

# 1. Einleitung

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

semantisch nahe, denn in beiden ist „Recht auf Gleichheit“ mit dem „Recht auf Unterschiedlichkeit“ (Budde, 2015, S. 125) 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.<sup>4</sup> Was für den einen ein Orientierungsangebot darstellt, ist es für die andere noch lange nicht. Denn historische Orientierung der Lernenden vollzieht sich im Kontext der oben beschriebenen Heterogenität, die auch Rückwirkungen auf den Geschichtsunterricht hat:

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

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

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

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

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

Aus den oben geschilderten Hinweisen zum Wandel des deutschen Schulsystems ergibt sich folgende zentrale Schlussfolgerung: Professionalisierungsbemühungen sind derzeit eine Kernaufgabe, damit Lehrpersonen in der dritten Bildungsphase die an sie gestellten Anforderungen meistern. Das aus den Disziplinen Geschichtsdidaktik, Pädagogische Psychologie und Sonderpädagogik hervorgegangene KLUG-Projekt leistete einen Beitrag hierzu. Das Akronym KLUG steht für „Inklusiv Geschichte lehren“. Die vorliegende Arbeit ist eine Teilstudie des KLUG-Projekts. Das Projekt richtete sich an Geschichtslehrpersonen in Nordrhein-Westfalen und konnte in einem zweiten Durchlauf auch in Bayern realisiert werden. Im KLUG-Projekt<sup>5</sup> wurden Lehrpersonen der Geschichte mit Unterricht in der Sekundarstufe 1 für das kompetenzorientierte Unterrichten von Geschichte professionalisiert – rückgebunden an das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe sowie an das Modell geschichtsdidaktischer Kompetenz „GeDiKo“ (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

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

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

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

Folgende Forschungsfrage leitete mich in meinem Vorgehen:

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

# Teil I

## Theoretische Grundlagen





## 2. Zur Professionalisierung von Lehrpersonen

### 2.1 *Lehrpersonen-Kompetenzmodelle*

#### 2.1.1 Kompetenzorientierung als Ausgangspunkt

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

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

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

### 2.1.2 Kompetenzmodelle für (Geschichts-)Lehrpersonen

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

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

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