemlösung genutzt. Auf diese Weise wird der Aufbau trägt Wissens vermieden (Sander, 2013, S. 121).

Prozedurale Kompetenzen und Sachkompetenz überlappen sich. Die Fähigkeit, Fragen an die Vergangenheit zu stellen, hängt „elementar vom Grad der erreichten Begriffs- und Strukturierungskompetenz“ ab (Schreiber et al., 2007, S. 35), der re- bzw. de-konstruierende Umgang mit Vergangenheit oder Geschichte gewinnt durch das verfügen-Können über Konzepte an Qualität. Historische Orientierung wird erst durch kategorisierende, zeitübergreifende Sinnbildung möglich.

Auf die Ebene der Kompetenzen von Lehrpersonen übertragen bedeutet dies: Konzepte und Universalien sind Teil des Wissenshorizonts, über den Lehrkräfte verfügen können müssen, um auf kompetente Weise geschichtsdidaktisch handeln zu können (vgl. GeDiKo-Modell, s. Kap. 2.1.2). Wenn Lehrpersonen geschichtsunterrichtlich strukturierungskompetent sind, beeinflusst dies auch die Qualität ihrer Fragestellungen für die jeweilige Unterrichtsstunde, die Qualität der den SchülerInnen angebotenen Orientierungsgelegenheiten, die Qualität der Förderung der Methodenkompetenz der Lernenden. Im gesamten Prozess der Lernförderung ist es wichtig, dass Lehrpersonen auf Konzepte und Kategorien zurückgreifen und historische Sachverhalte analysierbar und somit vergleichbar machen können (Körper, Heuer et al., in Vorbereitung; Körper, Werner et al., in Vorbereitung).⁴⁴

Die geschilderte theoretische Grundlage für Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug wurde durch Evaluationskriterien operationalisiert. Diese lauten wie folgt:

⁴⁴ Auf die Frage nach dem Verhältnis von historischem Wissen und historischen Kompetenzen wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen (vgl. dazu Werner (o. J.) und Ziegler (2012)).

- Die Lehrperson fördert das Verstehen von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug und sie unterscheidet dabei explizit epochenspezifische⁴⁵ und prototypische Merkmale.⁴⁶
- Die Lehrperson wählt Konzepte, die sie vertieft, erkennbar in Bezug auf die Fragestellung aus.

Im Folgenden möchte ich abschließend kurz skizzieren, inwiefern in den Evaluationskriterien zur Förderung des Verstehens Theorie-fundierter Konzepte mit Inhaltsbezug auch Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) berücksichtigt sind:

Zum einen ist die Tiefenstruktur der kognitiven Aktivierung gegeben, denn wenn Lehrpersonen Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug im Unterricht immer wieder aufgreifen – bspw. das Konzept *Revolution* im Kontext der Neolithischen Revolution, sowie in Zusammenhang mit den Ereignissen um 1789, 1848, 1918 und 1989 oder aber durch die sexuelle oder digitale Revolution, dann kann bei jedem erneuten Aufgreifen das Vorwissen zu prototypischen Merkmalen aktiviert werden. Außerdem besteht Potential zur kognitiven Aktivierung, wenn Lehrpersonen die Förderung des Verstehens Theorie-fundierter Konzepte mit Inhaltsbezug über Aufgabenstellungen realisieren, die zum Nachdenken anregen. Beispielsweise könnten die Lernenden prüfen, inwiefern die bereits bekannten prototypischen Merkmale auf ein bestimmtes epochenspezifisches Beispiel des Konzepts *Revolution* zutreffen. Darüber hinaus wirkt eine Förderung des Verstehens Theorie-fundierter Konzepte mit Inhaltsbezug auch konstruktiv unterstützend: Indem Lehrpersonen Konzeptarbeit im Unterricht durchführen, schaffen sie die Rahmenbedingungen dafür, dass die Arbeit mit Quellen gelingen kann.

Die Pädagogische Psychologie konnte belegen, dass den Konzepten beim Lernen eine entscheidende Rolle zukommt, denn im Langzeitgedächtnis verankerte und gut vernetzte Konzepte entlasten das Arbeitsgedächtnis und sind dem Problemlösen dienlich. Dies möchte ich im folgenden Kapitel erläutern.

⁴⁵ Genau genommen werden im Rahmen des KLUG-Projekts unter den epochenspezifischen Merkmalen die raum- und zeitspezifischen Merkmale verstanden. Der besseren Darstellbarkeit halber wurde die Bezeichnung epochenspezifische Merkmale gewählt.

⁴⁶ Induktiv wurde das Evaluationskriterium um die Kategorie Die Lehrperson setzt die epochenspezifischen und prototypischen Merkmale erkennbar in Beziehung zueinander ergänzt.

3.3.2 Pädagogische Psychologie: Konzepte & Schemata – Arbeitsgedächtnis & Langzeitgedächtnis

Konzepte und Schemata

Aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie spielen Konzepte eine zentrale Rolle: Ein wichtiger Faktor für erfolgreiches Lernen ist, dass sich die Lernenden bei der intensiven Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien auf die zentralen Konzepte fokussieren (Renkl, 2011). Denn dies verhindert den Aufbau trägen Wissens (Wahl, 2006) und begünstigt, dass Probleme schneller klassifiziert werden können. Schließlich ermöglicht das Labeln bestimmter Probleme oder Sachverhalte mit Konzepten den Lernenden in einem ersten Schritt, zu abstrahieren und das Allgemeine im Besonderen zu erkennen.

Für effektives Problemlösen ist es darüber hinaus wichtig, dass das an die Konzepte geknüpfte Wissen in Schemata (Mayer, 1979) organisiert ist. Schemata sind allgemeine, „skelettartige“ Wissensbestände, welche um die Besonderheiten einer bestimmten Problemsituation angereichert sind. (Renkl, 2020, S. 5). Mit Hilfe dieser „Wissenspakete“ (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 54) können allgemeine Merkmale oder Definitionen von Konzepten erinnert und gleichzeitig auf bestimmte Problemsituationen angewendet werden. Hochwertiges, also in konkreten Situationen schnell abrufbares Wissen, ist idealerweise durch Schemata repräsentiert. Die Schemata stehen in hierarchischem oder nebengeordnetem Bezug zueinander (Renkl, 2020, S. 6).

Beim Lernen neuer Konzepte oder bei der Vertiefung bereits bekannter Konzepte sind Elaborationsstrategien von großer Bedeutung. Dies bedeutet, dass das neue Konzeptwissen in eine bereits bestehende Wissensstruktur integriert wird. In Bezug auf das Lernen oder Vertiefen von historischen Konzepten könnten solche Elaborationsstrategien darin bestehen, zu überlegen, welche Ereignisse oder Entwicklungslinien in der Geschichte mit einem bestimmten Konzept überschrieben werden können oder zu prüfen, inwiefern bestimmte Merkmale eines Konzepts auf einen Sachverhalt zutreffen (Perels et al., 2020, S. 54).

Konzepte und Schemata sind untrennbar mit dem Arbeitsgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis verbunden, was ich im Folgenden kurz erläutern werde:

Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis

Gemäß Informationsverarbeitungsmodellen (Atkinson & Shiffrin, 1968) sind beim Lernen unter anderem das Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis involviert. Das Arbeitsgedächtnis kann als Speicher verstanden werden (Baddeley, 2007), der das enthält, woran ein Mensch in einer bestimmten Situation gerade denkt, also all die im Bewusstsein vorfindlichen Gedanken. Diese Auffassung ist in der Pädagogischen Psychologie allgemein anerkannt. Wichtig ist,

dass nur eine bestimmte Anzahl an Informationen im Arbeitsgedächtnis gleichzeitig gespeichert und verarbeitet werden kann, wobei die exakte Kapazität individuell unterschiedlich ist (Renkl, 2020, S. 8). Verfügen Lernende über Schemata, entlastet dies das Arbeitsgedächtnis deutlich. Beim Lernen ist das Arbeitsgedächtnis unmittelbar eingebunden. Es ist der Korridor auf dem Weg ins Langzeitgedächtnis. Wenn Informationen aus dem Arbeitsgedächtnis im Langzeitgedächtnis abgelegt werden, werden diese Informationen zu Wissen. Damit Informationen aus dem Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis überführt werden können, sind Elaborationsstrategien erforderlich. Hierzu zählt, dass die aktuell im Arbeitsgedächtnis befindlichen Informationen mit thematisch verwandtem Vorwissen verknüpft werden. Das neue Wissen fügt sich also in das hierarchisch aufgebaute Netzwerk aus Schemata ein. Wissensstrukturen im Langzeitgedächtnis lassen sich vertiefen, z. B. durch Wiederholungen oder das Anwenden erworbenen Wissens. Durch Erinnern werden Informationen aus dem Langzeitgedächtnis wiederum ins Arbeitsgedächtnis transportiert (Renkl, 2020, S. 9–10).

Wie Lehrpersonen mit der Methode der Direkten Instruktion die bedeutsame Konzeptarbeit im Geschichtsunterricht besonders effektiv durchführen können, möchte ich im nachfolgenden Kapitel zeigen. Direkte Instruktion ist eine nachgewiesenermaßen lernförderliche Methode und wurde im Rahmen des KLUG-Projekts erstmals auf Geschichtsunterricht gewendet.

3.3.3 Konzeptarbeit in heterogenen Klassen: Methode der Direkten Instruktion nutzen

Das Konzept der Direkten Instruktion hat US-amerikanische Wurzeln (Adams & Engelmann, 1996; Engelmann, 1980; Rosenshine & Stevens, 1986). Es gibt für die Direkte Instruktion keine einheitliche Definition (Quittenbaum, 2016, S. 13). Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass sie eine lehrerzentrierte Unterrichtsmethode darstellt (Lipowsky, 2015, S. 38; Weinert, 1996, S. 30), die aber gleichzeitig mit einer hohen Orientierung an den Lernenden einhergeht (Helmke, 2019, S. 5). Gerade in der deutschsprachigen Pädagogik ist Direkte Instruktion allerdings nicht unumstritten. Unterstellt wird ein über-die-Köpfe-hinweg-Unterrichten wie beim Frontalunterricht. Außerdem wird die vermeintlich geringe Aktivität der Lernenden in den „instruktiven“ Phasen der Direkten Instruktion kritisiert (Helmke, 2019, S. 5). Dabei sind die Lernenden auch bei der Direkten Instruktion aktiv, da sie neue Informationen mit Vorwissen verknüpfen. Denn „Lernen ist immer ein konstruktiver mentaler Akt – ganz gleich, durch welche Art von Lernumgebung es ausgelöst worden ist“ (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 231). Lipowsky erläutert, dass die Direkte Instruktion also gerade nicht einen fragend-entwickelnden Frontalunterricht meint, der über die Köpfe der Lernenden hinwegunterrichtet und mit einer Über- bzw.

Unterforderung einher geht (Lipowsky, 2015, S. 75). Ähnlich sehen das Weinert (1997, S. 136) und Wellenreuther (2016). In empirischen Studien wurde die positive Wirkung der Direkten Instruktion bestätigt (Wellenreuther, 2018, S. 291), insbesondere auch in sonderpädagogischen Studien (Grünke, 2006). Direkte Instruktion ist gerade bei geringer Kompetenzausprägung bedeutsam, da Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten strategisches, planendes, strukturiertes Vorgehen Schwierigkeiten bereitet. Dies führt dazu, dass offene, schülerInnenzentrierte Unterrichtssettings für diese Gruppe der Lernenden häufig mit Überforderung einhergehen. Direkte Instruktion hingegen berücksichtigt die Lernvoraussetzungen dieser Gruppe, denn Planung und Strategiefindung obliegen hier der Lehrkraft, was für die Lernenden zu großer Klarheit führt und dem Verstehen dienlich ist. Auch dass die Lehrperson überprüft, inwiefern die Lernenden auch wirklich verstanden haben und ggf. noch einmal erklärend unterstützt, ist gerade für SchülerInnen mit geringen Kompetenzausprägungen bedeutsam (Grünke, 2006, S. 251).

Allen Realisierungen der Direkten Instruktion liegt eine ähnliche Struktur zu Grunde.⁴⁷ Der Beginn ist jeweils geprägt von Vermittlungsphasen, in denen die Lehrperson im Zentrum steht. Im Laufe der Erarbeitung sinkt die Lehrpersonenzentrierung und die SchülerInnenzentrierung nimmt zu. Die Phasen, in denen die SchülerInnen im Zentrum stehen, werden zudem begleitet von Feedback. Grundsätzlich lässt sich also festhalten, dass sich die Rolle der Lehrperson in den Phasen der Direkten Instruktion verändert. Während die Lehrperson in den frühen Phasen eher in einer wissensvermittelnden Rolle ist, wechselt sie in den späteren Phasen in die Rolle des Lernbegleiters (Brüning & Saum, 2019, S. 29).

Im Rahmen des KLUG-Projekts wurde Direkte Instruktion auf den Geschichtsunterricht gewendet, und zwar zur Erarbeitung von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug.

⁴⁷ Rosenshine und Stevens schlagen folgende Merkmalsliste vor: Rückblick, Präsentation neuer Lerninhalte, angeleitetes Üben, Rückmeldung und Korrektur, Übung ohne Anleitung, wöchentlicher oder monatlicher Rückblick (Rosenshine & Stevens, 1986, S. 379). Lipowsky benennt als Merkmale der Direkten Instruktion „klare Zielvorgaben, die verständliche Darstellung von Inhalten, ein schrittweises Vorgehen, Lehrerfragen mit unterschiedlicher Schwierigkeit, Phasen angeleiteten und selbstständigen Übens, häufiges Lehrerfeedback und eine regelmäßige Überprüfung der Lernfortschritte der Lernenden“ (Lipowsky, 2015, S. 74). Brüning & Saum unterscheiden in einem größeren Raster die 3 Großphasen Vermittlung, Angeleitetes Üben und Selbstständiges Üben (Brüning & Saum, 2019, S. 16). Kunter und Trautwein benennen vier Großphasen: Zunächst die Einführung, in der es gilt, bereits Gelerntes zusammenfassend zu wiederholen. Daran schließt sich die Darbietung an, bei der Lernziele benannt und Lerninhalte kompakt durch die Lehrperson erklärt werden. Sodann folgt die Übungsphase in der Gruppe, die begleitet ist von Feedback. Schließlich folgt die individuelle Übungsphase, die ebenfalls mit Feedback Hand in Hand geht (Kunter & Trautwein, 2013, S. 118).

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Aus Sicht der Pädagogischen Psychologie wird durch gezielt eingesetzte direkte Instruktion die Grundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema geschaffen. Schemata werden aufgebaut, die das Arbeitsgedächtnis entlasten und den Ausbau des Langzeitgedächtnisses unterstützen. Aus Sicht der Sonderpädagogik ist von Bedeutung, dass die Phasen der Vermittlung von großer Klarheit sind und dass überprüft wird, inwiefern die Lernenden verstanden haben, was vermittelt werden sollte (Phase der angeleiteten Praxis). Dem RTI-Ansatz entsprechend (s. Kap. 2.1.2) muss den SchülerInnen, die noch nicht über die zu erlernenden Grundlagen verfügen können, gezielt beim Erwerb geholfen werden. Erst dann macht die Phase der freien Praxis auch für sie Sinn. Die Geschichtsdidaktik hat sich bislang eher wenig mit den Mehrwerten Direkter Instruktion befasst. Insbesondere die lehrerzentrierte Vermittlung der zentralen prototypischen Merkmale und die angeleitete Praxis haben Potenzial, die Unterrichtsqualität des Geschichtsunterrichts deutlich zu steigern.

Auch direkte Instruktion und ihre theoretische Begründung wurden durch Evaluationskriterien operationalisiert. Diese lauten wie folgt:

1. *Kontextualisierung: Die Lehrperson bettet das Konzept präzise in einen historischen Kontext ein. Sie wiederholt dabei Situationen, die durch das Konzept „überschrieben“ werden können.*
2. *Präsentation: Die Lehrperson demonstriert das Konzept an epochenspezifischen Merkmalen, nutzt auch Bildbeispiele.*
3. *Generalisierende Zusammenfassung: Die Lehrperson benennt prototypische Merkmale des Konzepts.*
4. *Angeleitete Praxis und Feedback: Die Lehrperson überprüft nun an einfachen Beispielen, ob die Lernenden das Konzept verstanden haben. Sie hat dafür ein Arbeitsblatt oder Tool vorbereitet. Die Lernenden ordnen z. B. ein prototypisches Merkmal und ein Bildbeispiel zu. Es sind aber auch andere Formen der raschen Überprüfung denkbar. Die Lehrperson verschafft sich sodann einen schnellen Überblick darüber, welche SchülerInnen die Aufgabe noch nicht richtig gelöst haben. Sie wiederholt mit ihnen noch einmal ein Training in Form von Kontextualisierung, Präsentation und generalisierender Zusammenfassung, während der Rest der Klasse in die nächste Phase, die freie Praxis, eintritt.*
5. *Freie Praxis und Feedback: Die Lernenden wenden das Konzept nun selbstständig an. Die Lehrperson verschafft sich dabei einen Überblick über den Fortschritt der Lernenden und sie gibt bei Bedarf einzelnen Lernenden oder Gruppen unterstützende Hinweise.*

In der unterstützenden Verwendung von Bildbeispielen im Rahmen der Präsentation sowie in den Feedback-Phasen im Rahmen von angeleiteter und freier Praxis spiegelt sich das Universal Design for Learning, das eine Grundannahme des KLUG-Projekts darstellt (s. Kap. 3.1.3). Im Folgenden möchte ich abschließend kurz skizzieren, inwiefern in den Evaluationskriterien zur Durch-

führung einer Direkten Instruktion zum Zweck der Förderung des Verstehens Theorie-fundierter Konzepte mit Inhaltsbezug auch Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) berücksichtigt sind:

Kognitive Aktivierung ist durch das aktivierte Vorwissen im Rahmen der Phase der Kontextualisierung gegeben. Auch wirkt es kognitiv aktivierend, wenn die SchülerInnen das über direkte Instruktion vermittelte Konzept in der Phase der freien Praxis selbstständig auf andere Kontexte anwenden. Weiterhin ist bei der Durchführung der Direkten Instruktion Classroom Management berücksichtigt. Denn wenn Lehrpersonen anspruchsvolle, für das Verständnis jedoch zentrale Konzepte über direkte Instruktion vermitteln, dann sorgen sie dafür, dass es gar nicht erst zu Unruheherden im Klassenzimmer kommt, die durch Verständnisprobleme ausgelöst sind. Schließlich ist auch konstruktive Unterstützung realisiert: Denn indem sie in Bezug auf wichtige Konzepte Verständnisprobleme antizipieren und mittels Direkter Instruktion abfedern, wirken Lehrpersonen zugleich konstruktiv unterstützend. Darüber hinaus wirken auch die Feedback-Phasen in angeleiteter und freier Praxis konstruktiv unterstützend.

3.4 E-Session 3: „Damit es stimmig ist“: Passung von Fragestellung, Materialauswahl und Aufgabenstellung

Auch die dritte E-Session ergibt sich aus der Ausrichtung der Fortbildungsreihe am Regelkreis des historischen Denkens, dem damit verbundenen Kompetenzerwerb der SchülerInnen und den das historisch-denken-Lernen ermöglichenden Lehrpersonen-Kompetenzen.

Mit Hilfe der E-Session 3 werden Lehrpersonen darin trainiert, den Lernenden zu ermöglichen, auf gestellte historische Fragen Antworten zu finden. Antworten werden aus Materialien erarbeitet, also aus Quellen und Darstellungen. Die Erschließung wird durch Aufgabenstellungen unterstützt. Wichtig ist dabei, dass die Lehrpersonen die kognitive Belastung berücksichtigen, die den Materialien innewohnt. Konkretisiert werden in der E-Session 3 auch Inklusion/Exklusion als Themen des Geschichtsunterrichts.

3.4.1 Materialauswahl: Herausforderungen und Chancen gerade auch durch das Überangebot durch Digitalisierung

Zu den Aufgaben von Geschichtslehrpersonen zählt eine mit der verfolgten Fragestellung kompatible Materialauswahl zu treffen – einschließlich der Erschließung der Materialien durch geeignete Aufgabenstellungen. Dies ist verankert in der geschichtsunterrichtlichen Methodenkompetenz: Konkret geht

es um „methodische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, um unter Berücksichtigung der leitenden Fragestellung durch die Auswahl geeigneter Materialien (Quellen und Darstellungen) und Aufgaben die (Weiter-) Entwicklung historischer Orientierungsfähigkeiten, Handlungsfähigkeiten und Teilhabefähigkeiten zu unterstützen“ (Resch & Schreiber, in Vorbereitung, S. 11).

Zentral ist also, dass die Fragestellung die Materialauswahl steuert. Dabei ist bedeutsam, dass die Materialauswahl im Geschichtsunterricht nicht immer auf Quellen fußen muss. Dies betrifft Fragestellungen, die auf mediale Repräsentationen von Geschichtskultur der Gegenwart zielen. Wenn also die Fragestellung beispielsweise *Zu welchen Sinnbildungen greifen User sozialer Netzwerke nach einem KZ-Gedenkstättenbesuch?* lautet, dann könnten als Unterrichtsmaterial auf Instagram veröffentlichte Posts geeignet sein. Möchte eine Lehrperson mit ihren Lernenden trainieren, normative Triftigkeit zu erkennen, dann könnte sie bezogen auf den Film „Asterix erobert Rom“ die Fragestellung *Warum werden die Rechte von Minderheiten in Asterix thematisiert?* begeben. Wenn hingegen Konzepte geklärt werden sollen, dann können geschichtskulturelle Medien ebenfalls hilfreich sein. Ich möchte dies am Beispiel des Themenkomplexes Reformation und den Veränderungen des Zusammenhangs zwischen Religion, Staat und Gesellschaft in der Frühen Neuzeit erklären. Angenommen, zu Beginn der Unterrichtsreihe stünde die Fragestellung *Warum gerät die Kirche in die Krise? Bsp. Frühe Neuzeit*, dann müsste neben der Verweltlichung der Kirche und der Verschwendungssucht des Klerus der Ablasshandel als wesentliches Krisenphänomen der damaligen Zeit thematisiert und in Zusammenhang zur Sorge um das eigene Seelenheil gestellt werden (Stollberg-Rillinger, 2003). Würde das Konzept *Ablasshandel* mit Quellen erarbeitet, so ginge dies mit einer hohen kognitiven Belastung einher, da in den Quellen zahlreiche heutzutage ungebrauchliche Wörter vorfindbar sind. Entschließt sich die Lehrperson aber, das Konzept *Ablasshandel* mit einem Ausschnitt aus dem Film *Luther*⁴⁸ zu erarbeiten, dann schafft sie hiermit eine gut verständliche Grundlage dafür, dass die Lernenden verstehen, warum in der Frühen Neuzeit Ablass bzw. Ablasshandel überhaupt zu einem Krisenphänomen werden konnten, weil der Zusammenhang zwischen dem Ablasshandel und der Sorge um das eigene Seelenheil in diesem Filmausschnitt besonders gut zu Tage tritt. Die Szene aus dem Spielfilm kann demnach die Erklärungen der Lehrperson kontextualisieren. Wenn das Konzept *Ablasshandel* also auf diese Weise grundgelegt worden ist, dann ist die Basis dafür geschaffen, dass möglichst alle SchülerInnen das deutlich anspruchsvollere Konzept *Krise* verstehen, was auch das didaktische Ziel sein muss. Denn *Ablasshandel* ist ein rein epochenspezifisches Phänomen, kann also nicht zu historischer Orientierung beitragen. *Krise* hingegen ist ein zeitübergreifendes Phänomen, das Gegenwart und Zukunft einbeziehende historische Orientierung ermöglicht. Die Lehrperson kann demnach in einem Setting aus

⁴⁸ Z. B. mit dem Ausschnitt 33.17–36.00 (Till, 2003).

Fragestellung als Orientierungsgelegenheit, filmischer Darstellung und anschließender Kontextualisierung im Unterrichtsgespräch die Teilhabefähigkeit ihrer SchülerInnen fördern, indem sie das Konzept Krise im Verlauf des Unterrichts auch an die Gegenwart anlegt und Ausprägungen und Ursachen der Krise mit denen aus der frühen Neuzeit vergleichen lässt. Weiterhin können für die Materialauswahl auch Erklärvideos geeignet sein, die mit zusätzlichen Visualisierungen arbeiten, oder darstellende Lexikoneinträge. Zentral ist dabei stets, dass sie zum Verständnis einer historischen Orientierung ermöglichenden Konzepts beitragen. An diesen Beispielen sollte deutlich werden, dass die Materialauswahl nicht immer auf Quellen basieren muss, sondern dass Lehrpersonen in Abhängigkeit von der Fragestellung auch auf Alternativen zurückgreifen können.

Unerlässlich sind Quellen hingegen, wenn historische Begebenheiten und Gegebenheiten im Vordergrund stehen, denn Epochenspezifika erfordern Quellenarbeit. Schließlich sind Quellen notwendige epochenspezifische Belege (Grosch, 2019). Die Herausforderung besteht in der Quellenauswahl, die der Fragestellung angemessen sein muss (Resch & Schreiber, in Vorbereitung). Zu guter Letzt sollte die Lehrperson bei der Arbeit mit Quellen und Darstellungen bedenken, dass es multiperspektivisches Material braucht, damit die Lernenden Multiperspektivität verstehen. Denn „Perspektiven“ verlangen multiperspektivische Quellen und Darstellungen. Möglich ist dabei auch, dass die Lehrperson den Lernenden durch den multiperspektivischen Zugang die erkenntnistheoretischen Grundlagen historischen Denkens erfahrbar macht (Resch & Schreiber, in Vorbereitung).

In den vorangehenden beiden Abschnitten wurde deutlich, wann Quellen sinnvollerweise in den Geschichtsunterricht eingebunden werden und wann auch auf Darstellungen zurückgegriffen werden kann.

Im Folgenden möchte ich noch kurz auf den Zusammenhang zwischen Digitalisierung und Materialauswahl eingehen. Die Digitalisierung sorgt dafür, dass Lehrpersonen aus einer Fülle an Materialien aus dem Internet auswählen können, was eine Chance darstellt, da auf einen reichen Fundus zurückgegriffen werden kann. Erstens finden sich zahlreiche digitale oder digitalisierte Schulbücher, Unterrichtsmodule und Arbeitsblätter, wie z. B. „SEGU“ (Pallaske, o. J.) oder das „mbook Gemeinsames Lernen NRW“ (Digitale Lernwelten, o. J., a). Die Materialien sind bezogen auf die Fragestellung ausgewählt, die der bzw. die SchulbuchautorIn zugrunde gelegt hat. Die Lehrperson ist jedoch vor die Herausforderung gestellt, die Passung in Bezug auf die eigene Fragestellung und die eigene Schülerschaft zu prüfen. Zudem muss mitbedacht werden, dass Triftigkeit bei den Schulbuchtexten nicht immer gegeben ist. Zweitens finden sich Webangebote unterschiedlicher Träger zu historischen Jubiläen. Beispielsweise an dieser Stelle die Website „Luther 2017“ (Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt, 2017) und „100 Jahre erster Weltkrieg 2018“ (Portal des Bundesarchivs zum Ersten Weltkrieg, 2014) genannt. Diese Materialan-

bieter haben in der Regel breite Adressatengruppen als Zielgruppen. Derartige Webangebote liefern üblicherweise breite Informationen ohne Schulbezug, dazu immer auch Quellen in den unterschiedlichsten Gattungen sowie Hinweise auf Events, Ausstellungen, etc. Lehrpersonen müssen bei der Einbindung solcher Webangebote im Geschichtsunterricht den Anbieter und dessen Intention prüfen und auch kontrollieren, ob sich die Digitalisate hinsichtlich Schwierigkeit zur Verwendung für SchülerInnen überhaupt eignen. Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass auch in diesen Fällen Triftigkeit auf der Ebene der Sinnbildungen nicht unbedingt gegeben sein muss. Drittens gibt es Webangebote von Museen und Ausstellungshäusern. An dieser Stelle sei beispielhaft auf die Website des Deutschen Historischen Museums verwiesen (Stiftung Deutsches Historisches Museum, o. J.). Auch diese Angebote sind auf breite Adressatengruppen ausgerichtet, z. T. verfügen sie zudem über eigens für Jugendliche konzipierte Angebote. Die mediale Präsentation ist zunehmend vielfältig, häufig wird Augmented Reality eingesetzt oder es werden digitale Museumsrundgänge angeboten. Die Internetseiten dieser Anbieter sind häufig ein Fundus für bildliche und dreidimensionale Exponate und deren Kontextualisierung. Beispiele hierfür sind die Ausstellungen „Von Luther zu Twitter“ (Gross, et al., 2020) oder „Voll der Osten“ (Hauswald & Woll, 2018). Viertens finden sich Webangebote von Universitäten, wie z. B. der Internetauftritt des Lehrstuhls für Frühe Neuzeit des Historischen Seminars der Universität Münster (Stollberg-Rillinger, 2003), der in die Frühe Neuzeit einführt. Derartige Angebote zielen darauf ab, im Kontext von „third mission“ wissenschaftsbasiert in die Gesellschaft hineinzuwirken. Sie sind fachlich zuverlässig, evidenzbasiert (Quellen, Literatur, Studien) und sie adressieren in aller Regel keine Jugendlichen. Fünftens finden sich im Internet von Bibliotheken zur Verfügung gestellte Digitalisate (vgl. Universitätsbibliothek Augsburg, o. J.). Derartige Anbieter haben WissenschaftlerInnen und eine interessierte Öffentlichkeit als Zielgruppe. Die in den Spezialdatenbanken der Anbieter hinterlegten Digitalisate sind unterschiedlich benutzerfreundlich und verlangen oft ausgeprägte Nutzungskompetenzen. Insofern ist bei der Verwendung im Geschichtsunterricht ein größeres Zeitfenster einzuplanen.

Diese Ausführungen belegen den Reichtum an Materialien, auf die Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung zurückgreifen können. Die Herausforderung besteht darin, in der Fülle den Überblick zu behalten.

Aufgabenstellungen wiederum sind das Scharnier zwischen Fragestellung, Materialien und der Antwortsuche. Sie leiten die SchülerInnen bei der Suche nach den Antworten auf konkrete Fragestellungen an. Dahinter steht aber ein tieferes Ziel, nämlich am konkreten Beispiel zugleich den Aufbau und die Weiterentwicklung von Kompetenzen der Lernenden zu fördern (Heuer & Resch, 2018). Aus diesem Grund operationalisieren gute Aufgaben die Fragestellung oder fußen zumindest auf ihr (Thünemann, 2013, S. 146).

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Im KLUG-Projekt wird Gewicht darauf gelegt, die Rückbindung von Materialauswahl und Aufgabenstellung an die Fragestellung zu verdeutlichen, um wirksames Lernen sicherzustellen. Auf diese Weise lernen Lehrpersonen im Sinne von Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3), dafür zu sorgen, dass möglichst alle SchülerInnen erfolgreich lernen.

Evaluationskriterien für die Unterrichtbeobachtung können die Vorgehensweise bei der Materialauswahl nicht berücksichtigen. Die Operationalisierung der theoretischen Grundlage für die Passung von Fragestellung, Materialauswahl und Aufgabenstellung nimmt daher auf die konkret in der jeweiligen Unterrichtsstunde verwendeten Fragestellungen, Materialien und Aufgabenstellungen Bezug:

1. *Die Lehrperson achtet auf eine Passung von Fragestellung und Materialauswahl. Sie wählt also Materialien aus, anhand derer die Fragestellung gut beantwortbar ist.*
2. *Die Lehrperson achtet zudem auf eine Passung von Fragestellung und Aufgabenstellung.*
3. *Wenn die Lehrperson mit einer methodenbezogenen Aufgabenstellung Methodenkompetenz der Lernenden fördert, achtet sie darauf, auch geeignetes Material beizugeben.*

Im Folgenden möchte ich abschließend kurz skizzieren, inwiefern in den Evaluationskriterien zur Passung von Fragestellung, Materialauswahl und Aufgabenstellung auch Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) berücksichtigt sind:

In erster Linie ist hierbei die Tiefenstruktur des Classroom Managements berührt, und dabei wiederum vor allem die Facette der Zielklarheit. Denn wenn Lehrpersonen Materialien und Aufgabenstellung gezielt auf die Fragestellung abstimmen, die wiederum den Rahmen für die Unterrichtsstunde vorgibt, dann ist der Geschichtsstunde ein roter Faden zu eigen. Zielklarheit ist auch für den Umgang mit der Überfülle an Materialangeboten, die mit der Digitalisierung einher geht, entscheidend. Sofern die Fragestellung die Auswahl der Materialien klar leitet, steigert das durch die Digitalisierung vorliegende, sehr umfangreiche Materialangebot die Möglichkeit, die Tiefenstrukturen guten, kognitiv aktivierenden Unterrichts zu beachten. Darüber hinaus handeln Lehrpersonen dabei auch konstruktiv unterstützend, denn sie wirken mit einem solch planvollen Vorgehen etwaigen Verständnisschwierigkeiten von vornherein entgegen, indem sie die Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass auch weniger leistungsstarke SchülerInnen dem Unterricht gut folgen können.

Im folgenden Kapitel wird die Sicht der Pädagogischen Psychologie auf die Materialauswahl skizziert. Denn wenn Lehrpersonen bei der Zusammenstellung der Unterrichtsmaterialien deren inhärente kognitive Belastung berücksichtigen,

sichtigen, kann dies den Lernerfolg gerade der weniger leistungsstarken SchülerInnen steigern.

3.4.2 Pädagogische Psychologie: Cognitive Load Theory

Die Cognitive Load Theory (Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1988; Sweller et al., 2011) ist eine der bekanntesten Theorien zum Erwerb von Wissen (Renkl, 2020, S. 10). Sie betont ausgehend vom begrenzten Arbeitsgedächtnis die Bedeutung von Strukturierung für effektives Lernen. Denn das Arbeitsgedächtnis unterliegt beim Lernen dreierlei Belastungen: Erstens intrinsische Belastung („intrinsic load“), die aus der Komplexität des Stoffes resultiert (Sweller et al., 1998, S. 259). Ein bedeutsamer Parameter in diesem Zusammenhang ist das Vorwissen: Wenn SchülerInnen beim Lernen zum jeweiligen Thema auf Vorwissen in Form von vernetzten, hierarchisch organisierten Schemata (s. Kap. 3.3.2) aus dem Langzeitgedächtnis zurückgreifen können, erleichtert dies die Aufnahme auch komplexer Informationen deutlich – die intrinsische Belastung sinkt. Zweitens kommt es beim Lernen zu extrinsischer Belastung („extraneous load“), die sich aus der Präsentation der Lerninhalte und der Gestaltung des Lernmaterials ergibt (Sweller et al., 1998, S. 259). Die Auswahl und Gestaltung der Materialien kann die Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis unterstützen oder erschweren. Lehrpersonen sollten daher Unterrichtsmaterialien gut strukturieren und Informationen text- und bildgestützt darbieten. Wichtig ist an dieser Stelle, Verweise innerhalb von Materialien nur sparsam zu verwenden, denn die sorgen für Unübersichtlichkeit und gehen mit einer erhöhten kognitiven Belastung einher. Auch sollten sog. „seductive details“ (Harp & Mayer, 1998) vermieden werden. Hierzu zählen beispielsweise Abbildungen, die sich nicht unmittelbar auf einen beigegebenen Text beziehen. Sie erhöhen ebenfalls die extrinsische Belastung. Drittens unterliegt das Arbeitsgedächtnis beim Lernen der lernbezogenen Belastung („germane load“), die sich aus dem Lernvorgang an sich, also der Konstruktion von Schemata (Sweller et al., 1998, S. 259), ergibt.

Reduzierung kognitiver Belastung verleiht Unterricht wiederum mehr Zielklarheit. Denn wenn auf überflüssige Informationen verzichtet wird und komplexe Inhalte strukturiert und didaktisch reduziert dargeboten werden, dann treten hierdurch die Ziele einer Unterrichtsstunde deutlicher hervor, die Zielorientierung steigt (Lipowsky, 2015, S. 82). Insofern besteht ein Zusammenhang zwischen der Berücksichtigung kognitiver Belastung im Sinne der Cognitive Load Theory sowie der im Classroom Management verankerten Zielklarheit als Basisdimension von Unterrichtsqualität.

Ob Lehrpersonen bei der Gestaltung des Arbeitsmaterials dessen intrinsische und extrinsische Belastung berücksichtigen, ist nicht verlässlich evaluierbar, ohne die Lehrpersonen in einem Interview dazu zu befragen. Aus diesem

Grund schlägt sich die Cognitive Load Theory nicht in den Evaluationskriterien nieder.

3.4.3 Inklusion und Exklusion als historische Themen

Inkludieren und Exkludieren sind Phänomene, die in allen Epochen zu beobachten sind, und demnach eine anthropologische Konstante. Die Gründe dafür sind epochenspezifisch, ebenso die Erscheinungsformen der Exklusion und der Umgang mit exkludierten Menschen. An dieser Stelle ist nicht der enge Begriff Inklusion im Sinne von mainstreaming, also im Sinne eines Besuchs der Regelschule durch Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. Ahrbeck et al., 2018), gemeint. Inkludieren ist hier vielmehr in Zusammenhang mit dem Menschenrecht auf Inklusion gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention zu sehen.

Wichtig ist mitzubedenken, dass die Menschenrechte in ihrer heutigen Fassung und somit auch das Menschenrecht auf Inklusion das Ergebnis einer Entwicklung sind. Sie erstrecken sich mittlerweile auf Gruppen, die ursprünglich gar nicht mitgemeint waren, z. B. Frauen oder Sklaven (Borries, 2001). Darüber hinaus waren frühere Formulierungen der Menschenrechte „Schutzrechte“ des Individuums vor dem Staat. Heutzutage hingegen liegt der Fokus eher auf Teilhabe (Bielefeldt, 2010, S. 67). Das Recht auf Unterstützung zur Teilhabe wurde auch durch die UN-Behindertenrechtskonvention als Menschenrecht formuliert. Es bezieht sich auf den Zeitraum des gesamten Lebens. Möglich wurde dies durch Bemühungen in der Vergangenheit.

Teilhaben-Können und Ausgrenzt-Werden stehen dabei stets in einem Spannungsverhältnis und sind oft von Gegenreaktionen begleitet. All dies vollzieht sich jeweils in epochenspezifischer Ausformung. Die Faktoren, die zu Ausgrenzung führen können, sind variabel. Migration, Behinderung, Religion sind Beispiele.

Da SchülerInnen auch immer wieder selbst von Ausgrenzung betroffen sind, kann es hilfreich sein, Inkludieren und Exkludieren als historisches Thema im Unterricht aufzugreifen, damit die Betroffenen anhand des Geschichtsunterrichts erfahren können, welche Rechte sie haben und dass das Ziel Teilhabe ist. Dies erleichtert ihnen, ihre eigene Position dazu zu bestimmen. Insofern berühren Inklusion und Exklusion als historische Themen auch das Prinzip des Universal Designs for Learning (s. Kap. 3.1.3), das vorsieht, dass Lehrpersonen auf vielfältige Art die Motivation der Lernenden zu wecken versuchen – die thematische Relevanz für von Ausgrenzung betroffene Lernende wird an dieser Stelle besonders offensichtlich. Konkrete Themen für den Geschichtsunterricht können z. B. der Umgang mit Behinderten im alten Rom, der Umgang mit Hexen in der Frühen Neuzeit oder aber Euthanasie im NS sein. An all diesen Themen wird der gemeinsame Kern des Konzepts *Exkludieren* epochenspezifisch sichtbar und an all diesen Themen können die prototypi-

schen, zeitübergreifenden Merkmale des Konzepts *Exkludieren* erarbeitet werden.

Für Inkludieren und Exkludieren als historische Themen wurden nicht gesondert Evaluationskriterien formuliert. Stattdessen dienen die Evaluationskriterien aus der E-Session 2 (Förderung des Verstehens Theorie-fundierter Konzepte mit Inhaltsbezug) dazu, zu erfassen, ob Lehrpersonen über die Arbeit an diesen beiden Konzepten die Lernenden in der Klasse für diese Themen sensibilisieren.

3.5 *E-Session 4: „Mit den Peers historisch-denken-Lernen“: Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*

Die E-Session 4 fokussiert die Förderung von Methodenkompetenz. Die SchülerInnen sollen konkret dabei unterstützt werden, zunehmende Selbstständigkeit in der Re- und De-Konstruktion zu entwickeln. Methodenkompetenz ist in den Prozess des historischen Denkens einzuordnen, an dessen Anfang historische, Orientierung ermöglichende Fragen stehen (E-Session 1). Um regelgeleitet Antworten auf historische Fragen zu finden bzw. – aus geschichtsunterrichtlicher Sicht – die Lernenden dazu anzuleiten, dieses zu tun, ist die Fähigkeit, kategorisierend mit Inhalten umgehen zu können, notwendig (E-Session 2). Zudem wird die Antwortsuche durch geeignete Materialien unterstützt (E-Session 3). Abhängig von den Fragestellungen und Materialien steht die Basisoperation der Re- oder der De-Konstruktion im Zentrum, beide verankert im Kompetenzbereich der historischen Methodenkompetenz. Dies meint die „Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narrationen zu entwickeln (Basisoperation Re-Konstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-) Struktur zu erfassen (Basisoperation De-Konstruktion)“ (Schreiber, 2007b, S. 194). Re- und De-Konstruktion beziehen sich auf jeglichen Umgang mit Geschichte – den unterrichtlichen wie den außerunterrichtlichen. Geht man von diesen beiden Basisoperationen aus, ist die Unterscheidung in Quellen und Darstellungen eine ganz maßgebliche: Auf Basis von Quellen wird re-konstruiert, auf Basis von Darstellungen de-konstruiert. In der E-Session 4 ist daher diese Unterscheidung, und dann Re-Konstruktion bzw. Möglichkeiten, das Re-Konstruieren im Unterricht zu fördern, Gegenstand der Fortbildung. Zunächst möchte ich auf den theoretischen Hintergrund zur Re-Konstruktion eingehen. Auf De-Konstruktion wird in der Face-to-Face 2 (s. Kap. 3.6.1) eingegangen.

3.5.1 Re-Konstruktions-Kompetenz als Anwenden-Können der historischen Methode

Quellen sind unbestritten die dominante Textsorte im Geschichtsunterricht. Man sollte glauben, dass der Umgang mit ihnen geübt ist. Die Empirie verweist aber auf virulente Probleme: Im Geschichtsunterricht werden grundlegende Kriterien der Quellenarbeit oft außer Acht gelassen (Hodel & Waldis, 2007, S. 138). So setzen Lehrpersonen Quellen im Unterricht „weitestgehend affirmativ bzw. positivistisch“ ein (Spieß, 2014, S. 104). Ähnlich argumentieren Schönmeyer und Kollegen (2011, S. 89).

Damit korrelieren die Befunde bezogen auf die SchülerInnen: Viele Lernende sind nicht in der Lage, zwischen Quellen und Darstellungen zu unterscheiden (Martens, 2010). Sie scheinen ein positivistisches Geschichtsverständnis zu haben (Köster, 2013) und – bestärkt durch eine unkritische und verkürzende Quellenarbeit – an die „Wahrheit“ von Quellen zu glauben. Dies führt Bodo von Borries zur Einschätzung, dass das jahrzehntelange Bemühen um einen quellengestützten Geschichtsunterricht weitgehend gescheitert ist (Borries, 2013; Borries et al., 2005). Die E-Session 4 des KLUG-Projekts setzt an diesem Punkt an und will das historisch-denken-Lernen durch reflektiertere Formen der Quellenarbeit unterstützen. Die Schritte, über die die SchülerInnen verfügen lernen sollen, leiten sich aus der historischen Methode ab (Rüsen, 1988; Topolski, 1988).

Das quellengestützte Finden von Antworten auf Fragestellungen ist ein „synthetischer Akt“ der methodisch regulierten Schaffung von Narrationen (Schreiber, 2007b, S. 194). Beim Re-Konstruieren wird zweischrittig vorgegangen: In einem ersten Schritt steht die Arbeit mit Quellen im Fokus, auf denen jegliche Re-Konstruktion fußt. Es gilt also, abgestimmt auf die Fragestellung, Quellen zu suchen und zu finden (Heuristik), innere und äußere Quellenkritik durchzuführen und die so erschlossenen Quellen vergleichend zu betrachten (Schreiber, 2007b, S. 200). Am Ende dieses Verfahrens stehen Vergangenheitspartikel, die auf einer validen Grundlage ruhen: Denn verschiedene Quellen wurden in Relation zueinander gesetzt, es wurde überprüft, ob sich die einzelnen Quellen übereinstimmend ergänzen oder widersprüchlich gegenüberstehen oder schlichtweg nebeneinanderstehen, indem sie unterschiedliche Facetten der Fragestellung berühren (Schreiber, 2007b, S. 206). Bei Vergangenheitspartikeln handelt es sich um „plausible Konstrukte, die mit Fokus auf Vergangenes erarbeitet werden“. Mit ihnen werden vergangene Phänomene methodisch reguliert erfasst (Schreiber, 2007b, S. 207).

In der Erhebung von Vergangenheitspartikeln wird die Voraussetzung für eine empirisch triftige Narration geschaffen. Sie sind die Bausteine, auf die beim Narrativieren zurückgegriffen wird. Das Darstellen in einer historischen Narration ist der zweite Teilschritt der Re-Konstruktion. Das Ziel ist, die Vergangenheitspartikel narrativ und normativ triftig zu arrangieren (Schreiber,

2007b, S. 218) und dabei gattungs- und medienspezifische Kriterien (Schreiber, 2007b, S. 200) zu berücksichtigen.

Re-Konstruktions-Kompetenz meint also, die Fähigkeit und Fertigkeit, den eben skizzierten Prozess des Re-Konstruierens auszuüben. Produkt dieses Vorgehens ist eine triftige Narration (Ziegler, 2007, S. 524). Wenn Lehrpersonen die Re-Konstruktions-Kompetenz⁴⁹ der Lernenden fördern, verfügen sie über geschichtsunterrichtliche Methodenkompetenz. Die in Zusammenhang mit der E-Session 3 geschilderte Materialauswahl und Aufgabenformulierung sind Teil der geschichtsunterrichtlichen Methodenkompetenz, ebenso wie Varianten der Lernunterstützung. Letztere werden im Folgenden am Beispiel eines peer-gestützten Verfahrens, des Reziproken Lehrens und Lernens, verdeutlicht. Es handelt sich dabei zwar um eine kooperative Lernform. Bei deren Entwicklung spielen jedoch auch instruktive Elemente eine Rolle. Eng verbunden ist der Ansatz mit konstruktiver Unterstützung.

3.5.2 Reziprokes Lernen, ein wirksames peergestütztes Verfahren in heterogenen Klassen

Reziprokes Lehren bzw. Lernen⁵⁰ wurde „als Unterrichtsprozess konzipiert, um Lernenden kognitive Strategien beizubringen, die zu verbesserten Lern-Outcomes führen können“ (Hattie, 2015, S. 240). Dies geschieht vor allem im Bereich des Leseverstehens. Lehrpersonen ermöglichen den Lernenden, eigenständig Texte zu erschließen, indem sie ihnen kognitive Strategien (zusammenfassen, fragenstellen, voraussagen, klären) beibringen, die dann in Kleingruppen eingeübt werden (Hattie, 2015, S. 241–242).

Die Wirksamkeit von Reziprokem Lernen ist empirisch gut bestätigt (Hattie, 2009; Koch & Spörer, 2016; Palinscar & Brown, 1984; Seuring & Spörer, 2010). Dabei ist die von Hattie gemessene Effektstärke mit $d=0,74$ als sehr hoch zu bezeichnen (Hattie, 2015, S. 241–242).

Das Reziproke Lernen wurde ursprünglich für SchülerInnen mit Leseschwäche konzipiert. Insofern ist es von besonderer Bedeutung für den Unterricht in heterogenen Klassen bzw. in inklusiven Settings (Wocken, 2017, S. 152). Im Folgenden möchte ich hierzu ausgewählte Studien mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten vorstellen:

Spörer und KollegInnen untersuchten die Wirksamkeit eines eigens konzipierten Lesetrainings nach der Methode des Reziproken Lernens bei einer Gruppe von 16 Kindern im Grundschulalter mit unterdurchschnittlichen Leistungen im Lesen. Über acht Wochen erhielten die SchülerInnen Zusatzunterricht (zwei Stunden pro Woche) zur Förderung des Leseverständnisses nach

⁴⁹ Für die Re-Konstruktions-Kompetenz liegt eine Graduierung vor (Ziegler, 2007).

⁵⁰ Die Begriffe Reziprokes Lehren und Reziprokes Lernen werden im Folgenden synonym verwendet.

der Methode des Reziproken Lernens. Nach Beendigung des Trainings entsprachen die Leistungen der leseschwachen SchülerInnen beinahe dem Durchschnitt (Spörer et al., 2014).

Im Kontext der migrationsbedingt steigenden Anzahl von SchülerInnen mit Förderschwerpunkt Lesen ist das Forschungsprojekt *merLe* erwähnenswert. Es untersuchte die Förderung von Deutsch-Lesekompetenz im Grundschulalter durch Reziprokes Lehren, unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Kinder: Die SchülerInnen durften dabei alle Sprachen verwenden, die ihnen beim Erlernen der Lesestrategien halfen. Ziel ist, Lehrpersonen dabei zu unterstützen, die Lesekompetenz mehrsprachig aufwachsender Kinder zu fördern, ohne die Muttersprache der Kinder sprechen zu müssen: Kinder mit derselben Muttersprache interagieren, ohne dass die Anwesenheit einer bilingualen Lehrperson erforderlich ist. Ein erstes Ergebnis dieses Projekts ist, dass sich die im Reziproken Lehren erworbenen Lesestrategien auch unter mehrsprachigkeitssensiblen Bedingungen als wirksam erweisen können, aber dass es besonderer Anregungen bedarf, dass die SchülerInnen Mehrsprachigkeit auch tatsächlich einsetzen (Schastak et al., 2017).

Aus sonderpädagogischer Sicht ist außerdem relevant, dass kooperative Lernformen wie z. B. Reziprokes Lernen, der Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuträglich sind, wie das Review von Weber und Huber (2020) ergab.

Im Folgenden möchte ich kurz Entstehung und Funktionsweise des Reziproken Lernens skizzieren, bevor ich umreiße, auf welche Weise Reziprokes Lernen im Kontext des KLUG-Projekts auf den Geschichtsunterricht gewendet wurde.

Ursprünglich entstammt die Methode dem Deutsch-/Sprachunterricht. Sie kann gleichwohl in allen Fächern fruchtbar gemacht werden, in denen es um Texte und Leseverstehen geht (Wocken, 2017, S. 152). Da eine der tragenden Säulen des Geschichtsunterrichts das Verstehen von Texten ist, bietet es sich also an, Reziprokes Lernen im Geschichtsunterricht einzusetzen, damit die Lernenden Quellen und Darstellungen besser erschließen können.

Reziprokes Lernen geht zurück auf Palinscar & Brown. Sie abstrahierten auf Basis der einschlägigen Literatur sechs zentrale, für das Leseverstehen ausschlaggebende Vorgehensweisen:

- (1) understanding the purposes of reading, both explicit and implicit; (2) activating relevant background knowledge; (3) allocating attention so that concentration can be focused on the major content at the expense of trivia; (4) critical evaluation of content for internal consistency, and compatibility with prior knowledge and common sense; (5) monitoring ongoing activities to see if comprehension is occurring, by engaging in such activities as periodic review and self-interrogation; and (6) drawing and testing inferences of many kinds, including interpretations, predictions, and conclusions (Palinscar & Brown, 1984, S. 120).

Ausgehend davon identifizierten sie vier Lesestrategien „summarizing“, „questioning“, „clarifying“ sowie „predicting“ für erfolgreiches Lesen (Palinscar & Brown, 1984, S. 120), in denen sich vier Rollen manifestieren, die für peergestütztes Lernen fruchtbar gemacht werden.

Bei der Wendung des Reziproken Lernens auf den Geschichtsunterricht wurden diese vier Rollen beibehalten. Sie lauten: (1) Vorhersager, (2) Klärer, (3) Fragensteller, (4) Zusammenfasser. Die eben beschriebenen Grundzüge der Rollen manifestieren sich in den konkreten Rollenanweisungen. Diese werden in der E-Session 4 den Lehrpersonen an die Hand gegeben mit dem Verweis, dass sie an die Lernvoraussetzungen der eigenen Geschichtsklasse durch entsprechende Modifikationen angepasst werden sollen. Die Rollenanweisungen lauten wie folgt:

Vorhersager

Lies' dir die Fragestellung für eure Gruppenarbeit genau durch.

1) *Was vermutet ihr: Was steht dazu in den Quellen?*

Nach der ersten Auseinandersetzung mit den Quellen:

2) *Was haben wir auch vorhergesagt?*

3) *Was fehlt?*

4) *Was ist unerwartet?*

Klärer

1) *Wie passen die Quellen zu der Frage, die wir beantworten sollen?*

2) *Welche Stellen sind besonders wichtig, damit man die Leitfrage beantworten kann?*

3) *Müssen wir noch etwas klären (Wörter, Symbole, Sätze, ...)?*

Fragensteller

1) *Inwiefern unterscheiden sich die Quellen und was können wir aus ihnen erschließen?*

2) *Wie ergänzen sich die Quellen?*

3) *Stellen sich uns noch weitere Fragen, die wir mit den vorliegenden Quellen nicht beantworten können?*

Zusammenfasser

Wir haben jetzt die Quellen gelesen und viel Neues erfahren. Lasst uns nun mit Hilfe des Gelernten gemeinsam die Fragestellung beantworten.

Die RolleninhaberInnen sind dafür verantwortlich, dass die Gruppenmitglieder gemeinsam die Aufgaben erledigen. Gegebenenfalls muss er bzw. sie unterstützend eingreifen und selbst einen Teil der Rollenaufgaben übernehmen. Ge-

meinsam, und unterstützt vom Rolleninhaber bzw. der Rolleninhaberin, durchläuft die Gruppe den Kreislauf des historischen Denkens, vom Vergegenwärtigen schon vorhandenen Wissens und Antizipieren des neu zu Lernenden, über die zielgeleitete Auseinandersetzung mit den Quellen (Schreiber, 2007b, S. 200), zur Darstellung in einer historischen Narration (Schreiber, 2007b, S. 208). Die Rollenverantwortung wechselt von Stunde zu Stunde, so dass jede(-r) Lernende die Verantwortung für jeden Teilschritt übernimmt und dadurch am Ende den gesamten Prozess auch allein durchführen kann. Die Notwendigkeit über Fähigkeiten zum eigenständigen Re-Konstruieren zu verfügen, betonen auch Resch und Schreiber (in Vorbereitung). Die eben skizzierte Adaption des Reziproken Lernens auf Geschichtsunterricht entspricht auch dem Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3), denn mit ihr werden Lehrpersonen dabei unterstützt, ihr Repertoire an Methoden für historisch-denken-Lehren zu erweitern und so möglichst allen SchülerInnen einen Zugang zu erfolgreichem Lernen zu ermöglichen.

Im Folgenden möchte ich noch kurz darauf eingehen, inwiefern das Reziproke Lernen, so wie es im KLUG-Projekt auf den Geschichtsunterricht gewendet wurde, auch den Kriterien entspricht, die die Pädagogische Psychologie als Voraussetzung für erfolgreiche, auf die Tiefenstrukturen guten Unterrichts ausgerichtete, kooperative Lernformen identifiziert hat.

3.5.3 Kooperative Lernformen und Tiefenstrukturen guten Unterrichts

Die Realisierung kooperativer Lernformen kann auch scheitern. Typische Gründe für das Misslingen von Gruppen- oder Partnerarbeiten werde ich im Folgenden kurz erläutern (Kunter & Trautwein, 2013, S. 122): Zum einen können Koordinationsprobleme auftreten, etwa wenn Gruppenmitglieder viel Zeit mit der Verteilung der Aufgaben verbringen. Außerdem kann es zum „Trittbrettfahrer-Effekt“ kommen. Dieser Begriff beschreibt das Phänomen, dass sich manche Gruppenmitglieder bei der Gruppenarbeit kaum anstrengen, weil sie damit rechnen, ohnehin nur einen geringen Beitrag zum Gesamtergebnis leisten zu können. Der „Gimpel-Effekt“ beschreibt das Gegenteil, also eine geringe Bereitschaft, sich zu engagieren, aus Angst, ausgenutzt zu werden. Schließlich ist der „Status-Effekt“ zu nennen. Damit ist gemeint, dass Gruppenmitglieder mit höherem Status, bedingt durch Herkunft, Leistung oder soziale Beliebtheit, die Gruppenaktivitäten dominieren, wohingegen Gruppenmitglieder mit niedrigerem Status sich kaum engagieren.

Insofern werde ich nun noch einmal ausführlich erläutern, inwiefern bei der Adaption von Reziprokem Lernen auf Geschichtsunterricht die Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) berücksichtigt sind: Ausgehend von kognitiv aktivierenden Frage- und Aufgabestellungen werden der Diskurs zwischen den Lernenden angeregt und das gegen-

seitige Erklären gefördert. Auf diese Weise bekommen die Lernenden Sicherheit beim auf Antworten zielenden Umgang mit Materialien. Für die Lehrkräfte ist es durch die klare Aufgabenstellung der einzelnen Rollen ein Einfaches, bei Bedarf konstruktiv unterstützend einzugreifen und Feedback zu geben. Für ein gutes Classroom Management ist durch die klare Rollenverteilung gesorgt. Diese gewährleistet eine klare Strukturierung und Organisation (Kunter & Trautwein, 2013, S. 120–129).

Bei der Wendung des Reziproken Lernens auf den Geschichtsunterricht wurde – mit Blick auf das Classroom Management – ein bedeutsamer Faktor berücksichtigt, der kooperative Lernformen erfolgreich machen kann: Positive Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern. Diese äußert sich beispielsweise in arbeitsteiligem Vorgehen, wobei erst die Abstimmung der Gruppenmitglieder zur Lösung führt (Kunter & Trautwein, 2013, S. 125). Die positive Interdependenz äußert sich im Reziproken Lernen für Re-Konstruktion darin, dass es arbeitsteilig angelegt ist – jedes Gruppenmitglied muss eine Rolle übernehmen – und weil die idealtypischen Formulierungen in den Rollenanweisungen gleichzeitig dazu führen, dass die Gruppenmitglieder bei der Ausübung ihrer Rolle eine Moderatorenrolle einnehmen. Sie regen in der Gruppe den Diskurs über die Rollenanweisungen an. Damit die Fragestellung beantwortet werden kann, sind alle vier RolleninhaberInnen aufeinander angewiesen.

Ähnliches sagt die geschichtsdidaktische Forschung zu Gruppenarbeiten als kooperative Lernform: Adamski beispielsweise verweist auf die Notwendigkeit, zu verdeutlichen, dass die Aufgabenstellung nur durch gemeinsame Bemühungen aller Gruppenmitglieder erledigt werden kann (Adamski, 2013, S. 31).

Auf Basis der geschilderten theoretische Grundlage wurden für die Adaption des Reziproken Lernens zur Förderung der Re-Konstruktions-Kompetenz wiederum Evaluationskriterien entwickelt. Diese lauten wie folgt:

- *Die Rollen sollen bei den Lernenden den Prozess des historischen Denkens auf wissenschaftsförmige Weise initiieren. Dies beinhaltet folgende Grundzüge in der Ausgestaltung der Rollen: Die Berücksichtigung vorhandenen Wissens schlägt sich in der Rolle des Vorhersagers nieder: Der Vorhersager regt vorab zum Nachdenken an, welche Antworten in den Quellen stecken könnten. Nach dem ersten Lesen wird geprüft, inwiefern die Quellen mit den Vermutungen der Gruppenmitglieder übereinstimmen. Nun folgen die Rollen, die im klassischen Sinn der Quellenarbeit zuzurechnen sind: Der Klärer regt die Gruppe dazu an, in den Quellen zuerst Schlüsselkonzepte zu identifizieren, dann unklare Kontexte und Begriffe, deren Klärung zum Verstehen der Quellen notwendig sind. Der Fragensteller stellt der Gruppe tiefgehende Fragen zu einzelnen Quellen und zu Zusammenhängen zwischen den Quellen (inhaltliche Widersprüche oder Deckung). Im Zusammenfasser manifestiert sich das Darstellen in einer historischen Narration: Denn der Zusammenfasser regt dazu*

an, dass die Ausgangsfrage präzise, knapp und unter Bezug auf die Quellen beantwortet wird.

- *Zwischen den Gruppenmitgliedern herrscht eine positive Interdependenz, da die Lehrperson auf die Moderatorenrolle der RolleninhaberInnen verwiesen hat. Die RolleninhaberInnen sollen ihre Rolle also nicht alleine ausführen, sondern sind vielmehr für das gemeinsame Nachdenken über die Rollenanweisungen verantwortlich.*
- *Das Setting aus Fragestellung, Quellenauswahl und Rollenanweisungen für Re-Konstruktion ist so zusammengestellt, dass Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion möglich wird.*

3.6 Face-to-Face 2: Vertiefungen der E-Sessions 1–4 und Grundlegungen für die E-Sessions 5–6

Die Face-to-Face 2 hat die Funktion der Abrundung der E-Sessions 1–4 und der Vorbereitung auf die E-Sessions 5–6. So wird in der Face-to-Face 2 durch die Einheit Reziprokes Lernen für De-Konstruktion die E-Session 4 mit dem Thema Methodenkompetenz abgeschlossen. Der Kontextualisierung und Vertiefung dienen die auf Tiefenstrukturen guten Unterrichts verweisenden Einheiten zu Motivation und digitalem Lernen. Die Grundlegung zu Differenzierung ist der Vorbereitung der E-Sessions 5–6 gewidmet – unter dem Motto „Bestmögliche Bildung für alle“.

3.6.1 Reziprokes Lernen für De-Konstruktion

De-Konstruktions-Kompetenz ist der zweite Arm der historischen Methodenkompetenz. Auf sie wird in der Face-to-Face 2 Bezug genommen. Im nun folgenden Kapitel wird zunächst der theoretische Hintergrund für De-Konstruktion umrissen und anschließend wird erläutert, auf welche Weise Reziprokes Lernen auf den Akt des De-Konstruierens gewendet wurde.

Ein Training von De-Konstruktion im Geschichtsunterricht ist geboten, da Erzeugnisse der Geschichtskultur auch im Alltag der Lernenden omnipräsent sind. De-Konstruktions-Kompetenz befähigt dazu, deren innewohnende Sinnbildungen wahrzunehmen, sie auf ihre Absicht und ihre Triftigkeit zu prüfen (Burkhardt, 2021; Yildirim, 2018) und die eigene Positionierung zu reflektieren. Über diese Fähigkeit sollten alle Lernenden verfügen lernen. Gerade auch Menschen mit gering ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten müssen in die Lage versetzt werden, simplifizierenden, in der Vereinfachung nicht selten untriftigen Sinnbildungen nicht auf den Leim zu gehen.

De-Konstruieren ist ein „analytischer Akt“ der strukturellen Untersuchung fertiger Narrationen. Die Operation kann auf wissenschaftliche wie außerwissenschaftliche, auch geschichtspolitische Narrationen angewandt werden (Schreiber, 2007b, S. 194).⁵¹ Es handelt sich bei dieser Basisoperation um eine „Umkehrung der Re-Konstruktion“ (Schreiber, 2007b, S. 224). Aus diesem Grund liegt auch dem Reziproken Lernen für De-Konstruktion der Kreislauf historischen Denkens zu Grunde. Das De-Konstruieren beinhaltet, im Vorfeld eigene Vorannahmen und eigenes Vorwissen zum Thema zu reflektieren, sodann geht es um die Analyse der vorliegenden Darstellungen und im Nachgang darum, eine Antwort auf die zu Grunde liegende Fragestellung zu formulieren.

Beim De-Konstruieren von Darstellungen müssen zunächst die Elemente, aus denen die Narration besteht, erfasst werden. Diese Erschließung auf formeller Ebene unterstützt dabei, die „Oberflächenstruktur“ einer Narration zu erfassen. In einem nächsten Schritt geht es darum, die „Tiefenstruktur I“ der Narration zu untersuchen. Damit die Struktur der Narration erschlossen werden kann, wird bei der inhaltlichen Erschließung auch die Gattungs-, Medien- und Adressatenspezifika mit einbezogen (Schreiber, 2007b, S. 226). Bei der anschließenden Untersuchung der „Tiefenstruktur II“ ist es bedeutsam, immanente Orientierungsangebote, die häufig subtil und manchmal auch manipulativ angelegt sind, aufzudecken, etwa, indem die Narrationen auf spezifische Fokussierungen hin geprüft werden. Es gilt dann zu erkennen, welche Rolle der/die VerfasserIn einzelnen Vergangenheitspartikeln zuweist, ob gegenwartsbezogene Deutungen im Zentrum stehen oder gegenwarts- bzw. zukunftsbezogene Sinnbildungen (Schreiber, 2007b, S. 228). In allen Hinsichten geht es dann darum, die empirische, narrative und normative Triftigkeit der historischen Narration zu überprüfen (Schreiber, 2007b, S. 229). Sodann wird anhand des Herausgefundenen eine Antwort auf die Fragestellung verfasst.

De-Konstruktions-Kompetenz meint also die Fähigkeit und Fertigkeit, den eben skizzierten Prozess des De-Konstruierens auszuüben. Wenn Lehrpersonen die De-Konstruktions-Kompetenz der Lernenden fördern, verfügen sie über eine spezifische Dimension geschichtsunterrichtlicher Methodenkompetenz.

Die Face-to-Face 2 zielt darauf ab, De-Konstruktions-Kompetenz mit Reziprokem Lernen zu trainieren. Ausführliche Informationen zur Geschichte des Reziproken Lernens sowie zu den Aussagen der Empirie zu dieser Methode finden sich bereits im Kapitel zu E-Session 4 (s. Kap. 3.5.2). Die Rollen manifestieren sich auch bei der De-Konstruktion in den konkreten Rollenanweisungen.

⁵¹ Zur ersten Gruppe zählen beispielsweise Erzeugnisse der Geschichtsforschung oder wissenschaftsbasierte Narrationen, wie Texte des Wissenschaftsjournalismus oder Schulbücher. Es können aber auch Geschichtsdeutungen, die nicht manifest sind, also nur im Bewusstsein von Individuen und Kollektiven vorliegen, de-konstruiert werden. In aller Regel liegen die im Geschichtsunterricht de-konstruierten Narrationen aber manifest vor, etwa als Film, historische Bildergeschichten oder Memes, Zeitzeugeninterviews, Schulbuchkapitel, Narrative aus den sozialen Netzwerken.

Diese werden in der KLUG-Fortbildung den Lehrpersonen an die Hand gegeben – mit dem Verweis, dass sie an die Lernvoraussetzungen der eigenen Geschichtsklasse durch entsprechende Modifikationen angepasst werden sollen. Die Rollenanweisungen lauten wie folgt:

Vorhersager

Ihr kennt euch mit xy ja schon ein bisschen aus. Ihr werdet jetzt gleich sehen, wie das Thema in einem ... dargestellt wird. Was vermutet ihr:

- 1) *Was werdet ihr vorfinden?*

Nach der ersten Auseinandersetzung mit den Darstellungen:

- 2) *Was haben wir auch vorhergesagt?*
- 3) *Was fehlt?*
- 4) *Was ist unerwartet?*

Klärer

- 1) *Welche Vergangenheitsbausteine werden in die Darstellung eingebaut?*
- 2) *Gibt es andere wichtige Bausteine in der Darstellung?*
- 3) *Will der Autor über etwas Vergangenes informieren oder hat seine Darstellung vor allem andere Ziele?*

Fragensteller

- 1) *Lassen sich die Vergangenheitsbausteine belegen?*
- 2) *Sind die Interpretationen sinnvoll?*
- 3) *Brauchen wir mehr Informationen, um das zu beurteilen?*

Zusammenfasser

Wir haben uns jetzt intensiv mit den Darstellungen befasst. Lasst uns nun zusammenfassen, was wir herausgefunden haben.

Die geschilderte theoretische Grundlage für Reziprokes Lernen für De-Konstruktion wurde auch hier durch Evaluationskriterien operationalisiert.

- *Die Rollen sollen bei den Lernenden den Prozess des historischen Denkens auf wissenschaftsförmige Weise initiieren. Dies beinhaltet folgende Grundzüge in der Ausgestaltung der Rollenanweisungen: Die Berücksichtigung vorhandenen Wissens schlägt sich in der Rolle des Vorhersagers nieder: Der Vorhersager regt also vorab zum Nachdenken an, welche Antworten auf die Fragestellung in der/den Darstellung(-en) enthalten sein können. Nach der Sichtung derselben erfolgt ein Abgleich von Vermutung und Vorgefundenem, moderiert vom Vorhersager. Der Klärer regt sodann dazu an, Vergangenheits- und weitere Bausteine zu identifizieren und erste*

Vermutungen über die Absicht der Narration zu äußern. Der Fragensteller gibt Impulse zum Nachdenken über Triftigkeit (vor allem über die empirische) und über Interpretation der Vergangenheitsbausteine und auch darüber, ob ein Mehr an Informationen zur Beurteilung erforderlich ist. Schließlich moderiert der Zusammenfasser das Formulieren einer zusammenfassenden Antwort auf die Fragestellung.

- *Zwischen den Gruppenmitgliedern herrscht eine positive Interdependenz, da die Lehrperson auf die Moderatorenrolle der RolleninhaberInnen verwiesen hat. Die RolleninhaberInnen sollen ihre Rolle also nicht alleine ausführen, sondern sind vielmehr für das gemeinsame Nachdenken über die Rollenanweisungen verantwortlich.*
- *Das Setting aus Fragestellung, Auswahl der Darstellung und Rollenanweisungen für De-Konstruktion ist so zusammengestellt, dass Reziprokes Lernen für De-Konstruktion möglich wird.*

In den Evaluationskriterien zur Adaption des Reziproken Lernens auf den Einsatz im Geschichtsunterricht sind auch Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität berücksichtigt (ausführlich dazu: s. Kap. 3.5.2).

3.6.2 Pädagogische Psychologie: Motivation als Vertiefung der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität

Was können Lehrpersonen tun, um Geschichtsunterricht motivierend zu gestalten? Auch dieser Frage widmet sich die Face-to-Face 2. Dabei muss man wissen, dass die Pädagogische Psychologie eine Vielzahl an Motivationstheorien hervorgebracht hat (Schlag, 2013, S. 13). Die theoretische Grundlage des KLUG-Projekts sind die Erwartungs-Wert-Theorien (Eccles, et al., 1983), die im Folgenden kurz skizziert werden. Der Aspekt der Erwartung bezieht sich einerseits auf die Erfolgserwartung, andererseits auf das schulische Selbstkonzept der Lernenden. Erfolgserwartung ist – salopp gesagt – dann gegeben, wenn die Lernenden die Frage „Kann ich es?“ mit „Ja“ beantworten. Dabei ist „Flow“ (Csikszentmihalyi, 2004) als eine Form von Kompetenzerleben ideal, um bei den Lernenden eine Aussicht auf Erfolg zu generieren. „Flow“ bedeutet, in einem optimalen Anforderungsniveau zwischen Überforderung und Unterforderung zu agieren. Erlebt man einen „Flow“, so bewegt man sich in der „Zone der nächsten Entwicklung“ („zone of proximal development“) (Vygotsky, 1978). Diese wird subjektiv wahrgenommen und ist individuell unterschiedlich. Insofern ist es wichtig, Unterricht differenziert zu gestalten. Die Frage „Kann ich es?“ bejahend beantworten zu können, hängt aber auch mit dem schulischen Selbstkonzept (Marsh & Craven, 1997; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976) der Lernenden zusammen. Dieses wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, wie z. B. erlebtem schulischen Erfolg oder Kommunikation und Förde-

rung seitens der Lehrperson. Insofern sollten Lehrende hier besonders sensibel vorgehen.

Nun zum zweiten Baustein der Erwartungs-Wert-Theorien, der Wertigkeit. Wie kann ein Lerngegenstand aus Sicht der Lernenden Wertigkeit erlangen? Ausgehend von den Annahmen von Eccles und KollegInnen beeinflussen vier Komponenten die subjektive Wertigkeit eines Lerngegenstandes (Eccles et al., 1983): Wichtigkeit oder Bedeutsamkeit („attainment value or importance“), Interesse („intrinsic value“), Nützlichkeit („utility value or usefulness“) und Kosten („cost“) (Wigfield & Eccles, 2002, S. 94–95). Zunächst zum Interesse: Einer Thematik oder einem Kompetenzerwerb wird dann ein Wert beigemessen, wenn Interesse dafür besteht. Hier kann zwischen situationalem und individuellem Interesse unterschieden werden (Krapp, 1998). Situationales Interesse beschreibt „einen durch bestimmte Merkmale gekennzeichneten motivationalen Zustand, der primär durch die besonderen Anreizbedingungen der (Lern-) Umwelt hervorgerufen wird“ (Krapp, 2018, S. 287). Immer wieder evoliert, kann situationales Interesse allmählich in individuelles Interesse übergehen. Letztgenanntes stellt ein Persönlichkeitsmerkmal dar (Krapp, 2018, S. 287).

„Wichtigkeit oder Bedeutsamkeit“ hingegen erzielen Tätigkeiten, die für die Lernenden „wertvoll“ sind. Dies ist dann der Fall, wenn im Unterricht die Ziele der Lernenden sowie ihre Identität angesprochen werden, also – auf Geschichtsunterricht gemünzt – beispielsweise die historische Orientiertheit der Lernenden berücksichtigt wird und aus deren Irritation das Bedürfnis nach einer Neu-Orientierung entsteht (vgl. oben, Bräuer, 2022). In diesem Kontext sind Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten ein zentraler Aspekt: Das Formulieren von Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten und deren Darbietung im Einstieg der Stunde ist die eine Seite der Medaille. Damit der hierdurch in Gang gesetzte Orientierungsprozess aber nicht ins Leere läuft, sondern fruchtbar für historische Orientierung werden kann, sollte am Ende dieses Prozesses die Re-Organisation der bisherigen Orientiertheit (Bräuer, 2022) stehen. Dies ist dann der Fall, wenn die Lehrperson die im Einstieg dargebotene Fragestellung als Orientierungsgelegenheit im Unterrichtsverlauf im Auge behält und zu einer Beantwortung anregt. Auf diese Weise denken die Lernenden mit Hilfe von Vergangenheit bzw. Geschichte über das eigene „Selbst-, Fremd- und Weltverstehen“ (Schreiber, 2007c, S. 250–253) nach.⁵²

Schließlich erlangt ein Lerngegenstand dann Wertigkeit, wenn er als nützlich wahrgenommen wird. Die „Nützlichkeit“ gilt es auch zu kommunizieren. Die Lehrperson könnte etwa die Nützlichkeit des Aufbaus der historischen Methodenkompetenz unterstreichen, indem sie argumentiert, dass diese davor schützt, in den sozialen Netzwerken „Fake News“ auf den Leim zu gehen.

⁵² Bräuer (2022) gibt auch Anregungen zur Operationalisierung seiner Theorie. Eine erste Erprobung der Operationalisierung fand im Rahmen eines universitären Forschungsprojekts mit Studierenden in Grundschulklassen statt (Schreiber & Bräuer, 2018).

Die „Kosten“ hingegen sind ein relativierender Faktor in Bezug auf Bedeutsamkeit, Nützlichkeit oder Interesse. Auch wenn also ein bestimmtes Maß an Bedeutsamkeit, Nützlichkeit oder Interesse wahrgenommen wird, kommt es nicht per se zu motiviertem Verhalten, denn es hängt letztlich davon ab, ob die wahrgenommene Bedeutsamkeit oder Nützlichkeit bzw. das wahrgenommene Interesse „schwerer wiegen“ als die Kosten. Beispielsweise können Lernende das Fach Geschichte grundsätzlich als nützlich ansehen und gleichzeitig unmotiviert dafür sein, da sie womöglich nur eine gering ausgeprägte Lesekompetenz haben und das Lesen von Textquellen für sie mit großem Aufwand verbunden ist, die Kosten also zu hoch sind.

Dass die Essentials der Erwartungs-Wert-Theorie eng mit den Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) zusammenhängen und sie an vielen Stellen mit historisch-denken-Lernen, insbesondere mit der Befähigung zu historischer Orientierung korrelieren, wird an dieser Stelle zwar nicht näher ausgeführt, wird in der KLUG-Fortbildung aber immer wieder expliziert.

Die geschilderte theoretische Grundlage für Motivation bzw. motivationsförderliche Unterrichtsgestaltung wurde durch Evaluationskriterien operationalisiert. Diese lauten wie folgt:

Die Lehrperson versucht, tiefe und als besonders wirksam bekannte Formen der Motivation zu berücksichtigen, indem sie die Lernenden bzw. die Klasse dabei unterstützt, zu folgenden Einsichten zu kommen:

- Achse Erwartung: „Ich weiß, dass ich es kann“: Die Lehrperson geht z. B. auf Vorwissen und Kompetenzstände einzelner Lernender bzw. der Klasse ein, die sie annimmt oder erhoben hat, unterstützt bei Problemen konstruktiv und verständnisvoll, lobt den Prozess der Lösung einer Aufgabe, macht deutlich, dass Lernende in der Lage waren, zu reflektieren, Konsequenzen zu bedenken/zu ziehen.
- Achse Wert: „Ich weiß, warum ich mich anstrengen soll“: Die Lehrperson unterstreicht die Bedeutung bzw. Nützlichkeit der angestrebten Kompetenzentwicklung bzw. des angestrebten Themas, z. B. durch für die Lernenden plausible Hinweise im Unterrichtsgespräch oder durch das Anbieten von Orientierungsgelegenheiten. Von einer Orientierungsgelegenheit ist immer dann die Rede, wenn die Lehrperson die Lernenden dazu anregt (z. B. im Plenumsgespräch oder mit einer Aufgabenstellung), mit Hilfe von Vergangenheit bzw. Geschichte über das eigene „Selbstverstehen“, aber auch über das eigene „Welt- und Fremdverstehen“ (Schreiber, 2007c, S. 250–253) nachzudenken. In Anlehnung an Schreiber ist dies an den „Gegenwarts- und Lebensweltbezug historischen Denkens“ (Schreiber, 2007c, S. 250) geknüpft. Auch denkbar ist, dass die Lehrperson die Wertigkeit erhöht, indem sie „interessenbezogenes“ Arbeiten fördert, z. B. durch das Eingehen auf individuelle Fragen.

In den eben geschilderten Evaluationskriterien spiegelt sich auch Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3), das unter anderem vorsieht, die Motivation der Lernenden auf vielfältige Weise zu wecken, damit erfolgreiches Lernen für alle möglich wird.

Im Folgenden möchte ich abschließend kurz skizzieren, inwiefern in den Evaluationskriterien für motivationsförderliche Gestaltung des Geschichtsunterrichts auch Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) berücksichtigt sind:

Ich werde mich bei der Operationalisierung auf die beiden Achsen auf die Erwartungs-Wert-Theorie beziehen und beginne mit der Erwartungs-Achse: Wenn Lehrpersonen bei der Gestaltung des Unterrichts an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen, wirkt das motivierend und kognitiv aktivierend zugleich. Wenn sie sich bei Verständnisproblemen ansprechbar zeigen, wirken sie konstruktiv unterstützend und zeigen auch, dass sie gute Classroom-Manager sind, da sie auf diese Weise die Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass es gar nicht erst zu Unruheherden kommt.

Darüber hinaus sind auch bei Operationalisierung der Wert-Achse der Erwartungs-Wert-Theorie die Tiefenstrukturen guten Unterrichts berücksichtigt. Hier ist vor allem kognitive Aktivierung zu nennen. Denn wenn Lehrpersonen nach dem oben beschriebenen Verfahren Orientierungsgelegenheiten anbieten, indem SchülerInnen mit Hilfe von Geschichte über das eigene Selbst- und Weltverstehen nachdenken, dann wirkt dies kognitiv aktivierend.

Mit den Vertiefungen zu den E-Sessions 1–4 werden die Phasen der Fortbildungsreihe abgeschlossen, für die die Geschichtsdidaktik die Leitdisziplin ist. Die Schwerpunkte leiten sich dabei aus dem Regelkreis historischen Denkens und aus den im FUER-Modell zugeordneten Kompetenzbereichen her. Auf sie bezogen sind Überlegungen, die sich aus den Tiefenstrukturen guten Unterrichts ergeben. Für die Umsetzung werden lernfördernde Methoden aufgegriffen, deren Wirksamkeit auch für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf nachgewiesen ist.

Für die E-Sessions 5 und 6 übernehmen die beiden fächerübergreifenden Disziplinen die Leitfunktion. Differenzierung und die ihr zugrunde liegende Diagnostik sind im Geschichtsunterricht und in der Geschichtsdidaktik bislang noch wenig berücksichtigt. Die geschichtsunterrichtliche Wendung ist also der Versuch, allgemeindidaktische Ansätze zu transferieren.

3.6.3 Grundlagen der Differenzierung

Die in der Face-to-Face 2 erfolgende Grundlegung zu „Differenzierung“ wird von der Sonderpädagogik geleistet, nicht zuletzt, weil Differenzierung und Inklusion ineinandergreifen, denn „inklusive Schulentwicklung beinhaltet auch

einen Prozess in Richtung inklusiver Unterrichtsentwicklung“ (Decristan & Klie-me, 2016, S. 346).

Differenzierung ist auch eine probate Möglichkeit, der Heterogenität innerhalb einer Klasse Rechnung zu tragen (Bönsch, 2009) und SchülerInnen dabei zu helfen, individuell erfolgreich zu lernen (Bönsch, 2014, Vorwort). Sie ist aber an Gelingensbedingungen gekoppelt, etwa die diagnostische Kompetenz seitens der Lehrpersonen, auf deren Basis überhaupt erst sinnvoll differenziert werden kann. Dafür sind Professionswissen und didaktische Expertise erforderlich. Lehrpersonen müssen etwa die Bedarfe der SchülerInnen erkennen und sie sollen im Blick haben, welche Gruppen von Lernenden eher einer offenen und welche eher einer lehrerzentrierten, instruktiven Unterrichtsform bedürfen (Helmke, 2021, S. 257). Lehrpersonen erleben den Auftrag zur Differenzierung jedoch häufig als große Belastung, bisweilen sogar als „Zumutung“ (Kunze, 2017, S. 45). Wischer verweist auf die oftmals problematische Haltung von Lehrpersonen gegenüber Heterogenität. Gleichzeitig stellt er fest, dass eine positive Einstellung gegenüber Heterogenität Voraussetzung für die Bereitschaft wäre, Unterricht differenzierend zu gestalten (Wischer, 2007, S. 424). Diese Beobachtungen bestätigen sich in den Forschungsergebnissen der schulpsychologischen Empirie, die zeigt, dass im Unterricht insgesamt gesehen eher selten differenziert wird (Decristan & Dumont, 2021, S. 311).

Das gesamte KLUG-Konzept ist deswegen darauf ausgerichtet, den Lehrkräften einen niederschweligen Einstieg in die Differenzierung anzubieten, um der Implementation der Differenzierung in die unterrichtliche Praxis von vornherein den Boden zu bereiten. Im KLUG-Konzept wurde Differenzierung also von Anfang an mitgedacht. Beispielsweise können mit dem Advance Organizer (s. Kap. 3.2.3) zentrale Ziele und Inhalte bestimmt werden, die wiederum den Rahmen für Differenzierung nach Interesse oder Lernvoraussetzungen bilden. Direkte Instruktion (s. Kap. 3.3.3) kann von der Lehrperson gezielt bei erschwerten Lernprozessen eingesetzt werden. Indem Lehrpersonen bei der Materialauswahl (s. Kap. 3.4.1) auch den Cognitive Load (s. Kap. 3.4.2) mitbedenken, der bestimmten Materialien innewohnt, werden sie sensibilisiert für „Hürden“ in den Materialien. Zudem aktiviert gerade Reziprokes Lernen (s. Kap. 3.5 & 3.6.1) SchülerInnen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen.

Grundsätzlich könnte auf vielfältige Weise differenziert werden, z. B. nach Inhalten, Aufgaben, Organisation und Zufall, Methoden, Sozialformen, Lernvoraussetzungen, Interessen oder nach Medien (Bönsch, 1995; Bönsch, 2004; Bönsch, 2009; Kuntz & Schmitt-Kaufhold, 2008). Hiermit sind alle Differenzierungsformen beschrieben, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder innerhalb einer Gruppe von Lernenden erfolgen (Klafki & Stöcker, 1991, S. 173), also Formen der sogenannten Binnendifferenzierung. Die Orchestrierung von binnendifferenzierendem Unterricht erfolgt idealerweise in einem Mix aus gemeinsamem Lernen im Klassenverbund, das der Orientierung dient, und individualisiertem Lernen, das die dafür notwendige Kompetenzentwick-

lung sicherstellt. Individualisiertes Lernen wird durch Binnendifferenzierung möglich.

Bei der Binnendifferenzierung folgt das KLUG-Konzept dem Ansatz von RTI (s. Kap. 2.1.2). Demgemäß sollten sich Lehrpersonen zunächst die Frage stellen, ob überhaupt differenziert werden muss. Sinnvollerweise findet die Lehrperson eine Antwort auf diese Frage, indem sie den Lernstand (s. Kap. 3.8) erhebt. Wenn eine Lernstandserhebung beispielsweise ergibt, dass alle SchülerInnen über die erforderliche Lernausgangslage verfügen, erübrigt sich die Frage nach der Differenzierung. Falls die Lernstandserhebung jedoch zu Tage bringt, dass Differenzierung indiziert ist, sollte die Lehrperson zunächst einmal zielgleich differenzieren. Das dem KLUG-Konzept zugrundeliegende Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3) sieht hierfür unterschiedliche Möglichkeiten vor. Die Lehrperson kann am gemeinsamen Lernziel für alle SchülerInnen der Klasse festhalten und einzelnen SchülerInnen technische Hilfsmittel zur Verfügung stellen oder modifiziertes Lernmaterial anbieten oder einige Lernende die Arbeitsergebnisse in einer anderen Form präsentieren lassen. All diese Varianten der zielgleichen Differenzierung entsprechen dem Universal Design for Learning, das allen SchülerInnen einen Zugang zum Lernen ermöglichen möchte. Erst wenn zielgleiche Differenzierung bei einzelnen Lernenden nicht fruchtet, sollte die Lehrkraft gemäß Universal Design for Learning über zieldifferente Formen der Differenzierung nachdenken. Überlegungen können beispielsweise sein, ob alle Lernenden in gleicher Weise bewertet werden sollen oder ob einige SchülerInnen unterschiedliche oder zusätzliche Ziele benötigen.

Auch im binnendifferenzierten Unterricht wechseln sich Phasen lehrergesteuerter Vermittlung und Phasen eigenverantwortlichen Lernens ab (Bönsch, 2014, S. 100). „Auch hier ist der Ausgangspunkt der gemeinsame Unterricht mit der Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte. Der gute, lehrergeführte Unterricht mit den Qualitäten der guten Vermittlung, des einleuchtenden Erklärens und der Chance des Infizierens (Interesse wecken) bleibt das eine Basiskonzept“ (Bönsch, 2014, S. 151). An die solcherart gestalteten Phasen des gemeinsamen Lernens schließen sich bei Bedarf Phasen der Differenzierung an. Gerade in diesen Phasen ist eine Begleitung durch die Lehrperson zentral, insbesondere dann, wenn Lernende nur wenig Motivation aufbringen können und nur über wenig Selbstdisziplin zum eigenständigen Arbeiten verfügen (Bönsch, 2014, S. 150–151). Im KLUG-Projekt liegt ein Schwerpunkt darauf, tiefe Ebenen der Motivation zu berühren (s. Kap. 3.6.2), z. B., indem Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten gestaltet werden (s. Kap. 3.2.1) und die Kompetenz, sich damit auseinander zu setzen, gezielt gefördert wird.

In sonderpädagogischer Hinsicht entspricht eine solche Form der Differenzierung nach Lernvoraussetzungen dem Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3). Denn wenn Lernziel und Lernvoraussetzungen aufeinander abgestimmt sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass möglichst alle SchülerInnen einer Klasse erfolgreich lernen (Rose & Meyer, 2002).

Klafki und Stöcker schlagen zur Differenzierung die prominente Unterscheidung in Fundamentum und Additum vor. Das Fundamentum ist „eine für alle verbindliche Basis“, wohingegen das Additum „zusätzliche Ziele bzw. Inhalte“ bedeutet (Klafki & Stöcker, 1991, S. 183), eben eine motivierende Herausforderung für leistungsstärkere SchülerInnen oder für Lernende, die besonderes Interesse am Thema haben. Zum Fundamentum zählt der inhaltliche Kern eines Themas, den alle Lernenden verstanden haben müssen. Auf Kompetenzorientierung gewendet meint das Fundamentum den Mindeststandard, der als Output erwartbar ist. Eine solche Form der Differenzierung kann beispielsweise über Wahlpflichtstationen im Stationenlernen realisiert werden (Kunter & Trautwein, 2013, S. 133; vgl. Mathis, 2007). Zusatzaufgaben für schneller arbeitende Lernende, die sich ausschließlich auf das Fundamentum beziehen, gelten nicht als Differenzierung, denn sie sind motivational problematisch (Wischer, 2007). Sie werden auch nicht dem eigentlichen Problem, nämlich dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsvermögen der Lernenden in einer Klasse gerecht.

Die Face-to-Face 2 soll die Lehrpersonen auf das Thema Differenzierung „einstimmen“. Daher sind an dieser Stelle auch keine Evaluationskriterien für Differenzierung im Geschichtsunterricht formuliert. Die E-Session 5 steht dann im Zeichen der konkreten Umsetzung der Differenzierung und in dem Abschnitt sind die entsprechenden Evaluationskriterien beigegeben.

3.7 E-Session 5: „Nicht jede(r) lernt gleich“: Differenzierung verwirklichen

Damit Differenzierung gelingen kann, kommt es ganz wesentlich auf die Haltung der Lehrpersonen an. Für Lehrpersonen typische Haltungen sind daher im KLUG-Konzept Gegenstand einer Reflexion in E-Session 5. Darüber hinaus wird in der E-Session 5 die Differenzierung nach Fundamentum und Additum (Klafki & Stöcker, 1991) konkret auf Geschichtsunterricht bezogen. Bedeutsam ist auch, dass Differenzierung größere Erfolge mit sich bringt, wenn sie von Diagnostik begleitet ist. Aus diesem Grund steht die E-Session 6 im KLUG-Konzept unter dem Thema der Erhebung von Lernständen (s. Kap. 3.8).

3.7.1 Perspektiven der Pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik auf Differenzierung

„Differenzierungskompetenz ist ein integriertes System von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Denk- und Wissensbeständen sowie Werthaltungen und Einstellungen eines Pädagogen/einer Pädagogin, die ihn/sie handlungsfähig machen,

einen an individuelle Lernvoraussetzungen und -wege angepassten Unterricht anzubieten“ (Drinhaus & Werner, 2014, S. 108). Diese Definition bezieht sich auf das Handeln von PädagogInnen mit Schwerpunkt Lernförderung. Sie kann auch auf das Handeln von Lehrpersonen ganz allgemein sowie auf das von SonderpädagogInnen mit Förderschwerpunkt Lernen angewendet werden und beansprucht somit disziplinübergreifende Gültigkeit (Drinhaus & Werner, 2014, S. 111).

Es kommt also bei der Differenzierung nicht nur auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrpersonen an, sondern auch auf deren Einstellungen. Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Differenzierung haben eine große Auswirkung darauf, ob und in welcher Qualität im Unterricht differenziert wird. Aus diesem Grund werden eingangs der E-Session 5 drei gängige Haltungen von Lehrpersonen zum Thema Differenzierung thematisiert, problematisiert und aus Sicht der Pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik kontextualisiert.

Erstens ist eine verbreitete Einstellung unter Lehrpersonen, dass man mit Differenzierung bzw. individueller Förderung eigentlich nichts falsch machen kann (vgl. Kunze, 2017, S. 45). Diese Annahme stimmt aber nur bedingt. Denn die Bildungsforschung zeigt zwar, dass sich die Lernenden in ihrem Vorwissen, ihren Interessen und ihrer Identitätsentwicklung stark unterscheiden. Differenzierung kann sich in affektiv-motivationaler Hinsicht auch begünstigend auf die Entwicklung fachbezogenen Interesses auswirken (Grolnick & Ryan, 1987; Hartinger, 2005) und sie kann in kognitiver Hinsicht positive Effekte auf das Lernen der SchülerInnen haben, wenn ein Lernangebot bereitgestellt wird, das auf das unterschiedliche Vorwissen der SchülerInnen zugeschnitten ist (Puzio & Colby, 2010). Allerdings ist zu bedenken, dass sich Differenzierung auf den Lernerfolg der lernschwächeren SchülerInnen nachteilig auswirken kann. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der Differenzierung keine Diagnostik vorgeschaltet ist oder wenn sich die Lehrperson im Unterricht während der Differenzierungsphase nicht konstruktiv unterstützend verhält. Offensichtlich erhalten lernschwächere SchülerInnen gerade in differenzierenden Lernsettings weniger konstruktive Unterstützung als in klassischen, lehrergelenkten (Lipowsky & Lotz, 2015).

Zweitens erachten es viele Lehrkräfte als wichtigen Vorteil der Differenzierung, dass SchülerInnen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen nicht mehr mit zu hohen Zielen überfordert werden (Solzbacher, 2012, S. 39). Für eine bestmögliche Förderung ist es jedoch wichtig, dass die SchülerInnen tatsächlich auch im Unterricht erproben, wo ihre Grenzen liegen. Dürfen sie das nicht, besteht die Gefahr, dass die Lehrperson gerade leistungsschwächere SchülerInnen unterschätzt und ihnen so nicht die optimale Förderung zukommen lässt (Wilhelm & Kunina-Habenicht, 2020, S. 316). Differenzierung bringt die Gefahr mit sich, dass Lernschwächere von vornherein mit zu einfachen Lernangeboten „abgespeist“ werden. Dies gilt es zu vermeiden, indem sich Lehrpersonen zu

Beginn ihrer Differenzierungsüberlegungen gemäß RTI (s. Kap. 2.1.2) ganz grundsätzlich die Frage stellen, ob in einer Klasse überhaupt differenziert werden muss. Idealerweise wird diese Frage auf Basis einer Diagnose des Lernstands (s. Kap. 3.8) beantwortet. Darüber hinaus sollte stets erst einmal zielgleich differenziert werden, bevor zur zieldifferenten Differenzierung übergegangen wird. Aus Sicht der Pädagogischen Psychologie ist einerseits zu bedenken, dass niedrige Erwartungen der Lehrperson zu schwachen Lernergebnissen führen. Misserfolgserlebnisse in Folge (zu) hoher Erwartungen beeinträchtigen das Selbstkonzept der Lernenden (Möller & Trautwein, 2020, S. 226–227). Andererseits sind hohe Selbstkonzepte der SchülerInnen zentral für gelingende Lernprozesse (Möller & Trautwein, 2020, S. 188). Diese Befunde der Pädagogischen Psychologie unterstreichen noch einmal die Bedeutsamkeit von Differenzierung, die stets diagnosebegleitet sein sollte und nicht vorschnell vorgenommen werden darf.

Eine dritte gängige Einstellung unter Lehrpersonen ist, dass individuelle Förderung ohnehin ein unrealistisches Unterfangen sei (Schwer & Behrens, 2014, S. 193). Bezogen auf Differenzierung liegt die Schlussfolgerung nahe, es überhaupt nicht erst zu versuchen. Eine solche Haltung ist jedoch Ausdruck eines verminderten beruflichen Engagements, einer eingeschränkten Motivation und einer geringen Selbstwirksamkeit. Die Empirie weist darauf hin, dass Lehrkräfte mit derartigen Haltungen Burnout-gefährdet sind (Schaarschmidt, 2005, S. 27 u. 166; Schwarzer & Warner, 2014, S. 672 u. 677).

Wie bereits erwähnt, sollte Differenzierung aus sonderpädagogischer Sicht diagnosegeleitet sein. Aus diesem Grund zielt die E-Session 6 darauf ab, die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte zu fördern (s. Kap. 3.8). Zunächst aber geht es im folgenden Kapitel um den Stand der geschichtsdidaktischen Forschung zu Binnendifferenzierung sowie um das KLUG-Konzept von Binnendifferenzierung in der geschichtsunterrichtlichen Praxis.

3.7.2 Zur geschichtsdidaktischen Wendung von Differenzierung

Auch wenn die Geschichtsdidaktik bislang nur wenige Anregungen für die unterrichtliche Praxis der Differenzierung hervorgebracht hat, ist deren Sinnhaftigkeit unstrittig. Eine erste Forderung nach und auch konkrete Ideen zur Differenzierung wurden bereits in den 1960er Jahren formuliert (Reinhardt, 1965). Auf die Bedeutung von Differenzierung im Geschichtsunterricht wird auch aktuell immer wieder hingewiesen (Gautschi, 2009, S. 247; Heuer C., 2011; Heuer, Körber et al., 2019; Kühberger & Windischbauer, 2012). Konkrete Maßnahmen zur Differenzierung im Geschichtsunterricht entwickelten vor allem Kühberger und Windischbauer (2012) sowie Adamski (2017). Kühberger und Windischbauer (2012) koppeln Differenzierungsformen an Kompetenzorientierung und gliedern ihr Buch demnach entsprechend der im FUER-Modell (Kör-

ber et al., 2007) ausgewiesenen historischen Kompetenzen. Bezogen auf die Förderung einer jeden historischen Kompetenz geben sie Möglichkeiten der Differenzierung bei. Adamski (2017) gliedert sein Buch in Differenzierung nach Aufgaben, Materialien, Lernhilfen sowie Lernzugängen bzw. Lernwegen und bezieht sich dabei auf die Vorschläge Klafkis und Stöckers (1991) zum Fundamentum und Additum. Da dieses auch das theoretische Fundament für den Fortbildungsschwerpunkt *Differenzierung* in der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts bildet, orientiere ich mich im Folgenden überwiegend an den Ausführungen Adamskis (2017).⁵³ Einen Bezug zum Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3), das eine Grundidee des KLUG-Konzepts bildet, stellt Adamski allerdings nicht her. Zudem nimmt Adamski auch nicht Bezug auf den RTI-Ansatz, den zweiten Grundgedanken des KLUG-Konzepts (s. Kap. 2.1.2). RTI sieht vor, dass der Differenzierung stets eine Diagnose durch die Lehrperson vorausgehen sollte.

Adamski versteht Differenzierung nach Lernvoraussetzungen vorrangig als Lernförderung für Lernende, die an der „Aufgabenstellung für alle“ scheitern, obwohl sie mit Unterstützung dazu in der Lage wären, sie zu bewältigen. Im RTI-Ansatz entspricht dies einem Unterricht auf Ebene 1: Die ersten Bearbeitungsversuche („Response“ auf die gemeinsame Aufgabenstellung) zeigen, dass eine zusätzliche Unterstützung notwendig ist. Ein erster Ansatz ist, das Material auf Hürden zu überprüfen (Kühberger & Windischbauer, 2012, S. 29). Nach Adamski beziehen sich derartige Lernhilfen auf die für alle Lernenden gleichen Materialien und gleichen Aufgabenstellungen, nur dass bestimmte SchülerInnen „Starthilfen“ für die Ausführung desselben Arbeitsauftrages erhalten. Er führt beispielsweise Sprechblasen bei der Interpretation einer Bildquelle, Zwischenüberschriften bei Textquellen, ein Lenken der Aufmerksamkeit auf ein Vergleichsmerkmal bei der Durchführung eines Vergleichs oder einen Verweis auf die Methodenseiten eines Schulbuchs an (Adamski, 2017, S. 97–99). Von solchen methodischen Starthilfen können inhaltliche Starthilfen unterschieden werden, die sich beispielsweise auf bestimmte Kernaspekte beziehen, welche zwar eigentlich bereits erarbeitet worden sind, aber womöglich nicht von allen Lernenden erinnert werden. Dazu lässt sich der Advance Organizer (s. Kap. 3.2.3) besonders gut nutzen. Auf diese Weise schafft die Lehrperson die Rahmenbedingungen, dass möglichst viele Lernende das inhaltliche Fundamentum verstehen können (Adamski, 2017, S. 102) und in ihrer Motivation gestärkt werden, sich vertiefter mit der Fragestellung auseinander zu setzen.

Adamski verweist darauf, dass das bloße Angebot von Lernhilfen für bestimmte Lernende nicht unproblematisch sein kann. Die Sonderpädagogik un-

⁵³ Adamskis neuere Veröffentlichung „Binnendifferenzierung mit dem Geschichtsbuch“ (2021) ist fast identisch gegliedert, allerdings geringer im Umfang und ausschließlich auf Geschichtsbücher an Schulen bezogen. Aus diesen Gründen orientiere ich mich bei den obigen Ausführungen an der Publikation aus dem Jahr 2017.

terstreicht diesen Aspekt: Für Lernende, die noch wenig Erfahrung darin haben, ihre Fähigkeiten selbst einzuschätzen, sollte – gerade in der Phase der Implementierung eines solchen Starthilfe-Systems, in der noch nicht auf Routinen zurückgegriffen werden kann – Unterstützung durch die Lehrperson vorgesehen sein. Grundsätzlich sollte Differenzierung (für alle SchülerInnen, also auch für die Lernstarken) nach dem ‚Prinzip des Förderns und Forderns‘ ablaufen. Die Lehrperson sollte also auch leistungsstarken Lernenden die Möglichkeit eröffnen, Flow-Erfahrungen zu machen. (Adamski, 2017, S. 103–104).

Adamski schlägt zudem die Möglichkeit vor, über die Art der Aufgabenstellungen nach Fundamentum und Additum zu differenzieren. Auch hier wird an denselben Materialien gearbeitet, die differenzierenden Aufgabenstellungen verlangen aber komplexere Umgangsweisen, die zu einem Additum an Einsichten führen. (Adamski, 2017, S. 78).

Natürlich besteht auch die Möglichkeit einer Differenzierung auf Materialebene, um leistungsstärkere Lernende nicht zu unterfordern bzw. Lernende mit mehr Unterstützungsbedarf nicht zu überfordern. Zuerst gilt es, die Materialien daraufhin zu prüfen, „ob sie als Basismedium geeignet sind, das gemeinsame Lernziel (Fundamentum) und den Mindeststandard an (Teil-)Kompetenzen zu erreichen“ (Adamski, 2017, S. 78). Wenn es nicht ausreicht, „die Hürden im Material zu entfernen“, kann die Förderung für Leistungsschwächere auch darin bestehen, mit darstellenden Sachtexten statt mit historischen Quellen zu arbeiten. Als Förderung für Leistungsstarke nennt Adamski die Arbeit an fremdsprachlichen Originalquellen oder an Faksimilequellen (Adamski, 2017, S. 88–89).

Die geschilderte theoretische Grundlage wurde durch Evaluationskriterien für Differenzierung nach Fundamentum und Additum bzw. nach Interesse und Unterstützungsmaßnahmen operationalisiert. Die Evaluationskriterien lauten wie folgt:

- *Die Lehrperson unterscheidet absichtsvoll und geplant zwischen Fundamentum und Additum. Sie nimmt dabei eine Unterscheidung gemäß dem inhaltlichen Ziel vor: Zum Fundamentum zählt hierbei der Kern eines Themas, den alle SchülerInnen begriffen haben sollen. Das Additum meint Sonderaspekte eines Themas. Für die Lernenden ist die Zuordnung zum Fundamentum und zum Additum klar ersichtlich.*
- *Basierend auf ihren Interessen, Erfahrungen, gelebten Irritationen o. ä. dürfen die SchülerInnen sich in einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde Fragestellungen und/oder Materialien und/oder Aufgaben selbst aussuchen (Universal Design for Learning).*
- *Die Lehrperson stellt absichtsvoll und geplant Unterstützungsmaßnahmen bereit, die dabei helfen sollen, dass alle SchülerInnen insbesondere das Fundamentum verstehen können. Dahinter sollte erkennbar die Antizipation von Schwierigkeiten stehen. Hierzu zählen bspw. die Durchführung einer Direkten Instruktion zum zentralen Konzept, auf das sich die Fragestellung bezieht, oder aber modifiziertes Lernmaterial (Schlüsselbegriffe im Text farbig hervorgehoben; Glossar beigegeben, ...).*

Auch denkbar ist, dass die Lehrperson spontane Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht ergreift, wie z. B. zusätzliche Erklärungen für bestimmte SchülerInnen. Die Unterstützungsmaßnahmen können auf die Förderung von historischen Kompetenzen abzielen.

Im Folgenden möchte ich abschließend kurz skizzieren, inwiefern in den Evaluationskriterien für Differenzierung nach Fundamentum und Additum bzw. nach Interesse und Unterstützungsmaßnahmen auch Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) berücksichtigt sind:

Zunächst zur kognitiven Aktivierung: Diese Basisdimension ist erfüllt, wenn Lehrpersonen es vorsehen, dass sich die Lernenden im Additum Inhalte, Themen und/oder Materialien selbst aussuchen dürfen. Eine solche Form der Differenzierung fördert das interessenbezogene Arbeiten und wirkt daher kognitiv aktivierend.

Darüber hinaus handeln Lehrpersonen auch konstruktiv unterstützend, wenn sie differenzieren. In kognitiver Hinsicht kann solche konstruktive Unterstützung beispielsweise durch Scaffolding als auf das Fundamentum abzielende Form der Differenzierung stattfinden. Aber auch ganz grundsätzlich greift bei einer Differenzierung nach Fundamentum und Additum konstruktive Unterstützung, denn es ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen Lernschwierigkeiten antizipieren, wenn sie einen „Kern“ festlegen, denn alle SchülerInnen verstanden haben müssen und gleichzeitig das Additum als „Add-on“ für Leistungsstärkere anbieten.

Schließlich greift in einem weiteren Sinne auch Classroom Management, denn wenn Lehrpersonen mit dem Fundamentum ein Lernangebot festlegen, das auch von Leistungsschwächeren erfolgreich bewältigt werden kann, dann sorgen sie für eine positive Entwicklung der Selbstkonzepte der SchülerInnen. Auf diese Weise schaffen Lehrpersonen eine positive Lernatmosphäre, was dem präventiven Classroom Management zuzurechnen ist.

3.8 E-Session 6: „Das Woher und Wohin berücksichtigen“: Lernstandsdiagnose

Die E-Session 6 des KLUG-Konzepts steht in logischem Zusammenhang zur E-Session 5. Während die E-Session 5 Grundlagen und konkrete Wege der Differenzierung im Geschichtsunterricht zum Thema hat, trainieren die Lehrpersonen in der E-Session 6, Lernstandserhebungen im Geschichtsunterricht durchzuführen. Denn gemäß dem RTI-Ansatz (s. Kap. 2.1.2), der auch dem KLUG-Projekt zugrunde liegt, sollte jeder Form der Differenzierung eine qualitätsvolle Diagnose des Lernstandes vorgeschaltet sein.

3.8.1 Pädagogische Psychologie: Grundlagen der Diagnostik

Schrader und Praetorius definieren aus der Blickrichtung der Pädagogischen Psychologie diagnostische Kompetenz von Lehrkräften als die Fähigkeit, „Diagnoseleistungen so zu erbringen, dass sie bestimmten Güte- oder Qualitätskriterien genügen“. Diagnoseleistungen können grundsätzlich formeller und informeller Natur sein. Während formelle Diagnostik systematisch und wissenschaftsbasiert vorgeht und methodisch abgesichert ist, besteht die informelle Diagnostik aus subjektiven Einschätzungen von Lehrpersonen. Informelle Diagnostik ist in der schulischen Praxis sehr verbreitet, weil eine formelle Diagnostik aus Gründen mangelnder Ressourcen (Mangel an Personal oder Zeit) meist nicht möglich ist. Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen beschreibt die Güte der von den Lehrkräften vorgenommenen informellen Urteilsleistungen (Schrader & Praetorius, 2018, S. 92–93). So beschäftigt sich auch die überwiegende Anzahl an Studien zur diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen mit der Genauigkeit der informellen diagnostischen Urteile der Unterrichtenden (Schrader & Praetorius, 2018, S. 94).⁵⁴ Weinert sieht in der diagnostischen Kompetenz gar eine Basiskompetenz für erfolgreiches Unterrichten und beklagt, dass diese bei vielen Lehrpersonen „defizitär“ ausgeprägt sei. Weinert meint damit nicht Wissen zur Konstruktion psychologischer Tests, sondern eine „fortlaufende Registrierung der Lern- und Leistungsfortschritte, aber auch der Lernschwierigkeiten und Leistungsmängel der einzelnen Schüler innerhalb einer Klasse“ (Weinert, 2000, S. 14).⁵⁵ Dies ist umso wichtiger unter dem Gesichtspunkt, dass Maßnahmen der Differenzierung (s. Kap. 3.7) deutlich stärker wirken, wenn sie von einer vorangehenden Diagnostik begleitet werden (Klieme & Warwas, 2011). Gerade der formativen Leistungsbeurteilung, also der fortlaufenden, individuellen, prozessorientierten, unbenoteten Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte, wird in der Pädagogischen Psychologie großes Potential in Bezug auf Lernförderlichkeit zugeschrieben: Diskrepanzen zwischen Lernfortschritt und Lernziel können frühzeitig identifiziert werden, rechtzeitige Interventionen sind möglich (Bürgermeister et al., 2014, S. 42).

Die Sonderpädagogik schiebt diagnostischen Verfahren ebenfalls hohe Bedeutung zu, wie ich im Folgenden zeigen möchte:

⁵⁴ Das konzeptuelle Wissen, also die Kenntnis über Fehlerhaftigkeit von diagnostischen Urteilen (Helmke, 2021, S. 124) ist an dieser Stelle bewusst ausgeklammert, weil es in der E-Session aus pragmatischen Gründen keine Rolle spielt.

⁵⁵ Auch die Kultusministerkonferenz erkennt im Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen eine Kompetenz, die Lehrpersonen in ihrer Ausbildung aufbauen sollen (KMK, 2019b, S. 11).

3.8.2 Diagnostik aus sonderpädagogischer Perspektive

„Diagnostischer und förderdiagnostischer Handlungsbedarf ergibt sich (...) bei 20 bis 30 Prozent aller Schüler zwischen Förderschulen, Allgemeinschulen, Realschulen und Gymnasien temporär und teilweise langfristig angesichts einseitig fordernder sowie überfordernder – sowohl schulischer als auch außerschulischer – Wirklichkeiten“ (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 12). Den Lehrpersonen kommt die Aufgabe zu, „sich individuell-verstehend und vor allem auch in differenzierter Form auf die Lern- und Lebensprozesse einzustellen“ (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 12). Auf Basis einer Diagnostik sollten die SchülerInnen beim Lernen ihre Persönlichkeit optimal entfalten können. „Kompetenz- und ressourcenorientierte, aber auch verstehende Diagnostik gehört zum Prozess der Inklusion, wobei ein Verlust an (...) fachlich-diagnostischer Kompetenz für die Betroffenen Schaden bedeuten würde“ (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 12).

Aus sonderpädagogischer Sicht ist Diagnostik also ein wesentliches Element für gelingende Bildungsprozesse auch von SchülerInnen mit Förderbedarfen im Kontext eines inklusiven Schulsystems. Sonderpädagogische Diagnostik hat insofern vor allem vulnerable oder bereits diagnostizierte Kinder und Jugendliche im Blick: „Gegenstand sonderpädagogischer Diagnostik ist der Mensch / das Kind, der / das bezüglich einer (optimalen) Entfaltung seiner Möglichkeiten im geistigen, sozialen, emotionalen oder physischen Bereich gefährdet, bedroht, gestört oder behindert ist“ (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 49). Ziel sind dabei immer Inklusion, Integration und Prävention. Sonderpädagogische Diagnostik findet daher nicht nur an Förderschulen, sondern häufig auch an Regelschulen statt. Insofern verwundert es nicht, dass es in der sonderpädagogischen Forschung auch Ansätze zum interdisziplinären Dialog gibt und das Bemühen deutlich wird, auf die Besonderheiten der einzelnen Fächer einzugehen. Kooperationen und Schwerpunkte liegen dabei auf dem Deutsch- und Mathematikunterricht, nicht aber auf dem Geschichtsunterricht (vgl. Schäfer & Rittmeyer, 2015).

Sonderpädagogische Diagnostik hat ihre Testverfahren aus der psychologischen Diagnostik entlehnt, ist aber mittlerweile ein eigenständiges Feld (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 68). Aufgabenbereiche und Instrumente sonderpädagogischer Diagnostik orientieren sich an den Förderbedarfen.

Die Sicht auf Diagnostik innerhalb der Sonderpädagogik unterlag in den vergangenen Jahren einer grundlegenden Veränderung. Während früher die Diagnose in erster Linie eine Entscheidungsgrundlage für Selektionsmechanismen war, ist sie heutzutage vor allem mit dem Aspekt der Förderung verknüpft (Pitsch, 2015). Dieser Wandel zeigt sich auch in der breiten Rezeption des RTI-Ansatzes (s. Kap. 2.1.2) innerhalb der Sonderpädagogik, der auf eine engmaschige Verknüpfung von Diagnostik und Förderung abzielt (Huber & Grosche, 2012; Voß & Hartke, 2014, S. 83). In Deutschland wurde im Rügener

Inklusionsmodell (RIM) der RTI-Ansatz erstmals umfänglich in der Praxis erprobt (Mahlau et al., 2014). Die begleitende Evaluation, die nunmehr neun Schulbesuchsjahre umfasst, verweist auf Chancen und auch auf Herausforderungen. So konnten im Bereich einzelner Förderschwerpunkte durch den Mix aus fortwährender Diagnostik (formatives Assessment) und Förderung größere Erfolge erzielt werden als dies bei der Kontrollgruppe der Fall war. Gleichzeitig ist es aber bedeutsam, die Lehrpersonen für die veränderte pädagogische Praxis zu gewinnen und zu qualifizieren (Hartke et al., 2022).

Im folgenden Kapitel möchte ich den geschichtsdidaktischen Forschungsstand zur Diagnose von Lernständen (= Lernausgangslage und Lernfortschritt) umreißen. Außerdem werde ich aufzeigen, wie im KLUG-Konzept Lernstandserhebungen entwickelt wurden. Diese betreffen die Kompetenzausprägungen nach dem FUER-Modell (s. Kap. 3.1.1), aber auch Interessen und Erfahrungen der Lernenden.

3.8.3 Geschichtsdidaktik: Überlegungen zur Diagnostik von Lernausgangslage und -fortschritt

In der Geschichtsdidaktik gibt es durchaus Überlegungen zur Diagnostik, anfangs betrafen diese vor allem wissenschaftliche (Leistungs-)Diagnostik (Borries, 1973; Borries, 2007). Die Fachdidaktik als Disziplin wendete sich in den vergangenen Jahren zunehmend der Empirie zu und es scheint, als ob auch die unterrichtsbezogene Diagnostik „sich im Wechselspiel von theoretischen Überlegungen und unterrichtspraktischen Versuchen“ ausdifferenziert (Adamski, 2014, S. 24). Dabei werden auch Lernstandserhebungen zum Thema (Zabold, 2020). Ziel ist, die Gütekriterien der wissenschaftlichen pädagogischen Diagnostik – Objektivität, Reliabilität, Validität –, zu berücksichtigen, um Beobachtungsfehler zu vermeiden (Adamski, 2014, S. 16–17). Allerdings sollte die Praktikabilität berücksichtigt werden: Zum einen verfügen nur wenige Geschichtslehrkräfte über die notwendigen Kenntnisse zur Empirie der Bildungsforschung, zum anderen müssen die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte berücksichtigt werden. Zusätzlich schlägt dabei das Problem zu Buche, dass Lehrpersonen der Geschichte kaum auf bereits bestehende Diagnoseverfahren und Tests zurückgreifen können (Adamski, 2014, S. 19).

Weil die Bedeutung von Lernstandserhebungen wegen der steigenden Heterogenität der Klassen aber zunimmt,⁵⁶ liegt es an der Lehrerbildung, nicht zuletzt der Geschichtsdidaktik, die Geschichtslehrkräfte bei der Entwicklung ihrer diagnostischen Fähigkeiten zu unterstützen, durchaus auch mit Hilfen

⁵⁶ Vgl. z. B. die Schlussfolgerung der empirischen Studie von Zabold zu den Ausprägungen historischen Denkens bei jungen Lernenden. Vor Beginn einer Unterrichtsreihe sollte die Lehrperson idealerweise die Lernausgangslagen der Lernenden eruieren, um im Unterricht das historisch-denken-Lernen gezielter zu fördern (Zabold, 2020).

zur Entwicklung von entsprechenden Tests und Beispielen konkreter Tests. Dabei gilt es, diagnostische Kompetenz weit zu fassen. Im GeDiKo-Modell etwa zählt Diagnosekompetenz zu den Kernkompetenzen der geschichtsunterrichtlichen Methodenkompetenzen. Relevant sind die

Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, (...) die Orientiertheit der Adressaten, ihre Lern- und Leistungsmöglichkeiten, ihre Interessen wahrzunehmen, diese aufzugreifen und durch geeignete methodische Maßnahmen entweder zu modifizieren oder aufgrund plausibler Argumentation zu bestätigen. Es geht um die Beobachtung, Diagnose und Evaluierung von Ist- und Soll-Zuständen (...) und ggfs. die Entwicklung geeigneter methodischer Reaktionen (u. a. Feedbackstrategien, Scaffolding, etc.) (Resch & Schreiber, in Vorbereitung, S. 14).

Grundsätzlich unterscheidet die Geschichtsdidaktik eine auf das Fördern abzielende Art der Diagnostik von einer Diagnostik zum Zweck der Leistungsüberprüfung (Adamski, 2014; Kühberger, 2014; Kühberger & Windischbauer, 2012, S. 32). Bei den auf das Fördern zielenden Formen der Diagnostik können Erhebungen von Lernausgangslage und Lernfortschritt unterschieden werden. Das Ineinandergreifen dieser beiden Verfahren sowie die abschließende Leistungsmessung bezeichnet Adamski als „zyklischen Prozess des Lehrerhandelns“ (Adamski, 2014, S. 10).

Im Folgenden soll es um die Erhebung von Lernausgangslage und Lernfortschritt gehen. Dabei nehme ich insbesondere Bezug auf das KLUG-Fortbildungskonzept.

Eine Lernausgangslagenerhebung verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen geht es um die „hard facts“ zur Klärung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen: Hierzu zählen das Vorwissen sowie die bereits vorhandenen Kompetenzausprägungen der Lernenden. Den zweiten Arm bilden Dinge, die im Unterricht eher zu den „soft facts“ zählen: Die Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden, die vorgängige Orientiertheit, mit der sie bislang agiert haben.⁵⁷

Die „hard facts“ können gut mit geschlossenen Aufgaben erhoben werden, es sollte dabei grundsätzlich aber nicht Faktenwissen abgefragt, sondern vielmehr das verfügen-Können über Konzepte geklärt werden (Kühberger, 2014, S. 36). Beispielsweise wird im KLUG-Projekt verdeutlicht, wie im geschlossenen Format erhoben werden kann, inwiefern die SchülerInnen über Theorie-fundierte Konzepte mit Inhaltsbezug verfügen können. Mit einer solchen Erhebung kann Sachkompetenz gemessen werden. Lehrpersonen könnten also am Anfang eines Schuljahres den Lehrplan durchforsten und prüfen, wann welche Konzepte eine Rolle spielen. Das Konzept *Totalitäres System* beispielsweise wird wohl typischerweise im NS eingeführt und könnte im weiteren Verlauf am

⁵⁷ Gerade die Berücksichtigung von Interessen korreliert eng mit Motivation, da gemäß der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles, et al., 1983) die Aussicht auf eine Beschäftigung mit Dingen, die einen persönlich interessieren, motivationsförderlich wirken kann.

Beispiel der UdSSR oder der DDR aufgegriffen und vertieft werden. Es wäre also denkbar, zu Beginn der Unterrichtsreihe zur DDR die Lernausgangslage in Bezug auf die prototypischen Merkmale des Konzepts (s. Kap. 3.3.1) zu erheben, die mit den Lernenden im NS erarbeitet worden sind. Beispielsweise könnten aussagekräftige Bildquellen aus der NS-Zeit für Zuordnungsaufgaben (Bildelement-Merkmal) genutzt werden. Die Lernausgangslage in Bezug auf Konzepte kann aber auch im offenen Format mit einer Mindmap oder Concept Map, also einem Begriffsnetz, das die Lernenden selbst zeichnen, erhoben werden. In ähnlicher Weise kann auch der Lernfortschritt erhoben werden.

Geschlossene, halboffene, auch offene Verfahren können nicht nur genutzt werden, um die Ausprägung von Sachkompetenz zu klären, sondern ebenso die von Methodenkompetenz – so der Ansatz im KLUG-Projekt. Wenn eine Lehrkraft mit den Lernenden beispielsweise über Reziprokes Lernen für De-Konstruktion Methodenkompetenz trainiert hätte (s. Kap. 3.6.1), könnten die an die Rollenkarten angelehnten Fragen auf andere Kontexte, z. B. auf eine Plakatausstellung, bezogen werden. In Bezug auf den „Klärer“ wäre denkbar, dass die SchülerInnen Texte der Ausstellung „Voll der Osten“ (Hauswald & Wolle, 2018) dahingehend überprüfen, ob bestimmte Textbausteine für das Verständnis der Ausstellungsnarration erforderlich sind oder nicht. Dies könnte über ein Quiz im geschlossenen Format erhoben werden, was für die Lehrperson den Vorteil der schnellen Auswertbarkeit mit sich bringt. Es sind aber auch Varianten in halboffenen oder offenen Formaten denkbar.

Gerade auch für die Erhebung von Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen oder der Orientiertheit müssen geschlossenen Formate um offenere ergänzt werden. In Zusammenhang mit der Erhebung von Erfahrungen ist der Ansatz des KLUG-Projektes ein konzeptueller: Wenn also beispielsweise im Kontext der DDR-Geschichte in Zeitzeugeninterviews deutlich wurde, dass die Zeitzeugen auf Dauer kein Leben mehr in Unwahrheit führen wollten, dann könnten eigene Erfahrungen der SchülerInnen abgerufen werden, indem die Lernenden sich in einem offenen Format äußern, inwiefern sie selbst schon einmal die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen Unwahrheiten „aufgetischt“ worden sind, die nur schwer aushaltbar waren. Darüber hinaus werden im KLUG-Projekt Überlegungen dahingehend angestellt, inwiefern die Lernenden an Auswahlentscheidungen beteiligt, inwiefern ihre Interessen berücksichtigt werden können. Bezogen auf die Ausstellung „Voll der Osten“ (Hauswald & Wolle, 2018) könnten die Lernenden begründet ein Thema auswählen, mit dem sie sich gern näher befassen wollen. Denkbar wäre aber auch, den SchülerInnen drei Geschichtsfilme zu einem historischen Thema zur Auswahl zu stellen und sie recherchégestützt und begründet entscheiden zu lassen, welcher Film analysiert werden soll.

Adamski wünscht sich für die unterrichtliche Diagnostik ein innerhalb der Fachdidaktik mehrheitlich anerkanntes, ausdifferenziertes Kompetenzmodell, dessen Teilkompetenzen auch in „validierte Niveaus“ gestuft sind (Adamski,

2014, S. 24–25). Von Borries weist darauf hin, dass der Messung von Lernständen eine Graduierung der Kompetenzen vorgeschaltet sein muss (Borries, 2007, S. 654). Dem Kompetenzmodell der FUER-Gruppe (Körber et al., 2007) wohnt eine solche Graduierung inne (s. o.), so dass es sich mit Lernstandsdiagnosen prinzipiell gut verzahnen lässt. Kühberger betont, dass bei Diagnoseaufgaben ausgewiesen sein muss, auf welche Teilkompetenzen welchen Kompetenzmodells sie sich beziehen. Zudem sollten derartige Aufgaben auf fachspezifische Materialien Bezug nehmen, also auf historische Quellen oder Darstellungen (Kühberger, 2014, S. 30).

Bei der Durchführung von Diagnostik ist zu beachten, dass diese erst den Ausgangspunkt für weiteres geschichtsunterrichtliches Handeln bildet: Denn derartige Erhebungen können erst dann eine „Katalysatorfunktion“ haben, wenn sie Hand in Hand mit bestimmten didaktischen oder pädagogischen Konsequenzen gehen. Erst die Verzahnung von Diagnostik und Konsequenz führt zum erfolgreichen Unterrichten (Schrader & Helmke, 2014, S. 53). In der Konsequenz sollte das Lernangebot auf die Voraussetzungen der Lernenden abgestimmt werden (Kunter & Trautwein, 2013, S. 151).

In der E-Session 6 des KLUG-Projekts geht es auch darum, zu zeigen, dass die Durchführung der Erhebung von Lernausgangslagen ohne immensen Zusatzaufwand machbar ist, wenn zum einen Zielklarheit gegeben ist und wenn zum anderen über ein mit der Zielsetzung abgestimmtes Methodenrepertoire verfügt werden kann. Zudem wird auf die Verknüpfung mit den Grundthemen der Fortbildungsreihe geachtet (Tiefenstrukturen guten Unterrichts, s. Kap. 3.1.2; Universal Design for Learning, s. Kap. 3.1.3; Nutzung der Möglichkeiten der Digitalität, s. Kap. 3.9).

Die geschilderte theoretische Grundlage wurde durch Evaluationskriterien für Lernausgangslagenerhebungen operationalisiert. Diese lauten wie folgt:

Die Erhebung der Lernausgangslage kann auf folgende Aspekte fokussieren:

- Vorwissen
- Das verfügen-Können über Konzepte, z. B. durch Anwenden bereits gelernter prototypischer Merkmale
- Ausprägungen methodischer Kompetenz
- Eigene Erfahrungen oder Irritationen
- Interessen (mit Blick auf die weitere Gestaltung der Unterrichtsreihe)
- Motivation in Bezug auf Geschichte allgemein, die Inhalte der künftigen Unterrichtsreihe, ...

Es darf sich bei der Lernausgangslagenerhebung nicht um einen reinen Wissenstest handeln. Die Erhebung kann individualisiert erfolgen oder aber über alle Lernenden hinweg mit dem Ziel, einen Gesamteindruck von der Lernausgangslage der Klasse zu bekommen.

Denkbare Konsequenzen aus der Erhebung der Lernausgangslage lauten wie folgt:

Die Lehrperson berücksichtigt bei der Unterrichtsgestaltung die Lernausgangslage, z. B. Defizite, Vorwissen, Vorurteile, Interessen der Lernenden. Denkbar ist auch, dass sich die Lehrperson um conceptual change bemüht, wenn bei der Erhebung der Lernausgangslage Fehlkonzepte aufgefallen sind.

Wie bereits erwähnt, kann neben der Lernausgangslage auch der Lernfortschritt erhoben werden. Ihn zu kennen, erweitert die Möglichkeiten einer diagnosebasierten, individualisierten Förderung. Dies ist ein zentrales Prinzip im RTI-Ansatz (s. Kap. 2.1.2), der dem KLUG-Projekt zu Grunde liegt. Schließlich erweist sich Förderung dann als besonders wirksam, wenn sie an die „Response“, also an die Reaktion der Lernenden auf die bisherigen Frage- und Aufgabenstellungen, anknüpfen kann. Die Lernverlaufsdiagnostik sollte begleitet sein von engmaschigem Feedback an die Lernenden und darauf abgestimmten Maßnahmen konstruktiver Unterstützung. Lernverlaufsdiagnostik hat den Vorteil, etwaige Fehlkonzepte der Lernenden zu erkennen, bevor die Lernenden in einer der Folgestunden eine Prüfungsleistung erbringen müssen. Der Unterricht kann auf Unterstützung für eventuell notwendige Korrekturen ausgerichtet werden (Zabold, 2020, S. 361).

In der E-Session 6 geht es auch in Bezug auf die Erhebung des Lernfortschritts darum, die Machbarkeit zu verdeutlichen. Deshalb wird u. a. die Möglichkeit betont, Aufgaben zur Erhebung der Lernausgangslage im Sinne eines Prä-Post-Designs zu wiederholen. Beispielsweise könnte das oben erläuterte Quizz zu den prototypischen Merkmalen des Konzepts *Totalitäres System* im Verlauf der Unterrichtsreihe zur DDR noch einmal eingesetzt werden. Die Zuordnung Bildquelle-Merkmal würde sich dann nicht mehr auf Bildquellen aus dem NS, sondern aus der DDR-Geschichte beziehen.

Die geschilderte theoretische Grundlage wurde durch Evaluationskriterien für Lernfortschrittserhebungen operationalisiert. Diese lauten wie folgt:

- *Die Erhebung kann auf folgende Aspekte fokussieren:*
 - *Das verfügen-Können über Konzepte, z. B. durch Anwenden bereits gelernter prototypischer Merkmale*
 - *Ausprägungen methodischer Kompetenz*
- *Die Erhebung muss unbenotet sein und es darf sich dabei auch nicht um einen reinen Wissenstest handeln.*
- *Die Erhebung kann im Prä-Post-Design gestaltet sein, oder aber in Form eines Tests, der nur zu einem Zeitpunkt eingesetzt wird.*
- *Die Erhebung kann individualisiert erfolgen oder aber über alle Lernenden hinweg mit dem Ziel, einen Gesamteindruck vom Lernfortschritt der Klasse zu bekommen.*

Denkbare Konsequenzen aus der Erhebung des Lernfortschritts lauten wie folgt:

Die Lehrperson reagiert durch gezielte fachdidaktische und pädagogische Maßnahmen, wenn bei einzelnen Lernenden oder der gesamten Klasse Defizite erkannt werden, andere sich als unterfordert erwiesen haben.

- *Denkbare fachdidaktische Maßnahmen: Die Lehrperson könnte beispielsweise spezielles Material für Lernende, die besonders gut oder schlecht abgeschnitten haben, bereithalten. Das Material sollte der Kompetenzförderung dienen. Die Lehrperson könnte aber auch auf Klassenebene Maßnahmen ergreifen, bspw. in Form einer Wiederholung mit der gesamten Klasse. Ein reines Einblenden der richtigen Lösungen kann nicht als Wiederholung zählen.*
- *Denkbare pädagogische Maßnahme: Die Lehrperson könnte den Lernenden beispielsweise anhand einer Statistik die seit Beginn der Unterrichtsreihe gemachten Lernfortschritte zeigen.*

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf formalisierte Formen von Lernstandserhebungen im geschlossenen und offenen Format zur Erhebung von Lernausgangslage und Lernfortschritt. Aber auch im tagtäglichen Unterrichtsgeschehen sollte Diagnostik zum Tragen kommen, denn unerwartetes Wissen oder Nicht-Wissen, unerwartete Irritationen, unerwartete Interessen seitens der Lernenden können sich jederzeit offenbaren. Es gebietet sich daher, dass die Lehrperson über Beobachtungen prüft, ob bei den Lernenden Lernerfolge auch tatsächlich eintreten, und ggf. Unterstützungsmaßnahmen ergreift (Schrader & Helmke, 2014, S. 53). Offenkundig ist, dass solche informellen Diagnoseleistungen immer wieder durch objektivere Erhebungen ergänzt werden sollten (Schrader & Helmke, 2014, S. 57).

Im Folgenden möchte ich abschließend kurz skizzieren, inwiefern in den Evaluationskriterien für Erhebungen der Lernausgangslage und des Lernfortschritts sowie aus den daraus gezogenen Konsequenzen auch Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) berücksichtigt sind:

Erstens ist dabei kognitive Aktivierung berührt, denn wenn Lehrpersonen im Rahmen einer Erhebung der Lernausgangslage oder des Lernfortschritts Einblicke in das Vorwissen, Interessen, Kompetenzausprägungen oder Motivationslagen der Lernenden zu bekommen versuchen, dann wirkt dies zugleich kognitiv aktivierend auf die Lernenden, weil diese dabei automatisch zum Nachdenken angeregt werden. Sofern Lehrpersonen auch Konsequenzen aus der Erhebung der Lernausgangslage oder des Lernfortschritts ziehen, ist darüber hinaus konstruktive Unterstützung gegeben. Denn sie gestalten dabei den Unterricht auf Basis der individuellen Lernvoraussetzungen, was die SchülerInnen dabei unterstützt, erfolgreich lernen zu können. In einem weiten Sinn ist das Classroom Management als dritte Tiefenstruktur guten Unterrichts berücksichtigt, wenn Lehrpersonen Konsequenzen aus der Erhebung der Lernausgangslage oder des Lernfortschritts ziehen, denn mit einem Lernangebot,

das auf die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen abgestimmt ist, sorgen Lehrpersonen dafür, dass die Teilnahme am Unterricht gute Erfolgsaussichten hat. Eine solch positive Lernatmosphäre ist Teil des präventiven Classroom Managements.

3.9 *Über mehrere Veranstaltungen der Fortbildungsreihe hinweg: „Digitalität nutzen“*

Digitalität spielt im gesamten Verlauf der KLUG-Fortbildungsreihe eine wichtige Rolle. Zum einen sind digitale Medien fester Bestandteil des didaktischen Konzepts, sie werden für das Lernen der Lehrpersonen genutzt. Zum anderen können die Lehrpersonen über den „pädagogischen Doppeldecker“ (Geißler, 1985, S. 8) erfahren, auf welche Weise sich digitale Medien in Lernsituationen einbinden lassen, indem die Lehrpersonen in ihrer Rolle als Lernende im Rahmen einer Fortbildung digitale Medien selbst erproben. Im Folgenden möchte ich die Sichtweise von Politik und Forschung auf Digitalisierung umreißen, bevor ich auf digitale Lehrkräftekompetenzen und Potentiale digitaler Medien eingehe. All diese Aspekte werden im Verlauf der KLUG-Fortbildungsreihe immer wieder thematisiert.

3.9.1 Politik und Forschung zu Digitalisierung und Geschichtsunterricht

Der Bildungspolitik in den meisten Ländern geht es in erster Linie darum, dass SchülerInnen über die Kompetenzen verfügen lernen, die für Teilhabe in einer digitalisierten Welt als erforderlich erachtet werden. Der digitale Kompetenzrahmen der EU-Kommission (Carretero Gomez et al., 2017) beschreibt nicht nur diese Kompetenzen,⁵⁸ sondern wendet den Blick auch auf die Lehrpersonen. Sie ständen in der Pflicht, selbst digital kompetent zu sein oder es zu werden und in den Unterricht z. B. digitale Medien einzubinden (Redecker, 2017). In ähnlicher Weise sieht dies die Kultusministerkonferenz, die u. a. durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht fordert, die Lernenden zur Teilhabe in einer digitalen Welt zu befähigen (KMK, 2016). Die KMK hat dazu einen Kompetenzrahmen digitaler Kompetenzen modelliert, der sich sowohl auf SchülerInnen als auch auf Lehrkräfte bezieht.

Allerdings wird erwartet, dass digitale Bildung im Rahmen der eingeführten Fächer geleistet wird.⁵⁹ Dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht nur

⁵⁸ Der Kompetenzrahmen umfasst die Bereiche (1) information and data literacy, (2) communication and collaboration, (3) digital content creation, (4) safety, (5) problem solving.

⁵⁹ Kritisch hierzu u.a. Schreiber (2022).

einen Bruchteil dessen berücksichtigt, was Digitalisierung ausmacht, wird ebenfalls verkannt.⁶⁰

Für die Geschichte wird der Gesamtrahmen durch die Diskussionen im Kontext der Digital Humanities abgedeckt. Die Geschichtsdidaktik widmet sich bislang vor allem dem Thema, wie digitale Medien für historisches Lernen genutzt werden können und worin ein Mehrwert liegen könnte. Dies zeigen etwa die in den letzten Jahren erschienenen Publikationen zur Digitalisierung (Alavi, 2010; Buchberger et al., 2015; Danker & Schwabe, 2008, 2017; Demantowsky & Pallaske, 2015; Schreiber, 2022). Vielfach werden auch Anregungen für die Praxis gegeben (vgl. u. a. Bernsen & Kerber, 2017).

Die geschichtsdidaktische Empirie zeigt allerdings auch, dass – zumindest vor der Corona-Pandemie – digitale Medien im Geschichtsunterricht offenbar nicht in dem Ausmaß eingesetzt werden, wie von der Fachdidaktik, der Kultusministerkonferenz oder der EU-Kommission gewünscht. Eine Untersuchung von Bernhard und Kühberger beispielsweise ergab, dass der Unterricht immer noch sehr analog gestaltet ist und sich für die Lernenden eine konkrete Veränderung im Unterricht höchstens über die Nutzung des Beamer zeigt: Dieser ersetzt traditionelle Medien wie Tafel oder Handout (Bernhard & Kühberger, 2018, S. 440). Die Untersuchung der Verwendung des digitalen Schulgeschichtsbuchs „mbook Geschichte“ (Digitale Lernwelten, o. J., b) anhand von Tracking-Daten bzw. über die Auswertung von Lehrpersonen-Interviews (Langguth et al., 2019) sowie über die Auswertung videografierter Unterrichtsstunden (Hözlwimmer, 2019) weist in eine ähnliche Richtung: Die Analysen ergaben, dass der Großteil der Lehrpersonen das Potenzial des digitalen Schulbuchs nicht ausschöpft, sondern es eher als Materialsteinbruch für einen traditionellen Geschichtsunterricht verwendet. Es ist also wichtig, dass Lehrpersonen im Rahmen der Aus- und Fortbildung lernen, digitale Medien im Geschichtsunterricht gewinnbringend einzusetzen, sodass diese analoge Medien nicht nur ersetzen (Maurek, 2015; Seidel, 2020, S. 183; Schreiber & Bertram, 2018, S. 462–463). Zugleich geht es darum, die Entwicklung digitaler Kompetenzen nicht auf den Umgang mit digitalen Medien zu reduzieren (vgl. u. a. Schreiber (2022).

3.9.2 Pädagogische Psychologie: Digitale Lehrkräftekompetenzen

Doch über welche Kompetenzen sollten Lehrende verfügen, um digitale Medien im Unterricht gewinnbringend einzusetzen und um digitale Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern? Im Zuge der Digitalisierung entstanden verschiedene Kompetenzmodelle. Sofern die Kompetenzmodelle isoliert auf die technologischen Kompetenzen der Lehrpersonen Bezug nehmen, ergibt sich das Problem, dass ihre Anschlussfähigkeit an die übrigen allgemeinen und fachbezoge-

⁶⁰ Vertiefend hierzu, mit zahlreichen Literaturangaben Schreiber (2022).

nen Kompetenzmodelle zur Lehrerprofessionalität nicht gegeben ist (Schmid et al., 2020, S. 117).

Anders gestaltet sich die Lage beim TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006). Es knüpft an Shulmans Überlegungen zu Lehrkräftekompetenzen an, erweitert diese aber um die Facette des technologischen Wissens (TK). Daraus ergeben sich neue Überschneidungen mit den anderen Wissensbereichen, also dem pädagogischen Wissen (PK), dem inhaltlichen Wissen sowie dem fachdidaktischen Wissen (PCK). Die Gesamtschnittmenge aller Wissensbereiche wird in dem Modell als TPACK (technologiebezogenes-fachdidaktisches Wissen) bezeichnet.

Die AutorInnen bekräftigen, dass eine isolierte Betrachtung von technologischem Wissen nicht ausreichend ist, um gehaltvolle digitale Lernumgebungen im jeweiligen Fachunterricht zu gestalten (Mishra & Koehler, 2006, S. 1018). Da für die Geschichtsdidaktik noch kein Kompetenzmodell vorliegt, dass den Technologieaspekt derart berücksichtigt, ist das TPACK-Modell Fortbildungsschwerpunkt in der zweiten Face-to-Face-Veranstaltung, weswegen ich im Folgenden ausführlich darauf eingehen werde.

Für die sinnvolle und effektive Einbindung digitaler Medien im Unterricht benötigen Lehrpersonen gemäß diesem Modell technologisches Wissen, das sich mit pädagogischem und fachlichem Wissen überlappt. Ich fokussiere mich in den folgenden Ausführungen auf die Überschneidungsbereiche mit den übrigen Bereichen. Dabei möchte ich die Zusammenhänge kurz mit auf Geschichtsunterricht bezogenen Beispielen illustrieren, wie sie auch im KLUG-Konzept aufgegriffen werden.

Es ist stark situations- und kontextabhängig, welche Wissensfacetten welchen Bereichs angesprochen werden.⁶¹ Zum technologischen Wissen etwa gehört, dass Geschichtslehrpersonen in der Lage sind, die Hard- und Software zu bedienen, die im Unterricht eingesetzt werden soll. Wenn sie über technologiebezogenes-pädagogisches Wissen verfügen, dann sind sie dazu fähig, allgemeindidaktische Zielsetzungen auch im Geschichtsunterricht zu verfolgen und dafür digitale Medien zu nutzen. Sie wissen beispielsweise ganz allgemein, dass man mit digitalen Medien, die Antworten als richtig oder falsch klassifizieren, die Ergebnisse einzelnen Lernenden zuweisen und so den erreichten Lernstand überprüfen kann. Wenn sie über technologiebezogenes-fachliches Wissen verfügen, dann ist ihnen die Unterscheidung zwischen Retro-Digitalisaten und digitalen Quellen klar. Sie sind in der Lage, Quellen oder Darstellungen im Internet zu recherchieren.

⁶¹ Harris et al. (2009) beschreiben ausgehend von ihrer empirischen Studie zum Vorkommen und zur Qualität des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht verschiedene „activity types“, die Lernende ausüben, wenn die Lehrperson im Unterricht Technologien integriert.

Im Zentrum des TPACK-Modells steht das technologiebezogene fachdidaktische Wissen, welches die Schnittmenge aus allen drei Bereichen darstellt (PK, CK, TK). Dabei handelt es sich um einen sehr spezifischen Wissensbestand, der erforderlich ist, um etwa eine bestimmte Technologie in einem bestimmten Fach auf didaktisch sinnvolle Weise einzusetzen. Bezogen auf die bereits angesprochenen Beispiele der Erhebung der Lernausgangslage oder des Lernfortschritts mit einem digitalen Medium bedeutet dies, dass die Lehrpersonen zudem auch in geschichtsdidaktischer Hinsicht sinnvolle Aufgaben entwickeln können.

Das TPACK-Modell wurde nach seinem Erscheinen um kontextualisiertes Wissen erweitert. Dieses spielt beispielsweise darauf an, dass Lehrpersonen in den Blick nehmen, ob ihre Lernenden über die digitale Kompetenz verfügen, die für sie bereitgestellten Technologien und digitalen Medien nicht nur zu nutzen, sondern sie auch in ihrer Funktionalität verstehen zu können. In der Geschichtsdidaktik wird das TPACK-Modell bis auf wenige Ausnahmen, z. B. Langguth et al., 2019⁶², bislang eher selten rezipiert.

In Kapitel 3.9.1 wurde deutlich, dass sich Politik und Forschung einig darin sind, dass digitale Medien in den Unterricht eingebunden werden müssen. In Kapitel 3.9.2 ging es mir darum, die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen zu skizzieren, die für eine gewinnbringende Einbindung digitaler Medien in unterrichtliches Handeln erforderlich sind. Im folgenden Kapitel möchte ich nun skizzieren, worin der Mehrwert digitaler Medien im Unterricht liegen kann.

3.9.3 Potentiale digitaler Medien aus Sicht der Pädagogischen Psychologie, der Sonderpädagogik und der Geschichtsdidaktik

Im folgenden Abschnitt sollen die Potentiale digitaler Medien aus Sicht der Pädagogischen Psychologie, der Sonderpädagogik und der Geschichtsdidaktik kurz umrissen werden. Zunächst zum Blickwinkel der Pädagogischen Psychologie: Ausgehend von zahlreichen Studien identifizieren Lachner und Kollegen drei Potentiale (Lachner et al., 2020), auf die ich im Folgenden kurz eingehen möchte, weil sie im Rahmen dieser Arbeit insofern eine Rolle spielen, als sie sonderpädagogisch und in der Summe schließlich geschichtsunterrichtlich adaptiert werden. Ein Potential ist die Präsentation und Generierung von Inhalten. Texte, Bilder und Audios beispielsweise können von der Lehrperson kombiniert präsentiert werden. Dies ist zwar auch ohne ein digitales Medium möglich, wäre aber mit einem höheren Aufwand verbunden. Gleichzeitig können Lernende mit digitalen Medien auf einfachere Weise Inhalte, z. B. histori-

⁶² Das TPACK-Modell diente in dieser Studie zur Konzeption eines Interviewleitfadens, mit dem Einblicke dahingehend gewonnen wurden, ob und wie Geschichtslehrpersonen das digitale Geschichtsschulbuch *mbook* nutzen.

sche Narrationen, als Antworten auf Fragestellungen generieren. Ein weiteres Potential ist adaptive Unterstützung. Beispielsweise können Lernstandserhebungen mit digitalen Medien durch (teil-)automatisierte Auswertungen zeitsparend durchgeführt werden. Adaptiv erfolgt der Einsatz, wenn die Lehrperson den Lernenden auf dieser Basis ein individualisiertes Feedback gibt oder Unterricht adaptiv gestaltet.

Schließlich sind Kollaboration und Kontextualisierung ein gewichtiges Potential digitaler Medien. Kollaboration in einem digitalen Medium bedeutet, dass Lernende bei der Lösung einer Aufgabe zusammenarbeiten und ihre Ergebnisse in dem digitalen Medium festhalten. Dies bietet etwa den Vorteil, dass die Arbeitsergebnisse vergleichbar sind und dauerhaft auf sie Bezug genommen werden kann. In Zusammenhang mit Reziprokem Lehren und Lernen wurde dies bereits dargestellt (s. Kap. 3.5.2 (Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion) und Kap. 3.6.1 (Reziprokes Lernen für De-Konstruktion)). Kontextualisierung meint die Verknüpfung von schulischen mit außerschulischen Lernumgebungen.⁶³ Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Lernende Daten im außerschulischen Kontext sammeln, z. B. Social Media Posts zu einem ausgewählten Thema, und diese im Unterricht besprochen werden.

Aus sonderpädagogischer Sicht bringt der Einsatz digitaler Medien Chancen und Herausforderungen mit sich (Börnert-Ringleb et al., 2022): Zum einen werden digitalen Medien Funktionen zur Förderung der Teilhabe aller Lernenden zugeschrieben. Hier werden vor allem barrierefreier Zugang, verbesserte Nutzung assistiver Technologien sowie Diagnostik und individuelle Förderung genannt (Mertens et al., 2022, S. 26). An dieser Stelle ist die im Kontext des Projekts SOLVE (Sonderpädagogische Förderung bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen durch digitales Lernen) verortete Studie von Casale, Börnert-Ringleb und Hillenbrand (2020) zu nennen. Während der durch die Corona-Pandemie bedingten Schulschließungen wurden in einer online-Erhebung über 700 Lehrpersonen für Sonderpädagogik in Bezug auf ihre Einschätzungen zu Formen digitalen Lernens befragt. Ein Fazit ist, dass den digitalen Medien Potential zur Differenzierung zugeschrieben wird. Pädagogische Psychologie und auch Sonderpädagogik erkennen also in den digitalen Medien Potential für individuelle Förderung und Unterstützung. Das Literaturreview von Mertens et al. (2022) zeigt aber auch das Exklusionspotential digitaler Medien im Unterricht für SchülerInnen mit Förderbedarfen. Denn der Einsatz digitaler Medien für individuelle Förderung birgt die Gefahr, dass in der Schule zu erlernende kommunikative Kompetenzen (z. B. argumentieren, diskutieren, zuhören, ...) oder affektive Lernziele (z. B. sich zu einer Lerngruppe zugehörig fühlen), die für gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe ebenfalls bedeutsam sind, außer Acht gelassen werden. Insofern ist es aus sonderpädagogischer Sicht wichtig, dass die Lehrpersonen digitale Medien in heterogenen Unterrichtsset-

⁶³ Kontextualisierung spielt in der vorliegenden Untersuchung keine Rolle.

tings reflektiert einsetzen, die jeweiligen Förderbedarfe ihrer SchülerInnen im Blick habend (Mertens et al., 2022, S. 42).

Die geschichtsdidaktische Perspektive auf die Potentiale digitaler Medien konzentriert sich darauf, dass, wie u. a. Hasberg betont, sie bei ihrem Einsatz im Unterricht in erster Linie dazu beitragen müssen, historisches Lernen zu unterstützen: Ziel müsse weiterhin sein, einen kompetenten Umgang mit Artefakten aus der Geschichtskultur, die nun eben digital vorliegen, zu erlernen (Hasberg, 2015, S. 257). Grosch sieht dies in ähnlicher Weise, betont aber insbesondere das Potential zum Generieren von Inhalten und zur Kommunikation/Kollaboration (vgl. TPACK-Modell, s. Kap. 3.9.2): „Von ganz neuer Art sind aber (...) die Möglichkeiten der Eigenproduktion und Kommunikation, bei denen sich die narrative Kompetenz in einer bislang unvorstellbaren Weise entfalten kann. Allerdings ist hier erst der Anfang gemacht“ (Grosch, 2012, S. 145). Es gibt auch Stimmen, die in diesem Zusammenhang betonen, dass die Potentiale digitaler Medien für den Geschichtsunterricht sich nicht darin erschöpfen, bereits gängige Formen historischen Lernens in digitale Formate zu übertragen. Stattdessen müssen auch explizit die Potentiale digitaler Medien für Ziele des Geschichtsunterrichts erkannt und genutzt werden, beispielsweise zur Gestaltung von adaptiven Lernumgebungen oder aber durch Kollaboration, die für das Narrativieren fruchtbar gemacht werden kann (Kühberger, 2015, S. 166–167; Pallaske, 2015a, S. 137). Konkrete Anregungen hierzu sind bereits vorhanden (Kerber, 2017; Pallaske, 2017).

3.9.4 Das schwer zu fassende Konzept *digitale Medien* für historisches Lernen

Es wurde im von Pallaske herausgegebenen Sammelband erörtert, welche Implikationen der digitale Wandel auf den Medienbegriff und seine Verwendung in der Geschichtsdidaktik hat (Pallaske, 2015b). Mehrfach wurde darauf verwiesen, dass das Konzept *digitale Medien* in der Geschichtsdidaktik unscharf beziehungsweise gar nicht definiert ist (Bernhardt & Neeb, 2020, S. 3; Hasberg, 2015, S. 252). Hasberg schlägt daher ein Schema vor, dessen einer Arm „Medien historischer Wahrnehmung, Deutung, Orientierung“ sind, die sich wiederum in „geschichtskulturelle Medien“, also z. B. PC-Spiele mit historischen Inhalten, und „für Vermittlungsprozesse aufbereitete Medien der Geschichtskultur“, also z. B. digitale Schulbücher, untergliedern lassen. Der zweite Arm in Hasbergs Schema sind „(unspezifische) Medien der Vermittlung“, z. B. PowerPoint, Tafel, Whiteboard, sowie „Medienorientierte Methoden der Vermittlung“, wie z. B. Geocaching (Hasberg, 2015, S. 254). In Hasbergs Klassifizierung spielen aber die Potentiale digitaler Medien noch keine Rolle, weswegen im Rahmen dieser Arbeit dem Medienbegriff von Pallaske gefolgt wird. Er legt ein „Modell supplementärer Medienbegriffe des Geschichtslernens“ (Pallaske, 2015a, S. 137) vor,

in dem er den Medienbegriff in vier Sparten splittet: Zum einen finden sich im Modell „Medien im Sinne des etablierten geschichtsdidaktischen Medienbegriffs“. Hiermit ist eine Engführung in Quellen und Darstellungen gemeint. Da mit diesem Medienbegriff die genannten Potentiale digitaler Medien aber nicht darstellbar sind (Pallaske, 2015a, S. 138), nimmt Pallaske eine Erweiterung um die Rubrik „Medien als Lehr- und Lernmedien“ vor, womit zum einen „digitale Werkzeuge“ gemeint sein können. In ihnen spiegeln sich die oben angesprochenen Nutzungspotentiale digitaler Medien (Lachner et al., 2020). Hierzu zählen beispielsweise Edupads, mit denen Narrationen kollaborativ geschaffen werden. Zum anderen lassen sich auch digital verfügbare Erzeugnisse der Geschichtskultur, die für historisches Lernen im Unterricht eingesetzt werden, darunter fassen.⁶⁴ Die in den Fortbildungsveranstaltungen genutzten digitalen Medien *Edupad*, *Answergarden*, *Easyfeedback* sind dem Modell von Pallaske folgend digitale Werkzeuge. Digitale Werkzeuge bilden demnach eine Variante digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Gleichwohl soll der allgemeinere Begriff digitale Medien im Folgenden beibehalten werden, u. a. weil so die Anschlussfähigkeit an die von Lachner und KollegInnen identifizierten Nutzungspotentiale digitaler Medien gewährleistet ist (Lachner et al., 2020). Denn in der vorliegenden Arbeit wird nicht nur untersucht, inwiefern die in den Fortbildungsveranstaltungen genutzten digitalen Medien im Unterricht ihren Niederschlag finden. Auch das jeweilige Nutzungspotential wird in Anlehnung an Lachner und KollegInnen in den Blick genommen.

Die in den Fortbildungsveranstaltungen thematisierten digitalen Werkzeuge als Variante digitaler Medien⁶⁵ sind nicht Voraussetzung für historisch-

⁶⁴ Zwei weitere Sparten sind Teil dieses Modells: „Medien im Sinne des elementaren Medienbegriffs“ gliedert Medien nach ihrer Kodalität und Modalität. „Medien im Sinne eines gesellschaftlichen Medienbegriffs“ nimmt Lernprozesse unter den Bedingungen der Digitalität in den Blick. Beide Sparten sind für die vorliegende Arbeit irrelevant.

⁶⁵ Wie oben beschrieben, ist das im TPACK-Modell beschriebene Wissen eine gewichtige Voraussetzung, um überhaupt effizient mit digitalen Medien unterrichten zu können (Stürmer & Lachner, 2017). Es hat also Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Veranstaltungen, die digitale Medien isoliert aus technologischer Perspektive zum Gegenstand haben, sind wenig erfolgversprechend. Stattdessen ist es wichtig, die anderen Wissensbereiche mit einzubeziehen (Schmid et al., 2020, S. 121). An dieser Stelle sei daher darauf verwiesen, dass im Rahmen der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts in Bezug auf die darin verwendeten digitalen Medien im Zentrum steht, inwiefern diese historisch-denken-Lernen unterstützen können. Um die Schwelle zur Implementation der digitalen Medien im Geschichtsunterricht möglichst niedrig zu halten, erfolgt deren Einsatz in der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts nach dem Prinzip des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Geißler, 1985, S. 8), wonach man etwas über eine Methode lernt und sie gleichzeitig erprobt. Auf die digitalen Medien im Fortbildungskontext gewendet bedeutet dies: Die Lehrpersonen arbeiten in den Fortbildungsveranstaltungen des KLUG-Projekts mit einem digitalen Medium, und zwar in ihrer Rolle als Teilnehmende, das sie dann wiederum selbst im Unterricht einsetzen können in ihrer Rolle als Unterrichtende.

denken-Lernen, aber sie unterstützen den Prozess des historisch-denken-Lernens. In Anlehnung an Lachner und KollegInnen (2020) wurden ihre möglichen Nutzungspotentiale auf Geschichtsunterricht gewendet. Diese theoretische Grundlage für die qualitätsvolle Nutzung der in den Veranstaltungen thematisierten digitalen Medien im Geschichtsunterricht wurde durch Evaluationskriterien operationalisiert. Nachfolgend ein Überblick über die eingeführten Medien⁶⁶ sowie die Evaluationskriterien, in denen sich ein qualitätsvoller Einsatz im Unterricht⁶⁷ spiegelt.

- *Answergarden (Face-to-Face 1): Die Lehrperson aktiviert bzw. ermittelt damit Vorwissen, das für den weiteren Verlauf des Unterrichts gebraucht wird und/oder Die Lehrperson erhält damit einen Einblick in das Vorwissen (als Voraussetzung für Adaptivität und Feedback).*
- *Edupad (E-Session 1): Die Lehrperson lässt damit Lernende kollaborativ Vorwissen aktivieren oder sie lässt kollaborativ (Teil-)Narrationen erstellen.*
- *Bookcreator für Erstellung eines E-Books (E-Session 4): Die Lehrperson präsentiert damit Lerninhalte.*
- *Easyfeedback/Microsoft Forms (E-Session 6): Die Lehrperson erhebt damit Lernausgangslage und/oder Lernfortschritt als Voraussetzung für Adaptivität und Feedback.*

In der Verwendung digitaler Medien zur Aktivierung von Vorwissen und zur Erhebung von Lernständen spiegelt sich Universal Design for Learning (s. Kap. 3.1.3), das möglichst allen SchülerInnen erfolgreiches Lernen ermöglichen möchte.

Bei der Nutzung digitaler Medien als Unterstützung für historisch-denken-Lernen ist es bedeutsam, die Tiefenstrukturen als Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (s. Kap. 3.1.2) zu berücksichtigen. Es kommt hier in Bezug auf präventives Classroom Management beispielsweise darauf an, dass Lehrpersonen das digitale Medium bei der erstmaligen Nutzung so einführen, dass es nicht zu Unterrichtsstörungen kommt, die auf eine Überforderung der Lernenden im Umgang mit dem digitalen Medium zurückzuführen sind. Strukturierte Erklärungen sind hier bedeutsam. Darüber hinaus ist wichtig, dass sich Lehr-

⁶⁶ In der Face-to-Face 1 wurde zudem das digitale Medium Mural eingebunden. Darüber hinaus ist Canva Element der E-Session 1. Die Evaluation der Mediennutzung im eigenen geschichtsunterrichtlichen Handeln durch die Lehrpersonen beschränkt sich jedoch auf Answergarden, Edupad, Bookcreator für E-Book und Easyfeedback. Mural wurde bewusst nicht evaluiert, weil sich während des Verlaufs der KLUG-Fortbildungsreihe die Nutzungsbedingungen änderten, weswegen eine Nutzung des digitalen Mediums im Geschichtsunterricht ausschied. Canva dient vor allem der Präsentation von Inhalten durch die Lehrkraft. Bei der Evaluation der Mediennutzung sollte aber im Zentrum stehen, inwiefern die Lehrperson ein digitales Medium für die Nutzung durch die Lernenden vorsieht. Deswegen wurde auch in Bezug auf Canva auf eine Evaluation verzichtet.

⁶⁷ Die Potentiale können sich je nach Art des Einsatzes im Unterricht auch verändern.

personen bei der Einbindung eines digitalen Mediums konstruktiv unterstützend verhalten, und zwar in kognitiver Hinsicht (über entsprechende Hilfestellungen, damit hilfeschuchenden SchülerInnen die Nutzung gelingt) und emotional, indem sie bei der Hilfestellung auch innerlich eine zugewandte Haltung einnehmen und Erklärungen entsprechend geduldig vorbringen oder loben, wenn Lernenden die Nutzung schließlich gelungen ist. Kognitive Aktivierung ist ebenfalls bedeutsam, wenn es darum geht, digitale Medien als Unterstützung für historisches Lernen einzusetzen. Allerdings betrifft kognitive Aktivierung in der oben skizzierten Nutzung der Medien *Edupad*, *Answergarden*, *Easy-feedback* und *Bookcreator* vor allem die konkreten Aufgabenstellungen, mit denen im Rahmen der Nutzung der digitalen Medien gearbeitet wird, und nicht die digitalen Medien an sich.

Im zurückliegenden Kapitel 3 habe ich die theoretische Basis der Fortbildungsreihe dargelegt, und zwar ausgehend von den drei Disziplinen Geschichtsdidaktik, Pädagogische Psychologie und Sonderpädagogik. Schließlich stellt eine theoretische Rückbindung ein zentrales Qualitätsmerkmal wirksamer Fortbildungen dar – sie ist eine notwendige Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen und SchülerInnen. Darüber hinaus habe ich die Evaluationskriterien dargelegt, die im Zuge der Operationalisierung der theoretischen Grundlagen zum Zweck der Evaluation der Fortbildungsreihe im Rahmen dieser Studie formuliert worden sind.

Im nun folgenden Kapitel 4 expliziere ich, weswegen und inwiefern die Forschungsfrage an den Terminus des geschichtsunterrichtlichen Handelns rückgebunden ist. Außerdem stelle ich die Fortbildungsschwerpunkte der KLUG-Fortbildungsreihe noch einmal im Überblick dar.

4. Forschungsfrage und Fortbildungsschwerpunkte im Überblick

Fortbildungsziel ist, das geschichtsdidaktische Handeln der ProbandInnen zu beeinflussen. Doch was ist darunter überhaupt zu verstehen? Geschichtsdidaktisch zu handeln reicht grundsätzlich weit über die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht hinaus. Es beschreibt das Verhalten eines Akteurs gegenüber historischen Sinnbildungen in der Gesellschaft, sofern dieses in vermittelnder Absicht geschieht (Heuer, Körber et al., 2019, S. 100). Im Kontext dieser Arbeit soll der Terminus „geschichtsdidaktisch handeln“ für die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme für Lehrpersonen fruchtbar gemacht werden. Aus diesem Grund fokussiere ich geschichtsdidaktisches Handeln auf die auf Unterricht bezogene Facette, also konkret die Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht. Ich spreche deshalb von „geschichtsunterrichtlichem Handeln“.

Die Zielsetzung des Forschungsvorhabens ist eine qualitative Evaluation der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts auf der Ebene des Unterrichts. Hieraus wurde die eingangs bereits eingeführte Forschungsfrage abgeleitet:

*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?*⁶⁸

Um bei der Evaluation präzise vorgehen zu können, wurde jeder Fortbildungsschwerpunkt durch eigene Beobachtungsaspekte operationalisiert. Die unten aufgeführten Fortbildungsschwerpunkte orientieren sich an den Inhalten bzw. der Gliederung der KLUG-Fortbildungsreihe.

⁶⁸ Der Begriff Adaption bringt die Absicht meiner Studie am klarsten zum Ausdruck, geht es doch darum, unterschiedliche Weisen der Adaption der Fortbildungsschwerpunkte im geschichtsunterrichtlichen Handeln der Geschichtslehrpersonen zu identifizieren. Ich spreche daher bewusst nicht von „Implementation“, denn die Implementationsforschung möchte zeigen, unter welchen Bedingungen sich Maßnahmen erfolgreich in der Praxis einführen lassen (Petermann, 2014).

Die Abgabefassung dieser Arbeit trug den Titel „Qualitative Evaluation einer Blended-Learning-Fortbildungsreihe für Geschichtslehrpersonen auf der Ebene des Unterrichts verbunden mit dem Ansatz einer Adaptionstypenbildung“.

Die Fortbildungsreihe erstreckt sich über insgesamt acht Veranstaltungen. In der Face-to-Face 1 werden die theoretischen Grundlagen der drei Disziplinen Geschichtsdidaktik, Pädagogische Psychologie und Sonderpädagogik umrissen. In den darauffolgenden E-Sessions 1–4 bildet die Geschichtsdidaktik die Leitdisziplin. Im Zentrum dieser Veranstaltungen steht, die Lehrpersonen darin zu trainieren, das historisch-denken-Lernen ihrer SchülerInnen zu fördern, unter Einbeziehung nachweislich wirksamer Lehr-/Lernmethoden. In der Face-to-Face 2 werden zentrale Aspekte aus den zurückliegenden vier E-Sessions noch einmal aufgegriffen und vertieft. Zudem wird in der Face-to-Face 2 bereits ein Ausblick auf die beiden E-Sessions 5–6 gegeben. Dies geht mit einem Wechsel der Leitdisziplin einher, die fortan von der Pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik gestellt wird – Differenzierung und die damit verbundenen Lernstandserhebungen sind Gegenstand der E-Sessions 5–6 (ausführlich zu allen Fortbildungsveranstaltungen: s. Kap. 3).

Darüber hinaus spielt eine Rolle, inwiefern digitale Medien, die in den Fortbildungsveranstaltungen themenbezogen verwendet werden, als Unterstützung für historisch-denken-Lernen eingesetzt werden.

Im Folgenden sind sämtliche Fortbildungsschwerpunkte überblickshaft aufgelistet, und zwar rückgebunden an die Forschungsfrage:

E-Session 1

- I. Inwiefern finden sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*?
- II. Inwiefern finden sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgreifen und Beantworten der Fragestellung bzw. des Themas*?
- III. Inwiefern finden sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe*?
- IV. Inwiefern finden sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Advance Organizer*?

E-Session 2

- V. Inwiefern finden sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunk-

tes Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug?

- VI. Inwiefern finden sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Direkte Instruktion?*
- VII. Inwiefern finden sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit?*

E-Session 3

- VIII. Inwiefern finden sich nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl?*
- IX. Inwiefern finden sich nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen?*
- X. Inwiefern finden sich nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgabenstellung; methodenbezogener Umgang mit Materialien?*

E-Session 4

- XI. Inwiefern finden sich nach der E-Session 4 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion?*

Face-to-Face 2

- XII. Inwiefern finden sich nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion?*
- XIII. Inwiefern finden sich nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation?*

E-Session 5

- XIV. Inwiefern finden sich nach der E-Session 5 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Differenzierung*?

E-Session 6

- XV. Inwiefern finden sich nach der E-Session 6 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Erhebung der Lernausgangslage und Ziehen der Konsequenzen daraus*?
- XVI. Inwiefern finden sich nach der E-Session 6 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Erhebung des Lernfortschritts und Ziehen der Konsequenzen daraus*?

Mediennutzung als Unterstützung für historisch-denken-Lernen

- XVII. Inwiefern finden sich nach der Face-to-Face 1 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der *Nutzung des digitalen Mediums Answergarden als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*?
- XVIII. Inwiefern finden sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der *Nutzung des digitalen Mediums Edupad als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*?
- XIX. Inwiefern finden sich nach der E-Session 4 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der *Nutzung des digitalen Mediums E-Book als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*?
- XX. Inwiefern finden sich nach der E-Session 6 im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der *Nutzung des digitalen Mediums Easyfeedback als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*?

Teil II: Empirie

5. Untersuchungsdesign

5.1 Einbettung in das KLUG-Projekt

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Teilstudie des KLUG-Projekts. Das KLUG-Projekt ist eine Professionalisierungsmaßnahme (Guskey, 2000) für Geschichtslehrpersonen in Nordrhein-Westfalen und Bayern, die im Rahmen der Förderlinie *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung* (Hillenbrand et al., 2022) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entwickelt und realisiert werden konnte. Wie bereits dargestellt kooperieren im KLUG-Projekt die drei Teildisziplinen Geschichtsdidaktik, Pädagogische Psychologie und Sonderpädagogik. Im Rahmen des KLUG-Projekts wurde die für derartige Studien übliche Prozesskette durchlaufen (Herbein et al., 2020, S. 85–86): Zunächst wurde der Bedarf für die Interventionsstudie ermittelt, woraufhin das KLUG-Team die Fortbildungsreihe Theoriegestützt konzipierte (s. Kap. 3). Nach der Pilotierung der Maßnahme (Schuljahr 2019/2020) folgte deren Überarbeitung und schließlich deren Durchführung (Schuljahr 2020/2021), die begleitet war von Wirksamkeitsstudien. Für die Zukunft ist eine breite Implementation der Maßnahme in die Praxis angedacht, die mit verschiedenen Kooperationspartnern auf Landesebene realisiert werden soll. In Bayern erfolgt diese in den Jahren 2023–2025. Für weitere Länder, u. a. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen laufen die Planungen derzeit noch.

Die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts wurde in standardisierter Form auf mehreren Ebenen beforscht.⁶⁹ In geschichtsunterrichtlicher Hinsicht wurde auf Wirkungsebene 2 untersucht, ob die Fortbildungsmaßnahme einen kausalen Effekt in Bezug auf bestimmte Zielvariablen bewirkte (Trautwein et al., 2022, S. 11). Dabei wurden geschichtsdidaktische Kompetenzen der Lehrpersonen über den GeDiKo-Test erhoben (Zabold, 2023). Außerdem wurde auf Wirkungsebene 2 gemessen, ob sich durch die Fortbildungsteilnahme Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen veränderten. Hierzu zählen Vorerfahrungen der Lehrpersonen zum Unterrichten mit digitalen Medien (Senkbeil, 2004), Positionen der Lehrkräfte zum (inkluisiven) Schulsystem (Lüke & Grosche, 2016), Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit generell sowie bezogen auf Inklusion und Geschichte (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) sowie Selbstwirksamkeit im Umgang mit digitalen Medien (Bleschke et al., 2001). Die Wirkungsebene 4, also die Aus-

⁶⁹ Die Wirksamkeit von Fortbildungen kann auf unterschiedlichen Ebenen gemessen werden. Wirkungsebene 1: Rückmeldungen der Teilnehmenden; Wirkungsebene 2: Veränderungen auf kognitiv-affektiver Ebene; Wirkungsebene 3: Veränderungen im Handeln; Wirkungsebene 4: Veränderungen auf Seiten der Lernenden. Zu Wirkungsebenen ausführlich: s. Kap. 2.3.

wirkungen der Fortbildungsteilnahme der Lehrpersonen bis hin auf die Ebene der SchülerInnen, wurde über den HiTCH-Test (Trautwein et al., 2017) gemessen.

Die vorliegende Arbeit beforscht die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme auf Wirkungsebene 3, also auf der Ebene des unterrichtlichen Handelns.

Zudem untersucht Hölzlwimmer (o. J.) die geschichtsdidaktische Reflektiertheit sämtlicher Lehrpersonen in qualitativer Hinsicht. Diese Teilstudie des KLUG-Projekts ist aber keine Wirksamkeitsstudie.

5.2 *Evaluationsstudie und die Frage nach der Generalisierung der Ergebnisse*

5.2.1 Gewinnung der Stichprobe

Die Grundgesamtheit der KLUG-Bayern-Studie betrug 69 Personen, davon unterrichteten 15 an Realschulen und 54 an Gymnasien. Hieraus wurde die Stichprobe für die vorliegende Fallstudie gebildet, die die Grundgesamtheit möglichst gut abbilden sollte. Insofern war ein Sample von Gymnasiallehrpersonen und Realschullehrpersonen im Verhältnis 3:1 wünschenswert. Nach dem Zufallsprinzip wurden also drei Lehrpersonen mit dem Parameter Gymnasium angesprochen und eine Lehrperson mit dem Parameter Realschule. Alle vier angesprochenen ProbandInnen sagten auch zu. Insofern fußt die vorliegende Studie auf einer homogenen, gezielten Stichprobe, die aus wenigen Fällen besteht und die nur über einen Rekrutierungsweg angesprochen wurde (Döring et al., 2016, S. 304).

Indem die Fallauswahl in etwa die Zusammensetzung der Grundgesamtheit repräsentiert, sind auch gute Voraussetzungen für eine Triangulation der vorliegenden Teilstudie mit den anderen Teilstudien des KLUG-Projekts geschaffen.

5.3.2 Evaluationsstudie und Evaluationskriterien

Ziel der Untersuchung ist es, die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe empirisch auf der Ebene des Unterrichts zu überprüfen. Die vorliegende Fallstudie ist somit in erster Linie eine Evaluationsstudie. Gleichzeitig gilt sie aufgrund der Größe des Samples als Fallstudie, weswegen ich deren Spezifika kurz umreißen möchte:

In methodischer Hinsicht ist das mit Fallstudie Gemeinte vage, weil der Begriff für keine konkrete Erhebungs- oder Auswertungsmethode steht. Im Rahmen von Fallstudien können unterschiedlichste Methoden und Techniken der qualitativen empirischen Sozialforschung zum Einsatz kommen (Lamnek & Krell, 2016, S. 288). Die Fallstudie stellt aus diesem Grund einen „Approach“ dar, also einen „Forschungsansatz“, der auf „vielschichtige“ Weise umgesetzt werden kann (Lamnek & Krell, 2016, S. 285). In dieser Arbeit erfolgte aufgrund

der Größe des Samples eine vertiefte Einzelfallanalyse („within-case-analysis“) (Kuckartz, 2014, S. 93): Durch die Untersuchungsdauer von sieben Monaten (Januar – Juli 2021) konnten die vier Fälle in ihrer „Totalität“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 287) gut erfasst werden. Der Schwerpunkt dieser Fallstudie lag darin, einen Einblick in die Veränderungen des geschichtsunterrichtlichen Handelns der einzelnen ProbandInnen über die Zeit hinweg (zehn Erhebungszeitpunkte pro ProbandIn) zu erhalten. Die Ergebnisse sind daher pro ProbandIn dargestellt. In der Ergebnisdarstellung kann in vertieften Einzelfallanalysen exemplarisch gezeigt werden, auf welche Weise die ProbandInnen die Fortbildungsschwerpunkte in der eigenen professionellen Praxis adaptieren.⁷⁰

Wie bereits erwähnt, ist die vorliegende Studie aber vor allem eine Evaluationsstudie, worauf ich im Folgenden ausführlich eingehen möchte.

Die Fortbildungsschwerpunkte sämtlicher Veranstaltungen bilden den Evaluationsgegenstand. Erwähnenswert ist auch der summative Charakter meiner Evaluationsstudie (Döring et al., 2016, S. 990): Die Fortbildungsreihe soll zusammenfassend evaluiert werden, was im vorliegenden Fall bedeutet, dass an allen Erhebungszeitpunkten derselbe Beobachtungsbogen zum Einsatz kam. Im Beobachtungsbogen sind alle Fortbildungsschwerpunkte der Fortbildungsreihe samt Eintragungsmöglichkeit enthalten. Auf diese Weise sollte also nicht nur eine einmalige Umsetzung nach einer Fortbildungsveranstaltung beobachtbar gemacht werden: Es wurde vielmehr untersucht, inwiefern sich in Summe über alle Erhebungszeitpunkte hinweg Hinweise auf nachhaltig⁷¹ verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln beobachtbar ergeben. Durch die zehn Erhebungen pro ProbandIn konnte also überprüft werden, ob eine dauerhafte Veränderung des unterrichtlichen Handelns stattfindet (Guskey, 2000, S. 204). Eine wichtige Frage bei Evaluationsstudien ist, ob die ProbandInnen das erwünschte

⁷⁰ In der Geschichtsdidaktik wurden zuletzt einige Fallstudien vorgelegt, die sich mit den individuellen Ausprägungen von Geschichtsbewusstsein beschäftigen, wie die Metaanalyse von Köster zeigt (2021, S. 8).

⁷¹ Mit „nachhaltig“ ist ein langfristig verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln gemeint. Dies bedeutet im vorliegenden Fall, dass der jeweilige Fortbildungsschwerpunkt an mindestens drei Erhebungszeitpunkten nach der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung beobachtbar ist. Es liegt auf der Hand, dass nicht bei allen Fortbildungsschwerpunkten Nachhaltigkeit befunden werden kann. Denn *Reziprokes Lernen für Re- oder De-Konstruktion* oder *Direkte Instruktion* sind vorbereitungsintensive Methoden, deren Einsatz nur in den Unterrichtsstunden angemessen ist, in denen die Lehrperson auch die explizite Förderung von Methoden- oder Sachkompetenz beabsichtigt. Kategorien wie *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* oder *Aufgreifen und Beantworten der Fragestellung* sind hingegen grundlegende Qualitätsmerkmale von kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht und ihnen sollte die Lehrperson daher auch in möglichst vielen Geschichtsstunden Rechnung tragen. Da diese beiden Fortbildungsschwerpunkte bereits in E-Session 1 Thema waren, boten sich an den acht Erhebungszeitpunkten danach auch genügend Gelegenheiten, Einblicke zu erhalten, inwiefern sich in diesen Punkten tatsächlich Hinweise auf ein nachhaltig verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln finden.

Verhalten auch schon vor der Teilnahme an der Fortbildungsreihe gezeigt haben. Aus diesem Grund erfolgte eine Erhebung mit demselben Erhebungsinstrument schon vor dem Beginn der Fortbildungsreihe (Guskey, 2000, S. 187). Außerdem hatten die ProbandInnen ausreichend Zeit für die Umsetzung der Fortbildungsthemen (Guskey, 2000, S. 204), denn sie konnten stets das gesamte Zeitfenster vom Besuch der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung, in der ein Fortbildungsschwerpunkt thematisiert wurde, bis hin zur Post-Erhebung nutzen. Darüber hinaus ist eindeutig zu bestimmen, inwiefern die in der Professionalisierungsmaßnahme erworbenen Kompetenzen („the new knowledge and skills“) in der unterrichtlichen Praxis der Lehrpersonen beobachtbar erkannt werden können (Guskey, 2000, S. 185–186). Deswegen wurde für den Umgang mit dem Beobachtungsbogen ein Beobachtungsleitfaden entwickelt, der für die Beobachtenden die Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes im Unterricht erfassbar machte. Im Beobachtungsleitfaden sind sämtliche Fortbildungsschwerpunkte enthalten und deren Vorkommen ist über Evaluationskriterien genau beschrieben. Dies erfüllt den Anspruch des kriterienorientierten Vorgehens einer Programmevaluation⁷² (Döring et al., 2016, S. 980). Wichtig bei Evaluationsstudien ist also die Abstimmung von Maßnahme und Wirkung, was durch Fortbildungsschwerpunkte und Evaluationskriterien gewährleistet wird (Döring et al., 2016, S. 999).

Im Folgenden möchte ich ausführlich auf die Evaluationskriterien eingehen, denn sie bilden das Herzstück meiner Studie: Bei den Evaluationskriterien handelt es sich um die operationalisierte theoretische Grundlage aller Fortbildungsschwerpunkte. Im Theorie teil dieser Arbeit (s. Kap. 3) wird daher ausführlich auf die einer jeden Fortbildungsveranstaltung zu Grunde liegende theoretische Basis eingegangen – gegliedert nach der Reihenfolge der Fortbildungsveranstaltungen. Am Ende eines jeden Theoriekapitels sind die aus der theoretischen Basis abgeleiteten Fortbildungsschwerpunkte samt Evaluationskriterien aufgelistet. Bei der Formulierung der Evaluationskriterien wurden Merkmale des theoretisch fundierten Fortbildungskonzepts in beobachtbare Merkmale des geschichtsunterrichtlichen Handelns übersetzt, sodass begründet dargelegt werden kann, inwiefern ein Theoriekonstrukt auf eine beobachtete Teilsituation im Unterricht bezogen werden kann. Die Evaluationskriterien stehen für die qualitätsvolle Adaption des Gelernten auf eigenes unterrichtliches Handeln.⁷³ Evaluationskriterien sind ein Qualitätsmerkmal von Evaluationsstudien (Guskey, 2000, S. 192).

⁷² Programmevaluation kann sich auf das Konzept der Maßnahme, auf deren Durchführung (Prozessevaluation) oder aber auf die Bewertung der Ergebnisse einer Maßnahme beziehen (Ergebnis- oder Produktevaluation). Im Rahmen dieser Studie wird eine Ergebnissevaluation betrieben, denn es wird die Wirksamkeit der Maßnahme auf verschiedenen Ebenen überprüft. Das Kriterium der Effizienz, also die Bewertung des Verhältnisses von Kosten und Aufwand, wird aus forschungspragmatischen Gründen bewusst beiseitegelassen (Döring et al., 2016, S. 983f. und S. 997ff.).

⁷³ Das Kompetenz-Performanz-Problem (Chomsky, 1981), also dass eine Lehrperson zwar im Zuge der Fortbildungsteilnahme Kompetenzen entwickelt hat, aber die Fortbildungs-

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Aus einem theoriebasierten Ziel der Fortbildung wurden entsprechend der für solche Studien üblichen Prozesskette (s. Kap. 5.1) Merkmale beobachtbaren Unterrichtshandelns abgeleitet (Herbein et al., 2020). Diese beobachtbaren Merkmale qualitätvollen, durch die Fortbildung angezielten Unterrichtshandelns bilden im Rahmen dieser Arbeit die Evaluationskriterien, die im Beobachtungsleitfaden zusammengefasst sind. Die Evaluationskriterien sind Indikatoren für die qualitätsvolle Adaption der Fortbildungsziele auf den eigenen Geschichtsunterricht. Sie stehen für qualitätsvolles geschichtsunterrichtliches Handeln.

Für die Beobachtung von Unterricht sind sie zentral, denn sie bewegen sich auf einer Metaebene. So ermöglichen sie es, ein unreflektiertes Übernehmen von Inhalten aus der Fortbildung von einer qualitätsvollen Adaption im eigenen Unterricht durch die Lehrperson zu unterscheiden. Die Evaluationskriterien sollen darüber Aufschluss geben, ob die Fortbildungsreihe auf der Ebene des Unterrichts Wirksamkeit zeigt, indem die ProbandInnen Fortbildungsschwerpunkte auf qualitätsvolle Weise in ihren Geschichtsunterricht implementieren.

Weder die theoriefundierte Auswahl der Fortbildungsschwerpunkte noch die Operationalisierung der jeweiligen theoretischen Grundlage kann Anspruch auf Ausschließlichkeit erheben. Es handelt sich bei den Evaluationskriterien um eine begründete Setzung. Es wären auch andere Formen der Operationalisierung der Theoriegrundlage der Fortbildungsreihe denkbar. Mit Alternativen wurde in der Erprobungsphase mit Pilotierungscharakter gearbeitet. Der vorliegende Beobachtungsbogen ergab in dieser Phase die höchste Übereinstimmung zwischen den Beobachtenden.

Der pragmatische Nutzen der Evaluationskriterien liegt in der Möglichkeit, die in der Fortbildungsreihe vermittelten Inhalte in den Unterrichtsbeobachtungen sichtbar zu machen, also Indikatoren für beobachtbare Sachverhalte zu haben, in denen sich die qualitätsvolle Adaption der Fortbildungsschwerpunkte auf eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln zeigt.

Erwähnenswert ist zudem, dass sich bei der Arbeit im Feld in Bezug auf manche Fortbildungsschwerpunkte zwar Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln ergaben, bei dem die Evaluationskriterien aber nur teilweise eingehalten wurden. Solche Veränderungen im geschichtsunterrichtlichen Handeln wurden ebenfalls systematisch erfasst.

5.2.3 Qualitative Evaluation

Im Rahmen einer qualitativen Evaluation (Flick, 2006) werden Veränderungen in der Praxis wissenschaftlich begleitet, wobei einzelfallintensiv und subjektorientiert vorgegangen wird (Mayring, 2002, S. 63). Der Forschungstradition der

schwerpunkte nicht im Geschichtsunterricht adaptiert, wurde im Rahmen dieser Studie aus pragmatischen Gründen bewusst außen vor gelassen.

qualitativen Evaluation wurde vor allem in den USA der Boden bereitet (Guba & Lincoln, 1989).

Der qualitativen Evaluation steht das breite Spektrum qualitativer Forschungsmethoden zur Verfügung. Bei der Suche nach der passenden Methode ist es wichtig, die Forschungsfrage im Blick zu haben, zu deren Beantwortung sich die eingesetzten Methoden als „gegenstandsangemessen zu legitimieren“ haben (Kuckartz et al., 2008, S. 13). Welche sind nun für die vorliegende Evaluation die richtigen Erhebungsmethoden? Diese Frage kann beantwortet werden, wenn zunächst das Ziel der Studie anvisiert wird. Wie bereits beschrieben ist Evaluationsziel der Studie, die Wirksamkeit der Maßnahme auf der Ebene des Unterrichts zu untersuchen. Hierfür sind auf ProbandInnenebene grundsätzlich unterschiedliche Erhebungsmethoden denkbar, wie z. B. Interviews oder Reflexionstagebücher. Um einen möglichst unverstellten Blick auf das Geschehen im Unterricht zu erhalten, entschied ich mich für eine teilnehmende Beobachtung. Denn: „The simplest and most immediate method of gathering evidence on participants' use of new knowledge and skills is direct observations“ (Guskey, 2000, S. 192).

Warum dieser Zugriff? Teilnehmende Beobachtungen in qualitativer Form gelten als anerkannte Methode, um eine Maßnahme zu evaluieren (Kardorff, 2017, S. 246). Evaluation auf qualitative Weise durchzuführen, ist dann wichtig, wenn Veränderungen in einem Praxisfeld geschehen, das komplex ist und raschen Veränderungen unterliegt (Mayring, 2002, S. 63). Dies ist in der vorliegenden Studie der Fall. Die genaue Ursache liegt im Evaluationsgegenstand begründet. Wie bereits erwähnt, werden im Kontext des KLUG-Projekts evidenzbasiert wirksame Methoden der Lernförderung erstmalig auf Geschichtsunterricht gewendet. Empirische Untersuchungen fehlen noch. Auch das GeDiKo-Modell (Körber, Heuer et al., in Vorbereitung), das Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen modelliert und auf dem die Fortbildungsreihe in geschichtsunterrichtlicher Hinsicht fußt, ist noch nicht empirisch untersucht. Insofern erschien eine offenere, qualitative Evaluationsmethode angemessen, um im Feld Varianten veränderten geschichtsunterrichtlichen Handelns erfassen zu können, die ohne die Fortbildungsmaßnahme nicht erwartbar gewesen wären.

Im Verlauf der Erhebungen bzw. der Auswertung stellte sich die Angemessenheit des qualitativen Zugangs noch einmal besonders heraus, da bezogen auf die Adaption von bestimmten Fortbildungsschwerpunkten Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln beobachtbar waren, bei dem die Evaluationskriterien nur teilweise eingehalten wurden. Der qualitative Zugang bot die Möglichkeit, hierauf flexibel zu reagieren, indem derartiges Handeln im Masterprotokoll notiert und mit einer induktiv gebildeten Subkategorie erfasst und vergleichbar gemacht werden konnte. Auf diese Weise konnte mit der qualitativen Evaluation die individuelle Entwicklung der ProbandInnen ganzheitlich erfasst werden (Kuckartz et al., 2008, S. 66). Die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Entwicklungsverläufe der vier Proban-

Innen lassen die Persönlichkeiten sichtbar werden, die sich hinter den Fällen verbergen. Die LeserInnen der Arbeit können sich somit ein Bild der ProbandInnen machen, eine wertvolle Ergänzung zu den Zahlenreihen quantitativer Forschung, die ganz auf das statistische Mittel ausgerichtet sind. In diesem Punkt bildet also die Fallorientierung qualitativer Forschung eine sinnvolle und notwendige Ergänzung zur „Variablenorientierung“ (Kuckartz et al., 2008, S. 66) der quantitativen Teilstudien des KLUG-Projekts.

5.2.4 Bewertungsraster

Für die Evaluation von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen bedarf es eindeutiger Indikatoren. “These indicators should include the dimensions of both quantity (i.e., the frequency und regularity of use) and quality (i.e., the appropriateness and adequacy of use)” (Guskey, 2000, S. 192). Davon ausgehend zielt die vorliegende Untersuchung auf zweierlei ab: Zum einen wird die Qualität des Niederschlags eines Fortbildungsschwerpunkts im Unterricht mit Hilfe der Evaluationskriterien in den Blick genommen. Zum anderen wird aber auch die Häufigkeit des Niederschlags eines Fortbildungsschwerpunkts im Unterricht berücksichtigt.

Da pro Lehrperson nicht nur eine, sondern zehn Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen wurden, bedurfte es noch eines zusätzlichen Bewertungsrasters, um neben dem Aspekt der Güte der Umsetzung auch die Quantität der Umsetzung zu erfassen. Denn wenn man davon ausgeht, dass verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln auch die Nachhaltigkeit in den Blick nimmt, ist es relevant, ob eine Lehrperson beispielsweise an einem oder an sechs Erhebungszeitpunkten ein bestimmtes geschichtsunterrichtliches Handeln an den Tag legt. Das Bewertungsraster dient also der systematischen Bewertung des Evaluationsgegenstandes, der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts. Wie für Bewertungsraster üblich, enthält es vier operationalisierte Abstufungen (Brookhart, 2013, S. 26; Winter, 2015) und ermöglicht die summative Beurteilung der Wirksamkeit einer Fortbildungsmaßnahme auf der Ebene veränderten geschichtsunterrichtlichen Handelns. Mit Hilfe des Bewertungsrasters wurden auf einer abstrakten Ebene zentrale Befunde für die Erstellung des Evaluationsberichts zusammengefasst. Auf diese Weise kann ein kompakter Überblick gegeben werden, in welchen Fortbildungsschwerpunkten sich Hinweise auf Wirksamkeit finden und von welcher Intensität diese sind.

Gleichzeitig ist zu bedenken, dass es unangemessen ist, Veränderungen im Handeln von Lehrpersonen ausschließlich auf eine Professionalisierungsmaßnahme zurückzuführen, denn die ProbandInnen bewegen sich in der Realität in komplexen Rahmenbedingungen. Schnelle Rückschlüsse verbieten sich. Deswegen können beobachtete, erwünschte Handlungen von Lehrpersonen auch nicht als Beweis („proof“) gelten, sondern eben als gute Hinweise („very good

evidence“)⁷⁴ (Guskey, 2000, S. 87). Diese Annahme lag der Auswertung der Daten zugrunde. Die Wirksamkeit der Maßnahme wurde daher anhand von Hinweisen auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten ermittelt. In der Intensität der Hinweise spiegeln sich Qualität und Quantität der Umsetzung. Aus der Intensität eines Hinweises ergibt sich somit folgendes Bewertungsraster, das auf die individuelle Entwicklung der Lehrpersonen in allen Fortbildungsschwerpunkten angelegt wurde:

	Intensität eines Hinweises
	<u>erheblicher</u> Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bzgl. der Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes: Erstmalig und an mind. 3 Erhebungszeitpunkten nach der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung unter <u>Einhaltung</u> der <u>Evaluationskriterien</u> beobachtbar*
	<u>offenkundiger</u> Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bzgl. der Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes: Erstmalig und an mind. 1 Erhebungszeitpunkt nach der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung unter <u>Einhaltung</u> der <u>Evaluationskriterien</u> beobachtbar*
	<u>leichter</u> ⁷⁵ Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bzgl. der Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes: Erstmalig und an mind. 1 Erhebungszeitpunkt nach der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung unter <u>teilweiser</u> <u>Einhaltung</u> der <u>Evaluationskriterien</u> beobachtbar*
	<u>kein</u> Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bzgl. der Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes: An keinem Erhebungszeitpunkt nach der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung beobachtbar oder an dem bzw. den Erhebungszeitpunkt(-en) vor der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung in gleicher Weise wie an dem bzw. den Erhebungszeitpunkt(-en) danach beobachtbar.
* Weitere Beobachtungen, die auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes unter teilweiser Einhaltung der Evaluationskriterien schließen lassen, werden nicht gesondert erfasst, sondern sie gehen in den obigen Definitionen auf. Beispiel: Ist im Unterricht einer Lehrperson erstmalig an einem Erhebungszeitpunkt nach der E-Session 2 Konzeptarbeit unter Einhaltung der Evaluationskriterien beobacht-	

⁷⁴ Ich möchte ausdrücklich darauf hinweisen, dass der Begriff evidence in den unterschiedlichen Disziplinen unterschiedlich belegt ist. In der evidenzbasierten Medizin etwa hat evidence die Qualität eines Beweises, wovon in den vorliegenden Verwendungskontexten aber keine Rede sein kann.

⁷⁵ Leichte Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln können nur bei den folgenden Subkategorien auftreten: *Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten, Einsatz eines qualitätsvollen Advance Organizer im Unterricht, Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug, Direkte Instruktion, Reziprokes Lernen für Dekonstruktion, Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation, Erhebung von Lernausgangslage bzw. -fortschritt.*

bar und ist im Unterricht dieser Lehrperson an einem weiteren Erhebungszeitpunkt nach der E-Session 2 Konzeptarbeit beobachtbar, bei der die Evaluationskriterien nur teilweise eingehalten werden, dann ist dies insgesamt ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln (Level 2).

Tabelle 1: Bewertungsraster

Die Gliederung des Bewertungsrasters soll im Folgenden kurz begründet werden: Wie bereits erwähnt, wurde das Bewertungsraster im Vorfeld der Studie entwickelt und folgte ursprünglich einem dreistufigen Aufbau: Die Basis bildete die Kategorie *Kein Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln. Offenkundiger Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln* wurde die nächsthöhere Kategorie genannt. Hiermit sollte eine ein- oder zweimalige, die Evaluationskriterien einhaltende, erstmalige Erprobung im Unterricht erfasst werden. Zu guter Letzt bildete die Kategorie *Erheblicher Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln* die höchste Stufe im Bewertungsraster. Mit dieser Kategorie wurde Nachhaltigkeit in den Blick genommen. Aus diesem Grund wurde festgelegt, dass der jeweilige Fortbildungsschwerpunkt an mindestens drei Erhebungszeitpunkten nach der entsprechenden Fortbildungsveranstaltung erstmalig und unter Einhaltung der Evaluationskriterien im Unterricht beobachtbar zu sein hat, damit diese Stufe als erfüllt gelten kann.

In der Erprobungsphase mit Pilotierungscharakter bzw. im Verlauf der Datenerhebung bzw. -auswertung wurden in manchen Fortbildungsschwerpunkten induktiv Subkategorien gebildet, die der Tatsache Rechnung tragen sollten, dass nach den Fortbildungsveranstaltungen verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln beobachtbar war, wobei die Evaluationskriterien aber nur teilweise eingehalten wurden. Aufgrund dessen wurde also im Nachgang zum einen die Kategorie *Leichter Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln* ergänzt, die solche Beobachtungen auffängt. Gleichzeitig sah ich mich mit der Tatsache konfrontiert, dass die bisherigen Definitionen der Kategorien *offenkundiger* und *erheblicher Hinweis* dann nicht mehr auf alle Fälle zutreffend waren. Da die vorliegende Untersuchung in einen vielgliedrigen Prozess eingliedert ist (s. Kap. 5.1), kam im Zuge eines methodisch strengen Vorgehens eine „Änderung“ der bisherigen Kategoriendefinitionen nicht in Frage. Stattdessen fiel die Entscheidung darauf, weitere, zusätzliche Beobachtungen veränderten geschichtsunterrichtlichen Handelns, bei dem die Evaluationskriterien teilweise eingehalten wurden, in den Kategorien *erheblicher* und *offenkundiger Hinweis* aufgehen zu lassen. Dies bedeutet, dass die im Vorfeld der Erhebung festgelegten Definitionen für diese beiden Kategorien greifen und dass zugleich weitere Beobachtungen veränderten geschichtsunterrichtlichen Handelns bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten unter teilweiser Einhaltung der Evaluationskriterien einfließen können. Auf diese Weise

werden in Summe zusätzliche Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln erfasst.

Die Beobachtenden orientierten sich in der Studie ausschließlich am Beobachtungsleitfaden. Die für manche Kategorien induktiv gebildeten Subkategorien stehen hierzu nicht im Widerspruch, denn sie ziehen im Bewertungsprozess lediglich eine mittlere Ebene zwischen Erfüllung und Nicht-Erfüllung ein. In ihnen wird die Stärke qualitativer Forschung ausgespielt, sie bieten eine Möglichkeit, den Gegebenheiten im Feld gerecht zu werden. Auch das übergeordnete, bereits erwähnte Bewertungsraster folgt dieser Logik, denn es wurde im Vorfeld der Studie konzipiert und diente als Grundlage für sämtliche Bewertungen zu Beginn der Case Summaries.

5.2.5 Quantifizierung in qualitativer Forschung

Die Bedeutung von Quantifizierung auch für qualitative Forschung wird von verschiedenen AutorInnen immer wieder betont, z. B. von Hopf (1979), Mayring (2002) und Seale (1999). Auch in der vorliegenden Arbeit wird die qualitative Ergebnisdarstellung angereichert mit der Angabe von Häufigkeiten von interessierenden Ereignissen. Denn Quantifizierung bietet eine einmalige Chance:

Instead of taking the researcher's word for it, the reader has a chance to gain a sense of the flavour of the data as a whole. In turn, researchers are able to test and to revise their generalisations, removing nagging doubts about the accuracy of their impressions about the data (Silverman, 1993, S. 163).

Mit Quantifizierungen lässt sich der für qualitative Forschung typische Anekdotismus („anecdotalism“) vermeiden (Seale, 1999, S. 138).

Gleichzeitig gibt es bei Quantifizierungen wichtige Aspekte zu beachten, auf die ich im Folgenden eingehen möchte: Quantifizierungen können dann die Qualität qualitativer Forschung steigern, wenn dabei ein genau definiertes Phänomen gezählt wird, das dann auch illustriert wird (Seale, 1999, S. 139). Dieses Kriterium kann in der vorliegenden Arbeit als erfüllt gelten, denn die Definitionen im Beobachtungsleitfaden geben klare Kriterien für die Erfüllung eines Phänomens vor. Häufigkeitsangaben wie *gewöhnlich*, *manche*, *häufig* sollten ebenso wohlüberlegt wie Prozentangaben zum Einsatz kommen (Seale, 1999, S. 130–131). Außerdem merkt Kuckartz an, dass nicht automatisch ein Rückschluss von der Häufigkeit eines Phänomens auf seine Wichtigkeit gezogen werden darf. Die Entscheidung über die Wichtigkeit der Zahlen sollte rückgebunden an die jeweilige Studie und die konkreten Forschungsfragen erfolgen (Kuckartz, 2018, S. 54). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Quantifizierungen wohldosiert und nur im Kontext des Bewertungsrasters eingesetzt. An dieser Stelle entwickeln sie ihr Potential, denn für eine bessere Lesbarkeit der Arbeit ist es hilfreich, dass die zentralen Evaluationsbefunde rasch erkannt werden können.

5.2.6 Generalisierung der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung gibt Einblicke in die vielgestaltige, individuelle Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme. Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Evaluationsstudie können aber nicht im quantitativen Sinn generalisiert werden. Sie können und sollen nicht als repräsentativ betrachtet werden, auch wenn das Sample einen guten Zusammenhang zur Grundgesamtheit der FortbildungsteilnehmerInnen des KLUG-Projekts darstellt (s. Kap. 5.2.2).

Dennoch kann sie Ausgangspunkt für vertiefende, hypothesenformulierende und -prüfende Forschung sein, zielt die vorliegende Untersuchung als Fallstudie doch auf das Spezifische und Generalisierbare zugleich. Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie fußen auf empirisch beobachtbaren Sachverhalten, die sich im Feld zeigten. Auf die Zweigesichtigkeit, dass die Ergebnisse zwar übertragen werden können, aber dennoch in die jeweils besonderen Bedingungen eingebettet bleiben müssen (Kardorff, 2012, S. 245), möchte ich im Folgenden kurz eingehen: Zum einen wird die Möglichkeit einer vorsichtigen Generalisierung schon im Studiendesign auf verschiedene Weise im Blick behalten: Unter anderem spiegelt sich im Sample der vorliegenden Studie die Grundgesamtheit der TeilnehmerInnen an der KLUG-Fortbildung. Zudem vermitteln die kurzen Portraits der Lehrpersonen, die den Fallzusammenfassungen beigegeben sind, eine Vorstellung von beruflichem Werdegang und Kontext der ausgewählten ProbandInnen. So kann bei einer etwaigen erneuten Durchführung der qualitativen Evaluation mit einem Sample, das dieselben Merkmale aufweist, überprüft werden, ob sich ähnliche Ergebnisse zeigen. Ein solcher Versuch würde zudem durch das Bewertungsraster begünstigt, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit zur Präzisierung der Evaluation entwickelt wurde und das auf Quantifizierung abzielt. Dieses Bewertungsraster könnte auch bei einer wiederholenden Durchführung der Maßnahme samt begleitender Studie zum Einsatz kommen. Dem Bewertungsraster kommt also ebenfalls eine wichtige Funktion bei der Frage nach der Generalisierbarkeit zu. Die LeserInnen der Arbeit können sich anhand der Ergebnisse, die das Bewertungsraster zutage gebracht hat, ein Bild von der Stärke der Hinweise machen. Auf diese Weise wird die Möglichkeit der Generalisierung gestärkt und es wird die Gefahr umgangen, dem Anekdotismus qualitativer Forschung anheim zu fallen (Kuckartz et al., 2008, S. 48). Zudem könnte die Zielrichtung weiterer, quantitativer oder qualitativer Forschung beispielsweise abgestimmt an die Intensität der Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln ausgerichtet werden.

Gleichwohl ist zu sagen, dass die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse deutlich eingeschränkt ist, weil die Erhebung in der Zeit der Corona-Pandemie stattfand. Aus pragmatischen Gründen mussten daher 24 der insgesamt 39 Erhebungen im live-online-Unterricht stattfinden. Es ist davon auszugehen, dass ein solches Studiendesign nur schwer replizierbar ist. Zudem ist davon aus-

zugehen, dass auch die ProbandInnen in diesem Schuljahr unter einer außergewöhnlichen Belastung gestanden haben. Das könnte dazu geführt haben, dass sie nicht so viele Ressourcen in die Nachbereitung und Erprobung der Fortbildungsinhalte investieren konnten, als sie dies womöglich unter normalen Umständen getan hätten. Außerdem ist denkbar, dass die Fortbildungsschwerpunkte zu den digitalen Tools im live-online-Unterricht besonders begünstigt waren, Wirksamkeit zu entfalten, da die Lernenden ohnehin mit einem Computer oder mobilen Endgerät arbeiteten, um überhaupt am Unterricht teilzunehmen. Gut möglich ist, dass die Schwelle, ein in der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts vorgestelltes digitales Medium einzusetzen, niedriger war, als dies im „analogen“ Unterricht der Fall gewesen wäre.

6. Erhebungsmethode und Auswertungsverfahren

6.1 *Teilnehmende Beobachtung mit geringem Komplexitätsgrad*

6.1.1 Wahl der Methode und Beobachtungseinheiten

Eine teilnehmende Beobachtung hat die „Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit“ (Atteslander, 2010, S. 73) zum Ziel, sie gilt als „Prototyp der Feldforschung“ (Atteslander, 2010, S. 94), weswegen sie mir als Erhebungsmethode für die Untersuchung der Wirksamkeit der Maßnahme auf der Ebene des Unterrichts besonders geeignet schien.

Ein (...) Vorteil der Beobachtung liegt darin, dass sie das konkrete Verhalten erfasst, sich nicht auf so schwer greif- und überprüfbare Phänomene wie Einstellungen, Erfahrungen und Meinungen konzentriert. Nur wenn man z. B. einen Pädagogen bei der Arbeit beobachtet, kann man sicher sein, dass er seine im Interview formulierten didaktischen Prinzipien auch tatsächlich anwendet (Nuissl, 2010, S. 72).

Helmke sieht in der Unterrichtsbeobachtung gar den „Königsweg zur Beschreibung und Bewertung des Unterrichts“ (Helmke, 2021, S. 292).

Im Rahmen meiner qualitativen Evaluationsstudie war ein fokussierter Blick wichtig. Deswegen wählte ich aus dem Spektrum der qualitativen Beobachtungsformen eine teilnehmende Beobachtung mit geringem Komplexitätsgrad aus. Denn an geschichtsunterrichtlichem Handeln der ProbandInnen sind für das Forschungsinteresse nur die Adaptionen von Fortbildungsschwerpunkten von Interesse.

In qualitativen Studien bildet häufig eine Situation eine Beobachtungseinheit (Atteslander, 2010, S. 83), worunter im Rahmen dieser Arbeit „ein Komplex von Personen, (...) materiellen Elementen, der zumeist an einem bestimmten Ort und Zeitraum gebunden ist und als solcher eine sinnlich wahrnehmbare Einheit bildet“ (Friedrichs & Lüdtke, 1977, S. 54) verstanden wird. Diese Definition entstammt zwar der quantitativen Empirie. Gleichwohl können diese Ansätze auch im Rahmen qualitativer Forschung fruchtbar gemacht werden, denn Beobachtungseinheiten im Kontext qualitativer Beobachtungen zu definieren „bietet die Gewähr der Systematik, ohne die auch qualitative Forschung nicht auskommen kann“, wenngleich es sich dabei eher um „ganzheitlich-funktionale Einheiten“ handelt (Lamnek & Krell, 2016, S. 553). Übertragen auf die vorliegende Studie bildet eine Beobachtungseinheit, also eine Situation, eine an einem Erhebungszeitpunkt beobachtete Geschichtsstunde. Die Beobachtung konzentriert sich dabei auf Handlungen der Lehrperson, die aber nicht als

„wohl umrissene Einheiten“ (König, 1966, S. 120) auftreten. Vielmehr sind sie eingebettet in die Gesamtsituation „Geschichtsunterricht“ bzw. in komplexe soziale Teilsituationen. Etwaige vorausgegangene Handlungen der Lernenden oder Handlungen der Lehrperson, die nicht im Beobachtungsfokus standen, wurden bewusst nur dann festgehalten, wenn sie wiederum in Zusammenhang mit dem geschichtsunterrichtlichen Handeln bezüglich der Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes relevant waren.

Um das Geschehen besser erfassen zu können, ist es bei Beobachtungen zudem üblich, Situationen in Teilsituationen zu zerlegen (Friedrichs & Lüdtke, 1977, S. 55). Für die Evaluation des Fortbildungsschwerpunktes *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* wurde daher die Teilsituation *Einstieg* definiert. Dieser eröffnet eine Unterrichtsstunde und hat die Aufgabe, zum Unterrichtsgegenstand hinzuführen. Am Ende des Einstiegs ist der Lerngegenstand der Stunde der Klasse bekannt (Schneider, 2018, S. 23–24). Basierend auf diesen Überlegungen soll die Phase des Einstiegs im Rahmen dieser Arbeit folgendermaßen definiert sein: Der Einstieg bildet die Phase von Beginn bis Nennung des Themas bzw. der Leitfrage. Was zum Einstieg gehört, wird anhand der Unterrichtsplanung sowie anhand der Beobachtung und der von den Lehrkräften gezeigten Präsentation erfasst. In einer Unterrichtsplanung kann die Phase des Einstiegs auch benannt sein mit *Hinführung* oder *Motivation*.

6.1.2 Zur Entwicklung des Erhebungsinstruments mit Pre-Test-Sample

Die Erhebung erfolgte gestützt und methodisch reguliert durch ein Erhebungsinstrument.⁷⁶ Hierfür wurde im Vorfeld der Erhebungen ein Beobachtungsleitfaden entwickelt. Darin sind, gegliedert nach den Fortbildungsveranstaltungen, die intendierten Fortbildungsschwerpunkte aufgelistet. Diese wurden in den Theorieteil zu den E-Sessions beschrieben und formuliert (s. Kap. 3). Ihnen wurden Evaluationskriterien für die qualitätsvolle Adaption eines jeden Fortbildungsschwerpunktes im eigenen geschichtsunterrichtlichen Handeln beigegeben. Auch ist bezogen auf jeden Fortbildungsschwerpunkt vermerkt, auf welche Besonderheiten und Ausnahmen zu achten ist. Damit wird für die Beobachtenden festgelegt, wann ein Evaluationskriterium als erfüllt gilt.

Während der Erhebung benutzten die Beobachtenden einen Beobachtungsbogen. In ihm sind nur die Fortbildungsschwerpunkte und ihnen zugeordnet Eintragungsmöglichkeiten enthalten. Das zu beobachtende Moment wird dann also in seinen qualitativen Merkmalen beschrieben. Beobachtungsleitfaden und Beobachtungsbogen bilden zusammen das Erhebungsinstrument.

Für die Durchführung der Studie war es wichtig, mit einem finalisierten und erprobten Erhebungsinstrument zu arbeiten. Daher wurde das Erhebungs-

⁷⁶ Das Erhebungsinstrument ist zugleich das Evaluationsinstrument. Diese beiden Begriffe werden daher im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet.

instrument vor Beginn der Erhebungen in einer Erprobungsphase mit Pilotierungscharakter gründlich getestet und optimiert. Die Herausforderung bestand darin, das Erhebungsinstrument so zu konstruieren, dass es einerseits möglichst differenziert das Geschehen erfasst und andererseits auch handhabbar ist. Ist das Erhebungsinstrument zu detailliert, besteht beispielsweise die Gefahr, dass es den Beobachtenden nicht gelingt, alle beobachteten Phänomene einzutragen. Aus diesem Grund wurde das Erhebungsinstrument in dieser Phase mehreren „Pre-Tests“ (Nuissl, 2010, S. 76) unterzogen. Mit einem eigens zusammengestellten Pre-Test-Sample sollte erprobt werden, ob das Erhebungsinstrument im Feld handhabbar ist (Döring et al., 2016, S. 332) und ob damit auch zwei Beobachtende zu denselben Beobachtungen kommen. Die Übereinstimmung der Beobachtenden wurde entsprechend des qualitativen Vorgehens interpretativ überprüft (Döring et al., 2016, S. 332). Die Erprobung erfolgte in sechs Schleifen, und zwar im Geschichtsunterricht von Lehrpersonen, die ihrerseits an der Pilotierung der Fortbildungsreihe teilgenommen hatten. In den Besprechungen der Beobachtenden wurde den Nicht-Übereinstimmungen, aber auch den Übereinstimmungen auf den Grund gegangen. Nicht-Übereinstimmungen wurden wie in qualitativer Praxis üblich nach dem Verfahren des konsensuellen Vorgehens (Hopf & Schmidt, 1993) besprochen und es wurde folglich an der Trennschärfe der Definitionen der Evaluationskriterien und der Bewertungsstandards im Beobachtungsleitfaden gefeilt. Zudem wurden die Quellen für Abweichungen identifiziert und die Beschreibungen im Beobachtungsleitfaden und Ankerbeispiele wurden geschärft und somit verdeutlicht. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die interessierenden Sachverhalte auch beobachtbar waren. Am Ende der Erprobungsphase stand ein Erhebungsinstrument, das wissenschaftlichen Standards Genüge leistete.

6.1.3 Zum Gang der Untersuchung

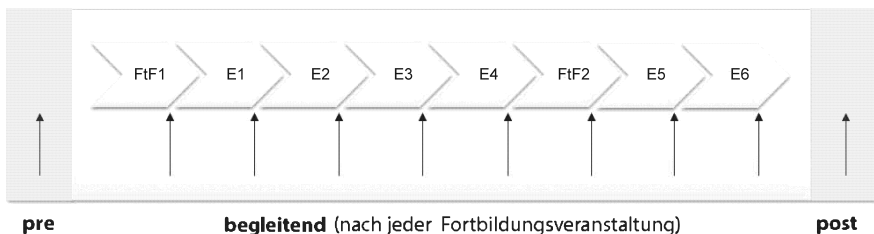


Abb. 2: Studiendesign

Angestrebtes Ziel war, pro ProbandIn zehn Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen.⁷⁷ Es handelt sich dabei um ein Prä-Post-Design mit je einer Erhebung vor Beginn und nach Ende der Fortbildungsreihe, das zudem um fortbildungsbegleitende Erhebungen, die nach jeder der insgesamt acht Veranstaltungen stattfanden, angereichert ist. An allen Erhebungszeitpunkten kam dasselbe Erhebungsinstrument zum Einsatz.

Beide BeobachterInnen füllten während einer Erhebung unabhängig voneinander einen Beobachtungsbogen aus. Unterrichtsgespräche zwischen der Lehrperson und den Lernenden wurden als „Plenumsgespräche“ in die Beobachtungsbögen eingetragen.⁷⁸ Die Beobachtenden wurden dazu angehalten, auch Sonderfälle zu notieren. Hiermit sind Hinweise auf Adaptionen eines Fortbildungsschwerpunktes gemeint, bei dem die Evaluationskriterien nur teilweise erfüllt sind. In einem solch flexiblen Reagieren auf im Vorfeld nicht absehbare, aber beobachtbare Sachverhalte im Feld konnte die Methode der teilnehmenden Beobachtung mit geringem Komplexitätsgrad ihre Stärke voll ausspielen. Im Nachgang der Beobachtung schrieben beide Beobachtenden getrennt voneinander die Notizen im Beobachtungsbogen „ins Reine“ und nahmen dabei die von den Lehrkräften genutzten Präsentationen, Tafelbilder, die eingesetzten Materialien und ggf. die Unterrichtsplanung⁷⁹ zur Hilfe. In der sich anschließenden Besprechung verglichen die Beobachtenden ihre ausgefüllten Beobachtungsbögen und prüften, inwiefern sich die Beobachtungsnotizen zu den interessierenden Phänomenen deckten und wo Abweichungen bestanden. Abweichungen dahingehend, ob ein Fortbildungsschwerpunkt grundsätzlich adaptiert worden war oder nicht, kamen nur selten vor. Die o. g. Dokumente unterstützten die Überprüfung des Beobachteten zwischen den beiden BeobachterInnen in der Nachbesprechung der jeweiligen beobachteten

⁷⁷ Dies konnte bei drei der insgesamt vier ProbandInnen auch realisiert werden. Bei einem Probanden entfiel die Beobachtung zum Erhebungszeitpunkt t5. So wurden in Summe 39 Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt.

⁷⁸ Beobachtungssituationen sind häufig von mehrminütigen Plenumsgesprächen gekennzeichnet. In der Regel kann der genaue Wortlaut alles Gesagten dabei nicht notiert werden. Insofern gingen die Beobachtenden in solchen Fällen inhaltlich zusammenfassend vor: Derartige Eintragungen sind gekennzeichnet durch Formulierungen wie z. B. „Die Lehrperson bespricht im Plenum“, „Die Lehrperson arbeitet im Plenum heraus“, ...

⁷⁹ Im Verlauf der Erhebungen zeigte sich, dass zwei Probanden (Herr Ganghofer und Herr Bayer) auf die Übermittlung von Unterrichtsplanungen verzichteten und auch die beiden anderen Probandinnen (Frau Böhm und Frau Jäger) ließen mir ihre Unterrichtsplanungen nicht immer zuverlässig zukommen. Von Guskeys Annahme „observers should make every attempt to gather observation evidence in efficient and nonintrusive ways so that they do not influence (...) the participants“ (Guskey, 2000, S. 192) ausgehend wurde bewusst davon Abstand genommen, die Lehrpersonen allzu eindringlich um Unterrichtsplanung zu bitten, denn eine solche umfasst in der Regel auch eine aufwändige didaktische Analyse, was einen nicht zumutbaren Arbeitsaufwand dargestellt hätte, vor allem auch unter dem Gesichtspunkt des ohnehin schon hohen Zeitaufwands, der mit der Teilnahme an der Fortbildung und der Studie verbunden ist.

Stunde. Denn in den Dokumenten ist das Vorgehen fixiert und die Dokumente konnten mit der eigenen Mitschrift abgeglichen werden. Anhand dieser Dokumente ließ sich also gut rekonstruieren, ob ein Fortbildungsschwerpunkt im Geschichtsunterricht adaptiert wurde oder nicht.⁸⁰ Abweichungen traten eher im Bereich der jeweils notierten Teilsituation auf, z. B. bestanden Unterschiede in der Notiz des exakten Wortlauts einer Lehrperson während eines Plenumsgesprächs. Dieses Problem ließ sich gut konsensuell lösen (Hopf & Schmidt, 1993), denn für die Evaluation bedurfte es keiner wortwörtlichen Skizzierung des Gesagten der Lehrperson. Insofern wurde auf Zitate von Lehrpersonen in der Regel auch bewusst verzichtet.

Die beschriebene Abstimmung im Rahmen der Besprechung der Beobachtenden ist methodisch reguliert, indem eine interpretative Überprüfung der Übereinstimmung vorgenommen wurde (Döring et al., 2016, S. 332). Das Verfahren der Berechnung der Intercoderübereinstimmung hingegen ist bei der Überprüfung der Güte von Protokollen, die im Kontext von Beobachtungen entstanden sind, nicht besonders gut geeignet:

Da diese Berechnung natürlich quantitative Daten („Zahlen“) voraussetzt, entfällt eine entsprechende Debatte für die Protokollierung der Beobachtung mit Hilfe von Alltagssprache. Zwar können diese verbalen Protokolle selbstverständlich weiterverarbeitet und dabei auch quantifiziert werden, sodass die so erzeugten quantitativen Daten dann entsprechenden Berechnungen unterzogen werden können. Aber (...) es [Personalpronomen zur grammatikalischen Anpassung ergänzt] ist, – wenn man mit diesen Daten Übereinstimmungsmaße berechnete – nicht mehr sicher zu entscheiden, ob sich vorhandene Unterschiede und Diskrepanzen bereits bei der Beobachtung oder erst bei der Weiterverarbeitung eingeschlichen haben (Greve & Wentura, 1991, S. 70).

Auf Basis der oben beschriebenen Besprechungen erstellten die Beobachtenden dann ein gemeinsames „Masterprotokoll“ (Lesemann, 2016, S. 166). Das in den Masterprotokollen Vermerkte bewegt sich möglichst nah am Gesagten der Lehrperson. Zitate kamen in den Masterprotokollen nur dann zum Einsatz,

⁸⁰ Das eben beschriebene Vorgehen enthält nach Döring und KollegInnen (2016) Merkmale einer Dokumentenanalyse, denn die Dokumente habe ich zielgerichtet und systematisch erhoben (Kontext einer jeden Unterrichtsbeobachtung) und regelgeleitet ausgewertet (mittels qualitativer Inhaltsanalyse). Bedeutsam bei der Dokumentenanalyse ist aber auch, dass sie Material erschließt, das unabhängig von einer wissenschaftlichen Studie existiert (Döring et al., 2016, S. 533). Es lässt sich darüber spekulieren, ob es sich bei Präsentation, Tafelbild, Materialien und Stundenskizze um „akzidentale“ (Atteslander, 1975, S. 65) bzw. „vorgefundene“ (Döring et al., 2016, S. 533) Dokumente handelt, die auch ohne die vorliegende Untersuchung bestanden hätten. Da dies nicht zweifelsfrei beantwortet werden kann, spreche ich bei der Auswertung der Dokumente bewusst nicht von einer Dokumentenanalyse. Der ausgefüllte Beobachtungsbogen bzw. das Masterprotokoll sind zwar im Wortsinn ebenfalls Dokumente, allerdings zählen sie zu den „systematischen“ (Atteslander, 1975, S. 72) oder „forschungsgenerierten“ (Döring et al., 2016, S. 533) Dokumenten, die zum Zwecke der Studie überhaupt erst entstanden sind. Ausführlich zur Dokumentenanalyse: Mayring (2002) und (Hoffmann, 2018).

wenn beide Beobachtenden dieses Zitat in ihren Notizen unabhängig voneinander vermerkt hatten und wenn dieses Zitat aufschlussreich für die Evaluation war. Grundsätzlich geht es darum, das geschichtsunterrichtliche Handeln der Lehrperson möglichst treffend zu rekonstruieren. In der Regel war es für die Evaluation daher angemessen und ausreichend, die beobachtete Teilsituation bei der jeweiligen Eintragung im Masterprotokoll überblicksartig zu skizzieren.

Nach dem Finalisieren der Masterprotokolle fasste ich das Masterprotokoll und sämtliche Dokumente zu einem „Set“ zusammen, dessen konkrete Benennung sich aus der studieninternen Kennziffer der jeweiligen Lehrperson⁸¹ und dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt ergab. Das Set P1-t7 enthält also die zum Erhebungszeitpunkt t7 im Unterricht der ersten Probandin (Frau Jäger) gezeigte Präsentation, die Materialien sowie die Unterrichtsplanung und das Masterprotokoll. Die Reihenfolge der Anordnung der Datenquellen innerhalb eines Sets ist dabei stets dieselbe. Jedes Set versah ich mit Seitenzahlen. In den Unterrichtsbeispielen der fallbezogenen Ergebnispräsentation gab ich also stets Referenzen zum jeweiligen Set an, sodass transparent ist, auf welchen Daten die Interpretationen ruhen. Dieses Vorgehen sorgt für größtmögliche Transparenz („Chain of evidence“) (Yin, 2014, S. 127) und entspricht den Qualitätskriterien für Fallstudien.

6.1.4 Durchführung der Erhebungen unter den Bedingungen der Corona-Pandemie

Die Erhebungen fanden während der Corona-Pandemie statt und mussten daher zu einem Gutteil in live-online-Stunden durchgeführt werden: Insgesamt 24 der 39 Erhebungszeitpunkte fanden live und online statt. Die Lehrpersonen nutzten dafür unterschiedliche Tools für Videokonferenzen (MS Teams, Zoom, BigBlueButton), die ihnen von ihren Schulleitungen bzw. den Schulträgern zur Verfügung gestellt worden waren. Die live-online-Stunden fanden stets vormittags zu den regulären Geschichtsunterrichtszeiten statt. Die SchülerInnen erhielten dafür von der Lehrkraft einen Link zum Meeting, mit dem sie daran teilnehmen konnten. Zu Beginn einer jeden Stunde überprüften die Lehrpersonen die Anwesenheit der SchülerInnen. Abgesehen von krankheitsbedingt oder aus anderweitigen Gründen von vornherein feststehenden Abwesenheiten nahmen die Lernenden vollzählig an den Meetings teil und es konnten auch stabile Meetingverbindungen in guter Bild- und Tonqualität gewährleistet werden. Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob die ProbandInnen dieser Studie Geschichtsunterricht im Erhebungszeitraum regelmäßig live und online durchführten oder ob sie das nur im Kontext der Studie taten.

⁸¹ P1: Frau Jäger, P2: Herr Ganghofer, P3: Herr Bayer, P4: Frau Böhm.

6.1.5 Grenzen der teilnehmenden Beobachtung und Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie

Die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode bringt Chancen mit sich, aber ihr sind auch Grenzen auferlegt. Es lassen sich zwei Arten von Problemen unterscheiden (Döring et al., 2016): Zum einen solche Probleme, die durch die Beobachtungssituation entstehen und zum anderen Probleme, die in der Person des Beobachters bzw. der Beobachterin begründet liegen. Im Folgenden soll daher auf diese Fehlerquellen eingegangen und erläutert werden, welche Gegenmaßnahmen ergriffen wurden.

Die erste Fehlerquelle aus dem Bereich der Beobachtungssituation ist, dass das Feld durch die Anwesenheit der Beobachtenden beeinflusst wird und sich anders verhält als normalerweise (Guskey, 2000, S. 193). Die Gefahr sozial erwünschten Handelns ist hier virulent (Atteslander, 2010, S. 99). Allerdings treten mit der Zeit auch Gewöhnungseffekte ein, sodass diese Aspekte eher zu Beginn von Beobachtungen, nicht aber im weiteren Verlauf eine Rolle spielen (Döring et al., 2016, S. 331; Nuissl, 2010, S. 74). Dieses Problem wurde durch das Studiendesign, in dem zehn Erhebungszeitpunkte pro ProbandIn vorgesehen waren, deutlich abgefedert. Dass sozial erwünschtes Handeln eher eine unerhebliche Rolle spielte, offenbaren auch die Forschungsergebnisse, die insgesamt gesehen eine selektive Adaption von Fortbildungsschwerpunkten durch die ProbandInnen nahelegen.

Die Unterrichtsbeobachtung könnte bei den Lehrkräften auch unangenehme Erinnerungen an das Referendariat wecken. Diese Problematik wurde bei der Kommunikation des Vorhabens gegenüber den Lehrpersonen berücksichtigt: Es wurde hervorgehoben, dass das Verstehen der Umsetzung der Fortbildungsschwerpunkte im Unterricht, nicht aber eine Bewertung der Umsetzung im Zentrum steht.

Auch ist denkbar, dass sich die Lernenden angesichts des „Besuchs“ anders verhalten, als sie das normalerweise täten, woraus sich wiederum reziproke Effekte in Bezug auf das Handeln der Lehrperson ergeben könnten. Dies schien nicht der Fall. Weder die ProbandInnen noch die SchülerInnen zeigten sich unsicher oder ängstlich. Die Erhebungen konnten so ohne erkennbare Komplikationen durchgeführt werden. Eine etwaige Beeinflussung des Feldes durch die Forschenden kann aber trotzdem nicht völlig ausgeschlossen werden.

Die zweite Fehlerquelle aus dem Bereich der Beobachtungssituation ist, dass sich in der Realisierung der Beobachtung ein Fehler einschleicht. Beispielsweise könnte das Erhebungsinstrument mangelhaft sein, indem es zentrale Aspekte übersieht (Döring et al., 2016, S. 331). Dieser Gefahr wurde entgegengewirkt, indem der Beobachtungsbogen im Vorfeld der Studie einer gründlichen Erprobung im Rahmen einer Phase mit Pilotierungscharakter unterzogen wurde.

Und nun zu den etwaigen Problemen, die in den Beobachtenden begründet liegen: Deren Aufgabenfeld ist äußerst komplex, denn sie selbst sind das „Werkzeug“ zur Erhebung der Daten. Hieraus ergeben sich drei typische Fehlerquellen:

Zum einen bestand für alle Beobachtenden eine Herausforderung darin, die komplexe Unterrichtssituation als Ganzes zu erfassen und zugleich die zu evaluierenden Aspekte aus der Gesamtsituation herauszufiltern. Diesem Problem wurde mit dem teilstrukturierten, den Blick fokussierenden Beobachtungsbogen entgegengewirkt: Nicht alle Phänomene in einer beobachteten Situation waren von Interesse, sondern nur die Elemente, die sich auf die Fortbildung beziehen. Eine solche „dem Beobachtenden antrainierte Vorstrukturierung des Ereignisfeldes“ (Manz, 1974, S. 31) schärft den Blick und sorgt für qualitätsvolle Evaluationsergebnisse.

Zweitens reflektierte ich im Vorfeld der Beobachtungen das problematische Verhältnis der beiden Rollen von Forscherin und Beobachterin, um nicht Gefahr zu laufen, positive Aspekte intensiver wahrzunehmen (Döring et al., 2016, S. 331). Die zweite beobachtende Person wirkte hier zudem als Korrektiv.

Drittens achteten die Beobachtenden darauf, das gemeinsame Masterprotokoll möglichst am selben Tag der Beobachtung zu erstellen, um Erinnerungsfehler zu vermeiden (Döring et al., 2016, S. 331). Sie spielen eine Rolle in der Phase, in der die Notizen von den Beobachtenden ins Reine geschrieben werden. Darüber hinaus wurde durch die Anwesenheit von zwei Beobachtenden dieser Problematik entgegengewirkt.

6.2 Auswertung mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse

Das gesamte Datenmaterial wurde mit inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, die ein klassisches Auswertungsverfahren für qualitative Felddaten darstellt (Atteslander, 2010, S. 99). Dabei wird „mit einem Kamm durch die Daten“ gegangen (Kergel, 2018, S. 131), indem eine Strukturierung des Materials anhand von Fällen und Kategorien erfolgt (Kuckartz, 2018). Was genau dabei unter einem Fall zu verstehen ist, ist nicht eindeutig festgelegt (Ragin & Becker, 1992). In der vorliegenden Studie bildete immer eine Lehrperson mit all ihren beobachteten Unterrichtsstunden einen Fall. Die zweite Dimension sind die Kategorien, die in dieser Studie den Fortbildungsschwerpunkten entsprachen. Aus den beiden Dimensionen „Fälle“ und „Kategorien“ ergibt sich nach Kuckartz (2018) eine Matrix der inhaltlichen Strukturierung.

Für die inhaltsanalytische Auswertung wurden alle 39 Sets, die an den 39 Erhebungszeitpunkten generiert worden waren, in die Analysesoftware MaxQDA

eingepflegt und einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen. Die Codierung erfolgte der besseren Übersicht halber stets in der jeweiligen Notiz im Masterprotokoll. Eine Analyseeinheit entspricht einer Beobachtungseinheit. Der Code für einen Hinweis auf eine Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes konnte also pro Erhebungszeitpunkt nur einmal vergeben werden.

Die Bewertung findet ihren Niederschlag in den Eintragungen im Masterprotokoll, in dem enthalten ist, ob die Evaluationskriterien für die Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes erfüllt bzw. teilweise erfüllt sind oder ob sich keine Hinweise auf eine Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes finden. Auf diese Eintragungen legte ich eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Die quantifizierende Ergebnisdarstellung schlägt zudem die Brücke zu quantitativen, noch mehr standardisierenden Unterrichtsbeobachtungsverfahren. Die qualitative Inhaltsanalyse, wie sie im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurde, nimmt demnach eine Mittelposition zwischen qualitativer Forschung, die ganz auf Quantifizierungen verzichtet, und quantitativer Forschung ein (Döring et al., 2016, S. 602). Die Kontrolle und Optimierung der Inter-coderübereinstimmung gilt als Qualitätsgarant, gerade in der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 210–211). Im Rahmen dieser Arbeit wurde bewusst Abstand von einer solchen Berechnung genommen, denn hier bilden Masterprotokolle die Auswertungsgrundlage, die zuvor von den BeobachterInnen gemeinsam erstellt worden waren (s. Kap. Zum Gang der Untersuchung).

Ich folgte dem allgemein anerkannten Ablaufschema für inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100).

Im Folgenden werde ich den genauen Ablauf der Auswertung begründet darlegen: Phase 1 und 2 im Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterlagen Modifikationen: Die Bildung der thematischen Hauptkategorien (Phase 2) erfolgte vor Beginn der Erhebung: In Anlehnung an die Fortbildungsschwerpunkte waren Evaluationskriterien für die qualitätsvolle Adaption entwickelt worden, die im Beobachtungsleitfaden vermerkt sind. Immer ein Fortbildungsschwerpunkt bildet eine deduktive Hauptkategorie. Die Hauptkategorien im Kategoriensystem leiten sich demnach aus dem Erhebungsinstrument ab. Falls sich also im Masterprotokoll eine die Evaluationskriterien einhaltende Adaption eines Fortbildungsschwerpunkts findet, so konnte der entsprechende Absatz mit der jeweiligen Hauptkategorie codiert werden (Phase 3). Noch während der Erhebungen sowie danach kam es also zur Anwendung der Hauptkategorien auf das Datenmaterial. Dies bedeutete konkret, dass alle Masterprotokolle, in denen eine Eintragung in Bezug auf die Adaption eines bestimmten Fortbildungsschwerpunkts vorgenommen worden war, mit der identischen Kategorie in MaxQDA codiert worden waren. Auf diese Weise konnten Passagen aller Masterprotokolle zusammengestellt werden, die mit derselben Hauptkategorie codiert worden waren (Phase 4). Dies diente dazu, einen Überblick darüber zu bekommen, wie häufig die Adaption von Fortbildungsschwerpunkten stattgefunden hatte. Auch konnten die so mit den-

selben Codes versehenen Adaptionen noch einmal übersichtlich zusammengestellt und verglichen werden. Dies erleichterte beispielsweise die Ergebnisdarstellung, denn es galt im Rahmen dieser Fallstudie, für jede Lehrperson besonders typische oder untypische Adaptionen auszuwählen und zu präsentieren.

Die Subkategorienbildung (Phase 5), betraf nicht mehr alle Kategorien, sondern nur diejenigen, bei denen sich im Feld Hinweise auf eine Adaption ergeben hatten, wobei die Evaluationskriterien nur teilweise eingehalten worden waren – sogenannte Sonderfälle. Immer eine Subkategorie⁸² entspricht demnach einem Sonderfall. Wie bereits erwähnt, wurden die Sonderfälle bereits in den Masterprotokollen festgehalten. Bereits bei der Erstellung des Masterprotokolls befanden die BeobachterInnen also, ob die Evaluationskriterien vollumfänglich erfüllt worden waren oder ob es sich um einen Sonderfall handelte, bei dem die Evaluationskriterien nur teilweise berücksichtigt worden waren. Die Subkategorien wurden somit schon parallel zu den Erhebungen gebildet (Atteslander, 2010, S. 99; Kuckartz, 2018, S. 85; Mayring, 2015). Alle Sonderfälle in Bezug auf einen spezifischen Fortbildungsschwerpunkt codierte ich mit derselben Subkategorie. Auf die Berechnung einer Inter-coder-Übereinstimmung wurde jedoch bewusst verzichtet, da die Auswertungsgrundlage das Masterprotokoll bildete. Anhand eines Masterprotokolls eine Inter-coder-Übereinstimmung zu berechnen, hätte keinen Sinn gemacht, da dieses ja von beiden BeobachterInnen gemeinsam erstellt worden war.

Mit Hilfe der Subkategorien konnte ich mir abermals – wie schon bei der Codierung mit den Hauptkategorien – einen Überblick verschaffen und so Adaptionen von Fortbildungsschwerpunkten, bei denen die Evaluationskriterien teilweise eingehalten worden waren, im Programm MaxQDA gut miteinander vergleichen, und für die Ergebnisdarstellung fruchtbar machen. Dies war wichtig angesichts der Fülle der Daten. Nach Abschluss der Erhebungen konnte dann das gesamte Datenmaterial zügig mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert werden (Phase 6) und noch tiefergehende Analysen wurden vorgenommen (Phase 7).

Im Folgenden möchte ich das skizzierte Verfahren am Beispiel einer Hauptkategorie verdeutlichen, die auf diese Weise eine Subkategorie angereichert wurde. Der Hauptkategorie *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* (Fortbildungsschwerpunkt I) wurde die folgende induktiv gebildete Subkategorie beigegeben:

- Lehrperson antizipiert das Irritationspotential eines Themas, aber sie bietet noch keine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit an.

Gemäß Definition im Codierleitfaden ist dies immer dann der Fall, wenn davon auszugehen ist, dass das Anknüpfen an die vorgängige Orientiertheit der Ler-

⁸² Ausführlich zur Bildung von Subkategorien: Saldana (2015).

nenden nicht oder nur teilweise gelingt. Als Ankerbeispiel dient folgende im Masterprotokoll eingetragene Beobachtung zur Fragestellung *Welche römischen Superstars kennt man heute noch?*:

- Die Lehrperson stellt den Lernenden die Frage, ob ihnen die auf einem Bild dargestellte Figur aus dem Lateinunterricht ein Begriff sei. Nachdem eine Schülerin die Frage wie erwünscht richtig mit Augustus beantwortet hat, verweist die Lehrperson darauf, dass Augustus und Cäsar den Menschen heutzutage noch ein Begriff seien und man sich daher mit diesen Figuren detaillierter beschäftigen werde. Aus diesem Grund laute die zugehörige Fragestellung *Welche römischen Superstars kennt man heute noch?*⁸³

Folgende Besonderheiten in Bezug auf dieses Ankerbeispiel wurden zum besseren Verständnis im Codierleitfaden festgehalten:

- Herr Ganghofer hat mit Cäsar und Augustus zwei historische Figuren aus der Römerzeit ausgewählt, die in der Geschichtskultur über Jahrhunderte immer wieder auftauchen, und sie mit den Etikett *Superstars* versehen. Herr Ganghofer hat also das Irritationspotential dieser beiden Figuren erkannt. Gleichwohl ist die Fragestellung so formuliert, dass man sie schlicht mit „Cäsar“ und „Augustus“ beantworten könnte. Die Fragestellung greift also nicht den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur auf. Auch das Gesagte weist nicht in Richtung einer tiefergehenden Beschäftigung. Denn Herr Ganghofer verdeutlicht auch im Plenumsgespräch nicht, dass bspw. erarbeitet werden würde, warum die Erinnerung an gerade diese beiden Figuren bis heute lebendig ist. Es ist denkbar, dass die Geschichte von Augustus und Cäsar schlichtweg inhaltsbezogen erarbeitet wird. Der Schwerpunkt einer Fragestellung als Orientierungsgelegenheit liegt aber darin, dass sie Lernende zu eigener historischer Orientierung befähigt und nicht nur ein Phänomen aus der Geschichtskultur aufgreift. Zusammenfassend lässt sich also festhalten: In der Formulierung der Fragestellung und dem Gesagten wird deutlich, dass Herr Ganghofer das Irritationspotential der beiden historischen Figuren Cäsar und Augustus antizipiert, dass es ihm aber noch nicht gelingt, eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anzubieten.

⁸³ P2-t2-Masterprotokoll: Z. 3.

6.3 *Vergleichende Evaluation mittels maximaler und minimaler Kontrastierung*

Mir geht es nicht nur darum, die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe bezogen auf die vier Einzelfälle zu evaluieren, sondern ich strebe auch einen Fallvergleich („Cross-Case Synthesis“) an (Yin, 2014, S. 164). Ziel dabei ist, die Entwicklungsverläufe der vier Probanden vergleichend darzustellen und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Fällen zu zeigen. Hierfür bediene ich mich ausgewählter Elemente des Verfahrens der maximalen und minimalen Kontrastierung (Kelle & Kluge, 2010). Dieses hat den Vorteil, unabhängig von der jeweiligen Erhebungsmethode einer Studie anwendbar zu sein.

In einem ersten Schritt spannte ich für den Fallvergleich zwei Vergleichsdimensionen auf (Kelle & Kluge, 2010, S. 87). Dabei werden Dimensionen im Sinne von Merkmalen festgelegt, anhand derer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen festgestellt werden können. Die erste Dimension sind die theoriebasiert gewählten Fortbildungsschwerpunkte. Die zweite Dimension ist das Bewertungsraster, also die Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln. Die unterschiedlichen Intensitäten der Hinweise bilden die Merkmalsausprägungen innerhalb dieser Dimension. Beide Dimensionen, Fortbildungsschwerpunkte und Bewertungsraster, bilden samt ihrer Merkmalsausprägungen einen klar abgesteckten Merkmalsraum.

In einem zweiten Vorgehensschritt werden die Fälle anhand des gemeinsamen Auftretens der festgelegten Merkmale in den Merkmalsraum eingeordnet und es wird nach empirischen Regelmäßigkeiten gesucht (Kelle & Kluge, 2010, S. 91). Sodann wird geprüft, zwischen welchen Fällen möglichst große bzw. möglichst wenige Unterschiede bestehen. Dieses Prinzip der maximalen und minimalen Kontrastierung (Kelle & Kluge, 2010, S. 87) ließ sich für meine Studie furchtbar machen, wie im Ergebnisteil gezeigt wird. Die Vorteile dieses Verfahrens liegen auf der Hand: Durch das Identifizieren von Fällen, die sich hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägungen maximal kontrastiv gegenüberstehen, wird die Bandbreite des Feldes erschlossen. So wird ein Möglichkeitsraum abgesteckt, der aufzeigt, was an Adaptionshandeln überhaupt zu erwarten ist. Durch das Identifizieren von Fällen, zwischen denen ein minimaler Kontrast und somit große Homogenität herrscht, kann „Typisches im Individuellen“ (Fatke, 2013, S. 167) noch besser verdeutlicht werden – ein zentrales Anliegen von Fallstudien.

7. Beschreibung der Ergebnisse

7.1 Einzelfallanalysen

Die Untersuchung einzelner Fälle erbringt „contextualised, local knowledge“ (Bazeley, 2021, S. 502). Damit aber RezipientInnen der Studie gut einschätzen können, inwiefern die wissenschaftlichen Erkenntnisse auf eine neue Situation übertragen werden können, inwiefern also Generalisierbarkeit besteht, ist es wichtig, ausreichend Informationen über die einzelnen Fälle zur Verfügung zu stellen (Bazeley, 2021, S. 502). Dies wird im Folgenden durch Portraits der Lehrpersonen gewährleistet.

Die Einzelfallanalysen folgen einem Muster: Zunächst werden in Bezug auf die jeweilige Lehrperson und die jeweilige Fortbildungsveranstaltung die zentralen Befunde zusammenfassend dargestellt, anschließend folgen Unterrichtsbeispiele, mit deren Hilfe für die jeweilige Lehrperson typische, beispielhafte oder außergewöhnliche Formen der Umsetzung des Fortbildungsschwerpunktes der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung unter Maßgabe der Evaluationskriterien illustriert werden. Auf die Illustration mit Unterrichtsbeispielen, die nach den jeweiligen Fortbildungsveranstaltungen in gleicher Weise stattfinden wie zuvor, wurde bewusst verzichtet, weil im Rahmen dieser Studie die Veränderung des geschichtsunterrichtlichen Handelns untersucht werden soll.

7.1.1 Frau Böhm: Die Intensivadaptiererin

Portrait der Lehrperson

Bei Lehrperson 4 handelt es sich um Frau Böhm. Frau Böhm stellt einen Fall dar, der nach dem Verfahren der maximalen Kontrastierung am Rand des Feldes zu verorten ist. Sie ist die Probandin, bei der sich in den meisten Fortbildungsschwerpunkten Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln ergeben. Ich interpretiere sie daher als Intensivadaptierin.

Frau Böhm ist 41 Jahre alt und hat in Studium und Ausbildung eine Lehrbefähigung für das Fach Geschichte an Gymnasien erworben. Frau Böhm verfügt einschließlich Vorbereitungsdienst über 14 Jahre Berufserfahrung. Derzeit unterrichtet sie als Lehrerin für Deutsch und Geschichte an einem Gymnasium mit 23 Stunden in Vollzeit. Neben ihren unterrichtlichen Verpflichtungen hat Frau Böhm weitere Funktionen inne: Sie ist Schulentwicklungsmoderatorin und -koordinatorin sowie Evaluatorin. Hinsichtlich der Corona-Situation gestalten sich die Angaben von Frau Böhm in der Post-Erhebung wie folgt: Frau Böhm nahm am KLUG-Projekt mit einer Geschichtsklasse teil (6. Jgst.), die von

einer mindestens sechsmonatigen Schulschließung betroffen war. Außerdem unterrichtete Frau Böhm in diesem Zeitfenster Geschichte teils im Distanzler-
nen, teils in geteilten Klassen. In den Unterrichtsbesuchen finden sich diese
Tatsachen bestätigt: Die beobachteten Stunden in t0-t2 sowie t4 und t5 fanden
in Videokonferenzen statt. t3, t6 (geteilte Klasse) sowie t7-t9 (ganze Klasse) ab-
solvierter Frau Böhm in Präsenz.

Im Folgenden wird Frau Böhms Lernprogression dargestellt.

E-Session 1: Fragestellung als Orientierungsgelegenheit & Advance Organizer

Fortbildungsschwerpunkt *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*

	t0	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9
<u>Keine</u> Fragestellung als Orientierungsgelegenheit	X									
Lehrperson antizipiert das <u>Irritationspotential</u> eines Themas, aber sie bietet noch keine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit an.		X								X
Fragestellung als Orientierungsgelegenheit: Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug und zielt auf <u>Orientierung</u> in der Gegenwart & für die Zukunft.			X	X	X	X	X	X	X	

Tabelle 2: Vorkommen und Qualität von Fragestellungen (Frau Böhm)⁸⁴

Vor der E-Session 1 ist an einem (t1) der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Frau Böhm das Irritationspotential eines Themas antizipiert, aber noch keine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anbietet.⁸⁵ Nach

⁸⁴ Die in der Tabelle aufgelisteten Fragestellungen leiteten jeweils eine ganze Stunde. Fragestellungen, die den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur aufgreifen, oder Fragestellungen, die Vergangenheitsbezüge aufgreifen, mit denen Politik gemacht werden soll, hat Frau Böhm nicht formuliert.

⁸⁵ Möglicherweise ist dieser Versuch auf die zwischenzeitlich stattgefundene Face-to-Face-1-Veranstaltung zurückzuführen, in der zentrale Aspekte von historischer Orientierung grundgelegt wurden. Da in dieser Veranstaltung aber noch nicht das Formulieren einer

der E-Session 1 ist beobachtbar, dass Frau Böhm Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten im Blick hat. Zunächst zu den Fragestellungen, die tatsächlich eine gesamte Stunde leiten⁸⁶: An sieben von acht Erhebungszeitpunkten nach der E-Session 1 bietet Frau Böhm eine Fragestellung mit Vergangenheitsbezug an, die auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielt (Kreuze in t2, t3, t4, t5, t6, t7, t8), und erfüllt dabei die Evaluationskriterien. An einem Erhebungszeitpunkt (Kreuz in t9) versucht sie es und erfüllt dabei die Evaluationskriterien teilweise. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*.

Fortbildungsschwerpunkt *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*⁸⁷

Vor der E-Session 1 ist an keinem der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Frau Böhm die Fragestellung bzw. das Thema der Stunde in Erinnerung ruft und gemeinsam mit den Lernenden eine zusammenfassende Antwort formuliert. Nach der E-Session 1 ist an sieben (t2-t8) von acht (t2-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar, dass Frau Böhm dafür sorgt, dass die Fragestellung bzw. das Thema der Stunde aufgegriffen und beantwortet werden. Dabei erfüllt sie durchweg die Evaluationskriterien. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*.

Fortbildungsschwerpunkt

Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe

Vor der E-Session 1 ist an keinem der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Frau Böhm eine Fragestellung für eine Unterrichtsreihe anbietet. Nach der E-Session 1 ist Folgendes beobachtbar: Frau Böhm formuliert zum Erhebungszeitpunkt t4 eine leitende Fragestellung für die bevorstehende Unterrichtsreihe (*Wie prägten die Römer unsere heutige Welt?*). Im Zeitraum t4-t9 arbeitet Frau Böhm mit demselben Advance Organizer, der die o. g. leitende Fragestellung für die Unterrichtsreihe enthält. Frau Böhm stellt in der ersten dieser sechs beobachteten Stunden einen Bezug zur leitenden Fragestellung der Unterrichtsreihe her. Dabei erfüllt sie die Evaluationskriterien. Insofern

Fragestellung als Orientierungsgelegenheit Fortbildungsschwerpunkt war, ist denkbar, dass es bei diesem Versuch geblieben ist.

⁸⁶ Aufgrund ihrer hohen Aussagekraft sind nur sie Grundlage in der Kategorie der Beurteilung der Wirksamkeit.

⁸⁷ In dem folgenden Überblick sind nur Themen bzw. Fragestellungen berücksichtigt, die eine ganze Stunde tragen.

findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe*.

Unterrichtsbeispiel: Lehrperson antizipiert Irritationspotential eines Themas, aber sie bietet noch keine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit an

Auffällig bei Frau Böhm ist, dass es ihr nach der E-Session 1 noch nicht immer gelingt, Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten anzubieten. Folgende Teilsituation illustriert einen solchen Fall:

Die Römer in Bayern: Wie lebt es sich am Limes?

Die Lehrperson steigt in die Stunde ein, indem sie eine Karte des Landkreises einblendet, in dem sich die Schule befindet, und alle Lernenden ihre Wohnorte benennen lässt. Die Lehrperson trägt die Wohnorte sämtlicher Schülerinnen und Schüler in der Karte ein. Anschließend fasst sie zusammen: „Hier wohnen wir, das ist unser Landkreis“. Sie erläutert, die Römer hätten vor 2000 Jahren ebenfalls die Gegend rund um den Landkreis xxx bewohnt. Schließlich endet sie mit der Feststellung, die Lernenden würden „mitten im Römerparadies“ wohnen. Nun stellt sie ihnen die Frage: „Merkt ihr was davon?“ Einzelne Schülerinnen und Schüler berichten von Überresten des Limes in der Umgebung ihres Wohnortes. Nachdem sie alle Wortmeldungen berücksichtigt hat, liest die Lehrperson die Fragestellung der Stunde vor: *Die Römer in Bayern: wie lebt es sich am Limes?* (P4-t9-Masterprotokoll: Z. 2)

Im Einstieg wird deutlich, dass Frau Böhm das Irritationspotential des Themas antizipiert: Das ausführliche Eingehen auf Spuren der Römer im Raum XXX sowie das Inbeziehungsetzen tatsächlich aller Wohnorte der SchülerInnen und des gemeinsamen Landkreises zum Limes machen dies deutlich. Frau Böhm sieht als zeitverbindendes Kontinuum die Kategorie Raum, die jetzt anders belegt ist als zur Römerzeit. Gleichwohl bietet sie keine Orientierungsgelegenheit an, weil sie beim reinen Aufzählen der Überreste römischen Lebens stehen bleibt. Wie aus der beobachteten, oben skizzierten Teilsituation hervorgeht, beabsichtigt sie nicht, zu thematisieren, durch welche (geographischen) Gegebenheiten das Leben im Kreis xxx heutzutage geprägt ist und wie „es sich heute am Limes lebt“. Es erfolgt demnach auch kein echtes Verknüpfen der örtlichen Gegebenheiten mit den Auswirkungen auf das Leben heute bzw. – davon ausgehend – ein Vergleich mit der Römerzeit. Insofern zeigt sich, dass Frau Böhm das Irritationspotential des Themas erkannt hat, aber dass es ihr noch nicht gelungen ist, eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anzubieten.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug
und zielt auf Orientierung in der Gegenwart & für die Zukunft

Wenn Frau Böhm auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellungen mit Vergangenheitsbezug darbietet, dann sind das typischerweise überzeitlich formulierte, ein Konzept enthaltende Fragestellungen. Dabei vergleicht Frau Böhm ausgehend von diesem Konzept Gegenwart und Vergangenheit miteinander.⁸⁸ Exemplarisch sei an dieser Stelle folgende Teilsituation herausgegriffen:

Warum führen Menschen Kriege?

Die Lehrperson steigt in die Stunde ein, indem sie anhand einer Weltkarte demonstriert, in welchen Regionen der Erde heutzutage Krieg herrscht, und resümierend festhält, dass es derzeit zahlreiche Kriegsgebiete gebe, und dass man sich daher den Gründen für Kriege vertieft widmen werde. Bevor die Lehrperson zur Fragestellung der Stunde überleitet, wirft sie die rhetorische Frage in den Raum, was denn ein Krieg überhaupt sei, und definiert dann das Konzept *Krieg* knapp mit prototypischen Merkmalen. Sodann verbalisiert die Lehrperson die Fragestellung: *Warum führen Menschen Kriege?* Dazu werde man die Motive der Gegenwart mit denen der Römerzeit vergleichen, so die Lehrperson. Die Lehrperson stellt den Lernenden nun die Frage, warum Menschen heutzutage Kriege führten. Die Resonanz der Klasse in Bezug auf diese Fragestellung ist gewaltig, die Lernenden beteiligen sich rege und die Lehrperson fasst eine Vielzahl an Antworten auf dem Whiteboard zusammen und notiert dabei folgende Aspekte: Herrschaft, Ungerechtigkeit, unterschiedliche Ansichten bzgl. Religion, Rohstoffe, Land/Ausbreitung, Macht, arab. Frühling, Aufstände. Es können gar nicht mehr alle Meldungen berücksichtigt werden (vermutlich aus zeitlichen Gründen). (P4-t7-Masterprotokoll: Z. 2)

Die Fragestellung *Warum führen Menschen Kriege?* – eingebettet in den Einstieg – erfüllt die Evaluationskriterien für Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten, denn sie enthält einen Vergangenheitsbezug⁸⁹ und zielt auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft durch den Bezug zu Kriegen in unserer heutigen Zeit. Das in der Fragestellung enthaltene Konzept *Krieg* dient als Scharnier, das im weiteren Verlauf der Stunde einen Vergleich mit der Vergangenheit ermöglicht. Es wird also deutlich, dass in der Stunde etwas gelernt werden soll, das über das vergangene Beispiel hinausgreift.

⁸⁸ In ähnlicher Weise geht Frau Böhm in t2, t6 und t8 vor.

⁸⁹ Im weiteren Verlauf der Stunde stellt die Lehrperson die Teilfragestellung *Warum führen die Römer Kriege?* Aus diesem Grund kann befunden werden, dass mit dem Wort *Menschen* in *Warum führen Menschen Kriege?* nicht nur Menschen heutzutage, sondern auch in der Römerzeit gemeint sind. Die überzeitlich formulierte Fragestellung enthält somit auch einen Vergangenheitsbezug.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Fragestellung aufgegriffen und beantwortet

Folgende Teilsituation illustriert, inwiefern Frau Böhm dafür sorgt, dass eine überzeitlich formulierte Fragestellung an mehreren Stellen in der Stunde aufgegriffen und beantwortet wird. Das Geschilderte bezieht sich auf die bereits skizzierte beobachtete Stunde mit der Fragestellung *Warum führen Menschen Kriege?*⁹⁰

Die Lehrperson beantwortet im Plenum den gegenwartsbezogenen Anteil der Fragestellung, indem sie mit den Lernenden Antworten auf der Folie vermerkten Frage *Warum führen Menschen Kriege ... HEUTE?* sucht. Anschließend kündigt die Lehrperson an, man werde untersuchen, warum die Römer Kriege geführt hätten. Im weiteren Verlauf der Stunde wird die Fragestellung über das Reziproke Lernen auf die Römerzeit bezogen gestellt und in der Nachbesprechung des Reziproken Lernens auch noch einmal für die gesamte Klasse beantwortet. (P4-t7-Masterprotokoll: Z. 5)

Mit diesem Vorgehen hat Frau Böhm die Fragestellung aufgegriffen und zu einer Beantwortung angeregt.

Fortbildungsschwerpunkt *Advance Organizer*

Vor der E-Session 1 ist an keinem der beiden Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Frau Böhm mit einem Advance Organizer im Unterricht arbeitet. Für den gesamten Beobachtungszeitraum nach der E-Session 1 (t2-t9) hat Frau Böhm einen Advance Organizer konzipiert, auf den sie immer wieder im Unterricht zurückgreift: Er kommt in fünf beobachteten Stunden (t5-t9) durchgehend zum Einsatz.⁹¹ Insgesamt kann festgehalten werden: Frau Böhm konzipiert einen Advance Organizer, der den Evaluationskriterien entspricht, und sie setzt ihn an fünf Erhebungszeitpunkten im Geschichtsunterricht ein. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 bei Frau Böhm ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Advance Organizer*.

⁹⁰ S. Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien: Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug und zielt auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft

⁹¹ Die in t4 beobachtete Stunde nutzt Frau Böhm für die Entwicklung des Advance Organizers (s. dazu: Abschnitt *Advance Organizer, der den Evaluationskriterien entspricht*). Da alle Stunden in derselben Klasse stattfinden, der Advance Organizer also immer wieder verwendet wird, ist die Aussagekraft der Beobachtung besonders hoch. Einschränkend ist zu sagen, dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob Frau Böhm auch in ihren anderen Geschichtsklassen mit Advance Organizern arbeitet.

Auffällig ist auch, dass Frau Böhm sich auf bestimmte Nutzungsarten fokussiert:⁹² Seit dem Zeitpunkt seiner Einführung (t5) nutzt sie den Advance Organizer in allen beobachteten Stunden (t5-t9) als Vorausorganisator. In Bezug auf die Einbettung des Neuen wird der Advance Organizer von Frau Böhm hingegen überhaupt nicht verwendet. An zwei Erhebungszeitpunkten (t5, t7) taucht der Advance Organizer im weiteren Verlauf der beobachteten Stunde noch einmal in der Präsentation auf. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Frau Böhm die Einbettung von Neuem angedacht hat. In t5 verhindert jedoch Zeitknappheit am Ende der Stunde eine Einbettung,⁹³ in t7 überspringt Frau Böhm die entsprechende Folie mit dem Ausschnitt des Advance Organizers.⁹⁴ Die Einbettung scheint wohl vorgesehen, sie wird aber nicht realisiert. Auch zur Aktivierung von Vorwissen bindet Frau Böhm den Advance Organizer in ihren Unterricht ein: Insgesamt ist eine solche Aktivierung von Vorwissen an vier Erhebungszeitpunkten beobachtbar (t5, t6, t7 & t8).

Zur Gestaltung des Advance Organizers:
Advance Organizer, der den Evaluationskriterien entspricht

Jenseits des Beobachtungsleitfadens: Konzeption

Frau Böhm entwickelt insgesamt einen Advance Organizer. Dieser ist vorgesehen für Jahrgangsstufe 6 in einer Unterrichtsreihe zur Geschichte Roms. Auffällig ist zunächst die Konzeption: Denn Frau Böhm bindet die Lernenden in die Entwicklung des Advance Organizers mit ein. Das genaue Vorgehen sei im Folgenden skizziert: Frau Böhm startet in t4 mit der Unterrichtsreihe zur römischen Geschichte. Die Lernenden sind dazu angehalten, im digitalen Medium *Padlet* ihre Fragen an die Zeit der alten Römer und ihr Vorwissen zu dieser Zeit zu notieren.⁹⁵ Diese Erhebung der Lernausgangslage wird für die Konzeption des Advance Organizers eine Rolle spielen: Frau Böhm entwickelt den Advance Organizer bis zur Folgestunde und präsentiert ihn dann den Lernenden. Das Vorwissen und die Fragen der Lernenden bezieht sie in Auszügen in die Gestaltung des Advance Organizers mit ein. In t5 führt Frau Böhm den nun entwickelten Advance Organizer in der Klasse ein.

⁹² Die beobachteten Stunden fanden alle in derselben Klasse statt. Auf diese Weise konnte immer wieder beobachtet werden, auf welche Weise Frau Böhm den Advance Organizer im Unterricht einbettet.

⁹³ Vgl. P4-t5-Masterprotokoll: Z. 12.

⁹⁴ Vgl. P4-t7-Masterprotokoll: Z. 12.

⁹⁵ Vgl. P4-t4-Masterprotokoll: Z. 39.

Der Advance Organizer⁹⁶ entspricht den Evaluationskriterien:

Evaluationskriterium *Advance Organizer enthält Fragestellungen*: erfüllt

Der Advance Organizer enthält Fragestellungen, die sich unter der leitenden Fragestellung „*Rom sei Dank!*“ *Wie prägten die Römer unsere heutige Welt?* versammeln. Die Gestaltung des Advance Organizers ist somit hierarchisch, er besteht also aus einer leitenden Fragestellung und untergeordneten Fragestellungen. Das Evaluationskriterium ist erfüllt.

Evaluationskriterium *Advance Organizer codiert mehrfach*: erfüllt

Das Kriterium der mehrdimensionalen Codierung ist erfüllt. Denn zentrale Inhalte finden sich als Bild und Text wieder. Dies sei an einem Beispiel illustriert: Im Kasten rechts oben hat Frau Böhm den Stichpunkt *Freund oder Feind – Bündnissysteme und Eroberungen* eingetragen. Beigegeben ist eine Karte zum Römischen Reich, wie es das gesamte Mittelmeerbecken umspannt.

Evaluationskriterium *Advance Organizer enthält zentrale Konzepte*: erfüllt

Ein weiteres Evaluationskriterium ist, dass zentrale Konzepte im Advance Organizer enthalten sind. Aus der Verzahnung von Unterrichtsbeobachtung und Konzeption des Advance Organizers ergibt sich der Befund, dass die Lehrperson dieses Evaluationskriterium erfüllt: Sie fördert in t5, t7 und t9 das Verstehen von Konzepten, die auch im Advance Organizer enthalten sind. Die folgende Auflistung gibt einen Überblick über die in den Stunden behandelten Konzepte und ihr Vorkommen im Advance Organizer:

- t5: *Volk & Geschichte*: beide enthalten
- t7: *Krieg*: enthalten
- t9: *Heimat, Grenze*: enthalten

Unterrichtsbeispiel: Umgang mit dem Advance Organizer
Lehrperson nutzt den Advance Organizer als Vorausorganisator

Erstmals nutzt Frau Böhm den Advance Organizer als Vorausorganisator in t5, als sie ihn den Lernenden vorstellt: Frau Böhm gibt zunächst einen Überblick über die Struktur der gesamten Unterrichtsreihe. Ihr Vorgehen sei beispielhaft an der ersten Fragestellung (*Was wäre ein Volk ohne eine gute Geschichte?*) illustriert:

Die Lehrperson liest das Vorwissen der Lernenden vor, das sie an dieser Stelle in den Advance Organizer aufgenommen hat: *Rom wurde 753 erfunden; Rom wurde 753 gegründet und 476 n. Chr. aufgelöst; Gründung von Romulus und Remus*. In diesem Kontext verweist die

⁹⁶ P4-t5-Präsentation: S. 2.

Lehrperson auch kurz auf das Bild rechts unten, das die auf sieben Hügeln erbaute Stadt Rom zeige, sowie auf die Skulptur rechts oben, welche die Legende von Romulus und Remus darstelle. Die Lehrperson erläutert weiter, dass es auch heute noch viele Völker gebe, „die am Anfang ihrer Geschichte eine Geschichte“ hätten. Eine gemeinsame Geschichte sei also wichtig für ein „Volk“. Man müsse sich fragen, warum das so sei. Darauf beziehe sich die Fragestellung der Stunde, die die Lehrperson aus dem Advance Organizer vorliest (*Was wäre ein Volk ohne eine gute Geschichte?*) (P4-t5-Masterprotokoll: Z. 12)

Besonders für Frau Böhms Nutzung des Advance Organizers ist auch, dass sie Wert legt auf Querverbindungen innerhalb der Unterrichtsreihe:

Nachdem die Lehrperson mit Hilfe des Advance Organizers einen Überblick über die bevorstehende Unterrichtsreihe gegeben hat, hält sie die Lernenden dazu an, an „Querverbindungen“ und „Überschneidungsbereiche“ zu denken. Die Lernenden vermuten daraufhin, dass es wohl eine Querverbindung zwischen den Themen Cäsar/Augustus (unter Fragestellung: *Männer schreiben Geschichte – was heißt das?*) und Eroberungen (unter Fragestellung: *Können Eroberungen überhaupt gerecht sein?*) gebe. Die Lehrperson bejaht dies. Anschließend ist die Phase der Nutzung des Advance Organizers zu Ende. (P4-t5-Masterprotokoll: Z. 12)

Die beschriebenen Teilsituationen illustrieren, dass Frau Böhm also den Advance Organizer als Vorausorganisator nutzt, um in der Auftaktstunde einen Überblick über die gesamte Unterrichtsreihe zu geben.

E-Session 2: Konzeptarbeit & Direkte Instruktion

Fortbildungsschwerpunkt
 Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug⁹⁷

	t0	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9
Keine Konzeptarbeit	X	X	X		X		X		X	
Nur epochenspezifische oder prototypische Merkmale						X		X		
Epochenspezifische und prototypische Merkmale unterschieden, aber nicht in Beziehung gesetzt										
Epochenspezifische und prototypische Merkmale unterschieden und in Beziehung gesetzt				X						X

Tabelle 3: Vorkommen und Qualität von Konzeptarbeit (Frau Böhm)

⁹⁷ Der Einfachheit halber wird im Folgenden der Terminus Konzeptarbeit synonym zu Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug verwendet.

Vor der E-Session 2 ist an keinem der drei Erhebungszeitpunkte (t0-t2) beobachtbar, dass Frau Böhm Konzeptarbeit im Unterricht durchführt. Frau Böhm erfüllt dabei die Evaluationskriterien teilweise. Nach der E-Session 2 bildet Konzeptarbeit einen wichtigen Baustein in ihrem Unterricht: An vier (t3, t5, t7, t9) von sieben (t3-t9) Erhebungszeitpunkten ist eine Form der Konzeptarbeit beobachtbar. Die Qualität der Konzeptarbeit schwankt im Laufe der Erhebungszeitpunkte. Während Frau Böhm in t3 und t9 epochenspezifische und prototypische Merkmale unterscheidet und sie auch in Beziehung zueinander setzt, wodurch die Evaluationskriterien erfüllt sind, konzentriert sie sich in t5 und t7 rein auf prototypische Merkmale. An diesen beiden Erhebungszeitpunkten sind die Evaluationskriterien demnach nur teilweise erfüllt. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug*.

Fortbildungsschwerpunkt *Direkte Instruktion*

Weder vor der E-Session 2 noch danach ist beobachtbar, dass Frau Böhm eine direkte Instruktion durchführt. Insofern findet sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Direkte Instruktion*.

Fortbildungsschwerpunkt *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*

Vor der E-Session 2 bietet Frau Böhm an einem (t2) der drei (t0-t2) Erhebungszeitpunkte eine auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellung mit Vergangenheitsbezug an, fördert aber nicht das Verstehen des Konzepts in der Fragestellung. Im Beobachtungszeitraum nach der E-Session 2 ist typisch für Frau Böhm, dass sie auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellungen mit Vergangenheitsbezug formuliert und das Verstehen der darin enthaltenen Konzepte auch fördert: Dies ist an vier (t4, t5, t7, t9) von sieben (t2-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar. Insofern findet sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*.

Die folgende Tabelle führt Frau Böhms Vorgehen vor Augen: Entweder besteht ein enger Zusammenhang zwischen Konzept und Fragestellung oder aber das vertiefte Konzept ist direkt in der Fragestellung enthalten:

Zeitpunkt	Fragestellung	Vertieftes Konzept	Historisches Beispiel
t3	Warum tragen Personen in der Geschichte den Beinamen „der Große“?	„der Große“	Alexander der Große
t5	Was wäre ein Volk ohne eine gute Geschichte?	Volk, Geschichte	Antikes Rom / überzeitlich
t7	Warum führen Menschen Kriege?	Krieg	Antikes Rom
t9	Wie lebten die Römer am Limes? ⁹⁸	Limes / Grenze	Antikes Rom

Tabelle 4: Beispiele für auf die Fragestellung abgestimmte Konzeptarbeit (Frau Böhm)

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Lehrperson unterscheidet prototypische und epochenspezifische Merkmale
und setzt sie in Beziehung

An zwei Erhebungszeitpunkten ist beobachtbar, dass Frau Böhm bei der Konzeptarbeit die Evaluationskriterien erfüllt (t3, t9). Folgende Teilsituation illustriert, auf welche Weise Frau Böhm prototypische und epochenspezifische Merkmale unterscheidet, sie zueinander in Beziehung setzt und somit den Evaluationskriterien gerecht wird:

Die Lehrperson erklärt, Wissenschaftler hätten analysiert, warum Personen in der Geschichte den Beinamen *der Große* trügen. Im Folgenden erläutert die Lehrperson im Plenum in einem kurzen Vortrag unterschiedliche „allgemeine“ Merkmale, die dazu führen können, dass eine historische Person diesen Beinamen zugeschrieben bekommt. Die Merkmale sind für die Lernenden in der Präsentation eingeblendet. (P4-t3-Masterprotokoll: Z. 15)

⁹⁸ Im Landkreis, in dem die Lernenden leben, finden sich zahlreiche Überreste des Limes. Insofern wurde die Fragestellung in die Kategorie *Lehrperson antizipiert Irritationspotential eines Themas, formuliert aber noch keine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* eingeordnet (vgl. P4-t9-Masterprotokoll: Z. 3)

Auf der nun eingeblendeten Folie⁹⁹, mittels derer Frau Böhm den Beinamen *der Große* mit prototypischen Merkmalen definiert, sind folgende Stichpunkte vermerkt:

... der Große ... Beiname für herausragende Personen

- Charisma (d. h. Auftreten, Aussehen, Eigenschaften ...)
- Fähigkeiten (z. B. als Kriegsherr – Siege, Eroberungen, Taktik)
- Leistung für ihr Vaterland (z. B. Besiegen starken Feind)
- Huldigungsformel für Götter – Hinweis auf ein göttliches Wesen
- Im Nahen Osten: Amtsname für Könige (von Göttern auf Menschen übertragen)
- Einfluss auf Architektur, Wissenschaften, Kunst, etc. für ihre Zeit und die ihrer Nachkommen
- ‚Größe‘, d. h. Glaubensstärke für Gott
- ‚großer König‘ – Name schon zu Lebzeiten verwendet oder im Nachhinein, um Ruhm zu bewahren

Anschließend vergibt Frau Böhm den Arbeitsauftrag, epochenspezifische Beispiele für die prototypischen Merkmale zu finden:

Die Lehrperson liest den auf der Folie stehenden Arbeitsauftrag vor: „Warum trägt Alexander den Beinamen „der Große“? Erarbeitet aus den Textauszügen Aspekte, die für den Beinamen „der Große“ sprechen.“ Anschließend teilt die Lehrperson den Lernenden ein Arbeitsblatt mit den Textauszügen (Quellen und Darstellungen) aus und erklärt, dass neben die Textauszüge die entsprechenden Merkmale notiert werden sollen. Während der Bearbeitung durch die Lernenden sind die prototypischen Merkmale von *der Große* über den Beamer eingeblendet. (P4-t3-Masterprotokoll: Z. 15)

Die Textauszüge bilden die epochenspezifischen Merkmale bzw. Beispiele, auf die die prototypischen Merkmale angewendet werden sollen. Als Textauszüge verwendet Frau Böhm Passagen verschiedener historischer Quellen und Darstellungen über Alexander. Die folgenden Auszüge aus Frau Böhms Erwartungshorizont illustrieren die erwartete Zuordnung von prototypischem Merkmal und Textauszug:

Prototypisches Merkmal „Huldigungsformel für Götter – Hinweis auf ein göttliches Wesen“

„Alexander der Große wurde am 20. Juli 356 v. Chr. in Pella, der Hauptstadt Makedoniens, als Sohn von König Philipp II. und der Königin Olympias geboren. Verschiedene Legenden besagen, dass Alexander von griechischen Göttern wie Herakles abstammte. Er selbst habe geglaubt, der Sohn des Kriegsgottes Zeus zu sein. Dementsprechend wird auch das Leben von Alexander dem Großen oft legendenhaft oder ausgeschmückt erzählt.“ (Plasse, o. J.)

⁹⁹ P4-t3-Präsentation: S. 3.

Prototypisches Merkmal „Großer König – Name schon zu Lebzeiten verwendet oder im Nachhinein, um Ruhm zu bewahren“

„Als Beiname im klassischen Sinne tritt er das erste Mal bei Alexander dem Großen (Alexander Magnus) auf, allerdings wird dieser erst gut 100 Jahre nach seinem Tod von Platon so bezeichnet. Bis dahin trug er den Beinamen „der Unbesiegbare“.“ (Oehlenberg, 2008)

Prototypisches Merkmal „Charisma (d. h. Auftreten, Aussehen, Eigenschaften)“

Zuordnung zu einem Bild des Alexandermosaiks aus dem 1. Jhdt. v. Chr.¹⁰⁰, auf dem Alexander idealisiert auf einem Pferd in einer Kampfszene dargestellt ist

„In jeder Schlacht setzte er das eigene Leben aufs Spiel.“¹⁰¹

Prototypisches Merkmal „Fähigkeiten (z. B. als Kriegsherr – Siege, Eroberungen, Taktik)“

Zuordnung zu einer Geschichtskarte¹⁰², auf der der Alexanderzug mit allen eroberten Gebieten dargestellt ist

Am Arbeitsauftrag ist also erkennbar, dass prototypische und epochenspezifische Merkmale in Beziehung gesetzt werden sollen. Frau Böhm stellt die Beinamensgebung aus heutiger Sicht im Laufe der Nachbesprechung immer wieder in Frage, v. a. in Bezug auf die Eroberungen Alexanders.

Es wird insgesamt an dieser beobachteten Stunde sichtbar, dass Frau Böhm prototypische und epochenspezifische Merkmale unterscheidet und sie auch aufeinander bezieht. Ihre Strategie besteht in einer Kombination aus Definition und Arbeitsauftrag. Es kann also befunden werden, dass Frau Böhm in der beobachteten Stunde die Evaluationskriterien für eine qualitätsvolle Umsetzung von Konzeptarbeit erfüllt.

E-Session 3: Passung von Fragestellung, Materialauswahl & Aufgabenstellung

Fortbildungsschwerpunkt

Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl

An einer (t2) der beiden (t2, t3) Stunden mit Fragestellung vor der E-Session 3 ist beobachtbar, dass Frau Böhm Materialien beigibt, anhand derer die Fragestellung schlichtweg nicht beantwortbar ist. In der zweiten (t3) dieser beiden Stunden ist beobachtbar, dass die Fragestellung anhand des beigegebenen Ma-

¹⁰⁰ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alexander_the_Great_mosaic.jpg, abgerufen am 23.08.2022.

¹⁰¹ Frau Böhm hat diesem Satz keine Quellenangabe beigegeben.

¹⁰² <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MakedonischesReich.jpg>, abgerufen am 23.08.2022.

terials beantwortbar ist, sodass die Evaluationskriterien als erfüllt gelten können.¹⁰³ Hieraus ergibt sich der Befund, dass bei Frau Böhm vor der E-Session 3 in der Abstimmung von Fragestellung und Materialauswahl Unsicherheiten bestehen. Im Gegensatz dazu stehen die fünf nach der E-Session 3 beobachteten Stunden mit Fragestellung: An all diesen Erhebungszeitpunkten (t5-t9) ist beobachtbar, dass Frau Böhm Materialien auswählt, mit denen sich die Fragestellung auch beantworten lässt. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl*. Frau Böhm scheint an Sicherheit gewonnen zu haben.¹⁰⁴

Fortbildungsschwerpunkt

*Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen*¹⁰⁵

Während Frau Böhm in einer (t2) der beiden (t2, t3) Stunden mit Fragestellung vor der E-Session 3 beobachtbar unpassende Arbeitsaufträge beigt (dies ist wohl eine Folge der schon unpassenden Materialauswahl), ist dies in keiner der drei Stunden mit Aufgabenstellung nach der E-Session 3 (t5, t8, t9) beobachtbar. Frau Böhm erfüllt dabei auch die Evaluationskriterien. Dies gilt als leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen*.¹⁰⁶

Fortbildungsschwerpunkt

*Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Materialien*¹⁰⁷

An den drei Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 3, an denen Frau Böhm den Materialien auch Aufgabenstellungen beigt (t1-t3), regt sie beobachtbar ausschließlich zu einem inhaltsbezogenen Umgang mit Materialien an. An zwei der drei Erhebungszeitpunkte nach der E-Session 3, an denen Frau Böhm den Materialien Aufgabenstellungen beigt, ist beobachtbar, dass sie zu einem methodenbezogenen Umgang mit Materialien anregt und dabei die Evaluations-

¹⁰³ Beurteilung der Beantwortbarkeit in t0, t1, t4 nicht möglich (t0, t1: Themastunden; t4: Fragestellung ohne Materialbeigabe).

¹⁰⁴ Um den Daten gerecht zu werden, wurde das Bewertungsraster in diesem Anwendungskontext flexibel gehandhabt.

¹⁰⁵ Beurteilung der Passung in t0, t1, t4, t6, t7 nicht möglich (t0, t1: Themastunden; t4: Fragestellung ohne Materialbeigabe, t6, t7: Reziprokes Lernen).

¹⁰⁶ Um den Daten gerecht zu werden, wurde das Bewertungsraster in diesem Anwendungskontext flexibel gehandhabt.

¹⁰⁷ t0: keine Aufgabenstellung vorhanden (Lehrperson bestreitet ganze Stunde im Plenumsgespräch); t4: Lernaussgangslagenerhebung; t6, t7: Reziprokes Lernen.

kriterien erfüllt: In t8 ist eine Aufgabenstellung methodenbezogen und zwei sind inhaltsbezogen, in t9 halten sich die Arten des Umgangs die Waage: eine Aufgabenstellung regt zu methodenbezogenem Umgang an und eine zu inhaltsbezogenem. Insofern findet sich nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Materialien*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien in Bezug auf
folgende Beobachtungsaspekte:

Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl

Passung von Fragestellung und Aufgabenstellung

Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Materialien

Als Unterrichtsbeispiel möchte ich an dieser Stelle ausgewählte Aspekte der in t9 beobachteten Stunde zeigen: Frau Böhm erfüllt hier die Evaluationskriterien in mehrfacher Hinsicht: Sie achtet auf eine Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl und dazu passende Aufgabenstellungen und darüber hinaus regt sie in der Aufgabenstellung zu einem methodenbezogenen Umgang mit Materialien an. Im Folgenden sei der Verlauf dieser Stunde exemplarisch rekonstruiert, sodass die drei o.g. interessierenden Beobachtungsaspekte gut nachvollziehbar sind. Die Fragestellung der Stunde lautet: *Wie lebten die Römer am Limes?*¹⁰⁸

Frau Böhm steigt mit einer Karte des Landkreises xxx in die Stunde ein. Frau Böhm verweist darauf, dass die Römer ebenfalls diese Gegend bewohnt hätten. Frau Böhm nutzt das Material, indem sie über die Kategorie Raum ein Kontinuum in die Gegenwart herstellt. Das Material ist somit passend zur Fragestellung ausgewählt.

Nachdem die Fragestellung fixiert ist, blendet Frau Böhm M2 ein und geht folgendermaßen vor:

Die Lehrperson regt die Lernenden im Plenum an, darüber nachzudenken, woher man denn eigentlich wisse, dass es den Limes gegeben habe. Anhand einer Fotografie (M2) bespricht die Lehrperson dann im weiteren Verlauf, dass oft erst die Luftbildarchäologie Aufschluss über Existenz und Verlauf des Limes gebe. (P4-t9-Masterprotokoll: Z. 23)

¹⁰⁸ Die Fragestellung im Wortlaut lautet: *Die Römer in Bayern – wie lebt es sich am Limes?* Im Unterrichtsgespräch wird deutlich, dass es sich bei dieser Formulierung um eine rhetorische Frage handelt. Frau Böhm „vereindeutigt“ in der Phase der Hinführung zur Fragestellung im Plenum gegenüber den Lernenden ihre Fragestellung selbst hin zu *Wie lebten die Römer am Limes?* Vgl. P4-t9-Masterprotokoll: Z. 2.

Auch M2¹⁰⁹ hat Frau Böhm passend zur Fragestellung ausgewählt, denn wenn man über den Limes spricht, ist es sicher sinnvoll zu hinterfragen, wie das Wissen überhaupt zustande gekommen ist. Anschließend nutzt Frau Böhm M3¹¹⁰, um wie folgt vorzugehen:

Die Lehrperson blendet eine Karte (M3) des Landkreises ein, in die Überreste des Limes sowie Denkmäler und Museen zum Limes eingezeichnet sind. Die Lernenden dürfen im Plenum erläutern, welche dieser "Spuren" sie schon einmal besichtigt haben, z. B. mit der Familie. (P4-t9-Masterprotokoll: Z. 21)

Frau Böhm setzt das Material ein, um lebensweltliches Vorwissen zu aktivieren. So können die Lernenden das im weiteren Verlauf der Stunde erworbene neue Wissen gut mit vorhandenem verknüpfen. Denn eine solche Vernetzung ist für den Aufbau kognitiver Strukturen besonders günstig. Es kann also befunden werden, dass auch M3 passend zur Fragestellung ausgewählt ist.

Schließlich arbeitet Frau Böhm mit der Geschichtskarte M4¹¹¹: Darauf sind die Grenzen des Römischen Reiches in Europa, im Nahen Osten und in Nordafrika in der Mitte des zweiten Jahrhunderts n. Chr. zu erkennen.

Die Lehrperson erläutert im Plenum, dass es den Limes nicht nur im Landkreis xxx gegeben habe, sondern dass dieser quer durch Europa verlaufen sei. Sie geht dabei auch auf die Herkunft und Bedeutung des Wortes *Limes* sowie auf den Zweck dieser Befestigungsanlage ein. (P4-t9-Masterprotokoll: Z. 21)

Ausgehend von M4 klärt Frau Böhm also die Bezeichnung Limes als ein epochenspezifisches Beispiel des Konzepts *Grenze*. Frau Böhm nutzt M4 somit, um den Limes in einen größeren Zusammenhang einzubetten. Auch M4 ist demnach passend zur Fragestellung *Wie lebten die Römer am Limes?* ausgewählt, denn in der Orchestrierung der Stunde ist es sinnvoll, zunächst einmal zu klären, wo der Limes verlaufen ist, bevor man sich dem Leben am Limes zuwendet.

Schließlich nutzt Frau Böhm die auf einem Arbeitsblatt enthaltene Rekonstruktionszeichnung M5¹¹², anhand derer das Leben der Römer am Limes dargestellt wird:

Die Zeichnung zeigt nicht nur den Limes selbst, sondern auch Römer und Germanen im friedlichen Zusammenleben (Handel, ...). Die beigegebenen Arbeitsaufträge fokussieren zunächst den Blick bei der Bildbetrachtung: Über Aufgabenstellung 1 nehmen die Lernenden die Elemente des Limes in den Blick, über deren Funktionen denken sie durch Aufgabenstellung 2 nach:

¹⁰⁹ P4-t9-Präsentation: S. 2.

¹¹⁰ P4-t9-Präsentation: S. 4.

¹¹¹ P4-t9-Präsentation: S. 5. Der folgende Link führt zur Karte: https://www.researchgate.net/figure/Map-of-the-Roman-Empire-in-the-mid-2-nd-century-AD-created-as-part-of-the-EU-culture_fig1_351514988

¹¹² P4-t9-Arbeitsblatt: S. 8.

Ein Schulbuchverlag entscheidet sich für diese Rekonstruktionszeichnung zum Thema „Leben am Limes in Bayern“.

1. Beschreibt, was ihr in der Zeichnung alles erkennen könnt, indem ihr Schlagwörter/ Begriffe findet, die zu den Markierungen passen.
2. Überlegt, welche Aufgaben des Limes durch die einzelnen Bildszenen dargestellt werden, und notiert euch eure Ideen zu den Begriffen in den Kästchen.¹¹³

Hervor sticht Aufgabenstellung 3, in der Frau Böhm zu einem methodenbezogenen Umgang mit der Rekonstruktionszeichnung anregt:

3. *Aber woher wissen wir, dass das alles so gewesen sein könnte? Was fehlt, damit wir das Thema auch wirklich verstehen können?* Beratschlagt mit eurem Bankbachbar, nach welchen Quellen und Darstellungen ihr suchen würdet, damit wir die Geschichte, die wir mit diesem Bild erzählen, auch wirklich belegen können. Ihr könnt dafür auch eurer Geschichtsbuch S. 124 ff. heranziehen.¹¹⁴

Frau Böhm zielt also darauf ab, dass die Lernenden das vorgegebene Wissen nicht unhinterfragt übernehmen, sondern es auf Plausibilität prüfen. Darüber hinaus fördert sie die Einsicht, dass es Quellengattungen gibt, die typisch für eine bestimmte Zeit – hier die römische Antike – sind. Zudem spiegelt sich in der Aufgabenstellung, dass geschichtliche Darstellungen, die als Beleg dienen, auch den Triftigkeiten Genüge leisten sollen. Die Aufgabenstellung illustriert demnach, auf welche Weise Frau Böhm im Unterricht Methodenkompetenz der Lernenden aufbaut, auch wenn diese nicht im Zentrum der Stunde steht. Frau Böhm nutzt die Aufgabenstellung vielmehr, um punktuell die Methodenkompetenz zu fördern. Die Lernenden auch in Stunden mit inhaltsbezogenem Fokus zu einem methodenbezogenen Umgang mit Materialien anzuregen (wie schon in t8), ist eine nachhaltige Möglichkeit, Methodenkompetenz zu fördern.

E-Session 4: Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion

Fortbildungsschwerpunkt Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion

An den fünf Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 4 (t0-t4) ist Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion nicht beobachtbar. Nach der E-Session 4 ist an einem (t7) der fünf (t5-t9) Erhebungszeitpunkte beobachtbar, dass Frau Böhm Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion durchführt. Sie erfüllt dabei auch die Evaluationskriterien. Insofern findet sich nach der E-Session 4 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*.

¹¹³ P4-t9: Arbeitsblatt: S. 8.

¹¹⁴ P4-t9-Arbeitsblatt: S. 8.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion

In t6 führt Frau Böhm Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion durch und erfüllt dabei die Evaluationskriterien. Im Folgenden soll illustriert werden, wie Frau Böhm dabei vorgeht und auf welche Weise sie die Evaluationskriterien erfüllt.

Zunächst zur Durchführung im Allgemeinen:

Frau Böhm teilt die Klasse für das Reziproke Lernen in 2 Gruppen. Gruppe 1 beschäftigt sich mit der Teilfragestellung *Warum führten die Römer Kriege?* und den entsprechenden Quellen. Gruppe 2 sucht anhand der entsprechenden Quellenauswahl Antworten auf die Teilfragestellung *Wie verhielten sich die Römer nach einem Sieg?* Beiden Gruppen ist auch noch die übergeordnete Fragestellung *Können Kriege gerecht sein?* beigegeben. Gruppe 1 besteht aus 4 Vierergrüppchen, Gruppe 2 besteht aus 3 Vierergrüppchen. (P4-t7-Masterprotokoll: Z. 24)

Die Evaluationskriterien für die qualitätsvolle Adaption des Reziproken Lernens in Bezug auf eigenes Unterrichtsmaterial sind dahingehend erfüllt, dass Frau Böhm in einem Setting Fragestellung, Quellenauswahl und Rollenanweisungen so arrangiert hat, dass Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion überhaupt erst möglich wird. In einem ersten Schritt hat sie Materialien beigegeben, bei denen es sich – bezogen auf die Fragestellung – um Quellen handelt. Dementsprechend hat sie in einem nächsten Schritt die Rollenanweisungen für Re-Konstruktion (und nicht für De-Konstruktion) ausgewählt. Fragestellungen und Materialien für Gruppe 1 illustrieren dies:

Materialauswahl für die Gruppe *Warum führten die Römer Kriege?*¹¹⁵

M2: Cicero. *De officiis* I, 34: Und in der Politik ist das Kriegerrecht besonders zu beachten. Denn da es zwei Arten von Konfliktlösung gibt – eine mittels Verhandlung und eine mittels Gewaltanwendung – und da erstere spezifisch für den Menschen ist, die zweite für wilde Tiere, muss man Zuflucht zur letzteren (Gewaltanwendung) dann nehmen, wenn es nicht möglich ist, die erstgenannte (Verhandlung) anzuwenden. (Landesbildungsserver Baden-Württemberg, o. J.)

M3: Cicero. *De re publica* III, 35: Ungerecht sind diejenigen Kriege, die ohne Grund unternommen worden sind. Kann man doch keinen gerechten Krieg führen, außer zur Vergeltung oder um Feinde abzuwehren. Kein Krieg gilt als gerecht, außer wenn er angekündigt und erklärt ist und es nur um die Forderung nach Rückgabe von Eigentum geht. (Albrecht 2013, S. 203)¹¹⁶

¹¹⁵ P4-t7-Materialien: S. 15. Frau Böhm hat auf dem Arbeitsblatt auch die Lebensdaten der antiken Autoren sowie eine kurze Kontextualisierung der abgedruckten Passagen beigegeben.

¹¹⁶ Es handelt sich M3 um eine Übersetzung von Albrecht (2013). Frau Böhm verwendet in der beobachteten Stunde ganz ähnlich lautende Übersetzung der gleichen Textpassage

M4: Livius. *Römische Geschichte VIII*: Wollt ihr gegen die Unterworfenen und Besiegten grausam vorgehen? Es steht euch frei, ganz Latium zu verwüsten, dort weite Einöden zu schaffen, von wo ihr in vielen großen Kriegen oft ein hervorragendes Heer als Bundesgenossen gehabt habt. Oder wollt ihr nach dem Beispiel der Vorfahren die römische Macht vergrößern, indem ihr die Besiegten in die Bürgerschaft aufnehmt? Die Möglichkeit unter größtem Ruhm zu wachsen, ist eingetreten. (Hillen, 1994, S. 13–14)

Gruppe 2 beschäftigt sich mit der Fragestellung *Wie verhielten sich die Römer nach einem Sieg?*¹¹⁷

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Frau Böhm erfüllt das Evaluationskriterium, zur Fragestellung passende Quellen beizugeben, sodass Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion durchführbar ist.

Sodann zu den Rollenanweisungen: Wie bereits erwähnt, hat Frau Böhm passend zur Fragestellung und zu den Quellen die Rollenanweisungen für Re-Konstruktion ausgewählt. Frau Böhm hält die Rollenanweisungen für die Lernenden in schriftlicher Form auf einem Arbeitsblatt parat, nachdem manche SchülerInnen in t6 bei der Durchführung von Reziprokem Lernen für De-Konstruktion Unsicherheit in Bezug auf die Ausführung der Rollenanweisungen geäußert hatten.¹¹⁸ Offensichtlich hat Frau Böhm auf Basis dieser Rückmeldung ihren eigenen Unterricht überdacht und verbessert. Dies dürfte für mehr Klarheit gesorgt haben, denn in t7 treten derartige Bitten der Lernenden nicht mehr auf. Die Lernenden sollen die Antworten auf die Rollenanweisungen in den weißen Feldern, die eine Eintragungsmöglichkeit darstellen, schriftlich festhalten.

An den Rollenanweisungen hat Frau Böhm im Vergleich zur originalen Fassung geringfügige Modifikationen am Wortlaut vorgenommen. Dies zeigt, dass Frau Böhm geprüft hat, inwiefern die Rollenanweisungen für die Lernvoraussetzungen ihrer Lerngruppe passend sind. Der Charakter der Rollenanweisungen insgesamt bleibt aber erhalten, sodass historisches Lernen ermöglicht wird: Die Lernenden formulieren ihre Vorannahmen zu einer historischen Frage. Diese werden nach Sichtung des Materials reflektiert (Vorhersager). Anschließend dürfen die SchülerInnen die historische Frage materialgestützt beantworten. In diesem Prozess identifizieren die Lernenden in Quellen zentrale Stellen und beseitigen Unklarheiten (Klärer). Auch setzen sie sich reflektiert mit Perspektivität auseinander (Fragensteller). Nach Vollendung dieser methodischen Schritte beantworten die Lernenden die historische Frage (Zusam-

ohne Quellenangabe, deren Herkunft nicht mehr rekonstruiert werden konnte. Aus Gründen des Urheberrechts wird auf deren Abdruck verzichtet.

¹¹⁷ Als Materialien hat Frau Böhm Übersetzungen aus Cicero *De officiis* I, 35 sowie Polybios *Historiae* 10. 15, 4–8 ausgewählt. (P4–t7-Materialien: S. 16)

¹¹⁸ P4–t6-Masterprotokoll: Z. 30. In dieser Stunde zeigt Frau Böhm den Lernenden für die Erklärung der Rollen ein eigens erstelltes Erklärvideo, sie fixiert aber die Rollenanweisungen für die Weiterarbeit nicht schriftlich auf einem Arbeitsblatt.

menfasser). An Frau Böhms Adaption der Rollenanweisungen auf ihren eigenen Unterricht zeigt sich, wie sie die Evaluationskriterien dahingehend erfüllt, dass historisches Denken möglich wird.

Darüber hinaus kommuniziert Frau Böhm die ModeratorInnenrolle der Rolleninhaber klar. Auf diese Weise stellt sie positive Interdependenz her. Der Gesamterfolg ist vom Beitrag jedes Mitglieds abhängig:

Die Lehrperson blendet zu Beginn die den Lernenden bereits bekannte Überblicksfolie zum Reziproken Lernen ein, auf der vier Symbolfiguren abgebildet sind, die die RolleninhaberInnen verkörpern, und benennt die vier Rollen. Die Lehrperson nutzt diese Überblicksfolie, um schon wie in t6 daran zu erinnern, dass die RolleninhaberInnen die Diskussion der Gruppe moderieren müssten. (P4-t7-Masterprotokoll: Z. 24)

Es wird also deutlich, dass Frau Böhm das Gütekriterium der positiven Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern durch Verweis auf die ModeratorInnenrolle erfüllt.

Schließlich sei noch eine beobachtete Teilsituation erwähnt, die Einblicke in Frau Böhms Akzentuierung in der Nachbesprechung des Reziproken Lernens im Plenum ermöglicht. Da das Reziproke Lernen für Re-Konstruktion einen Fokus auf Förderung von Methodenkompetenz legt, ist interessant, inwiefern die Lehrperson dem bei der Nachbesprechung des Reziproken Lernens auch Raum gibt.

Zu Beginn der Nachbesprechung ruft die Lehrperson die Frage auf, warum die Römer Krieg geführt hätten und wann Kriege aus damaliger Sicht gerecht gewesen seien. Diese Doppelfrage führt zu einer Vermischung der Antworten. So werden auf dem Whiteboard unter dieser Doppelfrage folgende Punkte festgehalten: Aus Sicht Ciceros sei ein Krieg dann gerecht, wenn er der Verteidigung, Rache, Rückeroberung sowie der Entfaltung von Macht diene. Dies seien aus Ciceros Sicht auch Gründe für Kriege der Römer. Darüber hinaus pickt die Lehrperson die zweite Fragestellung aus dem Reziproken Lernen heraus (*Wie verhielten sich die Römer nach einem Sieg?*) und bespricht im Plenum zusammen mit den Lernenden, dass die Römer dem Bericht von Polybios zufolge nach einem Krieg üblicherweise geplündert, versklavt und zerstört hätten, was im Widerspruch zu Ciceros Annahmen stehe, dass man nach einem Sieg für diejenigen sorgen müsse, die man gewaltsam besiegt habe. Um diesen Widerspruch aufzulösen, müsse man weitere Quellen zu Rate ziehen. (P4-t7-Masterprotokoll: Z. 24)

Es wird in der Nachbesprechung also deutlich, dass zwar einerseits die Beantwortung der inhaltsbezogenen Fragestellungen und somit die Rolle des Zusammenfassers im Vordergrund steht, dass aber gleichzeitig auch Widersprüche zwischen den Texten und somit die Rolle des Fragenstellers Raum bekommen.

Insgesamt kann demnach befunden werden, dass Frau Böhm mit dem aufeinander abgestimmten Setting aus Fragestellung, Quellenauswahl und Rollenanweisungen für Re-Konstruktion die Evaluationskriterien für die qualitätsvolle Adaption auf eigenen Unterricht erfüllt. Auf diese Weise ermöglicht Frau Böhm den SchülerInnen historisch-denken-Lernen.

Face-to-Face 2: Reziprokes Lernen für De-Konstruktion & Motivation

Fortbildungsschwerpunkt *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion*

An den sechs (t0-t5) Erhebungszeitpunkten vor der Face-to-Face 2 ist nicht beobachtbar, dass Frau Böhm Reziprokes Lernen für De-Konstruktion durchführt. An den vier (t6-t9) Erhebungszeitpunkten danach ist beobachtbar, dass Frau Böhm Reziprokes Lernen für De-Konstruktion einmal (t6) durchführt. Frau Böhm erfüllt dabei auch die Evaluationskriterien. Insofern findet sich nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Reziprokes Lernen für De-Konstruktion

In t6 führt Frau Böhm Reziprokes Lernen für De-Konstruktion durch und erfüllt dabei die Evaluationskriterien. Im Folgenden soll illustriert werden, wie sie dabei vorgeht.

Die Evaluationskriterien für die qualitätsvolle Adaption des Reziproken Lernens in Bezug auf eigenes Unterrichtsmaterial sind dahingehend erfüllt, dass Frau Böhm in einem Setting Fragestellung, Darstellung und Rollenanweisungen so arrangiert hat, dass Reziprokes Lernen für De-Konstruktion möglich wird. Dies wird im Folgenden kurz erläutert: Die von Frau Böhm formulierte Fragestellung lautet *Wer oder was regelt das Zusammenleben im römischen Staat?* In einem ersten Schritt hat sie dem Reziproken Lernen als Material einen kurzen Film¹¹⁹ beigegeben, bei dem es sich – bezogen auf die Fragestellung – um eine Darstellung handelt. Dementsprechend hat sie in einem nächsten Schritt die Rollenanweisungen für De-Konstruktion (und nicht für Re-Konstruktion) ausgewählt.

Sodann zu den Rollenanweisungen: Frau Böhm hat diese geringfügig modifiziert, indem sie die Art der Darstellung (Film) angepasst und kleinere Umformulierungen am Wortlaut vorgenommen hat. Dies zeigt, dass Frau Böhm geprüft hat, inwiefern die Rollenanweisungen zu den Lernvoraussetzungen ihrer Klasse passen. Den Charakter der Rollenanweisungen hat sie dabei aber nicht verändert. Frau Böhm stimmt die Rollenanweisungen vielmehr auf das eigene Unterrichtsmaterial ab, sodass historisches Denken der Lernenden ermöglicht wird: Bezogen auf eine historische Frage formulieren die Lernenden

¹¹⁹ P4-t6-Präsentation: S. 6. (Der Clip ist in die Präsentation eingebettet und unter diesem Link abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=TVVMsYSImUo>, zuletzt aufgerufen am 07.04.2022.)

Vorannahmen dazu. Nach Sichtung der filmischen Darstellung gleichen die Lernenden ihre Vorannahmen mit dem Gesehenen ab (Vorhersager). Anschließend dürfen sie mit Hilfe der filmischen Darstellung die historische Frage beantworten. Über die Rollenanweisungen prüfen die Lernenden die filmische Darstellung auf deren Absicht (Klärer) und empirische und normative Triftigkeit (Fragensteller). Anschließend beantworten die Lernenden die Fragestellung (Zusammenfasser).

Für die Einführung der Rollenanweisungen hat Frau Böhm eigens ein Erklärvideo erstellt, in dem sie die Rollenanweisungen erläutert. Diese sind gleichzeitig verschlagwortet und eingeblendet.¹²⁰

Nachdem das Erklärvideo gezeigt ist, verzichtet Frau Böhm auf eine schriftliche Fixierung der Rollenanweisungen. Dies führt zu folgender Situation in der Nachbesprechung des Reziproken Lernens:

In der Nachbesprechung der Gruppenarbeit merken einzelne Lernende an, dass sie sich anhand des Erklärvideos nicht in allen Punkten hätten merken können, welche Aufgabe genau mit der Ausführung einer Rollenkarte verbunden sei. Die Lehrperson bedankt sich für die Rückmeldung, gibt an, in Zukunft hierauf zu achten. (P4-t6-Masterprotokoll: Z. 24)

Bemerkenswert ist, dass Frau Böhm in der darauffolgenden Stunde (t7) Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion durchführt und die Rollenanweisungen auf einem Arbeitsblatt verschriftlicht.¹²¹

Darüber hinaus verweist Frau Böhm im Erklärvideo¹²² auf die ModeratorInnenrolle der RolleninhaberInnen:

Wir arbeiten mit dem Film zu unserer Leitfrage und dafür bekommt jeder von uns eine gewisse Rolle zugeteilt, denn jeder von uns muss sich mit einem bestimmten Thema ein bisschen genauer auseinandersetzen und uns andere dazu bringen, auch über diese verschiedenen Bereiche nachzudenken. (0.15–0.35)

Anschließend erklärt sie in dem Clip die einzelnen Rollen und am Ende des Clips ruft Frau Böhm noch einmal in Erinnerung:

Jeder von uns ist der Moderator für seinen Themenbereich und wir alle helfen zusammen. (4.26–4.35)

Es wird deutlich, dass Frau Böhm den Rahmen für eine gemeinsame Verantwortlichkeit der Gruppe für das Endergebnis schafft. Somit ist das Evaluationskriterium der positiven Interdependenz bei der Durchführung Reziproken Lernens erfüllt.

Bei dem gezeigten Film handelt es sich um ein Erzeugnis der Geschichtskultur. Frau Böhm nutzt den Film, um die Kompetenzentwicklung ihrer Lernenden zu fördern, ohne dass die Filmschaffenden selbst mit dem Film dieses

¹²⁰ P4-t6-Präsentation: S. 5 (Erklärvideo) und P4-t6-Screenshots Rollenanweisungen: S. 10-14.

¹²¹ P4-t7-Arbeitsblatt: S. 16.

¹²² P4-t6-Präsentation: S. 5.

Ziel verfolgt hätten¹²³, denn im Film werden Teile der Geschichte der römischen Republik auf einer rein inhaltlichen Ebene erzählt, Bezüge auf Quellen beispielsweise erfolgen nicht oder nur rudimentär und auch der Unterschied zwischen Vergangenheitsbausteinen und weiteren Bausteinen wird von den Filmschaffenden nicht transparent gemacht. Schreiber (2007b) hat auf diese Möglichkeit der Kompetenzförderung hingewiesen (S. 228–229).

Auffällig ist, dass Frau Böhm hier nicht mit einer auf De-Konstruktion abzielenden Fragestellung arbeitet, sondern mit einer inhaltsbezogenen: *Wer oder was regelt das Zusammenleben im römischen Staat?* Über die Rollenanweisungen trainiert Frau Böhm aber auch einen de-konstruierenden Umgang mit dem Film. Zudem fokussiert sie in der Nachbesprechung nicht nur auf die Beantwortung der inhaltsbezogenen Fragestellung über den Zusammenfasser. Sie gibt auch den von Klärer und Fragensteller angeregten Arbeitsschritten Raum im Plenumsgespräch, wie folgende beobachtete Teilsituation zeigt:

In Bezug auf den Klärer stellt die Lehrperson im Plenum die Frage, welche Vergangenheitsbausteine sie denn gefunden hätten. Die Lernenden benennen u. a. das Forum Romanum als architektonisches Zeugnis sowie römisches Vokabular, wie *cursus honorum* oder *res publica*. Als Bausteine, die der Gegenwart entstammen, nennen die Lernenden die nachgestellten Szenen, in denen ein Mann und eine Frau einen Römer und eine Römerin nachahmen. Diese weiteren Bausteine bezögen sich aber allesamt ebenfalls auf Vergangenes und nicht auf die Gegenwart. Im Plenumsgespräch wird sodann die Absicht der Filmemacher besprochen. Als Ergebnis des Gesprächs der Lehrperson mit den Lernenden ist festzuhalten, dass der Film in erster Linie über etwas Vergangenes informieren möchte. Dies solle auch auf unterhaltsame Weise erfolgen, was sich bspw. an den in römischer Manier gekleideten SchauspielerInnen zeige. In Bezug auf den Fragensteller erläutert die Lehrperson, man könne grundsätzlich anhand von Quellen rekonstruieren, wie die Römer damals gekleidet waren und so durch Reenactment im Film darstellen. Die Lehrperson erarbeitet im Plenumsgespräch zusammen mit den Lernenden, dass man in diesem konkreten Fall aber nicht erfahre, woher der Film seine Quellen beziehe. Der Film bleibe also Belege für die Vergangenheitsbausteine schuldig (Es werden nicht alle im Film enthaltenen Vergangenheitsbausteine geprüft.). Eine Schülerin fügt an, dass man also auch gar nicht überprüfen könne, inwiefern die Interpretationen der Vergangenheitsbausteine durch die Filmemacher sinnvoll seien. Die Lehrperson bejaht dies und erklärt, diese Feststellung entspreche dem dritten Teilaspekt auf der Rollenkarte des Fragenstellers: Die Lernenden bräuchten also mehr Informationen, um dies zu beurteilen. Ergänzend erläutert sie: In Bezug auf die im Film behauptete Verbesserung der Rechtssicherheit für die römischen Bürger verweise der Film auf die 12-Tafel Gesetze. Aber auch an dieser Stelle macht die Lehrperson klar, dass man als Zuseher nicht erfahre, was genau in diesen Gesetzen stehe. (P4-t6-Masterprotokoll: S. 24)

Diese beobachtete Teilsituation ermöglicht also tiefgehendere Einblicke in Frau Böhms Akzentuierung des Reziproken Lernens: Trotz inhaltsbezogener Fragestellung geht es Frau Böhm auch um ein Training von De-Konstruktion.

¹²³ Der Film wird in der auf Youtube beigegeben Beschreibung als „Unterrichtsfilm“ bezeichnet.

Insgesamt kann demnach befunden werden, dass Frau Böhm mit dem Setting aus Fragestellung, filmischer Darstellung und Rollenanweisungen für De-Konstruktion die Evaluationskriterien für die qualitätsvolle Adaption auf eigenen Unterricht erfüllt. Auf diese Weise ermöglicht Frau Böhm den Lernenden historisch-denken-Lernen.

Fortbildungsschwerpunkt *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation*

An den sechs Erhebungszeitpunkten (t0-t5) vor der Face-to-Face 2 ist beobachtbar, dass Frau Böhm versucht, tiefe Ebenen der Motivation zu berücksichtigen, indem sie in t0 (zweimal), t1 und t2 eine Orientierungsgelegenheit anbietet und dabei die Evaluationskriterien teilweise erfüllt. In t3 und t5 berücksichtigt sie tiefe Ebenen der Motivation, indem sie eine Orientierungsgelegenheit anbietet, die den Evaluationskriterien entspricht. Auch fördert sie in t4 das interessenbezogene Arbeiten der Lernenden unter Erfüllung der Evaluationskriterien und berücksichtigt auf diese Weise tiefe Ebenen der Motivation.

Nach der Face-to-Face 2 ist ebenfalls beobachtbar, dass Frau Böhm tiefe Ebenen der Motivation berücksichtigt: Denn an zwei (t7, t8) der vier (t6-t9) Erhebungszeitpunkte nach der Face-to-Face 2 bietet sie eine Orientierungsgelegenheit unter Erfüllung der Evaluationskriterien an. Außerdem bietet sie an zwei weiteren Erhebungszeitpunkten eine Orientierungsgelegenheit (t7, t9) an, bei der die Evaluationskriterien teilweise erfüllt sind. Da nach der Face-to-Face 2 keine anderen Formen der Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation beobachtbar sind als zuvor, findet sich insgesamt gesehen im Geschichtsunterricht von Frau Böhm kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation*.

E-Session 5: Differenzierung

Fortbildungsschwerpunkt *Differenzierung*

Weder vor der E-Session 5 noch danach ist beobachtbar, dass Frau Böhm differenziert. Insofern findet sich nach der E-Session 5 in ihrem Geschichtsunterricht kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Differenzierung*.

E-Session 6: Lernstandsdiagnose

Fortbildungsschwerpunkte *Erhebung von Lernausgangslage und -lernfortschritt* und *Konsequenzen aus der Erhebung der Lernausgangslage bzw. des Lernfortschritts*

Vor der E-Session 6 ist an einem (t4) der acht (t0-t7) Erhebungszeitpunkte beobachtbar, dass Frau Böhm eine Erhebung der Lernausgangslage (Interesse)

durchführt und dabei die Evaluationskriterien erfüllt. Zudem zieht Frau Böhm daraus auch Konsequenzen für die weitere Gestaltung der Unterrichtsreihe, wobei sie ebenfalls die Evaluationskriterien erfüllt.¹²⁴ An den beiden (t8 & t9) Erhebungszeitpunkten nach der E-Session 6 ist nicht mehr beobachtbar, dass Frau Böhm die Lernausgangslage erhebt. Insofern findet sich nach der E-Session 6 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Erhebung der Lernausgangslage und Ziehen der Konsequenzen daraus*.

Zudem ist weder vor der E-Session 6 noch danach beobachtbar, dass Frau Böhm den Lernfortschritt erhebt. Insofern findet sich nach der E-Session 6 in ihrem Geschichtsunterricht kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Erhebung des Lernfortschritts und Ziehen der Konsequenzen daraus*.

Über mehrere Fortbildungsveranstaltungen hinweg: Digitale Medien

Fortbildungsschwerpunkte *Answergarden, Edupad, E-Book, Easyfeedback als Unterstützung für historisch-denken-Lernen eingesetzt*

Im Folgenden wird überblicksartig skizziert, wie häufig Frau Böhm digitale Medien aus den Fortbildungsveranstaltungen als Unterstützung für historisch-denken-Lernen im Unterricht einsetzt.¹²⁵ Die Aufschlüsselung erfolgt bezogen auf die einzelnen digitalen Medien.

- **Answergarden:** Am Erhebungszeitpunkt vor der Face-to-Face 1 (t0) ist nicht beobachtbar, dass Frau Böhm Answergarden im Geschichtsunterricht verwendet. An den neun (t1-t9) Erhebungszeitpunkten danach ist beobachtbar, dass sie das Potential dieses digitalen Mediums einmal (t4) als Unterstützung für historisch-denken-Lernen nutzt und dabei auch die Evaluationskriterien einhält. Insofern findet sich nach der Face-to-Face 1 bei Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Answergarden als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.

¹²⁴ Die Kategorien *Erhebung der Lernausgangslage* und *Ziehen der Konsequenzen daraus* werden für die Einschätzung, inwiefern diesbezüglich Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln vorliegen, in Summe beurteilt (s. dazu Codierleitfaden, Abschnitt E6). Gleiches gilt für die *Erhebung des Lernfortschritts* und *Ziehen der Konsequenzen daraus*.

¹²⁵ Gerade im Umgang mit digitalen Medien sind Rituale von herausragender Bedeutung, denn sie bestimmen die Qualität der Nutzung. Gleichwohl soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass bewusst nicht erhoben worden ist, inwiefern die Lehrperson bei deren Nutzung Rituale implementiert, weil nicht zweifelsfrei ausgeschlossen werden kann, ob die Lehrperson nicht auf bestehende Rituale zurückgreift.

- Edupad, E-Book, Easyfeedback: Weder vor deren Einführung in den Fortbildungen noch danach ist beobachtbar, dass Frau Böhm diese digitalen Medien im Geschichtsunterricht einsetzt. Insofern findet sich nach den E-Sessions 1, 4 und 6 bei Frau Böhm kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption der Fortbildungsschwerpunkte *Edupad, E-Book* oder *Easyfeedback als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Answergarden als Unterstützung für historisch-denken-Lernen eingesetzt

Die beobachtete Stunde in t4 bildet den Auftakt der Unterrichtsreihe zur römischen Antike. Sie findet live und online über ein Videokonferenzsystem statt. Frau Böhm nutzt in dieser Stunde das Potential von Answergarden zur Aktivierung von Vorwissen und Vorannahmen, denn die Lernenden sind dazu angehalten, darin zu notieren, was sie mit den Schlagworten Rom bzw. Römer verbinden.¹²⁶ Am Ende finden sich im Answergarden viele unterschiedliche Eintragungen.¹²⁷ Bevor in den Folgestunden eine Antwort auf die Fragestellung der Unterrichtsreihe „Rom sei Dank?!“ – *Wie prägten die Römer unsere heutige Welt?* erarbeitet wird, regt Frau Böhm mit diesem digitalen Medium und der Art seiner Einbindung in den Unterricht also dazu an, dass sich die Lernenden ihr Vorwissen und ihre Vorannahmen zu dem Themenfeld vergegenwärtigen, bevor in den Folgestunden an der Fragestellung der Unterrichtsreihe gearbeitet wird. Insofern wird das Medium als Unterstützung für historisch-denken-Lernen fruchtbar gemacht. In der Art der Einbindung des Answergardens im Unterricht erfüllt Frau Böhm also die Evaluationskriterien, da das Potential des digitalen Mediums so genutzt wird, dass historisch-denken-Lernen ermöglicht wird. Zudem bereitet das hier schlagwortartig aktivierte Vorwissen der im weiteren Verlauf der Stunde folgenden Erhebung der Lernausgangslage (Interesse)¹²⁸ zur römischen Antike den Boden. Insofern ist auch das Evaluationskriterium der Adaptivität berührt.

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse von Frau Böhm

Für Frau Böhm scheinen gerade die Kernelemente der KLUG-Fortbildungsreihe (E-Session 1 bis Face-to-Face 2) bedeutsam zu sein, denn die bei Frau Böhm

¹²⁶ P4-t4-Answergarden: S. 3.

¹²⁷ Vermerkt sind: Forum Romanum, Weltmacht, Macht, Eroberung, Knechtschaft, Opfergaben, Tiber, Vatikan, Petersdom, Latein, Italien, 753, Romulus, Remus, Cäsar, Legionäre, Papst, Vergangenheit, alt, Götter, gepflasterte Straßen, große Gebäude, Thermen, Limes.

¹²⁸ P4-t4-Masterprotokoll: Z. 39.

auftretenden Hinweise auf Adaption finden sich bezogen auf die Fortbildungsschwerpunkte dieser Veranstaltungen. Von besonderer Attraktivität sind für Frau Böhm offensichtlich die E-Sessions 1 und 2, denn die vier erheblichen Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln treten allesamt bei Fortbildungsschwerpunkten aus diesen Veranstaltungen auf. Frau Böhm gelingt es zudem, die verwandten Fortbildungsschwerpunkte *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* (E-Session 1) sowie *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug* (E-Session 2) aufeinander zu beziehen. Dies zeigt sich in der Intensität der Hinweise im Fortbildungsschwerpunkt *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*. Auffällig ist auch das überlappende Auftreten von erheblichen Hinweisen auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* und des damit verwandten Fortbildungsschwerpunktes *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*. Dies bedeutet, dass Frau Böhm sich bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichts durch die Adaption dieser beiden Fortbildungsschwerpunkte am Regelkreis des historischen Denkens orientiert und somit historisch-denken-Lernen fördert.

Auch den im KLUG-Projekt auf Geschichtsunterricht gewendeten, lernförderlichen Methoden steht Frau Böhm offen gegenüber, denn hier ergeben sich Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezogen auf drei der insgesamt vier entsprechenden Fortbildungsschwerpunkte: Beim *Advance Organizer* finden sich erhebliche Hinweise, beim *Reziproken Lernen für Re-Konstruktion* und für *De-Konstruktion* immerhin offenkundige Hinweise. Frau Böhm gelingt es dabei auch, derartige Methoden bei der Erprobung im Unterricht auch den Evaluationskriterien entsprechend umzusetzen. Hinsichtlich der Adaption der Methode der *Direkten Instruktion* finden sich bei Frau Böhm aber keine Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln. Typisch für Frau Böhm ist auch, dass bei keinem nach der E-Session 2 behandelten Fortbildungsschwerpunkt erhebliche Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln mehr auftauchen. Gleichwohl tritt bis einschließlich der Face-to-Face 2 in jeder Veranstaltung mindestens ein offenkundiger Hinweis auf die Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes auf. Frau Böhm scheint also jeder Fortbildungsveranstaltung ein Element zu entnehmen und es den Evaluationskriterien entsprechend auf ihren Unterricht zu wenden. In Summe lässt sich festhalten: Die Evaluationsbefunde weisen darauf hin, dass Frau Böhm in der Fortbildung gelernt hat, historisch-denken-Lernen zu lehren. Dies zeigt sich gerade im Zusammenspiel der Wirksamkeit in Bezug auf die Fortbildungsschwerpunkte *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*, *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug*, *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion* bzw. *De-Konstruktion* und *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*. Frau Böhm scheint das übergeordnete Fortbildungsziel, historisch-denken-Lernen zu lehren, erreicht zu haben. In Bezug auf die Adaption der Fortbildungsschwerpunkte aus den E-Sessions 5 und 6 finden sich bei Frau Böhm dann aber

überhaupt keine Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln mehr. Besonders für Frau Böhm ist gleichwohl, dass die Fortbildungsschwerpunkte *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation* (Face-to-Face 2) sowie *Erhebung der Lernausgangslage und Ziehen der Konsequenzen daraus* (E-Session 6) schon vor der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung in ihrem Unterricht beobachtbar sind. Dies unterscheidet Frau Böhm von den anderen ProbandInnen.

7.1.2 Herr Ganghofer: Der Aussteiger

Portrait der Lehrperson

Bei Lehrperson 2 handelt es sich um Herrn Ganghofer. Herr Ganghofer stellt einen Fall dar, der nach dem Verfahren der maximalen Kontrastierung am Rand des Feldes zu verorten ist. Er ist der Proband, bei dem sich in den wenigsten Fortbildungsschwerpunkten Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln ergeben. Ich interpretiere ihn daher als Aussteiger aus der Fortbildungsreihe.

Er ist 47 Jahre alt und verfügt über eine in Studium und Ausbildung erworbene Lehrbefähigung für das Fach Geschichte an Gymnasien und unterrichtet derzeit an einem Gymnasium die Fächer Englisch und Geschichte. Herr Ganghofer blickt einschließlich des Vorbereitungsdienstes auf 18 Jahre Berufserfahrung zurück. Neben seinen unterrichtlichen Verpflichtungen ist Herr Ganghofer an seiner Schule mit der Funktion des pädagogischen Betreuers für die Mittelstufe betraut. Er ist nicht Teil der Schulleitung und unterrichtet mit 23 Stunden in Vollzeit. Das zurückliegende Corona-Schulhalbjahr charakterisiert Herr Ganghofer in der Post-Erhebung im Juni 2021 folgendermaßen: Seine beiden am KLUG-Projekt teilnehmenden Geschichtsklassen waren von einer mindestens viermonatigen Schulschließung betroffen. Er überbrückte diese Phase, indem er Geschichte im Distanzunterricht gab. Außerdem unterrichtete er in Präsenz insgesamt sechs Wochen lang Geschichte in geteilten Klassen. In diesen Angaben spiegeln sich die beobachteten Unterrichtsstunden, die zu den Erhebungszeitpunkten t0-t3 sowie t6 online und zu den Erhebungszeitpunkten t4 sowie in t7-t9 in Präsenz stattfanden – in t7 mit der geteilten Klasse, in t8 und t9 mit der gesamten.

Im Folgenden wird Herrn Ganghofers Lernprogression dargestellt.

E-Session 1: Fragestellung als Orientierungsgelegenheit & Advance Organizer

Fortbildungsschwerpunkt *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*

Vor der E-Session 1 ist an keinem der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Herr Ganghofer den Lernenden eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anbietet. An zwei der sieben Erhebungszeitpunkte (t2-t9) nach

der E-Session 1 ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anbietet: Zunächst zu den Fragestellungen, die tatsächlich eine gesamte Stunde leiten:¹²⁹ Herr Ganghofer bietet in t3 eine auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellung mit Vergangenheitsbezug an und in t8 eine Fragestellung, die den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur aufgreift. In beiden Fällen hält Herr Ganghofer die Evaluationskriterien ein. Insofern findet sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*.

Besonders für Herrn Ganghofer ist aber auch, dass er den Lernenden zahlreiche Fragestellungen bzw. Themen präsentiert, von denen viele keine gesamte Stunde leiten, weil sie nur in einen Advance Organizer eingebettet sind. Wenn man zudem die lediglich in den Advance Organizers verankerten Fragestellungen¹³⁰ mit einbezieht, bestätigt sich der bereits geschilderte Eindruck: Herr Ganghofer hat im Blick, Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten zu formulieren oder versucht es zumindest: In t2 ist beobachtbar, dass er immerhin in drei Fällen das Irritationspotential eines Themas antizipiert, auch wenn er noch keine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anbietet und somit die Evaluationskriterien teilweise erfüllt. In t3 hingegen ist beobachtbar, dass er in vier Fällen eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anbietet und somit die Evaluationskriterien erfüllt, ebenso in t4 in einem Fall. Die 13 auf einen Punkt in der Vergangenheit bezogenen Fragestellungen bzw. Themen im beobachteten Advance Organizer aus t2 zeigen aber auch, dass Herr Ganghofer nach der E-Session 1 weiterhin auf alte Muster zurückgreift.

Fortbildungsschwerpunkt *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*

Vor der E-Session 1 ist an keinem der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Herr Ganghofer auf das gestellte Thema eine zusammenfassende Antwort formuliert. Nach der E-Session 1 ist an einem (t8) von acht (t2-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar, dass er dafür sorgt, dass die gestellte Fragestellung wieder aufgegriffen und beantwortet wird. Er hält dabei die Evaluationskriterien ein. Insofern findet sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*.

¹²⁹ Aufgrund ihrer hohen Aussagekraft sind nur sie Grundlage in der Kategorie der Beurteilung der Wirksamkeit.

¹³⁰ Deren hohe Anzahl in t2 und t3 erklärt sich daraus, dass Herr Ganghofer in diesen beiden Stunden je einen Advance Organizer einführt.

Fortbildungsschwerpunkt

Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe

Weder vor der E-Session 1 noch danach ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer einen Bezug zu einem Thema bzw. zu einer Fragestellung einer Unterrichtsreihe herstellt.¹³¹ Insofern findet sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe*.

Unterrichtsbeispiel: Lehrperson antizipiert Irritationspotential eines Themas, aber sie bietet noch keine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit an

Die nachfolgende Situation veranschaulicht eines der drei Beispiele, die illustrieren, dass Herr Ganghofer das Irritationspotential eines Themas antizipiert, in denen aber auch deutlich wird, dass er noch keine Fragestellung also Orientierungsgelegenheit anbietet.

Welche römischen Superstars kennt man heute noch?

Die Lehrperson stellt den Lernenden die Frage, ob ihnen die auf einem Bild dargestellte Figur aus dem Lateinunterricht ein Begriff sei. Nachdem eine Schülerin die Frage wie erwünscht richtig mit „Augustus“ beantwortet hat, verweist die Lehrperson darauf, dass Augustus und Cäsar den Menschen heutzutage noch ein Begriff seien und man sich daher mit diesen Figuren detaillierter beschäftigen werde. Aus diesem Grund laute die zugehörige Fragestellung: Welche römischen Superstars kennt man heute noch? (P2-t2-Masterprotokoll: Z. 2)

Herr Ganghofer hat mit Cäsar und Augustus zwei historische Figuren aus der Römerzeit ausgewählt, die in der Geschichtskultur über Jahrhunderte immer wieder auftauchen, und sie mit dem Etikett „Superstars“ versehen. Herr Ganghofer hat also das Irritationspotential dieser beiden Figuren erkannt. Gleichwohl ist die Fragestellung so formuliert, dass man sie schlicht mit „Cäsar“ und „Augustus“ beantworten könnte. Die Fragestellung greift also nicht den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur auf. Das Gesagte weist ebenfalls nicht in Richtung einer tiefergehenden Beschäftigung. Denn Herr Ganghofer verdeutlicht auch im Plenumsgespräch nicht, dass bspw. erarbeitet werden würde, warum die Erinnerung an gerade diese beiden Figuren bis heute lebendig ist. Es ist denkbar, dass die Geschichte von Augustus und Cäsar schlichtweg inhaltsbezogen erarbeitet wird. Der Schwerpunkt einer Fragestellung als Orientierungsgelegenheit liegt aber darin, dass sie Lernende zu eigener historischer Orientierung befähigt und nicht nur ein Phänomen aus der Geschichtskultur aufgreift. Zusammenfassend lässt sich also festhalten: In

¹³¹ Dies wäre in t2 und t3 möglich gewesen.

der Formulierung der Fragestellung und in dem Gesagten wird deutlich, dass Herr Ganghofer das Irritationspotential der beiden historischen Figuren Cäsar und Augustus antizipiert, dass es ihm aber noch nicht gelingt, eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anzubieten.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Fragestellung greift den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der
aktuellen Geschichtskultur auf

Besonders an Herrn Ganghofer ist, dass er in t8 eine Fragestellung für eine Stunde formuliert, die den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur aufgreift. Eine Fragestellung in dieser Kategorie ist bei keiner anderen Lehrperson beobachtbar. Im Folgenden wird dieses Beispiel skizziert, bei dem Herr Ganghofer zudem die Evaluationskriterien für derartige Fragestellungen einhält:

Früher war alles besser?!

Die Lehrperson schildert, dass viele Menschen heutzutage behaupteten, früher sei alles besser gewesen. Als Beleg dafür fährt sie mit einem Zitat von Aristoteles fort: „Wenn die Schüler so dumm bleiben wie heute, geht die Demokratie unter.“ Schließlich liest sie noch ein Zitat vor, das sie der Süddeutschen Zeitung zuschreibt und das ins Jahr 1973 datiert: „Wenn die Schüler so dumm bleiben wie heute, bauen wir in Deutschland in 30 Jahren keine Autos mehr.“ Anschließend fasst die Lehrperson zusammen, dass sich der Befund, früher sei alles besser gewesen, über Generationen hinweg erhalten habe. Im Plenum regt sie dazu an, darüber nachzudenken, warum das so sei. Nachdem sie verschiedene Wortmeldungen berücksichtigt hat, gibt die Lehrperson bekannt, dass nun geprüft werden müsse, ob früher tatsächlich alles besser gewesen sei. (P2-t8-Masterprotokoll: Z. 3)

Der Ausspruch „Früher war alles besser?!“ kann als Repräsentation von Geschichtskultur gelten. Dieser Ausspruch soll nun auf Triftigkeit geprüft werden, deswegen hat Herr Ganghofer ihn im Plenumsgespräch geringfügig zu einer Fragestellung modifiziert („War früher alles besser?“). Um Antworten zu finden, wird zum einen ein Artikel mit der These „Früher war nicht alles besser“ herangezogen: Die Lernenden erhalten nun die Aufgabe, zu prüfen, mit welchen Argumenten aus dem Artikel sie übereinstimmen und mit welchen nicht. Anschließend erhalten sie einen zweiten Artikel („Die Welt ist besser als Sie glauben!“) mit derselben Aufgabenstellung.¹³² Dieses Vorgehen führt vor Augen, dass Herr Ganghofer in seiner Fragestellung den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur aufgreift.

¹³² Beide Artikel: P2-t8: Materialien: S. 2-7.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Fragestellung aufgegriffen und beantwortet

Folgende Teilsituation in der beobachteten Stunde *Früher war alles besser?! illustriert*, inwiefern Herr Ganghofer eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit aufgreift und beantwortet:¹³³

Nachdem Artikel 1 gelesen worden ist, wirft die Lehrperson noch einmal die Fragestellung der Stunde in den Raum: „Also: War früher alles besser?“ Sie erkundigt sich in diesem Zusammenhang, inwiefern die Lernenden den Argumenten aus dem Artikel zustimmen oder nicht. Im Folgenden entspannt sich im Plenum darüber eine Diskussion mit reger Beteiligung. Die Lernenden tragen ihre Position vor und greifen auch immer wieder zustimmend oder ablehnend das vorher Gesagte auf. Die Lehrperson moderiert die Diskussion und fasst die genannten Punkte zusammen, aber sie greift nicht inhaltlich ein. Alle Lernenden können für sich eine Antwort auf die Fragestellung finden. (P2-t8: Masterprotokoll: Z. 5)

In der skizzierten Teilsituation wird deutlich, dass Herr Ganghofer die Fragestellung aufgreift und somit das Ziel der Unterrichtsstunde noch einmal klar vor Augen führt. Indem er Pro und Contra in der Debatte moderierend zusammenfasst, wird die Fragestellung beantwortet. Insofern können die Evaluationskriterien als erfüllt gelten.

Fortbildungsschwerpunkt *Advance Organizer*

An den beiden (t0, t1) Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 1 kann im Unterricht von Herrn Ganghofer kein Advance Organizer beobachtet werden. Danach (ab t2) verändert sich dies: Herr Ganghofer entwickelt insgesamt zwei Advance Organizer: Einen für die Jahrgangsstufe 6 zur römischen Geschichte und einen für die Jahrgangsstufe 10 zur Geschichte seit dem Ende des Ost-West-Konflikts. Die Verwendung der beiden Advance Organizer ist über die sieben Erhebungszeitpunkte nach der E-Session 1 jeweils nur einmal beobachtbar, und zwar in den Auftaktstunden (6. Jahrgangsstufe: t2; 10. Jahrgangsstufe: t3), obwohl in beiden Klassen weitere Beobachtungen folgen, in denen sich Herr Ganghofer in denselben Unterrichtsreihen bewegt (6. Jahrgangsstufe: t6, t7, t9; 10. Jahrgangsstufe: t4).

Insgesamt kann festgehalten werden: Herr Ganghofer konzipiert zwei Advance Organizer, die beide den Evaluationskriterien teilweise entsprechen (Mehrfachcodierung und Vorhandensein zentraler Konzepte: nicht erfüllt). Er setzt jeden Advance Organizer an einem Erhebungszeitpunkt im Unterricht ein. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 im Geschichts-

¹³³ Da dies die einzige Fragestellung ist, die Herr Ganghofer aufgreift, wird außer Acht gelassen, ob dieses Vorgehen typisch oder außergewöhnlich ist. Außergewöhnlich ist in jedem Fall, dass Herr Ganghofer die Fragestellung überhaupt aufgreift und beantwortet.

unterricht von Herrn Ganghofer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Advance Organizer*.

Herr Ganghofer nutzt seine beiden Advance Organizer an den beiden Erhebungszeitpunkten ausschließlich als Vorausorganisator. Die Verwendung eines Advance Organizers zur Aktivierung von Vorwissen oder für die Einbettung von Neuem kann nicht beobachtet werden.

E-Session 2: Konzeptarbeit & Direkte Instruktion

Fortbildungsschwerpunkt

Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug ¹³⁴

Vor der E-Session 2 findet an zwei (t0, t2) der drei Erhebungszeitpunkte (t0-t2) Konzeptarbeit statt, die den Evaluationskriterien teilweise entspricht: Herr Ganghofer fördert also auch schon vor der E-Session 2 das Verstehen von Konzepten, allerdings nur via Definition mit epochenspezifischen Merkmalen. Nach der E-Session 2 ist an zwei (t4, t9) von sechs (t3-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar, dass er das gleiche Vorgehen wie vor E-Session 2 praktiziert. Insofern findet sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug*.

Fortbildungsschwerpunkt *Direkte Instruktion*

An den drei Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 2 (t0-t2) ist keine direkte Instruktion beobachtbar. In einer (t4) der sechs beobachteten Stunden (t3-t9) nach der E-Session 2 ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer eine direkte Instruktion durchführt und dabei die Evaluationskriterien teilweise erfüllt. Insofern findet sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Direkte Instruktion*.

Fortbildungsschwerpunkt *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*

Weder vor der E-Session 2 noch danach ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer eine auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellung mit Vergangenheitsbezug formuliert, die ein Konzept enthält. Insofern findet sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich

¹³⁴ Der Einfachheit halber wird im Folgenden der Terminus Konzeptarbeit synonym zu „Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug“ verwendet.

der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*.

Unterrichtsbeispiel, bei dem die Evaluationskriterien nicht erfüllt sind:
Lehrperson führt eine direkte Instruktion zum Konzept *Weltmacht* durch

Herr Ganghofer versucht an einem Erhebungszeitpunkt (t3) eine direkte Instruktion durchzuführen. Er erfüllt dabei aber insgesamt gesehen noch nicht die Evaluationskriterien: Die Phasen Präsentation und generalisierende Zusammenfassung entsprechen nur in Ansätzen den Evaluationskriterien, auf Kontextualisierung, angeleitete und freie Praxis verzichtet Herr Ganghofer ganz. Im Folgenden wird die beobachtete Teilsituation und somit die Durchführung der Direkten Instruktion skizziert:

Herr Ganghofer verzichtet auf eine Kontextualisierung aus dem Unterrichtszusammenhang:

„Hier steht Weltmacht. Aber was ist eigentlich eine Weltmacht?“ (P2-t4-Masterprotokoll: Z. 16)

Dieser unvermittelte Einstieg in die Konzeptarbeit führt dazu, dass historische Orientierung gar nicht erst stattfinden kann. Sodann geht Herr Ganghofer zur Präsentation und zur generalisierenden Zusammenfassung über. Er blendet dafür ein Dokument ein, auf dem prototypische und epochenspezifische Merkmale des Konzepts sowie Bildbeispiele eingetragen sind.¹³⁵ Als prototypische Merkmale hat Herr Ganghofer festgelegt: „Weltmacht ist durch militärische Stärke zu erreichen“, „Eine Weltmacht hat großen politischen Einfluss“ sowie „Eine Weltmacht durchdringt andere Länder auch wirtschaftlich“. Beim Vorlesen unterscheidet Herr Ganghofer beobachtbar epochenspezifische und prototypische Merkmale, allerdings dienen drei unterschiedliche Länder als epochenspezifische Beispiele (USA, China, Russland). Dies hat zur Folge, dass die Lernenden nicht nur einen, sondern drei Kontexte begreifen müssen. Zudem vermischt Herr Ganghofer Präsentation und generalisierende Zusammenfassung. All dies führt zu einer deutlichen Reduktion von Klarheit. Aus diesen Gründen sind die Evaluationskriterien bei dieser direkten Instruktion nicht erfüllt.

¹³⁵ P2-t4-Präsentation: S. 2.

E-Session 3: Passung von Fragestellung, Materialauswahl & Aufgabenstellung

Fortbildungsschwerpunkt

Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl

Die Datenbasis ist in Bezug auf das Erkenntnisinteresse als dürftig zu bezeichnen: An den vier Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 3 (t0-t3) kann überhaupt keine Aussage darüber getroffen werden, ob Herr Ganghofer Materialien auswählt, anhand derer die Fragestellung beantwortbar ist. Nach der E-Session 3 ist dies an einem (t8) der insgesamt fünf (t4, t6-t9) Erhebungszeitpunkte möglich: Hier ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer Materialien auswählt, anhand derer die Fragestellung beantwortbar ist. Er erfüllt dabei die Evaluationskriterien. Aufgrund der unzureichenden Datenbasis ist in Bezug auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln nach der E-Session 3 bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl* keine Aussage möglich.¹³⁶

Fortbildungsschwerpunkt *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen*

Zum Erhebungszeitpunkt t8 ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer Aufgabenstellungen auswählt, die zur Fragestellung passen. Gleichwohl ist in Bezug auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption

¹³⁶ Um eine Beurteilung von verändertem geschichtsunterrichtlichem Handeln hinsichtlich der Beantwortbarkeit der Fragestellung anhand der Materialien vornehmen zu können, wäre ein Vergleichsparameter wünschenswert gewesen. Herr Ganghofer hätte also idealerweise in beobachteten Stunden vor der E-Session 3 mit Fragestellungen gearbeitet, damit sich Hinweise darauf hätten ergeben können, ob sich sein geschichtsunterrichtliches Handeln in Bezug auf die Materialbeigabe verändert hat. Dies ist jedoch nicht der Fall. Denn der folgende Gesamtüberblick zeigt: Eine Beurteilung der Beantwortbarkeit der Fragestellung anhand der beigegebenen Materialien ist in t0-t7 sowie in t9 nicht möglich (t0, t1: Themastunden; t2, t3: reine Überblicksstunden am Advance Organizer; t6, t7: Herr Ganghofer übernimmt Fragestellung und Materialauswahl unverändert aus der E-Session; t4, t9: reine Wiederholungsstunden ohne Fragestellung). Hieraus ergibt sich folgendes Problem: Materialien beizugeben, mit denen die Fragestellung auch beantwortbar ist, gehört zu den zentralen Kompetenzen einer Geschichtslehrperson. Während bei anderen Fortbildungsschwerpunkten, wie etwa dem Advance Organizer, Konzeptarbeit, digitalen Medien oder Reziprotem Lernen denkbar und plausibel ist, dass diese nur hin und wieder im Unterricht sichtbar werden, weil sie schlichtweg nicht so häufig benötigt werden, basiert wohl nahezu jede Geschichtsstunde auf einer passenden Materialbeigabe. Da Herrn Ganghofers Performanz in Bezug auf diese zentrale Kompetenz so selten sichtbar ist, weil er nur an einem der zehn Erhebungszeitpunkte mit einer Fragestellung arbeitet, sei im Zuge einer strengen Selbstevaluation festgestellt, dass keine Aussage über ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln getroffen werden kann. Um den Daten gerecht zu werden, wurde das Bewertungsraster in diesem Kontext also flexibel gehandhabt.

des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen* keine Aussage möglich, weil die Datenbasis unzureichend ist.¹³⁷

Fortbildungsschwerpunkt Aufgabenstellung:

*Methodenbezogener Umgang mit Materialien*¹³⁸

Nach der E-Session 3 ist nur in t8 beobachtbar, dass Herr Ganghofer mit Aufgabenstellungen arbeitet. Hier regt er zu einem inhaltsbezogenen Umgang mit den Materialien an. Weder vor der E-Session 3 noch danach ist jedoch beobachtbar, dass Herr Ganghofer zu einem methodenbezogenen Umgang mit Materialien anregt. Insofern findet sich nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Materialien*.

E-Session 4: Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion

Fortbildungsschwerpunkt *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*

An den fünf Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 4 (t0-t4) ist weder Reziprokes Lernen noch ein ähnlich gelagertes Training von Re-Konstruktion¹³⁹ beobachtbar. Nach der E-Session 4 ist an zwei (begonnen in t6, Fortführung und Ergebnispräsentation in t7) von vier (t6-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar, dass Herr Ganghofer Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion anwendet. Offensichtlich hat Herr Ganghofer die Methode in der Veranstaltung gelernt und im Unterricht einmal erprobt. Denn er hat an den Rollenkarten keine Modifikationen vorgenommen und auch die auf das Reziproke Lernen bezogenen Materialien unverändert aus der E-Session übernommen. Aus diesem Grund kann hier nicht von einer qualitätsvollen Adaption der Inhalte aus der

¹³⁷ Beurteilung der Passung in t0-t7 sowie in t9 nicht möglich (t0, t1: Themastunden; t2, t3: reine Überblicksstunden am Advance Organizer; t6, t7: Lehrperson übernimmt Fragestellung und Materialauswahl unverändert aus der E-Session; t4, t9: reine Wiederholungsstunden ohne Fragestellung). Begründung für unzureichende Datenbasis: S. Abschnitt *Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl*. Die Begründung gilt auch in gleicher Weise.

¹³⁸ t0-t4, t9: In diesen Stunden ist keine Aufgabenstellung vorhanden. Die Lehrperson regt die Lernenden also nicht zu einer eigentätigen Auseinandersetzung mit Materialien an, sondern bestreitet all diese Stunden im Plenumsgespräch (In t0-t4 ist denkbar, dass dies dem Unterricht über Videokonferenz geschuldet ist. Andererseits führt die Lehrperson auch die Stunde in t9, die im Präsenzunterricht stattfindet, vollends im Plenumsgespräch durch.); t6, t7: Die Lehrperson übernimmt Fragestellung und Materialauswahl unverändert aus der E-Session.

¹³⁹ Ein solches Training müsste folgende Elemente umfassen: Vorannahmen und Vorwissen zu einer historischen Fragestellung reflektieren und überprüfen, methodengeleitetes Suchen nach Antworten in einer oder mehreren Quellen, ...

E-Session auf den eigenen Unterricht gesprochen werden. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 4 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*.

Face-to-Face 2: Reziprokes Lernen für De-Konstruktion & Motivation

Fortbildungsschwerpunkt *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion*

Weder vor Face-to-Face 2 noch danach ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer Reziprokes Lernen für De-Konstruktion durchführt. Insofern findet sich nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion*.

Fortbildungsschwerpunkt *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation*

An den fünf Erhebungszeitpunkten vor der Face-to-Face 2 (t0-t4) ist zweimal beobachtbar, dass Herr Ganghofer tiefe Ebenen der Motivation berücksichtigt, da er in t2 und t3 interessenbezogenes Arbeiten fördert. Er erfüllt dabei auch die Evaluationskriterien. An den vier Erhebungszeitpunkten nach der Face-to-Face 2 (t6-t9) ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer tiefe Ebenen der Motivation berücksichtigt, da er eine Orientierungsgelegenheit anbietet, die den Evaluationskriterien entspricht (t8). Zudem versucht er an einem weiteren Erhebungszeitpunkt (t9), tiefe Ebenen der Motivation zu berücksichtigen, indem er eine Orientierungsgelegenheit anbietet, bei der die Evaluationskriterien teilweise erfüllt sind. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Orientierungsgelegenheit angeboten

In t8 berücksichtigt Herr Ganghofer in seinem Handeln tiefe Ebenen der Motivation, indem er eine Orientierungsgelegenheit anbietet.

Wie im Einstieg deutlich wird, zielt Herr Ganghofer in der Stunde darauf ab, eine Antwort auf die Fragestellung *War früher alles besser?* zu finden.¹⁴⁰ Als Material nutzt er einen Zeitungsartikel (M1), in dem anhand verschiedener

¹⁴⁰ P2-t8-Masterprotokoll: Z. 3.

Beispiele die Frage verneinend beantwortet wird. Die Beispiele sind dem Buch eines Kabarettisten entnommen.¹⁴¹ Herr Ganghofer gibt M1 folgende Aufgabenstellung¹⁴² bei:

Mit welchen Argumenten/Ansichten des deutschen Kabarettisten stimmst du überein?
Mit welchen nicht? Begründe.

Nachdem M1 gelesen worden ist, wirft Herr Ganghofer noch einmal die Fragestellung der Stunde in den Raum:

„Also: War früher alles besser? Wie denkt ihr darüber, nachdem ihr den Text gelesen habt?“ Die Lehrperson erkundigt sich in diesem Zusammenhang, inwiefern die Lernenden den Argumenten aus dem Artikel zustimmen oder nicht. Im Folgenden entspannt sich im Plenum darüber eine Diskussion mit reger Beteiligung. Die Lernenden tragen ihre Position vor und greifen auch immer wieder zustimmend oder ablehnend das vorher Gesagte auf. Die Lehrperson moderiert die Diskussion und fasst die genannten Punkte zusammen, aber sie greift nicht inhaltlich ein. Alle Lernenden können für sich eine Antwort auf die Fragestellung finden. (P2-t8-Masterprotokoll: Z. 34)

Angeregt durch die Aufgabenstellung, gleichen die Lernenden die vergangenheits- und gegenwartsbezogenen Argumente aus dem Material mit ihrem Vorwissen sowie ihren Erfahrungen und Vorannahmen ab. Auf diese Weise können sie sich eine Position zur gängigen Annahme erarbeiten, ob denn früher alles besser gewesen sei, und mit Hilfe von Vergangenheit bzw. Geschichte über ihr eigenes Weltbild nachdenken. Die rege Beteiligung der Lernenden in der Nachbesprechung, moderiert durch Herrn Ganghofer, ist auch ein Hinweis darauf, dass das Anknüpfen an deren vorgängige Orientiertheit gelungen ist. Aufgrund dieser Konzeption kann befunden werden, dass das Setting aus Text, Aufgabenstellung und Nachbesprechung eine motivationsförderliche Orientierungsgelegenheit darstellt.

Unterrichtsbeispiel unter teilweiser Einhaltung der Evaluationskriterien:
Orientierungsgelegenheit angeboten

Im Folgenden soll am Beispiel von t9 veranschaulicht werden, wie Herr Ganghofer vorgeht, wenn er eine Orientierungsgelegenheit anbietet, bei der die Evaluationskriterien nur teilweise erfüllt sind. Das Thema der beobachteten Stun-

¹⁴¹ P2-t8: Materialien: S. 2. Darüber hinaus stellt Herr Ganghofer einen Auszug aus einem Sachbuch (P2-t8-Materialien: S. 3-7) zur Thematik bereit, der als Hausaufgabe gelesen werden muss (P2-t8-Masterprotokoll: Z. 22). Mir ist bewusst, dass gerade M1 als geschichtskulturelles Artefakt auch recht plakativ und oberflächlich erscheint. Die fachliche Richtigkeit des Textes steht aber nicht im Zentrum dieser Studie. Es geht hier vielmehr darum, zu untersuchen, wie die Lehrperson mit Hilfe von Geschichtskultur so unterrichtet, dass tiefe Ebenen der Motivation berücksichtigt werden.

¹⁴² P2-t8-Präsentation: S. 1.

de lautet *Von der Antike zum Mittelalter*. Nachdem Herr Ganghofer den Wandel des antiken Kaisertums zum mittelalterlichen besprochen hat¹⁴³, regt er folgendes Plenumsgespräch an:

„Für uns heute könnte das auch so sein. Vielleicht stecken wir auch gerade in einem Umbruch. Das Nebeneinander von Neuen und Altem merkt man oft erst einmal gar nicht. Das antike Kaisertum hat sich erst allmählich zum mittelalterlichen Kaisertum weiterentwickelt.“ Anschließend stellt die Lehrperson den Lernenden die auf Folie verschriftlichte Frage *Welche großen Neuanfänge gab es bisher in eurem Leben? Was war neu, was blieb gleich?* (P2-t9-Masterprotokoll: Z. 34)

Herr Ganghofer versucht mit dieser Anregung eine Orientierungsgelegenheit anzubieten und erfüllt die Evaluationskriterien dabei nur teilweise. Die Begründung für diese Einschätzung lautet wie folgt: Herr Ganghofer stellt zwar einen Zusammenhang zwischen Veränderungen in der Geschichte und Veränderungen im eigenen Leben der Lernenden her. Allerdings ist davon auszugehen, dass den Lernenden das Festbinden an die eigene vorgängige Orientiertheit nicht oder nur eingeschränkt gelingt, weil weder die Konzepte Kontinuität und Wandel noch deren prototypische Merkmale von Herrn Ganghofer explizit gemacht worden sind. Um Orientierung zu ermöglichen, ist aber gerade das Verfügen über prototypische Merkmale von entscheidender Bedeutung.

E-Session 5: Differenzierung

Fortbildungsschwerpunkt *Differenzierung*

Weder vor der E-Session 5 noch danach ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer differenziert. Insofern findet sich nach der E-Session 5 in seinem Geschichtsunterricht kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Differenzierung*.

E-Session 6: Lernstandsdiagnose

Fortbildungsschwerpunkte *Erhebung von Lernausgangslage und -lernfortschritt und Konsequenzen aus der Erhebung der Lernausgangslage bzw. des Lernfortschritts*

Weder vor der E-Session 6 noch danach ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer die Lernausgangslage oder den Lernfortschritt erhebt. Insofern findet sich nach der E-Session 6 in seinem Geschichtsunterricht kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption der Fortbildungsschwerpunkte *Erhebung von Lernausgangslage oder -fortschritt*.

¹⁴³ P2-t9-Masterprotokoll: Z. 35.

Über mehrere Fortbildungsschwerpunkte hinweg: Digitale Medien

Fortbildungsschwerpunkte *Answergarden, Edupad, E-Book, Easyfeedback als Unterstützung für historisch-denken-Lernen eingesetzt*

Weder vor den jeweiligen Fortbildungsveranstaltungen noch danach ist beobachtbar, dass Herr Ganghofer ein digitales Medium als Unterstützung für historisch-denken-Lernen einsetzt. Insofern findet sich in seinem Geschichtsunterricht kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption dieser Fortbildungsschwerpunkte.

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse von Herrn Ganghofer

Herr Ganghofer steht im maximalen Kontrast zu Frau Böhm. Zunächst zu einer Parallele: Bei Herrn Ganghofer treten wie auch bei Frau Böhm die intensivsten Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten aus E-Session 1 auf: In den Kategorien *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* und *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas* können offenkundige Hinweise befunden werden. Hier gelingt es Herrn Ganghofer also, die Evaluationskriterien einzuhalten. Ein grundsätzlicher Unterschied zu Frau Böhm ist aber die mangelnde Nachhaltigkeit, da sich bei ihm weder bezogen auf die Adaption von Fortbildungsschwerpunkten aus dieser noch aus anderen E-Sessions erhebliche Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln ergeben. Er adaptiert noch einen weiteren Fortbildungsschwerpunkt aus E-Session 1 (*Advance Organizer*) und auch einen aus E-Session 2 (*Direkte Instruktion*), hält dabei aber die Evaluationskriterien nur teilweise ein. In diesen Kategorien finden sich also nur noch leichte Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich deren Adaption. Herr Ganghofer scheint demnach der Erprobung dieser auf Geschichtsunterricht gewendeten Methoden grundsätzlich offen gegenüberzustehen. Da er dabei die Evaluationskriterien jedoch nur teilweise einhält, ist denkbar, dass er es aus Frustration über das teilweise misslungene Einbinden im Geschichtsunterricht bei diesen Versuchen belässt. Die nur teilweise Einhaltung der Evaluationskriterien bei der Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes ist ein fundamentaler Unterschied zu Frau Böhm, der es bei der Adaption in der Regel gelingt, die Evaluationskriterien auch einzuhalten¹⁴⁴. Ab E-Session 3 treten bei Herrn Ganghofer mit Ausnahme der *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation* (Face-to-Face 2) keine Hinweise mehr auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von ab dato neuen Fortbildungsschwerpunkten auf, auch das ein deutlicher Unterschied zu Frau Böhm, wie

¹⁴⁴ Gemessen an der Vielzahl der Fortbildungsschwerpunkte, bei denen sich bei Frau Böhm verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln zeigt.

oben skizziert. Herr Ganghofer scheint das übergeordnete Fortbildungsziel, historisch-denken-Lernen zu lehren, nicht erreicht zu haben – im Gegensatz zu Frau Böhm.

7.1.3 Herr Bayer: Der selektive Adaptierer

Portrait der Lehrperson

Bei Lehrperson 3 handelt es sich um Herrn Bayer. Er stellt einen Fall dar, der nach dem Verfahren der maximalen Kontrastierung in der Mitte des Feldes zu verorten ist. Er ist der Proband, bei dem sich in Bezug auf bestimmte Fortbildungsschwerpunkte Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln ergeben. Ich interpretiere ihn daher als selektiven Adaptierer.

Der 37-Jährige unterrichtet an einer Realschule die Fächer Deutsch und Geschichte. Er verfügt über eine in Studium und Ausbildung erworbene Lehrbefähigung für das Fach Geschichte an Realschulen. Herr Bayer hat einschließlich des Vorbereitungsdienstes elf Jahre Berufserfahrung. Neben dem Unterrichten hat Herr Bayer keine weitere Funktion an seiner Schule und auch nicht im Bildungssystem und er ist auch nicht Teil der Schulleitung. Sein Deputat beträgt 19 Stunden. Die Corona-Situation gestaltete sich gemäß seinen Angaben in der Post-Erhebung wie folgt: Mindestens eine seiner beiden am KLUG-Projekt teilnehmenden Geschichtsklassen war von der Schulschließung betroffen. Diese dauerte insgesamt mindestens vier Monate. Außerdem gab Herr Bayer an, während dieses Zeitfensters Geschichte im Distanzlernen, nicht aber in geteilten Klassen unterrichtet zu haben. Die beobachteten Stunden bestätigen diese Angaben: Die sieben beobachteten Stunden zu den Erhebungszeitpunkten t0 bis t7 fanden online statt, t8 und t9 in Präsenz mit der gesamten Klasse.

Im Folgenden wird Herrn Bayers Lernprogression dargestellt.

E-Session 1: Fragestellung als Orientierungsgelegenheit & Advance Organizer

Fortbildungsschwerpunkt *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*

An den beiden Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 1 (t0, t1) ist nicht beobachtbar, dass Herr Bayer eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit anbietet. An einem der acht Erhebungszeitpunkte nach der E-Session 1 (t2-t9) ist beobachtbar, dass Herr Bayer versucht, eine Orientierungsgelegenheit anzubieten und dabei die Evaluationskriterien teilweise einhält: Denn zum Erhebungszeitpunkt t2 formuliert er eine Fragestellung, die einen Vergleich zwischen Zeitpunkten in der Vergangenheit ermöglicht. Insofern findet sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein leichter Hinweis

auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*.

Fortbildungsschwerpunkt *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*¹⁴⁵

Vor der E-Session 1 ist an einem (t0) der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Herr Bayer das gestellte Thema im Verlauf der Stunde abermals aufgreift und mit den Lernenden eine zusammenfassende Antwort formuliert. Dabei erfüllt er die Evaluationskriterien. Nach der E-Session 1 ist beobachtbar, dass er an einem von sechs Erhebungszeitpunkten¹⁴⁶ (t5) die vergangenheitsbezogene Fragestellung aufgreift und beantwortet und dabei auch die Evaluationskriterien erfüllt. Allerdings formuliert er an fünf von sechs Erhebungszeitpunkten nach der E-Session 1 (t2, t3, t4, t6 und t7) nicht noch einmal eine zusammenfassende Antwort auf die Fragestellung bzw. das Thema. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*.

Fortbildungsschwerpunkt

Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe

Vor der E-Session 1 ist an keinem der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Herr Bayer eine Fragestellung für eine Unterrichtsreihe formuliert. Nach der E-Session 1 ist an einem (t2) von acht Erhebungszeitpunkten (t2-t9) eine Fragestellung für eine Unterrichtsreihe beobachtbar, zu der Herr Bayer aber keinen Bezug herstellt. Teilfragestellungen und leitende Fragestellung der Unterrichtsreihe stehen somit isoliert nebeneinander. Insofern findet sich nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe*.

Unterrichtsbeispiel: Fragestellung reicht über das vergangene Thema hinaus und ermöglicht einen Vergleich zwischen Zeitpunkten in der Vergangenheit

Die nachfolgend beschriebene Teilsituation illustriert Herrn Bayers Herleitung einer Fragestellung, die auf Orientierung in der Vergangenheit zielt:

¹⁴⁵ In dem folgenden Überblick sind nur Themen bzw. Fragestellungen berücksichtigt, die eine ganze Stunde leiten.

¹⁴⁶ In t8 und t9 finden Lernstandserhebungen statt, was dazu führt, dass Herr Bayer überhaupt keine Fragestellung bzw. kein Thema präsentiert.

Eine neue Dimension von Krieg? – der Erste Weltkrieg

Die Lehrperson kündigt zu Beginn der Stunde an, man werde nun den Ersten Weltkrieg als Ganzes Revue passieren lassen: Die ganze Stunde sei eine Wiederholung der Unterrichtsreihe zum Ersten Weltkrieg. Dafür habe sie, also die Lehrperson, für die Lernenden die eingeblendete Übersicht namens Advance Organizer konzipiert. Nun liest sie die Fragestellung vor, die im Advance Organizer als leitende Fragestellung verzeichnet ist: *Eine neue Dimension von Krieg? – der Erste Weltkrieg* – Dazu kündigt die Lehrperson an, man werde herausfinden, inwiefern sich der Erste Weltkrieg von früheren Kriegen unterschieden habe. (P3-t2-Masterprotokoll: Z. 1)

Die Absicht, durch die o.g. Fragestellung Orientierung in der Vergangenheit zu ermöglichen, weist in Richtung einer Fragestellung mit Vergangenheitsbezug, die auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielt. Gleichwohl hat ein Vergleich von Zeitpunkten in der Vergangenheit nur geringe Aussichten, die bisherige Orientiertheit von Lernenden zu irritieren. Insofern kann dieser Fragestellung nicht bescheinigt werden, eine Orientierungsgelegenheit für die Lernenden zu bilden. Im Übrigen greift Herr Bayer die Fragestellung im weiteren Verlauf der Stunde kein einziges Mal mehr auf.

Fortbildungsschwerpunkt *Advance Organizer*

Im Unterricht von Herrn Bayer kann für den gesamten Beobachtungszeitraum nach der E-Session 1 (t2-t9) ein Advance Organizer beobachtet werden (t2). In t0 und t1, also den beiden Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 1, ist nicht beobachtbar, dass Herr Bayer mit einem Advance Organizer arbeitet. Insgesamt lässt sich festhalten: Herr Bayer konzipiert einen Advance Organizer, der den Evaluationskriterien teilweise entspricht (Evaluationskriterien Mehrfachcodierung und Vorhandensein zentraler Konzepte: nicht erfüllt). Er setzt ihn an einem Erhebungszeitpunkt im Geschichtsunterricht ein. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 bei Herrn Bayer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Advance Organizer*.

E-Session 2: Konzeptarbeit & Direkte Instruktion

Fortbildungsschwerpunkt

*Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug*¹⁴⁷

An einem (t0) der drei Erhebungszeitpunkte (t0-t2) vor der E-Session 2 findet Konzeptarbeit, die den Evaluationskriterien teilweise entspricht, beobachtbar statt. Herr Bayer fördert also auch schon vor der E-Session 2 das Verstehen von Konzepten, allerdings ausschließlich via Definition mit epochenspezifischen

¹⁴⁷ Der Einfachheit halber wird im Folgenden der Terminus Konzeptarbeit synonym zu Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug verwendet.

Merkmale. Das gleiche Vorgehen praktiziert er beobachtbar auch an vier (t4, t5, t8, t9) von sieben (t3-t9) Erhebungszeitpunkten nach der E-Session 2. Gleichwohl unterscheidet er an einem weiteren Erhebungszeitpunkt (t7) prototypische und epochenspezifische Merkmale und setzt sie zueinander in Beziehung. Auf diese Weise erfüllt Herr Bayer bei der Konzeptarbeit in t7 die Evaluationskriterien. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug*.

Fortbildungsschwerpunkt *Direkte Instruktion*

Herr Bayer führt an einem (t3) der sieben Erhebungszeitpunkte (t3-t9) nach der E-Session 2 beobachtbar eine direkte Instruktion durch und erfüllt dabei die Evaluationskriterien teilweise. An den drei Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 2 (t0-t2) kann hingegen keine direkte Instruktion beobachtet werden. Insofern findet sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Direkte Instruktion*.

Fortbildungsschwerpunkt *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*

Weder vor der E-Session 2 noch danach ist beobachtbar, dass Herr Bayer eine auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellung mit Vergangenheitsbezug formuliert, die ein Konzept enthält. Insofern ist in Bezug auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit* keine Aussage möglich.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:

Lehrperson unterscheidet prototypische und epochenspezifische Merkmale und setzt sie in Beziehung

Folgende Teilsituation illustriert, auf welche Weise Herr Bayer in einer beobachteten Stunde (t7) prototypische und epochenspezifische Merkmale unterscheidet und sie dabei zueinander in Beziehung setzt:

Zu Beginn der Stunde erläutert die Lehrperson wiederholend, diejenigen Lernenden, deren Eltern oder Großeltern eine Migrationserfahrung besäßen, hätten in der Vorstunde die Hausaufgabe bekommen, ihre Angehörigen hierzu zu befragen. Als Leitfaden für das Gespräch haben sie von der Lehrperson ein Dokument mit entsprechenden Fragen erhalten.

In dem Dokument sind in vier Kästen vier prototypische Merkmale von Migration samt Fragen beigegeben: 1) Menschen verlassen ihre Heimat und überschreiten dabei Grenzen. -> Von wo nach wohin wurde migriert? 2) Die Ursachen für Migration sind eingeteilt in Push-Faktoren und Pull-Faktoren. -> Warum wurde emigriert? Was hat in die BRD „gezogen“? 3) Migrant*innen machen während und nach der Migration bestimmte Erfahrungen. -> Wie wurde z. B. das Verlassen des Herkunftslandes und das Ankommen in der BRD erlebt? 4) Migration hat Auswirkungen auf die Herkunfts- und Aufnahmeländer. In den Fragen in den Kästen spiegeln sich die jeweiligen prototypischen Merkmale. (P3-t7-Masterprotokoll: Z. 15)

Eine bestimmte Gruppe von Lernenden hat also den Arbeitsauftrag erhalten, die prototypischen Merkmale in einer außerunterrichtlichen Zeitzeugenbefragung anzuwenden und somit epochenspezifische Beispiele für die prototypischen Merkmale zu finden.¹⁴⁸ Nach der eingangs beschriebenen Einführung definiert Herr Bayer für die gesamte Klasse das Konzept *Migration* mit den prototypischen Merkmalen vom Übersichtsdocument. Anschließend sind die Lernenden angehalten, das über die jeweilige Familienhistorie Herausgefundene zu erzählen. Herr Bayer abstrahiert das Gesagte und trägt es in die Tabelle mit verschiedenen epochenspezifischen Beispielen der prototypischen Merkmale von *Migration* ein. Als epochenspezifische Beispiele dienen die Migrationsbiografien der Familien der Lernenden. Es ist offensichtlich, dass Herr Bayer prototypische und epochenspezifische Merkmale nicht nur unterscheidet, sondern auch darauf achtet, beide miteinander zu verzahnen. Insofern sind in dieser Stunde die Evaluationskriterien für Konzeptarbeit erfüllt.

E-Session 3: Passung von Fragestellung, Materialauswahl & Aufgabenstellung

Fortbildungsschwerpunkt

Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl

Die Datenbasis ist in Bezug auf das Erkenntnisinteresse als dürftig zu bezeichnen: An den vier Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 3 (t0-t3) kann überhaupt keine Aussage darüber getroffen werden, ob Herr Bayer Materialien auswählt, anhand derer die Fragestellung beantwortbar ist. Nach der E-Session 3 ist dies an zwei (t4, t5) der insgesamt sechs (t4-t9) Erhebungszeitpunkte möglich: Hier ist beobachtbar, dass Herr Bayer Materialien auswählt, anhand derer die Fragestellung beantwortbar ist. Er erfüllt dabei auch die Evaluationskriterien. Aufgrund der unzureichenden Datenbasis gilt das Beobachtete als ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln nach

¹⁴⁸ Der Arbeitsauftrag ist zwar in der Vorstunde vergeben worden, die Ergebnispräsentation ist aber zentraler Teil der beobachteten Stunde. Aus diesem Grund wird er der beobachteten Stunde zugerechnet. Zudem: Auch wenn der Arbeitsauftrag nur für eine bestimmte Gruppe an Lernenden vergeben wurde, so fußt die Gesamtkonzeption der Stunde auf diesem Arbeitsauftrag. Insofern erscheint die Codierung als Arbeitsauftrag angemessen.

der E-Session 3 bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl*.¹⁴⁹

Fortbildungsschwerpunkt *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen*

Zum Erhebungszeitpunkt t4 ist beobachtbar, dass Herr Bayer Aufgabenstellungen auswählt, die auch zur Fragestellung passen. Gleichwohl ist in Bezug auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen* keine Aussage möglich, weil die Datenbasis unzureichend ist.¹⁵⁰

Fortbildungsschwerpunkt

Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Material

Herr Bayer zielt an den drei Erhebungszeitpunkten (t0, t1, t3) mit Aufgabenstellung vor der E-Session 3 auf einen inhaltsbezogenen Umgang mit Materialien ab und er verfährt an den drei Erhebungszeitpunkten (t4, t7, t9) mit Aufgaben-

¹⁴⁹ Um eine Beurteilung von verändertem geschichtsunterrichtlichem Handeln hinsichtlich der Beantwortbarkeit der Fragestellung anhand der Materialien vornehmen zu können, wäre ein Vergleichsparameter wünschenswert gewesen. Herr Bayer hätte also idealerweise in beobachteten Stunden vor der E-Session 3 mit Fragestellungen gearbeitet, damit sich Hinweise darauf hätten ergeben können, ob sich sein geschichtsunterrichtliches Handeln in Bezug auf die Materialbeigabe verändert hat. Dies ist jedoch nicht der Fall. Denn der folgende Gesamtüberblick zeigt: Beurteilung der Beantwortbarkeit in t0-t3 sowie in t6-t9 nicht möglich (t0, t1, t3, t6, t7: Themastunden; t2: reine Überblicksstunde am Advance Organizer; t8, t9: Lernstandserhebung.) Hieraus ergibt sich folgendes Problem: Materialien beizugeben, mit denen die Fragestellung auch beantwortbar ist, gehört zu den zentralen Kompetenzen einer Geschichtslehrperson. Während bei anderen Fortbildungsschwerpunkten, wie etwa Advance Organizer, Konzeptarbeit, digitalen Medien oder Reziprotem Lernen denkbar und plausibel ist, dass diese nur hin und wieder im Unterricht sichtbar werden, weil sie schlichtweg nicht so häufig benötigt werden, basiert wohl nahezu jede Geschichtsstunde auf einer passenden Materialbeigabe. Da Herrn Bayers Performanz in Bezug auf diese zentrale Kompetenz so selten sichtbar ist, sei im Zuge einer strengen Selbstevaluation nur ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in Bezug auf die Adaption dieses Fortbildungsschwerpunktes festgestellt. Um den Daten gerecht zu werden, wurde das Bewertungsraster in diesem Kontext also flexibel gehandhabt.

¹⁵⁰ Beurteilung der Passung in t0-t3 sowie in t5-t9 nicht möglich (t0, t1, t3, t6, t7: Themastunden; t2: reine Überblicksstunde am Advance Organizer; t5: t8: keine Aufgabenstellung vorhanden (t5: Herr Bayer bestreitet die ganze Stunde im Plenumsgespräch, t8: Lernstandserhebung); t9: In dieser Stunde setzt Herr Bayer zwar auch eine Aufgabenstellung ein, er stellt die Stunde aber nicht unter das Dach einer Fragestellung. Begründung für unzureichende Datenbasis: S. Abschnitt *Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl*. Die Begründung gilt auch in gleicher Weise. Da die Performanz Herrn Bayers nur an einem Erhebungszeitpunkt sichtbar wird, kann im Zuge einer methodisch strengen Untersuchung keine Aussage mehr über ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in Bezug auf die Passung von Fragestellung und Aufgabenstellung getroffen werden.)

stellung nach der E-Session 3 gleichermaßen. Insofern findet sich nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Materialien*.¹⁵¹

E-Session 4: Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion

Fortbildungsschwerpunkt *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*

Weder an den fünf Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 4 (t0-t4) noch an den fünf Erhebungszeitpunkten danach (t5-t9) ist Reziprokes Lernen oder ein ähnlich gelagertes Training von Re-Konstruktion im Unterricht von Herrn Bayer beobachtbar. Insofern findet sich nach der E-Session 4 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*.

Face-to-Face 2: Reziprokes Lernen für De-Konstruktion & Motivation

Fortbildungsschwerpunkt *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion*

An den sechs Erhebungszeitpunkten vor der Face-to-Face 2 (t0-t5) ist nicht beobachtbar, dass Herr Bayer Reziprokes Lernen für De-Konstruktion durchführt. An einem (t6) der vier Erhebungszeitpunkte (t6-t9) danach ist beobachtbar, dass Herr Bayer einmal das De-Konstruieren mit Elementen aus dem Reziproken Lernen zu trainieren versucht und dabei die Evaluationskriterien teilweise erfüllt. Insofern findet sich nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion*.

Unterrichtsbeispiel unter teilweiser Einhaltung der Evaluationskriterien:
Reziprokes Lernen für De-Konstruktion

Das in t6 Beobachtete kann nicht als Reziprokes Lernen bezeichnet werden, weil es nicht als kooperative Lernform realisiert wurde. Es enthält Ansätze von

¹⁵¹ t2: Aufgabenstellung ohne Materialbezug; t5&t8: In diesen Stunden ist keine Aufgabenstellung vorhanden. Die Lehrperson regt die Lernenden also nicht zu einer eigentätigen Auseinandersetzung mit Materialien an, sondern bestreitet all diese Stunden im Plenumsgespräch; t6: Training von De-Konstruktion unter Nutzung von Elementen des Reziproken Lernens.

De-Konstruktion, wobei aber die Evaluationskriterien nicht eingehalten werden. Im Folgenden wird illustriert, wie Herr Bayer dabei vorgeht und auf welche Weise er die Evaluationskriterien (nicht) erfüllt:

Die Lehrperson steigt in die Stunde ein, indem sie ankündigt: „Unser Thema heute ist noch einmal der Weg in die Diktatur Hitlers.“ Anschließend fährt die Lehrperson fort, dass dazu ein MrWissen2Go-Video gezeigt und analysiert werde. (...) Sie kündigt an, dass die Lernenden nun in MS-Teams in Gruppenräume eingeteilt würden und in der Gruppe nun eine Vorhersage zum Thema *Die Errichtung der NS-Diktatur* treffen müssten. Die Lehrperson verweist darauf, dass das Thema ja schon in der letzten Stunde behandelt worden sei. (P3-t6-Masterprotokoll: Z. 1)

Der Prozess des De-Konstruierens ist stets gelenkt durch eine Fragestellung. Da Herr Bayer auf eine Fragestellung verzichtet hat, ist dieses Evaluationskriterium nicht erfüllt.

Darüber hinaus kann das Beobachtete nicht als Reziprokes Lernen bezeichnet werden: Herr Bayer verzichtet in der beobachteten Stunde auf den Einsatz von Rollenanweisungen. Stattdessen gibt er den Lernenden mehrere „Schritte“ (angelehnt an Rollenanweisungen) vor. Da aber Herr Bayer die Lernenden im Plenumsgespräch durch die einzelnen Schritte führt¹⁵², handelt es sich nicht um eine kooperative Lernform, weswegen auch das Evaluationskriterium der positiven Interdependenz nicht erfüllt ist. Die Lernenden besprechen Schritt 1 in Gruppen, nachdem er von Herrn Bayer anmoderiert worden ist. Sodann streamt Herr Bayer den Clip¹⁵³. Schritt 2 bespricht Herr Bayer im Plenum, Schritt 3 und 4 werden aus Zeitgründen auf die nächste Stunde verschoben. Insgesamt ist die Stunde also so konzipiert, dass Herr Bayer die Moderation der Einzelschritte übernimmt. Das schrittweise Vorgehen im Plenumsgespräch durch Herrn Bayer verunmöglicht eine individuelle Verantwortlichkeit der Lernenden für einen Schritt und eine eigenständige Auseinandersetzung der Gruppen mit den Materialien und den Rollenanweisungen bzw. Schritten. Aus diesem Grund kann hier nicht mehr von Reziprokem Lernen gesprochen werden, sondern nur noch von einem Versuch des Trainings von De-Konstruktion, in dem Elemente der Rollenkarten des Reziproken Lernens für De-Konstruktion genutzt werden.

Doch wie im Folgenden aufgezeigt wird, entspricht auch das Training von De-Konstruktion nur im Ansatz den Evaluationskriterien:

Für eine qualitätsvolle Durchführung von De-Konstruktion in Bezug auf eigenes Unterrichtsmaterial spricht zwar, sich der eigenen Vorannahmen bewusst zu werden, was in Schritt 1 auch geschieht. Da das Thema offensichtlich in der Vorstunde behandelt wurde, ist denkbar, dass auf Seiten der Lernenden Vorannahmen bestehen. Allerdings ist dieser Prozess durch das Fehlen einer Fragestellung erschwert.

¹⁵² P3-t6-Masterprotokoll: Z. 29.

¹⁵³ <https://youtu.be/CB7kYw60M1M?si=CNQ0VV0KGJicj134>, aufgerufen am 08.04.2022

Zudem: Herr Bayer berücksichtigt nicht, dass die Fragestellung den Inhalt bestimmt, was sich in Schritt 2 äußert (*Wurden zusätzliche Informationen vermittelt? Wenn ja: Waren diese (unbedingt) erforderlich?*). Er arbeitet nicht heraus, warum im Video wesentlich mehr Punkte angesprochen waren als in seiner Vorstunde. Wie dem Tafelbild¹⁵⁴ zu entnehmen ist, hatte die Vorstunde einen ganz klaren verfassungsrechtlichen Schwerpunkt, wohingegen das Video darüber hinausgreift und auch Aspekte behandelt, die den umfassenden Umbau einer Gesellschaft betreffen.¹⁵⁵ Das Video zielt insgesamt nicht nur auf die Maßnahmen Hitlers ab, sondern auch auf die Bereitschaft anderer AkteurInnen, sich auf ihn einzulassen. Herr Bayer arbeitet die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen von Stunde und Video nicht heraus und erkennt das Mehr an Information aus dem Clip auch nicht als notwendig an („nicht unbedingt erforderlich“). Im Plenumsgespräch wird nicht deutlich, dass die Fragestellung den Inhalt bestimmt.

Für eine qualitätsvolle De-Konstruktion spricht, die Absicht des Verfassers zu beleuchten, wozu in Schritt 3 grundsätzlich angeregt wird. Allerdings ist dieser Prozess durch das Fehlen eines konkreten Untersuchungsfokus’ erschwert. Denn Herr Bayer hat bei der Abänderung der Rollenkarten in Schritte die Fragen nach den Vergangenheitsbausteinen und die nach den weiteren Bausteinen entfernt.

Auch wird bei einer qualitätsvollen Durchführung die Glaubwürdigkeit des Autors untersucht. Gleichwohl geschieht dies im vorliegenden Fall nur oberflächlich. Während in Schritt 4 auf die empirische Triftigkeit (*Belegt der Autor seine Aussagen z. B. anhand von historischen Quellen?*) und die narrative Triftigkeit (*Erscheinen euch der Autor sowie das Medium, das er nutzt (Youtube), glaubwürdig?*) noch klar Bezug genommen wird, verzichtet Herr Bayer auf eine Prüfung der normativen Triftigkeit und somit auf eine Untersuchung der Sinnbildung.¹⁵⁶

Insgesamt kann also befunden werden, dass Herr Bayer Elemente der Rollenanweisungen von Reziprotem Lernen für De-Konstruktion nutzt. Es handelt sich bei dem Beobachteten aber nicht um Reziprokes Lernen. Zudem verunmöglicht Herrn Bayers Adaption des Trainings von De-Konstruktion auf eigenen Unterricht, dass die Lernenden historisch denken lernen.

¹⁵⁴ P3-t6-Präsentation: S. 2.

¹⁵⁵ Art des Wahlkampfs, Gleichschaltung der Medien, Bücherverbrennungen an den Universitäten, Gewalt und Unterdrückung gegenüber Bürgern und Abgeordneten, Zerschlagung der Gewerkschaften; Vertrag Deutschlands mit dem Vatikan; Feierliche Begehung des Tags von Potsdam durch Hitler, um konservative Kräfte ins Boot zu holen; Erklärung des 1. Mais zum Feiertag, um die Arbeiter ins Boot zu holen.

¹⁵⁶ Insgesamt muss einschränkend gesagt werden, dass Schritt 3 und 4 nicht mehr beobachtet werden konnten, weil die Stunde zu Ende war.

Fortbildungsschwerpunkt *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation*

An den sechs Erhebungszeitpunkten vor der Face-to-Face 2 (t0-t5) ist nicht beobachtbar, dass Herr Bayer tiefe Ebenen der Motivation berücksichtigt. An den vier Erhebungszeitpunkten nach der Face-to-Face 2 (t6-t9) ist beobachtbar, dass Herr Bayer tiefe Ebenen der Motivation berücksichtigt, da er in t7 zwei Orientierungsgelegenheiten anbietet, die den Evaluationskriterien entsprechen.¹⁵⁷ Zudem versucht er auch in t9 tiefe Ebenen der Motivation zu berücksichtigen, indem er eine Orientierungsgelegenheit anbietet, bei der die Evaluationskriterien teilweise erfüllt sind. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien: Orientierungsgelegenheit angeboten

Im Folgenden wird illustriert, auf welche Weise Herr Bayer tiefe Ebenen der Motivation berücksichtigt, indem er Orientierungsgelegenheiten anbietet. Als Beispiel hierfür dient die beobachtete Stunde in t7. Das Thema der Stunde lautet Migration. Im Einstieg gibt Herr Bayer einen Hinweis:

Zu Beginn der Stunde erläutert die Lehrperson wiederholend, diejenigen, deren Eltern oder Großeltern eine Migrationserfahrung besäßen, hätten in der Vorstunde die Hausaufgabe bekommen, ihre Angehörigen hierzu zu befragen. Als Leitfaden für das Gespräch hätten sie von der Lehrperson ein Übersichtsdocument mit entsprechenden Fragen erhalten. (P3-t7-Masterprotokoll: Z. 34)

Die im Leitfaden¹⁵⁸ enthaltenen Fragen lauten wie folgt:

Von wo nach wohin wurde migriert?

Warum wurde emigriert? Was hat in die BRD „gezogen“?

Wie wurde z. B. das Verlassen des Herkunftslandes und das Ankommen in der BRD erlebt?

Im weiteren Verlauf der Stunde definiert Herr Bayer kurz das Konzept *Migration* mit prototypischen Merkmalen, die sich an den Fragen im Leitfaden orientieren. Sodann präsentieren die Lernenden das Herausgefundene, Herr Bayer moderiert das Gespräch und trägt die Ergebnisse als epochenspezifische Beispiele für die prototypischen Merkmale vor aller Augen in eine Tabelle¹⁵⁹ ein.

¹⁵⁷ Das Bewertungsraster sieht für die Evaluation vor, verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln pro Erhebungszeitpunkt zu erfassen. Aus diesem Grund werden die beiden in t7 dargebotenen Orientierungsgelegenheiten in Summe gezählt.

¹⁵⁸ P3-t7-Präsentation: S. 1.

¹⁵⁹ P3-t7-Präsentation: S. 2-3.

Die von Herrn Bayer an insgesamt sieben Lernende vorbereitend erteilte Aufgabenstellung¹⁶⁰ behandelt das Thema der Stunde, *Migration*, anhand der Schicksale der Familien. Diese Aufgabenstellung gilt als Orientierungsgelegenheit, denn es ist davon auszugehen, dass die Befragung dazu angeregt hat, über die eigene Familiengeschichte, also über Herkunft und somit das eigene Selbstverstehen nachzudenken. Die Aufgabenstellung hat insofern das Potential, die Identität der Lernenden anzusprechen. Die detailreichen Schilderungen der Referierenden können Hinweise darauf sein, dass sie das Thema in der Vorbereitung als wertig angesehen haben und dass es Herrn Bayer mit der Aufgabenstellung gelungen ist, tiefe Ebenen der Motivation anzusprechen.

Nachdem die Tabelle ausgefüllt worden ist, bietet Herr Bayer im Plenumsgespräch abermals eine Orientierungsgelegenheit an:

„Inwiefern haben die persönlichen Geschichten eurer Klassenkameraden eure Perspektive auf die Migranten, die heute nach Deutschland kommen, verändert? – Hat sich eure Perspektive verändert?“ (P3-t7-Masterprotokoll: Z. 34)

Herr Bayer regt also den Rest der Klasse dazu an, mithilfe der Familiengeschichten der Referierenden über ihr eigenes Weltverstehen in Bezug auf Migration in der Gegenwart nachzudenken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: An der Aufgabenstellung sowie der Gestaltung des Plenumsgesprächs wird deutlich, dass Herr Bayer zwei unterschiedlichen Gruppen in der Klasse je eine Orientierungsgelegenheit anbietet. Er adressiert also zuerst die tiefen Ebenen der Motivation derjenigen Lernenden, in deren Familie ein Migrationshintergrund herrscht, indem er ihnen über ihre Familienangehörigen einen Zugang zum Thema der Stunde verschafft. In einem zweiten Schritt berücksichtigt er auch die tiefen Ebenen der Motivation der übrigen Lernenden, indem er die „Familiengeschichten“ nutzt, um über das Thema Migration zum Nachdenken anzuregen. Insgesamt gesehen bietet Herr Bayer damit allen Lernenden der Klasse in dieser Stunde eine Orientierungsgelegenheit an.

Unterrichtsbeispiel unter teilweiser Einhaltung der Evaluationskriterien:
Orientierungsgelegenheit angeboten

Im Folgenden soll am Beispiel der beobachteten Stunde t9 veranschaulicht werden, wie Herr Bayer vorgeht, wenn er eine Orientierungsgelegenheit anbietet, bei der die Evaluationskriterien nur teilweise erfüllt sind.

¹⁶⁰ Die Aufgabenstellung ist in der Vorstunde vorbereitend auf die beobachtete Stunde gegeben worden. Gleichzeitig sind die Erkenntnisse, die sich aus der Aufgabenstellung ergeben haben, zentraler Baustein der beobachteten Stunde. Aus diesem Grund wird die Aufgabenstellung der beobachteten Stunde zugerechnet.

Herr Bayer führt im ersten Teil der Stunde mit Hilfe von MS Teams eine auf die Unterrichtsreihe zum Nationalsozialismus¹⁶¹ bezogene Lernfortschrittserhebung durch, zu der unter anderem folgende Aufgaben¹⁶² gehören (unterstrichen die von Herrn Bayer erwünschten Antworten):

Aufgabe 6: Wähle aus, welche Aussage auf die Reichstagsbrandverordnung zutrifft:

- Die Gewaltenteilung wurde aufgehoben.
- Die Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung wurde festgeschrieben.
- Viele zentrale Grundrechte wurden (dauerhaft) außer Kraft gesetzt.
- Der spätere deutsche Überfall auf die Niederländer wurde beschlossen, weil der angebliche Täter ein Holländer war.
- Die SPD als Oppositionspartei wurde verboten.

Aufgabe 7: Wähle aus, welche Aussagen (3 Stück) auf das Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich zutreffen.

- Eine reichsweite, allgemeine Wehrpflicht wurde festgeschrieben.
- Es wurden sogenannte Reichsstatthalter eingesetzt.
- Die (gewählten) Regierungen der Länder wurden entmachtet.
- Der Bau von (Reichs-)Autobahnen wurde beschlossen.
- Die Eigenständigkeit der Länder wurde aufgehoben.

Nachdem er in der Nachbesprechung der Lernfortschrittserhebung die richtigen Lösungen erklärt hat, erteilt Herr Bayer eine Aufgabenstellung:

Die Lehrperson erläutert, dass immer wieder Menschen in Deutschland behaupteten, man lebe derzeit aufgrund der Maßnahmen zum Infektionsschutz in einer Corona-Diktatur, wie die Lernenden vielleicht auch schon in den sozialen Netzwerken gelesen hätten. Dies sei eine schwerwiegende Behauptung, die es zu prüfen gelte. Deswegen sollten alle noch einmal ganz genau die richtigen Antworten auf Frage 6 und 7 ansehen. Sodann erteilt die Lehrperson mündlich die schriftlich zu erledigende Aufgabenstellung: „Setzt das Gesetz zur Reichstags-Brandverordnung und das Gesetz zur Gleichschaltung der Länder in Bezug zur heutigen Aussage *Wir leben in einer Corona-Diktatur*. Nehmt dazu Stellung!“ (P3-t9-Masterprotokoll: Z. 34)

Die Aufgabenstellung nimmt Bezug auf das in den sozialen Netzwerken zum Zeitpunkt der Erhebungen häufig vorzufindende Zitat *Wir leben in einer Corona-Diktatur*. Es kann davon ausgegangen werden, dass den Lernenden diese Analogie aufgrund der damaligen Allgegenwärtigkeit des Themas *Corona* bekannt ist. Gleichwohl erfüllt das Setting aus Zitat und Aufgabenstellung die Evaluationskriterien für eine Orientierungsgelegenheit nur teilweise, da das Anknüpfen an

¹⁶¹ P3-t9-Masterprotokoll, Z. 41.

¹⁶² P3-t9-Präsentation: S. 8-9. Beide Aufgaben entsprechen nicht den Evaluationskriterien für kompetenzorientierte Lernfortschrittserhebungen, da es sich um Wissenstests handelt.

die vorgängige Orientiertheit der Lernenden wohl nur teilweise gelingt. Die Begründung hierfür lautet wie folgt:

Herr Bayers Verständnis nach liegt in Aufgabe 6 und 7 eine Definition des Konzepts *Diktatur* vor. In der Anregung, die epochenspezifischen Merkmale auf andere Epochen zu übertragen, missachtet Herr Bayer, dass diese nicht beliebig von Epoche zu Epoche übertragbar sind. Historische Orientierung ist so nicht möglich.

Zudem: Die richtige Antwort in Bezug auf Frage 6 (Reichstags-Brandverordnung) lautet: *Viele zentrale Grundrechte werden dauerhaft außer Kraft gesetzt.* Dies ist zwar im Ansatz übertragbar, allerdings scheint Herr Bayer davon auszugehen, dass die Lernenden über das Konzept *Grundrechte* verfügen können und somit klar vor Augen haben, welche Grundrechte heutzutage coronabedingt außer Kraft gesetzt sind. Herr Bayer wiederholt prototypische Merkmale des Konzepts nicht. Das Wissen um diese Merkmale ist aber zentral, um die Orientierungsgelegenheit überhaupt wahrnehmen zu können.

Noch gravierender als bei der Reichstagsbrandverordnung tritt die Problematik beim Gesetz zur Gleichschaltung der Länder hervor. Wie bereits erwähnt, ist das Gesetz im Quizz mit drei Merkmalen definiert (*Es wurden Reichstatthalter eingesetzt. Die (gewählten) Regierungen wurden entmachtet. Die Eigenständigkeit der Länder wurde aufgehoben.*). Jenseits der bereits erwähnten Tatsache, dass epochenspezifische Merkmale eines Konzepts nicht ohne weiteres auf andere Epochen übertragbar sind, ergibt sich folgende Problematik: Um die oben geschilderten Vorgänge auf die Gegenwart zu übertragen, sollte man über Vorwissen zum Wesen des deutschen Föderalismus sowie zu den Corona-Regelungen des Bundes und der Länder verfügen. Die Corona-Regelungen ändern sich häufig. Es ist gar nicht auszuschließen, dass einzelne Lernende auf diese Weise informiert sind. Wenn man aber davon ausgeht, dass Orientierungsgelegenheiten ein Angebot für möglichst viele Lernende einer Klasse sein sollen, ergibt sich der Befund, dass das Anknüpfen an die vorgängige Orientiertheit der Mehrheit der Lernenden wohl nicht oder nur teilweise gelingt. Insofern berücksichtigt Herr Bayer mit diesem Versuch, eine Orientierungsgelegenheit anzubieten, tiefe Ebenen der Motivation im Querschnitt der Klasse auch nur teilweise.

In der Aufgabenstellung zeigt sich also insgesamt, dass Herr Bayer eine Orientierungsgelegenheit anbietet. Ebenso zeigt sich, dass das Anknüpfen an die bisherige Orientiertheit der Lernenden aber nur teilweise gelingt.

E-Session 5: Differenzierung

Fortbildungsschwerpunkt *Differenzierung*

Weder vor der E-Session 5 noch danach ist beobachtbar, dass Herr Bayer differenziert. Insofern findet sich nach der E-Session 5 in seinem Geschichtsunter-

richt kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Differenzierung*.

E-Session 6: Lernstandsdiagnose

Fortbildungsschwerpunkt *Erhebung von Lernausgangslage und -lernfortschritt* und *Konsequenzen aus der Erhebung der Lernausgangslage bzw. des Lernfortschritts*

An den acht Erhebungszeitpunkten (t0-t7) vor der E-Session 6 ist nicht beobachtbar, dass Herr Bayer die Lernausgangslage oder den Lernfortschritt erhebt. Nach der E-Session 6 ist an den beiden (t8, t9) verbliebenen Erhebungszeitpunkten beobachtbar, dass Herr Bayer versucht, den Lernfortschritt zu erheben und dabei die Evaluationskriterien teilweise erfüllt. Die Konsequenzen, die er jeweils daraus zieht, erfüllen die Evaluationskriterien ebenfalls teilweise. Insofern findet sich insgesamt gesehen¹⁶³ nach der E-Session 6 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption der Fortbildungsschwerpunkte *Erhebung des Lernfortschritts* und *Ziehen der Konsequenzen daraus*.

Zudem ist nach der E-Session 6 an einem (t9) Erhebungszeitpunkt beobachtbar, dass Herr Bayer die Lernausgangslage (Interesse) erhebt und dabei die Evaluationskriterien erfüllt. Die daraus gezogenen Konsequenzen erfüllen die Evaluationskriterien ebenfalls. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 6 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption der Fortbildungsschwerpunkte *Erhebung der Lernausgangslage* und *Ziehen der Konsequenzen daraus*.

Unterrichtsbeispiel unter teilweiser Einhaltung der Evaluationskriterien:
Erhebung des Lernfortschritts und Ziehen der Konsequenzen daraus

Herrn Bayer gelingt es mit manchen Aufgabensets, die Evaluationskriterien für eine Lernfortschrittserhebung zu erfüllen, mit anderen nicht. Diese Ambivalenz soll im Folgenden am Beispiel von t9 veranschaulicht werden: Herr Bayer möchte den Lernfortschritt der SchülerInnen (9. Jahrgangsstufe), bezogen auf die bisherigen Stunden aus der Unterrichtsreihe zum Nationalsozialismus, er-

¹⁶³ Die Kategorien *Erhebung der Lernausgangslage* und *Ziehen der Konsequenzen daraus* werden für die Einschätzung, inwiefern diesbezüglich Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln vorliegen, in Summe beurteilt (s. dazu Codierleitfaden, Abschnitt E6). Gleiches gilt für die *Erhebung des Lernfortschritts* und *Ziehen der Konsequenzen daraus*.

heben. Er nutzt dafür das digitale Tool *MS Forms* in *MS Teams* via *Bring your own device*.¹⁶⁴

Zunächst zum Aufgabenset, welches die Evaluationskriterien erfüllt:

In den Aufgaben 1–5 sollen die Lernenden Merkmale der Ideologie des Nationalsozialismus verschiedenen Bildquellen aus dieser Epoche zuordnen. Immer ein Merkmal pro Bildquelle ist richtig. Die Lehrperson hat dabei die Konzepte *Rassismus* und *Antisemitismus*, sowie das Fallwissen *Lebensraumerweiterung im Osten*, *Führerprinzip* und *Volksgemeinschaft* als Merkmale dem Konzept *NS-Ideologie* zugeordnet. (P3-t9-Masterprotokoll: Z. 41)

Die übrigen Teilaufgaben aus dem Aufgabenset sind analog konstruiert. Herr Bayer überprüft also, ob die Lernenden über das epochenspezifisch definierte Konzept *NS-Ideologie* verfügen können.¹⁶⁵ Die Erhebung ist zudem unbenotet. Insofern erfüllt dieses Aufgabenset die Evaluationskriterien.

Bei den Teilaufgaben 6 und 7 hingegen handelt es sich um einen Wissenstest und insofern nicht um eine Erhebung des Lernfortschritts, die den Evaluationskriterien genüge leistet. Aufgabe 6 veranschaulicht dies. Darin sollen die Lernenden aus den folgenden Sätzen¹⁶⁶ auswählen, zu welcher Konsequenz die Reichstagsbrandverordnung führte:

- Die Gewaltenteilung wurde aufgehoben.
- Die Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung wurde festgeschrieben.
- Viele zentrale Grundrechte wurden (dauerhaft) außer Kraft gesetzt.
- Der spätere deutsche Überfall auf die Niederlande wurde beschlossen, weil der angebliche Täter ein Holländer war.
- Die SPD (als Oppositionspartei) wurde verboten.

In ähnlicher Weise sollen die Lernenden in Aufgabe 7 ankreuzen, welche Aussagen auf das Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich zutreffen.¹⁶⁷

Wie die Ausführungen zeigen, erfüllen manche Aufgabensets der Lernfortschrittserhebung die Evaluationskriterien (Aufgaben 1–5), weil sie auf Kompetenzen abzielen, und manche nicht (Aufgaben 6 & 7), weil sie auf Fallwissen abzielen. Deswegen kann insgesamt befunden werden, dass Herrn Bayers Lernfortschrittserhebung die Evaluationskriterien teilweise erfüllt.

Wie bereits angerissen, zieht Herr Bayer auch Konsequenzen aus der Lernfortschrittserhebung, wie der weitere Verlauf der Stunde zeigt:

¹⁶⁴ P3-t9-Masterprotokoll: Z. 41.

¹⁶⁵ Einschränkung muss aber notiert werden, dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Bildquellen im Unterricht schon behandelt wurden.

¹⁶⁶ P3-t9-Präsentation: S. 8.

¹⁶⁷ P3-t9-Präsentation: S. 9. Herrn Bayers Lernfortschrittserhebung in t8 entspricht ebenfalls einer Erhebung von Fallwissen, sie ähnelt den Aufgaben 6 und 7 in t9 (P3-t8-Präsentation: S. 1).

Nachdem die Lernfortschrittserhebung beendet ist, blendet die Lehrperson die Ergebnisse ein. Es ist in Zahlen, nicht aber namentlich zu sehen, welche Antworten geklickt wurden. Die Lehrperson benennt bei jeder Aufgabe die richtige Antwort. Außerdem macht sie jeweils deutlich, wie viele Lernende sie richtig gelöst haben, indem sie für die Lernenden die Ergebnisse einblendet. Die Lehrperson wiederholt zudem das in Aufgabe 1 vorkommende Konzept *Rassismus* mit der gesamten Klasse, unabhängig davon, ob die Lernenden diese Frage richtig gelöst haben oder nicht (ca. ¼ der SchülerInnen haben die Aufgabe richtig gelöst). Die Wiederholung erfolgt in Form einer Definition mit epochenspezifischen Merkmalen. Eine individuelle Rückmeldung zu ihrem Abschneiden beim Quizz erhalten die Lernenden aber nicht. Die Lehrperson gibt auch keine Rückmeldung zur Lernentwicklung der gesamten Klasse bezogen auf die Unterrichtsreihe zum Nationalsozialismus. (P3-t9-Masterprotokoll: Z. 42)

Insgesamt kann somit befunden werden, dass die Konsequenzen, die Herr Bayer aus der Lernfortschrittserhebung zieht, den Evaluationskriterien teilweise entsprechen. Denn zum einen benennt er nur die erwünschten Antworten, verzichtet aber darauf, auch den historischen Kontext zu wiederholen. Des Weiteren wiederholt er zwar das im Quizz relevante Konzept *Rassismus*, indem er es definiert, allerdings verwendet er dafür nur epochenspezifische Merkmale. Auch in pädagogischer Hinsicht erfolgen keine Konsequenzen, die den Evaluationskriterien entsprechen: Herr Bayer gibt zwar anhand der eingeblendeten Ergebnisse einen Einblick, wie viele Lernende die Aufgaben jeweils richtig oder falsch gelöst haben. Auf diese Weise können sich alle Lernenden bei jeder Teilaufgabe individuell und bezogen auf den Maßstab der Klasse einordnen. Allerdings gibt Herr Bayer keine Rückmeldung zur Lernentwicklung der gesamten Klasse oder von einzelnen Lernenden im Vergleich zu einem früheren Zeitpunkt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Herr Bayer zu Beginn der Unterrichtsreihe die Lernausgangslage nicht erhoben hat.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Erhebung der Lernausgangslage und Ziehen der Konsequenzen daraus

Nachdem die Erhebung des Lernfortschritts¹⁶⁸ in t9 abgeschlossen ist, erhebt Herr Bayer die Lernausgangslage. Im Folgenden wird illustriert, auf welche Weise Herr Bayer dabei vorgeht und welche Konsequenzen er daraus zieht. Zunächst zur Erhebung:

Aus einer Zusammenstellung verschiedener Themen zum Nationalsozialismus, die in Zusammenhang mit dem Dritten Reich künftig noch behandelt werden sollen, dürfen alle Lernenden die vier Themen ankreuzen, die sie am meisten interessieren. Hieraus ergeben sich die im Umfrageergebnis links oben vermerkten 72 Antworten. (P3-t9-Masterprotokoll: Z. 39)

¹⁶⁸ P3-t9-Masterprotokoll: Z. 42.

Die Lernenden haben folgende Auswahlmöglichkeiten¹⁶⁹:

- Methoden der NS-Propaganda
- Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung (Rassegesetze)
- Jugend im Dritten Reich
- Verfolgung und Terror im Dritten Reich
- Verlauf des Zweiten Weltkriegs
- Tötung von Menschen mit Behinderung („Euthanasie“)
- Völkermord an den Juden („Holocaust“)
- Kriegswirklichkeit in der Heimat (z. B. Bombenkrieg der Alliierten)
- Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg
- Leben in Trümmern – Trümmerfrauen
- Schuldfrage und Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse
- Widerstand im Dritten Reich

Die drei meistgenannten Themen sind: 1) Verfolgung und Terror im Dritten Reich 2) Jugend im Dritten Reich 3) Tötung von Menschen mit Behinderung

Herr Bayer erhebt also die Lernausgangslage (Interesse) in einem geschlossenen Format. Wie im Folgenden deutlich wird, plant Herr Bayer, diese Einblicke für die weitere Gestaltung der Unterrichtsreihe zu nutzen:

Die Lehrperson teilt den Bildschirm und präsentiert den Lernenden das Abstimmungsergebnis. Anschließend kündigt die Lehrperson an, sich für den Rest des Schuljahres bei der Gestaltung des Unterrichts an dem Stimmungsbild der Lernenden zu orientieren. Insofern zieht sie Konsequenzen aus der Erhebung der Lernausgangslage. (P3-t9-Masterprotokoll: Z. 40)

Insgesamt kann also befunden werden, dass Herrn Bayers Erhebung der Lernausgangslage den Evaluationskriterien entspricht, weil sie auf das Interesse der Lernenden fokussiert. Auch die Konsequenzen entsprechen den Evaluationskriterien, weil Herr Bayer sich bei der Gestaltung des weiteren Verlaufs der Unterrichtsreihe offensichtlich an den erhobenen Interessen orientiert. Allerdings liegen keine Beobachtungen dazu vor, ob Herr Bayer das Umfrageergebnis bei der Gestaltung der Unterrichtsreihe tatsächlich berücksichtigt hat.

Über mehrere Fortbildungsveranstaltungen hinweg: Digitale Medien¹⁷⁰

Im Folgenden wird überblicksartig skizziert, wie häufig Herr Bayer digitale Medien aus den Fortbildungsveranstaltungen für historisch-denken-Lernen im Un-

¹⁶⁹ P3-t9-Präsentation: S. 11.

¹⁷⁰ Gerade im Umgang mit digitalen Medien sind Rituale von herausragender Bedeutung, denn sie bestimmen die Qualität der Nutzung. Gleichwohl soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass bewusst nicht erhoben worden ist, inwiefern die Lehrperson bei deren Nutzung Rituale implementiert, weil nicht zweifelsfrei ausgeschlossen werden kann, ob die Lehrperson nicht auf bestehende Rituale zurückgreift.

terrichtet einsetzt. Die Aufschlüsselung erfolgt bezogen auf die einzelnen digitalen Medien.

- Edupad: An den beiden (t0, t1) Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 1 ist nicht beobachtbar, dass Herr Bayer ein Edupad im Geschichtsunterricht verwendet. An den acht (t2-t9) Erhebungszeitpunkten danach ist beobachtbar, dass er das Potential dieses digitalen Mediums zweimal (t2, t6) als Unterstützung für historisch-denken-Lernen nutzt und dabei jeweils auch die Evaluationskriterien einhält. Insofern findet sich nach der E-Session 1 bei Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Edupad als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.
- Microsoft Forms¹⁷¹: An den acht (t0-t7) Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 6 ist nicht beobachtbar, dass Herr Bayer Microsoft Forms im Geschichtsunterricht verwendet. An den beiden (t8, t9) Erhebungszeitpunkten danach ist beobachtbar, dass er das Potential dieses digitalen Mediums zweimal (t8, t9) als Unterstützung für historisch-denken-Lernen nutzt und dabei jeweils auch die Evaluationskriterien einhält. Insofern findet sich nach der E-Session 6 bei Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Microsoft Forms als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.
- Answergarden, E-Book: Weder vor deren Einführung in den Fortbildungen noch danach ist beobachtbar, dass Herr Bayer diese digitalen Medien im Geschichtsunterricht einsetzt. Insofern findet sich nach der Face-to-Face 1 bzw. der E-Session 4 bei Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption der Fortbildungsschwerpunkte *Answergarden* bzw. *E-Book als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Edupad als Unterstützung für historisch-denken-Lernen eingesetzt

Im Folgenden soll illustriert werden, auf welche Weise Herr Bayer ein Edupad für die Unterstützung von historisch-denken-Lernen vorsieht.¹⁷² Exemplarisch wird an dieser Stelle t2 herausgegriffen. Die beobachtete Stunde bildet das

¹⁷¹ Im Zentrum der Vorstellung in der E-Session stand zwar Easyfeedback. Es wurde in der Veranstaltung aber auch Microsoft Forms besprochen, da zum damaligen Zeitpunkt im Zuge der Corona-Pandemie zahlreiche Schulen Microsoft Teams bereitstellten. Microsoft Teams ist die an der Schule von Herrn Bayer bereitgestellte Software, mit der er die Homeschooling-Stunden bestritten hat (t0-t6).

¹⁷² P3-t2-Masterprotokoll: Z. 44.

Ende der Unterrichtsreihe zum ersten Weltkrieg. Sie findet online und live über ein Videokonferenzsystem statt und ist eine reine Wiederholungsstunde. Die Fragestellung lautet *Eine neue Dimension des Krieges? – der erste Weltkrieg*. Nachdem Herr Bayer die Fragestellung bekannt gegeben hat, teilt er den Link zum Edupad im Chat des Videokonferenzsystems und teilt die Lernenden in vier Gruppen bzw. vier Breakoutrooms ein. Herr Bayer hält jede Gruppe dazu an, zu den in „ihrem“ Edupad hinterlegten Fragen Stichpunkte zu vermerken. Herr Bayer nutzt das Potential des Edupads also für Kollaboration im Rahmen einer kooperativen Lernform. Das Edupad unterstützt also historisch-denken-Lernen, indem die Lernenden darin Vorwissen zu Aufgabenstellungen notieren, nachdem sie darüber gemeinsam nachgedacht haben. Die Einbettung des Edupads im Unterricht erfüllt somit die Evaluationskriterien.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien: Microsoft Forms als Unterstützung für historisch-denken-Lernen eingesetzt

Im Folgenden soll kurz skizziert werden, auf welche Weise Herr Bayer das Potential des digitalen Mediums Microsoft Forms nutzt, um damit historisch-denken-Lernen zu unterstützen. Exemplarisch wird t9 herausgegriffen. Herr Bayer erhebt in dieser Geschichtsstunde mit Microsoft Forms die Lernausgangslage (Interesse) in einem geschlossenen Format, nachdem er bereits einige Stunden in der Unterrichtsreihe zum Nationalsozialismus bestritten hat.¹⁷³ Er bezweckt mit der Erhebung, die Interessen der Lernenden in Bezug auf die künftigen Themen dieser Unterrichtsreihe zu ergründen. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Herr Bayer das Potential des digitalen Mediums für adaptive Unterrichtsgestaltung ausschöpft, weil er dadurch Einblicke in die Interessenlage der Klasse gewinnt und auch ankündigt, die weitere Gestaltung der Unterrichtsreihe an das Umfrageergebnis anzupassen. Dies bereitet historisch-denken-Lernen den Boden, weil so sichergestellt wird, dass die behandelten Themen die Mehrheit der Lernenden auch interessieren. Insofern gelten die Evaluationskriterien für den qualitätsvollen Einsatz des digitalen Mediums als erfüllt.

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse von Herrn Bayer

Im Vergleich zu Frau Böhm finden sich bei Herrn Bayer wesentlich weniger, im Vergleich zu Herrn Ganghofer wesentlich mehr Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten. Ein fundamentaler Unterschied zwischen Herrn Bayer und Frau

¹⁷³ P3-t9-Masterprotokoll: Z. 44.

Böhm bzw. Herrn Ganghofer ist auch, dass sich bei ihm die Hinweise nahezu über den gesamten Verlauf der Fortbildungsreihe erstrecken, abgesehen von der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten aus der Face-to-Face 1 und der E-Session 4. Herr Bayer hört also nach Absolvierung der Kernelemente der KLUG-Fortbildungsreihe nicht mit seinem Adaptionshandeln auf. Andererseits finden sich aber bei Herrn Bayer – wie schon bei Herrn Ganghofer – in keinem Fortbildungsschwerpunkt erhebliche Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln. Zu einer nachhaltigen Veränderung von Unterricht kommt es bei ihm also nicht. Dies unterscheidet Herrn Bayer von Frau Böhm. Typischerweise bleibt es bei Herrn Bayer bei einer einmaligen Erprobung und das gehäufte Auftreten von leichten Hinweisen belegt, dass es Herrn Bayer in der Mehrzahl seiner Adaptionen von Fortbildungsschwerpunkten nicht gelingt, die Evaluationskriterien einzuhalten: Dies ist sechsmal der Fall, wohingegen er fünfmal die Evaluationskriterien einhält (offenkundige Hinweise). Herr Bayer scheint den Inhalten der Fortbildungsreihe also grundsätzlich abgeschlossen gegenüberzustehen und erprobt sie auch gerne in seinem Unterricht, das Gelernte qualitativ auf eigenen Unterricht zu adaptieren scheint ihm aber Schwierigkeiten zu bereiten. Auch dies ist ein bedeutsamer Unterschied zu Frau Böhm, die, wie schon skizziert, die Evaluationskriterien bei der Adaption in der Regel einhält. Der bedeutsamste Unterschied zu Frau Böhm ist jedoch, dass sich bei ihm nach den Fortbildungsveranstaltungen in Summe nicht beobachten lässt, dass er kompetenzorientiert Geschichte unterrichtet: Die Adaptionen von Fortbildungsschwerpunkten erfolgen eher zufällig und zusammenhangslos. Das übergeordnete Fortbildungsziel, historisch-denken-Lernen zu lehren, scheint Herr Bayer trotz seiner Adaptionsbemühungen nicht erreicht zu haben. Dies ist ein fundamentaler Unterschied zu Frau Böhm.

7.1.4 Frau Jäger: Intensivadaptiererin

Portrait der Lehrperson

Bei Lehrperson 1 handelt es sich um Frau Jäger. Ich interpretiere Frau Jäger wie auch Frau Böhm als Intensivadaptiererinnen, da sich bei Frau Jäger bei zahlreichen Fortbildungsschwerpunkten ein ähnliches Adaptionshandeln wie bei Frau Böhm zeigt. Die im Folgenden dargestellte Lernprogression soll dies veranschaulichen. Die Ergebnisdarstellung ist bewusst etwas knapper gefasst als bei Frau Böhm, es sind nicht mehr allen Fortbildungsschwerpunkten Unterrichtsbeispiele beigegeben.

Frau Jäger ist 33 Jahre alt und verfügt über eine in Studium und Ausbildung erworbene Lehrbefähigung für das Fach Geschichte an Gymnasien und unterrichtet derzeit an einem Gymnasium Französisch, Geschichte und Sozialkunde. Einschließlich des Vorbereitungsdienstes verfügt sie über sieben Jahre Berufserfahrung. Über ihre unterrichtliche Tätigkeit hinaus ist Frau Jäger Verbin-

dungslehrerin. Sie ist nicht Teil der Schulleitung. Frau Jägers Deputat beträgt 23 Stunden, sie arbeitet somit Vollzeit. Bezüglich der Corona-Situation gab Frau Jäger in der Post-Erhebung im Juni 2021 an, dass ihre Klasse, welche am KLUG-Projekt teilgenommen hatte, von der Schulschließung betroffen war. Die Schulschließung dauerte nach ihren Angaben mindestens zwei Monate. In dieser Zeit unterrichtete Frau Jäger Geschichte im Distanzlernen, nicht aber in geteilten Klassen. Die Beobachtungen bestätigen diese Angaben, denn sie fanden zu den t0 – t6 online und zu den Erhebungszeitpunkten t7 – t9 in Präsenz mit der gesamten Klasse statt.

E-Session 1: Fragestellung als Orientierungsgelegenheit & Advance Organizer

Fortbildungsschwerpunkt *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*¹⁷⁴

	t0	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9
Keine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit ¹⁷⁵	X	X		X			X			
Fragestellung als Orientierungsgelegenheit: Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug und zielt auf Orientierung in der Gegenwart & für die Zukunft.			X		X	X		X	X	X

Tabelle 5: Vorkommen und Qualität von Fragestellungen (Frau Jäger)

Vor der E-Session 1 ist an keinem der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Frau Jäger eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit formuliert. Nach der E-Session 1 ist an sechs (t2, t4, t5, t7, t8, t9) von acht (t2-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar, dass Frau Jäger Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten anbietet: Dies erfolgt stets in Form von Fragestellungen, die einen Vergangenheitsbezug enthalten und auf Orientierung in der

¹⁷⁴ Die in der Tabelle aufgelisteten Fragestellungen leiten jeweils eine ganze Stunde - anders als bei Herrn Ganghofer, der solche Fragestellungen häufig nur überblicksartig am Advance Organizer erläutert. Aufgrund der bei Frau Jäger möglichen vertieften Einblicke in die konkrete Umsetzung von Stunden mit auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft abzielenden Fragestellungen mit Vergangenheitsbezug ist die Aussagekraft der Beobachtungen bei Frau Jäger somit in diesem Punkt besonders hoch. Fragestellungen, die den Umgang mit Vergangenheitsbezügen in der aktuellen Geschichtskultur aufgreifen, oder Fragestellungen, die Vergangenheitsbezüge aufgreifen, mit denen Politik gemacht werden soll, formuliert Frau Jäger in den beobachteten Stunden nicht.

¹⁷⁵ Thema oder vergangenheitsbezogene Fragestellung.

Gegenwart und für die Zukunft zielen. Frau Jäger hält dabei durchweg die Evaluationskriterien ein.

Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*.

Fortbildungsschwerpunkt *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*¹⁷⁶

Vor der E-Session 1 ist an keinem der zwei Erhebungszeitpunkte (t0, t1) beobachtbar, dass Frau Jäger das gestellte Thema¹⁷⁷ wieder aufgreift. Nach der E-Session 1 ist an sieben (t2, t4-t9) von acht (t2-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar, dass Frau Jäger die Fragestellung wieder aufgreift und dafür sorgt, dass darauf auch eine zusammenfassende Antwort formuliert wird. Dabei hält sie durchweg die Evaluationskriterien ein. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas*.

Fortbildungsschwerpunkt

Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe

Weder vor der E-Session 1 noch danach ist beobachtbar, dass Frau Jäger eine Fragestellung für eine Unterrichtsreihe formuliert. Insofern findet sich kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in Bezug auf diesen Fortbildungsschwerpunkt.

Unterrichtsbeispiele unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug
und zielt auf Orientierung in der Gegenwart & für die Zukunft

Im Folgenden werden Beispiele dargeboten, in denen Frau Jäger Fragestellungen formuliert, die Vergangenheitsbezüge enthalten und auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielen. Typisch ist, dass sie überzeitliche, auf ein Konzept abzielende Fragestellungen darbietet und dass dabei am Beispiel einer vergangenen Begebenheit etwas gelernt werden soll. Dies ist der Fall in t4, t5, t7, t9. Folgendes Beispiel soll dies illustrieren:

¹⁷⁶ Im Folgenden sind nur Themen bzw. Fragestellungen berücksichtigt, die eine ganze Stunde tragen.

¹⁷⁷ t0, t1: Stunden ohne Fragestellung

Wie kommt es zu kulturellem Wandel? Bsp. frühe BRD

Die Lehrperson beginnt die Stunde damit, dass die Lernenden Assoziationen zur Marke CocaCola äußern sollen. Als stummen Impuls blendet sie dabei ein Bild einer kleinen, gläsernen Flasche des Getränks ein. Nachdem sich die Lernenden geäußert haben, erklärt die Lehrperson, dass das aus den USA stammende Getränk in der deutschen Gesellschaft der 1950er Jahre „gefeiert worden“ sei, denn es sei neu und „fancy“ gewesen. Anschließend schlägt die Lehrperson einen Bogen ins Allgemeine: Sie stellt die Frage, was eigentlich dazu führe, dass Menschen in einem Land neuartigen, aus einer anderen Kultur stammenden Lebensweisen und Produkten offen gegenüberstünden und sie übernähmen. In der Folge kündigt sie an, dass man nun am Beispiel der frühen Bundesrepublik lernen werde, wie ein solcher kultureller Wandel zustande komme und welche Gründe für kulturellen Wandel ausschlaggebend seien. Dabei blendet sie die Folie ein und verbalisiert die Fragestellung *Wie kommt es zu kulturellem Wandel? Bsp. frühe BRD* (P1-t7-Masterprotokoll: Z. 2)

Es soll also am Beispiel der frühen Bundesrepublik gelernt werden, wie kultureller Wandel möglich wird. Das Konzept *Kultureller Wandel* ist in der Fragestellung auch enthalten. Frau Jäger nutzt also das Irritationspotential eines Lehrplanthemas für die Formulierung einer Fragestellung als Orientierungsgelegenheit und hält somit die Evaluationskriterien ein.

Auch ist zweimal beobachtbar, dass Frau Jäger ausgehend von einem Konzept Gegenwart und Vergangenheit miteinander vergleicht (t2, t8). Im Einstieg nimmt sie dabei auf ein gegenwärtiges Phänomen Bezug und schlägt im weiteren Verlauf der Stunde den Bogen zur Vergangenheit. Hierzu beispielhaft eine Fragestellung, in der Frau Jäger auf das Konzept *Migration* abzielt:

Warum verlassen Menschen ihre Heimat? heute – DDR

„24 Menschen wurden weltweit pro Minute im Jahr 2015 aus ihrer Heimat und ihrem Zuhause vertrieben.“ Mit diesem Zitat der UNO-Flüchtlingshilfe steigt die Lehrperson in die Stunde ein und sie erläutert dann, dass derzeit so viele Menschen wie noch nie auf der Flucht seien. *Flucht* bzw. *Migration* sei ein zentrales Phänomen der Gegenwart. Aus diesem Grund werde man sich dem Thema *Migration* in dieser Stunde noch einmal vertieft widmen und in den Blick nehmen, warum Menschen heutzutage ihre Heimat verlassen würden und warum sie das in der DDR getan hätten. Anschließend verbalisiert die Lehrperson die Fragestellung: *Warum verlassen Menschen ihre Heimat? heute – DDR* (P1-t8-Masterprotokoll: Z. 2)

Diese Ausführungen illustrieren, wie es Frau Jäger gelingt, Fragestellungen zu formulieren, die einen Vergangenheitsbezug enthalten und auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielen. Frau Jäger hält dabei die Evaluationskriterien ein, denn die Fragestellungen enthalten ein Konzept und es wird deutlich, dass an einer vergangenen Begebenheit beispielhaft etwas gelernt werden soll.

Fortbildungsschwerpunkt *Advance Organizer*

Weder vor der E-Session 1 noch danach ist beobachtbar, dass Frau Jäger einen Advance Organizer im Geschichtsunterricht einsetzt. Insofern findet sich nach

der E-Session 1 bei Frau Jäger kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Advance Organizer*.

E-Session 2: Konzeptarbeit & Direkte Instruktion

Fortbildungsschwerpunkt
*Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug*¹⁷⁸

	t0	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9
Keine Konzeptarbeit	X	X	X				X			
Nur epochenspezifische oder prototypische Merkmale				X	X					
Epochenspezifische und prototypische Merkmale unterschieden, aber nicht in Beziehung gesetzt										
Epochenspezifische und prototypische Merkmale unterschieden und in Beziehung gesetzt						X		X	X	X

Tabelle 6: Vorkommen und Qualität von Konzeptarbeit (Frau Jäger)

An den drei Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 2 (t0, t1, t2) ist Konzeptarbeit im Unterricht von Frau Jäger nicht beobachtbar. Nach der E-Session 2 findet in sechs von sieben beobachteten Stunden eine Form der Konzeptarbeit beobachtbar statt (t3, t4, t5, t7, t8, t9). Es kann zudem befunden werden, dass sich die Qualität der Konzeptarbeit im Laufe der Erhebungszeitpunkte verbessert. Während sich Frau Jäger in t3 und t4 auf epochenspezifische Merkmale bzw. prototypische Merkmale fokussiert und somit die Evaluationskriterien teilweise einhält, unterscheidet sie ab t5 durchgehend zwischen prototypischen und epochenspezifischen Merkmalen und setzt diese auch miteinander in Beziehung. Hierdurch hält sie die Evaluationskriterien ein. Insofern findet sich insgesamt gesehen nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug*.

¹⁷⁸ Der Einfachheit halber wird im Folgenden der Terminus Konzeptarbeit synonym zu Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug verwendet.

Fortbildungsschwerpunkt *Direkte Instruktion*

Weder vor noch nach der E-Session 2 ist beobachtbar, dass Frau Jäger die Methode der Direkten Instruktion durchführt. Insofern findet sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Direkte Instruktion*.

Fortbildungsschwerpunkt *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*

Vor der E-Session 2 bietet Frau Jäger an einem (t2) der drei Erhebungszeitpunkte (t0-t2) eine auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellung mit Vergangenheitsbezug an, fördert aber nicht das Verstehen des Konzepts in der Fragestellung. Im Beobachtungszeitraum nach der E-Session 2 ist typisch für Frau Jäger, dass sie auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft zielende Fragestellungen mit Vergangenheitsbezug formuliert und das Verstehen der darin enthaltenen Konzepte auch fördert: Dies ist an fünf (t4, t5, t7, t8, t9) von sieben (t2-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar. Insofern findet sich nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*.

Die folgende Tabelle führt Frau Jägers Vorgehen vor Augen: Entweder besteht ein enger Zusammenhang zwischen Konzept und Fragestellung oder aber das vertiefte Konzept ist direkt in der Fragestellung enthalten:

Zeitpunkt	Fragestellung	Vertieftes Konzept	Historisches Beispiel
t4	Warum flüchten Menschen?	Flucht	Nach 1945
t5	Wie werden Feindbilder geschaffen?	Feindbild	Ost-West-Konflikt
t7	Wie kommt es zu kulturellem Wandel?	Kultureller Wandel	Frühe BRD
t8	Warum verlassen Menschen ihre Heimat?	Migration	DDR
t9	Wie entsteht Feindschaft und wie können aus Erbfeinden Freunde werden?	Feindbild	D-F (Vor 1918 / nach 1945)

Tabelle 7: Beispiele für auf die Fragestellung abgestimmte Konzeptarbeit (Frau Jäger)

Unterrichtsbeispiel unter teilweiser Einhaltung der Evaluationskriterien:
Die Lehrperson fördert das Verstehen von Konzepten, unterscheidet dabei
aber nicht prototypische und epochenspezifische Merkmale.

In der letzten Stunde einer Unterrichtsreihe zum Nationalsozialismus wiederholt Frau Jäger zunächst zentrale Konzepte der Unterrichtsreihe in der epochenspezifischen Ausprägung des NS (*Ideologie, Widerstand, Manipulation, Propaganda, Ausgrenzung*). Anschließend erhalten die Lernenden einen Arbeitsauftrag, der sich auf die besprochenen Konzepte bezieht:

Nachdem das epochenspezifische Vorwissen zu den Konzepten aktiviert worden ist, erteilt die Lehrperson den Lernenden den Arbeitsauftrag, Beispiele für die Anwendung der Konzepte in anderen Epochen zu finden (Arbeitsauftrag *Was lässt sich auf andere Zeiten/Systeme übertragen?*). Die Lernenden sollen dies nicht materialgestützt, sondern aus dem Gedächtnis erledigen. Sie werden hierfür in Zoom in Gruppen in Breakoutrooms eingeteilt. (P1-t3-Masterprotokoll: Z. 13)

An der Gestaltung des Arbeitsauftrages wird das Bemühen Frau Jägers erkennbar, den Lernenden die epochenübergreifende Anwendbarkeit von Konzepten zu vermitteln. An diesem Beispiel zeigt sich aber auch, dass Frau Jäger zu diesem Zeitpunkt noch nicht entsprechend den Evaluationskriterien für Konzeptarbeit verfährt: Die Sicherung der Konzepte erfolgt rein epochenspezifisch. Der Arbeitsauftrag, die ausschließlich epochenspezifisch gesicherten Konzepte auf andere Epochen zu übertragen, erfüllt die Evaluationskriterien insofern nicht, als dass epochale Merkmale nicht ohne Weiteres auf andere Epochen übertragbar sind, und die Lehrkraft nicht explizit auf prototypische Merkmale, die „hinter“ den epochenspezifischen Ausprägungen stehen, verweist. Insgesamt ergibt sich also der Befund, dass diese Stunde geprägt ist von deutlichen Tendenzen einer bewussten Arbeit mit und an Konzepten, die in den zuvor beobachteten Stunden (t0-t2) nicht sichtbar waren. Gleichzeitig gelingt es Frau Jäger in dieser Stunde noch nicht, die Evaluationskriterien, die in der Unterscheidung zwischen epochenspezifischen und prototypischen Merkmalen bestehen, zu beachten.

Unterrichtsbeispiele unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Die Lehrperson fördert das Verstehen von Konzepten.
Sie unterscheidet dabei prototypische und epochenspezifische Merkmale
und setzt diese in Beziehung.

In t5, t7, t8 & t9 unterscheidet Frau Jäger prototypische und epochenspezifische Merkmale und setzt sie in Beziehung. Somit erfüllt sie die Evaluationskriterien hier vollumfänglich.

Typisch für Frau Jäger ist, dass sie in den beobachteten Stunden mehrfach den Arbeitsauftrag vergibt, epochenspezifische Beispiele für vorgegebene prototypische Merkmale zu finden (t5, t8, 2xt9): Exemplarisch sei an dieser Stelle eine beobachtete Teilsituation in t9 herausgegriffen: Frau Jäger definiert das bereits bekannte Konzept *Migration* mit prototypischen Merkmalen, indem sie den Lernenden ein Schaubild zu den Push- und Pullfaktoren für Migration präsentiert. Darauf sind die Ursachen für Migration als prototypische Merkmale des Konzepts eingetragen (z. B. Arbeitslosigkeit im Herkunftsland). An das Schaubild knüpft sich der beigegebene Arbeitsauftrag, den die Lernenden auf Basis ihres Vorwissens aus der Unterrichtsreihe DDR erledigen: *Du hast über die DDR schon einiges gelernt. Überlege, welche Push/Pullfaktoren für Migration aus dem Schaubild auf Migranten aus der DDR zutreffen. Kreise sie ein und notiere eine Begründung.*¹⁷⁹ Frau Jägers Strategie besteht also aus einer Verknüpfung von Definition und Arbeitsauftrag, wodurch sie prototypische und epochenspezifische Merkmale unterscheidet und sie gleichzeitig aufeinander bezieht. Auf diese Weise erfüllt sie die Evaluationskriterien der Konzeptarbeit auch im Kontext von Arbeitsaufträgen.

E-Session 3: Passung von Fragestellung, Materialauswahl & Aufgabenstellung

Fortbildungsschwerpunkt

Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl

Vor der E-Session 3 ist an einem (t2) der vier (t0-t3) Erhebungszeitpunkte beobachtbar, dass Frau Jäger eine Materialauswahl trifft, anhand derer die Fragestellung beantwortbar ist (t2), weswegen die Evaluationskriterien als erfüllt gelten.¹⁸⁰ Nach der E-Session 3 ist an fünf (t4, t5, t6, t8, t9) von sechs (t4-t9) Erhebungszeitpunkten mit Fragestellung ebenfalls beobachtbar, dass die Fragestellung mit der Materialauswahl beantwortbar ist, wodurch die Evaluationskriterien abermals als erfüllt gelten. Hervor sticht aber t7, denn hier wählt Frau Jäger Materialien aus, die insgesamt eine Beantwortung der Fragestellung verunmöglichen.

Aufs Erste gesehen zeigt Frau Jäger dadurch nach der E-Session 3 eine schlechtere Performanz als zuvor. Gleichwohl ist Folgendes festzuhalten: Frau Jäger scheint nach der E-Session 1 schrittweise Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten in ihrem Unterricht zu implementieren, wie im Case Summary zu den Fragestellungen deutlich wird. Die Nachhaltigkeit dessen verdeutlichen die erheblichen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt. Es liegt auf der Hand, dass Frau Jäger auch erst Sicherheit darin gewinnen muss, diesen „neuartigen“ Fragestellun-

¹⁷⁹ P1-t9-Präsentation: S. 10.

¹⁸⁰ Beurteilung der Beantwortbarkeit in t0, t1, t3 nicht möglich (Themastunden)

gen die passenden Materialien beizugeben. Dies ist in t2, t4, t5, t6, t8 und t9 erfolgt.

Aufgrund dieses „doppelten“ Transferschritts gilt die passende Materialauswahl an den o. g. fünf Erhebungszeitpunkten nach der E-Session 3 als offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl*.¹⁸¹

Fortbildungsschwerpunkt

*Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen*¹⁸²

Die Passung von Fragestellung und Aufgabenstellungen geht Hand in Hand mit der Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl: In der einen beobachteten Stunde mit Fragestellung und Aufgabenstellung vor der E-Session 3 gibt Frau Jäger den Materialien auch passende Aufgabenstellungen bei (t2) und erfüllt dabei die Evaluationskriterien. In zwei der drei beobachteten Stunden mit Fragestellung und Aufgabenstellungen nach der E-Session 3 wählt Frau Jäger Aufgabenstellungen aus, die auch zur Fragestellung passen (t8, t9). Auch hier erfüllt sie somit die Evaluationskriterien. In t7 hingegen passen die Aufgabenstellungen nicht zur Fragestellung. Dies ist wohl eine Folge dessen, dass schon die Materialien nicht zur Fragestellung passen bzw. die Fragestellung mit den beigegebenen Materialien nicht beantwortbar ist.

Aus den o. g. Gründen¹⁸³ gilt die passende Beigabe von Aufgabenstellungen, die auch zur Fragestellung passen, als leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen*.¹⁸⁴

Fortbildungsschwerpunkt

*Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Materialien*¹⁸⁵

In der einen beobachteten Stunde vor der E-Session 3, in der Frau Jäger den Materialien auch Aufgabenstellungen beigibt (t2), ist beobachtbar, dass sie mit

¹⁸¹ Um den Daten gerecht zu werden, wurde das Bewertungsraster in diesem Anwendungskontext flexibel gehandhabt.

¹⁸² Beurteilung der Passung in t0, t1, t3-t6 nicht möglich (t0, t1, t3: Themastunden; t4: keine Aufgabenstellung vorhanden. Die Lehrperson regt die Lernenden also nicht zu einer eigentätigen Auseinandersetzung mit Materialien an, sondern bestreitet diese Stunde im Plenumsgespräch. t5, t6: Reziprokes Lernen).

¹⁸³ S. Abschnitt Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl

¹⁸⁴ Um den Daten gerecht zu werden, wurde das Bewertungsraster in diesem Anwendungskontext flexibel gehandhabt.

¹⁸⁵ t0, t1, t4: keine Aufgabenstellung vorhanden; t3: Aufgabenstellung ohne Materialbezug; t5, t6: Reziprokes Lernen.

drei Arbeitsaufträgen auf einen inhaltsbezogenen Umgang mit Materialien fokussiert. In drei der drei beobachteten Stunden nach der E-Session 3, in denen Frau Jäger den Materialien auch Aufgabenstellungen beigibt, ist beobachtbar, dass sie ebenfalls zu einem inhaltsbezogenen Umgang mit Materialien anregt: In t7 sind alle drei, in t8 alle beiden Aufgabenstellungen derart gestaltet. In t9 findet sich ebenfalls eine inhaltsbezogene Aufgabenstellung, die begleitet wird von einer methodenbezogenen, die den Evaluationskriterien entspricht. Insofern findet sich nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Methodenbezogener Umgang mit Materialien*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Aufgabenstellung regt zu methodenbezogenem Umgang an

In t9 regt Frau Jäger die Lernenden zu einem methodenbezogenen Umgang mit einem Material an. Auf welche Weise sie hier vorgeht, führt das folgende Beispiel vor Augen (Fragestellung der Stunde: *Wie entsteht Feindschaft und wie können aus Erbfeinden Freunde werden?*):

Im Verlauf der Stunde erhalten die SchülerInnen das Titelbild einer Zeitschrift aus dem Jahr 1918, auf dem Marianne und Germania karikierend und aus französischer Perspektive dargestellt sind. Sie lässt es beschreiben und versieht es dann mit der Aufgabe: *Aus wessen Perspektive ist das Bild gezeichnet? Wer wird als Feindbild dargestellt?*¹⁸⁶ Auf diese Weise regt sie zu einem methodenbezogenen Umgang mit dem Material an und fördert so die Methodenkompetenz der Lernenden. Darüber hinaus berücksichtigt sie für die Visualisierung die richtige Quellengattung, denn Feindbilder sind in der Zeit rund um den ersten Weltkrieg typischerweise mit „Bildern“ geschaffen worden. Zudem hat sie die Quelle auch passend zur Fragestellung ausgewählt. Frau Jäger erfüllt also in diesem Beispiel die Evaluationskriterien für Aufgabenstellungen, die zu einem methodenbezogenen Umgang mit Materialien anregen. Frau Jägers eigene, geschichtsunterrichtliche Methodenkompetenz zeigt sich also beobachtbar.

E-Session 4: Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion

Fortbildungsschwerpunkt *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*

An den fünf Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 4 (t0-t4) ist weder Reziprokes Lernen noch ein ähnlich gelagertes Training von Re-Konstruktion beobachtbar. Nach der E-Session 4 ist Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion an

¹⁸⁶ P1-t9-Präsentation: S. 9.

zwei (t5, t6) von fünf (t5-t9) Erhebungszeitpunkten beobachtbar – mit zwei unterschiedlichen Fragestellungen und Materialien.¹⁸⁷ Frau Jäger erfüllt dabei jeweils auch die Evaluationskriterien. Insofern findet sich nach der E-Session 4 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion

Die Evaluationskriterien für die qualitätsvolle Adaption des Reziproken Lernens in Bezug auf eigenes Unterrichtsmaterial sind in t5 wie auch in t6 erfüllt. Wie Frau Jäger das Reziproke Lernen in beiden Fällen gestaltet, wird im Folgenden an zentralen Evaluationskriterien illustriert:

Die Evaluationskriterien für die qualitätsvolle Adaption des Reziproken Lernens in Bezug auf eigenes Unterrichtsmaterial erfüllt Frau Jäger mit einem Setting aus Fragestellung, Quellenauswahl und Rollenanweisungen, sodass Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion möglich wird. In einem ersten Schritt hat sie Materialien ausgewählt, bei denen es sich, bezogen auf die Fragestellung, um Quellen handelt. Dementsprechend hat sie in einem nächsten Schritt die Rollenanweisungen für Re-Konstruktion (und nicht für De-Konstruktion) verwendet. Folgendes Beispiel aus t5 illustriert dies: Bezogen auf die Fragestellung *Wie werden Feindbilder geschaffen?* gibt Frau Jäger zwei Karikaturen aus den 1950er Jahren bei: *Die Spinne* (1950) zeigt eine ebensolche mit Raketenbeinen, die zerstörerisch über die idealisierend gezeichnete UdSSR marschiert.¹⁸⁸ *Der Krake* (1953) macht sich mit Hammer und Sichel auf dem Globus breit. Frau Jäger hat die beiden Quellen so kombiniert, dass Multiperspektivität gut sichtbar wird, denn beide Plakate offenbaren unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Phänomen – *Feindbild* – M5 aus der Perspektive der UdSSR, M6 aus der Perspektive des westlichen Bündnissystems. Dies ist bemerkenswert, denn ein Training des Erkennens verschiedener Perspektiven, wozu mit der Rolle des Fragenstellers angeregt wird, verlangt multiperspektivisches Material. Insofern können die Fragensteller ihre Aufgabe hier besonders gut wahrnehmen. Es wird offensichtlich, wie Frau Jäger das Evaluationskriterium erfüllt, passend zur Fragestellung Quellen beizugeben, sodass Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion möglich wird.

In Bezug auf die Rollenanweisungen ergeben sich folgende Befunde: Frau Jäger hat daran in t5 geringfügige Modifikationen vorgenommen, indem sie sie

¹⁸⁷ Es handelt sich dabei also nicht um ein Reziprokes Lernen, das in t5 begonnen und in t6 zu Ende geführt wurde, sondern um zwei unterschiedliche Formen Reziproken Lernens.

¹⁸⁸ P1-t5-E-Book: S. 7.

an die Quellengattung angepasst hat.¹⁸⁹ Hieran wird deutlich, dass sie die Rollenanweisungen auf Passung zum Ziel der Stunde geprüft und angepasst und sie nicht unesehen übernommen hat. Gleichwohl regen die Rollenanweisungen in t5 wie auch in t6 so zum Umgang mit dem Material an, dass historisches Lernen möglich wird: Die Lernenden formulieren ihre Vorannahmen zu einer historischen Frage. Diese werden nach Sichtung des Materials reflektiert (Vorsager). Anschließend dürfen die SchülerInnen die historische Frage materialgestützt beantworten. In diesem Prozess identifizieren die Lernenden in Quellen zentrale Stellen und beseitigen Unklarheiten (Klärer). Auch setzen sie sich reflektiert mit Perspektivität auseinander (Fragensteller). Nach Vollenendung dieser methodischen Schritte beantworten die Lernenden die historische Frage (Zusammenfasser). Frau Jäger erfüllt also bei der Adaption auf ihren eigenen Unterricht das Evaluationskriterium, über die Rollenanweisungen den Prozess historischen Denkens zu initiieren. Indem die Lernenden eine ModeratorInnenrolle übernehmen müssen, sorgt Frau Jäger auch für eine positive Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern.¹⁹⁰

Face-to-Face 2: Reziprokes Lernen für De-Konstruktion & Motivation

Fortbildungsschwerpunkt Reziprokes Lernen für De-Konstruktion

Weder vor der Face-to-Face 2 noch danach ist beobachtbar, dass Frau Jäger Reziprokes Lernen für De-Konstruktion oder ein ähnlich gelagertes Training durchführt. Insofern findet sich nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion*.

Fortbildungsschwerpunkt Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation

An zwei von sechs (t0-t5) Erhebungszeitpunkten vor der Face-to-Face 2 ist beobachtbar, dass Frau Jäger versucht, tiefe Ebenen der Motivation zu berücksichtigen, da sie in t2 und t4 eine Orientierungsgelegenheit anbietet, bei der die Evaluationskriterien teilweise erfüllt sind. An den vier Erhebungszeitpunkten nach der Face-to-Face 2 (t6-t9) ist keine Form der Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation beobachtbar. Insofern findet sich nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation*.

¹⁸⁹ P1-t5-E-Book: S. 5-6.

¹⁹⁰ P1-t5-E-Book: S. 4.

E-Session 5: Differenzierung

Fortbildungsschwerpunkt *Differenzierung*

Weder vor der E-Session 5 noch danach ist beobachtbar, dass Frau Jäger im Geschichtsunterricht differenziert. Insofern findet sich nach der E-Session 5 in ihrem Geschichtsunterricht kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Differenzierung*.

E-Session 6: Lernstandsdiagnose

Fortbildungsschwerpunkte *Erhebung von Lernausgangslage und -lernfortschritt* und *Konsequenzen aus der Erhebung der Lernausgangslage bzw. des Lernfortschritts*

Weder vor der E-Session 6 noch danach ist beobachtbar, dass Frau Jäger die Lernausgangslage oder den Lernfortschritt erhebt. Insofern findet sich nach der E-Session 6 in ihrem Geschichtsunterricht kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption der Fortbildungsschwerpunkte *Erhebung von Lernausgangslage oder -fortschritt*.

Über mehrere Fortbildungsveranstaltungen hinweg: Digitale Medien

Fortbildungsschwerpunkte *Answergarden, Edupad, E-Book, Easyfeedback als Unterstützung für historisch-denken-Lernen eingesetzt*

Im Folgenden wird überblicksartig skizziert, wie häufig Frau Jäger digitale Medien aus den Fortbildungsveranstaltungen für historisch-denken-Lernen im Unterricht einsetzt.¹⁹¹ Die Aufschlüsselung erfolgt bezogen auf die einzelnen digitalen Medien.

- Answergarden: Am Erhebungszeitpunkt vor der Face-to-Face 1 (t0) ist nicht beobachtbar, dass Frau Jäger Answergarden im Geschichtsunterricht verwendet. An den neun (t1-t9) Erhebungszeitpunkten danach ist beobachtbar, dass sie das Potential dieses digitalen Mediums einmal (t2) und unter Einhaltung der Evaluationskriterien als Unterstützung für historisch-denken-Lernen nutzt. Insofern findet sich nach der Face-to-Face 1 bei Frau Jäger ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterricht-

¹⁹¹ Gerade im Umgang mit digitalen Medien sind Rituale von herausragender Bedeutung, denn sie bestimmen die Qualität der Nutzung. Gleichwohl soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass bewusst nicht erhoben worden ist, inwiefern die Lehrperson bei deren Nutzung Rituale implementiert, weil nicht zweifelsfrei ausgeschlossen werden kann, ob die Lehrperson nicht auf bestehende Rituale zurückgreift.

liches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Answergarden als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.

- Edupad: An den beiden (t0, t1) Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 1 ist nicht beobachtbar, dass Frau Jäger ein Edupad im Geschichtsunterricht verwendet. An den acht Erhebungszeitpunkten danach (t2-t9) ist beobachtbar, dass sie das Potential dieses digitalen Mediums zweimal (t5, t6) und jeweils unter Einhaltung der Evaluationskriterien als Unterstützung für historisch-denken-Lernen nutzt. Insofern findet sich nach der E-Session 1 bei Frau Jäger ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Edupad als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.
- E-Book: An den fünf (t0-t4) Erhebungszeitpunkten vor der E-Session 4 ist nicht beobachtbar, dass Frau Jäger ein E-Book im Geschichtsunterricht verwendet. An den fünf (t5-t9) Erhebungszeitpunkten danach ist beobachtbar, dass sie das Potential dieses digitalen Mediums einmal (t5) und unter Einhaltung der Evaluationskriterien als Unterstützung für historisch-denken-Lernen im Geschichtsunterricht nutzt. Insofern findet sich nach der E-Session 4 bei Frau Jäger ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *E-Book als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.
- Easyfeedback: Weder vor der E-Session 6 noch danach ist beobachtbar, dass Frau Jäger Easyfeedback im Geschichtsunterricht einsetzt. Insofern findet sich nach der E-Session 6 bei Frau Jäger kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Easyfeedback als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.

Unterrichtsbeispiel unter Einhaltung der Evaluationskriterien:
 Answergarden als Unterstützung für historisch-denken-Lernen eingesetzt

In der beobachteten Stunde t1 geht es thematisch um den Holocaust. Sie findet live und online über ein Videokonferenzsystem statt. Frau Jäger nutzt in dieser Stunde das Potential von Answergarden zur Aktivierung von Vorwissen, denn die Lernenden sind im Einstieg dazu angehalten, Antworten auf die Frage *Woran denkt ihr bei dem Begriff Holocaust?* darin zu notieren.¹⁹² Die Lernenden notieren darin viele unterschiedliche Schlagworte („Juden, KZ, Dachau, 6 Millionen, Nazis, Hitler, Deutsche, Leichenberge, Morden, ermordete Juden, Genozid, Unrecht, schrecklich, weiß nicht, keine Ahnung, kenne ich nicht“).¹⁹³ Offenkundig ist, dass manche Lernende bereits Vorwissen zum Holocaust haben, andere

¹⁹² P1-t1-Answergarden: S. 1.

¹⁹³ Wenn mehrere Lernende dasselbe Wort notiert haben, erscheint dieses vergrößert.

nicht. Frau Jäger regt also mit diesem digitalen Medium und der Art seiner Einbindung in den Unterricht dazu an, dass sich die Lernenden ihr Vorwissen zum Konzept *Holocaust* vergegenwärtigen, bevor dieses in der Stunde erarbeitet wird. Insofern unterstützt das digitale Medium historisch-denken-Lernen. In der Art der Einbindung des Antwortgardiens im Unterricht erfüllt Frau Jäger also die Evaluationskriterien.

Die oben präsentierten Forschungsergebnisse dienen dazu, den Typ des Intensivadaptierers bzw. der Intensivadaptiererin weiter zu illustrieren und dadurch die Befunde zu validieren, sie sollten aber gleichzeitig Frau Jäger als Spezifikum in Erscheinung treten lassen.

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse von Frau Jäger

Bei Frau wird ein ganz ähnliches Adaptionshandeln wie bei Frau Böhm sichtbar. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Zusammenfassung verzichtet. Um Redundanzen zu vermeiden, verweise ich daher auf das Kapitel zur vergleichenden Evaluation der vier Fälle.

7.2 Zentrale Evaluationsbefunde

7.2.1 Evaluationsbefunde gegliedert nach Fortbildungsschwerpunkten

Im Folgenden möchte ich zeigen, in welchen Fortbildungsschwerpunkten (I-XVI) sich Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln ergeben. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht dies kompakt. Immer ein Kästchen steht für einen Fortbildungsschwerpunkt. Am Farbspektrum ist die Intensität der Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln der ProbandInnen in den einzelnen Fortbildungsschwerpunkten ablesbar.¹⁹⁴ Vergleicht man die Farbverläufe aller vier ProbandInnen, so scheint es, als habe die Fortbildungsreihe unterschiedlich starke Effekte auf die einzelnen ProbandInnen gehabt.

Insgesamt gesehen ergeben sich Hinweise darauf, dass E-Session 1 und 2 die größte Nachhaltigkeit bewirken konnten. Auffällig ist auch, dass die Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln nach Absolvierung der Kernelemente der KLUG-Fortbildungsreihe¹⁹⁵ nachlassen. Denn in E-Session 5 treten gar keine und in E-Session 6 nur bei Herrn Bayer Hinweise auf ein ver-

¹⁹⁴ Farbgestaltung: *dunkel*: erheblicher Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in Bezug auf die Adaption des jew. Fortbildungsschwerpunktes; *mittel*: offenkundiger Hinweis...; *hell*: leichter Hinweis...; *weiß*: kein Hinweis... (s. Bewertungsraster Kap. 5.3.3).

¹⁹⁵ Beginn der Fortbildungsreihe bis einschließlich Face-to-Face 2.

ändertes geschichtsunterrichtliches Handeln auf. Bezogen auf den gesamten Verlauf der Fortbildungsreihe, die sich von Februar bis Juni 2021 erstreckte, kann also befunden werden, dass die Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln gegen Ende der Fortbildungsreihe zurückgehen.

	Frau Böhm	Herr Bayer	Herr Gang- hofer	Frau Jäger	
I. Fragestellung als Orientierungsgelegenheit					E- Session 1
II. Aufgreifen der Fragestellung					
III. Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe				K. A. m.	
IV. Advance Organizer					
V. Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug					E- Session 2
VI. Direkte Instruktion					
VII. Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit		K. A. m.	K. A. m.		
VIII. Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl			K. A. m.		E- Session 3
IX. Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen		K. A. m.	K. A. m.		
X. Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Materialien					

XI. Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion					E-Session 4
XII. Reziprokes Lernen für De-Konstruktion					Face-to-Face 2
XIII. Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation					
XIV. Differenzierung					E-Session 5
XV. Erhebung der Lernausgangslage & Ziehen der Konsequenzen daraus					E-Session 6
XVI. Erhebung des Lernfortschritts & Ziehen der Konsequenzen daraus					

Tabelle 8: Evaluationsbefunde im Überblick

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der qualitativen Evaluation gegliedert nach den Fortbildungsschwerpunkten und angelehnt an den Verlauf der Fortbildungsreihe dargelegt.

E-Session 1

- I. Nach der E-Session 1 findet sich im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein erheblicher Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*. Bei Herrn Bayer tritt ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt auf.
- II. Während nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein erheblicher Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas* auftritt, gibt es bei Herrn Bayer keinen Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt.

- III. Nach der E-Session 1 findet sich im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer und Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe bzw. des Themas*. Bei Frau Jäger ist in diesem Punkt keine Aussage möglich.
- IV. Während nach der E-Session 1 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein erheblicher Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer und Herrn Bayer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Advance Organizer* auftritt, gibt es bei Frau Jäger keinen Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt.

E-Session 2

- V. Nach der E-Session 2 findet sich im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein erheblicher Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug*. Bei Herrn Ganghofer tritt kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt auf.
- VI. Nach der E-Session 2 findet sich im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer und Herrn Bayer ein leichter Hinweis und im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm kein Hinweis und auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Direkte Instruktion*.
- VII. Während nach der E-Session 2 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein erheblicher Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit* auftritt, ist bei Herrn Ganghofer und Herrn Bayer in diesem Punkt keine Aussage möglich.

E-Session 3

- VIII. Während nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl* auftritt, ist bei Herrn Ganghofer in diesem Punkt keine Aussage möglich.

- IX. Während nach der E-Session 3 im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen* auftritt, ist bei Herrn Ganghofer und Herrn Bayer in diesem Punkt keine Aussage möglich.
- X. Nach der E-Session 3 findet sich im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer und Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Aufgabenstellung; Methodenbezogener Umgang mit Materialien*.

E-Session 4

- XI. Nach der E-Session 4 zeigt sich im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*, wohingegen sich bei Herrn Ganghofer und Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt findet.

Face-to-Face 2

- XII. Während nach der Face-to-Face 2 im Geschichtsunterricht von Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion* auftritt, findet sich bei Frau Jäger und Herrn Ganghofer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt.
- XIII. Im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer und Herrn Bayer findet sich nach der Face-to-Face 2 ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation*. Bei Frau Jäger und Frau Böhm hingegen tritt in diesem Punkt kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln auf.

E-Session 5

- XIV. Nach der E-Session 5 findet sich bei keiner der vier Lehrpersonen im Geschichtsunterricht ein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Differenzierung*.

E-Session 6

- XV. Während sich nach der E-Session 6 im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Erhebung der Lernausgangslage und Ziehen der Konsequenzen daraus* findet, gibt es bei Frau Jäger, Herrn Ganghofer und Frau Böhm keinen Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt.
- XVI. Nach der E-Session 6 zeigt sich im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein leichter Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Erhebung des Lernfortschritts und Ziehen der Konsequenzen daraus*. Im Geschichtsunterricht von Frau Jäger, Herrn Ganghofer und Frau Böhm gibt es keinen Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in diesem Punkt.

Mediennutzung als Unterstützung für historisch-denken-Lernen

- XVII. Nach der Face-to-Face 1 findet sich im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Frau Böhm ein offenkundiger Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer und Herrn Bayer kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Digitales Medium Answergarden als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.
- XVIII. Nach der E-Session 1 findet sich im Geschichtsunterricht von Frau Jäger und Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer und Frau Böhm kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Digitales Medium Edupad als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.
- XIX. Nach der E-Session 4 findet sich im Geschichtsunterricht von Frau Jäger ein offenkundiger Hinweis und im Geschichtsunterricht von Herrn Ganghofer, Herrn Bayer und Frau Böhm kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Digitales Medium E-Book als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.
- XX. Nach der E-Session 6 findet sich im Geschichtsunterricht von Herrn Bayer ein offenkundiger Hinweis und im Geschichtsunterricht von Frau Jäger, Herrn Ganghofer und Frau Böhm kein Hinweis auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption des Fortbildungsschwerpunktes *Digitales Medium Easyfeedback als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*.

7.2.2 Adaptionzusammenhänge zwischen Fortbildungsschwerpunkten

Bezogen auf die Fragestellung *Inwiefern finden sich nach den Fortbildungsveranstaltungen im Geschichtsunterricht der Lehrpersonen Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten aus der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts?* möchte ich im Folgenden noch auf Adaptionzusammenhänge eingehen, die sich aus Mustern von Überlappungen bestimmter Fortbildungsschwerpunkte ergaben. Ich beginne mit den Subkategorien *Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug und zielt auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft*¹⁹⁶ und *Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit*:

Es scheint ein Zusammenhang zwischen den Kategorien *Die Fragestellung enthält Vergangenheitsbezug und zielt auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft* und *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug* zu bestehen, denn für die nach der E-Session 2 beobachteten Stunden (t3-t9) kann befunden werden: Lehrpersonen, die derartige Fragestellungen formulieren, neigen dazu, das Verstehen des darin enthaltenen Konzepts auch zu fördern. So entwickelt Frau Jäger nach der E-Session 2 in fünf von sieben beobachteten Stunden auf Orientierung in Gegenwart und Zukunft abzielende Fragestellungen mit Vergangenheitsbezug und führt in all diesen Stunden auch Konzeptarbeit durch. Frau Böhm realisiert dies in vier von sieben Stunden nach der E-Session 2. Bei diesen beiden Lehrpersonen wird demnach ein ähnliches Vorgehen sichtbar.¹⁹⁷ Insgesamt scheint also verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fragestellungen mit Vergangenheitsbezug, die auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft abzielen, Hand in Hand mit einem veränderten geschichtsunterrichtlichen Handeln bezüglich der Förderung des Verstehens des in der Fragestellung enthaltenen, Theorie-fundierten Konzepts mit Inhaltsbezug zu gehen.

Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen den Kategorien *Gestaltung des Advance Organizers* und *Einsatz des Advance Organizers im Geschichtsunterricht*: Frau Böhm entwickelt einen Advance Organizer, der den Evaluationskriterien entspricht, und setzt diesen an jedem der fünf Erhebungszeitpunkte seit seiner Einführung in t5 ein. Ganz andere Befunde ergeben sich bei Herrn Ganghofer und Herrn Bayer: Herr Ganghofer entwickelt zwei Advance Organizer für zwei unterschiedliche Jahrgangsstufen. Beide Advance Organizer erfüllen die Evaluationskriterien teilweise. Damit einher geht jeweils ein nur einmaliger Einsatz im Geschichtsunterricht. Ähnliches gilt für Herrn Bayer: Er konzipiert ebenfalls

¹⁹⁶ Induktiv gebildete Subkategorie innerhalb der Kategorie *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit*.

¹⁹⁷ Herr Ganghofer und Herr Bayer formulieren nach der E-Session 2 keine auf Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft abzielenden Fragestellungen mit Vergangenheitsbezug mehr.

einen Advance Organizer, der teilweise den Evaluationskriterien entspricht, und setzt ihn auch nur einmalig im Unterricht ein. Gerade bei Herrn Ganghofer wird der Zusammenhang aber besonders deutlich, denn er bewegt sich an späteren Erhebungszeitpunkten in denselben Unterrichtsreihen (6. Jahrgangsstufe: t6, t7, t9; 10. Jahrgangsstufe: t4). Herr Bayer hingegen setzt den Advance Organizer in der letzten Stunde einer Unterrichtsreihe zum Ersten Weltkrieg ein. Gleichwohl hätte sich der Advance Organizer aber auch in den Folgestunden zur Weimarer Republik zur Vorwissensaktivierung angeboten. Ein weiterer Einsatz wäre also in beiden Fällen denkbar gewesen. Es scheint also ein Zusammenhang zwischen der Qualität eines Advance Organizers und der Häufigkeit seines Einsatzes im Unterricht zu bestehen.

7.2.3 Vergleichende Evaluation der vier untersuchten Fälle

Die Einzelfallanalysen verfolgten das Ziel, fallbezogen die individuelle Entwicklung über den Verlauf der Fortbildungsreihe hinweg zu illustrieren. Der nun folgende Fallvergleich wurde anhand einer Kreuztabelle nach dem Verfahren der maximalen und minimalen Kontrastierung (Kelle & Kluge, 2010) erstellt. Die Fälle werden hinsichtlich ihrer Entwicklungsverläufe verglichen.

Bezogen auf die forschungsleitende Fragestellung *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?* kann befunden werden, dass zwischen Herrn Ganghofer und Frau Böhm ein maximaler Kontrast hinsichtlich der Intensität der Hinweise besteht. Denn bei Herrn Ganghofer finden sich in Bezug auf die Kernelemente der KLUG-Fortbildungsreihe (E-Session 1 bis Face-to-Face 2), in denen die Geschichtsdidaktik die Leitdisziplin bildet, kaum Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten. Bei Frau Böhm hingegen treten von den vier Probanden die häufigsten Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln auf. Herr Ganghofer und Frau Böhm können also anhand ihrer Entwicklung als Fälle identifiziert werden, die an den Rändern des Feldes anzusiedeln sind.

Die Kreuztabelle¹⁹⁸ stellt die beiden maximal kontrastiven Fälle (Lehrperson 4 = Frau Böhm; Lehrperson 2 = Herr Ganghofer) noch einmal übersichtlich gegenüber:

¹⁹⁸ Aufgrund unzureichender Datenbasis ist bei Lehrperson 2 in folgenden Subkategorien keine Aussage möglich: Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit; Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl; Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen. Nicht in der Tabelle berücksichtigt: Digitale Medien.

Veranstaltung & Fortbildungsschwerpunkt			Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln			
			kein	leicht	Offenkundig	Erheblich
Kernelemente der Fortbildungsreihe	E1	Fragestellung als Orientierungsgelegenheit			2	4
		Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas			2	4
		Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe	2		4	
		Advance Organizer		2		4
	E2	Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug	2		4	
		Direkte Instruktion	4	2		
		Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit	2: k. A.			4
	E3	Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl	2: k. A.		4	
		Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen	2: k. A.	4		
		Aufgabenstellung: methodenbezogener Umgang mit Materialien	2		4	
	E4	Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion	2		4	
	FtF2	Reziprokes Lernen für De-Konstruktion	2		4	
		Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation	4		2	
	E5	Differenzierung	4, 2			
	E6	Erhebung der Lernausgangslage und Ziehen der Konsequenzen daraus	4, 2			
		Erhebung des Lernfortschritts und Ziehen der Konsequenzen daraus	4, 2			

Tabelle 9: Kreuztabelle Lehrpersonen 4 (Frau Böhm) und 2 (Herr Ganghofer)

Das Adaptionshandeln von Frau Böhm (Lehrperson 4) ähnelt in Quantität und Qualität sehr dem von Frau Jäger (Lehrperson 1), was die folgende Kreuztabelle veranschaulicht:

Veranstaltung & Fortbildungsschwerpunkt			Hinweis auf verändertes geschichts- unterrichtliches Handeln			
			kein	leicht	Of- fen- kun- dig	Er- heb- lich
Kernelemente der Fortbildungsreihe	E1	Fragestellung als Orientierungsgelegenheit				1, 4
		Aufgreifen der Fragestellung bzw. des Themas				1, 4
		Herstellen eines Bezugs zur Fragestellung der Unterrichtsreihe	4		1	
		Advance Organizer	4			1
	E2	Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug				1, 4
		Direkte Instruktion	1, 4			
		Auf die Fragestellung hin abgestimmte Konzeptarbeit				1, 4
	E3	Beantwortbarkeit der Fragestellung durch eine darauf abgestimmte Materialauswahl			1, 4	
		Auf die Fragestellung hin abgestimmte Aufgabenstellungen		1, 4		
		Aufgabenstellung; methodenbezogener Umgang mit Materialien			1, 4	
	E4	Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion			1, 4	
	FtF2	Reziprokes Lernen für De-Konstruktion	4		1	
		Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation	1, 4			
	E5	Differenzierung	1, 4			
	E6	Erhebung der Lernausgangslage und Ziehen der Konsequenzen daraus	1, 4			
		Erhebung des Lernfortschritts und Ziehen der Konsequenzen daraus	1, 4			

Tabelle 10: Kreuztabelle Lehrpersonen 1 (Frau Jäger) und 4 (Frau Böhm)

Ausgehend von den oben skizzierten Befunden bezeichne ich Frau Böhm und Frau Jäger als *Intensivadaptiererinnen* und Herrn Ganghofer interpretiere ich als *Aussteiger*. Diese beiden Fälle sind an den Rändern des Feldes anzusiedeln. Herr Bayer nimmt im untersuchten Feld eine Mittelposition zwischen den anderen beiden Lehrpersonen ein. Ich deute ihn als *selektiven Adaptierer*.

Diese vier Fälle werden im Folgenden kurz abstrahierend beschrieben. Grundlage für die Beschreibungen sind die Einzelfallanalysen sowie die vergleichende Evaluation der vier Fälle.

Frau Böhm und Frau Jäger: Die Intensivadaptiererinnen

- Bei Frau Böhm und Frau Jäger finden sich in Zusammenhang mit den Fortbildungsveranstaltungen bis einschließlich Face-to-Face 2 Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption der jeweiligen Fortbildungsschwerpunkte. Das bedeutet nicht, dass sich derartige Hinweise in Bezug auf alle Fortbildungsschwerpunkte ergeben, wohl aber doch auf die meisten. Für Frau Böhm und Frau Jäger scheinen somit die Kernelemente der KLUG-Fortbildungsreihe¹⁹⁹ im Angebots-Nutzungsmodell attraktiv zu sein und sie adaptieren das Gros derselben auf ihren Unterricht. Frau Böhm und Frau Jäger scheinen das übergeordnete Fortbildungsziel, historisch-denken-Lernen zu lehren, erreicht zu haben. Dieser Befund ergibt sich aus dem Zusammenspiel der Adaptionen der einzelnen Fortbildungsschwerpunkte.
- Die Evaluationskriterien halten sie dabei in der Regel ein.
- Typisch sind die gehäuft und gleichzeitig vorkommenden Hinweise bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten aus E-Session 1 und 2 (hierbei: *Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten, Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug und Aufgreifen von Fragestellung bzw. Thema*).
- Nur bei Frau Böhm und Frau Jäger kann in Bezug auf ausgewählte Fortbildungsschwerpunkte Nachhaltigkeit²⁰⁰ konstatiert werden.
- Ab E-Session 5 treten keine Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von ab dato neuen Fortbildungsschwerpunkten mehr auf.

Herr Ganghofer: Der Aussteiger

Bei Herrn Ganghofer ergeben sich auf Basis empirischer Befunde Hinweise auf folgende Eigenschaften:

- Herr Ganghofer ist in erster Linie dadurch charakterisiert, dass sich bei ihm nur in Ausnahmefällen und vor allem bezogen auf Fortbildungsschwerpunkte

¹⁹⁹ Beginn der Fortbildungsreihe bis einschließlich Face-to-Face 2.

²⁰⁰ Es liegt auf der Hand, dass nicht bei allen Fortbildungsschwerpunkten Nachhaltigkeit befunden werden kann. *Reziprokes Lernen für Re- oder De-Konstruktion* oder *Direkte Instruktion* sind vorbereitungsintensive Methoden, deren Einsatz auch nicht in jeder Stunde angemessen ist. Kategorien wie *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit, Aufgreifen und Beantworten der Fragestellung* oder *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation* sind grundlegende Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht und ihnen sollten daher auch in (nahezu) jeder Geschichtsstunde Rechnung getragen werden.

aus dem Beginn der Fortbildungsreihe (E-Session 1 und 2) Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich einer Adaption ergeben.

- Die Evaluationskriterien werden dabei teils eingehalten.
- Erhebliche Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln treten nicht auf und insofern kann keine Nachhaltigkeit befunden werden.
- Ab E-Session 3 findet sich nur noch in Ausnahmefällen ein Hinweis auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von ab dato neuen Fortbildungsschwerpunkten. Herr Ganghofer scheint nach den ersten Veranstaltungen der Fortbildungsreihe sein Adaptionshandeln zu beenden.
- Das übergeordnete Fortbildungsziel, historisch-denken-Lernen zu lehren, wird nicht erreicht.

Herr Bayer: Der selektive Adaptierer

Herr Bayer nimmt eine Mittelposition zwischen den Intensivadaptiererinnen Frau Böhm und Frau Jäger sowie dem Aussteiger Herrn Ganghofer ein. Ich beschreibe ihn auf Grundlage der Evaluationsbefunde folgendermaßen:

- Im Vergleich zu Frau Böhm und Frau Jäger findet sich bei ihm in Summe ein merklich reduziertes Auftreten von Hinweisen auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten, dafür treten diese Hinweise aber über den Verlauf der gesamten Fortbildungsreihe hinweg auf, also auch in Zusammenhang mit der E-Session 6.
- Herr Bayer hält die Evaluationskriterien teils ein. Auffällig ist auch, dass sich nach Unterrichtsbeobachtungen, die auf einen teilweise misslungenen Versuch der Umsetzung eines Fortbildungsschwerpunktes schließen lassen²⁰¹, in den Folgebeobachtungen, bei dem ein anderer, neuer Fortbildungsschwerpunkt im Zentrum steht, wieder Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln finden. Das übergeordnete Fortbildungsziel, historisch-denken-Lernen zu lehren, wird nicht erreicht. Denn Herrn Bayer gelingt es in seinem Adaptionshandeln nicht, unterschiedliche Fortbildungsschwerpunkte aufeinander zu beziehen.
- Erhebliche Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in einzelnen Fortbildungsschwerpunkten kommen nicht vor. Bei Herrn Bayer kann also wie auch schon beim bei Herrn Ganghofer keine Nachhaltigkeit befunden werden.

Im Folgenden möchte ich noch ergänzende Erläuterungen begeben:

²⁰¹ Gemeint sind Unterrichtsbesuche mit nur leichten Hinweisen auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes.

Es könnte eingewendet werden, warum die Intensivadaptiererinnen nicht auch als Aussteigerinnen gelten, schließlich finden sich bei Frau Böhm und Frau Jäger ab E-Session 5 bzw. Face-to-Face 2 keine Hinweise mehr auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bzgl. der Adaption von ab dato neuen Fortbildungsschwerpunkten. Gleichwohl ist festzuhalten, dass bei den beiden auch an den Erhebungszeitpunkten im Zeitraum nach der E-Session 5 Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in Bezug auf die Adaption von Fortbildungsschwerpunkten aus früheren Veranstaltungen auftreten. So finden sich beispielsweise bei Frau Jäger in t5 und t6 Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln im Fortbildungsschwerpunkt *Edupad als Unterstützung für historisch-denken-Lernen*, der in der E-Session 1 verankert ist. Gleiches gilt für weitere Fortbildungsschwerpunkte aus der E-Session 1, z. B. *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* (beobachtet in t7-t9) sowie *Aufgreifen der Fragestellung* (beobachtet in t7-t9). Beispiele aus E-Session 2 sind die Fortbildungsschwerpunkte *Förderung des Verstehens von Theorie-fundierten Konzepten mit Inhaltsbezug* (beobachtet in t7-t9) oder *Aufgabenstellung: Methodenbezogener Umgang mit Materialien* (beobachtet in t9). Frau Jäger setzt also bis zum letzten Erhebungszeitpunkt t9 Fortbildungsschwerpunkte aus früheren E-Sessions um und beachtet dabei auch die Evaluationskriterien.²⁰² Insofern interpretiere ich die Intensivadaptiererinnen Frau Böhm und Frau Jäger nicht als Aussteigerinnen. Gleichwohl soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sie nach Absolvierung der Kernelemente der KLUG-Fortbildungsreihe ab dato neue Fortbildungsschwerpunkte kaum mehr umsetzen. Aus diesem Grund werden sie als Intensivadaptiererinnen bezeichnet und nicht als Volladaptiererinnen.

Außerdem könnte kritisch hinterfragt werden, weswegen Herr Ganghofer, den ich als Aussteiger deute, nicht auch als selektiver Adaptierer gilt. Schließlich finden sich bei ihm im Laufe des Fortgangs der Fortbildungsreihe (t8) ebenso noch Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bzgl. der Adaption von Fortbildungsinhalten. Dieses Argument kann entkräftet werden, wenn man in den Blick nimmt, unter welchen Umständen die Kategorie *Berücksichtigung tiefer Ebenen der Motivation* (Face-to-Face 2) von Herrn Ganghofer erfüllt ist: Es handelt sich dabei um eine Orientierungsgelegenheit, die im Kontext des Wiederaufgreifens der Fragestellung entstanden ist. Herr Ganghofer hat also in einer beobachteten Stunde (t8) eine Fragestellung als Orientierungsgelegenheit angeboten, diese aufgegriffen und beantwortet und bei der Beantwortung tiefe Ebenen der Motivation berücksichtigt. In all diesen drei Kategorien hat er die Evaluationskriterien erfüllt. Über die zehn Erhebungszeitpunkte hinweg gesehen kann also befunden werden, dass sich bei Herrn Ganghofer bezüglich der Adaption von insgesamt drei Fortbildungsschwerpunkten Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln unter Einhaltung der Evaluationskriterien ergeben. Diese auf die drei Kategorien ver-

²⁰² Ähnliche Befunde gelten für Frau Böhm.

teilten Hinweise treten jedoch alle in derselben beobachteten Stunde (t8) auf. Um den aus den Beobachtungen bei Herrn Ganghofer gewonnenen Daten gerecht zu werden, ist es im Rahmen qualitativer Forschung wichtig, das Gesamtbild zu berücksichtigen. Insofern interpretiere ich das in t8 Beobachtete als eine geglückte Durchführung in einer Stunde, deren Bedeutung aber nicht überschätzt werden darf. Denn an den übrigen Erhebungszeitpunkten ergeben sich bei Herrn Ganghofer keine oder nur leichte Hinweise auf ein verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln bezüglich der Adaption von Fortbildungsschwerpunkten. Auffällig ist in diesem Kontext auch, dass sich die Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in den Kategorien *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* und *Aufgreifen der Fragestellung (bzw. des Themas)* gar nicht unmittelbar nach der E-Session 1, sondern mit einigem zeitlichen Abstand zu dieser Veranstaltung, nämlich erst nach der Face-to-Face 2 (t8) ergeben. Über die Ursachen hierfür können nur Vermutungen angestellt werden. Wenn die Tatsache berücksichtigt wird, dass Herr Ganghofer mir beim Erhebungszeitpunkt t8 auf dem Weg vom Lehrerzimmer zum Klassenzimmer mitteilte, dass es in dieser Unterrichtsbeobachtung „eine ganz normale Stunde“, – d. h. ohne Adaption eines Fortbildungsschwerpunktes – geben werde, denn „das muss auch mal sein“, so Herr Ganghofer offenherzig in dieser Tür-und-Angel-Situation, so stützt dies die Vermutung, dass es sich bei dem in t8 Beobachteten um einen Glücksgriff im Sinne eines intuitiven Vorgehens, nicht aber um ein planmäßiges Adaptieren von Fortbildungsschwerpunkten aus dieser monatelang zurückliegenden Veranstaltung E-Session 1 handelt. Wenn man diese Situation mit in den Gesamtbefund zu Herrn Ganghofer einbezieht, ist daher die Annahme, dass er sein Adaptionshandeln eingestellt hat und somit als Aussteiger gelten kann, naheliegend. Dafür sprechen auch die teilweise misslungenen Umsetzungsversuche bei den Fortbildungsschwerpunkten Advance Organizer und Direkte Instruktion gleich zu Beginn der Fortbildungsreihe (E-Session 1 und 2) und dass bezogen auf den weiteren Verlauf der Fortbildungsreihe keine Adaptionen mehr zu finden sind.²⁰³

²⁰³ Auch denkbar ist, dass Herr Ganghofer offensichtlich vor den Fortbildungsveranstaltungen schon kompetent in den jeweiligen Fortbildungsschwerpunkten war, und diese bislang nur nicht umgesetzt hat. Dann würde sich an Herrn Ganghofer das Kompetenz-Performanz-Problem (Chomsky, 1981) offenbaren. Es ist also theoretisch denkbar, dass Herr Ganghofer durchaus über die Kompetenz verfügt, Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten anzubieten, dies aber an den Erhebungszeitpunkten im Zeitraum t2-t7 schlichtweg nicht zeigt. Auf Basis des Gesamteindrucks halte ich das aber für sehr unwahrscheinlich.

8. Zusammenfassung und Diskussion der Evaluationsergebnisse

8.1 Zusammenfassung

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurde untersucht, ob und auf welche Weise sich im Geschichtsunterricht der ProbandInnen verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln in Bezug auf die Fortbildungsschwerpunkte der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts zeigt. Die Wirksamkeit wurde über eine teilnehmende Beobachtung mit geringem Komplexitätsgrad im Prä-Post-Design, angereichert mit begleitenden Erhebungszeitpunkten, überprüft. Bezogen auf die einzelnen Fortbildungsschwerpunkte lassen sich drei Befunde festhalten: Erstens gibt es bei 19 der insgesamt 20 Fortbildungsschwerpunkte Hinweise auf Wirksamkeit, wobei – insgesamt gesehen – die Hinweise auf Wirksamkeit über den Verlauf der Fortbildungsreihe hinweg nachlassen. Zweitens treten die nachhaltigsten Hinweise auf Wirksamkeit bei den Fortbildungsschwerpunkten *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* und *Förderung des Verstehens Theoriefundierter Konzepte mit Inhaltsbezug* auf. Drittens ergeben sich keine Hinweise auf Wirksamkeit beim Fortbildungsschwerpunkt *Differenzierung*.

Forschungsmethodisch leistet die Studie einen wichtigen Beitrag: Sie ist eine Teilstudie im Kontext der Fortbildungsreihe des KLUG-Projekts, deren Wirksamkeit auf mehreren Ebenen beforscht wurde: Über randomisierte kontrollierte Feldstudien wurden veränderte Kompetenzen der Lehrenden und der Lernenden gemessen. Aus verbesserten Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden wird im Rahmen von randomisierten kontrollierten Feldstudien in der Regel auf verbesserte Performanz der Lehrenden geschlossen (Trautwein, et al., 2022, S. 11), obwohl diese unbeforscht ist.²⁰⁴ Insofern besteht die Leistung dieser Studie darin, die Performanz der Lehrenden und somit in der angenommenen Wirkungskette (Diez, 2010; Kunter et al., 2011) die Wirksamkeitsebene des unterrichtlichen Handelns in den Blick genommen zu haben. Auf diese Weise konnte eine Blackbox geöffnet werden: Aus dem veränderten geschichtsunterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen ergeben sich wertvolle Hinweise auf die Gestalt des Kompetenzaufbaus der Lehrpersonen wie auch der Lernenden, denn die Indikatoren für die qualitätsvolle Adaption von Fortbildungsschwerpunkten auf eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln machen angenommene Wirkmechanismen beobachtbar und die daraus resultierenden

²⁰⁴ Beispielhaft in der Studie von Ogrin und KollegInnen (2017). Zu randomisierten kontrollierten Feldstudien und ihrem Potential für die geschichtsdidaktische Forschung: Gaspard und Trautwein (2022).

Hinweise auf verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln geben Aufschluss über die angenommene Wirksamkeit. Die Triangulation mit den übrigen Teilstudien des KLUG-Projekts steht allerdings zum jetzigen Zeitpunkt noch aus.²⁰⁵ Mit Blick auf den qualitativen Charakter der Evaluationsstudie kann zudem befunden werden, dass sie sich auch gut zur Vertiefung oder Erweiterung der Befunde der standardisierten Teilstudien im KLUG-Projekt eignet, denn diese zeigen einen statistischen Durchschnitt auf (Lamnek & Krell, 2016, S. 294), und die zahlreichen Unterrichtsbeispiele der vorliegenden Evaluationsstudie illustrieren die Adaptionen der Fortbildungsschwerpunkte in der Praxis.

Die Studie mit den zehn Erhebungszeitpunkten pro ProbandIn bot auch die einmalige Gelegenheit, Einblicke zu erhalten, inwiefern sich Hinweise auf eine nachhaltige Veränderung des Unterrichts ergeben, anders als beispielsweise bei Studien, die im Prä-Post-Design gestaltet sind und bei denen zwar Unterrichtsbeobachtungen bei zahlreichen Lehrpersonen erfolgen, jedoch nur auf eine oberflächliche Art. In der vorliegenden Studie konnte insofern gut untersucht werden, in welchen Fortbildungsschwerpunkten sich Hinweise auf ein nachhaltig verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln ergeben und in welchen nicht. Hätte beispielsweise nach Abschluss der Fortbildungsreihe nur ein Besuch pro ProbandIn stattgefunden, und wären in dieser Stunde die Fortbildungsschwerpunkte *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* und *Förderung des Verstehens Theorie-fundierter Konzepte* unter Einhaltung der Evaluationskriterien erfüllt gewesen, so wäre dennoch unklar geblieben, ob es sich dabei um eine einmalige „Erprobung“ der Lehrperson handelt oder ob sich darin ein Hinweis auf ein nachhaltig verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln spiegelt. Das gewählte Studiendesign erwies sich also als sehr ertragreich und aus diesem Grund konnte auch auf eine Follow-Up-Erhebung verzichtet werden. Die Nachhaltigkeit veränderten geschichtsdidaktischen Handelns erfasste ich mit einem eigens konzipierten Bewertungsraster.

Zudem wurden die vier Fälle dieser Studie vergleichend evaluiert. Hierzu lässt sich konstatieren: Man darf annehmen, dass Teilnahme an Fortbildungen immer auch etwas selektiv ist. An den zentralen Evaluationsbefunden erkennt man jedoch, dass auch bei einem solchen selektiven Sample noch sehr große

²⁰⁵ Auf einer rein deskriptiven Ebene können erste Ergebnisse der vier ProbandInnen in der zweiten qualitativen Teilstudie des KLUG-Projekts berichtet werden: Hölzlwimmer (o. J.) befragt die geschichtsdidaktische Reflektiertheit des Samples der gesamten KLUG-Bayern-Kohorte anhand adaptierender Aufgabenstellungen. Hierbei handelt es sich um Übungen, die zur Adaption der Fortbildungsschwerpunkte auffordern, sowie um zugehöriges Feedback. Die vertiefenden Übungen sollten von Fortbildung zu Fortbildung erledigt werden und wurden mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Mayring ausgewertet. In Bezug auf die vier ProbandInnen lässt sich konstatieren: Frau Böhm erwies sich als am meisten reflektiert und Herr Ganghofer als am wenigsten. Herr Bayer nimmt eine Mittelposition ein. Frau Jäger erledigte nur eine der vertiefenden Übungen, insofern kann über sie in dieser Hinsicht keine Aussage getroffen werden.

Performanzunterschiede auftreten. Dies spiegelt sich in den vier Fällen: Angesichts der Evaluationsbefunde deute ich Frau Böhm und Frau Jäger als *Intensivadaptiererinnen*. Des Weiteren interpretiere ich Herrn Bayer als *selektiven Adaptierer*. Herr Ganghofer kann als *Aussteiger* gelten. Diese Feststellungen werden im Folgenden kurz expliziert:

Nur die Intensivadaptiererinnen Frau Böhm und Frau Jäger adaptieren die Kernelemente der KLUG-Fortbildungsreihe, also die Veranstaltungen von der E-Session 1 bis zur Face-to-Face 2. Dabei scheinen sie verstanden zu haben, worauf die Fortbildungsreihe insgesamt abzielt: Nämlich die SchülerInnen in ihrem historisch-denken-Lernen zu fördern. Denn nur im Unterricht der Intensivadaptiererinnen ist nachhaltig verändertes geschichtsunterrichtliches Handeln beobachtbar: Sie verwenden erfolgreich Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten und regen am Ende der Geschichtsstunde zu einer Beantwortung der Fragestellung an. Nur in ihrem Unterricht findet eine Vertiefung des Konzepts statt, auf das die Fragestellung abzielt. Nur sie wählen die Materialien passend zur Fragestellung aus – was schon daran liegt, dass nur die beiden regelmäßig mit Fragestellungen arbeiten. Der selektive Adaptierer Herr Bayer und der Aussteiger Herr Ganghofer bleiben in der Regel bei Themastunden. Nur die beiden Intensivadaptiererinnen trainieren im Unterricht erfolgreich mit den Lernenden zu re-konstruieren oder zu de-konstruieren – abstimmt auf die Fragestellung, und unter Verwendung der evidenzbasiert lernförderlichen, peergestützten Methode des Reziproken Lernens. Nur die Intensivadaptiererinnen regen im Unterricht auch zu einem methodenbezogenen Umgang mit Materialien an. All dies war bei den beiden vor Beginn der Fortbildungsreihe nicht beobachtbar.

Zusammenfassend lässt sich insofern festhalten: Die Intensivadaptiererinnen Frau Böhm und Frau Jäger scheinen in der KLUG-Fortbildung gelernt zu haben, Unterricht so zu gestalten, dass ihre SchülerInnen dabei gefördert werden, historisch denken zu lernen und historische Kompetenzen aufzubauen.

Dies kann beim selektiven Adaptierer Herrn Bayer und beim Aussteiger Herrn Ganghofer nicht befunden werden:

Beim selektiven Adaptierer Herrn Bayer finden sich zwar immer wieder Hinweise auf eine Adaption von Fortbildungsschwerpunkten, und gelegentlich hält er dabei auch die Evaluationskriterien ein – in der Regel aber nicht bei den Fortbildungsschwerpunkten, die den Dreh- und Angelpunkt der KLUG-Fortbildungsreihe bilden, wie *Fragestellungen als Orientierungsgelegenheiten*. Dieses Unverständnis hat Folgen auch auf seinen Fortbildungserfolg in den Folgeveranstaltungen: Er bleibt erfolglos in allen Fortbildungsschwerpunkten, die mit der E-Session 1, also den Fragestellungen verwoben sind. Einzelne Fortbildungsschwerpunkte adaptiert er zwar. Beispielsweise erhebt er als einziger die Lernausgangslage und hält dabei auch die Evaluationskriterien ein. Allerdings werden daraus für die Unterrichtsgestaltung keine nennenswerten Konsequenzen gezogen. Die Lernausgangslagenerhebung mäandert wie seine anderen Adap-

tionen und Adaptionsversuche zusammenhangslos in einem Unterricht, der im Großteil „Vergangenheitskunde“ bleibt und nicht darauf abzielt, auch die Fähigkeit zur historischen Orientierung zu fördern. Er scheint es nicht verstanden zu haben, dass dies ein zentraler Baustein dabei ist, die SchülerInnen in ihrem historisch-denken-Lernen zu fördern. Das übergeordnete Fortbildungsziel wurde offensichtlich nicht erreicht.

Beim Aussteiger kommt es ohnehin nur in Ausnahmefällen und zu Beginn der Fortbildungsreihe zu Adaptionen.

Schlussfolgernd lässt sich auf Basis der Evaluationsergebnisse festhalten: In künftigen Studien und (KLUG-) Fortbildungsbemühungen sollte erstens ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, dass die Lehrpersonen an den Kernveranstaltungen mit den Fortbildungsschwerpunkten *Fragestellung als Orientierungsgelegenheit* (E-Session 1) und *Konzeptarbeit* (E-Session 2) erfolgreich teilnehmen. Denn dies ist Grundlage dafür, dass sie ihren Lernenden einen Aufbau historischer Kompetenzen ermöglichen, die auch die Fähigkeit zu historischer Orientierung umfassen. Zweitens sollte in allen Fortbildungsveranstaltungen noch stärker verdeutlicht werden, dass das Ziel des Geschichtsunterrichts nicht darin besteht, Vergangenheitskunde zu betreiben, sondern über das vergangene Thema hinaus historische Orientierung zu fördern. Dies gilt es, zusammen mit den FortbildungsteilnehmerInnen auf immer wieder neue Weise zu konkretisieren und in den E-Sessions anhand von adaptierenden Aufgaben einzuüben.

Zum Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden in der Praxis des Geschichtsunterrichts und dazu, inwiefern sie historisch-denken-Lernen ermöglichen, gibt es nur vereinzelte Befunde (Thünemann, 2021, S. 7). Insofern leistet die Studie auch in diesem Punkt einen wertvollen Beitrag für den Forschungszweig der Empirie in der Geschichtsdidaktik, indem sie methodische Arrangements im Kontext historischen Lernens untersucht, konkret die evidenzbasiert wirksamen und auf Geschichtsunterricht gewendeten, lernförderlichen Methoden (E-Session 1: *Advance Organizer*, E-Session 2: *Direkte Instruktion*, E-Session 4: *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion*, Face-to-Face 2: *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion*). Die Art und Weise der Implementation der Methoden im Geschichtsunterricht im Anschluss an das Fortbildungsgeschehen bedarf weiterer Forschung.

8.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse

Auffällig ist, dass bei den *Intensivadaptiererinnen* die angenommene Wirkungskette (Kunter et al., 2011) bis hin zum geschichtsunterrichtlichen Handeln offensichtlich in Bezug auf viele Fortbildungsschwerpunkte griff. Beim *Aussteiger* wurde ein Brechen der angenommenen Wirkungskette sichtbar. Beim *selek-*

tiven *Adaptierer* war die angenommene Wirkungskette teilweise zu sehen. Über die Ursachen können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden. Zur Ergründung kann eine Taxonomie mit acht denkbaren Implementationsoutcomes (Grimshaw et al., 2006; Petermann, 2014, S. 123–125) dienen, von denen zwei für das Brechen der angenommenen Wirksamkeitskette in Betracht gezogen werden können. Zum einen könnte *mangelnde Akzeptanz* („Acceptability“) der Fortbildungsinhalte eine Ursache sein. Es ist denkbar, dass der Aussteiger das Fortbildungsangebot bei der Anmeldung als nützlich wahrnahm, aber dass in Bezug auf die inhaltlich-thematische Befüllung der konkreten Fortbildungsschwerpunkte keine Akzeptanz gegeben war. Auch ist denkbar, dass die Lehrperson das Fortbildungsangebot zwar als nützlich akzeptierte, aber dass der Parameter der *Machbarkeit* („Feasability“) nicht erfüllt war. Denn die Akzeptanz einer Innovation hängt auch davon ab, ob die Implementation realisierbar ist. Dies ist auch in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie zu sehen, die erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht hatte: Frühere Präsenzformate mussten nun entfallen oder wechselten ins online-Format. Die hiermit gemachten Erfahrungen der Lehrpersonen klappten im positiven wie auch negativen Sinn stark auseinander (Marek et al., 2021). In diesem Kontext fand die Studie statt. In Bezug auf den Aussteiger wäre beispielsweise denkbar, dass er wegen mangelnder zeitlicher Ressourcen von einer Adaption der Fortbildungsschwerpunkte absehen musste, z. B. aufgrund der besonderen Belastungen durch das Unterrichten unter Pandemiebedingungen. Denn ein bedeutsamer Faktor für die Nutzung eines Fortbildungsangebots ist, dass den Lehrpersonen ausreichend Zeit zur Verfügung steht (Lipowsky & Rzejak, 2017). Insofern ist möglich, dass sich das dauerhafte Unterrichten unter Pandemiebedingungen negativ auf das Fortbildungsengagement der Lehrperson ausgewirkt hat. Zudem könnten auch die Abschlussprüfungen an den bayerischen Gymnasien eine Rolle gespielt haben, die genau in den Zeitraum der E-Sessions 5 und 6 fielen. Herr Ganghofer unterrichtet an dieser Schulart, möglicherweise war er einer erhöhten Korrekturbelastung ausgesetzt.

Eine weitere Ursache für eine etwaige ausgebliebene *Machbarkeit* könnte sein, dass die Adaption auf eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln schlichtweg eine Überforderung bedeutete, etwa weil die Fortbildungsschwerpunkte zu voraussetzungsreich waren, um an das Vorwissen der Lehrperson anzuknüpfen. Potentiell auch denkbar ist, dass die Machbarkeit aufgrund der Didaktik im Fortbildungskonzept nicht gegeben war. Dies ist aber eher unwahrscheinlich, da bei den Intensivadaptierinnen in Bezug auf zahlreiche Fortbildungsschwerpunkte auch Hinweise auf Adaption auf eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln vorfindlich waren. Auffällig ist, dass der Aussteiger nach der E-Session 1 einen Advance Organizer mit hohem Aufwand entwickelte, er gestaltete ihn detailreich und für die gesamte (!) Unterrichtsreihe zur römischen Geschichte. Gut möglich, dass die Lehrperson für die Konzeption des Advance Organizers ein hohes Zeitkontingent aufwendete und dabei die Imple-

mentation eines Fortbildungsschwerpunktes schlichtweg als nicht machbar erlebte. Dieses Erleben könnte sich in seiner Einschätzung der Fortbildungsschwerpunkte der nachfolgenden Veranstaltungen manifestiert haben. Die Tatsache, dass auch in den Folgeveranstaltungen aufwändige Fortbildungsschwerpunkte Thema waren, wie z. B. *Direkte Instruktion* (E-Session 2) oder *Reziprokes Lernen für Re-Konstruktion* (E-Session 4) und *Reziprokes Lernen für De-Konstruktion* (Face-to-Face 2), *Differenzierung* (E-Session 5) und *Lernstandsdiagnose* (E-Session 6) stützt diese Vermutung.

Auf systemischer Ebene könnten verschiedene Faktoren aus dem Schulkontext die Nicht-Nutzung der Lerngelegenheit durch den Aussteiger bedingt haben, wie z. B. eine nicht vorhandene Kohärenz mit den Entwicklungszielen der Schule oder aber eine ausgebliebene Unterstützung durch das Kollegium oder die Schulleitung (Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 105).

9. Forschungsdesiderate und Ausblick

Auf Basis der Evaluation soll nun expliziert werden, in welchen Bereichen sich für die geschichtsdidaktische Forschung Handlungsoptionen ergeben.

In der Lehrpersonen-Professionsforschung wird seitens der Erziehungswissenschaft gefordert, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte möglichst auch auf der Ebene des Unterrichts untersucht werden soll (Nuisssl, 2010, S. 72). Diesem Desiderat entspricht die vorliegende Studie. Gerade im Bereich der empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik sind derartige Studien aber eine Seltenheit. Die geschichtsdidaktische Forschung widmet sich zwar dem Thema des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, Qualifikationsmaßnahmen für Lehrpersonen stehen dabei aber kaum im Interesse.²⁰⁶ Die Geschichtsdidaktik brachte in den vergangenen zwanzig Jahren viel Forschung zu historischen und geschichtsdidaktischen Kompetenzen hervor. Jetzt gilt es, sich der Förderung der Kompetenzen gerade von Lehrpersonen in der dritten Bildungsphase zu widmen, um die unzureichende Implementation der Kompetenzorientierung in der Praxis zu heilen (Schreiber, 2021a, S. 8). Die geschichtsdidaktische Empirie sollte sich dieser wichtigen Aufgabe stellen und Professionalisierungsmaßnahmen entwickeln, diese wissenschaftlich begleitet durchführen und evaluieren und dabei vor allem angenommene Wirkungsketten und Implementationshindernisse untersuchen. Idealerweise sollte für die Bevorzugung künftiger Fortbildungen wie schon im KLUG-Projekt ein Mixed-Method-Design gewählt werden, das aus randomisierten, kontrollierten Feldstudien auf den Wirkungsebenen 2 und 4 und qualitativen Verfahren auf der oft nicht mitbedachten Wirkungsebene 3 besteht: Auf diese Weise können die Stärken der standardisierten Verfahren zur Erhebung der Kompetenzen seitens der Lehrpersonen und der Lernenden genutzt werden. Gleichzeitig können mit Hilfe der qualitativen Empirie über die Performanz der Lehrpersonen genaue Einblicke in den Implementationsprozess gewonnen werden. Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung sollte in künftigen Studien flankiert werden von teilstrukturierten Interviews. So kann Aufschluss über die Beweggründe für das jeweilige Adaptionshandeln oder dessen Ausbleiben gewonnen werden. Auf diese Weise ergeben sich wiederum zahlreiche Optionen zur „Prüfung von Kausalannahmen zu Wirkungen und Nebenwirkungen von Interventionen im Mehrebenensystem der Bildung“ (Schrader et al., 2020, S. 18).

Mit solcher qualitätsvoller empirischer Fortbildungswirksamkeitsforschung können tiefgehende Einblicke erhalten werden, inwiefern die in der Geschichtsdidaktik allseits gewünschte Professionalisierung von Lehrpersonen

²⁰⁶ Vgl. die Beiträge im HerausgeberInnenband von Pflüger (2019) oder in dem von Meyer-Hamme und Kollegen (2016).

auch Ergebnisse zeitigt, vor allem aber auch, in welchen Bereichen die Lehrpersonen weitere Unterstützung benötigen. Denn Evaluation möchte auch „Entscheidungen über Handlungsalternativen“ vorbereiten (Stockmann & Meyer, 2014, S. 243). In der vorliegenden Evaluationsstudie kann dies geradezu beispielhaft am Fortbildungsschwerpunkt *Differenzierung* nachvollzogen werden, denn hier brachte die Untersuchung den ebenso wertvollen wie bedenklichen Befund zutage, dass sich bei keiner Lehrperson ein Hinweis auf Wirksamkeit ergab. Die ausgebliebene Adaption auf eigenes geschichtsunterrichtliches Handeln könnte ihre Ursache zunächst in der didaktischen Gestaltung des Fortbildungsangebotes haben. Gleichwohl ist festzuhalten, dass der Befund die Ergebnisse anderer Studien zur Differenzierung im Unterricht bestätigt. Den Lehrpersonen fällt es offensichtlich schwer, sich dieser Aufgabe zu stellen (Decristan & Klieme, 2016, S. 345). Dies steht im klaren Gegensatz zum Desiderat der Bildungsforschung, die im „Umgang mit Heterogenität“ und im individualisierenden, differenzierenden Unterricht eine Kernaufgabe von Lehrpersonen erkennt (Schmid, 2011, S. 287). Es scheint eine Lücke zwischen Bildungsforschung und Praxis zu geben. Für die Implementation der Differenzierung im Unterricht wäre sicher weitere Implementationsforschung wünschenswert. In pragmatischer Hinsicht wäre für die künftige Durchführung ähnlich gelagerter Fortbildungsreihen zu überlegen, wie die Attraktivität von Differenzierung so gestärkt werden kann, dass den Lehrpersonen eine Umsetzung leichter fällt, beispielsweise durch niederschwellige Formen des Einstiegs in differenzierendes Unterrichten. Die Geschichtsdidaktik als Disziplin sollte sich dieser Aufgabe annehmen. Denn wenn sich die Lehrpersonen in der dritten Bildungsphase intensiv fortbilden, „kann Inklusion schrittweise Wirklichkeit werden“ (Terhart, 2020, S. 253). Differenzierendes Unterrichten ist eine Form der Inklusion, da auf diese Weise Unterricht von den Bedürfnissen der Lernenden her gedacht wird.

Wie die Forschungsergebnisse in der vergleichenden Evaluation der vier Fälle zeigen, divergierten die Evaluationsbefunde innerhalb des Samples in der vorliegenden Studie deutlich. Eine mögliche Ursache könnte das unterschiedliche Vorwissen der ProbandInnen in Bezug auf die einzelnen Fortbildungsschwerpunkte sein. Es wäre demnach für künftige Evaluationen derartiger Fortbildungen ertragreich, zu untersuchen, ob eine binnendifferenziertere Gestaltung hier bessere Ergebnisse zutage brächte. Binnendifferenzierte Gestaltungen von Fortbildungen für Lehrpersonen sind bislang auch kaum beforscht (Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 137). Ferner können die vier Fälle selbst ein Ausgangspunkt für hypothesenprüfende Forschung sein. Denn sie wurden auf Basis beobachtbarer Sachverhalte charakterisiert und liefern eine wertvolle Erkenntnis darüber, wie Geschichtslehrpersonen domänenspezifische Fortbildungsinhalte adaptieren. Die Fälle könnten nun in standardisierten Verfahren weiter beforscht werden. Hier wären zusätzliche Untersuchungen sicher wünschenswert, weil gerade auch in Bezug auf den Aussteiger darüber nachgedacht werden kann, wie

Professionalisierungsmaßnahmen für Geschichtslehrpersonen so gestaltet werden können, dass sie seinen Bedürfnissen mehr entsprechen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Aus der vorliegenden Studie ergeben sich Implikationen für weitere empirische geschichtsdidaktische Forschung. An dieser Stelle ist vor allem die Konzeption und Evaluation von hochwertigen Fortbildungsreihen zum kompetenzorientierten Unterrichten des Faches Geschichte zu nennen. Denn „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“ (Schreiber, 2021b, S. 11).

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR. Educational Achievement Systems. <https://www.nifdi.org/docman/suggested-reading/book-excerpts/research-on-direct-instruction-25-years-beyond-distar-engelmann-adams-1996/178-chapter-3-myths-about-di-research-on-di-25-years-beyond-distar-1996/file.html>
- Adamski, P. (2013). Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ (2. Aufl.). Wochenschau.
- Adamski, P. (2014). Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen. Wochenschau.
- Adamski, P. (2017). Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege. Klett Kallmeyer.
- Adamski, P. (2021). Binnendifferenzierung mit dem Geschichtsbuch. Wochenschau.
- Ahrbeck, B., Badar, J., Kauffman, J., Felder, M., & Schneiders, K. (2018). Full inclusion? Totale Inklusion? Fakten und Überlegungen zur Situation in Deutschland und den USA. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (3), 218–231. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2018.art23d>
- Alavi, B. (2010). Historisches Lernen im virtuellen Medium. Mattes.
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 17–34). Waxmann.
- Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann, & C. Kubina (Hrsg.), Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze (S. 56–82). Klett Kallmeyer.
- Altrichter, H., & Hauser, B. (2007). Umgang mit Heterogenität lernen. Journal für LehrerInnenbildung, 7, S. 4–11.
- Ammerer, H. (2019). Historische Orientierung im Geschichtsunterricht. Wochenschau.
- Andersen, M., & Wahlgren, B. (2015). Conference evaluation focusing on learning and transfer. Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 11(25), S. 34–50.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. M. (2018). Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien (5. aktualisierte Aufl.). UTB.
- Arnold, R., Nuissl, E., & Rohs, M. (2017). Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Schneider Hohengehren.
- Arrian (o. J.): Der Alexanderzug. Indische Geschichte. (G. Wirth & O. v. Hinüber, Hrsg. & Übers.). De Gruyter.
- Assmann, A. (2006). Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. C. H. Beck.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory. A proposed system and its control processes. In K. Spence, & J. Spence (Hrsg.), The psychology of learning and motivation (Bd. 2, S. 89–195). Academic Press.
- Atteslander, P. (1975). Methoden der empirischen Sozialforschung (4., erweiterte Aufl.). De Gruyter.

- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., neu bearbeitete u. erweiterte Aufl.). Erich Schmitt.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. Grune und Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press.
- Barricelli, M. (2019). Überflieger. Die Debatte um Erzählen und narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht auf ihrem fragwürdigen Höhepunkt. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“* in Eichstätt vom November 2017 (S. 43–58). Waxmann.
- 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). Wochenschau.
- Barsch, S., & Dziak-Mahler, M. (2014). Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein, & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 119–132). Waxmann.
- Barsch, S., Degner, B., Kühberger, C. & Lücke, M. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Wochenschau.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bazeley, P. (2021). *Qualitative data analysis: Practical strategies* (2. Aufl.). Sage.
- Bernhard, R., & Kühberger, C. (2018). „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 Teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 425–440). V&R Unipress.
- Bernhard, R., & Kühberger, C. (2019). Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In M. Waldis, & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“* (S. 119–130). hep.
- Bernhardt, M., & Neeb, S. (2020). Medienwandel. Digitale Lernumgebungen im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen* (194), 2–8.
- Bernsen, D., & Kerber, U. (2017). *Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bielefeldt, H. (2010). Trend: Menschenrecht auf inklusive Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (1), 66–69.
- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2019). Qualität von Unterricht untersuchen und evaluieren. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 466–474). Klinkhardt.
- Bleschke, T., Ehmke, M., & Senkbeil, M. (2001). Typen von Lehrkräften beim schulischen Einsatz von Neuen Medien. In F. Schumacher (Hrsg.), *Innovativer Unterricht mit Neuen Medien. Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung von SEMIK-Einzelprojekten* (S. 35–66). Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. Ehrenwirth.

- Bönsch, M. (2004). Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung (2., durchgesehene Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Bönsch, M. (2009). Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Westermann.
- Bönsch, M. (2014). Heterogenität ist Alltag – Differenzierung ist die Antwort. Pädagogik und Didaktik für heterogene Lerngruppen. Raabe.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 167–184.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Hillenbrand, C. (2022). Digitales Lernen und sonderpädagogische Förderung – Editorial zum Themenheft. Empirische Sonderpädagogik, 14(1), 3–5.
- Borries, B. v. (1973). Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht, dargestellt an der Behandlung der Römischen Republik in der 7. Klasse. Klett.
- Borries, B. v. (2001). Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie? In A. Körber, Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze (S. 73–96). Waxmann.
- Borries, B. v. (2007). Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte). In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (S. 653–673). ars una.
- Borries, B. v. (2013). Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung. Aus Politik und Zeitgeschichte (42–43), 12–18.
- Borries, B. v., Fischer, C., Leutner-Ramme, S., & Meyer-Hamme, J. (2005). Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002. ars una.
- Boxtel, C. v. (2019). Reflections on the FUER model of historical thinking. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017 (S. 59–70). Waxmann.
- Brüning, L., & Saum, T. (2019). Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln. Mit einem Vorwort von Andreas Helmke. Neue Deutsche Schule.
- Bräuer, B. (2022). Historische Orientierungsgelegenheiten. Eine Theorie zur Berücksichtigung von Diversität für die Anregung historischer Denkprozesse. (Unpublizierte Dissertation). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Bräuer, B., & Schreiber, W. (2016). Orientierungsgelegenheiten – Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In C. Kühberger, & R. Schneider (Hrsg.), Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts (S. 85–102). Klinkhardt.
- Bramann, C., Kühberger, C., & Bernhard, R. (Hrsg.). (2017). Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Wochenschau.
- Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.
- Buchberger, W., Kühberger, C., & Stuhlberger, C. (2015). Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Studien.
- Budde, J. (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung (S. 117–133). Klinkhardt.
- Bundschuh, K., & Winkler, C. (2019). Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik (9., überarbeitete Aufl.). UTB.

- Bürgermeister, A., Klieme, E., Rakoczy, K., Harks, B., & Blum, W. (2014). Formative Leistungsbeurteilung im Unterricht. Konzepte, Praxisberichte und ein neues Diagnoseinstrument für das Fach Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider, & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 41–60). Hogrefe.
- Burkhardt, H. (2018). Mythosmaschine Twitter? Fakten und Fiktionen im Social Web zu Rudolf Heß und der Bombardierung Dresdens 1945. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 42–56.
- Burkhardt, H. (2021). Geschichte in den Social Media. Nationalsozialismus und Holocaust in Erinnerungskulturen auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. V&R Unipress.
- Byrka, M. F. (2017). Blended learning strategy in teacher training programs. *Information Technologies and Learning Tools*, 62(6), 216–224. <https://www.doi.org/10.33407/itlt.v62i6.1802>
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C.-P., & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching. An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499–531.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2018). DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. <https://www.doi.org/10.2760/38842>
- Casale, G., Börnert-Ringleb, M., & Hillenbrand, C. (2020). Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der Schulschließungen 2020 gemäß den Regelungen der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 254–267.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), S. 293–332. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2
- Chi, M. T. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. S. Siegler, *Children's thinking. What develops?* (S. 73–96). Lawrence Erlbaum Associates.
- Chomsky, N. (1981). Regeln und Repräsentationen. Suhrkamp.
- Cicero, T. M. (o. J.). De officiis 1, 34–39: Über den gerechten Krieg. Landesbildungsserver Baden-Württemberg (Hrsg.). Abgerufen am 07.08.2021 unter <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/latein/texte-und-medien/cicero-philosophie/de-officiis/1/de-officiis-1-34-uebersetzung.html>
- Cicero, T. M. (o. J.). De re publica. Vom Staat. (M. v. Albrecht, Hrsg. & Übers.) Reclam.
- Cook, S. C., & Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179–191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Correnti, R. (2007). An empirical investigation of professional development effects on literacy instruction using daily logs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 262–295.
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (2019). Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. <https://www.doi.org/10.25656/01:16567>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Danker, U., & Schwabe, A. (2008). Historisches Lernen im Internet. *Geschichtsdidaktik und neue Medien. Wochenschau*.
- Danker, U., & Schwabe, A. (2017). *Geschichte im Internet*. Kohlhammer.
- Danto, A. C. (1964). *Analytische Philosophie der Geschichte*. Suhrkamp.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- Decristan, J., & Dumont, H. (2021). Individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3., überarbeitete Aufl., S. 308–316). Kohlhammer.

- Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Individuelle Förderung und Differenzierung im inklusiven Unterricht. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollst. überarbeitete Aufl., S. 341–349). Kohlhammer.
- Demantowsky, M., & Pallaske, C. (Hrsg.). (2015). *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783486858662>
- Denham, A. R. (2018). Using a digital game as an advance organizer. *Educational Technology Research and Development*, 66(1), S. 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9537-y>
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3. Aufl.). Prentice Hall.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://www.doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263.
- Diez, M. E. (2010). It is complicated: Unpacking the flow of teacher education's impact on student learning. *Journal of Teacher Education*, 61(5), S. 441–450. <https://doi.org/10.1177/0022487110372927>
- Digitale Lernwelten (o. J., a). mbook Gemeinsames Lernen NRW. Digitale Schule NRW. Das Portal für multimediales Lernen. Abgerufen am 5. Oktober 2022 von <https://digitale-schule.nrw>
- Digitale Lernwelten (o. J., b). mbook Geschichte. Mbook Belgien. Abgerufen am 5. Oktober 2022 von <https://mbook-belgien.be>
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 145–186.
- Döring, N., Bortz, J., & Poschl, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarbeitete, aktualisierte u. erweiterte Aufl.). Springer.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. Evertson, & C. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (S. 97–125). Lawrence Erlbaum Associates.
- Drinhaus, M., & Werner, B. (2014). Zur Entwicklung von Differenzierungskompetenz von Lehrkräften. Konzept und erste Befunde. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven inklusiver Bildung* (S. 107–113). Springer.
- Eccles, J. S., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). Freeman.
- Ellinger, S. (2014). Aufmerksamkeitsförderung durch Advance Organizer. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, A. Köhler, & E. Ullmann (Hrsg.), *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Bd. 2: Handlungsfelder und Förderansätze*. (S. 197–217). Athena.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Engelmann, S. (1980). *Direct instruction*. Educational Technology Publications.
- Erpenbeck, J., Sauter, S., & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Springer.
- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis* (2., völlig neubearbeitete Aufl.). Reinhardt.

- Fatke, R. (2013). Fallstudie. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., S. 159–172). Beltz Juventa.
- Fenn, M., & Urban, S. (2021). Das Potsdamer Modell des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext Geschichte. Explorative Prüfung in einer Delphi-Studie. In S. Barsch, & B. Burghard (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung* (S. 105–133). Wochenschau.
- Flick, U. (Hrsg.). (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen*. Rowohlt.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). VS.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (7. Aufl.). Rowohlt.
- Flick, U. (2017). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 309–318). Rowohlt.
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum*. (Dissertation). Universität Augsburg. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1170/file/Dissertation_Alexander_Florian.pdf
- Friedrichs, J., & Lüdtke, H. (1977). *Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung* (3. Aufl.). Beltz.
- Fussangel, K., Rürup, M., & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 361–384). Springer.
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), S. 915–945.
- Gaspard, H., & Trautwein, U. (2022). Randomisierte, kontrollierte Feldstudien. Überprüfung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen in realen Lernkontexten. In B. Ziegler, & G. Weißen, *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_33-1
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Wochenschau.
- Geißler, K. (1985). *Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Studienbrief für das Fernstudium Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Lernen in Seminargruppen*. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gessler, M., & Sebe-Opfermann, A. (2011). Der Mythos „Wirkungskette“ in der Weiterbildung – empirische Prüfung der Wirkungsannahmen im „Four Levels Evaluation Model“ von Donald Kirkpatrick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, S. 270–279.
- Göb, N. (2018). *Wirkungen von Lehrerfortbildung. Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Beltz.
- Goldschmidt, P., & Phelps, G. (2010). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? *Economics of Education Review*, 29(3), 432–439. <https://www.doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching. Results from a randomized controlled trial of quality teaching rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk, & C. R. Graham (Hrsg.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs* (S. 3–21). Pfeiffer.

- Graham, C. R. (2018). Current research in blended learning. In M. Moore (Hrsg.), *Handbook of distance education* (4. Aufl.). Routledge.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 545–561. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0167-0>
- Grasmück, E., Büttner, G., & Vollmeyer, R. (2010). Selbstreguliertes Lernen und E-Learning in der Lehrerfortbildung. Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme. In Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 261–278). Waxmann.
- Greve, W., & Wentura, D. (1991). Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie. Eine Einführung. Quintessenz.
- Grimshaw, J., Eccles, M., Thomas, R., MacLennan, G., Ramsay, C., Fraser, C., & Vale, L. (2006). Toward evidence-based quality improvement. Evidence (and its limitations) of the effectiveness of guideline dissemination and implementation strategies 1966–1998. *Journal of General Internal Medicine*, 21, 14–20.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898.
- Grosch, W. (2012). Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozessen. In M. Barricelli, & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 2, S. 125–145). Wochenschau.
- Grosch, W. (2019). Schriftliche Quellen und Darstellungen. In H. Günther-Arndt, & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik* (8. Aufl., S. 74–95). Cornelsen.
- Gross, R., Lyon, M., & Welzer, H. (KuratorInnen). (2020). Von Luther zu Twitter. Medien und politische Öffentlichkeit (Ausstellung). Deutsches Historisches Museum. <https://www.dhm.de/ausstellungen/archiv/2020/von-luther-zu-twitter/>
- Gruber, H., & Stamouli, E. (2020). Intelligenz und Vorwissen. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 25–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_2
- Grüne, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15(4), 239–254. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.4.239>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Günther-Arndt, H. (2020). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt, & M. Zülsdorf-Kersting, *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch Sekundarstufe* (8., überarbeitete Aufl., Bd. 1, S. 24–49). Cornelsen.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher* 15(5), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X015005005>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Handro, S., & Kilimann, V. (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 656–668. <https://www.doi.org/10.24452/sjer.42.3.10>
- Handro, S., & Schönmeyer, B. (Hrsg.). (2016). *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken in der Kompetenzdebatte*. LIT.
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling. Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141–1177.
- Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1998). How seductive details do their damage. A theory of cognitive interest in science learning. *Journal of Educational Psychology*, 90, 414–434.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types. *Curriculum-based technology integration re-*

- framed. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 393–416. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>
- Harris, K., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5–16.
- Hartinger, A. (2005). Interesse durch Öffnung von Unterricht – Wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, 34(3), 272–289.
- Hartke, B., & Diehl, K. (2013). Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz. Kohlhammer.
- Hartke, B., Blumenthal, S., Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2022). Zur Wirksamkeit des Rügener Inklusionsmodells (RIM) – der Präventiven Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) nach neun Schulbesuchsjahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73, 352–393.
- Hasberg, W. (2002). Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. *Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 59–77.
- Hasberg, W. (2005). Von Pisa nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 56(12), 684–702.
- Hasberg, W. (2015). Schöne neue, schöne digitale Welt? Ein Zwischenfazit zum geschichtsdidaktischen Potenzial digitaler Medien. In W. Buchberger, C. Kühberger, & C. Stuhlberger (Hrsg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht* (S. 245–276). Studien.
- Hasberg, W., & Körber, A. (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In A. Körber (Hrsg.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag* (S. 177–200). *Wochen-schau*.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (Beywl, W., & Zierer, K., Übers. u. überarb.). Schneider Hohengehren.
- Hattie, J., & Yates, G. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive* (Beywl, W., & Zierer, K., Übers. u. überarb.). Schneider Hohengehren.
- Hauswald, H. & Wolle, S. (Kuratoren). (2018). *Voll der Osten. Leben in der DDR* (Ausstellung). Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur. <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/vermitteln/ausstellungen/voll-der-osten>
- Hein, G. (1997). The logic of program evaluation: What should we evaluate in teacher enhancement projects? In S. Friel, & G. Bright (Hrsg.), *Reflecting on our work: NSF teacher enhancement in K-6 mathematics* (S. 151–162). University Press of America.
- Heinemann, U. (2019). Lehrkräftebildung – insbesondere Fort- und Weiterbildung: Ein Überblick in kritisch-analytischer Absicht. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann, & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 56–102). Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). Lernprozesse anregen und steuern – Was wissen wir über Klarheit und Strukturiertheit? *Pädagogik*, 59(6), 44–47.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2019). Vorwort zu. In L. Brüning, & T. Saum, *Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln. Mit einem Vorwort von Andreas Helmke* (S. 4–10). Neue Deutsche Schule.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet* (8., aktualisierte Aufl.). Klett Kallmeyer.

- Herbein, E., Golle, J., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2020). Förderung von Präsentationskompetenz. Schrittweise Implementation und Effektivitätsüberprüfung eines Präsentationstrainings für Grundschul Kinder. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 83–120.
- Heuer, C. (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 62(7/8), 443–458.
- Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W., & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18, 97–111. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2019.18.1.97>
- Heuer, C., & Resch, M. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 11(3), 5–23.
- Heuer, C., Resch, M., & Seidenfuß, M. (2017). Geschichtslehrer kompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8(2), 158–176.
- Heuer, C., Resch, M., & Seidenfuß, M. (2019). Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. *heI EDUCATION Journal*, 4, 57–68. <https://dx.doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.4.24020>
- Hillenbrand, C. (2014). Inklusive Bildung: Programmatik – Empirie – Umsetzung. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 39(4), 281–297. <https://doi.org/10.13109/zind.2014.39.4.281>
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 312–324.
- Hillenbrand, C., & Casale, G. (2021). Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In C. Mähler, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion – Chancen und Herausforderungen* (S. 11–28). Hogrefe.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Waxmann.
- Hillenbrand, C., Schulden, M., Pöchmüller, V., Hasenbein, L., Sachenbacher, S., Hölzlwimmer, S., Trautwein, U., & Schreiber, W. (2022). Teilhabe durch historische Kompetenzen. Die KLUG-Konzeption einer evidenzbasierten Lehrkräftebildung für inklusiven Geschichtsunterricht. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker, & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 115–130). Waxmann.
- Ho, V.-T., Nakamori, Y., Ho, T.-B., & Lim, C.-P. (2016). Blended learning model on hands-on approach for in-service secondary school teachers. Combination of e-learning and face-to-face discussion. *Education and Information Technologies*, 21, 185–208. <https://www.doi.org/10.1007/s10639-014-9315-y>
- Hodel, J., & Waldis, M. (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – Die Ergebnisse der Videoanalyse. In P. Gautschi (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 91–142). hep.
- Hoffmann, N. (2018). Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Beltz Juventa.
- Hölzlwimmer, S. (2019). Welchen Einfluss hat das mBook auf den Geschichtsunterricht? Inhaltsanalytische Auswertung von 23 videographierten Unterrichtsstunden. (Unpublizierte Bachelorarbeit). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Hölzlwimmer, S. (o. J.): Wie reflektiert gehen Lehrpersonen mit Fortbildungsinhalten und Feedback um? Untersuchung an den adaptierenden Aufgaben der KLUG-Fortbildungsreihe. (Arbeitstitel Dissertationsprojekt). Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Hopf, C. (1979). *Qualitative Sozialforschung*. Klett-Cotta.
- Hopf, C., & Schmidt, C. (Hrsg.). (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und*

- Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-456148>
- Howey, K. R., & Vaughan, J. C. (1983). Current patterns of staff development. *Teachers College Record*, 84(6), 92–117. <https://doi.org/10.1177/016146818308400605>
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 312–322.
- Huber, S., & Radisch, F. (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In W. Böttcher, J. N. Dicke, & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 337–354). Waxmann.
- Hueros, A. D., Guzman-Franco, M. D., & Dominguez, C. Y. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 155–174.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echtermann, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Aufl.). Springer.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Kanert, G., & Resch, M. (2014). Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 13, 15–31.
- Kardorff, E. v. (2017). Qualitative Evaluationsforschung. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl.). Rowohlt.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2003). River of ideology, islands of evidence. *Exceptionality*, 11(4), 191–208.
- Kelle, H. (2013). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., S. 101–118). Beltz Juventa.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2., überarbeitete Aufl.). VS.
- Keller-Margulis, M. A. (2012). Fidelity of implementation framework. A critical need for response to intervention models. *Psychology in the Schools*, 49(4), S. 342–352. <https://doi.org/10.1002/pits.21602>
- Kennedy, M. M. (1999). Form and substance in mathematics and science professional development. *NISE Brief*, 3(2), 1–8.
- Kerber, U. (2017). Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht. In D. Bernsen, & U. Kerber (Hrsg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (S. 181–192). Barbara Budrich.
- Kergel, D. (2018). *Qualitative Bildungsforschung. Ein integrativer Ansatz*. Springer.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K., Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94–103.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension. A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
- Kirkpatrick, D. L. (1959, 1960). Techniques for evaluating training programs part I, II, III and IV. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(11), 13(12), 14(1), 14(2).
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3. Aufl.). Berrett-Koehler.

- Klafki, W., & Stöcker, H. (1991). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2., erweiterte Aufl., S. 173–208). Beltz.
- Klauer, K. J. (1999). Situated Learning. Paradigmenwechsel oder alter Wein in neuen Schläuchen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 117–121.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bering.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf
- KMK (2019a). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK (2019b). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Koch, H., & Spörer, N. (2016). Förderung der Lesekompetenz mittels reziproken Lehrens. Implementation und Wirksamkeit im Regelunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 213–225.
- König, J., & Blömeke, S. (2020). Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 172–178). UTB.
- König, R. (1966). *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung* (3. Aufl.). Kiepenheuer & Witsch.
- Körber, A. (2007). Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Kompetenz-Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 415–472). ars una.
- Körber, A. (2019). Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 71–87). Waxmann.
- Körber, A. (2021). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weißenö, & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_1-1
- Körber, A., & Heuer, C. (in Vorbereitung) Geschichtsdidaktische Fragekompetenz. In A. Körber, C. Heuer, & W. Schreiber (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell*. Waxmann.
- Körber, A., Heuer, C., & Schreiber, W. (Hrsg.) (in Vorbereitung) *Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell*. Waxmann.
- Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. ars una.

- Körber, A., Werner, M., & Heuer, C. (in Vorbereitung). Geschichtsdidaktische Strukturierungskompetenz. In A. Körber, C. Heuer, & W. Schreiber (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell*. Waxmann.
- Köster, M. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Lit.
- Köster, M. (2021). Fallstudien in der Geschichtsdidaktik. In G. Weißenö, & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_27-1
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. (M. Gellert, & C. Gellert, Übersetzung). Klett.
- Kraft, M., Blazar, D., & Hogan, D. (2017). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://www.doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45(3), S. 186–203.
- Krapp, A. (2018). Interesse. In D. Rost, J. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 286–297). Beltz.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P., & Mulder, R. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Waxmann.
- Kuckartz, (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchgesehene Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). VS.
- Kühberger, C. (Hrsg.). (2012a). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Wochenschau.
- Kühberger, C. (2012b). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für historisches Lernen. In C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 33–74). Wochenschau.
- Kühberger, C. (2014). *Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht: Diagnose, Bewertung, Beurteilung*. Wochenschau.
- Kühberger, C. (2015). Geschichte lernen digital? Ein Kommentar zu mehrfach gebrochenen Diskursen der Geschichtsdidaktik. In M. Demantowsky, & C. Pallaske (Hrsg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel* (S. 163–168). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783486858662-011>
- Kühberger, C. (2016). Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten. In W. Hasberg, & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 91–107). Peter Lang.
- Kühberger, C., & Mitnik, P. (Hrsg.). (2015). *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. StudienVerlag.
- Kühberger, C., Neureiter, H., & Wagner, W. (2018). Umgang mit Darstellungen der Vergangenheit. Historische De-Konstruktionskompetenz empirisch messen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69(7/8), 418–434.
- Kühberger, C., & Windischbauer, E. (2012). *Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Wochenschau.
- Kunter, M., & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht. Aktuelle Forschungsperspektiven aus der Pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. Holt-

- apfels, M. Gebauer, & F. Schwabe (Hrsg.), Bedingungen und Effekte guten Unterrichts (S. 9–31). Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. UTB.
- Kuntz, E., & Schmitt-Kaufhold, A. (2008). Abschied vom Geniemodell! Diagnose und Förderung bei Schreibprozessen im Deutschunterricht. *BAK*, 1, 120–136.
- Kunze, I. (2017). Was denken Lehrer_innen über individuelle Förderung? *Wochenschau Sekundarstufe I + II*, 68 (Sonderausgabe), 44–50.
- Lachner, A., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 67–75). UTB.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material* (6., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Langguth, T., Werner, M., & Schreiber, W. (2019). Die Lehrkraft als Faktor der Schulbuchnutzung – Nutzertypen eines kompetenzorientierten und digitalen Schulbuchs am Beispiel des „mBook Belgien“. In M. Waldis, & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“* (S. 42–56). hep.
- Lesemann, S. (2016). Fortbildungen zum schulischen Umgang mit Rechenstörungen. Eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit auf Lehrer- und Schülerebene. (Dissertation.) Universität Bielefeld. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11380-3>
- Li, K. C., & Wong, B. T.-M. (2019). How learning has been personalised: A review of literature from 2009 to 2018. In S. Cheung, L.-K. Lee, I. Simonova, T. Kozel, & L.-F. Kwok (Hrsg.), *Blended learning. Educational innovation for personalized learning* (S. 72–81). Springer.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindner, G., & Mayerhofer, S. (2018). *Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96(4), S. 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete u. erweiterte Aufl., S. 511–541). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 69–105). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, F. Schulz, & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). kopaed.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3(5), 1–17.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten – Ein Überblick über den Forschungsstand. *ZfL Magazin der Universität Münster*, 1, 5–10.

- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann, & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Klett Kallmeyer.
- Livius, *Römische Geschichte*. (H.-J. Hillen, Übersetzung). Artemius & Winkler.
- Lohse-Bossenz, H., Rehm, M., Friesen, M., Seidenfuß, M., Rutsch, J., Vogel, M., & Dörfler, T. (Hrsg.). (2021). Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“. Waxmann.
- Lücke, M. (2012). Diversität und Intersektionalität als Konzepte in der Geschichtsdidaktik. In M. Barricelli, & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 1, S. 136–146). Wochenschau.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2016). Einstellungen zum inklusiven Schulsystem (EZiS). <https://www.doi.org/10.6084/m9.figshare.2245630.v1>
- Luft, J., & Hewson, P. W. (2014). Research on teacher professional development in science. In N. G. Lederman, & S. K. Abell (Hrsg.), *Handbook of research on science education* (Bd. 2, S. 1–86). Routledge.
- Maaz, K., Emmrich, R., Kropf, M., & Gärtner, M. (2019). Bildungsstandards als innovative Elemente moderner Schulsysteme: Voraussetzungen und Standards. In J. Zuber, H. Alt-richter, & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 25–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_2
- Mahlau, K., Blumenthal, Y., Diehl, K., Schöning, A., Sikora, S., Voß, S., & Hartke, B. (2014). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – RTI in der Praxis. In M. Hasselhorn, W. Schneider, & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 101–125). Hogrefe.
- Manz, W. (1974). Die Beobachtung verbaler Kommunikation im Laboratorium. In J. Koolwijk, & M. Wieken-Mayser (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung*. Bd. 3: Erhebungsmethoden: Beobachtung und Analyse von Kommunikation (S. 27–65). Oldenbourg.
- Marek, M., Chew, C., & Wu, W. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 40–60.
- Marsh, H., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. D. Pyle (Hrsg.), *Handbook of classroom assessment. Learning, achievement and adjustment* (S. 131–198). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012554155-8/50008-9>
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Martens, M. (2010). Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. V&R.
- Martenstein, R. (2017). Förderung der Lern- und Behaltensleistung durch Aktivierung des Vorwissens: eine quantitativ-empirische Feldstudie zur Überprüfung der Effektivität des Advance Organizers im Sachunterricht. (Dissertation). Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/3161/1/marfoe16.pdf>
- Martenstein, R., & Melzer, C. (2013). Der Advance Organizer in der Grundschule – eine effektive Lehrmethode für Unterricht in inklusiven Settings? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 4–13.
- Mathis, C. (2007). Stationenlernen. In H. Günther-Arndt, *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 95–98). Cornelsen.

- Maurek, J. (2015). Lehramtsstudierende: „Digital Natives“ oder „Digital distant“? Vergleichende Erhebungen zu digitalen Kompetenzen von Studierenden in der Studieneingangsphase (STEP). In W. Buchberger, C. Kühberger, & C. Stuhlberger (Hrsg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht* (S. 17–36). StudienVerlag.
- Mayer, R. E. (1979). Twenty years of research on advance organizers. *Assimilation theory is still the best predictor of results. Instructional Science*, 8, 133–167.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarbeitete u. neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- McMahon, D. D., & Walker, Z. (2019). Leveraging emerging technology to design an inclusive future with universal design for learning. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 75–93. <https://doi.org/10.25656/01:18139>
- Mebus, S., & Schreiber, W. (Hrsg.). (2005). *Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen*. Goldenbogen.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. (Dissertation). Universität Köln. Klinkhardt.
- Mertens, C., Quenzer-Alfred, C., Kamin, A.-M., Homrighausen, T., Niermeier, T., & Mays, D. (2022). Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten – eine systematische Übersichtsarbeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(1), 26–46.
- Meyer-Hamme, J., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.). (2016). *Was heißt guter Geschichtsunterricht?* (2., korrigierte u. erweiterte Aufl.). Wochenschau.
- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78. <https://doi.org/doi:10.1080/21532974.2019.1588611>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Möller, J., & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 187–210). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_8
- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T., & Blumberg, E. (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptionellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In M. Prenzel, & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua* (S. 161–193). Waxmann.
- Münch, D. (2017). Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Deutungen reflektieren oder Inhalte vermitteln? *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 167–182. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2017.16.1.167>
- Naumann, A., Köhler, C., & Hartig, J. (2021). Der Beitrag der Kompetenztheorie für die Fachdidaktiken. In G. Weißeno, & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_4-1
- Niggli, A. (2006). Die Passung von Instruktion und Selbstlernen als Grundelement arrangierter Lernwelten. In R. Voß (Hrsg.), *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (2. Aufl., S. 42–53). Carl-Auer.
- Nitsche, M., & Waldis, M. (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7(1), 17–35.

- Nuissl, E. (2010). Empirisch forschen in der Weiterbildung. wbv.
- Oehlenberg, P. (2008). Die Beinamen historischer Persönlichkeiten. (Hausarbeit). Universität Potsdam. Abgerufen am 07.08.2022 unter <https://www.grin.com/document/168828>
- Ogrin, S., Silber, S., Friedrich, A., Trautwein, U., & Schmitz, B. (2017). Entwicklung und empirische Prüfung einer Lehrkräftefortbildung zur Förderung von Selbstregulationskompetenz und mathematischer Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Werkrealschule („Lernen mit Plan“). In C. Gräsel, & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 195–214). Springer.
- Pachner, A. (2009). Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen. Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch. Waxmann.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Pallaske, C. (2015a). Die Vermessung der (digitalen) Welt. Geschichtslernen mit digitalen Medien. In M. Demantowsky, & C. Pallaske (Hrsg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel* (S. 135–147). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783486858662-009>
- Pallaske, C. (2015b). Medien machen Geschichte. Überlegungen zu Medienbegriffen des Geschichtslernens. In C. Pallaske (Hrsg.), *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel* (S. 7–16). Logos.
- Pallaske, C. (2017). Kollaboratives Schreiben. In D. Bernsen, & U. Kerber (Hrsg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (S. 304–312). Barbara Budrich.
- Pallaske, C. (o. J.). SEGU (Selbstgesteuert-entwickelnder Geschichtsunterricht). Abgerufen am 10. Oktober 2022 von <https://segu-geschichte.de>
- Pandel, H.-J. (2005). Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Wochenschau.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (4. Aufl.). Sage.
- Perels, F., Dörrenbächer-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 45–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_3
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000214>
- Pflüger, C. (Hrsg.). (2019). *Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen*. V&R.
- Pilgrim, M., Hornby, G., & Macfarlane, S. (2018). Enablers and barriers to developing competencies in a blended learning programme for specialist teachers in New Zealand. *Educational Review*, 70(5), 548–564. <https://www.doi.org/10.1080/00131911.2017.1345860>
- Pitsch, H.-J. (2015). Schulische Diagnostik im Wandel der Zeit. In H. Schäfer, & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 43–66). Beltz.
- Piowar, V., Thiel, F., Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12.
- Plasse, W. (o. J.). Alexander der Große. Geolino. Abgerufen am 07.08.2022 unter <https://www.geo.de/geolino/mensch/1879-rtkl-weltveraenderer-alexander-der-grosse>
- Popp, S., Sauer, M., Alavi, B., Demantowsky, M., & Kenkmann, A. (Hrsg.). (2013). *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. V&R.

- Portal des Bundesarchivs zum Ersten Weltkrieg (2014). 100 Jahre Erster Weltkrieg 1914–1918. Bundesarchiv. <https://ersterweltkrieg.bundesarchiv.de>
- 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, 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Puzio, K., & Colby, G. (2010). The effects of within class grouping on reading achievement. A meta-analytic synthesis. Beitrag präsentiert an der Jahrestagung der Society for Research on Educational Effectiveness (SREE) in Washington, D. C., USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514135.pdf>
- Quittenbaum, N. (2016). *Training für direkte Instruktion. Die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings für den Unterricht mit direkter Instruktion*. (Dissertation). Universität Erfurt. Klinkhardt.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer.
- Ragin, C. & Becker, H. (1992): *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166. <https://www.doi.org/10.1177/0741932513518980>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigComp Edu. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Reinck, C. (2016). *Lernförderung im Mathematikunterricht durch Advance Organizer. Eine quantitativ-empirische Erhebung zur Untersuchung der Wirksamkeit eines Advance Organizer für heterogene Lerngruppen im Mathematikunterricht der 3. Jahrgangsstufe*. (Dissertation). Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/2801/1/reiler15.pdf>
- Reinhardt, O. (1965). *Möglichkeiten einer inneren Differenzierung im Geschichtsunterricht*.
- Reinmann, G., Florian, A., Häuptle, E., & Metscher, J. (2009). Wissenschaftliche Begleitung von Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Konzept, Methodik, Ergebnisse, Erfahrungen am Beispiel „Intel® Lehren – Aufbaukurs Online“. MV Wissenschaft.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Hans Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie 1: Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 355–404). Hogrefe.
- Reinold, M. (2016). *Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen. Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugungen*. (Dissertation). Technische Universität Dortmund. Springer.
- Renkl, A. (2011). Aktives Lernen = gutes Lernen? Reflektion zu einer (zu) einfachen Gleichung. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 194–196.
- Renkl, A. (2020). *Wissenserwerb*. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 3–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_1

- Resch, M., & Schreiber, W. (in Vorbereitung) Geschichtsdidaktische Methodenkompetenz. In A. Körber, C. Heuer, & W. Schreiber (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell*. Waxmann.
- Resch, M., Heuer, C., & Seidenfuß, M. (2017). Theoretische Modellierung und empirische Erfassung von geschichtsdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrpersonen. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“* in Eichstätt vom November 2017 (S. 242–257). Waxmann.
- Rohlfes, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik* (3., erweiterte Aufl.). V&R.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age. Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl., S. 376–391). Macmillan.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. V&R.
- Rüsen, J. (1986). *Grundzüge einer Historik. Bd. 2: Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung*. V&R.
- Rüsen, J. (1988). *Historische Methode*. In C. Meier, & J. Rüsen (Hrsg.), *Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik. Bd. 5: Historische Methode* (S. 62–80). dtv.
- Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In K. Fußmann, H. Grütter, & J. Rüsen (Hrsg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (S. 9–25). Böhlau.
- Rüsen, J. (2008). *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (2., überarbeitete Aufl.). Wochenschau.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Böhlau.
- Rüsen, J. (2020). *Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29275-1>
- Rüsen, J., & Schreiber, W. (2019). Historische Begrifflichkeit. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“* in Eichstätt vom November 2017 (S. 103–111). Waxmann.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2019). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In P. Daschner, & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung* (S. 135–146). Beltz.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 139–159.
- Saboowala, R., & Mishra, P. M. (2021). Readiness of in-service teachers toward a blended learning approach as a learning pedagogy in the Post-COVID-19 era. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(1), 1–15. <https://www.doi.org/10.1177/00472395211015232>
- Saldana, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4(1), 100–124.
- Sauer, M. (2006). Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*, 72, 7–20.
- Sauer, M. (2007). *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren* (3. Aufl.). Klett.

- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl.). Beltz.
- Schäfer, H., & Rittmeyer, C. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Beltz.
- Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D., & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 213–235. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0735-5>
- Scheller, J. (2019). Ein Diagnoseraster für die De-Konstruktionskompetenz nach dem FUER-Model. In M. Waldis, & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“* (S. 192–204). hep.
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4., überarbeitete u. aktualisierte Aufl.). Springer.
- Schmid, A. C. (2011). Heterogenität und Unterrichtsgestaltung. In E. Kiel, & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 285–295). Schneider Hohengehren.
- Schmid, M., Krannich, M., & Petko, D. (2020). Technological pedagogical content knowledge. Entwicklungen und Implikationen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20, 116–124. <https://doi.org/10.25656/01:19396>
- Schneider, G. (2018). *Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden* (8. Aufl.). Wochenschau.
- Schnell, R., Hill, P., & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., überarbeitete Aufl.). De Gruyter.
- Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In B. Mütter, B. Schönemann, & U. Uffelman (Hrsg.), *Geschichtskultur: Theorie – Empirie – Pragmatik* (S. 26–58). Deutscher Studien Verlag.
- Schönemann, B., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (2011). Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte (2. Aufl.). LIT.
- Schöner, A. (2007). Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber, & W. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 265–314). ars una.
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2014). Alltägliche Leistungsbeurteilungen durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Aufl., S. 45–58). Beltz.
- Schrader, F.-W., & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete u. erweiterte Aufl., S. 92–98). Beltz.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung. Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Schreiber, W. (2007a). Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 155–193). ars una.
- Schreiber, W. (2007b). Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 194–235). ars una.
- Schreiber, W. (2007c). Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struk-*

- turmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (S. 236–264). *ars una*.
- Schreiber, W. (2012). Zum Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen. Ein Essay. In C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 119–134). Wochenschau.
- Schreiber, W. (2016). Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik. In W. Hasberg, & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 113–151). Lang.
- Schreiber, W. (2017). Raum – vernachlässigte Kategorie der Geschichtskultur. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 48–66. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2017.16.1.48>
- Schreiber, W. (2021a). Kompetenzmodelle für Geschichtslehrkräfte. In G. Weißeno, & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_10-1
- Schreiber, W. (2021b). Implementation der Kompetenzmodelle in die Praxis. In G. Weißeno, & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_9-1
- Schreiber, W. (2022). Historische Bildung in der digitalen Welt. In V. Frederking, & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 174–206). Waxmann.
- Schreiber, W., & Bertram, C. (2018). Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 440–464). V&R.
- Schreiber, W., & Bräuer, B. (2018). Praxismodule als „Ort“, Unterrichten und Forschen zu lernen. Das Konzept der „Orientierungsgelegenheiten“ erproben und Wirksamkeitsforschung betreiben. In M. Fenn (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung* (S. 239–269). Wochenschau.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. v., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., & Ziegler, B. (Hrsg.). (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. *ars una*.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. v., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., & Ziegler, B. (2007). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)*. In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 17–53). *ars una*.
- Schreiber, W., Kraus, A., Lehmann, K., & Zabold, S. (2015). Empirische Erforschung von Ausprägungen historischer Kompetenzen in museumspädagogischen Programmen – Die Fallstudie „Erinnern und Gedenken“ zur Europaratsausstellung „Verführung Freiheit“ am Deutschen Historischen Museum in Berlin. In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch 13“* (S. 182–192). hep.
- Schreiber, W., Sochatzy, F., & Ventzke, M. (2015). Das Potential digitaler Lehr- und Lernmittel für den Paradigmenwechsel Kompetenzorientierung. In W. Buchberger, C. Kühberger, & C. Stuhlberger (Hrsg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht* (S. 179–197). StudienVerlag.
- Schreiber, W., Trautwein, U., & Hillenbrand, C. (2016). *InKLUSiv Geschichte lehren. Ein Blended-Learning-Konzept für die Lehrkräftefortbildung (KLUG)*. (Antragskizze im Rahmen der BMBF-Ausschreibung zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ vom 16. März 2016).

- Schreiber, W., Trautwein, U., & Hillenbrand, C. (2023). Das KLUG-Konzept. Lehrkräftefortbildung durchführen und beforschen. Ein Booklet.
- Schreiber, W., Trautwein, U., Wagner, W., & Brefeld, U. (2019). Reformstudie Belgien. Eine Effektstudie zur Einführung von kompetenzorientiertem Rahmenplan und mBook. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 161–174). Waxmann.
- Schreiber, W., Ziegler, B., & Kühberger, C. (2019). Der Versuch einer Bilanz und einige Gedanken für die Zukunft. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 333–336). Waxmann.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete u. erweiterte Aufl., S. 662–678). Waxmann.
- Schwer, C., & Behrens, B. (2014). Differenzierung und Homogenisierung – zwei konträre Orientierungen? In C. Schwer, & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 187–197). Klinkhardt.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Sage.
- Seidel, K. C. (2020). *Lernsoftware im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zu den Voraussetzungen und Anwendungsstandards einer Verwendung digitaler Lernmittler*. (Dissertation). Technische Hochschule Aachen.
- Seidel, T. (2020). *Klassenführung*. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 119–131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_5
- Seidel, T., Rimmele, R., & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15, 539–556.
- Senkbeil, M. (2004). *Typen der Computernutzung. Identifizierung einer Schülertopologie und ihre Bedeutung für das Lernen*. Studien-Verlag.
- Seuring, V. A., & Spörer, N. (2010). Reziprokes Lehren in der Schule. Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 191–205. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000016>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–23.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Sage.
- Sochatzy, F. (2018). *Das multimediale Schulbuch (mBook) – von der Theorie in die Praxis. Konzeption, Produktion und empirische Überprüfung eines multimedialen Geschichtsschulbuchs*. (Dissertation). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Solzbacher, C. (2012). *Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In I. Kunze, & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (4., unveränderte Aufl., S. 27–42). Schneider Hohengehren.
- Souvignier, E., & Behrmann, L. (2017). *Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses. Implementation komplexer Instruktionskonzepte*. In C. Gräsel, & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Inter-

- disziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven (S. 153–171). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_9
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57–71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>
- Souvignier, E., Förster, N., & Zeuch, N. (2016). Lernverlaufsdiagnostik. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 140–149). Kohlhammer.
- Spörer, N., Demmrich, A., & Brunstein, J. (2014). Förderung des Leseverständnisses durch „Reziprokes Lehren“. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2., überarbeitete u. erweiterte Aufl., S. 162–175). Hogrefe.
- Spieß, C. (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. (Dissertation). Universität Göttingen. V&R Unipress.
- Stiftung Deutsches Historisches Museum (o.J.). Deutsches Historisches Museum. Abgerufen am 5. Oktober 2022 von <https://www.dhm.de>
- Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt (2017). Luther 2017. 500 Jahre Reformation. <https://www.luther2017.de/index.html>
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2., überarbeitete u. aktualisierte Aufl.). UTB.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2013). Heterogenität und Inklusion im Unterricht. *Schulpädagogik heute*, 4(7), 1–31.
- Stollberg-Rillinger, B. (2003). *Einführung in die Frühe Neuzeit*. Universität Münster. <https://fnz-online.univie.ac.at>
- Stürmer, K., & Lachner, A. (2017). Unterrichten mit digitalen Medien. In K. Scheiter, & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Strategien, internationale Trends und pädagogische Orientierungen* (S. 82–95). Oldenbourg.
- Supovitz, J. A. (2001). Translating teaching practice into improved student achievement. *Teachers College Record*, 103(8), 81–98. <https://doi.org/10.1177/016146810110300805>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving. Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Sweller, J., Merrienboer, J. J. v., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251–298.
- Tayebini, M., & Puteh, M. (2012). Blended learning or e-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications (IMACST)*, 3(1), 103–110.
- Terhart, E. (2010). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In S. Ellger-Rüttgardt, & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 89–104). Kohlhammer.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Terhart, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen (schul- und stufenspezifische Lehramtstypen). In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 247–255). UTB.
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141–155.

- Thünemann, H. (2021). Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht. In B. Ziegler, & G. Weißenö (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_15-1
- Till, E. (Regisseur). (2003). *Luther* (Film). NFP teleart in Zusammenarbeit mit Thrivent Financial für Lutherans und Eikon Film.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration. International Academy of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>
- Tinoca, L. (2004). From professional development for science teachers to student learning in science. (Dissertation.) Universität Texas. <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/2010/tinocalf042.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Titsworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S., & Myers, S. (2015). Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64, 385–418. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
- Topolski, J. (1988). Was ist historische Methode? In C. Meier, & J. Rüsen (Hrsg.), *Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik*. Bd. 5: *Historische Methode* (S. 100–113). dtv.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Trautwein, U., Bertram, C., Borries, B. v., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B., & Zuckowski, A. (2017). Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History (HiTCH)“. Waxmann.
- Trautwein, U., Gaspard, H., Parrisius, C., Bertram, C., Wagner, W., Zachrich, L., Golle, J., Ruth-Herbein, E., Schiefer, J., Jaggy, A.-K., Kleinhansl, M., & Nagengast, B. (2022). Optimierung schulischer Bildungsprozesse. Welchen Beitrag können randomisierte Feldstudien leisten? In N. McElvany, M. Becker, F. Lauermann, & A. Ohle-Peters, *Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works?* (S. 9–32). 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>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Universitätsbibliothek Augsburg (o. J.). Sammlungen. Universität Augsburg. Abgerufen am 5. Oktober 2022 von <http://digital.bib-bvb.de/collections/UBA/#/>
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.). (2006). *Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5. – 10. Jahrgangsstufe*. Wochenschau.
- Voigt, J. (1997). Unterrichtsbeobachtung. In B. Frieberthäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 785–794). Juventa.
- Voß, S., & Hartke, B. (2014). Curriculumbasierte Messverfahren als Methode der formativen Leistungsdiagnostik im RTI-Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider, & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 83–99). Hogrefe.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S., & Hartke, B. (2016). Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell. Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (2., erweiterte Aufl.). Klinkhardt.
- Waldis, M. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Annäherung an fachdidaktisches Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“* in Eichstätt vom November 2017 (S. 223–241). Waxmann.
- Waldis, M., & Wyss, C. (2014). Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. – Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32, 221–234. <https://doi.org/10.25656/01:13867>
- Waldis, M., Wyss, C., & Hodel, J. (2011). Kompetenzförderung im Geschichtsunterricht. In M. Waldis, & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“* (S. 93–105). hep.
- Weber, S., & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen. Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 257–278.
- Weidmann, A. (1974). Die Feldbeobachtung. In J. v. Koolwijk, & M. Wieken-Mayser (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 3: Erhebungsmethoden. Beobachtung und Analyse von Kommunikation* (S. 9–26). Oldenbourg.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie 1: Pädagogische Psychologie. Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1–48). Hogrefe.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (1997). *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie 1: Pädagogische Psychologie. Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule.* Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2000). Lernen und Lehren für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* (2), 1–16.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
- Wellenreuther, M. (2016). Direkte Instruktion – das hässliche Entlein der Pädagogik? Eine Gegenüberstellung mit Frontalunterricht hebt Vorurteile auf. *Friedrich Jahresheft*, 82–84.
- Wellenreuther, M. (2018). *Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium* (9., vollst. überarbeitete u. erweiterte Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Werner, M., & Schreiber, W. (2018). Wissens-Werte Geschichten. Zum Wert heterogener Wissensausprägungen für inklusives historisches Lernen. 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. 153–182). Klinkhardt.
- Werner, M. (o. J.). *Historisches Wissen – historische Kompetenzen. Theoretische Grundlagen für inklusives historisches Lernen. (Arbeitstitel Dissertationsprojekt).* Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- White, H. (1986). Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. *Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*. Klett-Cotta.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. Macmillan.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). *Development of achievement motivation*. Academic Press.
- Wilhelm, O., & Kunina-Habenicht, O. (2020). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 311–334). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_13
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Beltz.

- Wischer, B. (2007). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. *Die deutsche Schule*, 99, 422–433.
- Wocken, H. (2017). Reziprokes Lesen. In M. Gercke, S. Opalinski, & T. Thonagel, *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 151–164). Springer.
- Wolfrum, E. (1999). *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wolfrum, E. (2019). Erinnerungskultur und Geschichtspolitik – ein Forschungsansatz ist in die Jahre gekommen. Wo stehen wir heute? *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, 5(2), 131–144. <https://doi.org/10.14361/zkkw-2019-050208>
- Würffel, N. (2011). Über die Mühen der Theoriebildung in Bezug aufs Blended Learning – sechs mal sechs und immer noch nicht genug (ge)Blend(et)? In B. Schmenk, & N. Würffel (Hrsg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag* (S. 325–340). Narr.
- Würffel, N. (2014). Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen. In K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 150–162). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:10099>
- Würffel, N., & Padros, A. (Hrsg.). (2011). *Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Comenius-Projekt „Schule im Wandel“*. Narr.
- Yildirim, L. (2018). (Un-)Ehrliche Geschichte? Alternativfaktische kritisch-traditionale Erzählung als Instrument rechtspopulistischer Um-Deutung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 57–71. <http://dx.doi.org/10.13109/zfgd.2018.17.1.57>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5. Aufl.). Sage.
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Zabold, S. (2020). *Vor dem ersten Geschichtsunterricht. Zur empirischen Erschließung des historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner*. (Dissertation). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Wochenschau.
- Zabold, S. (2023). *Zur Entwicklung und Implementation eines Kompetenztests für Geschichtslehrpersonen*. In M. Nitsche, & M. Waldis (Hrsg.), *Geschichtsdidaktisch intervenieren*. hep.
- Ziegler, B. (2007). Die Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz. In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 523–545). ars una.
- Ziegler, B. (2012). Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen. In C. Kühberger, *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 135–151). Wochenschau.
- Ziegler, B. (2017). Einleitung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 5–16.
- Ziegler, B. (2021). Die gesellschaftliche Bedeutung der Geschichtsdidaktik. In G. Weißen, & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_5-1
- Zilka, G. C. (2020). Social presence in blended course forums in the training of preservice teachers. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12(4), 17–33.
- Zilka, G. C., Cohen, R., & Rahimi, I. (2018). Teacher presence and social presence in virtual and blended courses. *Journal of Information Technology Education*, 17, 103–126. <https://doi.org/10.28945/4061>

- Zülsdorf-Kersting, M. (2020). Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00073-9>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Angebots- und Nutzungsmodell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen nach Rzejak & Lipowsky (2019, S. 105)	24
Abb. 2: Studiendesign.....	139

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bewertungsraster	133
Tabelle 2: Vorkommen und Qualität von Fragestellungen (Frau Böhm)	150
Tabelle 3: Vorkommen und Qualität von Konzeptarbeit (Frau Böhm)	157
Tabelle 4: Beispiele für auf die Fragestellung abgestimmte Konzeptarbeit (Frau Böhm)	159
Tabelle 5: Vorkommen und Qualität von Fragestellungen (Frau Jäger)	209
Tabelle 6: Vorkommen und Qualität von Konzeptarbeit (Frau Jäger).....	212
Tabelle 7: Beispiele für auf die Fragestellung abgestimmte Konzeptarbeit (Frau Jäger)	213
Tabelle 8: Evaluationsbefunde im Überblick.....	224
Tabelle 9: Kreuztabelle Lehrpersonen 4 (Frau Böhm) und 2 (Herr Ganghofer).....	230
Tabelle 10: Kreuztabelle Lehrpersonen 1 (Frau Jäger) und 4 (Frau Böhm).....	231