



universität  
wien

# DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten  
Geschichtsunterricht“

verfasst von / submitted by

Mag. René Raubal

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on the  
student record sheet:

A 792 312

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /  
field of study as it appears on the student record  
sheet:

Geschichte

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth



## Vorwort

Historisches Lernen ist der Kompetenzerwerb zur Aneignung und Deutung von Wissen über die Vergangenheit und hat das Ziel, aus der Erschließung der Vergangenheit ein Verständnis der Gegenwart und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln.<sup>1</sup> Lernende entfalten ein individuelles Geschichtsbewusstsein, das sich infolge der Konfrontation mit der Vergangenheit herausbildet und von lebensweltlichen Vorstellungen geprägt ist.<sup>2</sup> Das Ziel historischen Lernens liegt in der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, das als Lernprozess und somit dynamisch zu betrachten ist. Dazu kommen in den letzten Jahren Konzepte wie kompetenzorientiertes oder subjektorientiertes Lernen, die die theoretischen Überlegungen zum reflektierten Geschichtsbewusstsein nicht nur ergänzen, sondern zudem helfen, diese auf die Unterrichtspraxis zu transferieren.

Die Kompetenzorientierung wurde durch die Bildungsstandards in das österreichische Bildungssystem implementiert und als wichtiges Unterrichtsziel verankert, so auch für den Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“. An der Entwicklung der fachspezifischen Bildungsstandards und des Kompetenzmodells, somit beim Transfer der theoretisch-methodischen Überlegungen in den Bereich der berufsbildenden Schulen, war ich ebenso beteiligt wie bei der Erarbeitung verschiedener Lehrpläne. Interessant erwies sich die vom österreichischen Bildungsministerium lancierte Mitarbeit an einem Projekt für eine neue – kompetenzorientierte – Leistungsbeurteilung. Dieses Projekt musste zwar als gescheitert eingestuft und geschlossen werden, brachte jedoch genau aus diesem Grund die Intention für die vorliegende Untersuchung, im Bereich der Leistungsfeststellung weiter zu forschen. Denn bei der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung tritt ein Problem zutage: Einerseits soll die Kompetenzorientierung als Qualitätssicherung und -steigerung dienen, andererseits beeinträchtigen sich verschiedene Anforderungen des Schulsystems gegenseitig. Es gibt allgemeine und fachspezifische Kompetenzmodelle sowie pädagogische und fachdidaktische Konzepte, die didaktisch und methodisch kontrollierte Lern- und

---

<sup>1</sup> Vgl. Busch, Matthias, Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang, Pohl, Kerstin (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2022 (5. Auflage), S. 312

<sup>2</sup> Vgl. Adamski, Peter, Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege, Hannover 2017, S. 29

Lehrprozesse ermöglichen. Dazu kommen Normen, die sich an staatlichen und überstaatlichen Rahmenbedingungen (sowie an deren Ressourcen) orientieren und andere Vergleichbarkeiten von Wissen und Können mit sich bringen. Die Kompetenzen stellen sich dadurch oft inhaltlich vereinfacht und gleichzeitig wie artifizielle Lernzielkataloge dar. Trotz mehrerer Versuche ist es bisher nicht gelungen, für den Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ einheitliche Ausprägungsgrade von Kompetenzen bzw. Niveaustufen für eine transparente Leistungsfeststellung bzw. -beurteilung zu erstellen.<sup>3</sup> Die Herausforderung zeigt sich demnach darin, neue Formen zu entwickeln, wie man Kompetenzen messen kann.<sup>4</sup> Im kompetenzorientierten Unterricht geht es darum, Kompetenzen – also Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivation für historisches Lernen – für den Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte aufzubauen.<sup>5</sup> Für die vorliegende Studie wurde daher ein Leistungsfeststellungsformat erarbeitet, das ein bestimmtes Thema bzw. einen konkreten Lerninhalt aufgreift, mit speziell entwickelten Aufgabenstellungen Kompetenzausprägungen bestimmt und anhand der Ergebnisse den darin stattfindenden Lernprozess untersucht. Die relativ offenen Fragestellungen bieten zudem die Möglichkeit, die Antworten der Schüler\*innen möglichst differenziert in die Untersuchung miteinzubeziehen.

Mit dieser Arbeit soll grundsätzlich untersucht werden, wie historisches Lernen sowie, damit eng verbunden, das Geschichtsbewusstsein mit Hilfe von Kompetenzen und - im Sinne der Subjektorientierung - konzeptuellem Lernen gefördert werden kann. Die konkreten Zielsetzungen der Studie richten sich danach, Möglichkeiten für eine kompetenzorientierte Leistungsfeststellung zu finden und die Frage zu beantworten, wie historische Lernprozesse erfasst und gemessen werden können. Letztendlich sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung eine Hilfestellung für Lehrkräfte im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ bieten.

---

<sup>3</sup> Vgl. Adamski, Peter, Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen, Schwalbach 2014, S. 6-8

<sup>4</sup> Anmerkung: Dies im Bewusstsein, dass eine umfassende Messung komplexer Lernprozesse nicht möglich ist. Eine Messung ist demnach lediglich eine Orientierungshilfe, die letztlich zur Optimierung von Lernprozessen beitragen soll.

<sup>5</sup> Vgl. Trautwein, Ulrich et al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH), Münster und New York 2017, S. 9

Besonderen Dank möchte ich meinem Betreuer Thomas Hellmuth aussprechen. Bei den zahlreichen persönlichen Gesprächen wurde mir von ihm stets eine sehr motivierende und inspirierende Unterstützung geboten. Ein herzlicher Dank geht zudem an meine Kollegen der Landesarbeitsgemeinschaften (Arges für Geschichte und Politische Bildung in den Bundesländern Burgenland, Steiermark und Tirol) sowie an die Kolleg\*innen aus Oberösterreich und Niederösterreich, die meine Leistungs-feststellungsformate zuverlässig durchgeführt haben. Bedanken darf ich mich ebenso bei meinem Freund Niklas Vorbach (Fa. Tech-Nik), der mir jederzeit bei Fragen bezüglich der softwarebasierten Auswertung zur Seite stand.

Diese Arbeit widme ich meiner Familie, die in den Jahren meiner Forschung sehr oft auf mich verzichten musste. Vor allem bot mir meine Frau immer wieder – auch bei den Korrekturen – Unterstützung und nahm mir abseits des Studiums sowie neben den Dissertationsarbeiten so manche Arbeit ab.

Loosdorf, im Februar 2023

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1. Einleitung.....	10
1.1. Forschungsintention.....	10
1.2. Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse.....	13
1.3. Gliederung der Arbeit.....	15
1.4. Forschungsstand.....	18
2. Historisches Lernen im Rahmen der Kompetenzorientierung.....	23
2.1. Historisches Lernen.....	23
2.2. Der Begriff Kompetenz.....	25
2.3. Der Kompetenzbegriff als Unterrichtsziel.....	26
2.4. Die Kompetenzorientierung in der Fachdidaktik für Geschichte und politische Bildung.....	32
2.4.1. Das zirkuläre Modell der Didaktik.....	34
2.4.2. Internationale Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik.....	36
2.4.3. Das FUER-Kompetenzmodell historischen Denkens.....	42
2.4.4. Das Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel.....	52
2.4.5. Das Struktur- und Prozessmodell von Peter Gautschi.....	55
2.4.6. Das Kompetenzmodell des deutschen Geschichtslehrerverbandes (VGD).....	59
2.4.7. Subjektorientierte Geschichtsdidaktik.....	62
2.5. Kompetenzorientierung und politische Bildung.....	66
3. Schulartenspezifische Bildungsstandards an Österreichs Schulen: Lehrpläne und Kompetenzmodelle.....	73
3.1. Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), Sekundarstufe I und Sekundarstufe II.....	75
3.2. Berufsbildende höhere Schulen (BHS).....	77
3.2.1. Höhere technische Lehranstalten (HTL).....	77
3.2.2. Humanberufliche Schulen (HUM).....	80
3.2.3. Handelsakademien (HAK).....	80

3.2.4. Die Idee von fächerübergreifenden Unterrichtsgegenständen .....	85
4. Kompetenzorientierung im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ .....	87
4.1. Lernprogression .....	87
4.2. Leistungsfeststellung: Kompetenzdiagnose, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung .....	90
4.3. Aufgabenstellungen als zentrale Instrumente der Untersuchung .....	98
4.4. Bildanalyse und Entschlüsseln von politischen Wahlplakaten .....	103
4.5. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen und Unterrichtsbeispiele an kaufmännischen Schulen .....	108
4.5.1. Fächerübergreifende Ziele an kaufmännischen Schulen: Politische Bildung und Geschichte in der „Internationalen Wirtschaft“ .....	118
4.5.2. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in Schulbüchern .....	120
5. Projekt „Entwicklung einer neuen Leistungsbeurteilung“ für das österreichische Schulsystem (2015-2017).....	123
5.1. Hintergrund, Intention und Ziele des Projekts (2015).....	123
5.2. Durchführung und Evaluation des Projekts (2015-2017).....	126
6. Wissenschaftliche Untersuchung.....	132
6.1. Forschungsmethode .....	132
6.1.1. Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse: Theorie und Einsatz der Methode zur empirischen Untersuchung und Leistungsfeststellung .....	132
6.2. Analysekategorien der Untersuchung .....	135
6.2.1. Analysekategorie der kompetenzorientierten Anforderungsstufen: Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung .....	138
6.2.2. Analysekategorie: Fachkompetenz.....	139
6.2.3. Analysekategorien für den Lernprozess: Deskriptoren .....	141
6.2.4. Analyseebene Lehrplan: Lehrstoff sowie Bildungs- und Lehraufgaben .	142
6.3. Leistungsfeststellung und Beurteilungsschema .....	143
6.4. Das Leistungsfeststellungsformat: Analyse von Wahlwerbung .....	148
6.4.1. Forschungsziel .....	148
6.4.2. Struktur des Leistungsfeststellungsformats .....	149
6.4.3. Das Leistungsfeststellungsformat.....	150

6.5. Erwartungshorizont für die Aufgabenstellungen.....	161
6.6. Kodierleitfaden .....	162
6.6.1. Darstellung der Ergebnisse .....	165
7. Auswertung und Analyse der Untersuchungsergebnisse .....	167
7.1. Einsatz an den Schulstandorten .....	167
7.2. Ergebnisse zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung .....	169
7.2.1. Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung: Datenauswertung der einzelnen Schulklassen (K1 – K20).....	170
7.2.2. Datenauswertung: Gesamtergebnis nach Einsatzphasen und Schulstufen .....	181
7.2.3. Analyseergebnisse zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung....	186
7.3. Ergebnisse zum Kompetenzaufbau im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ .....	189
7.3.1. Kompetenzorientierter Unterricht: Datenauswertung der einzelnen Schulklassen (K1 – K20) .....	190
7.3.2. Datenauswertung für kompetenzorientierten Unterricht und Kompetenzaufbau .....	192
7.3.3. Analyseergebnisse für kompetenzorientierten Unterricht und Kompetenzaufbau .....	199
7.4. Ergebnisse zur Überprüfung von kompetenzorientiertem Lernprozess.....	204
7.4.1. Musterbeispiel für die inhaltsanalytische Auswertung .....	205
7.4.1.1. Auswertung K3: Aufgabe 1 - Kammrätsel.....	205
7.4.1.2. Auswertung K3: Aufgabe 2 - Politische Inhalte.....	206
7.4.1.3. Auswertung K3: Aufgabenbereich 3A - Beschreiben und Herausarbeiten .....	206
7.4.1.4. Auswertung K3: Aufgabenbereich 3B - Analysieren .....	210
7.4.1.5. Auswertung K3: Aufgabenbereich 3C - Bewertung und Reflexion.....	214
7.4.1.6. Aufgabe 4: Abschluss.....	219
7.4.2. Datenauswertung für den Lernprozess: Teilkompetenzen der einzelnen Schulklassen (K1 – K20) .....	219
7.4.3. Datenauswertung für den Lernprozess: Gesamtergebnisse der Jahrgänge und Anforderungsstufen .....	229
7.4.4. Analyseergebnisse zur Überprüfung von kompetenzorientiertem Lernprozess.....	235
7.5. Entspricht die Beurteilung als Teil der Leistungsfeststellung tatsächlich der Kompetenzentwicklung? .....	240

8. Résumé .....	243
8.1. Intention .....	243
8.2. Methode und Untersuchung .....	244
8.3. Ergebnisse und Auswertung .....	245
8.4. Fazit und Schlussbetrachtung .....	251
9. Literatur .....	253
9.1. Wahlplakate .....	274
10. Verzeichnisse .....	275
10.1. Abbildungsverzeichnis .....	275
10.2. Tabellenverzeichnis .....	280
11. Abstract .....	282

# 1. Einleitung

## 1.1. Forschungsintention

Wie sieht eine gerechte Leistungsbeurteilung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht aus? Wie muss dieser Unterricht gestaltet sein, um den Lernprozess von Schüler\*innen feststellen, fördern und beurteilen zu können? Die Einführung der Kompetenzorientierung, die sich an diesen Fragen orientiert und oftmals als Paradigmenwechsel bezeichnet wird, hat zu einer weitreichenden veränderten und neuartigen Steuerung des Bildungssystems geführt. Die in Österreich eingeführten Bildungsstandards werden als neues Instrument einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung gesehen. Mit der Implementierung dieser Bildungsstandards verbunden waren die Ausarbeitung von bildungs- und fachspezifischen Kompetenzmodellen, die Entwicklung neuer Lehrpläne und die kompetenzorientierte, teilzentrale Reife- und - im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen - Diplomprüfung. 2015 wurde mit einem Entwicklungsprojekt einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung<sup>6</sup> begonnen, unter anderem auch für den Fachbereich „Geschichte und Politische Bildung“. Dieses Projekt brachte insgesamt nicht die erhofften Ergebnisse und wurde 2017 eingestellt. Aktuell setzt das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung weiter auf die altbewährte Leistungsbeurteilungsverordnung von 1974.

Die gegenwärtigen oben genannten Reformen der Kompetenzorientierung manifestieren sich nun schon seit mehr als zehn Jahren im österreichischen Bildungswesen, so auch in verschiedenen Arbeitsgruppen für den Fachbereich „Geschichte und Politische Bildung“. In diesen Arbeitsgruppen sind vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ausgewählte Lehrpersonen aus dem Schulbereich tätig (beispielsweise bei der Entwicklung von Lehrplänen), teilweise in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen verschiedener Universitäten Österreichs (wie etwa bei der Entwicklung der Bildungsstandards und des Kompetenzmodells). Die einzelnen Steuerungsprozesse, die mit den Bildungsstandards verbunden sind, werden – zumindest laut dem

---

<sup>6</sup> Anmerkung: Diese neue Leistungsbeurteilungsverordnung könnte man als letzten Baustein für die Implementierung der Kompetenzorientierung bezeichnen.

Bildungsministerium - als erfolgreich eingeschätzt.<sup>7</sup> Die fehlende Neu- oder Überarbeitung der Leistungsbeurteilung bleibt allerdings eine unerlässliche Aufgabe in diesem neuen Bildungssystem. Das System der Bildungsstandards zielt auf eine Output- und Lernergebnisorientierung ab, ohne eine valide kompetenzorientierte Leistungsfeststellung zur Verfügung zu stellen. Damit stellt sich die Frage, ob diese mit den Bildungsstandards verbundenen Steuerungsprozesse wirklich die angestrebten Ziele erreichen. Ebenso birgt dies die Gefahr, dass einerseits hochwertige Bildungs- und Unterrichtskonzepte nicht zu einer qualitativen und transparenten Leistungsfeststellung führen, andererseits verunsicherte oder enttäuschte Lehrpersonen wieder alten Unterrichtsabläufen folgen.

Als Vorreiter in der praktischen Umsetzung der Bildungsstandards kann man in Österreich die Bildungssparte der berufsbildenden Schulen anführen. Hintergrund und Verlauf dieser Reformschritte lassen sich sehr gut im Bereich der kaufmännischen Schulen dokumentieren: Mit der Bildung von Steuerungsgruppen<sup>8</sup> vor etwa 15 Jahren war der Fachbereich „Geschichte und Politische Bildung“ über die fächerübergreifende „Internationale Wirtschaft“ (13. Schulstufe Handelsakademie) inkludiert. Didaktisch konzentriert man sich auf eine transparente Darstellung von Lernergebnissen, die fachlichen und fachübergreifenden Ziele auf der Grundlage von Kompetenzmodellen dienen einer besseren Vergleichbarkeit und Bewertung von erworbenen Qualifikationen.<sup>9</sup> 2012 erarbeitete die Steuerungsgruppe für den Fächercluster „Gesellschaft und Kultur“ ein eigenes Kompetenzmodell für den Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“.<sup>10</sup> Die sich im Laufe der Jahre vertiefenden Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler\*innen werden in diesem

---

<sup>7</sup> Vgl. Breit, Simone, Schreiner, Claudia, Nationale Standardüberprüfungen: Ergebnisse auf Systemebene als Referenzrahmen für Rückmeldungen an Schulen und Lehrkräfte, S. 89 sowie S. 95 sowie vgl. Breit, Simone, Lücken, Markus, Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian, Erfahrungs- und Reflexionsräume im Mehrebenensystem der Bildungsstandards. Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen, S. 163 sowie vgl. Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian, Kompetenzorientierung und Aufgabenkulturen. Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung, alle in: Greiner, Ulrike, Hofmann, Franz, Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian (Hrsg.), Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Münster 2020

<sup>8</sup> Anmerkung: Dabei handelt es sich um fachspezifische Arbeitsgruppen für die Entwicklung von Bildungsstandards, die auch ein fachspezifisches Kompetenzmodell, Deskriptoren und prototypische Unterrichtsbeispiele umfassen.

<sup>9</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Weger, Ingrid, Raubal, René et al., Internationale Wirtschaft. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Handelsakademie, Wien 2009, S. 5

<sup>10</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Weger, Ingrid, Hellmuth, Thomas, Raubal, René et al., Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. Bildungsstandards in der Berufsbildung, Wien 2015, S. 5-10

Modell als Kompetenzbausteine verstanden, der Kompetenzerwerb insgesamt als ein Prozess. Als Basis dienen der Nationale und Europäische Qualifikationsrahmen (NQR bzw. EQR) sowie das Europäische Leistungspunktesystem „ECVET“<sup>11</sup>. Ebenso wesentlich ist die für den gesamteuropäischen Qualitätsprozess bedeutsame Initiative QIBB („Qualitätsinitiative BerufsBildung“).<sup>12</sup> Ein wichtiger Teilbereich von QIBB ist die Entwicklung und der Einsatz von Bildungsstandards.

In ausgewählten Fachbereichen erfolgten bundesweit Pilotierungen von ausgewählten Unterrichtsbeispielen, so auch für „Geschichte und Politische Bildung“. Diese kompetenzorientierten Unterrichtsformate dienen der Qualitätssicherung und verdeutlichen Inhalte, Grenzen und Anforderungsgrad der Deskriptoren, mit denen eine Kompetenz abgebildet und erreicht wird. Die pilotierten Beispiele für „Geschichte und Politische Bildung“ wurden von der Universität Graz evaluiert und brachten durchwegs positive Ergebnisse.<sup>13</sup> Darüber hinaus wurden die Unterrichtsbeispiele der „Internationalen Wirtschaft“ in Brüssel von der Europäischen Union prämiert.

Dieser Erfolg stellte sich mit dem Projekt der „Neuen Leistungsbeurteilung“ nicht ein. Die darin entwickelten Kompetenzraster erwiesen sich für einen Einsatz in der Praxis als zu komplex. Das aktuelle Unterrichtsgeschehen charakterisiert sich nun derart, dass einerseits nach kompetenzorientierten Kriterien unterrichtet wird, andererseits Fähigkeiten und Lernprozesse der Schüler\*innen weder adäquat festgestellt noch beurteilt werden können. Richtlinien oder fachliche Hilfestellungen für eine kompetenzorientierte Leistungserhebung (Leistungsdiagnose, Leistungsbewertung, Leistungsbeurteilung) fehlen.

Die folgende wissenschaftliche Untersuchung wird sich daher mit diesem Problem auseinandersetzen und sich dem vertiefenden Forschungsgebiet der Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten Unterricht des Fachbereichs „Geschichte und Politische Bildung“ widmen.

---

<sup>11</sup> Anmerkung ECVET steht für „European credit system for vocational education and training“ <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet> (25.6.2022)

<sup>12</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Weger, Ingrid, Raubal, René et al., Internationalität. Bildungsstandards in der Handelsakademie, Wien 2011, S. 5

<sup>13</sup> Vgl. Universität Graz, Auswertung Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. Unterrichtsbeispiele für die Pilotphase 2015/16. Endbericht, Graz 2016

## 1.2. Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Im Zentrum des Forschungsvorhabens steht die Kompetenzorientierung, untersucht wird deren didaktisches Konzept und wie sich Kompetenzaufbau messen lässt. Dazu müssen die theoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierung vertieft werden, durch die Verknüpfung mit der Unterrichtspraxis werden diese Grundlagen auch auf den „Prüfstand“ kommen: Kann man die Phasen des Lernens und der Leistungsfeststellung merkbar trennen? Wie lassen sich Leistungspotentiale statt Leistungsdefizite von Lernenden erheben? Was verlangt eine Kompetenz konkret an Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und wie wird sie abgebildet? Welches Maß an Kompetenzorientierung braucht Unterricht?

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit haben sich folgende Forschungsfragen als Leitfragen herauskristallisiert, die beantwortet werden sollen:

- **Wie lässt sich eine nachvollziehbare Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht erreichen?**

Die Untersuchung dieser Leitfrage bildet die erste Ebene dieser Studie. Dabei soll zusätzlich erhoben werden, ob sich Kompetenzen überhaupt messen lassen. Mit einer weiteren Leitfrage gelangt diese Forschungsarbeit auf eine zweite Ebene:

- **Gelingt es mit den ausgewählten Aufgabenstellungen, die Anforderungen von kompetenzorientiertem Unterricht abzubilden?**

Zur Beantwortung dieser Frage benötigt es ein bestimmtes Untersuchungsformat. Dafür ergibt sich eine weitere Untersuchungsfrage: Entspricht dieses Untersuchungsformat den Anforderungen der Kompetenzorientierung und dem Kompetenzaufbau? Auf einer dritten Untersuchungsebene soll die nächste Leitfrage beantwortet werden:

- **Wie lässt sich ein kompetenzorientierter Lernprozess überprüfen?**

Letztlich müssen das Unterrichtsformat bzw. die Leistungsfeststellung auf ihre Tauglichkeit analysiert werden. Es geht demnach darum, wie die Notenergebnisse der Leistungsfeststellung mit den erfassten Kompetenzen korrelieren. Dafür wurde die letzte Leitfrage erstellt:

- **Entspricht die Beurteilung als Teil der Leistungsfeststellung tatsächlich der Kompetenzentwicklung?**

Für die Beantwortung dieser Fragen ist es notwendig, sich ihnen empirisch zu nähern. Ein dazu geeignetes Untersuchungsobjekt muss theoretisch fundiert, in seiner Praxistauglichkeit abgesichert und mit konkreten Zielen versehen sein. Es muss sowohl transparente als auch ergiebige Ergebnisse bringen. Der Aufbau der Fragestellungen erfolgt nach fachdidaktischen Kriterien, ein besonderer Fokus wird zudem auf den Einsatz von kompetenzorientierten Methoden im Unterricht gelegt. Diese Methoden stehen mit didaktischen Prinzipien in Verbindung, die für den Aufbau von Kompetenzen notwendig sind. Das zu entwickelnde Leistungsfeststellungsformat ist das Untersuchungsobjekt und dient der empirischen Untersuchung. Die wissenschaftliche Methode (Qualitative Inhaltsanalyse) dient als Mittel zur Leistungsfeststellung sowie zur empirischen Untersuchung der Kompetenzorientierung.<sup>14</sup> Dieses Unterrichtsformat wurde bundesweit in Schulen eingesetzt und bezieht sich auf die Analyse von Wahlwerbung. Konkret werden Bilder von vier politischen Parteien (ÖVP, SPÖ, FPÖ, die Grünen) aus dem Wahlkampf zur Nationalratswahl 2019 bearbeitet, im Mittelpunkt der Aufgabenstellungen stehen der Kompetenzaufbau, die Leistungsfeststellung (Kompetenzdiagnose, Leistungsbewertung und -beurteilung) sowie der Lernprozess. Die Aufgabenstellungen zielen darauf ab, mediale Inszenierung zu erkennen und lehnen sich methodisch an das Entschlüsseln von Werbung nach Christoph Kühberger.<sup>15</sup>

Das schüler- und kompetenzorientierte Leistungsfeststellungsformat verwendet Operatoren, also jene Verben, die eine Handlung initiieren und zu einem bestimmten Ergebnis führen. Die Arbeitsaufgaben sind somit operationalisiert und bauen auf das Schema der drei Anforderungsstufen im kompetenzorientierten Unterricht auf: „Reproduktion“, „Transfer“ sowie „Reflexion und Problemlösung“.<sup>16</sup> Dieses Beurteilungsschema ist bereits für die Prüfungsdiagnose und Beurteilung im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung in der Leistungsbeurteilungsverordnung verankert, jedoch nicht explizit als Leistungsfeststellung im Unterricht.

---

<sup>14</sup> Anmerkung: Das vorliegende Unterrichtsformat liefert somit die qualitativen Daten, die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erhoben und ausgewertet werden.

<sup>15</sup> Vgl. Kühberger, Christoph, Werben für eine Sache. Mit Printwerbung arbeiten. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung, herausgegeben vom Forum Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 29, Innsbruck–Bozen–Wien 2008, S. 46f

<sup>16</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Handreichung zur mündlichen Reifeprüfung, Wien 2014, S. 12 [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp\\_ahs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs.html) (14. 12. 2019)

Das Unterrichtsformat wurde in fünf Bundesländern an verschiedenen Handelsakademien eingesetzt. Insgesamt ergab sich ein Untersuchungskorpus von 346 Schüler\*innen aus 20 Schulklassen. Da die Handelsakademien -wie bereits erwähnt- als Vorreiter der Kompetenzorientierung gelten, aber eben keine adäquaten Instrumentarien der Leistungsfeststellung vorliegen, diente dieser Schultypus als Objekt der vorliegenden Studie. Durch diese Unvollständigkeit im System der Bildungsstandards liegt ein konkreter Anlass für diese Studie vor, ebenso aufgrund der persönlichen Berufserfahrung an kaufmännischen Schulen sowie der Mitwirkung in Arbeitsgruppen des Ministeriums für Bildung und Forschung (Bildungsstandards, Kompetenzmodell, Lehrpläne, Reife- und Diplomprüfung, Leistungsbeurteilung).

Da mit dieser Studie untersucht wird, ob historisches Lernen sowie das Geschichtsbewusstsein mit Hilfe von Kompetenzen bzw. konzeptuellem Lernen gefördert werden kann, ergibt sich überdies ein Forschungsinteresse mit Fokus auf die Geschichtsdidaktik. Durch das Untersuchungsbeispiel in Form der Analyse von Wahlwerbung wird besonders die subjektorientierte Geschichtsdidaktik betont. Es handelt sich um ein Lerndesign, in dem die Aufgabenstellungen gleichzeitig Lernwege und Lerndiagnosen ermöglichen. Dieses Format fördert individuelles Politikbewusstsein und begünstigt einen individuellen Lernprozess. Als Ergebnis werden somit prozessorientiertes Lernen und ein hohes Maß an Selbstreflexion angestrebt.

### **1.3. Gliederung der Arbeit**

Der Beginn dieser Forschungsarbeit weist in Kapitel 1 auf die Problematik hin, dass trotz der Implementierung der Kompetenzorientierung im österreichischen Schulsystem keine entsprechende Leistungsbeurteilung vorhanden ist. Die daraufhin entwickelten Forschungsfragen sollen zur Klärung der Frage beitragen, wie sich kompetenzorientierter Unterricht und Lernprozesse im Unterrichtsgegenstand für „Geschichte und Politische Bildung“ feststellen und beurteilen lassen. Die Bedeutung dieser Untersuchung legt sich mit einem Blick auf den aktuellen Forschungsstand der Fachdidaktik dar.

Der zweite Teil (Kapitel 2) widmet sich dem historischen Lernen und dem Kompetenzbegriff. Zunächst wird die Entwicklung des historischen Lernens

beschrieben, danach konzentriert sich dieses Kapitel auf den Begriff der Kompetenz und beschäftigt sich mit der Frage, wie dieser geschichtstheoretisch abgeleitet wird. Für die Studie war es daher notwendig, internationale Zugänge zur Kompetenzorientierung darzustellen und zu bewerten. Es folgt dafür eine Präsentation verschiedener Kompetenzmodelle. Neben geschichtsdidaktischen Modellen und Ansätzen werden auch jene der Politischen Bildung präsentiert.

Kapitel 3 stellt die Bildungsstandards vor, die den Wissensaufbau anhand bestimmter Kriterien beschreiben. Die Standards beinhalten als Grundlage verschiedene Kompetenzmodelle, die über spezifische Lerndimensionen (Kompetenzdomänen) entwickelt worden sind. Diese Kompetenzmodelle verdeutlichen Bildungsziele, mit denen der Aufbau von Wissen und Fähigkeiten abgebildet wird. In weiterer Folge werden diese Bildungsziele mit der Taxonomie der Lernziele von Benjamin Bloom verknüpft, da die Bildungsstandards daraus die theoretische Basis der kompetenzorientierten Lerntheorie ableiten. Danach werden die Ansätze und Zugänge der Kompetenzorientierung zwischen verschiedenen österreichischen Schultypen im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und politische Bildung“ ausdifferenziert und das Kompetenzmodell der Handelsakademien in den Mittelpunkt gerückt.

Mit der Analyse der „Kompetenzorientierung im Unterrichtsgeschehen“ beleuchtet Kapitel 4 Lernprozesse, den Begriff der Lernprogression und ebenso die Leistungsfeststellung, die in Leistungsdiagnose, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung untergliedert wird. Für die Erfassung von Kompetenzen werden mögliche Gütekriterien präsentiert. Ein für die Studie essentieller Teil ist die Analyse kompetenzorientierter Aufgabenstellungen, die auch in dieser Untersuchung als zentrale Instrumente dienen. Verschiedene kompetenzorientierte und vom Bildungsministerium als Musterexemplare empfohlene Unterrichtsbeispiele fungieren als Prototypen für das Leistungsfeststellungsformat.

Anschließend wird im Kapitel 5 das Projekt „Neue Leistungsbeurteilung“ vorgestellt. Es zeigt den konkreten Versuch des Bildungsministeriums, mithilfe mehrerer Arbeitsgruppen ein praxisorientiertes und kompetenzorientiertes Leistungsbeurteilungsmodell zu entwickeln. Für die vorliegende Studie war aufschlussreich, nach welchen Leitideen und Kriterien hier gearbeitet worden war und aus welchen Gründen dieses Projekt scheiterte.

Als zentraler Baustein der Studie erweist sich das Kapitel 6: Hier wird zunächst beschrieben, wie die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse<sup>17</sup> sowohl theoretisch als auch praktisch eingesetzt wird. Das dafür generierte Unterrichtsformat wurde über ein Jahr formal und inhaltlich weiterentwickelt sowie Vortestungen unterzogen, um den allgemeinen wissenschaftlichen Testgütekriterien zu entsprechen. Der Methodeneinsatz im vorliegenden Forschungsprojekt orientiert sich stark an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse; dies zeigt sich ebenso deutlich an der Aufgabenarchitektur des Leistungsfeststellungsformates. Die im europäischen und österreichischen Bildungssystem verankerten Klassifikationskriterien der Kompetenzorientierung finden sich im Kategoriensystem wieder. Das Kategoriensystem weist eine Struktur für die Sichtbarmachung von Lernprozessen und einer Lernprogression auf. Innerhalb des Kategoriensystems wurden drei Kategorienebenen abgeleitet und ausgewählt. Diese Kategorienebenen werden präzise dargestellt und das gesamte Kategoriensystem sowie dessen Umsetzung im Unterrichtsformat (Wahlplakate zur Nationalratswahl 2019) erklärt. Die Anwendung der inhaltsanalytischen Regeln wird im Kodierleitfaden demonstriert.

Der siebente Teil der Studie präsentiert die Auswertung und Analyse der Untersuchung. Das Leistungsfeststellungsformat brachte mit den Antworten einen sehr umfangreichen Untersuchungskorpus. Anhand eines exemplarischen Beispiels wird veranschaulicht, wie kompetenzorientierte Antworten der Schüler\*innen zugeordnet werden. Hier erfolgt des Weiteren eine genaue Aufschlüsselung der Punkteverteilung für die Leistungsbeurteilung. Mittels dafür geeigneter Diagramme werden die Ergebnisse dargestellt und in einem ersten Schritt beschrieben, dabei wird auf besondere Ausprägungen hingewiesen. In einem zweiten Schritt folgt die Interpretation der Ergebnisse anhand der Forschungsfragen. Schlussendlich werden diese Ebenen für die letzte Forschungsfrage der empirischen Untersuchung wieder verbunden und zusammengefasst.

Das letzte Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Studie und der Befunde. Konkrete Forschungsergebnisse bieten die Möglichkeit zur vertiefenden Verknüpfung

---

<sup>17</sup> Definition nach Früh: „Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte.“ Früh, Werner, Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, Konstanz und München 2015, S. 29

mit Wissenschaft und Praxis, sie geben auch Anstoß für weiterführende Untersuchungen.

#### 1.4. Forschungsstand

Die, wie bereits erwähnt, oftmals als Paradigmenwechsel bezeichnete Umstellung des Unterrichts auf Kompetenzorientierung wirft mehrere Fragen auf: Über welche Kompetenzen müssen Schüler\*innen in welcher Ausprägung verfügen können, um historisches Denken zu fördern? Historisch kompetente Fragen stellen, mit historischen Darstellungen kritisch umgehen und sich mittels der neu gewonnenen Erkenntnisse handlungsorientiert aktiv in die Gesellschaft einbringen? Wie lassen sich diese Kompetenzen konkret messen? Geschichtsunterricht war lange von der „Vermittlung vermeintlicher Wahrheiten“<sup>18</sup> geprägt, diese „Wahrheiten“ bildeten einen Basislernstoff, der im Verlauf eines Schuljahres ganz konkret und meist in Form von Tests abgefragt werden konnte. Einfache historische Vermittlungskonzepte im Unterrichtsgeschehen, die sich an der Abfrage von Wissen orientieren, ermöglichten einfache Beurteilungen. Der Weg zum kompetenzorientierten Aufbau von Fähigkeiten stellt die Leistungsfeststellung mit der Leistungsdiagnose, -bewertung und -beurteilung vor eine große Herausforderung. Individuelles Lernen zu diagnostizieren, Leistungen in einem Lernprozess festzustellen und zu beurteilen erweist sich als schwierig und wirft auch die Frage auf, ob man Kompetenzen eindeutig messen kann.<sup>19</sup> Die vorliegende Studie wird sich mit dieser Problematik eingehend beschäftigen und

---

<sup>18</sup> Hellmuth, Thomas, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung, Schwalbach 2014, S. 229

<sup>19</sup> Vgl. Körber, Andreas, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte, Hamburg 2012, [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber\\_2012\\_Kompetenzorientierung\\_in\\_der\\_Domane\\_Geschichte.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber_2012_Kompetenzorientierung_in_der_Domane_Geschichte.pdf) (8.4.2021), S. 10; sowie vgl. Hellmuth, Thomas, Wider das „normative Geschichtsbewusstsein“. Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung, in: Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Schausberger, Franz (Hrsg.): Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag, Schriftenreihe des Forschungsinstitutes für politisch-historische Studien, Wien/Köln/Weimar 2010, S. 471 sowie vgl. Adamski, Peter, Historisches Lernen Diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen, Schwalbach 2014; S. 6-9 sowie vgl. Meyer-Hamme, Johannes, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm? Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021, S. 13-26

möchte mit den Ergebnissen der Untersuchung einen Beitrag für die Diagnostik, Bewertung und Beurteilung historischen Lernens leisten.

In der Auseinandersetzung zur Leistungsfeststellung von historischem Lernen sind Peter Adamski und Christoph Kühberger hervorzuheben, die sich im deutschen Sprachraum besonders intensiv in diese Thematik eingearbeitet haben. In der Monographie „Historisches Lernen diagnostizieren“ stellt Peter Adamski die Behauptung auf, dass es eine gerechte und objektive Diagnose von Lernen und Leistung nicht geben kann.<sup>20</sup> Er sieht einen Widerspruch bzw. nennt es ein „Grunddilemma des Lehrerberufs“: Einerseits folgt der Schulunterricht vorgegebenen Normen (z.B. Bildungsstandards), die vergleichbar und messbar sein müssen. Andererseits richtet sich pädagogisches Handeln nach bestimmten Kompetenzen aus, im Rahmen derer sich Lernende in einem Lernprozess befinden, der sich einer quantitativen Messbarkeit weitgehend entzieht. Als schwierige Herausforderung erkennt Adamski ebenso die Graduierung von Kompetenzen in Form von Niveaustufen oder Erwartungshorizonten. Er stellt dabei drei Grundprobleme fest: ein Differenzierungsproblem (Wie sind gute oder mangelhafte Kompetenzen zu beschreiben? Wie in welchem Alter und in welcher Schulform?), ein Legitimationsproblem (Wer ist legitimiert, Niveaustufen von Kompetenzen zu formulieren und wie wird dies validiert?) sowie ein Vermittlungsproblem (der Vermittlungsprozess von didaktischer Theorie und pädagogischer Praxis benötigt eine umfangreiche Rückkoppelung und es braucht wohl langwierige empirische Forschungen).<sup>21</sup> Umso wichtiger ist es daher, bei der Leistungsdiagnose statt dem Wissensinhalt die Schüler\*innen ins Blickfeld zu rücken; dies betrifft Lernvoraussetzungen genauso wie die mögliche Einbeziehung der Schüler\*innen in den Beurteilungsprozess selbst.

Im Feld der Unterrichtsdiagnose unterscheidet man zwischen expliziten Diagnosen und Methoden (Tests, Kompetenzraster...) sowie einer impliziten Diagnose, die sich auf die Lernentwicklung einer Lerngruppe oder einzelner Schüler\*innen bezieht.<sup>22</sup> Bei der Leistungsfeststellung folgt Christoph Kühberger ähnlich wie Peter Adamski bestimmten „Gütekriterien“, die die Genauigkeit und Verlässlichkeit von Messungen gewährleisten sollen und dies auch für den Unterrichtsgegenstand „Geschichte und

---

<sup>20</sup> Vgl. Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 5

<sup>21</sup> Vgl. Ebenda, S. 8

<sup>22</sup> Vgl. Ebenda, S. 12

politische Bildung“ festhalten: Objektivität (Unabhängigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit), Validität (Gültigkeit) und Ökonomie (angemessener Aufwand).<sup>23</sup> Christoph Kühberger sieht im kompetenzorientierten Unterricht die Lehrperson, die mit drei Bereichen („Tools“) konfrontiert ist, im Zentrum der Leistungsfeststellung:<sup>24</sup>

1) Die Leistungsdiagnose, die die individuellen Lernstände der Schüler\*innen feststellt. Diese fachdidaktische Diagnose beinhaltet jedoch nicht das Eruiere von Defiziten, sondern eine Erhebung von individuellen Lernpotentialen.

2) Die Leistungsbewertung, die punktuell oder prozessual angelegte Leistungen nach bestimmten Bewertungskriterien benotet. Aufgrund der Rahmenbedingungen der LBVO ziehen hier Lehrkräfte oft eigene Bewertungsmodelle heran.

3) Die Leistungsbeurteilung, in der sich die Leistungen summieren und in Form einer Note zum Ausdruck gebracht werden (Notengebung).

Um Kompetenzen besser diagnostizieren, bewerten und beurteilen zu können, beschreibt Adamski verschiedene Kompetenzmodelle und unterzieht diese einer Untersuchung:<sup>25</sup> das Modell der Forschungsgruppe FUER Geschichtsbewusstsein, dann einen Versuch der Herausgeber\*innen von „Geschichte lernen“, Modelle von Markus Bernhardt, von Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel, von Michele Barricelli und Michael Sauer, von Peter Gautschi sowie von Meik Zülsdorf-Kersting, die aufschlussreich analysiert werden. Zumeist handelt es sich dabei um Kompetenz-Struktur-Modelle und weniger um Entwicklungsmodelle, eine Unterscheidung von

---

<sup>23</sup> Anmerkung: Neben den allgemein gültigen wissenschaftlichen Kriterien finden sich auch explizite Gütekriterien für die Leistungsfeststellung. Diese sind:

„Objektivität: Die Leistungsfeststellung erfolgt unabhängig von der Lehrperson und deren persönlicher Haltung, Beobachtungsfehler (Vorurteile, erster Eindruck, Fehlzusweisungen) werden ausgeschlossen.

Reliabilität: Die Lehrperson kommt in einer ähnlichen Situation zu einem ähnlichen Urteil. Das bedeutet aber noch nicht, dass das Urteil richtig ist.

Validität: Das, was festgestellt werden sollte, stimmt mit dem überein, was festgestellt wurde. Das Urteil der Lehrperson ist richtig.

Ökonomie: Der für die Leistungsfeststellung betriebene Aufwand steht in einem sinnvollen Verhältnis zum Ergebnis.“ Kühberger, Christoph, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung, Schwalbach 2014, S. 10 sowie Saldern, Matthias von, Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster. Norderstedt 2011, S. 93 sowie Adamski, Peter, Bernhardt, Markus, Diagnostizieren – Evaluieren – Leistungen beurteilen. In: Barricelli, Michele, Lücke, Martin (Hrsg), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach 2012, S. 403 und 407 sowie Borries, Bodo von, Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. In: Bergmann, Klaus et al., (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1979, S. 89

<sup>24</sup> Vgl. Kühberger, S. 9-18

<sup>25</sup> Vgl. Adamski, S. 24-43

Kompetenzniveaustufen ist kaum gegeben.<sup>26</sup> Im Vergleich unterschiedlicher Modelle und Methoden sollte man laut Adamski nicht außer Acht lassen, dass „Lernen als kreativer Prozess zu verstehen ist, dem geradezu immanent ist, dass er eigene Wege und Umwege beinhaltet, Irrtümer und Zwischenergebnisse, längere oder kürzere Wege zum Ziel, also unverwechselbar individuell gestaltet ist. Leistungserbringung, ob als punktuelle mündliche oder schriftliche Prüfung oder in welcher Form auch immer, setzt die möglichst fehlerfreie Demonstration des Gelernten voraus.“<sup>27</sup>

In der Kompetenzorientierung sind die Kompetenzmodelle und Lehrpläne eng verbunden, meist dienen sie als Basis und Ausgangspunkt für die fachspezifischen Bildungsziele in den Lehrplänen. In einem Kommentar zum neuen Lehrplan an Neuen Mittelschulen und den AHS-Unterstufen (Gegenstandsbereich „Geschichte und Sozialkunde“ sowie „Geschichte und Politische Bildung“) geben Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger den fachtheoretischen Grundlagen für den Unterricht von Geschichte und politischer Bildung an österreichischen Schulen eingehend Resonanz.<sup>28</sup> Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit der Implementierung des kompetenzorientierten Unterrichts eine neue Lernkultur nahegelegt wird. Daneben hebt sich das Lernen mit Konzepten hervor.<sup>29</sup> Eine Gestaltung des Lehrstoffs in diese Richtung fördert Querverbindungen, wobei die Inhalte dieser modularen Strukturen eher allgemein gehalten sind. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die neuen österreichischen Lehrpläne für den Geschichtsunterricht in ihren Kompetenzmodellen auf verschiedene Modelle beziehen, der theoretische Zugang der zuvor schon erwähnten Projektgruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ ist darin aber immer wieder zu erkennen.

In den zuletzt veröffentlichten Lehrplänen wurde das Lernen mit Konzepten somit als weitere geschichtsdidaktische Innovation verankert. Konzeptuelles Lernen steht in

---

<sup>26</sup> Vgl. Körber, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte, S. 3f

<sup>27</sup> Adamski, Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Geschichte und Schule, 2009, S.4f

<sup>28</sup> Vgl. Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, Wien 2016, S. 3ff

<sup>29</sup> Vgl. Svacina-Schild, Isabella, Konzeptuelles Lernen weitergedacht. Mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte das Historische Erzählen und die Subjektorientierung fördern, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021, S. 91-93 sowie vgl. Germ, Alfred, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele, Münster 2015

enger Verbindung zu historischem Denken<sup>30</sup> und macht sich die subjektiven Vorstellungen der Schüler\*innen für den Prozess des historischen Lernens nutzbar.<sup>31</sup> Mit individuellen und subjektorientierten Lernwegen zielt eine solche Geschichtsdidaktik auf ein selbstreflexives Geschichtsbewusstsein.<sup>32</sup>

Empirische Studien bringen jedoch ein Problem zutage, worauf auch Roland Bernhard hinweist: Diese für die Geschichtsdidaktik neuen Ansätze der Kompetenzorientierung sind bei vielen Lehrer\*innen noch nicht angekommen und haben sich deswegen in der Überzeugung der Lehrenden in weiten Teilen nicht durchgesetzt.<sup>33</sup> Zusätzlich muss mit einem Fokus auf die Lehrkräfte angemerkt werden, dass die Leistungsfeststellung in der universitären Ausbildung einen minimalen Anteil einnimmt. Durch das Untersuchungsfeld einer transparenten Leistungsfeststellung (mit Diagnose, Bewertung und Beurteilung) soll daher Lernenden und Lehrenden mit dieser Studie eine hilfreiche Unterstützung für historisches Lernen geboten werden.

---

<sup>30</sup> Vgl. Bernhard, Roland, Von PISA nach Wien: Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften, Frankfurt/M. 2021, S. 228

<sup>31</sup> Vgl. Trautwein, Bernhard, Wie das Lernen mit Konzepten (besser) im Klassenzimmer ankommt. Ein Plädoyer für die empirische Erhebung von Schüler/innenkonzepten und –vorstellungen, in: Didactic news 10/2018, <https://didactic-news.univie.ac.at/didactic-news/didactic-news-102018/lernen-mit-konzepten/> (6.1.2022)

<sup>32</sup> Vgl. Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung, in: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2015 S. 8f sowie vgl. Hellmuth, Thomas, Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer „kritischen Geschichtsdidaktik“, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021, S. 27-30

<sup>33</sup> Vgl. Bernhard, Roland, Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis, S. 215 sowie Vgl. Brait, Andrea, „Die Schüler brauchen mehr Struktur“. Eine Lehrplanreform aus der Sicht von Lehrkräften, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021, S. 140

## 2. Historisches Lernen im Rahmen der Kompetenzorientierung

### 2.1. Historisches Lernen

Historisches Lernen muss als Prozess verstanden werden, der schon abseits der Schule beginnt, wenn die eigene Lebenswelt auf vielfältige Weise mit der Vergangenheit konfrontiert wird. Das individuelle Geschichtsbewusstsein, das sich infolge der Konfrontation mit der Vergangenheit herausbildet, ist von lebensweltlichen Vorstellungen geprägt, weshalb für Lernende im Rahmen historischen Lernens das Ziel in der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins liegt.<sup>34</sup> Doch welches Wissen und welche Fähigkeiten sind es nun konkret, die Lernende im Geschichtsunterricht aufbauen sollen? Im Kapitel 4 werden Antworten auf diese Fragen gesucht sowie unterschiedliche wissenschaftliche Ideen und Zugänge präsentiert.

Lässt man die Zeit des tradierten Faktenwissens und „Auswendiglernens“ beiseite, finden sich verschiedene gegenwärtige Beschreibungen von historischem Lernen: „Nicht die Fakten, die übrigens keineswegs unstrittig sind (schon gar nicht in ihrer Wichtigkeit), machen Geschichte aus, sondern die Verknüpfungen und Bewertungen.“<sup>35</sup> Eine Definition von Matthias Busch verknüpft das historische Lernen konkret mit Lernen im Geschichtsunterricht und damit zur Geschichtsdidaktik: „Historisches Lernen lässt sich definieren als Kompetenzerwerb zur Aneignung und Deutung von Wissen über Vergangenheit, mit dem Ziel, aus der Erschließung der Vergangenheit ein Verständnis der Gegenwart und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln.“<sup>36</sup> Die Geschichtsdidaktik sieht sich bei Jörn Rüsen als „Wissenschaft vom historischen Lernen“<sup>37</sup> und wird als Verknüpfung von historischem Denken mit zu lehrenden und lernenden historischen Denkopoperationen verstanden. Historisches

---

<sup>34</sup> Vgl. Adamski, Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht, Hannover 2017, S. 29

<sup>35</sup> Borries, Bodo von, Fallstricke interkulturellen Lernens: Opas Schulbuchunterricht ist tot, in: Georgi, Viola B., Ohliger, Rainer (Hrsg.), Crossover Geschichte, Bonn 2009, S. 32 [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.koerberstiftung.de%2Ffileadmin%2Fbookshop%2Fleseproben%2FCrossover\\_005-021\\_31.pdf&clen=102795&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.koerberstiftung.de%2Ffileadmin%2Fbookshop%2Fleseproben%2FCrossover_005-021_31.pdf&clen=102795&chunk=true) (3.4.2022) sowie Kühberger, Christoph, Wissen als Teil des historischen Lernens, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012, S. 7

<sup>36</sup> Busch, Matthias, Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang, Pohl, Kerstin (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2022 (5. Auflage), S. 312

<sup>37</sup> Rüsen, Jörn, Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.), Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2008 (2. Auflage), S. 73

Lernen wird demnach empirisch (untersucht Vorgänge, in denen sich historisches Lernen manifestiert), normativ (Zielbestimmungen historischen Lernens und Lehrens) und pragmatisch (Organisation des Lernens, Strategien des Lehrens) untersucht.<sup>38</sup> Rüsen hebt in seiner Theorieentwicklung besonders den Begriff des Geschichtsbewusstseins<sup>39</sup> hervor, der bei ihm als Lernprozess gesehen wird und für ihn in der Geschichtsdidaktik als „Basis allen historischen Lernens und Lehrens“<sup>40</sup> geführt wird. Geschichtsbewusstsein lässt sich wie eine geordnete Folge von Lernoperationen gliedern, die insgesamt einen einheitlichen Prozess bilden. Rüsen verbindet die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins mit der Kompetenz der narrativen Sinnbildung, woraus historisches Lernen resultiert. Durch die Entfaltung des Geschichtsbewusstseins, die sich aus Lernprozessen ergibt, bedeutet historisches Lernen Selbstreflexion, indem neue Kompetenzen erworben werden und das Lernsubjekt, also der Lernende, durch Lernen seine Fähigkeiten zum Lernen steigert.<sup>41</sup> Das nach Weymar, Jeismann und Rüsen entwickelte Strukturmodell des Geschichtsunterrichts<sup>42</sup> geht davon aus, dass historisches Denken auf die Vergangenheit ausgerichtet, gleichzeitig aber gegenwartsbehaftet und ebenso zukunftsbezogen ist, sich somit als Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung verschränkt. In der Forschungsgeschichte haben sich daraus unterschiedliche Theoriestränge entwickelt, dargestellt in Form von mentalen Operationen: Weimar (1970er Jahre) spricht von der Feststellung der Sachverhalte, von Sachurteil und von Werturteil, Jeisman (1980er Jahre) von Analyse, Sachurteil und Wertung, Rüsen schließlich von Erfahrung/Wahrnehmung, Deutung und Orientierung. Diese mentalen Operationen werden auch als die drei Dimensionen des historischen Lernens bezeichnet. Für den schulischen Unterricht bedeutet dies, dass Schüler\*innen Geschichte als sinnbildende Verknüpfung der Zeitebenen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verstehen lernen und ihnen bewusst wird, dass daraus resultierende Entscheidungen oder Urteile unterschiedliche Folgen für die

---

<sup>38</sup> Vgl. Rüsen, S. 73

<sup>39</sup> Rüsen definiert Geschichtsbewusstsein „als Inbegriff der Tätigkeiten des menschlichen Bewusstseins, in denen Vergangenheit gedeutet wird, um Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu erwarten“, Ebenda, S. 71

<sup>40</sup> Ebenda, S. 74

<sup>41</sup> Vgl. Ebenda, S. 78ff

<sup>42</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting, Meik, Theorie des Geschichtsunterrichts, in: Fenn, Monika, Gautschi, Peter, Meyer-Hamme, Johannes, Thünemann Holger, (Hrsg) Geschichtsunterricht erforschen, Frankfurt/M. 2018, S. 66

Gegenwart und Zukunft (in ihrer Alltagswelt) haben können. Historisches Lernen dient daher in starkem Ausmaß der Orientierung in der Gegenwart. Die im Geschichtsunterricht erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler ständig weiterentwickeln, um sich in der Gesellschaft orientieren sowie kritisch und konstruktiv partizipieren<sup>43</sup> zu können.<sup>44</sup>

## 2.2. Der Begriff Kompetenz

Ausgehend von der Kompetenzforschung in den USA begannen im deutschsprachigen Raum Hans-Jürgen Pandel, die Gruppe FUER<sup>45</sup> Geschichtsbewusstsein sowie weitere Geschichtsdidaktiker\*innen mit der Grundlagenforschung zu den Kompetenzen historischen Lernens. Dies war der Auftakt zu einem wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskurs.<sup>46</sup> Zum besseren Verständnis dieses Diskurses ist es nötig, den Kompetenzbegriff und seinen Zusammenhang mit Bildung und Unterricht näher zu durchleuchten.

Das Wort „Kompetenz“ geht auf den lateinischen Begriff „competere“, übersetzt „zusammentreffen“, zurück. Im 16. Jahrhundert wurde es in die deutsche Sprache übernommen, ab dem 18. Jh. dann „kompetent“ im Sinne von „zuständig“, „fähig“, „sachverständig“ verwendet.<sup>47</sup> Mit Begriffen wie „Kompetenzverteilung“, „Kompetenzüberschreitung“ oder „Kompetenzverlust“ zeigt sich das Bedeutungsfeld hinsichtlich einer Ausstattung von Personen mit Befugnissen, die auch überschritten

---

<sup>43</sup> Anmerkung: Bei FUER ist es lediglich die Orientierung, das gesellschaftliche Handeln wird eigentlich nicht angesprochen. Dies wird letztlich der Politischen Bildung (z.B. politische Handlungskompetenz) überlassen.

<sup>44</sup> Vgl. Trautwein, Ulrich, Bertram, Christiane, Borries, Bodo von, Brauch, Nicola, Hirsch, Matthias, Klausmeier, Kathrin, Körber, Andreas, Kühberger, Christoph, Meyer-Hamme, Johannes, Merkt, Martin, Neureiter, Herbert, Schwan, Stephan, Schreiber, Waltraud, Wagner, Wolfgang, Waldis, Monika, Werner, Michael, Ziegler, Beatrice, Zuckowski, Andreas, Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH), Münster und New York 2017, S. 17 sowie vgl. Buchberger, Wolfgang, Der Einsatz schriftlicher Quellen für das historische Lernen in österreichischen Lehrwerken -von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II in den Unterrichtsfächern Sachunterricht und Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung – eine quantitative und qualitative Analyse, Salzburg 2019, S. 6

<sup>45</sup> Anmerkung: FUER steht für „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“

<sup>46</sup> Vgl. Borries, Bodo von, Von der Curriculumdebatte zur Kompetenzdebatte, in: Körber, Schreiber, Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens, Neuried 2007, S. 327

<sup>47</sup> Vgl. Pfeifer, Wolfgang, Braun, Wilhelm, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, München 1995, S. 699 sowie vgl. Paireder, Bettina, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, Wien 2017, S. 46

oder ebenso wieder entzogen werden können. Mit Kompetenzen sind nun gegenwärtig Fähigkeiten gemeint, die man offensichtlich braucht, um Entscheidungen treffen und Probleme bewältigen zu können. Daraus ergibt sich, dass ein „kompetenter“ Mensch bestimmte Aufgaben bewältigen kann, indem er „richtige“ Entscheidungen trifft und Probleme löst. Welche Kompetenzen oder Fähigkeiten dies genau sind, bleibt in der alltagssprachlichen Bedeutung oft im Hintergrund. Relevant ist vor allem das erwartete Ergebnis, denn tritt dieses nicht ein, wird diese Person sehr schnell als „inkompetent“ beurteilt.<sup>48</sup>

Wie definiert sich nun eine Kompetenz? Franz Weinert hat eine Definition zur Verfügung gestellt, die sich mittlerweile im schulischen Bereich durchgesetzt hat: „Kompetenzen sind die verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“<sup>49</sup>.

### **2.3. Der Kompetenzbegriff als Unterrichtsziel**

Der Begriff „Kompetenz“ lässt sich im Rahmen der Diskussion von Bildungstheorien bis in die Nachkriegszeit verfolgen. Behavioristische und kognitivistische Lernkonzepte wurden hinterfragt, abgelöst und es folgten Veränderungen in Richtung einer kritisch-konstruktiven Didaktik, unter anderem auch mit Strukturmodellen und dem Entstehen einer „didaktischen Analyse“.<sup>50</sup> In Letzterer steht die Analyse von Sachinhalten und Methoden bis hin zu Lehr- und Lernprozessen im Vordergrund, weniger die Kriterien einer Kompetenz selbst. Diese lassen sich in den amerikanischen Raum zurückverfolgen:

---

<sup>48</sup> Vgl. Paireder, S. 47

<sup>49</sup> Weinert, Franz E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001, S. 27

<sup>50</sup> Vgl. Jank, Werner, Meyer Hilbert, Didaktische Modelle, Berlin 2009, S. 203f sowie vgl. Klafki, Wolfgang, Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch - konstruktiver Erziehungswissenschaft - oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse, in: Gudjons, Herbert, Didaktische Theorien, Braunschweig 1986

In den USA fand zwischen den 1950er und den 1970er Jahren ein tiefgreifender Reformprozess in der Bildungspolitik statt, in dessen Verlauf das „competency-based training“-Modell entwickelt wurde. Der Beginn der Kompetenzorientierung lässt sich mit einer Bildungskrise in den USA festmachen, für die es drei Ursachen gab:<sup>51</sup> Lehrpläne, die beispielsweise ein Wertebewusstsein wie liberale Bildungsziele („cultivation of mind“) zu wenig unterstützten. Zweitens geringe finanzielle Bildungsbudgets, die sich etwa in viel zu hohen Klassenschülerzahlen wiederfinden ließen. Drittens der „Sputnik-Schock“<sup>52</sup>, womit sich die Bildungspolitik inklusive der Kompetenzorientierung sogar als Schauplatz des Kalten Krieges verorten lässt. Im US-amerikanischen Bildungssystem festgestellte Schwächen führten zu einem neuen Bewusstsein für Bildung, gefordert und gefördert sollte im Zuge dessen kritisches Denken werden. Diese Bildungsreformen brachten neue Strukturen mit einem Fokus auf die Ausarbeitung von Bildungszielen, Bildung wird seither als Kapital für den Staat („Human Resource Management“<sup>53</sup>) betrachtet. Konkrete fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten definierten nun die Bildungsziele. Damit war ein erster Schritt zur Ausarbeitung von Kompetenzmodellen gemacht.

Kompetenzmodelle beschreiben Bildungsziele unter Aspekten der Fachdidaktik und berücksichtigen bildungswissenschaftliche Theorien zum Wissensaufbau. 1956 begann Benjamin Bloom an der Universität von Chicago mit einer Gruppe von Psychologen die „Taxonomie von Lernzielen“<sup>54</sup> auszuarbeiten. Daraus leitet die Kompetenzorientierung ihre Überlegungen zum Wissensaufbau und zur Lerntheorie ab, die als Grundlagen für Bildungsstandards dienen. Bloom klassifiziert nach sechs Stufen:<sup>55</sup> Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung. Die

---

<sup>51</sup> Vgl. Paireder, S. 48f

<sup>52</sup> Vgl. Ebenda, S. 48

Anmerkung: 1957 gelang es der Sowjetunion erstmals und damit auch vor den USA einen Satelliten ins Weltall zu schicken. Inmitten des Kalten Krieges und des „Wettlaufs ins All“ markiert dies einen wichtigen Punkt, der die USA sehr schmerzlich traf. In dessen Folge wurden die Rüstungsbudgets beider Staaten weiter hochgefahren, in den USA initiierte Präsident Eisenhower eine Bildungsreform mit hohen Bundesmitteln und neuen Lehrplänen, die den Fokus auf natur- und geisteswissenschaftliche Fächer setzten.

<sup>53</sup> Schultz, Theodore William, Investment in human capital: the role of education and of research. New York 1971, S. 123 sowie Paireder, S. 49

<sup>54</sup> Fritz, Ursula, Staudecker, Eduard, Bildungsstandards in der Berufsbildung – Kompetenzorientiertes Unterrichten, Wien 2010, S. 29

<sup>55</sup> Vgl. Bloom, Benjamin, Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim und Basel 1972, S. 31

Lernziele werden bei Bloom in drei Bereiche unterteilt, in den kognitiven, den affektiven und in den psychomotorischen Bereich, die insgesamt das Lernen stimulieren sollen.<sup>56</sup>

Im deutschen Sprachraum hat Heinrich Roth kompetenzorientierten Unterricht 1971 als pädagogisches Konzept eingeführt.<sup>57</sup> Er versteht darunter das Ziel der Erziehung zur „Mündigkeit“ von Lernenden (Jugendlichen) und legt bei den Unterrichtskonzepten einen Schwerpunkt auf Handlungsorientierung, Erfahrungsorientierung und soziales Lernen. Als Teilkompetenzen unterscheidet Roth Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.

Ab den 1970er Jahren wird die Bildungswissenschaft zudem vom Begriff der „Schlüsselqualifikation“ geprägt. Dieser von Dieter Mertens formulierte Bildungsbegriff zielt stark auf fachliche oder ebenso soziale Qualifikationen, die sich vor allem im berufsbildenden Bereich manifestiert haben, dessen Einfluss aber bis hin zur Geschichtsdidaktik reicht. Man kann nun Schlüsselqualifikationen aus bildungspolitischer Sicht dahingehend kritisieren, dass sich diese im zeitlichen Wandel sehr schnell ändern können und Lehrpläne dann hinterherhinken. Sogar Mertens selbst stellt in Frage, ob jede Schlüsselqualifikation im Unterricht überhaupt vermittelt werden kann.<sup>58</sup> Andererseits setzen sich Schlüsselqualifikationen in begrifflich veränderter Form fort und bilden als Schlüsselkompetenzen die Grundlage für verschiedene internationale Testungen wie PISA (Programme for International Student Assessment, OECD) oder geben seit dem Jahr 2000 den Rahmen für GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) vor.

Zur gleichen Zeit gewann der Begriff des „lebenslangen Lernens“ an Bedeutung.<sup>59</sup> Dieser geht von Konzepten wie der „lernenden Gesellschaft“ oder der „Wissensgesellschaft“ aus. Mit dem Wandel moderner Gesellschaften ändern sich auch die Anforderungen der Kompetenzentwicklung und Lernkultur. Weniger die kulturell tradierten Bildungsinhalte stehen hier im Vordergrund, sondern

---

<sup>56</sup> Vgl. Bloom, S. 20f

<sup>57</sup> Vgl. Ecker, Alois, Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Berufsqualifikation, Lernfortschrittsdiagnose und Leistungsmessung, Wien 2011, S. 49f

<sup>58</sup> Vgl. Mertens, Dieter, Schlüsselqualifikationen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg 1974, S. 36ff sowie vgl. Paireder, S. 55ff

<sup>59</sup> Vgl. Wiesner, Gisela, Wolter, Andrä, Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim und München 2005, S. 8f

Anforderungen einer modernen Wissensgesellschaft. Eine lernende Gesellschaft realisiert das Prinzip des lebenslangen Lernens.

Lebenslanges Lernen kann man somit als kontinuierliche aktive Wissensaneignung charakterisieren und bedeutet in seiner Konsequenz einen Rollenwandel von Lehrenden und Lernenden. Im Rahmen dieser Lernkultur gewinnt für die Lernenden das Konzept des selbstgesteuerten Lernens an Bedeutung, wodurch sich gleichzeitig die Selbstverantwortung der Lernenden erhöht. Für die zuvor bei Roth erwähnten Kompetenzen kommen nun noch emotionale<sup>60</sup>, methodische und kommunikative Kompetenzen hinzu. Lehrende sind nicht mehr „Belehrende“ oder reine Wissensvermittler, sie richten ihr didaktisches Arrangement auf die Lernenden aus. Im Fokus dieser Prozessorientierung stehen die Lernenden als handelnde Subjekte in ihrem eigenen Lernprozess.<sup>61</sup>

Für die Erfassung von Lernprozessen wurde im Jahr 2001 das Bloom'sche Modell durch Lorin Anderson und David Krathwohl überarbeitet und weitergeführt. Von dieser Grundlage ausgehend bildet das Basismodell der Bildungsstandards in Österreich die zwei Dimensionen der Taxonomie nach Anderson und Krathwohl ab, mit der vertikalen Achse der Inhaltsdimension/Wissensdimension (The Knowledge Dimension: Factual, Conceptual, Procedural, Metacognitive Knowledge) und der Handlungsdimension/Kognitiven Prozessdimension (The Cognitive Process Dimension: Remember, Understand, Apply, Analyze, Evaluate, Create):<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Anmerkung: Emotionale Kompetenzen gewinnen allgemein aber auch ganz konkret für den Geschichtsunterricht an Bedeutung: „Emotionen als in erster Linie psychische Phänomene beeinflussen Denken, Lernen und Handeln im Allgemeinen und historisches Denken und Lernen im sozialen System Geschichtsunterricht im Besonderen. [...] Im Zusammenhang mit historischem Denken sind Emotionen eher nachrangig behandelt worden, obwohl ihnen eine große Rolle zukommt. Orientierungsleistungen und historische Werturteile sind ohne Emotionen kaum denkbar, weshalb sie im Rahmen einer Theorie des Geschichtsunterrichts sichtbar gemacht werden müssen. Daneben sind Emotionen auch für die Teiloperationen historische Sachverhaltsanalyse und Sachurteilsbildung relevant.“ Zülsdorf-Kersting, Meik, Geschichtsunterricht als soziales System. Theorie des Geschichtsunterrichts. In: Fenn, Monika, Gautschi, Peter, Meyer-Hamme, Johannes, Thünemann, Holger, Zülsdorf-Kersting (Hrsg): Geschichtsunterricht erforschen, Frankfurt/M. 2018, S. 67

<sup>61</sup> Vgl. Arnold, Rolf, Lernen, Markus, Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung. Neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela (Hrsg.), Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim und München 2005, S. 54ff

<sup>62</sup> Vgl. Anderson, Lorin W., Krathwohl, David R., A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York 2001, S. 28 [chrome-extension://efaidnbmnnnibpccajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.uky.edu%2F~rsand1%2Fchina2018%2Ftexts%2FAnderson-Krathwohl%2520-%2520A%2520taxonomy%2520for%2520learning%2520teaching%2520and%2520assessing.pdf&clen=21139642&chunk=true](https://efaidnbmnnnibpccajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.uky.edu%2F~rsand1%2Fchina2018%2Ftexts%2FAnderson-Krathwohl%2520-%2520A%2520taxonomy%2520for%2520learning%2520teaching%2520and%2520assessing.pdf&clen=21139642&chunk=true) (2.4.2021) sowie vgl. Fritz, Staudecker, S. 30f

WISSENS-DIMENSION	KOGNITIVE PROZESSDIMENSION					
	1. Erinnern	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Bewerten	6. Erzeugen
A. Faktenwissen						
B. Konzeptuelles Wissen						
C. Prozedurales Wissen						
D. Metakognitives Wissen						

Abb. 1: Taxonomie nach Anderson und Krathwohl<sup>63</sup>

Über dieses Modell werden Kompetenzen konkret als Unterrichtsziele festgelegt: Die Inhaltsdimension beschreibt unterschiedliche Teile, die für den Fachbereich von Bedeutung sind, und nimmt Bezug auf die Wissensdimension. Wird ein Bildungsstandard erstellt, ist die Definition über die Inhaltsachse ein erster wichtiger Schritt. In der Handlungsdimension befinden sich Elemente, die als Stufen gegliedert sind und die zu erbringenden Leistungen ausdrücken.<sup>64</sup> Bildungsstandards werden im österreichischen Bildungssystem als „Regelstandards“ beschrieben. Diese legen fest, „welche Kernkompetenzen Schüler\*innen bis zu einer bestimmten Schulstufe nachhaltig erworben haben sollen“<sup>65</sup>. Bildungsstandards beinhalten kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse, sie konkretisieren und strukturieren Lernziele in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen bis hin zu Handlungskompetenzen. Nun folgt eine nähere Beschreibung der beiden Dimensionen aus dem Modell von Anderson und Krathwohl:

<sup>63</sup> Baumgartner, Peter, Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt, Münster 2011, S. 41

<sup>64</sup> Vgl. Fritz, Staudecker, S. 32

<sup>65</sup> Ebenda, S. 14

Vertikale Achse mit der Dimension „Wissen“:

- Faktenwissen: Begriffliches Wissen, Wissen über spezifische Details und Elemente
- Konzeptionelles Wissen: Wissen über Prinzipien, Theorien und Kategorien
- Prozedurales Wissen: Handlungswissen über Techniken, Methoden und Lösungswege
- Metakognitives Wissen: Wissen über Denkprozesse im Allgemeinen sowie ein Bewusstsein über eigene Denkvorgänge

Horizontale Achse mit der Dimension „Handlung“:

- Erinnern: Relevantes Wissen aus dem Langzeit-Gedächtnisspeicher hervorrufen
- Verstehen: Die Bedeutung aus mündlicher, schriftlicher oder grafischer Kommunikation konstruieren
- Anwenden: Die Anwendung von erlerntem Wissen in einer bestimmten Situation; Lösungen finden, ohne diese Form der Lösung vorher gezeigt zu bekommen
- Analysieren: Inhaltliches Material in seine Bestandteile zerlegen und bestimmen, in welcher Beziehung die Teile zueinander und zu einem übergeordneten Zusammenhang stehen
- Evaluieren/Bewerten: Urteile fällen, die auf Kriterien und Standards beruhen bzw. referenzieren; neue Optionen aus Erfahrungen generieren
- Erzeugen: Generieren, Planen, Produzieren; Elemente zu einer kohärenten Form oder einem funktionalen Ganzen zusammenfügen bzw. zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur reorganisieren

Abb. 2: Dimensionen nach Anderson und Krathwohl<sup>66</sup>

Lernsituationen können einem dieser vier Wissensbereiche und gleichzeitig einer der sechs Stufen der Handlungsbereiche zugeteilt werden. Dieses Modell dient als Basismodell für die Entwicklung von Bildungsstandards, mit dem Unterschied, dass die Handlungsdimension auch auf fünf oder drei Ebenen reduziert werden kann.<sup>67</sup> Wie

---

<sup>66</sup> Vgl. Baumgartner, S. 43ff

<sup>67</sup> Vgl. Fritz, Staudecker, S. 30ff

im Einleitungskapitel erwähnt, setzen Deskriptoren fest, auf welche Weise die einzelnen Kompetenzen erreicht werden. Die Deskriptoren sind aus den Lehrplänen abgeleitet und subsumieren sich aus den dort enthaltenen Bildungs- und Lehraufgaben.

Für den französischsprachigen Raum begann der Einfluss der Kompetenzorientierung in den Bildungsbereich schon relativ früh in Belgien<sup>68</sup>, Philippe Joannert<sup>69</sup> und Jean-Marie de Ketele<sup>70</sup> gelten hier als Vorreiter der Forschung.

## **2.4. Die Kompetenzorientierung in der Fachdidaktik für Geschichte und politische Bildung**

Die Geschichtsdidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten in vielen Staaten oftmals als eigenständige Wissenschaft etabliert, die wissenschaftlichen Ansätze unterscheiden sich daher teilweise in ihren Positionen. Unter den verschiedenen Vorstellungen von historischem Wissen verbinden sich aber prägende Begriffe wie „Geschichtsbewusstsein“, „Geschichtskultur“ und „historisches Lernen“.<sup>71</sup>

In Österreich sieht sich die Geschichtsdidaktik weniger als eigenständige Disziplin, sondern als Teilbereich der Geschichtswissenschaft. Dies hat damit zu tun, dass die Fachdidaktik akademisch als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft verankert ist. Aus diesem Grund verstehen sich die meisten Geschichtsdidaktiker\*innen Österreichs auch als Historiker\*innen. Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger sehen die österreichische Geschichtsdidaktik nach wie vor in einer „Etablierungsphase“<sup>72</sup>. Geschichtsdidaktiker\*innen hatten lange Zeit wenig Möglichkeiten, sich wissenschaftlich zu profilieren. Für eine geschichtsdidaktische Positionierung waren

---

<sup>68</sup> Vgl. Paireder, S. 101

<sup>69</sup> Jonnaert, Philippe, *Competences et socioconstructivisme. Un cadre theorique*, Bruxelles 2003

<sup>70</sup> Ketele, Jean-Marie de, *Place de la notion de competence dans l'evaluation des apprentissages*. In: Gerard Figari & Mohammed Achouche (Hrsg.). *L'activite evaluative reinterrogee. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Paris/Bruxelles 2001

<sup>71</sup> Vgl. Ecker, Alois, *Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. Das Konzept der prozessorientierten Geschichtsdidaktik. Geschichtsdidaktik als angewandte Kultur- und Sozialwissenschaft*. In: ÖGL Fachdidaktik 1, Wien 2017, S. 63

<sup>72</sup> Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, *Geschichtsdidaktik in Österreich. Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft*. In: Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Zur Formierung einer Disziplin. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, OeZG 32, Wien 2021, S. 33 <https://journals.univie.ac.at/index.php/oezg/article/view/6639/6671> (13.4.2022)

Alois Ecker und Reinhard Krammer federführend und gleichzeitig konnten sich die Universitäten Wien, Salzburg und Graz als geschichtsdidaktische Zentren etablieren. Reinhard Krammer und Christoph Kühberger waren maßgeblich an der Mitarbeit am - wohl im deutschen Sprachraum bekanntesten - historischen Kompetenzmodell „FUER Geschichtsbewusstsein“ beteiligt, Kühberger zudem am internationalen HiTCH-Projekt<sup>73</sup>, in welchem historisches Lernen systemisch erforscht wird.<sup>74</sup> Gemeinsam mit Thomas Hellmuth steht er für eine subjektorientierte Geschichtsdidaktik, beide haben das fachspezifische Lernen mit Konzepten in einen geschichtsdidaktischen Diskurs eingebracht. Thomas Hellmuth löste sich von den gängigen Kompetenzmodellen und definierte mit seinem Modell historisch-politischer Sinnbildung einen neuen, erweiterten Wissensbegriff.<sup>75</sup>

Für die Beantwortung der Frage, wie sich die Grundlagen für konkrete Kompetenzen historischen Lernens entwickelt haben und wie erstmals Bildungsstandards für den Unterrichtsgegenstand Geschichte festgelegt worden sind, muss man über die Grenzen Österreichs hinausblicken. Bildungsstandards beinhalten fachspezifische Kompetenzmodelle. Kompetenzmodelle weisen bestimmte Kompetenzen auf, bei FUER auch mit klar definierten Kriterien zur Unterscheidung von Bereichen, innerhalb derer über diese Kompetenzen verfügt wird.<sup>76</sup> Mit Hilfe von Kompetenzmodellen soll also historisches Lernen ermöglicht werden. Innerhalb der Geschichtsdidaktik wurden verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt, die allesamt eigene historische Kompetenzen definieren. Diese Modelle haben die Gemeinsamkeit, dass die einzelnen Kompetenzen nicht abgetrennt für sich allein stehen, sondern in Form von Kompetenzsystemen miteinander verwoben sind. Im Folgenden werden die für Österreichs Bildungssystem sowie für den deutschen Sprachraum wichtigsten Modelle historischen Lernens vorgestellt.

---

<sup>73</sup> „HitCH“ = „Historical Thinking – Competencies in History“

<sup>74</sup> Vgl. Trautwein, Ulrich et. al. Kompetenzen historischen Denkens erfassen

<sup>75</sup> Vgl. Hellmuth, Kühberger, Geschichtsdidaktik in Österreich, S. 13-34

Anmerkung: Die Kompetenzmodelle vertreten zumeist einen engen Wissensbegriff, der ebenso lernpsychologisch verengt gesehen werden kann. Das Modell von Hellmuth wird später noch näher vorgestellt.

<sup>76</sup> Vgl. Körber, Andreas, Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens. In: Barricelli, Michele, Hornig, Julia (Hrsg.), Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt am Main 2008, S. 46f

### 2.4.1. Das zirkuläre Modell der Didaktik

Im Umfeld von Alois Ecker („Wiener Schule der Geschichtsdidaktik“) hat sich in den 90er Jahren das Modell der prozessorientierten Geschichtsdidaktik entwickelt. Das Konzept dieses kommunikativ-kritisch-reflexiven Ansatzes sieht historisches Lernen als soziale Dynamik im Unterrichtsgeschehen, in dem sich der Blick nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf die Lehrenden richtet. Ecker differenziert fachliche und didaktische Kompetenzen aus und betont zudem die Bedeutung für die zukunftsorientierten Anforderungen an (im Sinne der Fachdidaktik ebenso künftige) Geschichtslehrende.<sup>77</sup>

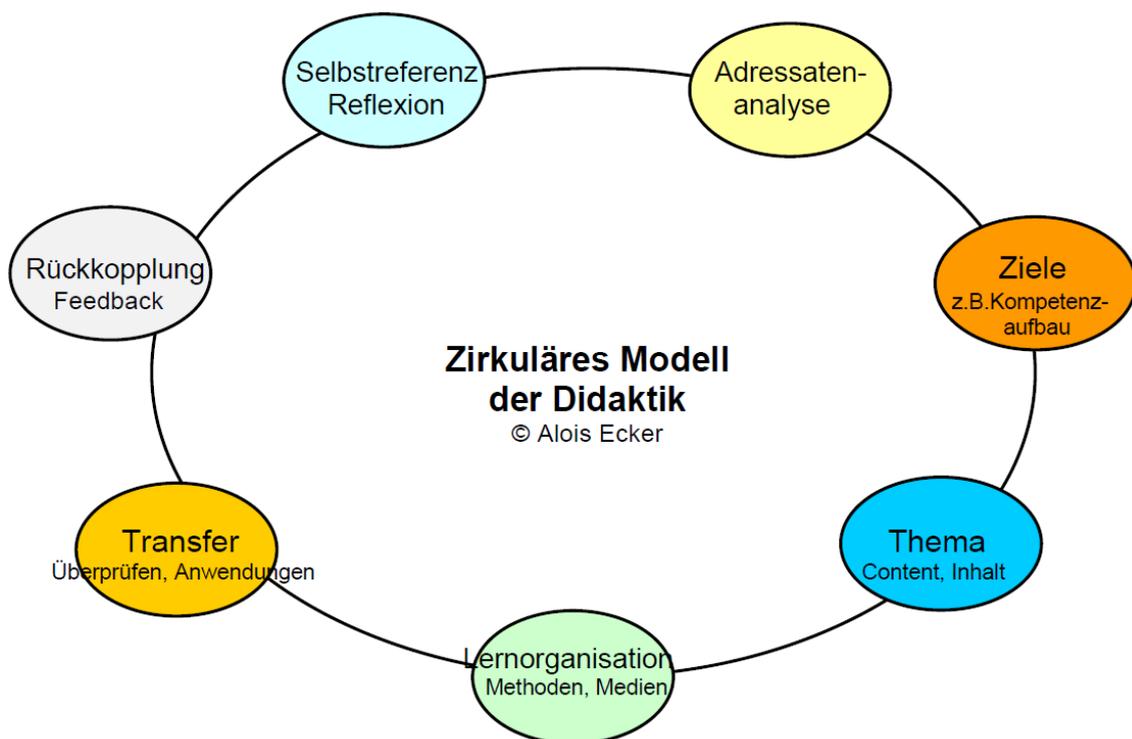


Abb. 3: Zirkuläres Modell der Didaktik<sup>78</sup>

Das zirkuläre Modell nennt sieben Faktoren, die wechselseitig bedeutsamen Einfluss auf den Unterrichtsprozess des historischen Lernens haben.<sup>79</sup> Die „Adressatenanalyse“ legt den Blick auf die Lehr- und Lernvoraussetzungen im Lernprozess<sup>80</sup>, bei den „Zielen“ werden Lehr- und Lernziele unterschieden: Während die Lehrziele die

<sup>77</sup> Vgl. Ecker, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik, S. 63-75 sowie Vgl. Paireder, S. 63

<sup>78</sup> [https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewiarbeitsbereiche/fachdidaktik/Broschuere/Zirkulaeres\\_Modell.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewiarbeitsbereiche/fachdidaktik/Broschuere/Zirkulaeres_Modell.pdf) (23.2.2021)

<sup>79</sup> Vgl. Ecker, Alois, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik, S. 69

<sup>80</sup> Vgl. Ecker, Alois, Planungsgrundlagen, Geschichte Online, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browse9095.html?a=2827&arttyp=k> (16.4.2022)

intentionalen Vorhaben der Lehrperson im Unterrichtsgeschehen beschreiben, konzentrieren sich die Lernziele auf die Schüler\*innen bzw. Studierenden.<sup>81</sup> Das „Thema“ ist als inhaltlicher Leitgedanke zu sehen,<sup>82</sup> aus didaktischer Sicht stellt das Thema ein Ordnungsprinzip dar, „nach dem Inhalte gruppiert werden, die Argumentation aufgebaut und das Fachwissen geordnet wird“<sup>83</sup>. Die „Lernorganisation“ kann in einzelnen Arbeitsschritten oder auch in längeren Arbeitsprozessen eingesetzt werden. Diese können hierarchisch, teamorientiert oder prozessorientiert aufgebaut sein. Methoden werden als spezifische Formen der Lernorganisation genutzt, um einen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen und wissenschaftliche Fragestellungen beantworten zu können.<sup>84</sup> „Medien“ sind Arbeitsgrundlage oder ganz grundsätzlich eine Form der Vermittlung von Information mit einer strukturierenden Funktion.<sup>85</sup> Beim „Transfer“ sind Anwendungen und Überprüfungen gemeint, also Formen der Kontrolle von Wissensaneignung des Kompetenzaufbaus und im weiteren Sinn die Kontrolle des Erfolgs von Lernprozessen.<sup>86</sup> Der Begriff „Rückkoppelung“ stammt ursprünglich aus der Kybernetik und bezeichnet Rückmeldungen über Interaktionsprozesse im Lehr- und Lerngefüge.<sup>87</sup> Im Bereich der „(Selbst-)Reflexion“ werden die Lernprozesse systemisch auf allen Ebenen reflektiert.<sup>88</sup>

---

<sup>81</sup> Vgl. Ecker, Alois, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browsesea45a.html?a=2853&arttyp=k> (16.4.2022)

<sup>82</sup> Vgl. Ecker, Alois, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browsebcc3.html?a=2866&arttyp=k> (16.4.2022)

<sup>83</sup> Ecker, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browsebcc3.html?a=2866&arttyp=k> (16.4.2022)

<sup>84</sup> Vgl. Ecker, Alois, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browse8ace.html?a=2878&arttyp=k> (18.4.2022)

<sup>85</sup> Vgl. Ecker, Alois, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browsee8d5.html?a=2965&arttyp=k> (19.4.2022)

<sup>86</sup> Vgl. Ecker, Alois, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browse5529.html?a=3111&arttyp=k> (19.4.2022)

<sup>87</sup> Vgl. Ecker, Alois, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browsee5c9.html?a=3123&arttyp=k> (19.4.2022)

<sup>88</sup> Vgl. Ecker, Alois, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browsecae2.html?a=3142&arttyp=k> (19.4.2022)

## 2.4.2. Internationale Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik

Anknüpfend an die in Kapitel 2.3. beschriebenen Bildungsreformen lassen sich in einem Diskursstrang im Wesentlichen vier, lange Zeit nicht miteinander verbundene geschichtsdidaktische Traditionslinien historischen Denkens feststellen:<sup>89</sup> Eine US-amerikanische, eine kanadische und eine deutschsprachige Tradition, auf die noch näher eingegangen wird, sowie eine bedeutende britische Tradition, die auf den Geschichtsphilosophen Robin C. Collingwoods zurückgeht: In sogenannten „second order concepts“ leiten sich fachspezifische Kompetenzen ab. Diese „second order concepts“ sind Konzepte historischen Denkens und seit den 1980er Jahren in den Geschichtslehrplänen Englands verankert. Schüler\*innen sollen für das außer- und nachschulische Lernen mit Konzepten versorgt werden, um neu erworbenes historisches Wissen verarbeiten zu können. „Second order concepts“ erfüllen eine ähnliche Funktion wie der Begriff der Kompetenz im deutschsprachigen Raum.<sup>90</sup> Die mit dieser Traditionslinie verbundenen „Kompetenzmodelle geben Antwort auf die Frage, wie die Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins in Form von Kompetenzen historischen Denkens operationalisiert werden kann, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften also notwendigerweise grundgelegt werden müssen.“<sup>91</sup>

Die englischen Lehrpläne weisen seit den 1990er Jahren ein hohes Maß an Methodenorientierung, Konstruktivismus und Narrativismus auf sowie eine Anstrengung, sich von der Orientierung an „kanonischen Grundkenntnissen“ zu lösen.<sup>92</sup> Im mittlerweile jahrelangen Diskurs<sup>93</sup> der „New History“ konnte davon abgewichen werden, dass man historisches Denken mit historischer Faktenkenntnis

---

<sup>89</sup> Vgl. Thünemann, Holger, Jansen, Johannes, Historisches Denken lernen. In: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/Main 2018, S. 74f

<sup>90</sup> Vgl. Martens, Matthias, Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Göttingen 2010, S. 87-95 sowie vgl. Trautwein, Ulrich et. al. Kompetenzen historischen Denkens erfassen. S. 50-53

<sup>91</sup> Buchberger, Wolfgang, Der Einsatz schriftlicher Quellen für das historische Lernen in österreichischen Lehrwerken -von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II in den Unterrichtsfächern Sachunterricht und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – eine quantitative und qualitative Analyse, Salzburg 2019, S. 27

<sup>92</sup> Vgl. Borries, Bodo von, Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 21, Combe, Arno, Meyer, Meinert, Schenk, Barbara (Hrsg.), Opladen 2008, S. 72

<sup>93</sup> Vgl. Bernhardt, Markus, Mayer, Ulrich, Gautschi, Peter, Historisches Wissen – was ist das eigentlich? In: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012, S. 103-105

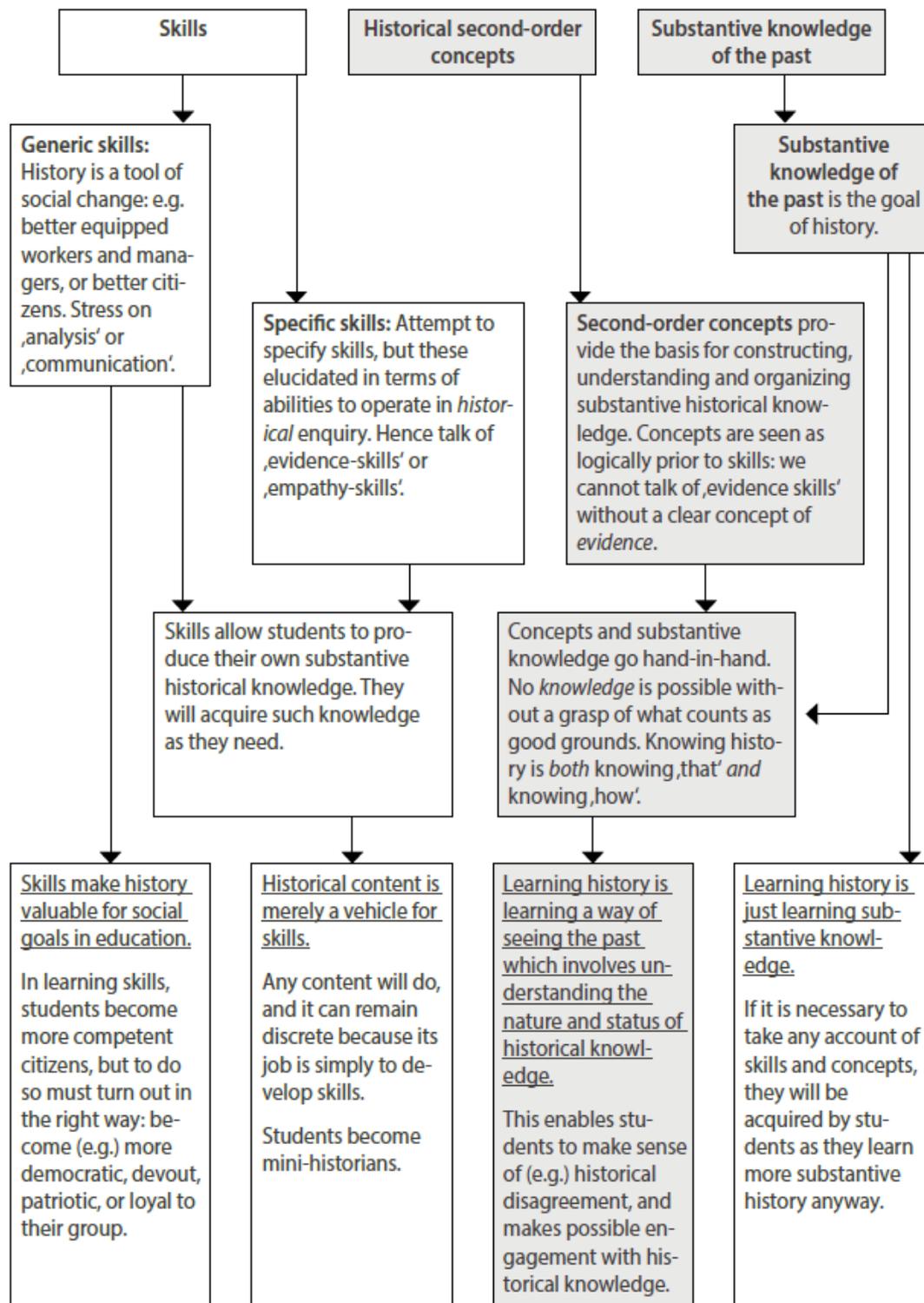


Abb. 4: New History (Peter Lee, 2014)<sup>94</sup>

gleichsetzt. Mit bestimmten historischen Konzepten (second order concepts, Konzepte zweiter Ordnung) können reflektierte Lernprozesse ermöglicht sowie historisches Gegenstandswissen aufgebaut und organisiert werden, um Geschichte als

<sup>94</sup> Thünemann, Jansen, S. 76

Unterrichtsfach und Wissenschaftsdisziplin zu verstehen.<sup>95</sup> Dieses Konzept wird in Abbildung 4 veranschaulicht. Es knüpft als geschichtsdidaktisches Modell an konzeptionelles Verständnis und Lernen von Geschichte.<sup>96</sup>

Für eine weitere Traditionslinie steht Kanada mit Peter Seixas, der ausgehend von der kanadischen Curriculum-Reform Einfluss auf die Theorien der Geschichtsdidaktik genommen hat. Im Modellansatz von Seixas (2013) sind es sechs zentrale Konzepte historischen Denkens, die für reflektierte geschichtliche Lehr- und Lernprozesse elementar sind:<sup>97</sup>

„Historical Significance“
„Primary Source Evidence“
„Continuity and Change“
„Cause and Consequence“
„Historical Perspective-Taking“
„The Ethical Dimension“

Tab. 1: Konzept historischen Denkens von Peter Seixas und Tom Morton, 2013

Seixas unterscheidet im Kreislauf seiner Matrix<sup>98</sup> drei spezielle Bereiche: Die narrative Geschichte, welche unter teils staatlichem Einfluss zu einem „kollektiven Gedächtnis“ führen kann, sowie den „Aufbau von Kritik“ (lesen, interpretieren von Quellen) und letztlich den Bereich der „kritischen Überprüfung“. Diese Matrix weist inhaltlich Ähnlichkeiten mit dem deutschen FUER-Kompetenzmodell auf, Seixas schloss sich aber mit seinen Ansätzen zum historischen Denken und Lernen ebenso dem britischen Diskurs an.<sup>99</sup> In Nordamerika wie auch in England ist mittlerweile eine Diskussion um die Kompetenzorientierung entbrannt, die wegen ihrem starken Fokus auf fachliche

<sup>95</sup> Vgl. Thünemann, Jansen, S. 77 sowie vgl. Ventzke, Marcus, Begriffliches Arbeiten und „Geschichte Denken“ – theoretische Voraussetzungen und unterrichtliche Vorgehensweisen, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für Geschichtsdidaktische das historische Lernen, Schwalbach 2012, S. 84

<sup>96</sup> Vgl. Hilke, Günther-Arndt, Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Hilke, Günther-Arndt, Sauer, Michael (Hrsg.), Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Band 14, Berlin 2006, S. 257-265

<sup>97</sup> Vgl. Thünemann, Jansen, S. 78

<sup>98</sup> Vgl. Seixas, Peter, A History/Memory Matrix for History Education, 2016

<sup>99</sup> Vgl. Thünemann, Jansen, S. 77f

Qualifikationen kritisiert wird. Studien verweisen auf bildungstheoretische Defizite bzw. auf einen allgemeinen Theoriemangel.

Die dritte Traditionslinie ist in den Vereinigten Staaten zu finden: Unter den Regierungen von Clinton und Bush Jr. starteten in Nordamerika kompetenzorientierte Lehrpläne (auch für den Geschichtsunterricht), die wegweisend für europäische Modelle wurden. An der Universität von Carolina wurden 1996 die „US Standards for historical Thinking in Schools“ ausgearbeitet. Dieses Kompetenzmodell des National Center for History in the Schools (NCHS) legt in Kompetenzstandards fest, was die Lernenden einerseits bei den „Standards in Historical Thinking“ können und wie sie historisch denken sollen, zudem bei den „Standards in History“, was sie wissen bzw. verstehen müssen:<sup>100</sup>

Standard 1: Chronological Thinking
A. Distinguish between past, present and future time.
B. Identify in historical narratives the temporal structure of a historical narrative or story.
C. Establish temporal order in constructing historical narratives of their own.
D. Measure and calculate calendar time.
E. Interpret data presented in time lines.
F. Reconstruct patterns of historical succession and duration; explain historical continuity and change.
G. Compare alternative models for periodization.

Tab. 2: National Center for History in the Schools: Chronological Thinking (NCHS, USA 1996)

Standard 2: Historical Comprehension
A. Identify the author or source of the historical document or narrative and assess its credibility.
B. Reconstruct the literal meaning of a historical passage.

<sup>100</sup> Gautschi, Peter, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach 2015, Kap. 2.2.4. Anmerkung: Im System der ciando Ebooks sind die Seitenzahlen bei diesem Werk leider nicht ersichtlich.

C. Identify the central question(s) of the historical narrative addresses.
D. Differentiate between historical facts and historical interpretations.
E. Read historical narratives imaginatively.
F. Appreciate historical perspectives.
G. Draw upon data in historical maps.
H. Utilize visual, mathematical and quantitative data.

Tab. 3: National Center for History in the Schools: Historical Comprehension

Standard 3: Historical Analysis and Interpretation
A. Compare and contrast differing sets of ideas.
B. Consider multiple perspectives.
C. Analyze cause-and-effect relationships and multiple causation, including the importance of the individual, the influence of ideas.
D. Draw comparisons across eras and regions in order to define enduring issues.
E. Distinguish between unsupported expressions of opinion and informed hypotheses grounded in historical evidence.
F. Compare competing historical narratives.
G. Challenge arguments of historical inevitability.
H. Hold interpretations of history as tentative.
I. Evaluate major debates among historians.
J. Hypothesize the influence of the past.

Tab. 4: National Center for History in the Schools: Historical Analysis and Interpretation

Standard 4: Historical Research Capabilities
A. Formulate historical questions.
B. Obtain historical data from a variety of sources.

C. Interrogate historical data.
D. Identify the gaps in the available records, marshal contextual knowledge and perspectives of the time and place.
E. Employ quantitative analysis.
F. Support interpretations with historical evidence.

Tab. 5: National Center for History in the Schools: Historical Research Capabilities

Standard 5: Historical Issues-Analysis and Decision-Making
A. Identify issues and problems in the past.
B. Marshal evidence of antecedent circumstances.
C. Identify relevant historical antecedents.
D. Evaluate alternative courses of action.
E. Formulate a position or course of action on an issue.
F. Evaluate the implementation of a decision.

Tab. 6: National Center for History in the Schools: Historical Issues-Analysis and Decision-Making

Innerhalb der Kompetenzen lässt sich ein klares „outcome based learning“ erkennen, die Standards für Geschichtsbewusstsein fließen letztendlich zusammen. Inhalte und Themen werden zwar über „topics“ bzw. nach „era“ unterschieden, das Kompetenzmodell selbst gibt jedoch keine Unterrichtsstruktur vor, die Standards stehen den Lehrenden als Orientierungspunkte zur Verfügung.<sup>101</sup> Dieses Konzept hat zu einer engeren Verflechtung von wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis geführt.<sup>102</sup>

Die vierte geschichtsdidaktische Traditionslinie ist im deutschsprachigen Raum zu finden. Für den österreichischen Geschichtsunterricht und somit auch für die vorliegende Untersuchung hat diese einen besonders hohen Stellenwert, weitere bedeutsame Modelle und Ansätze werden nun nachfolgend dargestellt.

<sup>101</sup> Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, Kap. 2.2.4.

<sup>102</sup> Vgl. Thünemann, Jansen, S. 75

### 2.4.3. Das FUER-Kompetenzmodell historischen Denkens

Die Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein besteht aus vor allem im deutschsprachigen Raum tätigen Fachdidaktikern und veröffentlichte 2006 ihr umfassendes Kompetenzmodell. Während sich in Deutschland im Zusammenhang mit diesem und mit weiteren geschichtsbezogenen Modellen ein breiter Diskurs entfaltete und das FUER-Modell eingehend auf seine Vor- und Nachteile untersucht wurde, bekam es in Österreich einen „geradezu hegemonialen“<sup>103</sup> Status. Es bildet die Basis für die seit dem Paradigmenwechsel der Kompetenzorientierung in Österreich eingeführten Lehrpläne für „Geschichte und Politische Bildung“, infolgedessen reicht der Einfluss des FUER-Modells von der Unterstufe (Sekundarstufe I) bis zu den berufsbildenden höheren Schulen (BHS mit HTL, HUM, HAK). Mit dem Konnex zu den Lehrplänen sowie dem Kompetenzmodell der kaufmännischen Schulen kommt dem FUER-Kompetenzmodell besondere Relevanz für die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung zu und soll nun genauer vorgestellt werden:

Andreas Körber sieht für dieses Modell die Ursprünge und die Motivation des Entstehens in der Weiterentwicklung des Begriffs „Geschichtsbewusstsein“ mit bereits vorhandenen Begrifflichkeiten wie „Inhalten“, „Methoden“ und der „Fähigkeit zum eigenständigen Denken“. Als eigentlichen Auslöser<sup>104</sup> nennt er aber die Umorientierung der Bildungsforschung und Bildungspolitik auf ein „Outcome“, verbunden mit quantitativer Messung von Fähigkeiten.<sup>105</sup> Es verwundert daher nicht, dass dieses Kompetenzmodell mit Standards in Verbindung steht. Damit wird die Diskussion eröffnet, wie bei der Messung von Fähigkeiten im Unterricht mit Kategorien bzw. Zuordnungen wie „richtig“ und „falsch“ (von Schulleistungen) umgegangen wird. Im Hintergrund spielen in dieser Debatte auch die 2000 erstmals durchgeführten PISA-Testungen mit<sup>106</sup>, einschließlich dem dadurch entstandenen Anspruch, der Unterrichtsgegenstand „Geschichte“ könne im Fächerkanon nicht zurückstehen und müsse fachspezifische Bildungsstandards und Kompetenzmodelle entwickeln.

---

<sup>103</sup> Hellmuth, Thomas, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte - Geschichtsdidaktik - politische Bildung, Schwalbach 2014, S. 175

<sup>104</sup> Anmerkung: Die Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein verweist darauf, dass die Intention von außen erfolgt ist, also die Bildungspolitik mit den Kompetenzmodellen und den Bildungsstandards für deren Entwicklung an die wissenschaftliche Forschung der Disziplin „Geschichte“ herangetreten ist.

<sup>105</sup> Vgl. Körber, Andreas, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte, Hamburg 2012, S. 2f

<sup>106</sup> Vgl. Brait, Andrea, „Die Schüler brauchen mehr Struktur“. Eine Lehrplanreform aus der Sicht von Lehrkräften, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021, S. 139

Interessant erscheint jedoch unter diesem Aspekt, dass sich das FUER-Modell – im Gegensatz zu fast allen weiteren historischen Kompetenzmodellen – nicht dezidiert als ein fachspezifisch entwickeltes Schulmodell sieht, sondern als ein Strukturmodell für historisches Denken in allen gesellschaftlichen Bereichen<sup>107</sup>, vom alltagsweltlichen Geschichtsdanken der Laien bis hin zu universitärer Forschung und Lehre.<sup>108</sup> FUER geht daher explizit von einem theoriebetonten Konzept historischen Denkens und Lernens aus.

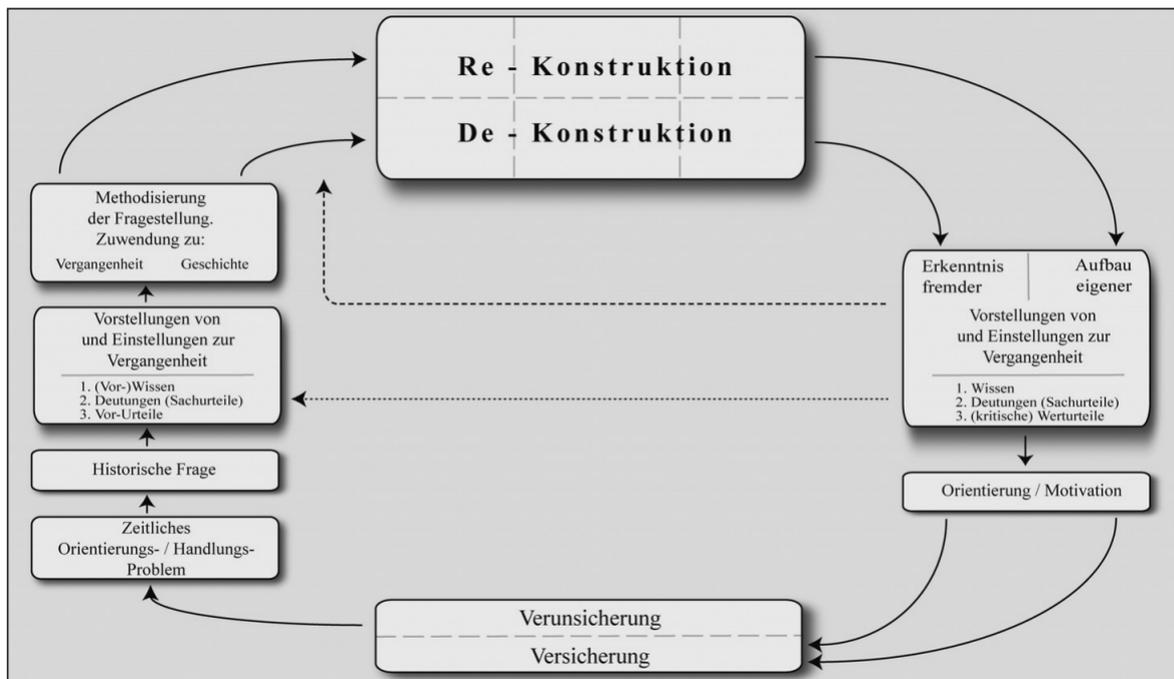


Abb. 5: Modell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ (Hasberg und Körber, 2003)<sup>109</sup>

Als Grundlage des FUER-Modells dienen fachspezifische Forschungen vieler Jahre. Es bezieht sich auf das Modell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ und beinhaltet auch Kernkompetenzen wie die von Jeismann und Rösen geprägten Begriffe „Re-Konstruieren“ (Erforschen der Vergangenheit und Entwickeln historischer

<sup>107</sup> Anmerkung: Abseits vom Schulunterricht sind somit zudem rein geschichtswissenschaftliche Operationen im Modell enthalten. Damit ist im Modell auch keine direkte Umsetzbarkeit in die Praxis enthalten - es braucht sozusagen der "Übersetzungsarbeit". Es ist dadurch stark szientistisch geprägt, d.h. dass ihm - mit Ausnahme der Orientierungskompetenz - eigentlich geschichtswissenschaftliche Operationen zugrunde liegen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob das Modell dann eigentlich der Funktion von Geschichtsunterricht - nämlich dazu beizutragen, dass der Lernende seine Lebenswelt besser zu meistern imstande ist - entspricht.

<sup>108</sup> Vgl. Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, Borries, Bodo von, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sybilla, Mebus, Sylvia, Schöner, Alexander, Ziegler, Béatrice, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 7

<sup>109</sup> Körber, Schreiber, Schöner, Kompetenzen historischen Denkens, S. 21

Narrationen)<sup>110</sup> und “De-Konstruieren“ (Darstellungen der Geschichte analysieren und kritisch hinterfragen)<sup>111</sup>. Laut Körber muss ein historisches Kompetenzmodell aus einer Theorie abgeleitet werden, die das Funktionieren historischen Denkens und dessen Ziele erklärt. Theoretisch fundiert werden daher für das FUER-Modell spezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften ausgewiesen und als Kompetenzbereiche definiert. Diese Fähigkeiten sollen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule Anwendung finden.<sup>112</sup> „Auf diese Weise wird historisches Denken als enge systematische Verbindung zwischen Lebenswelt und Geschichtswissenschaft verstanden.“<sup>113</sup> Das Theoriemodell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ wird demnach als Kreislauf historischer Orientierung gesehen.<sup>114</sup>

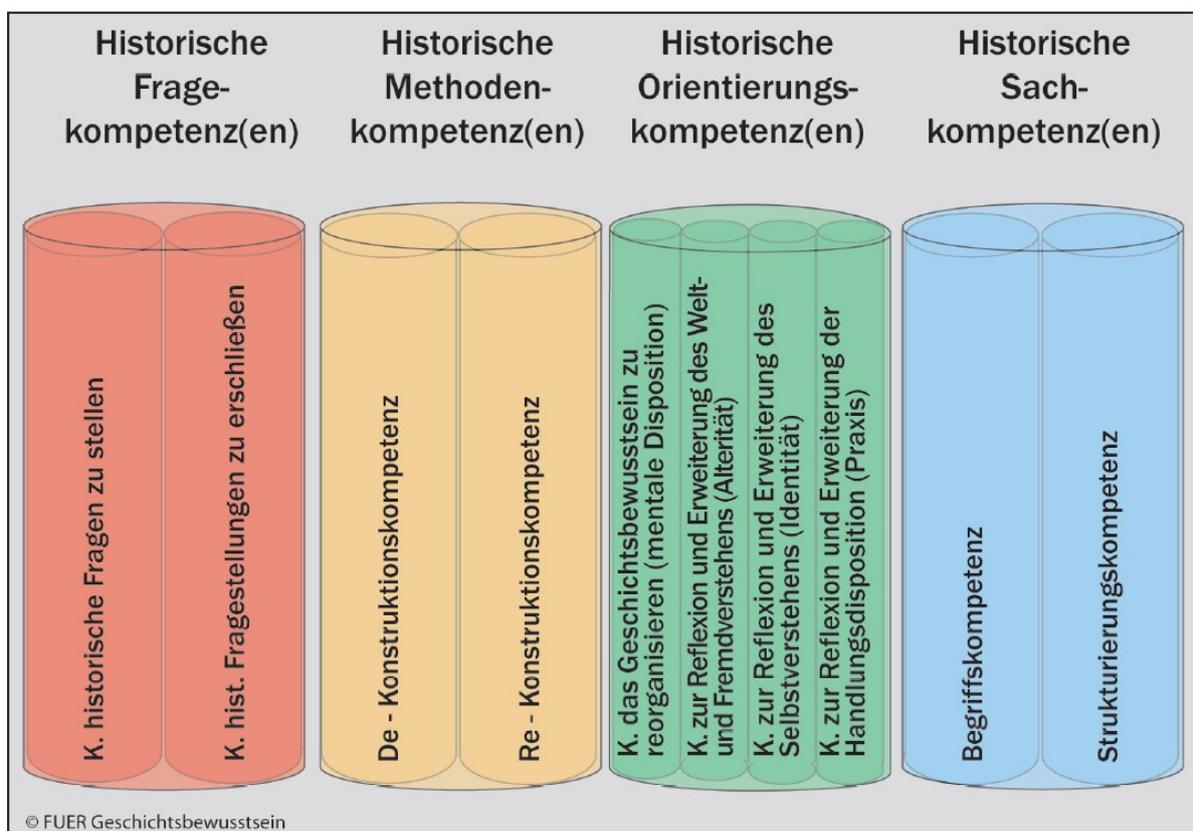


Abb. 6: Kompetenzbereiche und historische Kompetenzen (FUER Geschichtsbewusstsein)<sup>115</sup>

<sup>110</sup> Vgl. Ecker, Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz, S. 58f sowie Vgl. Schreiber, S. 23

<sup>111</sup> Raubal, René, Politische Bildung und Zeitgeschichte, Wien 2015, S. 6 sowie Vgl. Schreiber, S. 24

<sup>112</sup> Vgl. Körber, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte, S. 6

<sup>113</sup> Kühberger, Christoph, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 2, Innsbruck – Wien – Bozen 2009, S. 17

<sup>114</sup> Vgl. Körber, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte, S. 6

<sup>115</sup> Schreiber et al., Kompetenzen historischen Denkens, S.36

Dieses Kompetenzmodell, ein „Prozessmodell historischen Denkens“<sup>116</sup>, wie es auch genannt wird, definiert vier Kompetenzbereiche: die Fragekompetenz, die Methodenkompetenz, die Sachkompetenz und die Orientierungskompetenz.<sup>117</sup> Die Fragekompetenz zeigt sich in der Fähigkeit und Fertigkeit, Fragen im Sinne der Rekonstruktion an die Vergangenheit, an (fertige) Narrationen oder an Konstruktionen von Geschichte mit Hilfe von Quellenkritik zu stellen. Die Methodenkompetenz fokussiert sich auf die Beantwortung historischer Fragen anhand fachspezifischer Vorgehensweisen. Mit den Kernkompetenzen der Re-Konstruktion und De-Konstruktion, die zur Methodenkompetenz gehören, werden sowohl geschichtliche Quellen, Darstellungen und Narrationen sowie deren Absichten und Interessen analytisch hinterfragt als auch Geschichte eigenständig rekonstruiert.<sup>118</sup> Die Methodenkompetenz ist mit der Fragekompetenz eng verbunden. Die Orientierungskompetenz umfasst jene Fähigkeiten, um mit Denkopoperationen wie der Selbstreflexion sowie der Entwicklung und Reorganisation von Geschichtsbewusstsein Erkenntnisse und Einsichten gewinnen zu können. Diese Kompetenz wird ebenfalls durch Re- und De-Konstruktionsprozesse erreicht und bezieht sich in ihrem Erkenntnisvorgang genauso auf die Gegenwart und die Zukunft, sie dient demnach dazu, sich historisch zu orientieren.<sup>119</sup> Die Orientierungskompetenz befähigt somit, Handlungen, die in der Gegenwart erfolgen und in der Zukunft geplant sind, zu reflektieren, gleichsam als eine Orientierung in der eigenen Lebenswelt. Bezieht man dabei die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben mit ein, übernimmt die Orientierungskompetenz infolgedessen darüber hinaus Aufgaben politischer Bildung.<sup>120</sup> Die Sachkompetenz wird schließlich durch Begriffskonzepte, Prinzipien und Kategorien strukturiert. Es geht also nicht um reines Faktenwissen, sondern vielmehr um den Aufbau von konzeptuellem und prozeduralem Begriffs-,

---

<sup>116</sup> Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, S. 18

<sup>117</sup> Vgl. Körber, Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“, S. 129ff

<sup>118</sup> Vgl. Kühberger, Christoph, Historische De-Konstruktion als Teil der historischen Methodenkompetenz, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisch denken, Innsbruck 2013, S. 26-32

<sup>119</sup> Vgl. Schreiber, Waltraud, Kompetenzbereich historischer Orientierungskompetenzen, in: Kompetenzen historischen Denkens, S. 236ff sowie vgl. Kühberger, Christoph, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, S. 102f

<sup>120</sup> Vgl. Hellmuth, Thomas, Historisch-politische Sinnbildung, S. 177

Strukturierungs- und Systematisierungswissen.<sup>121</sup> Das FUER-Modell weist dabei die Begriffs- und Strukturierungskompetenzen explizit als Kernkompetenzen aus und betont zusätzlich die Kommunizierbarkeit dieser Kompetenzfähigkeiten. Begriffs- und Strukturierungskompetenzen machen „historisches Denken kommunizierbar und damit intersubjektiv diskutier- und kritisierbar“<sup>122</sup>. Damit lässt sich auf die Kommunikationskompetenz hinweisen, die im Kompetenzmodell der HAK sowie ebenso im Prüfungsformat der Forschungsarbeit enthalten ist. Von diesen vier FUER-Kompetenzbereichen werden systematisch weitere Ebenen mit Kernkompetenzen und Teilkompetenzen abgeleitet:

<b>Historische Fachkompetenzen</b>	<b>Teilkompetenzen, Kompetenzbeschreibungen</b>
<p><b>Historische Fragekompetenzen</b></p> <p>a) Formulieren und Stellen von historischen Fragen, die Verunsicherungen/Interesse aufgreifen, das Suchen und Finden von Antworten grundlegen und dadurch Orientierungschancen eröffnen.</p> <p>b) Erschließen von Fragestellungen, die vorliegende Narrationen kennzeichnen, um den Umgang mit Geschichte zu erfassen und um auf Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung aufmerksam zu werden.</p> <p>c) Klassifizieren historischer Fragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- historische Fragen an die Vergangenheit stellen</li> <li>- Fragen stellen, die den Prozess des historischen Denkens in Gang halten</li> <li>- Fragen vorhandener Narrationen erkennen, verstehen und auf die eigene Fragestellung beziehen</li> <li>- Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, verstehen und im eigenen Denken verarbeiten</li> </ul>

<sup>121</sup> Vgl. Schöner, Alexander, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Kompetenzen historischen Denkens, S. 265 sowie vgl. Ziegler, Beatrice, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012, S. 138

<sup>122</sup> Schöner, S. 270

<p><b>Historische Methodenkompetenzen</b></p> <p>a) Vergangenes rekonstruieren (Re-Konstruktionskompetenz)</p> <p>b) historische Narrationen dekonstruieren (De-Konstruktionskompetenz)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quellen suchen und auswählen (Heuristik)</li> <li>- Quellenkritik durchführen</li> <li>- Quellenbestände interpretieren und Vergangenheitspartikel erschließen</li> <li>- historische Narrationen verfassen</li> <li>- die Fokussierung, die der Narration gegeben werden soll, erfassen</li> <li>- Narrationen in inhaltsbezogene Kontexte stellen und sie deutend strukturieren</li> <li>- Narrationen gattungsspezifisch darstellen</li> <li>- Narrationen medienspezifisch darstellen</li> <li>- analysieren der Oberflächenstruktur / der Tiefenflächenstruktur historischer Narrationen</li> <li>- überprüfen der Triftigkeit historischer Narrationen</li> <li>- sichtbarmachen von Konstruktionsmustern</li> </ul>
<p><b>Historische Orientierungskompetenzen</b></p> <p>a) das eigene Geschichtsbewusstsein reorganisieren und den jeweils neu gewonnenen Kenntnissen, Einsichten, Verfahrensweisen, Haltungen etc. anpassen</p> <p>b) das Welt- und Fremdverstehen reflektieren und erweitern</p> <p>c) das Selbstverstehen reflektieren und erweitern (Identitätsreflexion)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die eigene mentale Disposition für den Umgang mit Geschichte reflektieren und erweitern</li> <li>- die eigenen Vorstellungen von der gegenwärtigen wie der vergangenen Welt und ihren Menschen reflektieren und gegebenenfalls revidieren</li> <li>- sich Alteritätserfahrungen bewusst sein</li> <li>- neu erarbeitete Aspekte in den ursprünglich vorhandenen Bestand an historischen Vorstellungen einbauen und zur Erklärung und Deutung von</li> </ul>

<p>d) Handlungsdispositionen reflektieren und erweitern</p>	<p>Vergangenem und/oder zur Sinnbildung für die Zukunft heranziehen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die eigene historische Identität reflektieren und gegebenenfalls revidieren</li> <li>- Handlungsbedingungen als historisch geworden betrachten</li> <li>- Bedingungen, Möglichkeiten, Ziele und Strategien eigenen Handelns werden auf historische Erfahrungen bezogen</li> <li>- durch die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte ein Handlungsrepertoire anlegen</li> <li>- historische Erkenntnisse dahingehend untersuchen, inwiefern aus ihnen Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen sind</li> </ul>
<p><b>Historische Sachkompetenzen</b></p> <p>a) Begriffskompetenz</p> <p>b) Strukturierungskompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- epistemologische Prinzipien: Prinzipien der Retroperspektivität, der Partikularität und der Konstruktivität von Geschichte</li> <li>- subjektbezogene Konzepte: historische Identität und Alterität</li> <li>- inhaltsbezogene Kategorien: allgemeine Kategorien historisch anwenden, indem sie zur Erklärung, Beschreibung und Strukturierung von Kontinuität und Wandel herangezogen werden</li> <li>- kategoriale, begriffliche Bestimmung von (Forschungs-)methodischen Verfahrensskripts: Heuristik, innere und äußere Quellenkritik, kategoriale Unterscheidung von Gattungen, von Quellen und Darstellungen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fachspezifische Begriffe und dahinterstehende Konzepte erkennen und daraus semantische Netze bilden</li> <li>- Begriffe der Quellen- und Gegenwartsprache, Fach- und Alltagssprache unterscheiden und aufeinander beziehen</li> <li>- historischen Wandel der Begriffe und ihrer zugrundeliegenden Konzepte bewusst machen</li> <li>- hierfür strukturierende Begriffe und verschiedene Abstraktionsniveaus nutzen</li> <li>- verschiedene Themen systematisieren</li> </ul>
--	---

Tab. 7: Kompetenzebenen nach FUER (Körper, Schreiber, Schöner, 2007)<sup>123</sup>

Die Kompetenzbereiche werden entweder durch Operationen oder durch Strukturen bestimmt. Im FUER-Modell sind die Kernkompetenzen zwar klar voneinander abgegrenzt, gleichzeitig gibt es aber doch Überlappungen und die Kompetenzen können sich daher auch gegenseitig stützen.<sup>124</sup> Eine Ebene unter den Kernkompetenzen liegen die Teilkompetenzen, durch sie werden die konkreten Prozesse des historischen Denkens vollzogen. Über die Teilkompetenzen verfügt man mittels der in den vier Kompetenzbereichen durchstrukturierten Konzepte oder Kategorien historischen Denkens.<sup>125</sup> Alle Teilkompetenzen haben in ihren Komponenten „deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Bestandteile.“<sup>126</sup> Eine Kompetenz selbst wird bei FUER als „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft“<sup>127</sup> definiert, diese drei Begriffe werden exakt in dieser Formulierung in den österreichischen Lehrplänen für Geschichte verwendet.

<sup>123</sup> Paireder, S. 79f sowie Körper, Schreiber, Schöner, Historisches Denken. Ein Strukturmodell

<sup>124</sup> Vgl. Ziegler, Beatrice, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, S. 139 sowie vgl. Schreiber, Waltraud, Zum Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012, S. 119

<sup>125</sup> Vgl. Schreiber et. al., Historisches Denken. Ein Strukturmodell, S. 19-39 sowie vgl. Trautwein, Ulrich et. al. Kompetenzen historischen Denkens erfassen, S. 33ff

<sup>126</sup> Körper et al., Kompetenzen historischen Denkens, S. 870

<sup>127</sup> Ebenda, S. 869

	Reflexivität; Bewusstseits- grad	Reflektiert- heit	Komplexität	Abstraktion	Selbstständig- keit	Transferweite; Variabilität	Intrinsität	Schematisie- rung
elabo- riert	(selbst-)refle- xiv, Subjektge- bundenheit wird explizit problemati- siert	Triftigkeiten (narrativ, nor- mativ, empli- risch) können geprüft, Er- gebnisse der Prüfung in Beziehung ge- setzt werden	multi-/poly- dimensional, vielfältig ver- netzt	formal-opera- tional, kritisch	eigenständig, souverän	weiträumig, kreativ, ab- wandelnd, nicht-schemata- tisch, variabel	ohne Bedarf äußeren An- triebs; bzw. äußeren An- trieb aufrei- send, zur eige- nen Sache machend	Schemata und Routinen transgressiv abwandelnd
inter- medi- är	Subjektge- bundenheit wird exempla- risch erkannt und fallwei- se/additiv ex- pliziert	Triftigkeits- prüfungen sind in Ansät- zen möglich; einzelne Kor- relationen können her- gestellt wer- den	begrenzt mehrdimen- sional, be- grenzte Ver- netzung	eingeführte Abstraktionen werden be- herrscht	eigener Voll- zug nach vor- gegebenen Schemata u. Leitfäden, Vorgaben mo- derat abwan- delnd	Im Rahmen der üblichen Themenfelder transfrierend	Nach Anlei- tung/Auffor- derung eige- ne Motivation entwickelnd	schemati- scher, routi- nehafter Voll- zug, durchaus einschließlich der Überprü- fung der Plau- sibilität
basal	Subjektge- bundenheit vorbewusst, egozentrisch	Gezielte Trif- tigkeitsprü- fung ist nicht möglich	einfach, monodimen- sional, nicht vernetzt	konkret-ope- rational, an- schaulich	eng geführt, nach Vorbild, imitativ, klein- schrittig	rekapitulativ, reproduktiv	eigene Moti- vation fallbe- zogen und konkret	vor-schemata- tisch, un- strukturiert, ohne Routine

Abb. 7: Niveaustufen-Unterscheidung für historische Kompetenzen mit Hilfe ausgewählter Graduierungsparameter (Borries, Hasberg, Körber, Schreiber, Bauer, 2007)<sup>128</sup>

<sup>128</sup> Körber et al., Kompetenzen historischen Denkens, S. 873

Die Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein nimmt für sich in Anspruch, eines der wenigen Modelle historischen Denkens mit einer Graduierung von Kompetenzen anzubieten. Diese Graduierung wird in Abbildung 7 präsentiert. Die Graduierung der Kompetenzen erfolgt nach verschiedenen Niveaus sowie nach Ausprägungen von Fähigkeiten. Es handelt sich um eine systematische Unterscheidung von Ebenen und Kriterien, im Schulbereich spricht man auch von einem Horizont für Kompetenzentwicklung. Unterschieden wird nach folgenden drei Niveaustufen:<sup>129</sup>

> „Basales“ und „a-konventionelles Niveau“: Kompetenzen sind nur in Ansätzen entwickelt, Konzepte und Operationen historischen Denkens können vorhanden sein, kommen aber in situativeigener, spontan entwickelter und nicht zu Systematiken verbundener Weise zur Anwendung.

> „Intermediäres“, „konventionelles Niveau“: Der historisch Denkende verfügt über Kategorien, Konzepte, Operationen und Verfahren und kann sich an für die historische Identität bedeutsamen Sinnbildungsmustern orientieren, bis hin zu Prinzipien historischen Denkens.

> „Elaboriertes“, „transkonventionelles Niveau“: Der historisch Denkende verfügt über die für das FUER-Modell zentrale Orientierungskompetenz, mitsamt den im Strukturmodell angeführten Konzepten, Kategorien und Operationen. Dazu kommt die Fähigkeit für ein reflektiertes und (selbst)reflexives Denken und Handeln, eigene Konzepte erstellen, gesellschaftliche Reichweiten und Grenzen einzuschätzen sowie Kritikfähigkeit beweisen zu können.

Das Strukturmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein wurde hinsichtlich der Stärken und Schwächen eingehend analysiert und vielfach diskutiert. Mehrfach wird am Modell kritisiert, dass die Begriffsbildungen und fachwissenschaftlichen Termini oft sehr willkürlich gesetzt sind. So werden die Re-Konstruktion und De-Konstruktion als Kernkompetenzen ausgewiesen, wobei aber lediglich die Methoden, die der Re- und De-Konstruktion dienen, zum Bereich der Methodenkompetenz gehören.<sup>130</sup> Ebenso steht die Sachkompetenz unter Kritik: Thomas Hellmuth meint, dass die Sachkompetenz Teil der Methodenkompetenz ist, weil Konzepte letztlich bei bestimmten historischen Themen angewandt werden. Gleichzeitig werden diese

---

<sup>129</sup> Vgl. Schreiber, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, S.48f

<sup>130</sup> Vgl. Hellmuth, Historisch Politische Sinnbildung, S. 179

Konzepte dadurch differenziert und erweitert (und dienen z.B. der "Re-Konstruktion"). Bei der Sachkompetenz handelt es sich daher nicht um Arbeitswissen, sondern um die Anwendung von Arbeitswissen. Für Hellmuth wäre es daher sinnvoll, die Sachkompetenz unter den Kompetenzbereich der Methodenkompetenz zu reihen.<sup>131</sup> Peter Gautschi sieht die Sachkompetenz bei FUER als große „Tonne“ an Begriffen und Konzepten, die nicht ausdifferenziert sind.<sup>132</sup> Er bemängelt auch, dass für das Modell eine vorausgehende empirische Basis fehlt. Thünemann und Jansen setzen ebenfalls bei den Begrifflichkeiten an und vertreten sogar die Meinung, dass es bei der Modellierung historischen Denkens durch FUER zu einer kognitiven Verengung kommt.<sup>133</sup> Interessant ist das FUER-Modell in Hinsicht auf die Diagnose von Kompetenzen und die Leistungsbeurteilung: Peter Adamski<sup>134</sup> liefert diesbezüglich aber eine negative Expertise, speziell was die Graduierungen im Strukturmodell bei FUER betrifft. Denn bei genauerem Hinsehen zeige sich, dass diese Setzungen nur bruchstückhaft erscheinen und wenig praxistauglich sind. Die Vielzahl an Teil- und Einzelkompetenzen ist im Hinblick auf die Lernenden sehr schwer zu beurteilen. Als Manko lässt sich feststellen, dass für Lehrende nicht ausgewiesen wird, was Lernende in einem bestimmten Alter in einem bestimmten Wissensgebiet ganz konkret für eine bestimmte Note leisten können sollen. Dies gilt jedoch ebenso für die nachfolgenden Modelle und kann als noch zu lösendes Aufgabengebiet der Bildungsstandards verstanden werden.

#### **2.4.4. Das Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel**

Das 2005 entworfene Geschichtsmodell von Pandel kann ähnlich wie bei der Gruppe FUER als Ergebnis bzw. Antwort auf die PISA-Diskussion und den damit veränderten Bildungszielen gesehen werden. Pandel nennt die Entwicklung und Differenzierung des Geschichtsbewusstseins als zentrales Ziel.<sup>135</sup> Dieser schon zuvor diskutierte Begriff wird bis heute als normative Bezeichnung verwendet, die inhaltlich vorgibt, was und wie Schüler\*innen über Vergangenheit bzw. Geschichte denken sollen. Pandels

---

<sup>131</sup> Vgl. Hellmuth, Wider das normative Geschichtsbewusstsein, S. 474

<sup>132</sup> Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht

<sup>133</sup> Vgl. Thünemann, Jansen, Historisch Denken lernen, S. 92

<sup>134</sup> Vgl. Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 25ff

<sup>135</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Mayer, Ulrich, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd, Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2006, S.70

Modell (für Geschichtsbewusstsein) besteht aus sieben Dimensionen, die aufeinander verweisen und kombinierbar sind. Geschichtsbewusstsein ist für ihn gleichermaßen Voraussetzung und auch Ziel des Unterrichts.

Im Kompetenzmodell werden vier Fachkompetenzen unterschieden:<sup>136</sup> Mit der Gattungskompetenz beschreibt Pandel die Fähigkeit, verschiedene historische Textgattungen und sonstige Quellen erkennen, erschließen und beurteilen zu können. Über die Gattungskompetenz werden Darstellungsformen der Geschichte als besonders einflussnehmende Faktoren sichtbar gemacht, die über kategoriale Erschließungen sowie Fragestellungen noch weiter hinaus gehen.<sup>137</sup> Mit „Klios Medien“ ist gemeint, dass sich das kulturelle Gedächtnis auslagert.<sup>138</sup> Dieser Kompetenz liegt das Wirklichkeitsbewusstsein des Geschichtsbewusstseins zugrunde.

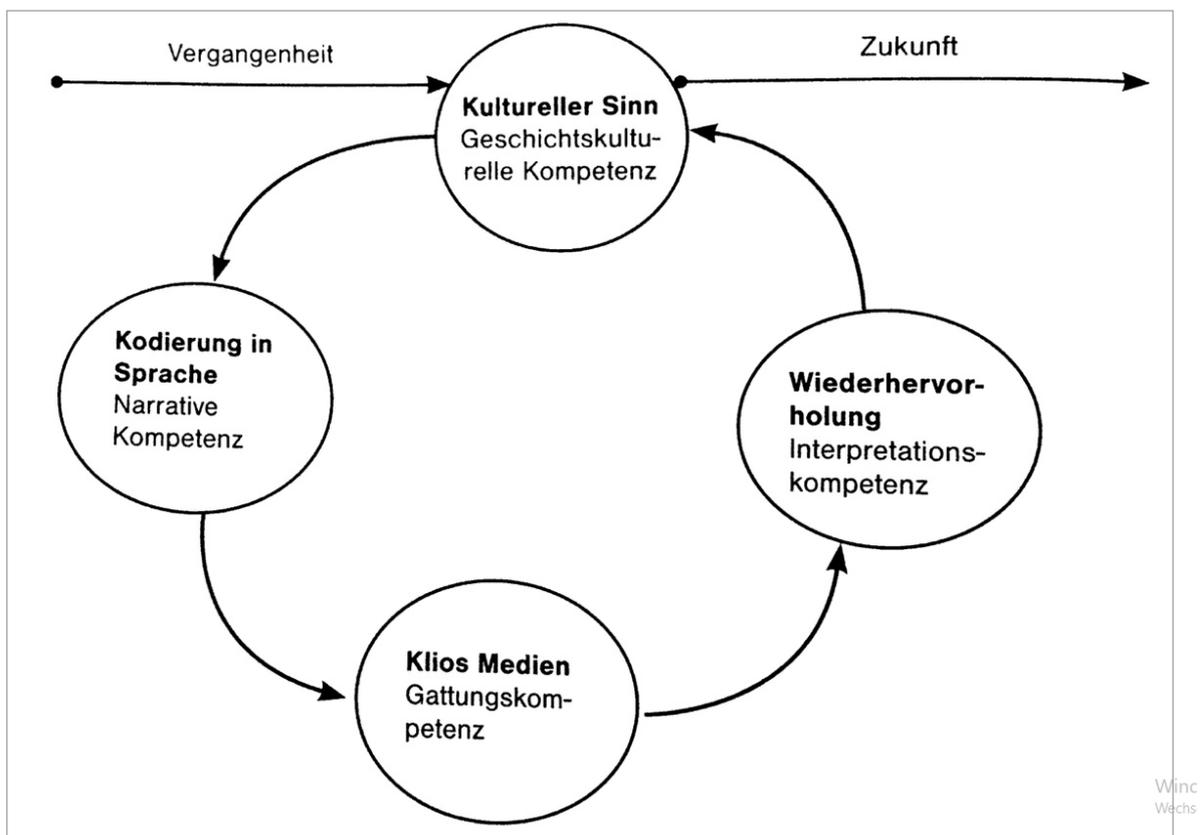


Abb. 8: Zusammenhang der Kompetenzen. Kompetenzmodell Pandel (2005)<sup>139</sup>

<sup>136</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach 2005, S. 24ff

<sup>137</sup> Vgl. Kühberger, Historisch denken, S. 28

<sup>138</sup> Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 27

<sup>139</sup> Ebenda, S. 45

Die Interpretationskompetenz zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, den Gattungen historisches Wissen und historischen Sinn zu entnehmen.<sup>140</sup> Im zweistufigen System der Sinnentnahme (von der Quelleninterpretation zur Geschichtsinterpretation) beherrschen die Lernenden die Analyse und kritische Interpretation von Quellen und Geschichtsdarstellungen.

Mit Quellen und Informationen historische Sinnzusammenhänge und somit durch Sinnbildung eine Geschichte herzustellen, wird als narrative Kompetenz festgelegt.<sup>141</sup>

Im „kulturellen Sinn“ der „geschichtskulturellen Kompetenz“ nimmt das Modell von Pandel in seinem Kreislauf gleichzeitig dessen Anfang und auch Ende, wie in Abbildung 8 zu erkennen ist.<sup>142</sup> Mit dieser Kompetenz kann Geschichte als konstruierte Vergangenheit erkannt werden. Vergangenheit und Zukunft werden für zukünftiges Handeln verknüpft. Pandel spart in diesem Bereich nicht mit gesellschaftlicher Kritik, er meint, dass in der Geschichtskultur Laien und Autodidakten den Ton angeben. Beispielsweise gehen Politiker und Journalisten sehr oft mit Geschichte nicht forschend, sondern rhetorisch oder imaginativ vor, dies erschwert Lernenden den Umgang mit Geschichtskultur.

Hans-Jürgen Pandel sieht in der Kompetenzorientierung einen hohen Stellenwert und nennt drei Gründe<sup>143</sup> für eine Hinwendung zu Kompetenzen: „Geschichte geht in Zukunft weiter“, Schüler\*innen müssen demnach ebenso nach der Schulzeit zu einer Orientierungsleistung fähig sein. „Geschichte mit der Gegenwart verknüpfen“ meint die Fähigkeit, kreative Leistungen im Lebensalltag erbringen zu können, die eben auf bestimmten Kompetenzen basieren. „Geschichte ist ein dynamisches Konstrukt“, kein abgeschlossener Wissensbestand. Neue Forschungsergebnisse führen zu neuen Interpretationen von Geschichte und Darstellungen der Vergangenheit. Dies bedingt, dass man seine persönlichen Geschichtsbilder auch ergänzen bzw. ändern muss.

Alois Ecker identifiziert in Pandels Ansatz eine Nähe zum Wiener prozessorientierten Modell, da beispielsweise beide Konzepte bestimmte Kompetenzen für Lehrende vorsehen.<sup>144</sup> Konkret sind dies die Kompetenzdiagnostik, die curriculare Kompetenz, die kategoriale Kompetenz sowie die Planungskompetenz. Auch Peter Gautschi

---

<sup>140</sup> Vgl. Pandel, S. 31f

<sup>141</sup> Vgl. Ebenda, S. 36f

<sup>142</sup> Vgl. Ebenda, S. 40f

<sup>143</sup> Vgl. Ebenda, S. 25f

<sup>144</sup> Vgl. Ecker, Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz, S. 61

erkennt Ähnlichkeiten mit seinem Modell, da beide Modelle eine Zeitachse aufweisen und sich hier ebenfalls manche Kompetenzen überschneiden.<sup>145</sup> Für eine Diagnose historischen Lernens sieht Peter Adamski dieses Modell inklusive dessen Kategoriensystem als nicht zu komplex und daher als praktikabel an.<sup>146</sup> Adamski fehlt allerdings eine Stufung, um die Leistungsfeststellung auch in eine Beurteilung bzw. in Noten umsetzen zu können. Wolfgang Hasberg meint, dass die „Gattungskompetenz“ eher als Teil der „geschichtskulturellen Kompetenz“ gesehen werden muss, in der für ihn die historische Sinnbildung zuallererst zum Ausdruck kommt.<sup>147</sup>

## 2.4.5. Das Struktur- und Prozessmodell von Peter Gautschi

Peter Gautschi bezieht sich in seiner Forschung auf Jeismann, Rüsen, Pandel sowie auf die FUER-Gruppe und positioniert ein „Prozess- und Strukturmodell“ im Zentrum seiner Studie „Guter Geschichtsunterricht“.<sup>148</sup> Es ist ein Modell, das laut Gautschi explizit für den Geschichtsunterricht entwickelt worden ist:

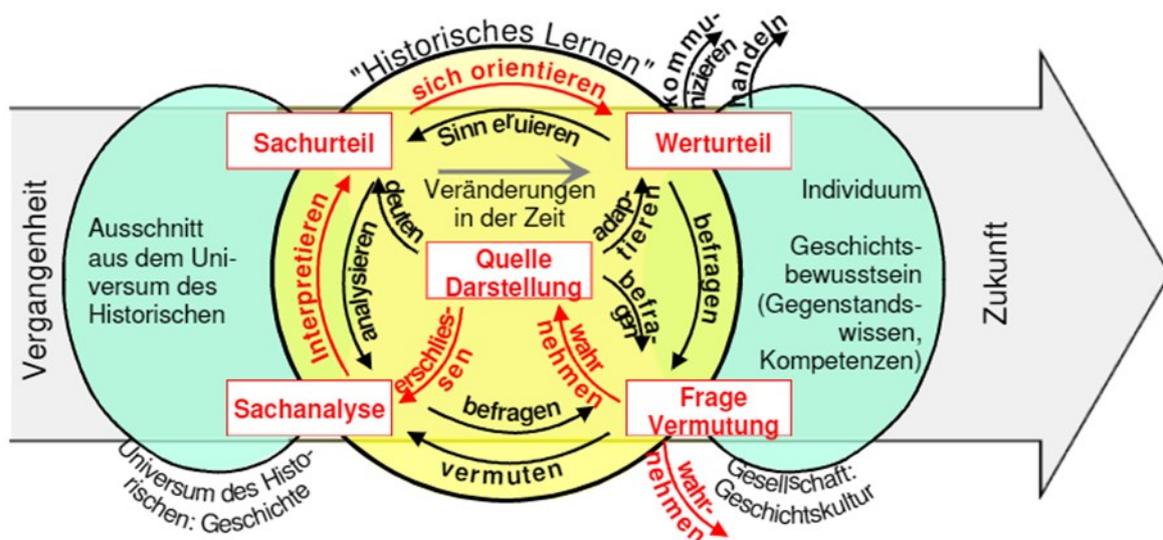


Abb. 9: Prozess- und Strukturmodell von Peter Gautschi (2009)<sup>149</sup>

<sup>145</sup> Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, Kap. 2.2.4.

<sup>146</sup> Vgl. Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 33f

<sup>147</sup> Vgl. Kühberger, Historisch denken, S. 29 sowie vgl. Hasberg, Wolfgang, Vermittlung geschichtskultureller Kompetenzen in historischen Ausstellungen, in: Popp, Susanne, Schönemann, Bernd, (Hrsg.), Historische Kompetenzen und Museen, Idstein 2009, S. 215f

<sup>148</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting, Meik, Geschichtsunterricht als soziales System, in: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2018, S. 42f

<sup>149</sup> Gautschi, Peter, Hodel, Jan, Utz, Hans, Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“, 2009, <https://docplayer.org/23876409-Kompetenzmodell-guter-geschichtsunterricht-eine-orientierungshilfe-zur-angebotsplanung-fuer-lehrerinnen-und-lehrer.html> (29.3.2021), S. 3

Geschichtsunterricht ermöglicht historisches Lernen, dies führt zu einem Zuwachs an historischen Kompetenzen und Wissen. Zur prozessbezogenen Modellierung von Geschichtsunterricht treten Strukturaspekte, wobei aber für Gautschi klar ist, dass in seinem Modell historischen Lernens die Prozess- sowie Strukturlogiken des Geschichtsunterrichts mit denen eines klassischen historischen Denkprozesses nicht ident sind. Sein Prozess- und Strukturmodell ist in den Lernprozess eingebettet, an Inhalte geknüpft und wie die bisherigen Modelle ebenso theoretisch hergeleitet und fundiert. Als „Motor“ dieses Ansatzes sieht Gautschi die Fähigkeit zur Reflexion. Die narrative Kompetenz gilt als zentrales Lernziel, um historisches Lernen zu beherrschen. „Die Grafik macht auch deutlich, dass „Sachanalyse“, „Sachurteil“ und „Werturteil“ Ausprägungen des „Historischen Erzählens“ sind. „Historisches Erzählen ist der Kern historischen Lernens.“<sup>150</sup> Dabei orientiert sich Gautschi an Karl-Ernst Jeismann, man könnte dies als theoretischen Baustein im Prozess- und Strukturmodell bezeichnen.

Das Modell beschreibt vier spezifische Kompetenzen, die zum Ziel der narrativen Kompetenz führen.<sup>151</sup>

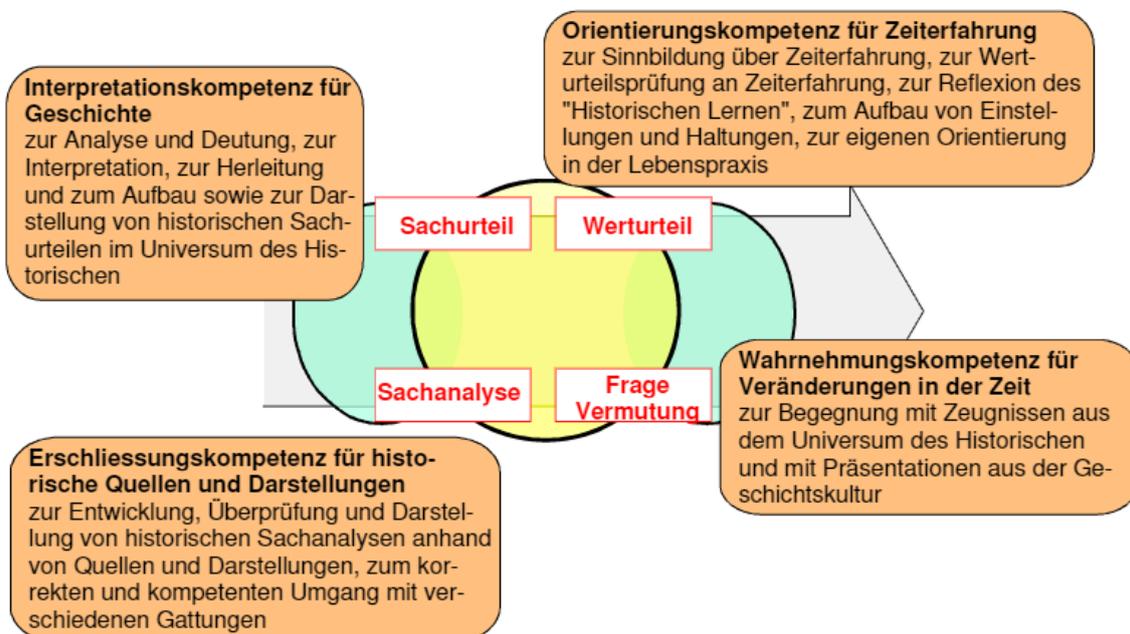


Abb. 10: Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ von Peter Gautschi (2009)<sup>152</sup>

<sup>150</sup> Gautschi, Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“, S. 3

<sup>151</sup> Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, Kap. 2.2.4.

<sup>152</sup> Gautschi, Peter, Hodel, Jan, Utz, Hans, Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“, S. 6

Bei Gautschi beginnt der historische Lernprozess mit einem historischen Sachverhalt, der analysiert und interpretiert wird, auch werden Bezüge zu historischen Zeugnissen und „Präsentationen“ der Geschichtskultur hergestellt. Dem daraus entstehenden historischen Sachverhalt folgt ein individuelles historisches Werturteil mithilfe der Orientierungskompetenz. Letztgenannte bedeutet Reflexion im historischen Lernen und Aufbau der eigenen Orientierung in der Lebenspraxis. „Die Kompetenzen dienen den Lernenden dazu, jene Probleme zu bewältigen, die sich in der Begegnung mit dem Universum des Historischen ergeben. Die Kompetenzen sind demnach Voraussetzungen für „Historisches Lernen“, aber gleichzeitig ein Resultat davon. Alle Kompetenzbereiche verlangen historische Inhalte, damit sie ausgebildet oder angewendet und ausdifferenziert werden können.“<sup>153</sup> Eine genaue Beschreibung der erwähnten Kompetenzen findet sich in Tabelle 8. Peter Gautschi bietet entlang seines Modells auch sehr konkrete Vorschläge für Unterrichtsaufgaben sowie Prüfungsmodalitäten.

<b>Historische Fachkompetenz</b>	<b>Fragen, die zu dieser Kompetenz führen</b>	<b>Zielsetzungen und Kompetenzbeschreibungen</b>
<p><b>Wahrnehmungskompetenz</b> (für Veränderungen in der Zeit)</p> <p>Begriff: Frage, Vermutung Handlung: wahrnehmen</p>	<p>- Wie finde und erkenne ich historische Zeugnisse und Menschen, die mir über Vergangenes berichten können?</p> <p>- Wie komme ich zu Fragen und Vermutungen, die mich in das Universum des Historischen führen?</p>	<p>- Wahrnehmung von Veränderungen in der Zeit</p> <p>- Begegnung mit Zeugnissen aus dem Universum des Historischen und Präsentationen aus der Geschichtskultur</p> <p>- führt zu eigenen Fragen und Vermutungen an Quellen und Darstellungen</p>

<sup>153</sup> Gautschi, Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“, S. 6

<p><b>Erschließungs-kompetenz</b> (für historische Quellen und Darstellungen)</p> <p>Begriff: Sachanalyse</p> <p>Handlung: erschließen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie erschließe ich Quellen und Darstellungen, die über das Universum des Historischen erzählen?</li> <li>- Wie komme ich zu einer Sachanalyse?</li> <li>- Wie kann ich die Sachanalyse überprüfen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen und Darstellungen</li> <li>- konkreter und kompetenter Umgang mit verschiedenen Gattungen</li> </ul>
<p><b>Interpretations-kompetenz</b> (für Geschichte)</p> <p>Begriff: Sachurteil</p> <p>Handlung: interpretieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Sachanalysen zu anderen Sachanalysen?</li> <li>- Wo sind diese Sachanalysen im Universum des Historischen verortet?</li> <li>- Was sind Ursachen und Wirkungen?</li> <li>- Wie komme ich zu einem Sachurteil?</li> <li>- Wie kann ich ein Sachurteil überprüfen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse und Deutung, Interpretation, Herleitung, Aufbau und Darstellung von historischen Sachurteilen</li> <li>- führt zu eigenem Sachurteil</li> </ul>
<p><b>Orientierungs-kompetenz</b> (für Zeiterfahrung)</p> <p>Begriff: Werturteil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was ist der Sinn, den ich der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen entnehme?</li> <li>- Wieso soll ich mich mit Geschichte beschäftigen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinnbildung über Zeiterfahrung</li> <li>- Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung</li> </ul>

Handlung: sich orientieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen?</li> <li>- Was bedeutet das für mich in der Zukunft?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion des historischen Lernens</li> <li>- Aufbau von Einstellungen und Haltungen</li> <li>- eigene Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis</li> </ul>
----------------------------	---	---

Tab. 8: Kompetenzbeschreibungen aus dem Modell nach Peter Gautschi<sup>154</sup>

Peter Adamski verweist auf die Vorteile dieses Modells für historisches Lernen, das unter anderem in das Schulcurriculum von Hessen eingegangen ist. Die Lerndiagnose anhand eines Beobachtungsbogens, wie sie im Forschungsbeispiel der Dissertation Gautschis („Guter Geschichtsunterricht“) durchgeführt wurde, sieht er aber als zu allgemein und „für eine praktische Handhabung im schulischen Normalfall so gut wie unmöglich“<sup>155</sup> an. Christoph Kühberger erkennt bei diesem Kompetenzmodell ähnlich wie beim Modell der Gruppe FUER eine enge geschichtstheoretische Anlehnung an Rüsen, die Rückbindung an allgemeine Modelle der Geschichtstheorie bleibt für Kühberger jedoch strittig.<sup>156</sup>

#### 2.4.6. Das Kompetenzmodell des deutschen Geschichtslehrerverbandes (VGD)

Das Modell des deutschen Geschichtslehrerverbandes (unter der Leitung von Michael Sauer) erscheint im Rahmen dieser vorliegenden Untersuchung deshalb interessant, da es ein spezifisches Bildungsstandards-Kompetenzmodell für historisches Lernen darstellt. Das Ergebnis zeigt die Verbindung von Wissenschaft und Schule in einem möglichst praxistauglichen System, denn der VGD kritisiert, dass die universitären Modelle meist zu abstrakt gestaltet und in Hinsicht auf die Praxis im Geschichtsunterricht schwer zu vermitteln sind.<sup>157</sup> Die Kompetenzbereiche sind in Teilkompetenzen mit zwei Kompetenzniveaus untergliedert und verbinden sich mit

<sup>154</sup> Paireder, S. 82f sowie Gautschi, Guter Geschichtsunterricht

<sup>155</sup> Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 39

<sup>156</sup> Vgl. Kühberger, Geschichte denken, S. 29f

<sup>157</sup> Vgl. Paireder, S. 86

Inhalten, Zielformulierungen (Standards) sowie mit Angaben zu Methoden und Medien.

Im Modell wird die historische Kompetenz – Geschichtsbewusstsein und narrative Kompetenz – durch drei spezifische Kompetenzen entwickelt:<sup>158</sup> Die „Deutungs- und Reflexionskompetenz“, die „Sachkompetenz“ und drittens die „Methoden-Medienkompetenz“, diese werden nun folgend mit ihren Teilkompetenzen und Kompetenzbeschreibungen detailliert angeführt:

<b>Historische Fachkompetenzen</b>	<b>Teilkompetenzen und Kompetenzbeschreibungen</b>
<p><b>Deutungs- und Reflexionskompetenz</b></p> <p>Historische Sachverhalte sowie geschichtskulturelle Bezüge deuten und beurteilen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veränderungen in der Geschichte wahrnehmen, rekonstruieren und darstellen</li> <li>- Mit historischen Dimensionen/Kategorien/Fachbegriffen (in der Darstellung) umgehen</li> <li>- Historische Sach- und Werturteile fällen</li> <li>- Mit Perspektivität in Quellen und Darstellungen sowie in Bezugnahmen auf Geschichte kritisch umgehen</li> <li>- Historische Sachverhalte/Probleme sowie eigene Darstellungen/Deutungen adäquat formulieren</li> <li>- Den Konstruktcharakter von Geschichte aufzeigen sowie Rekonstruktion/Dekonstruktion im Umgang mit Geschichte unterscheiden</li> <li>- Gegenwarts- und Zukunftsbezüge herstellen und eigene Orientierungen entwickeln</li> </ul>

<sup>158</sup> Vgl. Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe 1). Kompetenzmodell und Synoptische Darstellung der Kompetenzen und verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts, 2010, [https://www.geschichtslehrerforum.de/VGD\\_Bildungsstandards\\_Entwurf\\_2010.pdf](https://www.geschichtslehrerforum.de/VGD_Bildungsstandards_Entwurf_2010.pdf) (11.4.2021)

<p><b>Sachkompetenz</b></p> <p>Historische Sachverhalte und geschichtskulturelle Bezüge kennen sowie in Zeit und Raum einordnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historische Ereignisse und Ideen, Prozesse und Strukturen in verschiedenen Zeiten und zu unterschiedlichen Themen beschreiben bzw. erzählen</li> <li>- Diese räumlich einordnen</li> <li>- Themenbezogene Personen und Daten kennen</li> <li>- Historische Einschnitte, Phasen und Epochen mit charakteristischen Ereignissen und Personen, Prozessen oder Strukturen zeitlich einordnen</li> <li>- Ereignisse, Ideen und Personen, Prozesse und Strukturen, Phasen und Epochen zueinander und zur Gegenwart (Nachwirken, Geschichtskultur) in Beziehung setzen</li> </ul>
<p><b>Methoden -Medien- Kompetenz</b></p> <p>Arbeitsverfahren und Medien zum Gewinn historischer Kenntnisse, Deutungen und Urteile nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historische Fragestellungen und Vermutungen/Hypothesen entwickeln</li> <li>- Unterschiedliche Verfahren historischer Untersuchung anwenden</li> <li>- Verschiedene Gattungen historischer Darstellungen und Quellen und anderer Medien mit historischen Bezügen nach ihrem Aussagewert unterscheiden und damit adäquat umgehen</li> <li>- Perspektivenwechsel im Umgang mit Geschichte vornehmen</li> <li>- Selbstständig fachliche Arbeitsprozesse organisieren und Arbeitsergebnisse adäquat präsentieren</li> </ul>

Tab. 9: Kompetenzmodell des VGD (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, 2010)<sup>159</sup>

<sup>159</sup> VGD, Bildungsstandards Geschichte, S. 4

Dieses Modell ist durchaus praxisorientiert, wurde aber auch beanstandet. Gautschi hebt hervor, dass die Einzelkompetenzen sehr genau angeführt sind, das Modell theoretisch stimmig und praktisch tauglich ist, um Geschichtsunterricht zu beschreiben und zu analysieren.<sup>160</sup> Heftige Kritik gab es allerdings an der Sachkompetenz, da diese (bewusst) mit reinem Faktenwissen in Verbindung gebracht wird. Die damit verbundenen Einzelkompetenzen würden dadurch innerhalb der Abgrenzung von Sachwissen bzw. von Fähigkeiten und Fertigkeiten an Schärfe verlieren.<sup>161</sup> Bemängelt wird ebenso, dass es zu missverständlichen Begriffsvermischungen kommt: Begriffe wie „Fachkompetenzen“, „Kompetenzstufen“, „Standards“, „Sachwissen“, „Methoden“, „Medien“, „outputbezogene Ziele“ sowie „Dimensionen der Geschichte“ werden undifferenziert in den Bereichen des Modells vermischt. Andreas Körber schließt sich dieser Kritik an, er vermisst zudem Konzepte wie die Multiperspektivität und Kontroversität. Körber bezeichnet die „Outcome-Orientierung“ darin sogar nur als „Fassade“, für ihn geht es in diesem Modell nicht um Kompetenzen, sondern um Wissen in für ihn problematischer Weise.<sup>162</sup>

#### **2.4.7. Subjektorientierte Geschichtsdidaktik**

In den letzten Jahren hat der Begriff der „Subjektorientierten Geschichtsdidaktik“ den geschichtsdidaktischen Diskurs über historische und politische sowie historisch-politische Kompetenzmodelle bereichert. Es handelt sich dabei um ein didaktisches Prinzip, in dem „lebensweltliche, konstruktivistische, hermeneutische und systemtheoretische Überlegungen miteinander in Verbindung gebracht werden. Zudem wird eine Methodik diskutiert, mit der diese theoretischen Überlegungen in die Unterrichtspraxis übertragen werden können, um das Zusammenwirken aller Akteur\*innen zu verbessern. Neben theoretisch-strukturellen Überlegungen und pragmatischen Orientierungsangeboten sind daher auch empirische Forschungsdesigns zu entwickeln. Subjektorientierte Geschichtsdidaktik stellt das Individuum mit seinen bisherigen Erfahrungen in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen und betrachtet es nicht als isoliertes Wesen, sondern im sozialen Kontext. Vorstellungen von Geschichte und Politik werden als von Sozialisation und Erziehung beeinflusste Konstrukte verstanden, die sich wandeln können.

---

<sup>160</sup> Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht

<sup>161</sup> Vgl. Paireder, S. 86

<sup>162</sup> Vgl. Körber, Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens, S. 44f

Subjektorientierung zielt somit darauf ab, soziale Abhängigkeiten bei der Deutung der Vergangenheit bewusst zu machen und Lernräume zu schaffen, die eine Reflexion und Erweiterung bzw. Differenzierung individueller Deutungen ermöglichen.“<sup>163</sup>

Die subjektorientierte Geschichtsdidaktik bezieht sich in ihrem Konzept auf das zentrale Leitmotiv der Geschichtsdidaktik, das individuelle Geschichtsbewusstsein. Folglich wird historisches Lernen als individueller Lernprozess gesehen, in dem die Lernenden in Bezug auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in den Mittelpunkt gestellt werden.<sup>164</sup>

Der Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis wird bei der Subjektorientierung ein hoher Stellenwert eingeräumt, so Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger.<sup>165</sup> Die Subjektorientierung grenzt sich von Begriffen wie „Schülerorientierung“ oder „Schülerzentrierung“ ab, indem sie theoretisch stärker fundiert ist und sich unter anderem auf die Phänomenologie, die Systemtheorie, den Konstruktivismus und somit auch auf die Kulturwissenschaften, insbesondere die Kulturgeschichte, beruft. Schüler\*innen sollen weniger Objekt fachdidaktischer Konzeptionen sein, sondern - in Anlehnung an Holzkamp oder Van Sledright - ihnen soll ermöglicht werden, historisches Denken zu schulen.<sup>166</sup> Man kann dieses Modell in Richtung eines Conceptual Change sehen, also einem Weggehen von historisch kollektiven unzulänglichen Vorstellungen der Geschichtswissenschaft, wie dem Bild von einem „Historiker als grabender Archäologe – der Historiker als Schatzsucher“<sup>167</sup>. Schulische Lernprozesse und historisches Lernen sollen folglich mit Hilfe der

---

<sup>163</sup> Schüler\*innen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung, Jahrestagung der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (GDÖ) 2018, <https://gdoe2018.univie.ac.at/> (15.4.2021)

Der Stellenwert des Lebensweltbezuges wird durch empirische Studien bestätigt, für die Subjektorientierung wird den Lehrenden ebenfalls eine wichtige Bedeutung beigemessen.

Vgl. Stornig, Thomas, Welche Bedeutung hat die Subjektorientierung aus der Sicht von Politiklehrpersonen? Ergebnisse einer qualitativen Studie, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesemberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021, S. 123-137

<sup>164</sup> Vgl. Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesemberger, Christine, Preisinger, Alexander, Das „weite Feld“ der Subjektorientierung, in: Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik, Frankfurt/M. 2021, S. 5

<sup>165</sup> Vgl. Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2015, S. 7

<sup>166</sup> Vgl. Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, S. 21ff

<sup>167</sup> Fenn, Monika, Mythen ade! – Conceptual Change im Geschichtsunterricht, 2014, <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-12/mythen-ade-conceptual-change-im-geschichtsunterricht/> (15.4.2021)

Subjektorientierung von thematischen Zuschnitten fachspezifischer Methoden<sup>168</sup> oder überhaupt von falschen Vorstellungen und Erwartungen der Gesellschaft gelöst werden.<sup>169</sup>

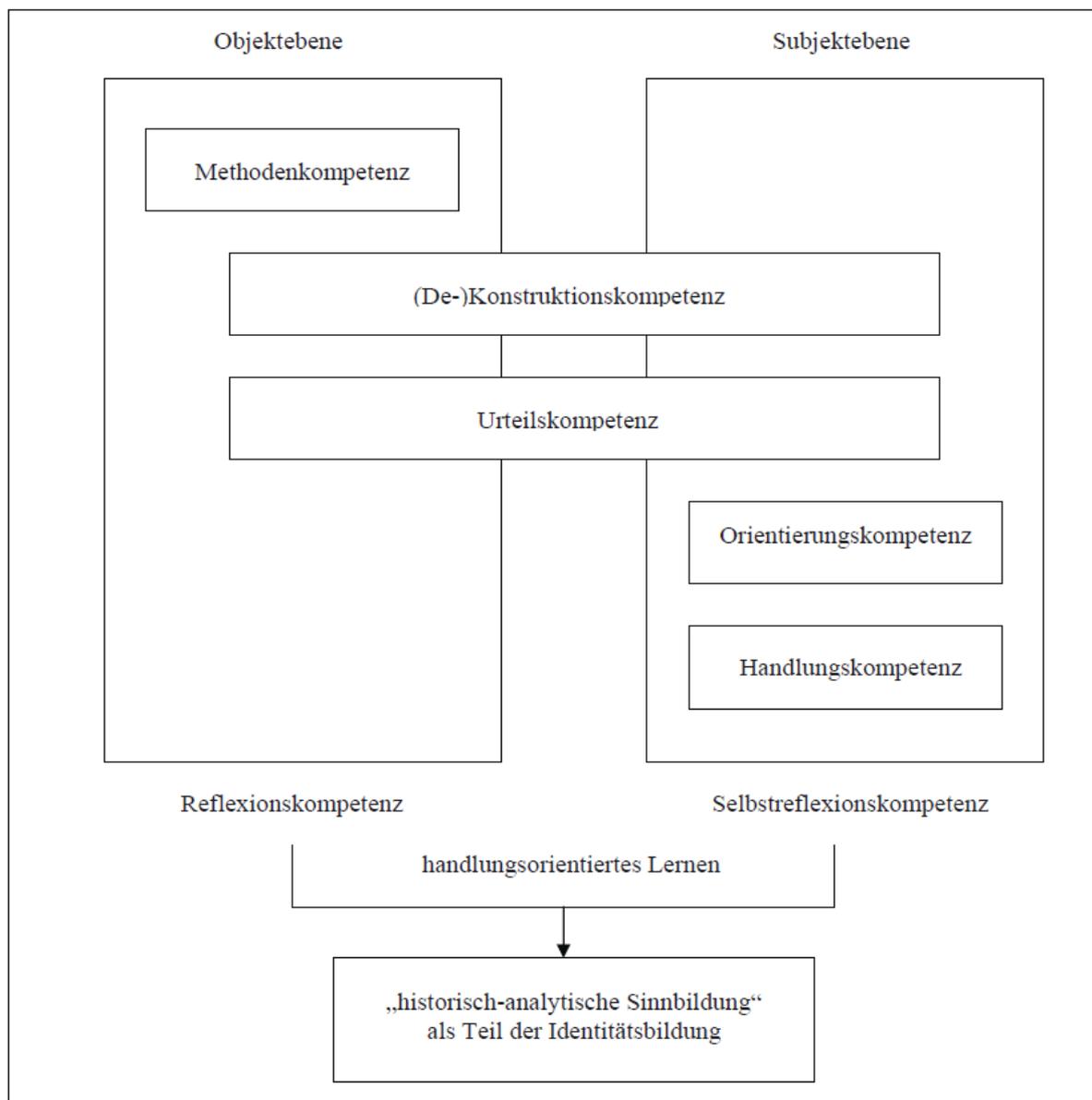


Abb. 11: Historische Kompetenzen aus subjekttheoretischer Perspektive (Hellmuth, 2010)<sup>170</sup>

<sup>168</sup> Anmerkung: In der Sekundarstufe I sind z. B. Themen wie Urgeschichte, Hochkulturen und Antike überproportional stark im Lehrplan für Geschichte vorhanden.

<sup>169</sup> Vgl. Kühberger, Christoph, Subjektorientierung. Können Lernende selbstständig historisch denken?, 2014, <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-17/subjekt-orientierung-can-subaltern-pupil-think-historically/> (15.4.2021)

<sup>170</sup> Hellmuth, Thomas, Wider das „normative Geschichtsbewusstsein“. Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung, in: Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Schausberger, Franz (Hrsg.), Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag, Schriftenreihe des Forschungsinstitutes für politisch-historische Studien, Wien/Köln/Weimar 2010, S. 479

Subjektorientierung verbindet die Objektebene und die Subjektebene miteinander.<sup>171</sup> Als wesentliche Brücke dienen die Handlungsorientierung, angelehnt an konstruktivistische Lernkonzepte, die Fokussierung auf die Selbstreflexion<sup>172</sup> und die verstärkte Betonung auf die individuelle Wahrnehmung.<sup>173</sup> Die Objektebene bezieht sich auf die Sachlogik, fachspezifische Inhalte, Fakten und Begriffe, auch Methoden- und Arbeitstechniken sind hier angesiedelt. Informationen und Werkzeuge werden angeboten, um dann die Lernprozesse selbst gestalten zu können. Auf der Objektebene muss die Geschichtsdidaktik eine Multiperspektive ermöglichen. Dieser Begriff der Multiperspektive ist ein zentrales Ziel im Kompetenzmodell der kaufmännischen Schulen und deshalb im Rahmen dieser Untersuchung von besonderem Interesse, worauf in Kapitel 3 noch detaillierter eingegangen wird. Lernlogik, individuelle Lernwege sowie das Interesse der Lernenden finden sich auf der Subjektebene. Es sollen Möglichkeiten geboten werden, Erfahrungen zu sammeln und diese subjektiv zu deuten und zu reflektieren.<sup>174</sup> Die Subjektebene berücksichtigt somit die Lebenswelt der Lernenden und bezieht diese in den Lernprozess mit ein.<sup>175</sup>

Im subjektorientierten Kompetenzmodell, das in Abb. 11 veranschaulicht wird, ist die Methodenkompetenz auf der Objektebene angesiedelt und bildet die notwendige Grundlage für die (De-)Konstruktionskompetenz und die Urteilskompetenz. Diese beiden befinden sich sowohl auf der Objekt- als auch auf der Subjektebene. Die (De-)Konstruktionskompetenz ist Voraussetzung für die Urteilskompetenz, die die Sichtweise auf ein historisches Thema aus vielen Perspektiven erlauben sowie ein rational begründetes Urteil darüber ermöglichen soll.<sup>176</sup> Methoden-, (De-)Konstruktions- und Urteilskompetenz fördern auf der Subjektebene die Orientierungs- und Handlungskompetenz. Dieses Modell historischer Bildung zielt auf die Aneignung metakognitiven Wissens und die Herausbildung eines selbstreflexiven Ichs.<sup>177</sup> Diese

---

<sup>171</sup> Vgl. Hellmuth, Thomas, Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer „kritischen Geschichtsdidaktik“, in: Hellmuth, Thomas, Ottnier-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021, S. 48-50

<sup>172</sup> Anmerkung: Die Selbstreflexion steht mit dem Konstruktivismus in Verbindung, ebenso wie die Betonung der individuellen Wahrnehmung.

<sup>173</sup> Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 198

<sup>174</sup> Vgl. Hellmuth, Wider das normative Geschichtsbewusstsein, S. 467 sowie vgl. Ammerer et.al., Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, S. 8

<sup>175</sup> Vgl. Hellmuth, Wider das normative Geschichtsbewusstsein, S. 466

<sup>176</sup> Vgl. Ebenda, S. 476

<sup>177</sup> Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 305f sowie vgl. Hellmuth, Thomas, Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer „kritischen Geschichtsdidaktik“, S. 28

Weiterentwicklung lässt sich mittels bestimmter Kategorien und Basiskonzepte nachzeichnen, gemäß den schon erwähnten Prinzipien von konzeptuellem und prozessorientiertem Lernen.<sup>178</sup> Hinter dem „selbstreflexiven Ich“ steht der Anspruch, das kollektive bzw. normative historisch-politische Bewusstsein „in Frage zu stellen und ein analytisches historisch-politisches Bewusstsein zu entwickeln“<sup>179</sup>.

## 2.5. Kompetenzorientierung und politische Bildung

Die politische Bildung im österreichischen Schulsystem ist uneinheitlich<sup>180</sup> und wird sogar mit einem „verwilderten Gemüsegarten“<sup>181</sup> verglichen. Die Schwerpunktsetzungen reichen von der klassischen Staatsbürgerkunde bis zum Bildungsziel des gesellschaftlich partizipativen Menschen. Innerhalb der vorliegenden Forschung hat sich zudem eine problematische, mit Scheuklappen versehene politische Bildung in der universitären Forschung offenbart: So zeigen Untersuchungen für politisches Lernen einen ausschließlichen Blickwinkel auf „AHS und Hauptschulen“<sup>182</sup>, die breite Vielfalt der berufsbildenden Schulen ist nicht existent. Dabei ist es gerade die BHS, die die politische Bildung über die kompetenzorientierten Lehrpläne verstärkt als Bildungsziel und zugleich auch begrifflich (Unterrichtsgegenstände „Politische Bildung und Geschichte“, Politische Bildung und Zeitgeschichte“ etc.) manifestiert hat.

In Österreich und Deutschland hat die politische Bildung eine lange Tradition, lässt sich über den Begriff der „Staatsbürgerkunde“ bis in die Kaiserzeit zurückverfolgen und galt vor allem als „Nationalerziehung“.<sup>183</sup> Eine solche Reduktion sollte heute freilich vermieden werden. Geprägt von der Aufklärung und der Arbeiterbewegung im 19. und frühen 20. Jahrhundert soll die politische Bildung in Deutschland, aber auch in anderen

---

<sup>178</sup> Vgl. Kühberger, Christoph, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012, S. 33-61

<sup>179</sup> Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 209

<sup>180</sup> Anmerkung: Politische Bildung wurde oftmals mit unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen kombiniert.

<sup>181</sup> Hellmuth, Thomas, Politische Bildung in Österreich, in: Handbuch politische Bildung, Sander, Wolfgang (Hrsg.), Schwalbach 2014, S. 541

<sup>182</sup> Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Tanzer, Ulrike, Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Innsbruck 2010

<sup>183</sup> Vgl. Sander, Wolfgang, Geschichte der politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang, Pohl, Kerstin (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2014, S. 13-16

Staaten vielmehr als Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Verhältnisse dienen und somit einen erwünschten künftigen Zustand herbeiführen.<sup>184</sup>

Die Ursprünge der Kompetenzorientierung (siehe Kap. 4.3.) lassen sich in der historischen wie auch in der politischen Bildung 1971 bei Heinrich Roth festmachen, der den Begriff der „Mündigkeit“ als Kompetenz interpretiert, mit der Unterscheidung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.<sup>185</sup> Danach entwickelte sich der Unterricht für politische Bildung in Deutschland zu einer vielfältigen Fachstruktur mit verschiedenen Fachbezeichnungen, die Staatsbürgerkunde wandelte sich begrifflich zu einer Gesellschaftskunde, verbunden mit einer Sozialkunde.<sup>186</sup> Für den gesamtdeutschsprachigen Raum und somit für Österreich hat in diesem Zusammenhang der „Beutelsbacher Konsens“ eine breite wissenschaftliche Zustimmung gefunden und gilt seither als didaktisches Prinzip im politischen Unterricht:<sup>187</sup>

1. „Überwältigungsverbot“, keine Indoktrination.
2. „Kontroversität“: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
3. „Schülerorientierung“, die gesellschaftliche politische Situation und seine eigene Position zu analysieren und sich aktiv am politischen Prozess zu beteiligen.

Wie bei den Kompetenzmodellen für Geschichte führte der „PISA-Schock“ zugleich in der Politischen Bildung dazu, ein Kompetenzmodell zu entwickeln. Die deutsche „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) veröffentlichte 2004 ihr Kompetenzmodell mit drei Kompetenzbereichen („Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ sowie „Methodische Fähigkeiten“), beruhend auf Bildungsstandards als Basis:

---

<sup>184</sup> Vgl. Sander, Wolfgang, Geschichte der politischen Bildung, in: Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2014, S. 28

<sup>185</sup> Vgl. Sander, Wolfgang, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang, Pohl, Kerstin (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2014, S. 113

<sup>186</sup> Vgl. Lutter, Andreas, Die Fächer der politischen Bildung in der Schule, S. 128

<sup>187</sup> Vgl. Sander, Wolfgang, Geschichte der politischen Bildung, S. 21

Konzeptuelles Deutungswissen	<p><b>Politische Urteilsfähigkeit</b></p> <p>Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können.</p>
	<p><b>Politische Handlungsfähigkeit</b></p> <p>Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können.</p>
	<p><b>Methodische Fähigkeiten</b></p> <p>Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können.</p>

Abb. 12: Kompetenzmodell für politische Bildung (GPJE, 2004)<sup>188</sup>

Im Modell von GPJE definiert sich politisches Wissen über den Begriff des „konzeptionellen Deutungswissens“. Damit sind grundlegende Konzepte von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht gemeint.<sup>189</sup>

Österreich zog der deutschen Entwicklung etwas später nach. Von der Zwischenkriegszeit bis in die Nachkriegszeit nach 1945 hatte hier politische Bildung als belastet<sup>190</sup> gegolten, erst 1978 wurde sie in einem Grundsatzterlass als Unterrichtsprinzip festgelegt, ein eigenes Unterrichtsfach führte man jedoch nicht ein.<sup>191</sup> Die Novellierung der Lehrpläne ab dem Jahr 2002 verschmolz den Begriff

<sup>188</sup> Vgl. Sander, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, S. 118

<sup>189</sup> Vgl. Henkenborg, Peter, Wissen in der politischen Bildung, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012, S. 276

<sup>190</sup> Anmerkung: Dazu können die Systeme des Austrofaschismus und des Nationalsozialismus angeführt werden.

<sup>191</sup> Vgl. Hellmuth, Politische Bildung in Österreich, S. 542

„Politische Bildung“ zunächst in der Sekundarstufe II mit dem Unterrichtsgegenstand „Geschichte“ und nahm politische Inhalte in die Lehrpläne auf, hier eine Auswahl:<sup>192</sup>

- > Politische Mitbestimmung und Mitverantwortung
- > Medien und politische Inszenierungen
- > Moderne Formen des politischen Extremismus
- > Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel
- > Geschlechterdemokratie und Diversität

Im Jahr 2008 wurde im Auftrag des Unterrichtsministeriums ein österreichisches Kompetenz-Strukturmodell für politische Bildung entworfen. Dieses lehnt sich sehr eng an jenes der GPJE an, im Unterschied dazu verfügt es mit der politischen Sachkompetenz über vier statt drei Kompetenzen:

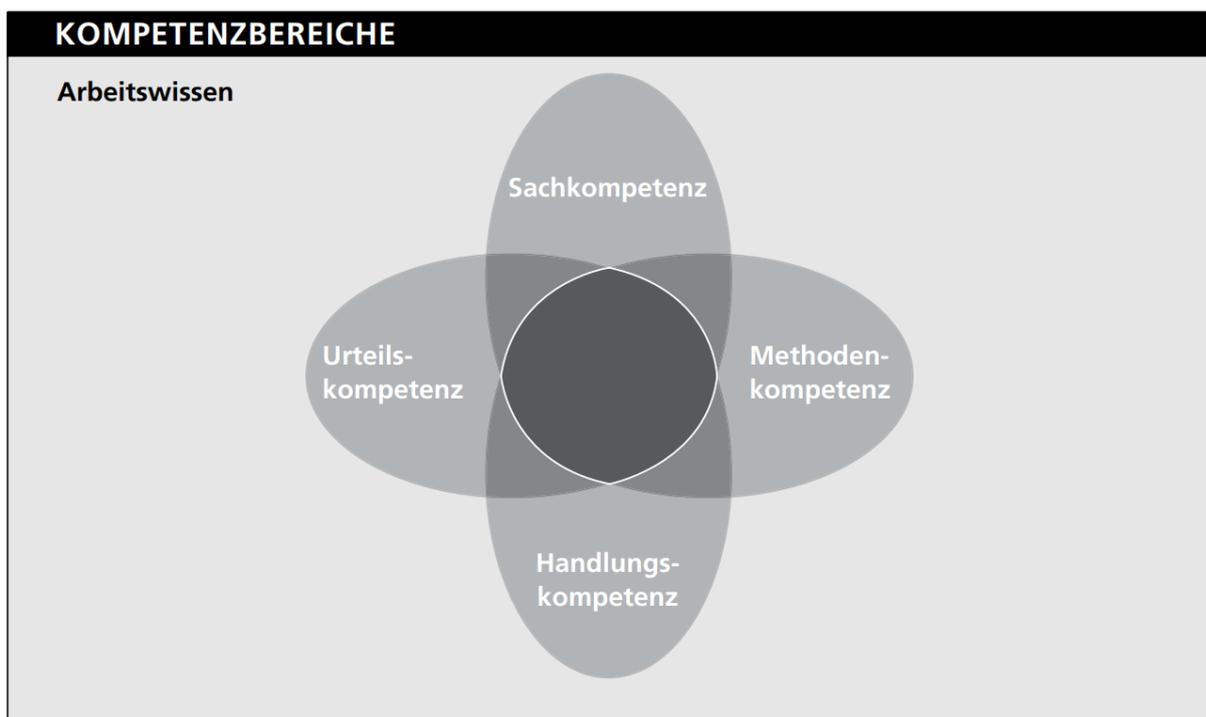


Abb. 13: Das österreichische Kompetenz-Strukturmodell für politische Bildung (Krammer, 2008)<sup>193</sup>

<sup>192</sup> Vgl. Ammerer, Heinrich, Optionen der politischen Bildung im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, in: Politisches Lernen, S. 196

<sup>193</sup> Krammer, Reinhard, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Innsbruck–Bozen–Wien 2008, [http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb29\\_krammer.pdf](http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb29_krammer.pdf) (22.4.2021)

Die Definitionen der einzelnen Kompetenzbereiche orientieren sich am GPJE-Modell, im Detail findet man jedoch Abweichungen:<sup>194</sup> Unter der „**Politischen Urteilskompetenz**“ werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, selbstständig Urteile fällen und fremde Urteile hinterfragen zu können. Notwendige Teilkompetenzen sind daher unter anderem die Qualitätsprüfung der Urteile, die Reflexion über die Interessens- und Standortgebundenheit und zudem das Miteinbeziehen von Folgen und Auswirkungen von Urteilen. Die „**Politische Handlungskompetenz**“ bezieht sich auf jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, um politische Konflikte auszutragen, eigene politische Positionen zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen und darüber hinaus an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen mitzuwirken. Dazu gehören Kompromissbereitschaft, Toleranz, Akzeptanz, Konfliktfähigkeit, Kontaktaufnahme mit Institutionen bzw. Personen der politischen Öffentlichkeit sowie die Nutzung von Angeboten unterschiedlichster Organisationen. Mit der „**Politikbezogenen Methodenkompetenz**“ verfügt man über jene Verfahren und Methoden, die dazu beitragen, fertige Manifestation des Politischen (unter anderem TV-Beiträge, Reden von Politiker\*innen, Ergebnisse von Meinungsumfragen, Berichte etc.) zu verstehen, zu hinterfragen und persönliche Manifestationen aufzubauen, um die eigene politische Willensäußerung zu unterstützen. Die „**Politische Sachkompetenz**“ meint, jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können. Dazu zählt beispielsweise, die Alltagssprache von einer Fachsprache unterscheiden zu können, Fachtermini konstruktiv und kritisch einsetzen zu können oder notwendige Konzepte der Erkenntnistheorie zu kennen (z.B. Perspektivität, Genauigkeit, Vollständigkeit).

Thomas Hellmuth sieht die Sachkompetenz im österreichischen Modell problematisch, da die Begriffe darin wenig ausdifferenziert sind und sich Prinzipien, Konzepte und Kategorien vermischen. Ähnlich wie beim Kompetenzmodell der Gruppe FUER wendet Hellmuth auch hier ein, dass es sich eigentlich um einen Teil der Methodenkompetenz

---

<sup>194</sup> Vgl. Krammer, Reinhard et.al., Ein Kompetenz-Strukturmodell. Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien 2008, S. 3 sowie vgl. Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Windischbauer, Elfriede, Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Windischbauer, Elfriede (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht, Zentrum Polis, Wien 2009, S. 5-12

handelt, weil ja Begriffe, Konzepte etc. angewandt und weiterentwickelt werden sollen.<sup>195</sup> Wolfgang Sander wiederum reduziert die Sachkompetenz in seiner Analyse des Kompetenzmodells auf reines Fachwissen.<sup>196</sup> Christoph Kühberger betont allerdings, dass die Sachkompetenz nicht mit Sachwissen oder Fachwissen verwechselt werden darf.<sup>197</sup> Daraus lässt sich schließen, dass hier offensichtlich verschiedene Zugänge vorliegen und sich grundsätzlich diskutieren lässt, ob die Sachkompetenz als eine eigene Kernkompetenz konstruiert werden muss.

Zudem äußern sich Wolfgang Sander und Georg Weißeno kritisch zur „kategorialen politischen Bildung“, die ihrer Meinung nach laut diesem Modell statt einer Lernlogik eine systematische Sachlogik präsentiert, welche sich zwar lehren, aber nicht wirklich lernen lässt.<sup>198</sup> Der kategoriale Ansatz beeinflusste die politische Bildung über einen Fachdiskurs um das politische Lehren und Lernen bis in die Gegenwart, mit didaktischen Konzeptionen und daraus abgeleiteten Prinzipien. Diese nehmen Bezug auf Kategorien, Schlüsselfragen und exemplarisches Lernen. Mit dem kategorialen Ansatz wird an den (deutschen) dreidimensionalen Politikbegriff angeknüpft, ebenso an die Begegnung von Mensch und Umwelt bzw. die Integration von Subjekt und Objekt.<sup>199</sup> Die Kategorienmodelle sind aber nicht domänenspezifisch, denn sie vermischen laut Sander innerhalb der Bereiche pädagogische, methodische und politikwissenschaftliche Begriffe. Dazu kommen Fragen, wie denn gemäß Zielvorstellungen ein „demokratiekompetenter Bürger“ zu beschreiben wäre.

Sander sieht auch eine Problematik in der Benotung von politischen Mindestanforderungen – ein Problem, dass sich ebenso schon bei den historischen Modellen offenbart hat - und ist der Auffassung, dass sich die Kompetenzorientierung als Steuerungskonzept mit wenigen Gelenkstellen letztendlich in Bezug auf die damit verbundenen Erwartungen und ihre Machbarkeit als illusorisch erweisen wird.<sup>200</sup> Er begründet dies mit dem „universellen Steuerungskonzept“ der Bildungsstandards, die

---

<sup>195</sup> Vgl. Hellmuth, Historisch-Politische Sinnbildung, S. 183ff

<sup>196</sup> Vgl. Sander, Wolfgang, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, 5. Auflage 2022, S. 126-130

<sup>197</sup> Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, S. 135-139

<sup>198</sup> Vgl. Massing, Peter, Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Weißeno, Georg (Hrsg.), Berlin 2008, S. 188f

<sup>199</sup> Vgl. Görtler, Michael, Politische Bildung und Zeit. Eine didaktische Untersuchung zur Bedeutung von Zeit für die politische Bildung, Wiesbaden 2016, S. 227 [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-14194-3\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-14194-3_10) (7.12.2022)

<sup>200</sup> Vgl. Sander, Wolfgang, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, S. 121f

einerseits im Unterricht eng begrenzen und gleichzeitig seiner Meinung nach in derart ausformulierten Mindestanforderungen gar nicht zu benoten seien.<sup>201</sup>

Weitere Ansätze für didaktische Modelle politischer Bildung finden sich bei Thomas Hellmuth und Cornelia Klepp.<sup>202</sup> Abseits der Kritik an Modellen lassen sich die Ziele und das Wirken politischer Bildung folgendermaßen festhalten:

„Politische Bildung bedeutet Ermächtigung, vermittelt Wissen, bietet Orientierung und stellt Methoden zur Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen bereit. Der junge Mensch lernt, Zusammenhänge zu erkennen und Positionen zu beziehen. Das Prinzip der Lebensweltorientierung hat sich als Grundhaltung bewährt: Wenn eine persönliche Beziehung und Betroffenheit zu den Themen der Politischen Bildung ermöglicht wird, dann entstehen daraus Ideen, was man selbst beitragen und bewirken kann und will. Lebensweltorientierung begünstigt bzw. bewirkt Engagement und Beteiligung und trägt zu einem politisch mündigen – also wissensbasierten und reflektierten – Handeln bei.“<sup>203</sup>

---

<sup>201</sup> Vgl. Sander, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, S. 130

<sup>202</sup> Vgl. Hellmuth, Thomas, Klepp, Cornelia, Politische Bildung: Geschichte - Modelle – Praxisbeispiele, Wien – Weimar 2010, S. 116-123

<sup>203</sup> Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule, Wiener Forum für Demokratie und Menschenrechte. <https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/allgemeines> (16.4.2021)

### **3. Schulartenspezifische Bildungsstandards an Österreichs Schulen: Lehrpläne und Kompetenzmodelle**

Unterricht und Leistungsbewertung werden durch bestimmte Kriterien beschrieben und finden sich in den Bildungsstandards konkretisiert wieder. Die Bildungsstandards beinhalten als Basis verschiedene Kompetenzmodelle, die über spezifische Lerndimensionen entwickelt worden sind. Die Kompetenzmodelle drücken sich durch komplexe Bildungsziele, mit denen der Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Bereitschaften abgebildet wird, aus. Diese Ziele reichen nach Georg Becker von Erziehungszielen über fachliche Ziele bis zu Handlungszielen, werden als Lernziele zusammengefasst und konkretisiert. Sie können nach verschiedenen Ebenen unterschieden werden.<sup>204</sup>

Lehrpläne sind das zentrale Steuerungsinstrument zur Erreichung von Lernzielen. Die darin enthaltenen didaktischen Grundsätze verdeutlichen wichtige Elemente einer Unterrichtskultur und stellen Empfehlungen an die Lehrkräfte dar.<sup>205</sup> Man unterscheidet gemeinsame, fächerübergreifende didaktische Grundsätze (Bildungsdimensionen) und fachspezifische. Die Kompetenzorientierung und die damit verbundene Lernergebnisorientierung haben zu einer weitreichenden Veränderung im österreichischen Schulsystem geführt: Dazu gehören neben den didaktischen Grundsätzen Kompetenzmodelle mit Deskriptoren, neue Lerninhalte, veränderte Stundentafeln, die modulare Semestrierung<sup>206</sup> und die standardisierte, teilzentrale Reife- und Diplomprüfung. Dies lässt sich insgesamt in den allgemeinen und fachspezifischen Bildungsstandards wiederfinden. Mit großem Enthusiasmus wurden unter der Leitung des Bildungsministeriums viele schulartenspezifische Projekte in Angriff genommen.

Die zuvor erwähnten fächerübergreifenden Grundsätze stellen wichtige Voraussetzungen, die didaktische Prinzipien für Lehrende und Lernende betreffen, dar und werden hier zusammengefasst angeführt:<sup>207</sup>

---

<sup>204</sup> Vgl. Becker, Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Weinheim und Basel 1991, S. 61ff

<sup>205</sup> Vgl. Fritz, Staudecker, Bildungsstandards, S. 19

<sup>206</sup> Anmerkung: Modular verordnete Schultypen findet man aktuell in den berufsbildenden Schulen. Zusätzlich gibt es in den allgemeinbildenden höheren Schulen unterschiedliche modulare Versuchsmodelle.

<sup>207</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen, Ursula Fritz et al., Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen, Wien 2012, S. 31

- Voraussetzungen für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts sind auf Seiten der Lehrenden folgende Faktoren:

- fundierte Kenntnisse über den aktuellen Stand der Bildungsstandards in der Berufsbildung

- Wissen über Kompetenzmodelle, Deskriptoren und verfügbare Unterrichtsbeispiele

- Fertigkeiten zur Anpassung und Neugestaltung von Unterrichtsbeispielen für den eigenen Unterricht

- diagnostische Kompetenzen hinsichtlich der Fähigkeiten der Lernenden

- Methodenkompetenz

- Wissen um Kompetenzmodelle und Unterrichtsbeispiele in überfachlichen Kompetenzbereichen

- Faktoren auf Seiten der Lernenden, damit ein erfolgreiches kompetenzorientiertes Lernen stattfinden kann:

- notwendige kognitive Basiskompetenzen, auf die der Unterricht aufbaut

- Annahme des kompetenzorientierten Unterrichts aus motivationaler Perspektive

- Fertigkeiten des selbstgesteuerten Lernens, insbesondere der Reflexion des eigenen Wissensstandes

- soziale Kompetenzen

- (Selbst-) Lernkompetenz

- Möglichkeit und Bereitschaft zum Transfer des Gelernten aus der Unterrichtssituation hinaus in den beruflichen Kontext

- Prinzipien der Unterrichtsplanung. Diese können als Kriterien verstanden werden, welche vom Bildungsministerium zur Umsetzung gefordert werden:<sup>208</sup>

Kompetenzorientierung, Nachhaltigkeit, Individualisierung, selbstgesteuertes Lernen, Ausrichten an aktuellen Entwicklungen, Methodenvielfalt, Einsatz von Medien, Motivation und Situierung der Lerneinheit

---

<sup>208</sup> Vgl. Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen, S. 23ff

- Dazu kommen gegenstandsspezifische, lehrplanbezogene didaktische Prinzipien im Geschichtsunterricht:<sup>209</sup>

Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung

### **3.1. Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), Sekundarstufe I und Sekundarstufe II**

Die Lehrpläne der Jahre 2000/2004 wurden im Sinne der Kompetenzorientierung<sup>210</sup> erneuert und 2016 (SEK I)<sup>211</sup> sowie 2018 (SEK II) verordnet, für die SEK I jedoch auf freiwilliger Basis, sodass sich manche Schulen noch in einer Übergangsphase befinden.

Die Lehrpläne und die Kompetenzstruktur der AHS richten sich für GSPB (Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung) sehr stringent an die Modelle der Gruppe FUER sowie für politische Bildung an das österreichische Kompetenz-Strukturmodell. Auffällig ist, dass innerhalb der Lehrpläne die historischen<sup>212</sup> und politischen Kompetenzen immer getrennt dargestellt werden, also keine Verwobenheit erkennbar ist. Anschließend wird die Kompetenzstruktur des AHS-Lehrplans präsentiert, im Vergleich mit dem FUER-Modell zeigt sich eine auffällig hohe Ähnlichkeit:

#### **Historische Fragekompetenz:**

Fragen an die Vergangenheit stellen, gestellte Fragen an die Vergangenheit erkennen

---

<sup>209</sup> Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, Wien 2016, S. 6

<sup>210</sup> Anmerkung: Die Kompetenzorientierung wurde für Österreich im Jahr 2008 verpflichtend für alle ab diesem Jahr verordneten Lehrpläne eingeführt.

Vgl. Kühberger, Christoph, Geschichte denken, S. 22

<sup>211</sup> Anmerkung: Die Strukturierung nach Modulen wurde für die neuesten Lehrpläne wieder gestrichen. SEK = Sekundarstufe

<sup>212</sup> Vgl. Kühberger, Christoph, Mittnik, Philipp, Plattner, Irmgard, Wenninger, Bernhard, Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen, Salzburg 2013 sowie Neuer Lehrplan SEK II BGBl Nr 219 2016 [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_219/BGBLA\\_2016\\_II\\_219.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.html) (28.3.2021)

## **Historische Methodenkompetenz**

Re-Konstruktionskompetenz: Arbeiten mit Quellen

Re-Konstruktionskompetenz: Erstellen von Darstellungen über die Vergangenheit (historische Narrationen)

De-Konstruktionskompetenz: Analysieren von Darstellungen über die Vergangenheit

De-Konstruktionskompetenz: vertiefendes Herausarbeiten der Quellenbasis von Darstellungen über die Vergangenheit

## **Historische Sachkompetenz**

Klären, Verstehen und Anwenden von historischen Fachbegriffen / Konzepten

Kennen und Anwenden von erkenntnistheoretischen Prinzipien der Geschichts- und Sozialwissenschaften

## **Historische Orientierungskompetenz**

Nutzen von historischen Erkenntnissen zur Orientierung in der Gegenwart/ Zukunft

Erkennen und Hinterfragen von Orientierungsangeboten in Darstellungen über die Vergangenheit

Die **politischen Kompetenzen** sind separat ausformuliert, diese wurden bereits im Kapitel 4.5. ausführlich vorgestellt.

Gekennzeichnet ist die Konzeption dieser Lehrpläne durch eine neue Lernkultur mit dem Lernen nach Modulen und vernetztem Wissen.<sup>213</sup> Im Vordergrund steht zudem ein Lernen nach Konzepten<sup>214</sup>, dafür wurden verschiedene Basiskonzepte in den Lehrplänen verankert. Die Entwicklung eigenständiger Konzepte von Geschichte und Politik soll das selbstreflexive Ich der Lernenden stärken. Die Gestaltung des Lehrstoffs fördert Querverbindungen, während die Inhalte der Module eher allgemein gehalten sind.<sup>215</sup> Die Module und Konzepte finden sich in den zuvor erwähnten historisch/politischen didaktischen Prinzipien wieder.

---

<sup>213</sup> Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, S. 4ff

<sup>214</sup> Anmerkung: Das Lernen mit Konzepten wurde bereits im Kapitel „Forschungsstand“ erklärt.

<sup>215</sup> Vgl. Brait, Andrea, „Die Schüler brauchen mehr Struktur“. Eine Lehrplanreform aus der Sicht von Lehrkräften, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021, S. 138-152

### **3.2. Berufsbildende höhere Schulen (BHS)**

Das berufsbildende Schulsystem Österreichs ist schulartenspezifisch sehr vielfältig strukturiert. Gerade diese Vielfalt findet immer wieder internationale Beachtung und stellt gleichzeitig ein wichtiges Standbein der heimischen Wirtschaft dar. Im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen unterscheidet man bei den Bildungsdimensionen zwei unterschiedliche Kompetenzbereiche: berufsbezogene Kernkompetenzen für die Beschäftigungsfähigkeit und allgemeinbildende Kernkompetenzen, die eine qualitative Studierfähigkeit ermöglichen. Die BHS kann man als Vorreiter bezüglich der Einführung der Bildungsstandards bezeichnen und dafür gibt es folgende Gründe: Erstens sind die Bildungsstandards generell sehr eng mit berufsfeldbezogenen Standards verbunden, weshalb im Übrigen auch die Wirtschaft hinter ihrer Implementierung stand. Zweitens wirkte sich ein gesellschaftlicher Wandel auf die Einführung der Bildungsstandards: Seit vielen Jahren stagnieren bzw. nehmen die Schüler\*innenzahlen ab, während (vor allem im Bereich der SEK I) ein starker Zuzug in die AHS erkennbar ist. Dies erhöhte den Druck auf die BHS, mit den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen bei den Jugendlichen und deren Eltern zu punkten und so mit der AHS konkurrieren zu können.

Das große Spektrum an berufsbildenden Schulen brachte eine dementsprechende Bandbreite an Lehrplänen, auch für Geschichte und politische Bildung, hervor. Eigene schulspezifische historische Kompetenzmodelle wurden entwickelt, die im Folgenden vorgestellt werden.

#### **3.2.1. Höhere technische Lehranstalten (HTL)**

Die Unterrichtsgegenstände für Geschichte und politische Bildung waren im Verlauf der letzten Jahrzehnte sehr starken Veränderungen unterworfen. Dies zeigt die politische Bildung mit der Entwicklung vom Gegenstand „Staatsbürgerkunde“ bis zu einem nahezu vollständigen Verschmelzen und Verschwinden im Fach „Geschichte“. Die Lehrplanreform von 2011 brachte eine Umgestaltung: den fächerübergreifenden Gegenstand „GGP“ mit Geografie, Geschichte und politischer Bildung. Das HTL-

spezifisch entwickelnde Kompetenzmodell sieht sich interdisziplinär<sup>216</sup>, die historischen und politischen Kompetenzen lehnen sich an das FUER-Modell sowie an jenes der Arbeitsgruppe rund um Krammer:

Fachkompetenz (ohne Geografie)	Kompetenzbereich mit ausgewähltem Beispiel (Deskriptor)
Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kultur und Gesellschaft</li> </ul> <p>[D]<sup>217</sup> Ich kann die Geschichte der Arbeitsmigration wiedergeben, Definitionen und Konzepte im Bereich Migration/Integration richtig anwenden und betreffende mediale Darstellungen kritisch überprüfen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Orientierung in der Zeit</li> </ul> <p>[D] Ich kann Epochen, die sich über größere und kleinere Zeiträume erstrecken, in Grundzügen charakterisieren und die Problematik von Epochenkonzepten erfassen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Politische Geschichte</li> </ul> <p>[B] Ich kann die Ursachen, die zur Entstehung von modernen Staaten und supranationalen Gebilden geführt haben, erklären und daraus Schlussfolgerungen ziehen.</p>
Politische Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Politische Akteure</li> </ul> <p>[B] Ich kann die wichtigsten politischen Akteure und Bewegungen in Österreich charakterisieren und kenne ihre Entwicklungsgeschichte in Grundzügen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Politische Systeme und Recht</li> </ul> <p>[E] Ich kenne die Möglichkeiten, mich an politischen Entscheidungen zu beteiligen und kann meine Interessen artikulieren</p>

<sup>216</sup> Vgl. Geografie, Geschichte und Politische Bildung einschl. volkswirtschaftliche Grundlagen. Handreichung zu den Bildungsstandards und zum neuen Lehrplan GGP in der HTL. Deskriptoren und Unterrichtsbeispiele, BMB Wien 2013, S. 10

<sup>217</sup> Anmerkung: Die Buchstaben A-E stehen für die fünf Anforderungsstufen: „Wiedergeben“ (A), „Verstehen“ (B), „Anwenden“ (C), „Analysieren“ (D) und „Entwickeln“ (E),

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medien und Öffentlichkeit</li> </ul> <p>[C] Ich kann den Begriff „Medienpolitik“ erklären, allfällige Gefahren für die Einschränkung der Meinungsfreiheit erkennen, historische und aktuelle politikrelevante Medienerzeugnisse auf ihre Intentionen hin untersuchen.</p>
--	--

Tab. 10: Kompetenzmodell der höheren technischen Schulen (2013)<sup>218</sup>

Dieser nun fächerübergreifende Gegenstand „GGP“ soll allen drei Teilbereichen gleiches Gewicht verschaffen. Jedem Fächerbereich ist ein besonderer Aspekt gewidmet:<sup>219</sup> für Geschichte der Zentralbegriff „Zeit“, im Geografieunterricht steht „Raum“ im Zentrum und für Politik ist der Fokus auf „Macht“ ausgerichtet. Mit diesem neuen Unterrichtsfach möchte man dem Verschwinden der ursprünglichen Gegenstände innerhalb der Stundentafel der HTL-Zweige entgegenwirken, gleichzeitig ist aber auch die Entwicklung zu einer „Gesellschaftskunde“<sup>220</sup> spürbar.

Die Operatoren stellen im HTL-Bereich eine Besonderheit dar. Grundsätzlich orientieren sich die höheren technischen Schulen am dreistufigen Kompetenzanforderungsbereich, jedoch nicht bei den Operatoren. Diese Handlungsverben sind hier in fünf Stufen untergliedert: mit den Anforderungsbereichen „Wiedergeben“ (A), „Verstehen“ (B), „Anwenden“ (C), „Analysieren“ (D) und „Entwickeln“ (E). Dies bezieht sich ebenso auf alle Aufgabenstellungen und ist in Tabelle 10 ersichtlich. Die HTL orientiert sich hierbei an den Handlungsdimensionen von Weinert sowie an der Handlungsebene der Taxonomie von Anderson und Krathwohl.<sup>221</sup> Eine konkrete Zuordnung zu den klassischen Kompetenzmodellen erscheint hier etwas erschwert, die kaufmännischen Schulen wechselten beispielsweise sehr rasch auf das dreistufige System über.

<sup>218</sup> Vgl. Handreichung zu den Bildungsstandards und zum neuen Lehrplan GGP in der HTL, S. 20f

<sup>219</sup> Vgl. Ebenda, S. 8

<sup>220</sup> Anmerkung: Der Unterrichtsgegenstand „Gesellschaftskunde“ bzw. „Gesellschaftslehre“ findet sich speziell im System der Gesamtschulen und vereint die Fachbereiche von Geografie, Geschichte, Politische Bildung, Sozialkunde und Wirtschaft.

<sup>221</sup> Vgl. Handreichung zu den Bildungsstandards und zum neuen Lehrplan GGP in der HTL, S. 12 sowie Fritz, Staudecker, S. 32

### **3.2.2. Humanberufliche Schulen (HUM)**

Im Zentrum des Kompetenzmodells der humanberuflichen Schulen steht die Kompetenz „Handeln“, aufbauend auf „Wissen“, „Situation“, „Objekt“ und „Subjekt“.<sup>222</sup> Auch in diesem Schultyp weisen die schulspezifischen Unterrichtsgegenstände eine große Vielfalt auf, einige Fächerbereiche arbeiteten fachbezogene Bildungsstandards inklusive spezifischer Kompetenzmodelle aus. Der Unterrichtsgegenstand für Geschichte und politische Bildung hat für die Erstellung der Bildungsstandards das Modell der HTL inklusive der fünf handlungsorientierten Anforderungsbereiche übernommen.<sup>223</sup>

### **3.2.3. Handelsakademien (HAK)**

Die Bildungsstandards haben im Bereich der kaufmännischen Schulen einen sehr hohen Stellenwert und werden als Basis der neuen Lehrplangeneration gesehen. Die qualitativen Mindeststandards der Handelsakademien verfolgen das konkrete Ziel, den europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) umzusetzen.<sup>224</sup>

Die 2014 verordneten kompetenzorientierten Lehrpläne bedeuten für Geschichte und die politische Bildung eine substantielle Aufwertung. „Politische Bildung“ wurde begrifflich in das Lehrfach aufgenommen und erfährt auch insgesamt eine Stärkung, politische Begriffe finden sich vermehrt quer durch den gesamten Lehrplan. Dazu ein Auszug aus dem allgemeinen Bildungsziel: „[...] zudem verfügen die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Handelsakademie über umfassende Kenntnisse von politischen Prozessen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene, verstehen sich als Bürgerinnen und Bürger Österreichs und der Europäischen Union, bekennen sich zur Demokratie, zu einem friedlichen Zusammenleben verschiedener Bevölkerungsgruppen und Nationen sowie zur Förderung von Benachteiligten in der

---

<sup>222</sup> Vgl. Lackner, Josef, Kompetenzorientierter Unterricht. Darstellung unter besonderer Berücksichtigung der humanberuflichen Schulen, [https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/individualisierung/Kompetenzorientierter\\_Unterricht-hum.pdf](https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/individualisierung/Kompetenzorientierter_Unterricht-hum.pdf), S. 2 (14.5.2021)

<sup>223</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Handreichung zur Erstellung kompetenzorientierter Fragestellungen aus Geschichte und PB. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, Wien 2016

<sup>224</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Hellmuth, Thomas, Raubal, René et al., Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. Bildungsstandards in der Berufsbildung, Wien 2015, S. 6

Gesellschaft“<sup>225</sup>. Ein weiteres Zeichen dafür findet sich in der Stundentafel der dreijährigen Handelsschule: Von ursprünglich zwei wurde das Kontingent an Unterrichtsstunden für „Politische Bildung und Zeitgeschichte“ („PBZG“) auf insgesamt fünf erhöht und wird daher in allen Jahrgängen dieses Schultyps unterrichtet.

An den kaufmännischen Schulen sind Unterrichtsgegenstände nach Fachbereichen in sogenannten „Clustern“ zusammengefasst. So bilden „Geschichte (bis 2014 „Wirtschafts- und Sozialgeschichte“), „Politische Bildung“, „Geografie“ (Wirtschaftsgeografie) sowie „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ (abgekürzt „IWK“) den Fächercluster „Gesellschaft und Kultur“. Die Lehrpläne für diesen Cluster wurden im Zeitraum von 2010 bis 2014 entwickelt. Das Kompetenzmodell für die HAK-spezifischen Bildungsstandards im Cluster Gesellschaft und Kultur war das Ergebnis eines intensiven Diskussionsprozesses, der zwischen 2012 und 2015 stattfand.<sup>226</sup> Im Auftrag des Bildungsministeriums waren an kaufmännischen Schulen tätige Geschichte-, Geografie- und IWK-Lehrer\*innen sowie Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler von verschiedenen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Österreichs darin involviert. Das „Kompetenzmodell IWK“ umfasst sechs zentrale Kompetenzen:<sup>227</sup>

### **Sachkompetenz**

Diese Kompetenz beinhaltet jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die es ermöglichen, ausgewählte fachliche Konzepte zu verstehen, über sie zu verfügen, sie kritisch zu reflektieren und anzuwenden.

### **Methodenkompetenz**

Unter Methodenkompetenz versteht man Informationen zu beschaffen, zu analysieren, zu bewerten und zu hinterfragen. Dies schließt auch die mediale Aufbereitung von Erkenntnissen (z.B. Daten in einem Diagramm darstellen oder eine historische Narration anfertigen) bzw. die kritische Analyse von vorhandenen Darstellungen (z.B. eine Karte oder einen Sachtext hinterfragen) mit ein. Die aktive Auseinandersetzung mit einer großen Bandbreite an Medien sowie die Entwicklung einer reflektierenden

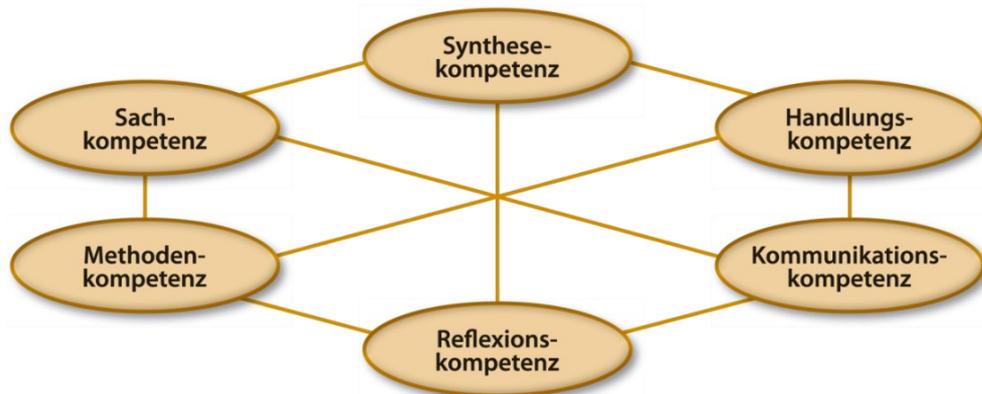
---

<sup>225</sup> Lehrplan der Handelsakademie BGBl II/207, [https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf) (19.2.2019)

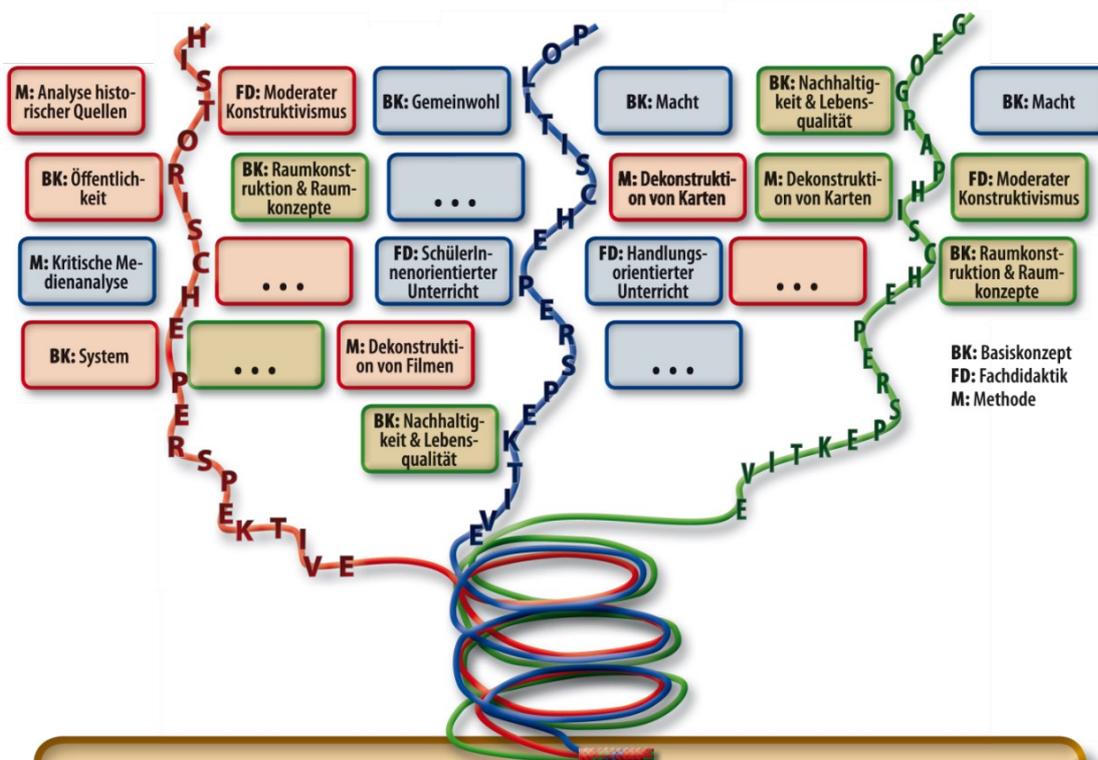
<sup>226</sup> Vgl. Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. HAK-spezifische Bildungsstandards in der Berufsbildung, S. 9

<sup>227</sup> Politische Bildung und Geschichte (HAK), S. 9f

# KOMPETENZMODELL IWK



## DISZIPLINÄRE / INTERDISZIPLINÄRE PERSPEKTIVE(N)



## INTERDISZIPLINÄRE / TRANSDISZIPLINÄRE PERSPEKTIVE(N)

- Reflexion verschiedener Darstellungen von Wirklichkeiten
- Einnehmen kontroverser Positionen
- Überprüfung anderer Weltbilder auf Demokratiegehalt und humanistische Werte
- Entwickeln individueller Darstellungen und Modelle
- Weiterentwicklung eigener Weltbilder
- Übernahme sozialer Verantwortung
- Solidarisches Verhalten
- Reflexion eigener und allgemeiner Lebensqualität
- Anwendung von Nachhaltigkeitsstrategien

Abb. 14: Kompetenzmodell für „Politische Bildung und Geschichte, Geografie, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ an Handelsakademien<sup>228</sup>

<sup>228</sup> Politische Bildung und Geschichte (HAK), S. 11

Haltung gegenüber Medieninhalten und medialer Aufbereitung ist hierfür notwendige Bedingung.

### **Synthese- und Reflexionskompetenz**

Mittels der Synthesekompetenz können Lernende Erkenntnisse der fachspezifischen Zugänge des historischen, politischen und geografischen Denkens diskutieren, vergleichen und zu neuen Perspektiven und Einsichten verbinden. Konsens und Dissens sind dabei mögliche Ergebnisse dieser Auseinandersetzung.

Reflexionskompetenz meint die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, seine eigenen Positionen als zum Teil sozialisiert zu erkennen, sie immer wieder zu hinterfragen und sie gegebenenfalls zu ergänzen, zu transformieren oder durch andere, besser argumentierte Positionen zu ersetzen.

### **Handlungs- und Kommunikationskompetenz**

Mithilfe der Handlungskompetenz kann man sich aktiv in den Diskurs gesellschaftlicher Gegenwarts- und Zukunftsfragen einbringen. Dabei sind eigene Positionen zu finden und zu vertreten, Handlungsmöglichkeiten auszuloten und Aushandlungsprozesse zu gestalten. Unter Rücksichtnahme auf eigene und andere Bedürfnisse gilt es, an Lösungsprozessen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft mitzuwirken. Dazu sind Beurteilungen zu begründen und Meinungen zu argumentieren. Nachhaltiges, solidarisches und demokratisches Handeln jedes/jeder Einzelnen sowie der Gesellschaft als Ganzes kann letztlich nur durch zukunftsfähig agierende Personen sowie deren aktive Partizipation an politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen erreicht werden.

Das Kompetenzmodell soll Schüler\*innen unterstützen, transdisziplinäres Denken und Handeln auszubilden. Die Kompetenzen können als ein sich gegenseitig bedingendes und beeinflussendes Netz verstanden werden. Die im Modell ersichtlichen Kompetenzbausteine manifestieren sich durch Basiskonzepte, die zur Ausbildung von Kompetenzen innerhalb der Unterrichtsgegenstände als grundlegend erachtet werden. Zu diesen Kompetenzbausteinen zählen inhaltliche, didaktische und methodische Unterrichtsprinzipien. Didaktische Grundgedanken sind beispielsweise Konstruktivismus oder handlungsorientierter Unterricht. Als inhaltliche Kompetenzbausteine können die Konzepte „Macht“ oder „Nachhaltigkeit“ genannt werden. Beispiele für methodische Kompetenzbausteine sind etwa das

Dekonstruieren von Karten oder Filmen. Mit den fortschreitenden Schuljahren sollen sich die Kompetenzen immer stärker verzahnen und zu einem inter- und transdisziplinären Denken führen. Die in der Abbildung befindlichen Bausteine sind beispielhaft gewählt und nicht taxativ festgelegt.<sup>229</sup>

Das Modell enthält eine Inhaltsdimension und mehrere differenzierte Handlungsdimensionen, es hebt sich von den gängigen Kompetenzmodellen für Geschichte und politische Bildung deutlich ab. Die zu erreichenden Kompetenzen werden durch Deskriptoren abgebildet, die sich aus den Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne konkretisieren.<sup>230</sup>

<b>Deskriptoren</b>
1. Komplexität von Mensch-Umwelt-Systemen erklären.
2. Zeit- und Raumkonzepte kritisch hinterfragen und bewerten.
3. Interessen, Konflikte und Machtstrukturen analysieren.
4. Diversitäten und Disparitäten erörtern.
5. Weltbilder auf Demokratiegehalt und humanistische Werte überprüfen.
6. Eigene und allgemeine Lebenswelt reflektieren.
7. Politische Partizipationsmöglichkeiten erklären und anwenden.
8. Strategien nachhaltigen Handelns entwickeln.
9. Darstellungen vergleichen, kritisieren und konstruieren.
10. Mit Quellen kritisch umgehen.
11. Politische Urteile oder Argumente hinterfragen und entwickeln.
12. Historische, politische, sozioökonomische Entwicklungen reflektieren.

<sup>229</sup> Vgl. Politische Bildung und Geschichte (HAK), S. 10

<sup>230</sup> Vgl. Handreichung zu den Bildungsstandards, S. 5

13.	Zu Wachstum und Krisen in Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt kritisch Stellung nehmen.
14.	Erkenntnisse für Orientierung in Gegenwart und Zukunft nützen.
15.	Transformationsprozesse in ihren unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Dimensionen bewerten.

Tab. 11: Deskriptoren zum Kompetenzmodell „Gesellschaft und Kultur“ (HAK, 2015)<sup>231</sup>

Die Deskriptoren beschreiben Bildungsziele mit Aspekten der Fachdidaktik, dafür werden auch Theorien für den Wissensaufbau berücksichtigt. Die spezifischen Formulierungen der Deskriptoren unterstützen die Betonung der Schüler\*innenperspektive und können als Zielvorgaben gesehen werden.<sup>232</sup> Die 15 Deskriptoren für den Fächercluster „Gesellschaft und Kultur“ beziehen sich auf insgesamt 82 Bildungs- und Lehraufgaben aus den Lehrplänen für „Politische Bildung und Geschichte“, „Geografie (Wirtschaftsgeografie)“ sowie „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“.

### 3.2.4. Die Idee von fächerübergreifenden Unterrichtsgegenständen

In den letzten Jahren ist speziell in der Schweiz und Österreich ein Trend zu einem Fächerverbund von Unterrichtsgegenständen festzustellen, dazu zählen die zuvor beschriebenen Gegenstände „GGP“ in der HTL und ebenfalls der Fächercluster „Gesellschaft und Kultur“ (HAK) mit dem eigens entwickelten Kompetenzmodell (IWK). Thomas Hellmuth hat sich mit diesen fächerübergreifenden Ideen sowie deren Nutzen und Nachteilen auseinandergesetzt.<sup>233</sup> Er erkennt bei beiden ein grundsätzliches Problem der Kompetenzmodelle, in denen Begriffe vermischt werden (Lernkonzepte, Unterrichtsprinzipien, Methoden...) und die Bildungsstandards zu stark von einer Außensteuerung geprägt sind. Bei einer genaueren Analyse der Fachbereiche „GGP“

<sup>231</sup> Politische Bildung und Geschichte (HAK), S. 12

<sup>232</sup> Vgl. Handreichung zu den Bildungsstandards, S. 5 sowie vgl. Fritz, Staudecker, Bildungsstandards in der Berufsbildung, S. 33

<sup>233</sup> Vgl. Hellmuth, Thomas, Politische Bildung im Fächerverbund, in: Wiener Beiträge zur politischen Bildung 5, Schwalbach 2017

und „IWK“ zeigen sich doch zwischen beiden deutliche Unterschiede: Bei „GGP“ stehen Kompetenzmodelle nebeneinander, die einzelnen Schwerpunktgegenstände sind jahrgangsweise hintereinander gereiht und somit findet auch keine sinnvolle Verschränkung der Fächer statt. Damit erreicht die Zusammenführung nicht den geplanten Mehrwert, „sondern verliert sich letztlich in der Beliebigkeit verschiedenster Herangehensweisen an ein Thema“<sup>234</sup>.

An den kaufmännischen Schulen wurde für den Fächerbereich „Gesellschaft und Kultur“ ein anderer Weg eingeschlagen: Das Kompetenzmodell für IWK baut auf eigens entwickelten und zu erwerbenden Kompetenzen auf, dafür werden die Gegenstände „Politische Bildung und Geschichte“, „Geografie“ sowie „Internationale Kultur- und Wirtschaftsräume“ eng miteinander verbunden. Dies ermöglicht einen Lernprozess im Sinne einer Lernprogression.

Die Rückmeldungen zu den kompetenzorientierten Unterrichtsbeispielen in IWK sind seitens der Schüler\*innen überwiegend positiv.<sup>235</sup> Letztendlich hängt es im Lehr- und Lerngefüge aber immer auch an den Lehrenden, welche Arbeits- und Lernmaterialien zur Verfügung gestellt und wie die Lernschritte für einen erfolgreichen Lernprozess gesetzt werden.

---

<sup>234</sup> Hellmuth, Politische Bildung im Fächerverbund, S. 129. Der Versuch einer Verschränkung findet sich in: Hellmuth, Thomas, Klepp, Cornelia, Politische Bildung: Geschichte - Modelle – Praxisbeispiele, Wien – Weimar 2010, S.116-123

<sup>235</sup> Vgl. Universität Graz, Auswertung Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- Und Kulturräume. Unterrichtsbeispiele für die Pilotphase 2015/16. Endbericht, Graz 2016

## 4. Kompetenzorientierung im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“

### 4.1. Lernprogression

„Wer Geschichte lehrt, versucht historisches Lernen zu ermöglichen“<sup>236</sup>, beginnt Peter Gautschis prozessbezogene Definition von Geschichtsunterricht. Mit Lernprogression bezeichnet man „Phasen der Entwicklung von Lernverläufen, in denen Wissen erworben und Kompetenzen aufgebaut werden“<sup>237</sup>. Empirisch gesehen spricht man von Lernentwicklungen, denen verschiedene Entwicklungs- und Lerntheorien zugrunde liegen. Historisch lässt sich das Erforschen von Lernprozessen bis in die Antike zurückverfolgen, beginnend bei den Sophisten mit der sozialen Geltung von Wissen. Ebenso rückten in der sokratisch-platonischen Diskussion über die Lehr- und Lernbarkeit von Wissen und Tugenden der Lernprozess und seine Voraussetzungen in den Blickpunkt einer wissenschaftlichen Forschung.<sup>238</sup> Im Geschichtsunterricht ging es lange um die Vorstellung und das Ziel, Wissen und Einsichten additiv entlang einer chronologischen Zeitleiste anzuhäufen. Diese Kombinationen von zeitlich geordneten und längsschnittartigen Themenanordnungen lassen sich bis heute in verschiedenen Lehrplänen und Schulbüchern des Unterrichtsgegenstandes Geschichte wiedererkennen.

Ausgehend von der Basis einer Lernlogik müssen im Rahmen der Lernprogression verschiedene Dimensionen der Bildung eingebracht werden:<sup>239</sup> Eine kategoriale Bildung, die nicht mit Sachinhalten des „Lernstoffs“ gleichzusetzen ist, wird mit elementaren, übergreifenden Zusammenhängen über den Lerngegenstand gelegt. Gleichmaßen hohe Bedeutung wird dem konzeptuellen Lernen beigemessen, dieses

---

<sup>236</sup> Zülsdorf-Kersting, Meik, Geschichtsunterricht als soziales System. Theorie des Geschichtsunterrichts, in: Fenn, Monika, Gautschi, Peter, Meyer-Hamme, Johannes, Thünemann, Holger, Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), Geschichtsunterricht erforschen, Frankfurt/M. 2018, S. 42 sowie Gautschi, Peter, Geschichte Lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 2005, S. 5

<sup>237</sup> Körber, Andreas, Lernprogression, in: Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.), Schwalbach 2006, S.119

<sup>238</sup> Vgl. Göhlich, Michael, Wulf, Christoph, Zirfas, Jörg, Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim Basel 2014, S. 13

<sup>239</sup> Vgl. Hellmuth, Historisch Politische Sinnbildung, S. 224ff

ist eng mit der Prozessorientierung verbunden. Eine weitere Dimension bilden historische und politische Basiskonzepte.<sup>240</sup>

Konkrete fachspezifische historische Modelle der Lernprogression sind bisher nicht ausgearbeitet worden<sup>241</sup>, es gibt jedoch sehr wohl verschiedene Ansätze. Die Gruppe FUER und ebenfalls Hans-Jürgen Pandel haben sich mit der Lernprogression im Sinne einer Graduierung mittels Anforderungsstufen auseinandergesetzt. Das dreistufige Graduierungskonzept von FUER ist deutlich in den österreichischen Bildungsstandards und deren Kompetenzmodellen eingeflossen. Kurz gefasst können Schüler\*innen innerhalb dieser Niveaus mit reproduktiven, analytischen oder reflexiven Fähigkeiten problemlösende Aufgaben bewältigen.

<b>Untersuchungsbereiche zur Messung von für fachspezifische Lernprogression förderlichen Elementen in Schulbüchern</b>	<b>Untersuchungskategorien des Analyserasters</b>
<b>Wiederholung und Vertiefung</b> von Teilkompetenzen (und Basiskonzepten) historischen Denkens	Teil- oder Einzelkompetenzen aus dem Bereich der Frage-, Re-Konstruktions- und Orientierungskompetenzen
Fachdidaktische <b>Diagnose</b> und <b>Differenzierungsmöglichkeiten</b>	Differenzierungsmöglichkeiten
<b>Zunehmende Selbstständigkeit</b> des Vollzuges von Kompetenzen historischen Denkens (Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hilfestellung zur Quelle/zur Aufgabenstellung</li> <li>- Vorausgesetztes prozedurales Wissen (Methodenwissen)</li> <li>- Grad an Offenheit</li> </ul>

Tab. 12: Progressionsparameter für fachspezifische Lernprogression (FUER, 2006)<sup>242</sup>

<sup>240</sup> Anmerkung: Auf das Lernen mit Konzepten wird bereits im Kapitel „Forschungsstand“ eingegangen, auf Bildungsdimensionen und Basiskonzepte im Kapitel „Historisches Lernen“.

<sup>241</sup> Vgl. Buchberger, S. 164

<sup>242</sup> Buchberger, S. 171 sowie Schreiber, Schöner, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Struktur-Modell.

Starke Kritik an Stufenmodellen kommt von Hans-Jürgen Pandel.<sup>243</sup> Kann es in einem komplexen Gebilde wie Geschichtsbewusstsein oder historischem Lernen überhaupt Stufen geben? Anhand welcher Erklärung vollzieht sich die Entwicklung eines solchen Levels zum nächsten? So hinterfragt Pandel, wie eine „Theorie der Lernprogression“ denn aussieht und ob es überhaupt eine gibt. Eine ähnliche Sichtweise findet sich bei Bodo von Borries:<sup>244</sup> Abstufungen werden oft sehr trivial vorgenommen und stehen großen Differenzen bezüglich Lernstand und Lerntempo der Schüler\*innen, die ja zusätzlich nach Alters- bzw. Klassenbereichen geteilt sind, gegenüber. Passt man Begrifflichkeiten an die Graduierungen oder an Perfektionsgrade des Lernalters an? Damit ergeben sich sowohl mit Erkenntnismethoden als auch mit der Stofforientierung Probleme. Schwierig erweist sich zudem eine Stufengraduierung, beginnend bei der Analysefähigkeit bis hin zur Schlüsselkompetenz „narrative Kompetenz“. Kompetenzen sind letztendlich „nicht zu einem Zeitpunkt geschlossene Komplexe von Wissen und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, sondern Dimensionen, in denen Entwicklungen stattfinden“<sup>245</sup>.

Nichtsdestotrotz geht es aus Sicht der Lehrenden darum, eine Lernumgebung zu schaffen, damit für den Geschichtsunterricht im Sinne der Lernprogression Lehr- und Lernprozesse stattfinden können, die einen optimalen Lehr- und Lerneffekt bewirken.<sup>246</sup> Dabei soll auch auf das „Lerninteresse“ hingewiesen werden. Der Begriff „Interesse“ wird in der Geschichtsdidaktik als relevanter Faktor eingeschätzt, primär durch die Gestaltung der Lernumgebung hervorgerufen und hat Auswirkungen auf den Lernprozess und die Lernergebnisse.<sup>247</sup> Als langfristige und hochwertige Ziele des Entwicklungsverlaufes der Lernprogression sollten Handlungsorientierung, Multiperspektivität sowie ein „selbstreflexives Ich“<sup>248</sup> stehen.

---

<sup>243</sup> Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 55

<sup>244</sup> Vgl. Borries, von Bodo, Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Studien zur Bildungsforschung, Band 21, Opladen & Farmington Hills, 2008, S. 42ff

<sup>245</sup> Buchberger, S. 169 sowie Körber et. al., Kompetenzen historischen Denkens, S. 433 sowie Hellmuth, Historisch Politische Sinnbildung, S. 163-165, S. 250f

<sup>246</sup> Vgl. Buchberger, S. 164

<sup>247</sup> Vgl. Bracke, Sebastian, Flaving, Colin, Emotionen im Geschichtsunterricht, in: Theorie des Geschichtsunterrichts, Fenn, Gautschi, Meyer-Hamme, Thünemann, Zülsdorf-Kersting (Hrsg), Geschichtsunterricht erforschen, Frankfurt/M. 2018, S. 133

<sup>248</sup> Vgl. Hellmuth, Historisch Politische Sinnbildung, S. 255

Anmerkung: Eine Erklärung dieses Begriffes findet sich bereits im Kapitel „Historisches Lernen“.

## 4.2. Leistungsfeststellung: Kompetenzdiagnose, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung

„Lernen und Leistung wird allgemein ein symbiotisches Verhältnis zu gegenseitigem Nutzen zugeschrieben: Ohne mentale Anstrengung kein Lernen und ohne Lernprozesse auch kein Leistungsvermögen. Konzeptionell, strukturell sowie prozessual sind beide jedoch zu unterscheiden und deshalb sind auch die Messung und Beurteilung der Lernleistung von der Erhebung des Lernstandes und der Feststellung der Lernwirksamkeit zu trennen.“<sup>249</sup>

Innerhalb der Leistungsfeststellung im Fach Geschichte unterscheidet man grundsätzlich die Lernstands- und Unterrichtsdiagnose, die Leistungs- und Lerngewinnfeststellung sowie die Noten- und Leistungsbeurteilung.<sup>250</sup> Christoph Kühberger bietet eine genaue Übersicht zu den Bereichen der Leistungsfeststellung. Im Folgenden sei ein Auszug daraus vorgestellt:<sup>251</sup>

### **Leistungsdiagnose:**

Feststellung von individuellen Lernständen der Schüler\*innen, um Lernentwicklungen zu erfassen, rückzumelden und zu ermöglichen. Dient der Orientierung, hier werden noch keine Bewertungen oder Beurteilungen vorgenommen, hat jedoch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung mit den Lernenden.

### **Leistungsbewertung:**

Bewertung von punktuell oder prozessual angelegten Leistungen der Schüler\*innen anhand differenzierter Bewertungskriterien. Ist- und erwarteter Soll-Zustand werden abgeglichen und dienen als Rückmeldung. Einsatz oftmals eigener Bewertungsmodelle („+,0,-“, Punkte, Prozente...) für Einzelaspekte einer Leistung.

<sup>249</sup> Brandl, Werner, Lernstand erheben, Lernwirksamkeit feststellen, Lernleistung beurteilen – eine Skizze des Bezugssystems, München 2017, S. 1

<sup>250</sup> Vgl. Borries, Bodo von, Empirie: Ergebnisse messen. Lerndiagnose im Fach Geschichte, in: Körber, Schreiber, Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens, Neuried 2007

<sup>251</sup> Vgl. Kühberger, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung, Schwalbach 2014, S. 11

**Leistungsbeurteilung:**

Gutachten über erbrachte Leistungen, die aus unterschiedlichen (kriteriengeleiteten) Aspekten zusammengesetzt werden und summativ in Form einer Note zum Ausdruck gebracht werden (= Notengebung).

Abb. 15: Arten der Leistungsfeststellung (Kühberger, 2014)

Obwohl mittlerweile zahlreiche gegenstandsspezifische Kompetenzmodelle einschließlich verschiedener Graduierungsniveaus vorliegen, gibt es zur Leistungsfeststellung oder generell zur Unterrichtsqualität von kompetenzorientiertem Unterricht insgesamt wenig empirische Forschung und somit folglich einen fehlenden Forschungsstand zur Leistungsdiagnose, Leistungsmessung und Notengebung im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Politische Bildung.<sup>252</sup> Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass in der Geschichtsdidaktik Skepsis darüber herrscht, ob Kompetenzerwerb grundsätzlich sinnvoll gemessen werden kann:<sup>253</sup> Eignet sich die Kompetenzorientierung mit Standards und punktuellen Messungen überhaupt für den Gegenstand Geschichte? Wie bewertet man bei Problemstellungen die unterschiedlichen Argumentationslinien der Schüler\*innen? Wie sind subjektive Urteile und die Toleranz von Positionen anderer zu bewerten? Werden mit graduierten Kompetenzniveaus nicht letztlich einheitliche und homogene Ergebnisse an historischem Lernen angestrebt, die gar nicht mehr als individueller Lernprozess verstanden werden können? Die vorliegende Arbeit wird sich also auch mit diesen Fragen beschäftigen (müssen).

Einen fundierten und aufschlussreichen Zugang zur kompetenzorientierten Messung stellt HiTCH<sup>254</sup> dar. Dabei handelt es sich um ein 2012 begonnenes Projekt in Zusammenarbeit verschiedener Geschichtsdidaktiker (Universitäten Hamburg, Eichstätt-Ingolstadt, Tübingen, PH Salzburg und weitere). Ziel dieses Forschungsprojektes ist es, Kompetenzen historischen Denkens in Large-Scale-

<sup>252</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting, Meik, Praetorius, Anna-Katharina, Geschichtsunterricht zuverlässig beurteilen. Vorstellung eines Beobachtungsinstrumentes zur Bestimmung von metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Heft 16, Göttingen 2017, S. 1

<sup>253</sup> Vgl. Hellmuth, Thomas, Der Trend zum Fächerverbund, S. 127ff

<sup>254</sup> HiTCH = „Historical Thinking - Competencies in History“

Vgl. [www.christophkuehberger.com/forschung-und-projekte/laufende-projekte/large-scale-testing-in-history-hitch/](http://www.christophkuehberger.com/forschung-und-projekte/laufende-projekte/large-scale-testing-in-history-hitch/) (1.5.2021)

Testungen diagnostizierbar zu machen.<sup>255</sup> Der (als österreichischer Beitrag zu wertende) Schwerpunkt der Salzburger Forschungsgruppe liegt im Bereich des Umgangs mit historischen Darstellungen der Vergangenheit.<sup>256</sup> Um historische Kompetenzen von Schüler\*innen zu messen, sind standardisierte Aufgaben entwickelt und am Ende der Sekundarstufe I eingesetzt worden.<sup>257</sup> Diese Kompetenztests greifen auf das FUER-Kompetenzmodell historischen Denkens zurück und beziehen sich bei den Messungen auf die bei FUER ausgewiesene historische Fragekompetenz, die historische Methodenkompetenz, die historische Orientierungskompetenz und die historische Sachkompetenz.<sup>258</sup> Die Gruppe HiTCH betont dabei, dass Kompetenzen nicht direkt messbar seien, sondern aus messbaren Sachverhalten („Indikatoren“) geschlossen werden müssen.<sup>259</sup> In der ersten Phase der empirischen Untersuchung wurden 52 Schulen ausgewählt und dabei 2853 Schüler\*innen getestet. Die Forschungsgruppen untersuchten nicht mehrere Kompetenzen gleichzeitig, sondern testete immer Teiloperationen historischen Denkens isoliert, jeweils auf eine Hauptkompetenz bezogen. Laut der Projektgruppe stellte die Sicherstellung der jeweiligen Gütekriterien ein wichtiges Ziel dar, die Aufgaben selbst wurden durchwegs „geschlossen“ ausgearbeitet und eingesetzt. Mittlerweile beginnt im Jahr 2022 die bereits dritte Phase von HiTCH.<sup>260</sup> Die bisherigen Ergebnisse liefern laut der Projektgruppe den Nachweis, dass mit standardisierten Tests die Lernwirksamkeit von kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht erbracht werden kann.<sup>261</sup> Manuel Köster rezensiert dazu, dass HiTCH einen bedeutsamen Wert für methodische Standards im Bereich der „Messung“ historischen Denkens darstellt, darin aber auch Grenzen

---

<sup>255</sup> Vgl. Trautwein, Ulrich, Bertram, Christiane, Borries, Bodo von, Brauch, Nicola, Hirsch, Matthias, Klausmeier, Kathrin, Körber, Andreas, Kühberger, Christoph, Meyer-Hamme, Johannes, Merkt, Martin, Neureiter, Herbert, Schwan, Stephan, Schreiber, Waltraud, Wagner, Wolfgang, Waldis, Monika, Werner, Michael, Ziegler, Béatrice, Zuckowski, Andreas, Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking - Competencies in History" (HiTCH), Münster - New York 2017, S. 11

<sup>256</sup> Vgl. HiTCH – Entwicklung eines historischen Kompetenztests für Large-Scale-Assessments <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew5/didaktik-geschichte/projekte-tabelle/hitch.html> (1.5.2021)

<sup>257</sup> Vgl. Historical Thinking: Competencies in History (HiTCH) <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/hector-institut-fuer-empirische-bildungsforschung/forschung/aktuelle-studien/hitch/#c1510407> (1.5.2021)

<sup>258</sup> Vgl. Trautwein, Ulrich et al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen, S. 25

<sup>259</sup> Vgl. Ebenda, S. 59

<sup>260</sup> Vgl. HiTCH III - Historical Thinking Competencies in History <https://www.geschichtsdidaktik.com/projekte/hitch/> (1.5.2021)

<sup>261</sup> Vgl. Trautwein, Ulrich et al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen, S. 117

derartiger Forschungszugänge zu erkennen sind.<sup>262</sup> Für die vorliegende Untersuchung stellt das Projekt HiTCH einen aufschlussreichen Zugang zu kompetenzorientierten Messungen dar und soll ansatzweise auch in die vorliegende empirische Untersuchung einfließen. Diese verwendet allerdings nicht nur geschlossene Aufgabenstellungen. Die Erforschung des kompetenzorientierten Unterrichts weist folglich noch viele Leerstellen auf.

Kompetenzorientierter Unterricht zielt unter anderem auf eine Hebung und Gewährleistung der Unterrichtsqualität. Damit sollen traditionell fehlerhafte Formen der Leistungsfeststellung vermieden werden: Dass sich nämlich der Blick der Lehrenden vor allem auf die Fehler und Hemmnisse im Lernprozess richtet<sup>263</sup> und sich gleichzeitig die Leistungsbeurteilung an der Reproduktion von vorgefertigtem Schülerwissen orientiert. In einer prozessualen, kompetenzorientierten Leistungsfeststellung bedarf es der Beobachtung, der Beschreibung und der Bewertung von Leistungen, die bestimmte Fähigkeiten wie die Methoden-, Analyse-, Urteils- und die Handlungskompetenz einschließen.<sup>264</sup> Für die Lehrenden beginnt daher schon in der Phase der Diagnostik die zentrale Aufgabe, die vielfältigen Vorstellungen der Lernenden zu erheben, zu analysieren und zu verstehen und diese Erkenntnisse bestmöglich in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Um dieses individuelle Lernen zu optimieren, werden die Voraussetzungen und Bedingungen der Lehr- und Lernprozesse ermittelt, die Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt.<sup>265</sup> Es braucht also praxistaugliche Diagnosemethoden, die Erkenntnisse darüber liefern, wie Schüler\*innen historische und politische Phänomene wahrnehmen und bewerten. Für die Kompetenzerfassung und die Kompetenzdiagnose stehen unterschiedliche Zugänge zur Verfügung. Mit einer subjektiven Erfassung nehmen Lernende selbst eine Einschätzung ihrer Kompetenzen vor, also auch eine Bewertung des eigenen Lernerfolgs, mittels einer objektiven Erfassung erfolgt die Erhebung anhand von

---

<sup>262</sup> Vgl. Köster, Manuel, Rezension zu: Trautwein, Ulrich, Bertram, C., Borries, B. von, Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W. et al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking – Competencies in History" (HiTCH). Münster 2017 <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26108> (1.5.2021)

<sup>263</sup> Vgl. Kühberger, Christoph, Windischbauer, Elfriede, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach 2012, S. 32

<sup>264</sup> Vgl. Deichmann, Carl, Politische Bildung bewerten: Methoden der Evaluation und Leistungsbewertung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2014, S. 525

<sup>265</sup> Vgl. Mosch, Mirka, Methoden der Diagnostik: Vorstellungen und Vorwissen erfassen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2014, S. 415f

externen Kriterien durch die Lehrenden von außen.<sup>266</sup> Kompetenzorientiertes und prozessorientiertes Beurteilen rückt somit eine lernsteuernde Beurteilung in den Fokus, es erleichtert eine differenziertere Beurteilung und führt zu vielfältigen Leistungsnachweisen.<sup>267</sup> Leistungsfeststellung soll den Lernenden und den Lehrenden Rückmeldung über die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse geben, um Stärken und Schwächen festzustellen und gegebenenfalls notwendige Fördermaßnahmen einzuleiten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese neue, auf Kompetenzen und Selbständigkeit ausgerichtete Lernkultur auch neuer Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bedarf.<sup>268</sup>

Christoph Kühberger beschreibt eine große Auswahl an „Tools“ für die punktuelle Leistungsfeststellung im (kompetenzorientierten) Unterricht:<sup>269</sup> Testformate mit geschlossenen, halboffenen, offenen und „geöffneten“<sup>270</sup> Aufgaben sowie mündliche Varianten und „Tools“ der prozessorientierten Leistungsfeststellung. Außerdem Themenmappen, Portfolios, Kompetenzraster, dialogische Modelle und die kontinuierliche Dokumentation der mündlichen Mitarbeit. Ergänzen kann man dies mit den von Adamski formulierten „expliziten Methoden und Verfahren“ der Diagnose wie Schülerbeobachtungsbögen, Diagnosebögen, Selbstbeurteilungsbögen und Bewertungsbögen für schüleraktive Unterrichtsformen.<sup>271</sup>

Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in historischem Lernen bedürfen bestimmter Beurteilungskriterien, sogenannter Gütekriterien. Die von Experten der Fachdidaktik vorgeschlagenen Modelle bleiben diesbezüglich leider oft äußerst vage, ein sehr konkretes Untersuchungsmodell von Peter Gautschi wird hier näher vorgestellt.<sup>272</sup>

---

<sup>266</sup> Vgl. Brandl, Lernstand erheben, Lernwirksamkeit feststellen, Lernleistung beurteilen, S. 9

<sup>267</sup> Vgl. Bertschy, Beat, Riedo, Dominicq, Baeriswyl, Franz, Kompetenzen beurteilen.– Kohärent und kompetent, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, 2014, S. 379

<sup>268</sup> Vgl. Kühberger, Windischbauer, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht, S. 32

<sup>269</sup> Vgl. Kühberger, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht, S. 33-70

<sup>270</sup> Anmerkung: Für diese Aufgabenstellungen gibt es geringe bis gar keine Vorgaben, sie setzen jedoch trotzdem Impulse für eine Auseinandersetzung mit einem Thema. Die Schüler\*innen wählen individuelle Aufgabenstellungen und Lösungswege. Kühberger, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht, S. 48

<sup>271</sup> Vgl. Adamski, Historisches Lernen Diagnostizieren, S. 12

<sup>272</sup> Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 179f

<b>Gütekriterien</b>	<b>Zitate mit Schlüsselmerkmalen</b>
1. Bedeutsames Thema.	- Aktualitätsbezug - Gegenwartsbezug aus Herleitung und historischem Thema
2. Thematisierung von menschlichem Handeln in gesellschaftlicher Praxis.	- Identifikationsmöglichkeiten - Verbinden von statistischen Erhebungen und menschlichen Erfahrungen (mit Hilfe der Lehrkraft)
3. Thematisierung von Veränderungen in der Zeit und von Entwicklungszusammenhängen.	- Vergleichen von verschiedenen Regierungssystemen - Unterschiede zwischen einst und heute: Was haben die Menschen aus der Geschichte gelernt?
4. Sachrichtigkeit, Multiperspektivität, Kontroversität.	- fachwissenschaftliche Richtigkeit - verschiedene Perspektiven werden eingenommen, es erfolgt ein Perspektivenwechsel
5. Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden.	- gegenwarts- und lebensweltbezogener Inhalt der Unterrichtseinheit
6. Exemplarische und zielgruppenangepasste Repräsentationen von Geschichte.	- neue, angemessene Medien - visuelle Unterstützung
7. Sicherung einer effizienten Klassenführung und Zeitnutzung.	- Binnendifferenzierung durch zusätzliches Material - Einbeziehen des Schulbuches - die Aufgaben steigen taxonomisch von einer elementaren Aufgabe bis zum Beurteilen und entsprechenden Begründen an
8. Förderung eines unterstützenden Klassenklimas.	- Lehrperson geht auf Schüler individuell und wertschätzend ein.

9. Gewährleistung von anregenden, aktivierenden und angepassten Lerngelegenheiten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- effiziente, interessante und sinnvolle Aufgabenstellungen</li> <li>- Lehrperson macht Sinn und Zweck der einzelnen Arbeitsschritte deutlich</li> </ul>
10. Schaffung von angemessener Klarheit und Strukturiertheit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- klare Regeln</li> <li>- strukturierte Lektionen</li> </ul>
11. Wahrnehmung von historischen Zeugnissen und von Veränderung in der Zeit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Erkundungen</li> <li>- Fragen formulieren, die persönlich wichtig sind</li> </ul>
12. Erschließung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die Lernenden arbeiten selbstständig mit Quellen, werten diese aus und präsentieren ihre Ergebnisse</li> <li>- Methodenschulung (Karikatur)</li> </ul>
13. Interpretation (Analyse und Deutung) von Geschichte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schüler sollen zwischen Tatsache, Meinung und Begründung unterscheiden können</li> <li>- Prozesseinübung mit quellengestützten Sachurteilen</li> </ul>
14. Orientierung: Sinnbildung über Zeiterfahrung und Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- über aufklärerische Postulate und liberale Freiheitsrechte führt der Lernprozess zum differenzierten Abwägen von Fallbeispielen aus der Gegenwart</li> <li>- Exposition der eigenen Meinung</li> </ul>
15. Aneignung und Wiedergabe von Wissen über Vergangenes und Verständnis von Geschichte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenfassung und Festigung (im Tafelbild)</li> <li>- Wissenserarbeitung als Mittel und Voraussetzung von historischen Sinnkonstruktionen</li> </ul>

Tab. 13: Gütekriterien für die Leistungsbeurteilung (Untersuchungsmodell Gautschi, 2009)

Nicht vergessen werden dürfen die schon zuvor erwähnten allgemeinen pädagogischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität. Da bei der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung der Beobachtung eine geradezu fundamentale Bedeutung zukommt, warnt Adamski: Beobachtungen sind oft subjektiver Natur, zu den Ursachen für besondere Leistungen und genauso für Lernschwierigkeiten dringen diese dann nicht durch. Solche Beobachtungsfehler bleiben zumeist praktisch ohne Konsequenz. Als häufige Fehler führt Peter Adamski folgende an: <sup>273</sup>

> Ersteindruck (Primacy Effekt): Aufgrund des ersten Eindrucks, den man von einer Person oder einer Situation gewinnt, wird eine spontane Beurteilung gefällt, die wiederum auf alle folgenden Beobachtungen und deren Bewertungen Einfluss nimmt.

> Vorurteile (Rosenthal Effekt): Schülerinformationen, spontane Zuneigung oder Ablehnung einer Person und die daraus gebildeten Meinungen wirken sich auf die Beobachtungen und die damit verbundene Beurteilung aus.

> Global-Eindruck (Halo Effekt): Ein beobachtetes Merkmal wird als derart dominant wahrgenommen, dass es die Beobachtung der anderen Merkmale stark beeinflusst und zu Verzerrungen in der Bewertung führt.

> Fehlzusammenhänge (Ähnlichkeitseffekt): Personen neigen dazu, eigene Charakteristika auf andere zu übertragen bzw. aus einer beobachteten Verhaltensweise auf Charaktereigenschaften zu schließen.

Abschließend lässt sich für die Leistungsfeststellung im historischen Lernprozess zusammenfassen: Auf die Lernvoraussetzungen abgestimmte, problemorientierte Lernaufgaben und eine positive Lernumgebung eröffnen Lernwege, die zu Lernsituationen führen, welche letztendlich die Überprüfung von Lernzielen und darüber hinaus Niveaus der Kompetenzentwicklung ermöglichen.<sup>274</sup>

---

<sup>273</sup> Vgl. Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 15

<sup>274</sup> Vgl. Ebenda, S. 10

### 4.3. Aufgabenstellungen als zentrale Instrumente der Untersuchung

Für die Untersuchung stellen kompetenzorientierte und mit Gautschis Gütekriterien versehene Aufgabenstellungen die zentralen Instrumente dar, um zu qualitativen und aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen. Der Aufbau eines Lernprozesses enthält dialogisches Lernen, die Fähigkeit zur Reflexion, Rückkoppelungsphasen und bietet den Schüler\*innen individuelle Lernwege.<sup>275</sup> Dies führt zur Frage, welche unterrichtsmethodischen Zugänge und Aufgabenstellungen dazu hilfreich sind.

Nach tradierter Didaktik sollen jüngere Kinder einfache Probleme und Sachverhalte lösen, ältere dagegen schwierigere und komplexere Aufgaben. Langeweile auf der einen und Frustration durch Scheitern auf der anderen Seite sollen so vermieden werden. In der Lernpsychologie wird darauf hingewiesen, dass Lernaufgaben nicht genau dem Lernniveau der Schüler\*innen entsprechen, sondern etwas schwieriger gestellt werden sollen, damit sie einen Herausforderungscharakter behalten.<sup>276</sup> Dies führt jedoch erwiesenermaßen bei einem Teil der Schüler\*innen zu einer Überforderung. Hans-Jürgen Pandel dagegen verweist auf die Gefahr der Unterforderung im Geschichtsunterricht: Er kritisiert, dass die zumeist reproduktiven und faktenfixierten Fragen und Aufgaben Schüler\*innen unterfordern und demotivieren, die Fähigkeit komplexen Denkens wird zu selten gefordert. Daher meint Pandel, dass sich der gestufte Aufbau von Kompetenzen als hilfreich erweisen muss. Die Lehrkräfte benötigen Fingerspitzengefühl und methodisches Geschick, um Themen und Inhalte gemäß dem Leistungsvermögen der Lernenden aufzubereiten und von Jahr zu Jahr zu steigern.<sup>277</sup> Dies bedeutet für das Unterrichtsgeschehen individuelle Anpassung und individuelle Differenzierung.

Für die Bildungsstandards dienen Aufgabenstellungen der Qualitätssicherung, standardbasierte Aufgaben werden in der Folge als Qualitätssicherungsmaßnahmen

---

<sup>275</sup> Vgl. Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, (Hrsg.) Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2015, S. 39

<sup>276</sup> Vgl. Petschenka, Anke, Ojstersek, Nadine, Kerres, Michael, Lernaufgaben gestalten. Lerner aktivieren mit didaktisch sinnvollen Lernaufgaben, Universität Duisburg – Essen 2004, S. 4-12, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Flearninglab.uni-due.de%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Flernaufgaben-ke-pet1a\_0.pdf&clen=227063&chunk=true (12. 3. 2022)

<sup>277</sup> Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 54

bezeichnet.<sup>278</sup> Lernaufgaben gelten somit als Schlüssel zur Initiierung historischer Denkprozesse und sollen anregende, aktivierende und dem Lernen angepasste Lerngelegenheiten schaffen. Konkret werden die Lernenden laut Bildungsziel mit fachlichen Herausforderungen und Phänomenen konfrontiert, um neue Kompetenzen zu erwerben und anzuwenden. Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte sollen „über die Kenntnisnahme bereits vorliegender Erzählungen und Deutungen hinausgehen, um die eigenständige Herausarbeitung eigener Narrationen und die kritische Hinterfragung bestehender Erzählungen in wechselseitigen Re- und De-Konstruktionsprozessen anzuregen“<sup>279</sup>. Derartige Aufgaben entsprechen letztlich sehr stark geschichtswissenschaftlichen Operationen der klassischen Kompetenzmodelle für historisches Lernen. Es wird kaum berücksichtigt, dass der Geschichtsunterricht den Schüler\*innen helfen soll, ihre eigene Lebenswelt zu meistern. Die Qualität des Unterrichts hängt somit von der Qualität der Aufgaben ab.

Während - wie zuvor schon beschrieben - relativ wenig über die Leistungsfeststellung (Leistungsdiagnose, Leistungsbewertung, Leistungsbeurteilung) untersucht bzw. veröffentlicht worden ist, bietet die Fachwissenschaft zur Modellierung und Konstruktion von kompetenzorientierten Lernaufgaben mehr Forschungsgrundlagen. Laut Christian Heuer sollen geschichtsspezifische Arbeitsaufträge „verständlich sein, Offenheit aufweisen, fordern, differenzieren, zur Kooperation anregen, Operatoren beinhalten und zum Erzählen anregen“<sup>280</sup>. Dieser Ansatz bekommt durch Holger Thünemann eine Erweiterung mittels der Bereiche „Historische Leitfragen“, „Historische Werturteilsbildung“ und „Historische Reflexion“. Diese drei Bereiche bilden einen fachdidaktischen Kern, der über den Prozess des „historischen Erzählens“ miteinander vereint wird:<sup>281</sup>

---

<sup>278</sup> Vgl. Vock, Miriam, Anand Pant, Hans, Standardbasierte Aufgaben, Leistungsvergleiche und Schulinspektionen. Potentiale der Ländermaßnahmen für die schulische Qualitätssicherung, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Berlin 2008, S. 310f

<sup>279</sup> Bramann, Christoph, Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern, in: Bernhard, Roland, Bramann, Christoph, Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/M. 2018, S. 186

<sup>280</sup> Bramann, S. 187f

<sup>281</sup> Vgl. Thünemann, Holger, Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12, Göttingen 2013, S. 146ff



Abb. 16: Qualitätsdimensionen historischer Lernaufgaben (Thünemann, 2013)<sup>282</sup>

Adamski schätzt Aufgaben ebenso als entscheidende Faktoren für gelingende Lernprozesse ein, mit ihnen werden fachliche Anforderungen bewältigt und Lösungen für Probleme gefunden. Dies stellt den Kerngedanken der Kompetenzorientierung dar. Für die Konstruktion von Aufgabenstellungen nennt er die nachfolgenden Kriterien:<sup>283</sup> Diese sollen...

- > konsequent kompetenzorientiert formuliert sein
- > eine Problemorientierung aufweisen
- > offen formuliert sein, um komplexe Denkprozesse anzuregen
- > motivierend wirken
- > Operatoren enthalten, um zielgerichtetes Schülerhandeln zu ermöglichen
- > Lernprodukte als Ergebnis nennen
- > zu Kooperationen anregen
- > von einer historischen Frage als Lernimpuls ausgehen

<sup>282</sup> Thünemann, Holger, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven, in: Bernhard, Roland, Bramann, Christoph, Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/M. 2018, S. 27

<sup>283</sup> Adamski, Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht, S. 44

> ein historisches Sach- und/oder Werturteil als Lernziel anstreben

> in ein Produkt münden, das Narration als Metakompetenz historischen Denkens und Lernens spiegelt, also narrative Kompetenz diagnostizieren lässt

Das letztgenannte Kriterium ist insofern interessant, da Adamski hier ganz konkret die Möglichkeit zur Lerndiagnose einfordert. Begrifflich unterscheiden Aufgabenformate zum einen Makroprozesse historischen Lernens, das bedeutet zumeist ein längeres Unterrichtsvorhaben (thematisch oder zeitbezogen, z. B. als Unterrichtseinheit), andererseits Mikroprozesse historischen Lernens, beispielsweise mit dem Fokus auf die einzelnen Schritte einer Aufgabenstellung.<sup>284</sup>

Die Aufgabenarchitektur sollte multiperspektivisch sein. Der Begriff der Perspektivität unterscheidet in der Bildungswissenschaft drei Ausdrucksformen:<sup>285</sup> Multiperspektivität, hier werden verschiedene Quellen in einem historischen oder politischen Sachverhalt miteinander verstrickt. Bei der Kontroversität werden zu einem Sachverhalt auch spätere - zum Sachverhalt zeitfern entstandene Darstellungen - eingebracht. Die Pluralität als dritte Ausdrucksform bezieht sich auf Ansichten und Urteile über einen historischen oder politischen Sachverhalt, die sich in der Auseinandersetzung mit multiperspektivischen und kontroversen Darstellungen der Schüler\*innen gebildet haben.

Im Lehr- und Lernprozess lässt auch Peter Gautschi Lernaufgaben den Stellenwert als Schlüsselfaktoren für guten Geschichtsunterricht zukommen. Er differenziert verschiedene Aufgabentypen:<sup>286</sup>

<b>Aufgabentypus</b>	<b>Materialbasis</b>	<b>Bearbeitungs- perspektive</b>	<b>Resultat, Bemerkung dazu</b>
Wahrnehmungsaufgabe	- (in Testsituationen: Bilder)	Fragen stellen, Vermutungen äußern, Quellen und Darstellungen	Quelle, Darstellung, Frage, Vermutung

<sup>284</sup> Vgl. Adamski, Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht, S. 45f

<sup>285</sup> Vgl. Bergmann, Klaus, Multiperspektivität, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2004, S. 66

<sup>286</sup> Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, Kapitel 6

		suchen und finden, Zeitdifferenzen erkennen	Rechercheaufgaben, Assessment
Erschließungs- aufgabe	Quelle, Darstellung	Phänomene, Sachverhalte, Personen identifizieren; gattungsspezifisches Charakterisieren und Verstehen	Sachanalyse  Umformungs- und Gliederungsaufgaben, Multiple Choice- Aufgaben; materialimmanente Aussage
Interpretations- aufgabe	mehrere Quellen und Darstellungen	ordnen, vergleichen, in Beziehung setzen, Ursache und Wirkung beschreiben, eine Geschichte erzählen, eine Erklärung abgeben	Sachurteil  Aufsatz, Aufgaben, die ein Heraussteigen aus den Materialien ins Universum des Historischen erfordern
Orientierungs- aufgabe	-	Bezug herstellen von Phänomenen der Vergangenheit zur Gegenwart, Sinnbildungsmuster reflektieren, Werturteile diskutieren	Werturteil  Transferaufgaben, die Argumentation erfordern, Reflexion
Wissensaufgabe	-	Wiedergabe von Erlernem in der erlernten oder in einer transformierten Form.	Sachanalyse, Sachurteile, Werturteile

			Alle Aufgaben können zu Wissensaufgaben werden.
--	--	--	---

Abb. 17: Aufgabentypen (Gautschi, 2009)

Mit diesem aufgabenzentrierten Unterricht soll den Schüler\*innen das Erarbeiten und Entdecken ermöglicht und dies zudem gestärkt werden. Gautschi beschreibt mit drei Merkmalen aufgabenzentrierten Unterricht: Erstens berücksichtigt individualisiertes Lernen ein unterschiedliches Lerntempo, Leistungsvermögen sowie unterschiedliche Interessen von Lernenden. Somit unterstützen solche Lernaufgaben schülergesteuertes Lernen. Zweitens ist die Rolle der Lehrperson bedeutend, die für den Lernprozess Materialien auswählt und von ihr gestellte Aufgaben einsetzt. Aufgabenzentrierter Unterricht ist unter diesem Aspekt also auch lehrergesteuert. Drittens - wie schon zuvor von Bergmann erwähnt – ist die Multiperspektivität zu nennen, um Probleme und Inhalte aus verschiedenen Perspektiven, unter variierenden Aspekten und von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten.<sup>287</sup> Diese drei Kriterien Gautschis fördern das zuvor schon mehrmals hervorgehobene „subjektorientierte Lernen“ inklusive dessen neuer Struktur an Aufgabenarchitektur.

Die Standardfrage sollte also nicht mehr „Was haben wir durchgenommen?“, sondern „Welche Vorstellungen und Fähigkeiten sind entwickelt worden?“ lauten, als Zeichen einer qualitativen und kompetenzorientierten Lernkultur.<sup>288</sup>

#### 4.4. Bildanalyse und Entschlüsseln von politischen Wahlplakaten

„Bilder bleiben uns in der Regel länger im Gedächtnis als gesprochene oder gelesene Worte“.<sup>289</sup> Es sind die Bilder, die in der Berichterstattung und in den Medien den gewünschten Nachdruck verleihen. Und es sind auch die Bilder, die Interesse wecken,

<sup>287</sup> Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, Kapitel 6.3.3.

<sup>288</sup> Vgl. Breit, Gotthard, Weißeno, Georg, Von der traditionellen Aufgabenkultur zu kompetenzorientierten Lernaufgaben, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Berlin 2008, S. 411

<sup>289</sup> Krammer, Reinhard, Zu lernen, sich ein Bild zu machen! Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung politikbezogener Methodenkompetenz durch Bildanalyse, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Tanzer, Ulrike, Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung, Band 5, Innsbruck 2010, S. 202

Begeisterung oder Empörung bewirken und auf Missstände hinweisen. Dass Schüler\*innen vordergründig dokumentierende Bilder als besonders glaubwürdig einschätzen, ist Lehrkräften bekannt.<sup>290</sup> Wir alle machen uns von der Vergangenheit – wortwörtlich – unser „Geschichtsbild“, das wesentlich von visuellen Eindrücken aus der Vergangenheit geprägt ist. Historisches und politisches Denken sind daher stark von Bildern bestimmt.<sup>291</sup> Die Suggestivkraft von politischen Botschaften, die über Bilder vermittelt werden, ist hoch, deshalb benötigen Jugendliche methodische Kompetenzen, um diese Botschaften entschlüsseln zu können. Schüler\*innen müssen sich deswegen den Umgang mit bildlichen Quellen aneignen, „um das Bewusstsein zu schulen, dass Bilder zu einem bestimmten Zweck und mit einer spezifischen Absicht hergestellt worden sind. Bilder sind Teil der Geschichte selbst, viele von ihnen wurden mit dem expliziten Bemühen erstellt, auf ihren Verlauf Einfluss zu nehmen“<sup>292</sup>. Dies können politische Wahlplakate genauso wie Zeitungsfotos, Karikaturen oder Gemälde von Monarchen sein. Für ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein stellen demnach eine kompetente und kritische Analyse sowie die Interpretation und De-Konstruktion von historischen und politischen Bildern einen unverzichtbaren Teil des Geschichtsunterrichts dar.<sup>293</sup>

Die Geschichtsdidaktik verfügt über kein konkret ausgewiesenes Modell zur Bildinterpretation,<sup>294</sup> oft sind es pädagogische Vorgehensweisen für drei- oder vierstufige Arbeitsschritte, die sorgfältig angeleitet und aufgebaut werden müssen.<sup>295</sup> Den meisten liegt die Methode von Panovsky zugrunde, dessen dreistufiges Interpretationsmodell zur wissenschaftlichen Analyse von Einzelbildern angewandt

---

<sup>290</sup> Vgl. Krammer, Reinhard, Historische Kompetenzen erwerben – Durch das Arbeiten mit Bildern? In: Ammerer, Heinrich (Hrsg.), Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006, S. 21

<sup>291</sup> Vgl. Krammer, Zu lernen, sich ein Bild zu machen, S. 202

<sup>292</sup> Eigler, Nikolaus, Kühberger, Christoph, Zur kompetenzorientierten Einbindung von Bildern in Schulbüchern, in: Bernhard, Roland, Bramann, Christoph, Kühberger, Christoph, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/M. 2018, S. 161f

<sup>293</sup> Vgl. Krammer, Reinhard, Historische Kompetenzen erwerben, S. 21 sowie vgl. Windischbauer, Elfriede, Wahlwerbungen in Printmedien analysieren. In: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Windischbauer, Elfriede (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht, Zentrum Polis, Wien 2009, S. 46

<sup>294</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Bildinterpretation, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2004, S. 172

<sup>295</sup> Vgl. Besand, Anja, Mit Bildern lernen: Vom Foto bis zum Videoclip, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch Politische Bildung, Reihe Politik und Bildung, Band 69, Schwalbach 2014, S. 464

wird.<sup>296</sup> Hans-Jürgen Pandel beginnt seinen Ansatz der Bildinterpretation mit einer ersten Erschließung der Bildelemente, in einem zweiten Schritt soll der Bedeutungssinn der Bildelemente herausgearbeitet werden. Danach stellt sich die Frage nach dem historisch-politischen Zusammenhang und nach einem Zweck der Quelle. Die abschließende Interpretation beinhaltet neben der Bildgegenwart (Entstehungskontext) auch die Zeitdimensionen Vergangenheit und Zukunft und bezieht sich auf eine narrative Kompetenz.<sup>297</sup>

Man kann beim Arbeiten mit und Interpretieren von Bildern sogar noch Schritte weitergehen, beispielsweise mit der Lernaufgabe „Dialogisieren und Dramatisieren“:<sup>298</sup> „Was könnten die Menschen, die auf dem Bild/Foto abgebildet sind, gerade denken?“ (eventuell mit eingefügten Sprechblasen als Hilfestellung). Diese Technik stärkt die Übernahme und Analyse von fremden Perspektiven. Bildanalyse hat darüber hinaus immer mit Quellenkritik zu tun, mit Interessen und Absichten, die dahinter stehen, und der „gewollten und tatsächlichen Wirkung auf den Rezipienten“<sup>299</sup>. Jede Bildanalyse ist jedoch ein Unterrichtsvorhaben mit ungewissem Ausgang: Kann die Intention des Künstlers erfasst werden? Gelingt es, die Botschaften eines Plakatgestalters oder eines Karikaturisten zu dechiffrieren? Eine volle Gewissheit darüber bekommen Lehrkräfte nicht.<sup>300</sup> Dazu kommt die Subjektivität jedes einzelnen Lernenden: Beeinflusst durch Sozialisationsprozesse, die jemanden prägen und die damit verbundenen subjektiven Interpretationen. Bilder stellen aber in vielfacher Hinsicht Lernhilfen dar. Sie ermöglichen zahlreiche und fächerverbindende Verbindungsmöglichkeiten, zudem regen sie zum Fragen an und fördern die narrative Kompetenz.<sup>301</sup> Bildanalysen eignen sich für ein reflektiertes und methodisches Vorgehen im kompetenzorientierten Unterricht.

---

<sup>296</sup> Vgl. Talkenberger, Heike, Historische Erkenntnis durch Bilder. Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, Hanno, Link, Jörg, Tosch, Frank (Hrsg.), Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997, S. 11-26

<sup>297</sup> Vgl. Pandel, Bildinterpretation, S. 178ff

<sup>298</sup> Vgl. Bernhardt, Markus, Erarbeitung von Unterrichtsplanung, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2004, S. 631

<sup>299</sup> Krammer, Reinhard, Historische Kompetenzen erwerben, S. 23

<sup>300</sup> Vgl. Ebenda, S. 22

<sup>301</sup> Vgl. Gautschi, Peter, Binnenkade, Alexandra, Die Funktionen von Bildern im Schulgeschichtsbuch, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard (Hrsg.), Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006, S. 160

Anmerkung: Die narrative Kompetenz wird in den Kompetenzmodellen von Pandel und Gautschi eingehend erklärt.

## Politische Wahlplakate

Da sich das Unterrichtsformat speziell auf das Analysieren von politischen Wahlplakaten bezieht, wird diese Arbeitsgrundlage und Unterrichtsmethode näher vorgestellt: Das Medium Plakat lässt sich – als reines Textplakat – bis in das 16. Jahrhundert nachweisen. Als Kommunikationsmittel dient es der Verbreitung einer zumeist auf das Wesentliche reduzierten Botschaft, Information oder Ankündigung. Politische Wahlplakate geben in diesem Sinne Auskunft über Ideologie und Ziele der Parteien.<sup>302</sup> Für die Vermittlung dieser Botschaften werden bildliche und sprachliche Mittel eingesetzt, in knapper und einprägsamer Form für die beabsichtigte Wirkung. Wahlplakate zielen somit bildlich und sprachlich auf eine Entscheidungssuggestion,<sup>303</sup> demnach sind sie Werbemittel, die Informationen transportieren und Meinungen sowie das Verhalten der Betrachter\*innen in ihrem Sinn und für ihren Zweck verändern wollen. Sie nutzen die Sprache des Augenblicks,<sup>304</sup> also Strategien mit auf das Wesentliche beschränkten Bild- und Textaussagen, verkürzter Argumentation, verstärkter Emotionalität und einem „Wir“ gegen die „Anderen“. Parteien beziehen Stellung zu aktuellen aber auch zukünftigen Fragen aus verschiedensten Bereichen der Politik, dies kann idealerweise für Aufgabenstellungen der Orientierungskompetenz genutzt werden.<sup>305</sup> Die Bildmitteilung eines Plakates ist also „synchron und diachron zugleich, weil sie auf einen bestimmten Tag ausgerichtet ist und sich aus der Vergangenheit an die Zukunft wendet“<sup>306</sup>.

Zur Analyse und dem Dechiffrieren politischer Plakate lässt sich zudem mit dem Hintergrund der österreichischen Geschichte festhalten: Historisch gesehen waren Wahlplakate ab der Zwischenkriegszeit von einer scharfen Kritik am politischen Gegner und von oftmals polemischer Aggression gekennzeichnet. Seit der Zweiten Republik dienen Wahlplakate sehr häufig der Präsentation der politischen

---

<sup>302</sup> Vgl. Mayer, Wörterbuch Geschichtsdidaktik, S. 141f

<sup>303</sup> Vgl. Öhl, Friedrich, Politische Plakate. Zum schwierigen Umgang mit einem komplexen Medium im Geschichtsunterricht, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard (Hrsg.), Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006, S. 65

<sup>304</sup> Vgl. Kühberger, Windischbauer, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht, S. 94

<sup>305</sup> Vgl. Krammer, Reinhard, Theorie für die Praxis? Die Konsequenzen des Konzepts „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins“ für die Praxis des Geschichtsunterrichts, in: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 843f

<sup>306</sup> Öhl, Friedrich, Politische Plakate, S. 66

Spitzenkandidat\*innen.<sup>307</sup> Bilder und Fotos werden demnach wohldurchdacht und gezielt eingesetzt.

Sprachliche und visuelle Strategien sind gängige Instrumente politischer Werbung. Absicht, Taktik und Kalkül in Wahlplakaten lassen sich wissenschaftlich analysieren: Auf der Ebene der Botschaft<sup>308</sup> kann man zwischen der Ich-Perspektive, der Narration und der „dramatischen Inszenierung“ unterscheiden. Dabei geht es sehr stark um die Erzählperspektive, aus der die Werbung das Zielpublikum anspricht. Die Ich-Perspektive präsentiert selbst, was beworben wird. Handelt es sich um Narration, steht eine weitere Person im Mittelpunkt und berichtet über die Vorzüge des Beworbenen. Bei der dramatischen Inszenierung wird die Botschaft in eine zentrale Handlung integriert. Hier muss aus Sicht der Werbenden klar sein, wer die Adressaten der Werbung sind. Neben der Farbgebung ist das Ideologievokabular zu beachten. Dabei werden Begrifflichkeiten unterschieden, die<sup>309</sup>

> grundlegende soziale Beziehungen ansprechen: Gemeinschaft, Familie, Nation etc.

> favorisierte Prinzipien der Organisation des politischen Lebens formulieren: Demokratie, Gewaltenteilung, Pressefreiheit etc.

> grundlegende Werte und Handlungsorientierungen zum Ausdruck bringen: Menschenrechte, Freiheit, Revolution etc.

Im Aufbau folgen politische Plakate einem einfachen Grundmuster:<sup>310</sup> Mit dem Ansprechen von „Basic Instincts“ werden die Wähler\*innen aufgefordert, sich den angebotenen Schlussfolgerungen anzuschließen. Diese Basic Instincts sind Gefühlsbereiche wie beispielsweise Angst, Gefahr, Schutzbedürfnis, eine „schöne, heile Welt“, dazu kommt die Inszenierung von Rollenbildern (Männer, Frauen etc.). Die Beziehung zwischen Wähler\*in, Kandidat\*in und Partei wird idealisiert und soll zur erwünschten Wahlentscheidung führen. Botschaften können zudem mit verschiedenen Symbolen im Plakat unterstützt werden.

---

<sup>307</sup> Vgl. Krammer, Zu lernen, sich ein Bild zu machen, S. 214

<sup>308</sup> Vgl. Rössler, Maria, Die Sprache von Wahlplakaten. Eine Analyse von sprachlichen Strategien politischer Werbung anhand von Wahlplakaten der österreichischen Nationalratswahl 2017, Graz 2018, S. 19

<sup>309</sup> Vgl. Ebenda, S. 37

<sup>310</sup> Vgl. Öhl, Friedrich, Politische Plakate, S. 67

Christoph Kühberger empfiehlt für die Analyse von Wahlplakaten einen vergleichenden Einsatz von verschiedenen Parteien.<sup>311</sup> Dies ist in der vorliegenden Untersuchung der Fall, die genaue Beschreibung der Plakatanalyse sowie die Abbildung der Kompetenzen im Leistungsfeststellungsformat folgen im nächsten Kapitel.

#### **4.5. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen und Unterrichtsbeispiele an kaufmännischen Schulen**

Aufgabenstellungen bilden die Instrumente im kompetenzorientierten Unterricht. Sie sind konkreten Deskriptoren zuzuordnen und verknüpfen sich so mit dem Kompetenzmodell. Kompetenzorientierte Aufgaben stellen spezifische Handlungs- und Kompetenzanforderungen an die Schüler\*innen, verbinden inhaltliche Bereiche mit den Handlungsstufen und konkretisieren die Bildungs- und Lehraufgabe.<sup>312</sup>

Das Bildungsministerium legte bei der Entwicklung und Einführung der Bildungsstandards in das österreichische Schulsystem fest, dass ein Bildungsstandard aus drei Elementen besteht: dem Kompetenzmodell, den Deskriptoren und den Unterrichtsbeispielen.<sup>313</sup> „Um das Kompetenzmodell zu illustrieren, die Deskriptoren zu präzisieren und in die Praxis zu übersetzen“<sup>314</sup>, wurden im Auftrag des Bildungsministeriums Unterrichtsbeispiele entwickelt. Diese Unterrichtsbeispiele haben zugeordnete Deskriptoren und sollen innerhalb der Bildungsstandards Inhalte, Grenzen und den Anforderungsgrad der Deskriptoren verdeutlichen. Sie fungieren somit als Hilfestellung für die Lehrenden und die Lernenden. Die Aufgabenstellungen sind in sich geschlossen und eignen sich zur Verwendung im Unterricht, sie dienen der Orientierung und Selbstevaluation.<sup>315</sup> Die Arbeitsgruppe für den Fächerbereich

---

<sup>311</sup> Vgl. Kühberger, Christoph, Werben für eine Sache. Mit Printwerbung arbeiten. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung, herausgegeben vom Forum Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck–Bozen–Wien 2008, S. 49

<sup>312</sup> Vgl. Fritz, Staudecker, S. 98

<sup>313</sup> Vgl. Handreichung zu den Bildungsstandards, S. 5 sowie vgl. Bildungsstandards in der Berufsbildung, S. 29 sowie vgl. Politische Bildung und Geschichte, HAK-spezifische Bildungsstandards, S. 7

<sup>314</sup> Fritz, Staudecker, S. 33

<sup>315</sup> Vgl. Handreichung S. 5 sowie vgl. Fritz, Staudecker S. 33

„Gesellschaft und Kultur“ im Lehrplan der Handelsakademien hat insgesamt 21 kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele ausgearbeitet und veröffentlicht:<sup>316</sup>

<b>Titel</b>	<b>Zeit- bedarf in Minuten</b>	<b>Deskriptor</b>	<b>Autor</b>
Arabischer Frühling oder Arabischer Herbst? – Entwicklungsszenarien für den arabischen Raum	100	15	Gottfried Menschik
Autoritäre Systeme	150	5, 14	Ursula Bürbaumer
Bevölkerungspyramide und Babyboomer	100	13	Michael Kurz
BRICS – Staaten	100	15	Gottfried Menschik
CLIL Russian Revolution and Russia today	200	3, 12, 15	René Raubal
Dekonstruktion – Mythos Johanna von Orleans	100	9, 10, 11, 15	René Raubal
Die Einteilung der Welt in Kulturerdteile/Kulturkreise/ Civilizations – eine kritische Auseinandersetzung	100	2	Gottfried Menschik
Entwicklungstheorien	150	4	Gottfried Menschik
Geldentwertung im Vergleich Deutschland 1923 und Simbabwe 2015	100	13	Michael Kurz

<sup>316</sup> Vgl. <https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/overviewv2> (23.5.2021)

Gender – geschlechtliche Rollenbilder	150	4, 6, 10	Thomas Hellmuth
Geschichtsmarketing	150	9	Christoph Kühberger
Globalisierung	100	8, 12, 14	Ursula Bürbaumer
Integration und Diversität (Gesellschaftlicher Wandel)	200	4, 6, 9, 11	Herbert Pichler
Klimawandel - Ressourcenknappheit	200	1, 8	Lars Keller
Kulturkonflikte – Rohstoffkonflikte - Klimakonflikte	100	3	Gottfried Menschik
Lebensqualität und oder Nachhaltigkeit	100	6, 8, 14	Lars Keller, Anna Oberrauch, Maximilian Riede
Naturkatastrophen und Klimawandel	50	1	Michael Kurz
Partizipation – Asylheim in Berghofen?	100	7, 11	René Raubal
Umweltkrise in China	50	12, 13	René Raubal
Ungleichheiten und Menschenrechte	200	5, 11, 14	Ursula Bürbaumer

Tab. 14: Unterrichtsbeispiele BIST „Politische Bildung, Geschichte, Geografie, IWK HAK“

Die kompetenzorientierten Unterrichtsbeispiele wurden im Schuljahr 2015/16 pilotiert: Fachspezifische Lehrkräfte setzten die Aufgaben bundesweit an ausgewählten Schulstandorten ohne Hilfestellung oder Vorbereitung ein und leiteten die Arbeitsergebnisse mitsamt Feedbackbögen der Schüler\*innen und Lehrer\*innen für eine Evaluation weiter. Diese empirische Überprüfung und Auswertung führte die Karl-

Franzens-Universität Graz durch. Mithilfe deren Ergebnissen konnten anschließend etwaige Fehler in den Formulierungen oder falsche Einschätzungen bezüglich der Aufgabenschwierigkeiten aufgedeckt und verbessert werden.

Die Unterrichtsbeispiele decken alle 15 Deskriptoren ab, wobei ein einzelnes Beispiel einem oder auch mehreren Deskriptoren zugeordnet sein kann. Da für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen keine Hilfestellung durch Lehrkräfte notwendig ist, steht selbstgesteuertes Lernen im Vordergrund dieses kompetenzorientierten Unterrichts. Die Aufgabenstellungen bewegen sich zeitlich zwischen 50 und 200 Minuten. Mit den zeitlich umfassenderen Beispielen wird auf eine Prozessorientierung gezielt, während sich die kürzeren, etwa auf eine Unterrichtseinheit geplanten Beispiele, auf inhaltliche und methodische Ebenen fokussieren. Die Aufgaben sind schnell und praktikabel einsetzbar, die umfangreichen Beispiele nehmen doch einen Teil eines Unterrichtsmonats ein bzw. können auch für projektbezogenen Unterricht verwendet werden. Die Unterrichtsformate haben mit den Deskriptoren konkret ausformulierte Zielvorstellungen, die kombiniert mit Lösungshinweisen der Evaluation der Lernergebnisse dienen und ebenso konkreten Bezug bei der Leistungsbeurteilung geben können.<sup>317</sup>

Alle Unterrichtsbeispiele sind auf der Internetplattform für berufsbildende Schulen<sup>318</sup> zu finden und frei verfügbar. Zur besseren Veranschaulichung wird ein ausgewähltes Beispiel näher vorgestellt, „CLIL Russian Revolution and Russia today“.

Vom fachspezifischen Kompetenzmodell der Internetplattform ausgehend gelangt man über die Deskriptoren zu den zugeordneten Beispielen. Dort steht eine Übersicht mit wesentlichen Informationen zur Verfügung: Deskriptoren, Zeitbedarf, benötigte Hilfsmittel und spezielle didaktische Hinweise. Die Aufgabenstellungen und der Lösungshinweis sind als gesonderte Dateien abrufbar.

---

<sup>317</sup> Vgl. Fritz, Staudecker, S. 99

<sup>318</sup> [www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/bildungsstandards/schulartenspezifisch/kaufmaennische-schulen](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/bildungsstandards/schulartenspezifisch/kaufmaennische-schulen) (23.5.2021)

**Titel:**                    **CLIL Russian Revolution and Russia today**

**Deskriptoren:**        [3](#), [12](#), [15](#)

**Aufgabenstellung:** [Aufgabenstellung CLIL Russian Revolution and Russia today.pdf](#)

**Lösungshinweise:** [Lösung CLIL Russian Revolution and Russia today.pdf](#)

**Gesamtbeispiel:**    [Gesamtbeispiel.zip](#)

**Allgemein**

Zeitbedarf in            200 Min.  
Minuten:

Hilfsmittel:             Mobiltelefon oder Laptop/PC (ev. Kopfhörer), Internetzugang

Didaktische             Die Arbeitszeit ist auf 150 Minuten ausgelegt, inklusive einer Besprechung der Ergebnisse sollte  
Hinweise:                man 200 Minuten einplanen.

Abb. 18: Unterrichtsbeispiel „CLIL Russian Revolution and Russia today“ (Raubal, 2017)<sup>319</sup>

**Aufgabenstellung: CLIL - Russian Revolution and Russia today**

**Pairwork, 150 minutes**

Task 1: Take out of the source essential dates and facts. Transfer (transmit) them into the timeline.

Source:                    <https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2011/04/06/remembering-names-dates-using-rhyme-and-rap/> (14.1.2017)



Timeline

<sup>319</sup> [https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards//beispiel?id=773836&return\\_url=](https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards//beispiel?id=773836&return_url=) (23. 5. 2021)

Task 2: Characterise the pictured historical persons. Work out additional information about them using the www/schoolbook.		
Person	Information according to the source	Research

Task 3: Evaluate the author of the source. Describe his perception to the topic. Evaluate, if this perception is objective. Which important information should be added additionally?

Task 4: Report the sequel in Russia until 1922 (new timeline)

Task 5: Evaluate/estimate the Russian Revolution from a current view. Think about the targets and intentions, did they succeed, what has been left over?

Task 6: Prepare seven theses about the current political situation in Russia. Therefore you can use the given sources:

<https://www.theguardian.com/world/2015/may/06/vladimir-putin-15-ways-he-changed-russia-world> (14.1.2017)

<http://www.20min.ch/ausland/news/story/28103227> (14.1.2017)

<https://kurier.at/meinung/russland-auf-dem-weg-in-die-vergangenheit/132.740.458> (14.1.2017)

Task 7: Discuss/evaluate, whereon the power of the tsar, the soviet regime and president Putin is based on. Compare your results.

Abb. 19: Aufgabenstellung: CLIL - Russian Revolution and Russia today (Raubal, 2017) <sup>320</sup>

<sup>320</sup> [https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/beispiel?id=773836&return\\_url=](https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/beispiel?id=773836&return_url=) (23. 5. 2021)

Das Unterrichtsbeispiel wurde mit dem Unterrichtsprinzip „CLIL – Content and Language Integrated Learning“ erstellt. Sämtliche Lehrpläne der berufsbildenden Schulen weisen CLIL dezidiert aus, ab dem dritten Jahrgang der höheren Schulen sind alle Unterrichtsgegenstände zu einem bestimmten Unterrichtsausmaß dazu verpflichtet, CLIL anzuwenden. Dabei wird (meist) Englisch als Unterrichtssprache eingesetzt, neben den fachspezifischen Inhalten liegt zugleich die Betonung auf der Kommunikationskompetenz. Deswegen sind auch sämtliche Aufgabenstellungen in Partnerarbeit zu lösen. Inhaltlich befasst sich das Unterrichtsbeispiel mit der Russischen Revolution und verbindet sich im Laufe der Aufgaben mit der aktuellen politischen Lage Russlands unter der Präsidentschaft von Vladimir Putin. Als Einstiegsquelle dient das Video eines Geschichtelehrers, der darin in verschiedene historische Rollen zwischen 1914 und 1917 schlüpft.

## Remembering names & dates using rhyme and rap

Veröffentlicht am 6. April 2011 von Daniel Bernsen



Abb. 20: Aufgabenstellung Russian Revolution: Quelle „Remembering names & dates using rhyme and rap“ (Daniel Bernsen)<sup>321</sup>

Dieser Einstieg ist zu einem gewissen Ausmaß humorvoll und methodisch nicht alltäglich, die Quelle wird erfahrungsgemäß von den Lernenden durchwegs positiv aufgenommen. Die Inhalte werden herausgearbeitet und dann müssen die Schüler\*innen weiter recherchieren. Die Aufgaben 1-2 sind damit dem

<sup>321</sup> Vgl. Bernsen, Daniel, Medien im Geschichtsunterricht, <https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2011/04/06/remembering-names-dates-using-rhyme-and-rap/> (23.5.2021)

Anforderungsbereich 1 zuzuordnen. Danach ist die Analysefähigkeit gefordert, womit dem Anforderungsbereich 2 entsprochen wird. Mit den Aufgaben 5 bis 7 werden Texte analysiert und anschließend sind die Lernenden dazu angehalten, eigenständig mehrere Thesen zu entwickeln. Zudem müssen die Schüler\*innen erörtern (das Thema von verschiedenen Seiten betrachten) und beurteilen. Diese Operatoren erfordern ein hohes Maß an Denkopoperationen und finden sich im Anforderungsbereich drei wieder. In diesem kompetenzorientierten Unterrichtsbeispiel arbeiten Schüler\*innen selbstgesteuert und reflektiert, insgesamt ist eine Lernprogression erkennbar. Die bereitgestellte Lösungsdatei kann für eine Leistungsfeststellung verwendet werden:

### **Solution (Lösungshorizont)**

Task 1		
1914 World War I begins. Russia is economically backward; industry and agriculture are in a mess. Millions of soldiers, but a lack of weapons.		
1916 Russia loses several battles, Tsar Nicholas II is blamed and loses popularity		
1917 February Revolution, the tsar abdicates, democratic Provisional Government is installed within Kerensky, later in the leading position		
April: Lenin publishes his theses		
July: Kerensky offensive against the Central Powers failes		
Soviet attempted coup also failes, Bolsheviks in jail		
September Kornilov revolt – also failes		
October-November: Revolution, Lenin and the Bolsheviks take control		

Task 2		
Personality	Information according to the source	Research
Tsar Nicholas II	Autocratic leader of the huge Russian Empire. Power, fame, wealth.	Absolute ruler – prevents re-forms even though majority of population lives in poverty.

<p>Grigori Rasputin</p>	<p>Itinerant preacher with the alleged power to heal. The only son of the tsar (and heir to the throne) is treated by him several times.</p>	<p>He gains a lot of influence on the tsarist family. When the tsarina asks him for political advice he is killed by representatives of the aristocracy and the Duma. The tsarist family loses more and more reputation; Rasputin comes from Russian rural areas and three quarters of the Russian population live in the countryside, he was popular for them and they liked Rasputin.</p>
<p>Alexander Kerensky</p>	<p>Wants democracy and to continue war against Central Powers. His big offensive fails. He puts down Bolshevik uprising but is deposed himself in October 1917.</p>	<p>He appoints Kornilov as commander in chief of the army – but he tries to overthrow Kerensky. Kerensky takes part actively in the civil war against the Bolsheviks but then he flees to France and later to the USA.</p>
<p>Wladimir Iljitsch Lenin</p>	<p>Lenin demands “land for the peasants, bread for the workers, peace for the soldiers” and all the power to the soviets (=the workers’ councils). July 1917 - first attempt to overthrow the government fails; October 1917 - Bolsheviks succeed – Lenin leader</p>	<p>Marxist and professional revolutionary; leader of the Bolsheviks and the Communist Party. Supports Russian withdrawal from WWI to complete socialist revolution in Russia.</p>

Task 3: Open level of expectations:

Further information: The events of the revolution of 1905 are part of it. Riots were put down by force with the help of the army. There were different political groups resisting tsarist autocracy. In addition to the Bolsheviks the Mensheviks were a bigger group. The workers' councils, called soviets, consisted of Bolsheviks, Mensheviks and Socialist Revolutionaries. They overthrew the Provisional Government. Lenin's April Theses called for the expropriation and nationalisation of property, as well as the total control of the state with the help of the dictatorship of the proletariat. In 1918 Russia withdrew from WWI with heavy losses of territory.

Task 4:

Civil war until roughly 1922 – fought between revolutionary Reds and bourgeois Whites. In addition to that, regional conflicts in the country. Reds had the support of the masses and won the war. Important: Trotsky, organising the Red Army. As a consequence the complete transformation of the state took place, supported by 'red terror'. In 1922 the Soviet Union was founded. Lenin was all but incapacitated by several strokes.

Task 5: Open level expectations

Task 6: Various possible solutions

For example:

- > Putin shaped a more stable Russia and made the country a major power again.
- > Russia's strength relies on military power.
- > Putin's policy is characterised by self-interest; in style of typical major power politics. Russian hackers influenced the US-presidential elections, since Putin expects a better cooperation with Trump.
- > Russia is a nationalistic and authoritarian state; democratic values are systematically neglected.
- > Using propaganda and a personality cult, Putin has created a big group of supporters.
- > Russia is a dangerous state.

Task 7:

The power of the tsars and of the Soviet regime and of Putin relied/relies on force. All three have classical features of a dictatorial system of government – e.g. limitation or elimination of democratic mechanisms, suppression of the opposition and of every kind of resistance with brutal force.

Abb. 21: Lösungshorizont (Solution): CLIL - Russian Revolution and Russia today (Raubal, 2017) <sup>322</sup>

#### **4.5.1. Fächerübergreifende Ziele an kaufmännischen Schulen: Politische Bildung und Geschichte in der „Internationalen Wirtschaft“**

Eine Besonderheit stellen die Bildungsstandards für „Internationale Wirtschaft/Internationalität“ dar. An diesem fächerübergreifenden Projekt war unter anderem der Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“ eingebunden. Von einer Arbeitsgruppe mit 13 Lehrenden verschiedener Unterrichtsfächer wurde ein spezifisches Kompetenzmodell<sup>323</sup> entworfen:<sup>324</sup> „Interkulturelle Kompetenz“, „Kommunikative Sprachkompetenz“, „Vernetzte Fachkompetenz“ und „Dynamische Fähigkeiten“ (=soziale Kompetenz) stehen zentral in dessen Zentrum. Diese sind miteinander verwoben und weisen „Wirtschaftlich erfolgreich handeln“ als grundsätzliches Ziel des Modells aus. Für die Ebene darunter entwickelte die Steuerungsgruppe eine Vielzahl an Deskriptoren, von denen 17 dem Bereich der politischen Bildung und Geschichte zugeordnet werden können. Als Beispiele kann man „die Relevanz geopolitischer, historischer und kultureller Entwicklungen sowie von Zusammenhängen in Wirtschaft und Gesellschaft erkennen“ oder auch „Die Rolle der Global Player und der internationalen Organisationen sowie die Vor- und Nachteile der Globalisierung kennen“ anführen.<sup>325</sup>

Kaufmännische Schulen verpflichten sich in ihrem Leitbild der Internationalität, „indem in allen Unterrichtsbereichen auf die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen

<sup>322</sup> [https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/beispiel?id=773836&return\\_url=](https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/beispiel?id=773836&return_url=) (23. 5. 2021)

<sup>323</sup> Anmerkung: Dieses Kompetenzmodell wurde eigens für das Unterrichtsprinzip der „Internationalen Wirtschaft“ entworfen.

<sup>324</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Raubal, René et al., Internationale Wirtschaft. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Handelsakademie, Wien 2009, S. 15

<sup>325</sup> Vgl. Internationale Wirtschaft, S. 16ff

Entwicklungen eingegangen wird und nationale und europäische Rahmenbedingungen genauso wie globale Zusammenhänge beachtet werden“.<sup>326</sup> Dieses Leitbild zielt darauf, dass die Schüler\*innen vor allem solche Kompetenzen aufbauen, die sie auch später im Berufsleben situationsadäquat einsetzen können. Für die Unterrichtsgestaltung stehen demnach Praxisnähe und Handlungsorientierung im Vordergrund. Gemäß dem Ansatz des St. Galler Managementkonzeptes<sup>327</sup> lernen die Schüler\*innen ganzheitlich, nachhaltig und effizient in der Rolle von Entrepreneuren und Intrapreneuren. Die vom Bildungsministerium eingesetzte Arbeitsgruppe entwickelte für die „Internationale Wirtschaft“ eine Reihe von Unterrichtsbeispielen (Case Studies/Fallbeispiele), die 2009/10 pilotiert worden sind. Bei den nachfolgend angeführten Case Studies findet sich der Fächerbereich von Geschichte und politischer Bildung in den Aufgabenstellungen wieder:<sup>328</sup>

Fallbeispiel D\_Wir exportieren nach Russland

Fallbeispiel E\_Ein Tag in der Exportabteilung

Fallbeispiel F\_Marktforschung

Fallbeispiel H\_Markterschließung Russland „Go East“

Fallbeispiel I\_Expansion nach China

Fallbeispiel L\_Sozial und ökologisch handeln

Fallbeispiel M\_Another Day in Paradise

Fallbeispiel N\_Eröffnung eines Flagship Stores in Prag

Fallbeispiel P\_Food4Mood

Abb. 22: Case Studies „Internationale Wirtschaft“ (Fächerbereich Geschichte und politische Bildung)

<sup>326</sup> Internationale Wirtschaft, S. 13

<sup>327</sup> Anmerkung: Das St. Galler Managementkonzept wurde in den 1960er Jahren entwickelt und mehrmals überarbeitet (2002, 2014, 2019). Es geht davon aus, dass für die Unternehmensführung drei Ebenen wesentlich sind: das normative, das strategische sowie das operative Management. In den neueren Versionen kam die verstärkte Bedeutung des Faktors „Umwelt“ sowie von unternehmerischen Reflexionsprozessen dazu.

Vgl. Rüegg-Stürm, Johannes, Grand, Simon, Das St. Galler Management-Modell: Management in einer komplexen Welt. Bern 2019, S. 30-36

<sup>328</sup> Vgl. [https://bildungsstandards.qibb.at/show\\_km\\_v2?achse\\_senkrecht\\_id=1275&third\\_id=0&achse\\_waagrecht\\_id=0](https://bildungsstandards.qibb.at/show_km_v2?achse_senkrecht_id=1275&third_id=0&achse_waagrecht_id=0) sowie [https://bildungsstandards.qibb.at/show\\_km\\_v2?achse\\_senkrecht\\_id=1275](https://bildungsstandards.qibb.at/show_km_v2?achse_senkrecht_id=1275) (23.5.2021)

Die Ergebnisse dieser Pilotierung (Arbeitsergebnisse inklusive Evaluierungsbögen der Lehrkräfte und Schüler\*innen) wurden von der Universität Salzburg unter der Leitung von Jörg Zumbach empirisch ausgewertet und brachten durchwegs eine positive Resonanz: Die Aufgabenstellungen „haben eine hohe Qualität, [...] der Beitrag zur Qualitätsentwicklung und der inhaltliche und methodische Innovationsgehalt wird als hoch eingestuft“.<sup>329</sup> Betont werden das selbstgesteuerte Lernen und das Herstellen von Querverbindungen in den Fallbeispielen. Das gesamte Unterrichtsprojekt erhielt von der europäischen Kommission für Bildung eine Prämierung und damit eine Auszeichnung, zu der auch die „Politische Bildung und Geschichte“ einen Teil beigetragen hat.

#### **4.5.2. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in Schulbüchern**

Schulbücher versuchen die Vorgaben des Lehrplans für den unterrichtspraktischen Gebrauch aufzubereiten. Die Zulassung erfolgt nach einem staatlichen Zulassungsverfahren; daher vermitteln sie zu einem Teil auch das Politik- und Geschichtsbild des jeweiligen politischen Systems und die an den Unterricht gestellten Erwartungshaltungen.<sup>330</sup> Für die Schulbuchforschung gibt es ein breites Feld der geschichtsdidaktischen Wissenschaft mit vielen Studien zu Schulbuchanalysen (Schulbuchinhalte, transportierte Narrative, Vergleichsanalysen, Inhaltsanalysen etc).<sup>331</sup> Studien zur Wirkungsforschung auf fachspezifische Lernlogiken oder auf den Lernprozess sind jedoch kaum vorhanden,<sup>332</sup> ebensowenig zur Kompetenzorientierung in Schulbüchern. Wobei hier kritisch angemerkt werden muss, dass sich Schulbuchanalysen durchwegs auf Schulbücher der AHS konzentrieren. Dies ist insofern bedauerlich, da gerade in der BHS sehr schnell auf kompetenzorientierte Schulbücher umgestellt wurde. In der BHS sind die Schulbuchverlage Manz/Hölzel, Trauner, Veritas und HPT mit zahlreichen Auflagen vertreten. Insgesamt ist im Bereich

---

<sup>329</sup> Universität Salzburg, Zusammenfassung Internationalität, Ergebnisse der empirischen Überprüfung von Unterrichtsbeispielen, Reisenhofer, Birgit, Schrangl, Gerhard, Zumbach, Jörg, Salzburg 2010, S. 7 <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/evaluierungskurzbericht/BBS-Bildungsstandards-Kurzbericht-Internationalitaet-HAK.pdf> (23.5.2021)

<sup>330</sup> Vgl. Edel, Klaus, Das Schulbuch im Geschichteunterricht, Wien 2017, <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (24.5.2021)

<sup>331</sup> Vgl. Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, S. 9

<sup>332</sup> Vgl. Buchberger, Der Einsatz schriftlicher Quellen für das historische Lernen in österreichischen Lehrwerken von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II in den Unterrichtsfächern Sachunterricht und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – eine quantitative und qualitative Analyse, S. 16

der politischen Bildung und Geschichte ein Wandel vom klassischen Lehr- und Lesebuch zum Arbeitsbuch erkennbar. Diese Schulbücher setzen Inhalte verstärkt als Arbeitsgrundlage ein, seit den Covid 19-Maßnahmen ist ein vermehrter Trend zum E-Learning in Verbindung mit Schulbüchern erkennbar.

Die Verlage unterscheiden sich jedoch bei Aufgabenstellungen in der Anzahl der Anforderungsstufen: Man findet drei, vier oder fünf Stufen der Handlungsebenen. Alle Verlage zeigen darüber hinaus unterschiedliche Ansätze des Schulbuchaufbaus, ein erwähnenswertes Beispiel ist jenes vom Manz-Verlag: Hier sind sämtliche Schulbuchreihen in einem 4-Schritte-Lernmodell strukturiert. Jedes Kapitel ist in vier Lerneinheiten gegliedert, dem „Lernen“ (=Input), „Üben“ (=Anwendung), „Sichern“ (=Festigung) und „Wissen“ (=Kontrolle). Dieses spezielle Leitsystem ermöglicht einen umfangreichen Einsatz von kompetenzorientierten Arbeitsaufgaben. Dazu folgt ein Beispiel aus dem Schulbuch von Manz „Politische Bildung und Geschichte 2/3“:



#### Übungsbeispiel

#### Ü 7.16: Expertenrunde: Brasilien

Die Texte 1–4 behandeln sowohl die politische Entwicklung Brasiliens als auch einige der wesentlichen Probleme. In der Expertenrunde beschäftigen Sie sich vertieft mit der politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Situation und berichten anschließend darüber.

- Stammgruppe  
5 Minuten
- Expertengruppe  
15 Minuten
- Präsentation in der  
Stammgruppe  
20 Minuten
- Diskussion in der  
Klasse 10 Minuten

1. Gruppenbildung: Stammgruppe mit (mind.) vier Schülern/Schülerinnen. Innerhalb der Gruppe werden die vier Texte unter den Gruppenmitgliedern aufgeteilt.
2. Aus den jeweiligen Stammgruppen geht es in die Expertenrunde. Finden Sie sich mit Ihren Mitschülern und Mitschülerinnen zusammen, die den gleichen Text wie Sie behandeln:
  - Lesen Sie den Text aufmerksam
  - Erfinden Sie für Ihren Text eine passende Überschrift und tragen Sie diese in die dafür vorgesehene Zeile ein.
  - Arbeiten Sie die wesentlichen Inhalte heraus und besprechen Sie diese in der Expertenrunde.
  - Bringen Sie Ihr eigenes Wissen zum Spezialthema ein.
3. Die Experten kehren zurück in ihre Stammgruppe und präsentieren ihr Thema. Diskutieren Sie die Themen und beziehen Sie die Bilder mit ein. Erstellen Sie ein Expertenblatt mit den wesentlichen Ergebnissen.
4. Besprechen Sie die Ergebnisse gemeinsam in der Klasse.

#### Text 1

Lateinamerika hat sich in den vergangenen 30 Jahren zu einer demokratischen Region entwickelt. Zum Vergleich: Im Jahr 1977 gab es mit Costa Rica, Venezuela und Kolumbien nur noch drei Staaten, die als Demokratien eingestuft werden konnten. Die übrigen 16 Länder wurden

Abb. 23: Übungsbeispiel (Schulbuch Manz) „Expertenrunde: Brasilien“ (Raubal, 2015)<sup>333</sup>

<sup>333</sup> Raubal, René, Höglinger, Wolfgang, Kremser, Gregor, Pichler, Herbert, Tanzer, Gerhard, Politische Bildung und Zeitgeschichte 2/3, Wien 2015, S. 160

Bereits im Input-Kapitel „Lernen“ wird ein rein reproduktionsbezogener Wissensaufbau vermieden. Die Schüler\*innen formulieren Überschriften für bereitgestellte Texte, bilden sich zu sogenannten „Experten“ ihres Themas aus und transferieren dessen Inhalte an Klassenkolleg\*innen weiter.

Um die Qualität der Schulbücher für den Fächerbereich von politischer Bildung und Geschichte sicherzustellen, war im Auftrag des Bildungsministeriums eine Handreichung erstellt („Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern“)<sup>334</sup> worden. Diese wurde von Reinhard Krammer und Christoph Kühberger ausgearbeitet und versteht sich als Hilfestellung für Autor\*innen, Schulbuchverlage und Gutachterkommissionen. Neben einer Orientierungshilfe in Bezug auf historische und politische Kompetenzen werden spezielle Aspekte von Schulgeschichtsbüchern behandelt, beispielsweise Sprachsensibilität, Bildanalysen und generell das Erstellen von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen.

---

<sup>334</sup> Vgl. Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Handreichung Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern. Hilfestellung für Autorinnen und Autoren, Schulbuchverlage und Gutachterkommissionen. Geschichte/ Politische Bildung, Wien/Salzburg 2012

## **5. Projekt „Entwicklung einer neuen Leistungsbeurteilung“ für das österreichische Schulsystem (2015-2017)**

### **5.1. Hintergrund, Intention und Ziele des Projekts (2015)**

Der Paradigmenwechsel in der Schulbildung im Rahmen der Kompetenzorientierung führte in Österreich<sup>335</sup> zu einer Reihe an Reformen: Die Bildungsstandards weisen als Basis den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sowie das Europäische Leistungspunktesystem (ECVET) auf und geben das Schema für kompetenzorientierten Unterricht vor. In weiteren Schritten wurden für sämtliche Schultypen und Unterrichtsgegenstände bildungs- und fachspezifische Kompetenzmodelle entwickelt. Danach folgte die Ausarbeitung neuer Lehrpläne und schließlich 2015 die kompetenzorientierte, teilzentrale Reife- und Diplomprüfung. Parallel dazu begann die Diskussion um eine neue Leistungsbeurteilungsverordnung, die als logischer letzter Schritt im gesamten Reformprozess erwartet worden war. Darin ist der Reformansatz von Georg Hans Neuweg hervorzuheben, der sich intensiv mit der Forschung zu einer neuen, kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung beschäftigte.<sup>336</sup> Das zentrale Element dieser Leistungsbeurteilung bilden sogenannte Kompetenzraster, die eine transparente Leistungsbeurteilung ermöglichen sollen.<sup>337</sup> Das Bildungsministerium erhoffte sich von den kompetenzorientierten Beurteilungsrastern effektive Ergebnisse<sup>338</sup> und initiierte ein Projekt mit wissenschaftlicher Begleitung von Neuweg. Georg Hans Neuweg unterscheidet drei Modelle zur Leistungsfeststellung: Erstens das „Verordnungsmodell der LBVO“ von 1974, das sich bei den Beurteilungsstufen auf den Begriff des „Wesentlichen“ des Lehrstoffs konzentriert.<sup>339</sup> Neuweg kritisiert zu Recht, dass die Lehrpläne „das Wesentliche“ nicht eingrenzen und somit intransparent sind, wenn der Schüler „das Wesentliche“ nicht genau kennt. Gleichzeitig führt der

---

<sup>335</sup> Anmerkung: Die Einführung der Bildungsstandards kann für das gesamte europäische Schulsystem als bedeutende Innovation gesehen werden.

<sup>336</sup> Vgl. Eder, Ferdinand, Neuweg, Hans Georg, Thonhauser, Joseph, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz 2009, S. 247-267

<sup>337</sup> Vgl. Wolf, Kenneth, Stevens, Ellen, The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. In: The Journal of Effective Teaching 7, University of Colorado at Denver and Health Sciences Center, 2007, S. 3-14

<sup>338</sup> Vgl. Dorninger, Christian et al., Neue Leistungsbeurteilung. In: Wissenplus 2013 (4), Wien 2013, S. 10-17

<sup>339</sup> Leistungsbeurteilungsverordnung (Fassung 23.11. 2018), BGBl 1974, § 14 [https://www.ris.bka.gv.at/Geltende\\_Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375](https://www.ris.bka.gv.at/Geltende_Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375) (7.1.2022)

Zwang zur Benotung jeder einzelnen Leistungsfeststellung zu einem modellwidrigen Rechnen mit Punkten und somit zum zweiten Modell, dem „Taschenrechnermodell“, wie es Neuweg nennt. Bei diesem Modell werden Anforderungen unbewusst so kalibriert, dass die Durchschnittsleistung (einer Klasse) mit „Befriedigend“ bewertet wird.<sup>340</sup> Ebenso kann bei diesem System von Teilnoten der Schülerblick auf die Kompetenzen verdeckt werden. Denn daraus resultieren verstärkt Fragen wie: „Welche Note brauche ich? Wie viele Punkte muss ich noch machen?“ anstatt „Was genau muss ich noch lernen?“.<sup>341</sup> Das dritte, von Neuweg selbst konzipierte „Kompetenzorientierte Modell“ fokussiert stark auf Lernergebnisse und bringt eine stärkere Gewichtung von eigenständigen Denkleistungen. Die Leistungsbewertung mit relativ liberalisierten Feststellungsformen erfolgt mittels Kompetenzraster; beurteilt wird erst gegen Ende des Semesters, wobei die klassische Notenskala bleibt. Dieses Beurteilungsmodell soll zur folgenden Überlegung führen: „Über welche dieser Kompetenzen muss ich auf welchem Niveau verfügen, um eine bestimmte Note zu bekommen?“<sup>342</sup>

2015 formierte und beauftragte das BMBF mehrere Arbeitsgruppen, die Forschungsrichtung der Leistungsbeurteilung Neuwegs weiterzuentwickeln und Kompetenzraster zu erstellen, so auch die „AG<sup>343</sup> Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung und Recht Sek I und Sek II“. Diese Kompetenzraster sollten sich auf die fachspezifischen Kompetenzen sowie die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Schultypen beziehen, als Basis diente das FUER-Geschichtsbewusstsein-Kompetenzmodell.

Die Leitideen des Forschungsprojektes zielten auf eine Betonung der Lernergebnisse sowie eine Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs ab.<sup>344</sup> Dies sollte durch eine stärkere Gewichtung der eigenständigen Denk- und Transferleistungen bei gleichzeitiger Beschränkung der Reproduktionsleistung erreicht werden. Neben der

---

<sup>340</sup> Anmerkung: Eine inhaltliche Definition wird durch mathematisches Kalkül ersetzt. Z. B.  $4+3+2+2=11$ ;  $11:4=2,75$ ;  $2,75=$  befriedigend Vgl. Neuweg, Hans Georg, Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Impulse für die Diskussion um eine neue Leistungsbeurteilung, 2014, [http://www.ph-ooe.at/uploads/media/Kompetenzorientierte\\_Leistungsbeurteilung\\_Vortrag\\_von\\_Univ.\\_Prof.\\_Dr.\\_Georg\\_Hans\\_Neuweg.pdf](http://www.ph-ooe.at/uploads/media/Kompetenzorientierte_Leistungsbeurteilung_Vortrag_von_Univ._Prof._Dr._Georg_Hans_Neuweg.pdf) (22.11.2018)

<sup>341</sup> Vgl. Neuweg, Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung, S. 8

<sup>342</sup> Ebenda, S. 10

<sup>343</sup> AG = Arbeitsgemeinschaft

<sup>344</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Leitprinzipien zum Entwicklungsprojekt, Linz 2015

inhaltlichen Transparenz (Was ist wesentlich, was legt die jeweilige Note fest?) wurde auch eine inhaltliche Begründung der Note durch ein Kompetenzprofil angestrebt. Die relativ offenen Formen der Leistungsfeststellung sollten sich in Kompetenzrastern/-katalogen abbilden.

Die Projektgruppen mussten sich bei der Umsetzung des Forschungsprojektes ebenso an bestimmten Prinzipien<sup>345</sup> orientieren: Um eine möglichst große Vielfalt der Leistungsfeststellung und liberale Prüfungsformen zu erreichen, sollte die Leistungsfeststellung an die Kompetenzen angepasst werden. Ebenso stand die Nachhaltigkeit der Fähigkeiten der Lernenden im Fokus dieser Prinzipien (dies inkludierte auch den Lehrstoff aus früheren Semestern/Schuljahren) sowie eine Stärkung der formativen Funktion der Leistungsbeurteilung (individuelle Förderung).

Die vom Bildungsministerium eingeforderten und von den Mitgliedern der verschiedenen Arbeitsgruppen zu erstellenden Kompetenzraster wiesen konkrete Funktionen<sup>346</sup> auf:

- erfordert bewusstes Nachdenken nicht nur über den „Lernstoff“, sondern über die aufzubauenden Kompetenzen und folglich über die Prüfungsanforderungen
- schafft gegenüber den Schülern Klarheit über das, was zu wissen und zu können ist
- lenkt die Aufmerksamkeit aller Beteiligten während des Beurteilungszeitraumes beständig auf Kompetenzen und nicht auf „Punkte“ oder Noten
- hilft, die Energie auf besonders wichtige Kompetenzen und auf Schüler\*innen zu fokussieren, die besondere Unterstützung benötigen
- erleichtert es, Prüfungsformen auf Lehrziele abzustimmen
- ist nicht „nachtragend“, richtet den Blick auf Können statt auf Fehler
- bindet Noten an Kompetenzen und nicht an den Taschenrechner
- nimmt die Schüler\*innen mit in die Verantwortung

---

<sup>345</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Leitprinzipien zum Entwicklungsprojekt, S. 4

<sup>346</sup> Neuweg, Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung, S. 14

## 5.2. Durchführung und Evaluation des Projekts (2015-2017)

In einem ersten Schritt war es notwendig, die verschiedenen historischen und politischen Kompetenzen der jeweiligen Lehrpläne je Schulstufe zu konkretisieren und in eine vereinheitlichende Struktur zu bringen.<sup>347</sup>

Das eingearbeitete Operatorensystem unterstützte dabei, die Kompetenzen evaluierbar zu machen. Anschließend wurden die Kompetenzen strukturell mit dem jeweiligen Lehrplan verknüpft. Im letzten Schritt, und dies stellte wohl die größte Herausforderung dar, mussten die konkretisierten historischen und politischen Kompetenzen in eine schrittweise Progression für die Zuordnung in die Notenskala umgeformt werden.<sup>348</sup>

Diese Kompetenzraster konnten nun als Beurteilungsmodell verwendet werden (siehe Abbildung 24, das Beurteilungsmodell für das Semestermodul 4, zweiter Jahrgang HAK). Sämtliche Mitglieder der Projektgruppen setzten solch einen Beurteilungsraster in einer ausgewählten Schulklasse in einem gesamten Unterrichtsjahr (2016/17) ein und evaluierten dies abschließend. Bei der praktischen Umsetzung war es zunächst wichtig, die Schulklasse über das Projekt und den Beurteilungszeitraum zu informieren.<sup>349</sup> Wie funktioniert der Kompetenzkatalog, worin bestehen die einzelnen Kompetenzen konkret? Wie wird der Erwerb dieser Kompetenzen festgestellt? Welches Kompetenzprofil führt zu welcher Note? Während des Beurteilungszeitraumes wurden demonstrierte Kompetenzen vermerkt, es sollten auch individuelle Kompetenzprofile der Schüler\*innen angelegt werden. Die eingesetzten Leistungsfeststellungen mussten adäquat zum Kompetenzkatalog passen. Am Ende des Beurteilungszeitraumes ordneten die Lehrkräfte dem Kompetenzprofil Noten zu, führten Rückmeldegespräche und legten eine Abschlussnote fest. Alle Schüler\*innen der ausgewählten Klasse bekamen somit in Form des Kompetenzrasters ein eigenes und ganz persönliches Beurteilungsblatt (siehe Abbildung 25).

---

<sup>347</sup> Anmerkung: Das Projektteam setzte sich aus Vertreter\*innen der SEK I und SEK II sowie aus allgemeinbildenden und berufsbildenden Schultypen zusammen, die dafür entsprechende Kompetenzraster und Beurteilungsmodelle zu entwickeln hatten.

<sup>348</sup> Vgl. Raubal, René et al., AG Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung und Recht, Abschlussbericht im Projekt „Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung“, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2017

<sup>349</sup> Vgl. Neuweg, Hans Georg, Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung, Johannes Kepler Universität Linz und Bundesministerium für Bildung, Linz 2016

Kompetenz	Teilkompetenz	Grundanforderung		über die Grundanforderungen hinausgehend	
		überwiegend	voll	überwiegend	voll
Weltbilder auf Demokratiegehalt und humanistische Werte überprüfen.	Die Schülerinnen und Schüler können die Funktionsweise der österreichischen Demokratie erklären und diese mit anderen Modellen vergleichen.	Die Schülerinnen und Schüler können die Funktionsweise der österreichischen Demokratie erklären.	die Funktionsweise der österreichischen Demokratie erklären und ihre Vorzüge und Mängel darstellen.	können die Funktionsweise der österreichischen Demokratie erklären und diese mit anderen Modellen vergleichen.	können die Funktionsweise der österreichischen Demokratie erklären und daraus gewonnene Erkenntnisse erklären.
Mit Quellen kritisch umgehen.	können Unterschiede zwischen Information und Manipulation wahrnehmen und sich kritisch mit der Bedeutung der Medien für die Meinungsbildung auseinandersetzen.	können Unterschiede zwischen Information und Manipulation darstellen.	können Unterschiede zwischen Information und Manipulation wahrnehmen und erklären.	können sich kritisch mit der Bedeutung der Medien für die Meinungsbildung auseinandersetzen	können sich kritisch mit der Bedeutung der Medien für die Meinungsbildung auseinandersetzen und diese Kompetenz an Hand von Beispielen anwenden.
Politische Partizipationsmöglichkeiten erklären und anwenden.	können bei Entscheidungen ihre Meinung begründen sowie eigene politische Meinungen entwickeln, begründen, und verteidigen.			können bei Entscheidungen ihre Meinung begründen.	können bei Entscheidungen ihre Meinung begründen sowie eigene politische Meinungen entwickeln, begründen, und verteidigen
Zu Wachstum und Krisen in Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt kritisch Stellung nehmen.	können österreichische und europäische Problemstellungen benennen, diese einschätzen und dazu Stellung nehmen.	können österreichische Problemstellungen benennen.	können österreichische und europäische Problemstellungen benennen.	können österreichische Problemstellungen benennen, diese einschätzen und dazu selbst Stellung nehmen.	können österreichische und europäische Problemstellungen benennen, diese einschätzen und dazu selbst Stellung nehmen.

Abb. 24: Projekt „Neue Leistungsbeurteilung“ Kompetenzraster HAK (Raubal, 2016)

**KOMPETENZRASTER: PBG    Modulzuordnung: 4 (1 Wochenstunde)    Lehrplan: HAK PBG 2014**  
**POLITISCHE BILDUNG UND GESCHICHTE (WIRTSCHAFTS- UND SOZIALGESCHICHTE) AN HANDELSAKADEMIEN**  
 Schüler/in:

Kompetenz	Teilkompetenz	Beurteilung	Grundanforderung		über die Grundanforderungen hinausgehend	
			überwiegend	voll	überwiegend	voll
Weltbilder auf Demokratiegehalt und humanistische Werte überprüfen.	Die Schülerinnen und Schüler können die Funktionsweise der österreichischen Demokratie erklären und diese mit anderen Modellen vergleichen.	Referate Stationenbetrieb Test		voll		voll
Mit Quellen kritisch umgehen.	können Unterschiede zwischen Information und Manipulation wahrnehmen und sich kritisch mit der Bedeutung der Medien für die Meinungsbildung auseinandersetzen.	Übungsbeispiel: Umweltproblematik China Übungsbeispiele: Medien 1+2				
Politische Partizipationsmöglichkeiten erklären und anwenden.	können bei Entscheidungen ihre Meinung begründen sowie eigene politische Meinungen entwickeln, begründen, und verteidigen.	aktive Mitarbeit ÜB: Medien 1+2 Auftrag: Pensionsproblematik				
Zu Wachstum und Krisen in Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt kritisch Stellung nehmen.	können österreichische und europäische Problemstellungen benennen, diese einschätzen und dazu Stellung nehmen.	aktive Mitarbeit Auftrag: Pensionsproblematik				
<b>TEILBEURTEILUNG</b>		Gewichtung				
<b>GESAMTNOTE</b>						

Abb. 25: Projekt „Neue Leistungsbeurteilung“ Beurteilungsraster HAK (Raubal, 2017)

Resümierend lässt sich für die Kompetenzraster im Bereich der Handelsakademien festhalten, dass diese durchaus positive Effekte für die Leistungsbeurteilung im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ aufwiesen. Die Beurteilungsraster verlangen von Lehrkräften, sich intensiv mit den Lehrplänen und Kompetenzen auseinanderzusetzen, auch, mit welchen Möglichkeiten diese erreicht werden sollen. Dieses fundierte Herangehen an Unterrichtsplanung, Lerndiagnose, Leistungsfeststellung und Beurteilung brachte eine deutliche Qualitätssteigerung mit sich, dies wurde von sämtlichen Mitgliedern der Arbeitsgruppe rückgemeldet. Vorteile zeigten sich ebenso bei den Lernenden: Die schon vorhin beschriebenen strukturierten Vorbesprechungen der Kompetenzraster jeweils zu Beginn des Semesters wurden von den Schüler\*innen merklich ernst genommen. Bei einigen Schüler\*innen der Projektklasse ließ sich dadurch eine verstärkte Motivation während des gesamten Schuljahres erkennen.

Die Beurteilungsmodelle können insgesamt als Weiterentwicklung für den Unterricht in „Geschichte und Politische Bildung“ gesehen werden. Hier steht nicht mehr die Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern das Herausbilden von Fähigkeiten, in denen der Unterricht eine Aufwertung vom Rezipieren von Geschichten hin zum reflektierten und (selbst)reflexiven Bewusstsein für Geschichte und politische Bildung erfährt.<sup>350</sup>

Insgesamt erwies sich die Erstellung und Arbeit mit den Kompetenzrastern jedoch überwiegend als schwierig. Bei der konkreten Zuordnung der Kompetenzen trat ein Konflikt auf, der aus unterschiedlichen Anforderungsstufen resultierte: Neuweg orientiert sich an einer fünfteiligen Anforderungsstufe und folgt somit der Notenskala der Leistungsbeurteilungsverordnung von 1974. Dagegen knüpfen die Lehrpläne für „Geschichte und Politische Bildung“ an das dreistufige Operatorensystem „Reproduktion“, „Transfer“ sowie „Reflexion und Problemlösung“ an. Weder in den Lehrplänen noch in einem Erlass der Leistungsbeurteilungsverordnung findet sich eine Abbildung des dreistufigen Anforderungssystems für die gesetzlich geltende Notenskala der LBVO.

---

<sup>350</sup> Vgl. Huemer Barbara, Zum Geleit, in: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung, Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2011, S. 7

Neuweg geht in seinem Modell ähnlich wie andere Fachdidaktiker von der Annahme aus, dass Kompetenzen nicht kompensierbar sind. Dies könnte demnach in der Praxis dazu führen, dass manche Schüler zwar bei Teilkompetenzen hervorragende Beurteilungen bekommen, jedoch aufgrund einer einzelnen negativen Teilkompetenz das Schuljahr/Semester nicht positiv abschließen können.

Bei der Erstellung der Kompetenzraster wurden die historischen und politischen Kompetenzen der jeweiligen Schulstufen zusammengefasst und einer schrittweisen Progression zugeordnet. Diese Progression lässt sich in den Lehrplänen der Sek I strukturell wiedererkennen, während sich die Lehrpläne der Sek II mit der AHS und den vielen berufsbildenden Schultypen als äußerst inhomogen erweisen. Zu unterschiedlich erscheinen die verschiedenen Kompetenzraster, sowohl nach Schultyp, aber auch nach Schulstufe. Daraus resultierend konnte kein gemeinsamer Raster innerhalb der AG für Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung und Recht erstellt werden.<sup>351</sup>

Als weiterer Aspekt muss der ökonomische Aufwand der praktischen Umsetzung für die von den Arbeitsgemeinschaften entwickelten Beurteilungsraster festgehalten werden: Speziell in den berufsbildenden Schulen gibt es sehr große Schulklassen mit bis zu 36 Schüler\*innen pro Klasse. Lehrkräfte für „Geschichte und Politische Bildung“ können somit für eine volle Lehrverpflichtung auf bis zu 300 Schüler\*innen kommen. Für eine derart hohe Zahl ein individuelles Kompetenz- und Beurteilungsprofil zu erstellen, erscheint hinsichtlich des Zeitaufwandes nicht realistisch.

Das Bundesministerium (BMBWF) schloss darauf das Projekt, an eine Weiterführung in der Sek I oder Sek II ist derzeit nicht gedacht. Im Gegenteil, Notengebung und Notenkriterien werden weiter über § 14 der LBVO definiert: „Um zu einer rechtskonformen Beurteilung zu gelangen, ist es notwendig, als Lehrer bzw. als Lehrerin vorerst die wesentlichen Bereiche der Lehrplananforderung zu definieren, um danach feststellen zu können, ob diese von der Schülerin oder vom Schüler in der Durchführung der Aufgabe zumindest überwiegend erfüllt werden kann. Die Festlegung der wesentlichen Bereiche und der darüberhinausgehenden Anforderungen obliegt in der Verantwortung des Lehrers bzw. der Lehrerin. [...] Je nach Definition des wesentlichen Bereiches durch die Lehrkraft kann eine Kompetenz

---

<sup>351</sup> Vgl. Raubal et al., Abschlussbericht im Projekt „Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung“, S. 3f

für sich allein oder mehrere Kompetenzen einen wesentlichen Bereich bilden.“<sup>352</sup> Dies bedeutet, dass Lehrkräfte ohne zu Hilfe gestellter Anleitung sowohl zur Diagnostik als auch zur Beurteilung nach altem System verpflichtet sind. Dem gegenüber wurde aber schon 2010 vom Bundesministerium in Richtung einer neuen Verordnung verlautbart: „Bildungsstandards, die eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung unterstützen, ziehen Beurteilungsformen nach sich, die das Anwenden von Wissen und den Kompetenzerwerb sichtbar machen. Dies impliziert ein Zurücknehmen von punktuellen und traditionellen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung.“<sup>353</sup>

Damit wurde eine für den Bildungsbereich unbefriedigende Situation geschaffen: Einerseits enttäuschte Lehrkräfte, Schüler\*innen und Eltern, die auf die Vorteile einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung gehofft hatten, andererseits die Gefahr, dass sich qualitativ hochwertiger, kompetenzorientierter Unterricht in tradierten, althergebrachten Beurteilungsschemata substitutioniert.

---

<sup>352</sup> GZ.BMBF-13.261/0027-Präs.12/2016

<sup>353</sup> Fritz, Staudecker, Bildungsstandards in der Berufsbildung, Wien 2010, S. 115

## **6. Wissenschaftliche Untersuchung**

### **6.1. Forschungsmethode**

#### **6.1.1. Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse: Theorie und Einsatz der Methode zur empirischen Untersuchung und Leistungsfeststellung**

Um die wissenschaftliche Qualität der Untersuchung sicherstellen zu können, müssen bestimmte Maßstäbe eingehalten werden, wie sie bei Vera Nünning<sup>354</sup> festgehalten sind: Problemstellung, Zielsetzung, Präzision, Systematik, für Fragestellung und Gegenstand angemessene Methoden, Kohärenz, Anknüpfung an die Forschung und entsprechende Dokumentation. Nach dem Erstellen der konkreten Forschungsfragen ergibt sich schließlich die Anforderung, wie bzw. mit welcher angemessenen Vorgehensweise diese zu beantworten sind. Die Zugänge und Möglichkeiten sind sehr vielfältig. Kuckartz<sup>355</sup> unterscheidet qualitative und quantitative Methoden, die in ihrer Fragerichtung eine Differenz der Verfahren ergeben: Grundlagenforschung (Basic Research), Angewandte Forschung (Applied Research) und Evaluationsforschung (Evaluation Research). Demgegenüber lassen sich quantitative und qualitative Methoden aber auch kombinieren und unterscheiden sich hier in vier Studientypen: explorativ, deskriptiv, hypothesentestend und evaluativ. Zur Untersuchung und Verarbeitung der Datenmaterialien wurde in dieser Studie die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt.

Die Begründung dafür ist naheliegend: In der Kompetenzorientierung geht es um den Aufbau von Wissen sowie von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, also einem betont qualitativen und weniger quantitativem „Können“. Die Anwendung der Leistungsfeststellung, die als Untersuchungsobjekt dient, orientiert sich ebenso an qualitativen Strukturen. Dies spiegelt sich wesentlich darin wider, worum es in der qualitativen Inhaltsanalyse geht: das methodische Erheben und Auswerten qualitativer Daten.

---

<sup>354</sup> Vgl. Nünning, Vera, Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse, Stuttgart 2010, S. 21f

<sup>355</sup> Vgl. Kuckartz, Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim und Basel 2014, S. 21f

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet nach Philipp Mayring<sup>356</sup> eine empirische, methodisch kontrollierte Auswertung eines auch größeren Materialienkorpus. Die inhaltsanalytischen Regeln verhindern dabei, in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen. Verschiedene Aspekte der Analyse werden in Kategorien gefasst, die begründet und im Laufe der Auswertung wieder überarbeitet werden können (Rückkopplungsschleife).

Das wissenschaftliche Forschungsfeld der qualitativen Inhaltsanalyse wird sehr oft unter Mayring subsumiert<sup>357</sup> (vielmals „nach Mayring ausgewertet“). Unabhängig davon sollen die allgemeinen und zentralen Kernpunkte dieser Methode festgehalten werden:<sup>358</sup>

1. Zentralität der Kategorien für die Analyse
2. Systematische Vorgehensweise mit klar festgelegtem Regelsystem
3. Klassifizierung und Kategorisierung des Materials
4. Einsatz von Techniken der Kategorienbildung am Material
5. Reflexion
6. Anerkennung von Gütekriterien

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse stehen zwei Ansätze im Zentrum. Erstens die deduktive Kategorienanwendung, bei der vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte am Material angewendet werden: „Der qualitative Analyseschritt besteht dabei darin, deduktiv gewonnene Kategorien zu Textstellen methodisch abgesichert zuzuordnen“.<sup>359</sup> Dies bedeutet für die Zielsetzung dieser Arbeit, dass bestimmte Kategorien schon vor der Untersuchung erstellt und danach zur Analyse der ausgearbeiteten Leistungsfeststellungsformate eingesetzt werden. Die zweite Methode ist jene der induktiven Kategorienentwicklung (siehe Abbildung 26). „Grundgedanke ist, aus der Fragestellung der Studie abgeleitet und theoretisch begründet ein Definitionskriterium festzulegen, das bestimmt, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden sollen, und dann schrittweise das Material danach

---

<sup>356</sup> Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 2009, S. 2f <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> (16.2.2019)

<sup>357</sup> Vgl. Früh, Werner, Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, Konstanz und München 2015, S. 14

<sup>358</sup> Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 39

<sup>359</sup> Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 4

durchzuarbeiten. Die entwickelten Kategorien werden in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet, einer Reliabilitätsprüfung unterzogen, können später zu Überkategorien zusammengefasst und je nach Fragestellung ebenso quantitativen Aspekten ausgewertet werden<sup>360</sup>. Die beiden Ansätze können in der qualitativen Inhaltsanalyse auch vermischt werden.

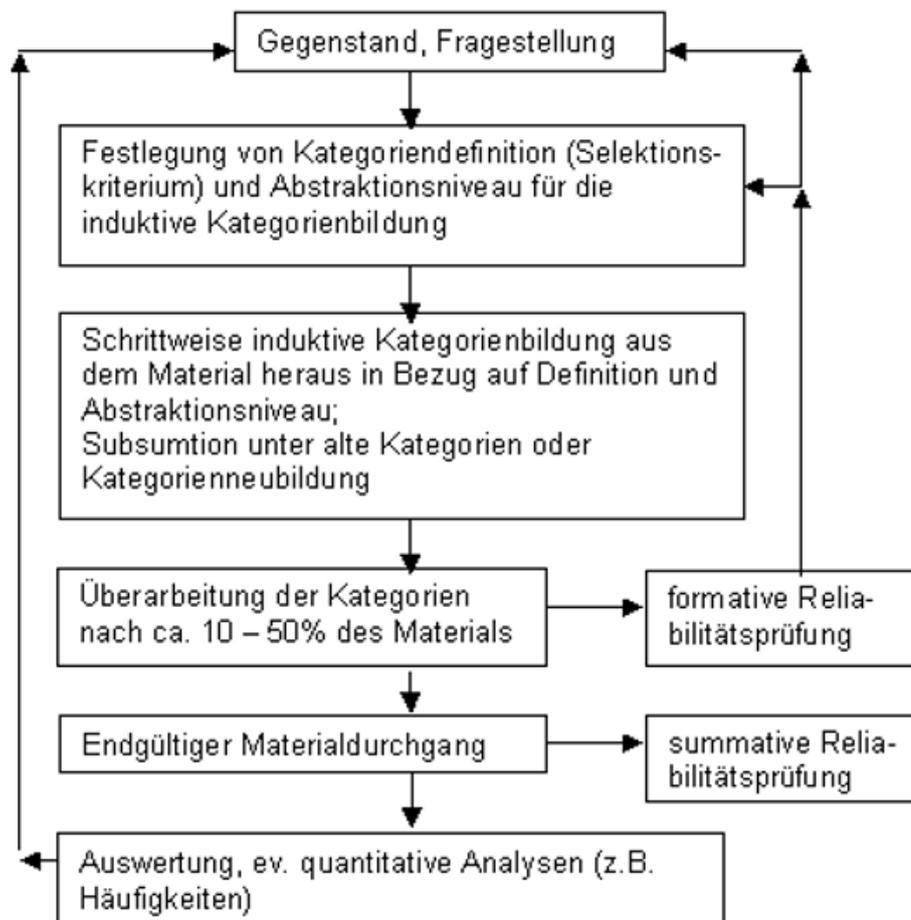


Abb. 26: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2009)<sup>361</sup>

Um nicht in vorschnelle Quantifizierungen abzugleiten und um sich von anderen Methoden der Textanalyse abzugrenzen, hat Mayring drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse vorgeschlagen:<sup>362</sup> Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Diese haben sich bewährt und wurden von Kuckartz weiterentwickelt, der evaluative,

<sup>360</sup> Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 4

<sup>361</sup> Ebenda, S. 4

<sup>362</sup> Vgl. Mayring, Philipp, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim und Basel 2002, 5. Auflage, S. 115

typenbildende und inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet.<sup>363</sup> Letztere wurde für die vorliegende Untersuchung ausgewählt.

Dazu wurde ein Unterrichtsformat entwickelt und in insgesamt 20 Schulklassen eingesetzt. Dieses gemäß der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse konzipierte Unterrichtsformat dient einerseits der empirischen Untersuchung und gleichermaßen der Leistungsfeststellung. Somit analysiert die Inhaltsanalyse die Schüler\*innenantworten im gesamten Textkorpus, ob diese kompetenzorientiert sind und führt diese Ergebnisse in einem zusätzlichen Schritt mittels der Leistungsfeststellung zu einer Beurteilung. Neben der empirischen Untersuchung fungiert die Inhaltsanalyse auch als Mittel zur Leistungsfeststellung.

## **6.2. Analysekatogorien der Untersuchung**

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse verkörpert das Kategoriensystem das zentrale Instrument der Erhebung. Es ermöglicht Transparenz und Intersubjektivität des Vorgehens. Das Kategoriensystem bietet eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse und eine Abschätzung der Reliabilität der Untersuchungen. Nach Mayring kann das Ergebnis der Analyse letztendlich nur über das Kategoriensystem dargestellt werden.<sup>364</sup> Die genau definierten Kategorien leiten sich von den Forschungsfragen ab und garantieren Validität für das Messinstrument der Forschungsarbeit.<sup>365</sup>

Die geplante Studie bezieht sich - basierend auf der Untersuchung der durch Schüler\*innen vorgenommenen Analyse von Wahlplakaten der österreichischen Nationalratswahl von 2019 - auf die Überprüfbarkeit von kompetenzorientiertem Unterricht, auf den darin stattfindenden Lernprozess sowie auf die Leistungsfeststellung in diesem Untersuchungsformat.

Um die Kategorien nachvollziehbar verdeutlichen zu können, wurden in den vorhergehenden Kapiteln die theoretischen Grundlagen der Untersuchung vorgestellt und eingehend erklärt: Kompetenzorientierung und Kompetenzmodelle, Bildungsstandards, Lehrpläne und Lernprogression, Leistungsfeststellung

---

<sup>363</sup> Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 72ff

<sup>364</sup> Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel 2010, S. 49f

<sup>365</sup> Vgl. Früh, Inhaltsanalyse, S. 26

(Kompetenzdiagnose, Leistungsbewertung und -beurteilung) sowie kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, in denen ebenso ein spezieller Blickwinkel auf die Analyse von politischen Wahlplakaten enthalten ist. Diese Grundlagen sind theoretisch fundiert, im europäischen bzw. österreichischen Bildungssystem instrumentalisiert und stellen die Klassifikationskriterien für das Kategoriensystem dar. Zur Untersuchung und Beantwortung der Forschungsfragen wurden die genannten Grundlagen kategorisiert, daraus Kriterien abgeleitet und zu einem gesamten Kompetenzkategoriensystem zusammengefügt. Dies ergibt eine Struktur mit einer Hauptkategorie, darunter befinden sich weitere Ebenen mit Unterkategorien für (Teil)Kompetenzen. Für diese Ebenen werden noch weitere Zuordnungskriterien klassifiziert und beschrieben.

<b>Reproduktion</b>	<b>Transfer</b>	<b>Reflexion und Problemlösung</b>
<b>Sachkompetenz</b> <b>Methodenkompetenz</b>	<b>Kommunikationskompetenz</b> <b>Synthesekompetenz</b>	<b>Reflexionskompetenz</b> <b>Handlungskompetenz</b>
<b>Deskriptoren</b> <b>beziehen sich auf den Lernprozess</b>		
<b>Lehrplan</b> <b>zugeordnet: Lehrstoffinhalt sowie Bildungs- und Lehraufgaben</b>		

Abb. 27: Analysekategorien – Kompetenzkategoriensystem (Raubal, 2020)

Die Hauptkategorie bezieht sich auf die im österreichischen Schulrecht verankerten Anforderungsbereiche „Reproduktion“, „Transfer“ sowie „Reflexion und Problemlösung“, welche anschließend noch näher erklärt werden. Die weiteren

Kategorien darunter sind entweder als Ordinal- oder Verhältnisskalen der Inhaltsanalyse miteinander verbunden und können als Kodierleitsystem verstanden werden. Die gesamte Struktur des Kategoriensystems lehnt sich an die „theoriegeleitete Kategorienbildung“<sup>366</sup> an und orientiert sich dabei an den graduierten Niveaustufen (= drei Anforderungsstufen) von historischen und politischen Kompetenzen. Inhaltlich weist das Kompetenzkategoriensystem eine Struktur für die Sichtbarmachung von Lernprogression auf.

Wie hängen die einzelnen Analysekatoren zusammen, wie stehen sie mit Kompetenzen, Lernprozess und Lehrplan in Verbindung? Die Hauptanalysekatoren der kompetenzorientierten Anforderungsstufen (Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung) basiert auf den Niveaustufen für historische Kompetenzen der FUER-Gruppe<sup>367</sup> (s. Kap. 2.4.3.). Diese sind als graduierte Anforderungsstufen in die Bildungsstandards und Kompetenzmodelle des österreichischen Bildungssystems eingeflossen und dienen überdies als Progressionsparameter für fachspezifische Lernprogression<sup>368</sup> (s. Kap. 4.1.). In dieser Analysekatoren wird die Kompetenzorientierung in graduierten Niveaustufen zusammengefasst, zudem ist darin eine angestrebte Lernprogression erkennbar. Sämtliche weitere Analyseebenen bilden die Bildungsstandards im Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“ an Handelsakademien ab. Die erste Unterkategorie bezieht sich auf jene Kompetenzen, die im Kompetenzmodell für "Politische Bildung und Geschichte" an Handelsakademien ausgewiesen sind: „Sachkompetenz“, „Kommunikationskompetenz“, „Reflexionskompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Synthesekompetenz“ und „Handlungskompetenz“ werden exakt durch jene Fachkompetenzen gekennzeichnet, die im Kompetenzmodell für „Politische Bildung und Geschichte“ an Handelsakademien ausgewiesen sind. Die Deskriptoren bilden schließlich eine eigene Analyseebene und werden ebenso dem Kompetenzmodell für „Politische Bildung und Geschichte“ an Handelsakademien entnommen. Die Ebene „Lehrplan“ stellt die Basis des Kategoriensystems dar. Lehrstoff sowie ausgewählte Bildungs- und Lehraufgaben

---

<sup>366</sup> Anmerkung: Bei der theoriegeleiteten Kategorienbildung werden die Hauptkategorien aus den Forschungsfragen abgeleitet. Als theoriebasierter Hintergrund sind dazu die Kompetenzorientierung und die Leistungsfeststellung im Unterrichtsgegenstand für „Geschichte und Politische Bildung“ anzuführen. Vgl. Früh, Inhaltsanalyse, S. 95f

<sup>367</sup> Vgl. Schreiber, Schöner, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, S.48f sowie vgl. Trautwein, Ulrich et al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen, S. 36f

<sup>368</sup> Vgl. Buchberger, S. 171 sowie vgl. Schreiber, Schöner, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, S. 27

ordnen sich konkret dieser Stufe zu. Alle Ebenen des Kategoriensystems lehnen sich stringent an den Aufbau der österreichischen Bildungsstandards<sup>369</sup> und sind eng miteinander verwoben: Am oberen Horizont dieser Struktur stehen die Fachkompetenzen, die Basis mit den Mindestanforderungen wird durch den Lehrplan festgelegt. Die konkreten Verbindungen dazwischen werden durch die Deskriptoren hergestellt. Das Kompetenzkategoriensystem dieser Studie basiert demnach auf der Grundlage der Kompetenzorientierung für den Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“ an Handelsakademien<sup>370</sup> sowie auf den Richtlinien der österreichischen Bildungsstandards. Das Untersuchungsbeispiel beinhaltet zudem das didaktische Konzept von „konzeptionellem Lernen“ (siehe Kap. 1 und 2).

### **6.2.1. Analysekategorie der kompetenzorientierten Anforderungsstufen: Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung**

Die Untersuchungsaufgaben sind operationalisiert und bauen auf das Schema der drei schon zuvor angesprochenen Anforderungsstufen im kompetenzorientierten Unterricht auf. Diese Anforderungsstufen sind bereits für die Prüfungsdiagnose und Beurteilung im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung im österreichischen Schulrecht verankert. Sie definieren sich folgendermaßen:

Anforderungsbereich I	In diesem Bereich steht die <b>Reproduktion</b> im Mittelpunkt. Das Wiedergeben von Sachverhalten (u.a. auswendig gelerntes Fachwissen oder herausgearbeitete Inhalte aus Darstellungen) sowie ein rein reproduktives Nutzen von Arbeitstechniken (z.B. Benennen der Quellenart, Unterscheidung von Quelle und Darstellung).
-----------------------	--

<sup>369</sup> Vgl. Raubal, René et al., Internationale Wirtschaft. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Handelsakademie. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2009, S. 6-11

<sup>370</sup> Vgl. Raubal, René, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph et al., Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. Bildungsstandards in der Berufsbildung, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2015, S. 5-12

Anforderungsbereich II	In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten ( <b>Reorganisation</b> ) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge ( <b>Transfer</b> ) erfordern.
Anforderungsbereich III	In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen ( <b>Reflexion</b> ) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und Dekonstruktionen) zu gelangen ( <b>Problemlösung</b> ).

Tab. 15: Operatorensystem mit drei Anforderungsstufen (Kühberger, 2011) <sup>371</sup>

Um die Leistung der Lernenden diesen drei Anforderungsbereichen zuordnen zu können, steht ein Operatorensystem zur Verfügung. Dabei handelt es sich um Verben, die bestimmte Aufgaben definieren. Unterrichtsformate sollten so gestaltet werden, dass sie diese drei Stufen abdecken. Die Aufgaben müssen mit Operatoren versehen sein, die diesen Anforderungsbereichen entsprechen.

### 6.2.2. Analysekategorie: Fachkompetenz

Die sechs im Kategoriensystem angeführten Kompetenzen sind exakt jene aus dem Kompetenzmodell für IWK (HAK).<sup>372</sup> Für die Untersuchung wurden sie paarweise abgeleitet und gemäß den Aufgabenstellungen der Untersuchung den drei Anforderungsstufen zugeordnet.<sup>373</sup> Wie wird nun jede einzelne Kompetenz abgebildet

<sup>371</sup> Kühberger, Christoph, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Wien 2011, S. 16

<sup>372</sup> Vgl. Raubal, René et al., Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. Bildungsstandards in der Berufsbildung, S. 11

<sup>373</sup> Anmerkung: Grundsätzlich muss erwähnt werden, dass sich die sechs Kompetenzen auf alle drei Anforderungsstufen beziehen können. Die vorliegende Zuordnung ergibt sich durch die Konstruktion und den konkreten Einsatz der Aufgabenstellungen.

und was verlangt sie innerhalb der Untersuchung? In der folgenden Aufstellung wird konkretisiert, wie sich die Anforderungen der Kompetenzen in den Aufgabenstellungen des Unterrichtsformats wiederfinden:

<b>Fachkompetenz</b>	<b>Anforderung (in der Aufgabenstellung)</b>
Sachkompetenz	Über politische Begriffe und Konzepte verfügen, politische Inhalte zuordnen können.
Methodenkompetenz	Darstellungen und Informationen analysieren, bewerten und hinterfragen.
Kommunikationskompetenz	Botschaften anderer analysieren und deuten.
Synthesekompetenz	Erkenntnisse vergleichen und zu neuen Perspektiven und Einsichten verbinden.
Reflexionskompetenz	Positionen hinterfragen und transformieren. Multiperspektivität.
Handlungskompetenz	Aktives Einbringen in den Diskurs gesellschaftlicher Gegenwartsfragen. Handlungsmöglichkeiten ausloten, Beurteilungen begründen und Meinungen argumentieren.

Tab. 16: Fachkompetenzen des Kompetenzmodells für IWK (HAK)

Im Leistungsfeststellungsformat der Studie sind somit sämtliche Fachkompetenzen des Kompetenzmodells für Handelsakademien („Politische Bildung und Geschichte“) vorhanden. Die Aufgabenstellungen sind in der Analyse der Wahlplakate zur Nationalratswahl 2019 an die Anforderungen<sup>374</sup> der jeweiligen Kompetenz (siehe Tabelle 16) angepasst und entsprechend konzipiert. Welche Fachkompetenz mit welcher Anforderungsstufe verbunden ist, wird im Kapitel „Struktur des Leistungsfeststellungsformats“ genau erklärt.

<sup>374</sup> Vgl. Raubal et al., Politische Bildung und Geschichte, S. 9

### 6.2.3. Analysekategorien für den Lernprozess: Deskriptoren

Die Deskriptoren bilden ab, wie die einzelnen Kompetenzen zu erreichen sind. Konkretisiert wurden sie aus den Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans (HAK).<sup>375</sup> Sie fungieren somit als zentrales und bedeutsames Bindeglied zwischen Kompetenzmodell und Lehrplan. Für das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes zielen die Deskriptoren auf den kompetenzorientierten Lernprozess. Bei dieser Analysekategorie wurden wiederum jene Deskriptoren<sup>376</sup> aus dem Kompetenzmodell (HAK) ausgewählt, die sich über die Zuordnung der Aufgabenstellungen in der Wahlplakatanalyse ergeben:

- Interessen, Konflikte und Machtstrukturen analysieren.
- Politische Partizipationsmöglichkeiten erklären und anwenden.
- Darstellungen vergleichen, kritisieren und konstruieren.
- Mit Quellen kritisch umgehen.
- Politische Urteile oder Argumente hinterfragen und entwickeln.
- Historische, politische und sozioökonomische Entwicklungen reflektieren.
- Erkenntnisse für Orientierung in Gegenwart und Zukunft nützen.

Diese sieben stellen also jene Auswahl an Deskriptoren dar, die als Teilkompetenzen in der Wahlplakatanalyse angestrebt werden. Zusätzlich kann erwähnt werden, dass sich diese oben angeführten Deskriptoren schon im „Projekt Entwicklung einer neuen Leistungsbeurteilung“ für den HAK-Bereich bewährt haben.<sup>377</sup> Denn diese präzisen Kompetenzbeschreibungen schaffen eine nützliche Verbindung zwischen den Kompetenzen sowie den Lehrplänen, die beispielsweise in den Bereichen der AHS, HTL oder HUM nicht in dieser engen Verknüpfung gegeben ist.

---

<sup>375</sup> Anmerkung: Von insgesamt 82 Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans aus dem Bereich „Gesellschaft und Kultur“ (diesem ist der Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“ zugeordnet) wurden schlussendlich 15 Deskriptoren abgeleitet.

<sup>376</sup> Vgl. Raubal et al., Politische Bildung und Geschichte, S. 12

<sup>377</sup> Anmerkung: Im „Projekt Entwicklung einer neuen Leistungsbeurteilung“ wurden sämtliche 15 Deskriptoren eingesetzt, diese sieben ergeben sich gemäß dem Einsatz im Unterrichtsformat der Untersuchung.

#### 6.2.4. Analyseebene Lehrplan: Lehrstoff sowie Bildungs- und Lehraufgaben

Die Analyseebene des Lehrplans kennzeichnet die Basis des gesamten Kompetenzkategoriensystems. Im Lehrplan finden sich sämtliche Kompetenzen und Deskriptoren wieder, das Kompetenzkategoriensystem zeigt insgesamt einen vertikalen Aufbau von der untersten Ebene (der Lehrplan mit den Mindestanforderungen) bis zur höchsten Analysekatgorie (Erwartungshorizont der Fachkompetenzen und Anforderungsstufen). Das Kompetenzkategoriensystem weist dadurch strukturell eine stringente Systematik auf. Im Lehrstoff sowie in den Bildungs- und Lehraufgaben spiegeln sich die Erwartungen an die Lernenden konkretisiert wider. Die folgende Liste enthält jene Auswahl, die dem Lehrplan mit Bedacht auf die Analyse eines politischen Wahlplakates entnommen worden ist. Für die Untersuchung relevanter Lehrstoff (Lehrplan HAK) lässt sich demnach auflisten:<sup>378</sup>

- politische Parteien und ihre ideologischen Grundsätze
- politische Willensbildung
- politische Differenzierung und Meinungsbildung
- aktuelle politische Herausforderungen
- politische Debatte, Wahlen
- Populismus und Politik, Medien

Für die Untersuchung relevante Bildungs- und Lehraufgaben sind (A):<sup>379</sup>

- politische Herausforderungen analysieren
- Unterschiede zwischen Information und Manipulation wahrnehmen
- bei Entscheidungen die eigene Meinung begründen
- sich kritisch mit politischen Programmen auseinandersetzen und deren Auswirkungen auf Individuen und die Gesellschaft einschätzen
- österreichische und europäische Problemstellungen benennen, diese einschätzen und dazu Stellung nehmen

---

<sup>378</sup> Lehrplan der Handelsakademie BGBl II/207, S. 79-80 [https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf) (19.2.2019)

<sup>379</sup> Ebenda, S. 79

Für die Untersuchung relevante Bildungs- und Lehraufgaben werden weiters dargestellt durch (B):<sup>380</sup>

- sich kritisch mit der Bedeutung der Medien für die Meinungsbildung auseinandersetzen
- unterschiedliche Wertvorstellungen kritisch beurteilen
- eigene politische Meinungen entwickeln, begründen und verteidigen

Während sich der Lehrplan auf alle Anforderungsstufen und Fachkompetenzen bezieht, kann man die Bildungs- und Lehraufgaben des A-Bereiches vorwiegend für die Anforderungsstufen I und II bestimmen, der B-Bereich wird eindeutig der Anforderungsstufe III zugeordnet.

Da das Leistungsfeststellungsformat an Handelsakademien ab dem zweiten Jahrgang eingesetzt wurde, sind sämtliche ausgewählten Auszüge des Lehrplans ausschließlich dem der zweiten Jahrgänge entnommen und konnten dadurch im Untersuchungseinsatz der höheren Jahrgänge und Schulklassen bereits vorausgesetzt werden.

### **6.3. Leistungsfeststellung und Beurteilungsschema**

Die Leistungsfeststellung stellt das zentrale Forschungsfeld der Untersuchung dar. Die Inhaltsanalyse untersucht, ob dieses Unterrichtsformat zur Kompetenzförderung und kompetenzorientierten Leistungsfeststellung geeignet ist. Zunächst wird nun die geltende Leistungsbeurteilung vorgestellt. Darin sind zugleich die Anforderungen für die insgesamt fünfteilige Notenskala enthalten. Dieses klassische Beurteilungssystem basiert auf der Leistungsbeurteilungsverordnung von 1974 („LBVO“) und wird nun in Tabelle 17 präsentiert. Diese Leistungsbeurteilung bezieht sich in der Leistungsfeststellung auf die Erfassung und Anwendung des Lehrstoffs, die Durchführung der Aufgaben, die Eigenständigkeit der Schüler\*innen sowie auf die selbständige Anwendung des Wissens und Könnens.

---

<sup>380</sup> Lehrplan der Handelsakademie, S. 79

<b>Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung während des Schuljahres</b>			
	<b>Erfassung und Anwendung des Lehrstoffs. Durchführung der Aufgaben.</b>	<b>Eigenständigkeit</b>	<b>Selbständige Anwendung des Wissens und Könnens.</b>
<b>Sehr gut</b>	Anforderungen werden in <b>weit über</b> das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt.	Muss <b>deutlich</b> vorliegen (wo dies möglich ist).	Muss <b>vorliegen</b> (wo dies möglich ist).
<b>Gut</b>	Anforderungen werden in <b>über</b> das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt.	<b>Merkliche Ansätze</b> (wo dies möglich ist).	<b>Bei entsprechender Anleitung</b> (wo dies möglich ist).
<b>Befriedigend</b>	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen zur <b>Gänze</b> erfüllt.	Mängel werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen.	
<b>Genügend</b>	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen <b>überwiegend</b> erfüllt.		

<b>Nicht genügend</b>	Anforderungen werden <b>nicht einmal</b> in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt.		
---------------------------	---	--	--

Tab. 17: Notendefinition nach österreichischem Schulrecht<sup>381</sup>

Diese Notendefinition gemäß der Verordnung von 1974 ist grundsätzlich für eine umfassende kompetenzorientierte Leistungsfeststellung nicht geeignet. Die darin enthaltene fünfteilige Notenskala bleibt im Rahmen der Untersuchung jedoch erhalten. Es ist nicht zu erwarten, dass eine neue Leistungsbeurteilungsverordnung diesbezüglich Änderungen bringen wird. Die Kriterien für die vorliegende Kompetenzdiagnose der Studie richten sich nach einer kompetenzorientierten Leistungsfeststellung. Diese ist konkret für den Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ nicht gegeben, es findet sich aber ein allgemeines Modell bei Philippe Patry. Dieses Modell wurde für die Untersuchung als Hilfestellung herangezogen.

	<b>Reproduktion</b>	<b>Transfer</b>	<b>Reflexion</b>
<b>Sehr gut</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; zeigt umfangreiches Wissen</li> <li>&gt; kaum Fehler</li> <li>&gt; fehlerfreie Anwendung von Fachbegriffen</li> <li>&gt; kann Gedankengänge problemlos nachvollziehen</li> <li>&gt; benötigt keine Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; kann Wissen sicher auf neue Probleme anwenden und diese Anwendung schlüssig erläutern</li> <li>&gt; kann Wissen verknüpfen und unter neuen Aspekten betrachten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; begründet eigene Stellungnahmen ausgezeichnet und kann sie gegen Einwände verteidigen</li> <li>&gt; kann wohlbegründet urteilen oder Kritik an Ideen oder Argumenten anbringen</li> </ul>

<sup>381</sup> Kremser, Martin, Die Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulrecht. Notengebung aus rechtlicher Sicht. Schriftenreihe Schulrecht, Band 3, Graz 2017, S. 130

		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; bringt eigene, neue Beispiele und Anwendungen</li> <li>&gt; kann Konsequenzen und Voraussetzungen erwägen</li> <li>&gt; benötigt keine Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; entwickelt wohlbegründete eigene Hypothesen</li> <li>&gt; benötigt keine Hilfe</li> </ul>
<b>Gut</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; zeigt wesentliches Fachwissen</li> <li>&gt; wenig Fehler</li> <li>&gt; sichere Anwendung von Fachbegriffen</li> <li>&gt; benötigt kaum Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; kann Wissen sicher auf neue Probleme anwenden</li> <li>&gt; kann Wissen verknüpfen</li> <li>&gt; bringt treffende eigene Beispiele</li> <li>&gt; benötigt kaum Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; begründet eigene Meinung plausibel und führt Beispiele an</li> <li>&gt; fällt ein begründetes Urteil</li> <li>&gt; bemüht sich, eigene Hypothesen zu begründen</li> <li>&gt; benötigt kaum Hilfe</li> </ul>
<b>Befriedigend</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; zeigt wesentliches Fachwissen</li> <li>&gt; manche Fehler</li> <li>&gt; Anwendung von Fachbegriffen</li> <li>&gt; benötigt wenig Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; kann Wissen meist richtig auf neue Probleme anwenden</li> <li>&gt; bemüht sich, Wissen zu verknüpfen</li> <li>&gt; benötigt wenig Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; begründet eigene Meinung meist plausibel</li> <li>&gt; benötigt wenig Hilfe</li> </ul>
<b>Genügend</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; zeigt wesentliches Fachwissen</li> <li>&gt; etliche Fehler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; kann Wissen überwiegend richtig auf neue Probleme anwenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; drückt eigene Meinung aus und bemüht sich, diese zu begründen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; bemüht sich, Fachbegriffe anzuwenden</li> <li>&gt; benötigt etliche Hilfestellungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; verknüpft Wissen nicht</li> <li>&gt; bringt keine treffenden eigenen Beispiele</li> <li>&gt; benötigt etliche Hilfestellungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; benötigt etliche Hilfestellungen</li> </ul>
<b>Nicht genügend</b> (in Abstufung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; wenig Fachwissen</li> <li>&gt; gewichtige Fehler und Missverständnisse</li> <li>&gt; keine Verwendung von Fachbegriffen</li> <li>&gt; benötigt bei fast allen Schritten Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; keine Anwendung von Wissen</li> <li>&gt; keine Verknüpfung von Wissen</li> <li>&gt; bringt keine eigenen Beispiele</li> <li>&gt; benötigt bei fast allen Schritten Hilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; drückt eigene Meinung aus, doch kann sie nicht begründen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; kaum Fachwissen, keine Verwendung von Fachbegriffen</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; drückt keine eigene Meinung aus</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; weitgehend keine themenbezogene Kommunikation möglich</li> </ul>		

Tab. 18: Modell zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung (Patry, 2016) <sup>382</sup>

Das Punkteschema für die Leistungsbeurteilung orientiert sich in ihrer Gewichtung an Hans Georg Neuweg, Philippe Patry, Rolf Bernd<sup>383</sup> sowie an der Handreichung für die teilzentrale Reife- und Diplomprüfung. Wie und nach welchen Kriterien die Leistungsfeststellung (Kompetenzdiagnose, Leistungsbewertung sowie -beurteilung) in der Studie konkret durchgeführt wurde, wird im Kapitel der Auswertung (7.4.3.) genau erklärt.

<sup>382</sup> Patry, Philippe, Leistungsbeurteilung, in: Pfister, Jonas, Zimmermann, Peter (Hrsg), Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, Bern 2016, S. 429

<sup>383</sup> Vgl. Rolf, Bernd, Leistungskontrolle und Bewertung. In: Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, Bern 2016, S. 402

## 6.4. Das Leistungsfeststellungsformat: Analyse von Wahlwerbung

### 6.4.1. Forschungsziel

Das Unterrichtsformat muss ohne Hilfestellung einer Lehrperson durchgearbeitet werden können und ist daher schüler\*innenorientiert konzipiert. Es stellt Kompetenzen der Schüler\*innen fest, dient der Kompetenzdiagnose, der Kompetenzbeurteilung und bezieht sich auf das Forschungsziel der Überprüfbarkeit von kompetenzorientiertem Lernprozess. Die Inhaltsanalyse fungiert als Mittel zur Leistungsfeststellung. Um die Forschungsfragen empirisch beantworten zu können, wurde ein dafür passender Methodeneinsatz angewandt. Dieser orientiert sich, wie bereits erwähnt, stark an der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse und wird in der Aufgabenarchitektur des Leistungsfeststellungsformates sichtbar. Bei diesen Methoden<sup>384</sup> im Unterrichtsformat stellt sich mit der Analyse von Wahlwerbung die Frage, wie tiefgründig im konkreten Fall die Bildanalyse zum Einsatz kommt. Analytische Instrumente wie die Kategorien der Bildanalyse, die Werner Faulstich<sup>385</sup> (Kompositionslinie, Fragment, Symbol, Verweis) entwickelte, sind wohl für den Umfang einer 50-minütigen Testeinheit zu umfassend. Die Schüler\*innen werden aber trotzdem zu einer Bildinterpretation aufgefordert, dies findet sich in den Aufgabenstellungen im klassischen Basiszugang von Beschreibung, Analyse und Interpretation wieder. Das Unterrichtsbeispiel für die Untersuchung wurde über einen längeren Zeitraum formal und inhaltlich entwickelt sowie Vortestungen unterzogen. Es sollte daher den Testgütekriterien der Objektivität, der Reliabilität, der Validität und einer zeitlichen Ökonomie höchstmöglich entsprechen. Zudem erfüllt es die gesetzlichen Vorgaben, dies sind der aktuelle Lehrplan und die geltende Leistungsbeurteilungsverordnung. Die Frage, warum für die Untersuchung ausgerechnet eine Analyse von Wahlwerbung ausgewählt worden ist, soll auch an dieser Stelle beantwortet werden: Werbung bedient sich Bildern, um Menschen zu beeinflussen. Jugendliche sind einer oft beklagten medienvermittelten Bilderflut ausgesetzt, die Lehrer verpflichtet, diese Altersgruppe mit geeigneten Instrumentarien vertraut zu machen, um einen bewussten und kritischen Umgang mit Bildern zu ermöglichen. Da sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt - speziell im Zusammenhang mit Wahlwerbung - gewöhnlich kaum genauer mit der

---

<sup>384</sup> Anmerkung: Damit sind die Unterrichtsmethoden gemeint, die die Schüler\*innen bei der Analyse von Wahlwerbung verwenden.

<sup>385</sup> Vgl. Faulstich, Werner, Bildanalysen: Gemälde, Fotos, Werbebilder, Bardowick 2010, S. 33

Analyse von Bildern befassen, überwiegen konventionelle und oberflächliche Deutungsmuster.<sup>386</sup> Aus diesem Grund wird dem Themenbereich „Analyse von Wahlwerbung“ eine hohe Relevanz beigemessen und wurde deshalb als Thema für die Untersuchung ausgewählt.

#### **6.4.2. Struktur des Leistungsfeststellungsformats**

Die Strategien zur Testkonstruktion orientieren sich an der zuvor präsentierten wissenschaftlichen Basis und nehmen auch ganz konkret Bezug auf Eberhard Jung, Peter Adamski sowie Christoph Kühberger, die sich mit Fragen wie der Strukturierbarkeit von Kompetenzerwerb oder Testformaten aufschlussreich auseinandergesetzt haben.<sup>387</sup> Die Arbeitsschritte des Unterrichtsbeispiels lehnen sich an den schon in Kap. 2.4.2. beschriebenen Vorgang „Wahrnehmen“, „Erschließen“, „Interpretieren“ und „Orientieren“, die ebenso im Kategoriensystem der Untersuchung wiederzufinden sind. Die Aufgabenstellungen sind zudem an die in Kapitel 4 angeführten Gütekriterien gebunden.

Das Unterrichtsformat ist durch vier Teile strukturiert: Die Abschnitte 1 (Kammrätsel) und 2 (politische Inhalte) dienen einer Annäherung an das Thema sowie einem „Aufwärmen“. Für die Untersuchung bieten sich hier aber schon erste Aufschlüsse über Sachwissen und vorhandene Basiskonzepte der Schüler\*innen zum Thema (Analysekategorie Reproduktion – Sachkompetenz: „Über politische Begriffe und Konzepte verfügen, politische Inhalte zuordnen können“<sup>388</sup>). Diese beiden Abschnitte zielen auf konzeptionelles Lernen und die Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit politischen Konzepten.<sup>389</sup> Der Text nach Abschnitt 2 stellt Sachinhalt zur Verfügung. Damit wird bestehendes Wissen wiederholt und neues Wissen aufgebaut, mit dem Ziel, dieses anschließend anzuwenden und die Aufgabenstellungen im nachfolgenden

---

<sup>386</sup> Vgl. Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Bilder im Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive. In: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern. Zentrum Polis, Wien 2011, S. 12

<sup>387</sup> Vgl. Jung, Eberhard, Kompetenzerwerb. Grundlagen – Didaktik - Überprüfbarkeit, München 2010, S. 113ff sowie vgl. Adamski, Peter, Historisches Lernen diagnostizieren sowie vgl. Kühberger, Christoph, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung

<sup>388</sup> Vgl. Politische Bildung und Geschichte, HAK-spezifische Bildungsstandards, S. 9

<sup>389</sup> Vgl. Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hrsg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Historisches Lernen mit Konzepten, Wien 2016, S. 3-7 [https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/i\\_fdzgeschichte/Unterricht/HSK\\_Hefte/1\\_2016.pdf](https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/Unterricht/HSK_Hefte/1_2016.pdf) (14.5.2022)

Kapitel lösen zu können. Im Abschnitt 3 befinden sich die wesentlichen Aufgabenstellungen für die Untersuchung, methodisch lehnen sie sich mit der Gliederung von A bis C an die drei kompetenzorientierten Anforderungsstufen. Die Aufgaben in 3A („Beschreiben und Herausarbeiten“) gehören ebenso noch zur Anforderungsstufe 1, nun aber auf die Methodenkompetenz („Bearbeiten von Darstellungen und Informationen“) bezogen. Abschnitt 3B („Analysieren“) schließt an die Kategorie „Transfer“ mit der Kommunikations- und Synthesekompetenz (Analysekategorie Transfer, „Botschaften anderer analysieren, Erkenntnisse vergleichen“<sup>390</sup>) an. Die Aufgabenstellungen von 3C (Bewertung und Reflexion) sind auf die Kategorie „Reflexion und Problemlösung“ (Reflexions- und Handlungskompetenz: „Positionen hinterfragen und transformieren; Multiperspektivität; Aktives Einbringen in den Diskurs gesellschaftlicher Gegenwartsfragen; Handlungsmöglichkeiten ausloten, Beurteilungen begründen und Meinungen argumentieren“)<sup>391</sup> abgestimmt. Abschnitt 4 knüpft an die Untersuchungsfragen über den kompetenzorientierten Lernprozess an, jedoch nicht an die Untersuchung der Leistungsbeurteilung. Mithilfe von Rückmeldungen der Schüler\*innen wird der Frage nachgegangen, ob es mit den ausgewählten Methoden gelingt, die Anforderungen von kompetenzorientiertem Unterricht abzubilden.

Das Aufgabenformat der Untersuchung zielt inhaltlich darauf ab, mediale Inszenierung zu erkennen und richtet sich methodisch an das Entschlüsseln von Werbung nach Kühberger.<sup>392</sup> Christoph Kühberger gliedert diese Methoden in drei Bereiche, nämlich den Einfluss der medialen Inszenierung auf die kommunizierten Inhalte zu erkennen, auftretende Verkürzungen von Botschaften wieder zu kontextualisieren sowie Instrumentarien zur kritischen Analyse anzuwenden.

### **6.4.3. Das Leistungsfeststellungsformat**

Im Folgenden wird das kompetenzorientierte Aufgabenformat, welches im Unterricht eingesetzt wurde, vorgestellt. Diese sieben Seiten wurden an die Schüler\*innen ausgeteilt und von diesen innerhalb einer Unterrichtsstunde bearbeitet.

---

<sup>390</sup> Vgl. Politische Bildung und Geschichte, HAK-spezifische Bildungsstandards, S. 9

<sup>391</sup> Vgl. Ebenda, S. 9

<sup>392</sup> Kühberger, Christoph, Werben für eine Sache. Mit Printwerbung arbeiten. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung, herausgegeben vom Forum Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck–Bozen–Wien 2008, S. 47

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf kompetenzorientierten Unterricht im Gegenstand „Politische Bildung und Geschichte“. Es geht darum, wie Kompetenzen sichtbar gemacht werden können und den Lernprozess von SchülerInnen festzustellen und zu beurteilen. Bei diesem Unterrichtsformat wird vorhandenes Wissen eingebracht, neues Wissen aufgebaut und auch angewandt.

Inhaltlich bezieht sich das Unterrichtsbeispiel auf die Wahlwerbung politischer Parteien, konkret geht es um das Analysieren von Wahlwerbung. Die Testung dauert etwa 50 Minuten, wird in Einzelarbeit durchgeführt und bleibt anonym. Aussagekräftige Antworten sind für die Auswertung von Vorteil.

## Analyse von Wahlwerbung (Einzelarbeit, 50 Minuten)

### 1. Aufgabe: Kammrätsel

Diese Methode dient einer schnellen Annäherung an das Thema Wahlwerbung, du kannst damit Vorwissen einbringen. Das Kammrätsel gibt über ein Wort das Thema vor, zu dem du weitere Begriffe bilden sollst. Zur Hilfestellung findest du ein Beispiel zum Thema Steinzeit vor.

Erstelle anschließend zu möglichst jedem einzelnen Buchstaben von „Wahlplakat“ ein neues Wort (nächste Seite).

Beispiel: Steinzeit<sup>393</sup>

		S	A	M	M	E	L	N
	S	T	E	I	N	E		
	O	E	T	Z	I			
		I						
		N	O	M	A	D	E	N
		Z	E	L	T	E		
J	A	E	G	E	R			
	T	I	E	R	E			
		T	O	N				

<sup>393</sup> Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 50

Kammrätsel „Wahlplakat“. Finde weitere Begriffe (Ä= AE...) zu diesem politischen Thema:

					<b>W</b>												
					<b>A</b>												
					<b>H</b>												
					<b>L</b>												
					<b>P</b>												
					<b>L</b>												
					<b>A</b>												
					<b>K</b>												
					<b>A</b>												
					<b>T</b>												

## 2. Aufgabe: Politische Inhalte

Wie gut kennst du die politischen Inhalte und Pläne einer Partei? Ordne die angegebenen Auszüge aus Parteiprogrammen<sup>394</sup> durch Buchstaben den Parteien in den Kästchen richtig zu:

- SPÖ                      A Förderung der Familie als „Keimzelle“ der Gesellschaft
- FPÖ                        B Gleichberechtigung aller Menschen, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter und sexueller Orientierung
- Die Grünen              C Recht auf eine humane Arbeitswelt
- ÖVP                        D Pflege des kulturellen Erbes Österreichs und Stärkung des Patriotismus

<sup>394</sup> Vgl. Benes, Brigitte et. al., Wissen – Können – Handeln. Politische Bildung und Geschichte, Hölzel Verlag, Wien, S. 22-23

### 3. Werbung in Wahlplakaten.

In der Zeit vor Wahlen wird man von medialer Wahlwerbung förmlich überschwemmt. Auf der Straße sind Wahlplakate das zentrale Medium zwischen der Politik und der Bevölkerung.

Wahlplakate stellen eine aufschlussreiche Informationsquelle dar. Sie geben Auskunft über die politischen **Inhalte und Pläne einer Partei**, thematisieren gesellschaftliche und wirtschaftliche **Probleme** und versuchen **Lösungen** anzubieten.<sup>395</sup>

Wahlwerbung bezweckt das **Wahlverhalten** bestimmter Zielgruppen (Jugendliche, Pensionisten, Frauen...) zu **beeinflussen** und erzeugt somit politische **Propaganda**. Wahlanzeigen arbeiten häufig mit **Symbolen**, das sind konkrete Erkennungszeichen, und mit speziellen **Motiven**, die eine bestimmte Bedeutung haben und rasch entschlüsselt werden können. Um die Absichten und Botschaften politischer Parteien zu erkennen, muss man die **Bild- und Wortsprache** von Wahlplakaten kritisch **analysieren und reflektieren**.<sup>396</sup>

Politische Plakate können einerseits nach gestalterischen Gesichtspunkten und weiters nach inhaltlichen Merkmalen (Informationen zur politischen, sozialen und wirtschaftlichen Situation) analysiert werden.<sup>397</sup>

**Analysiere nun ein Wahlplakat der letzten Nationalratswahl vom Herbst 2019:**

Die Analyse beginnt auf der nächsten Seite →

Abb. 28: Leistungsfeststellungsformat - Teil 1 (Raubal, 2020)

<sup>395</sup> Vgl. Staudinger, Eduard et al., Zeitbilder 7&8, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. ÖBV Verlag, Wien 1. Auflage 2012, S.46

<sup>396</sup> Vgl. Ebenhoch, Ulrike, Scheucher, Alois, Staudinger, Eduard, Scheipl, Josef, Zeitbilder – Matura-training. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Wien 2014, S. 13 sowie vgl. Zeitbilder 7&8, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, S. 46

<sup>397</sup> Vgl. Germ, Alfred, Dubski, Rainald et al., Hotspots HAK. Politische Bildung und Geschichte, Veritas Verlag, 1. Auflage 2015, S. 9



© Die Grünen

Abb. 29: Leistungsfeststellungsformat - Wahlplakat „Die Grünen“ <sup>398</sup>

<sup>398</sup> [https://comrecon.com/wp-content/uploads/2019/09/1\\_GRUENE-Saubere-Umwelt-Saubere-Politik.jpg](https://comrecon.com/wp-content/uploads/2019/09/1_GRUENE-Saubere-Umwelt-Saubere-Politik.jpg) (16.12.2019)

## A Beschreiben und Herausarbeiten

Beschreibe das Wahlplakat mit drei Begriffen, die dir dazu einfallen:

Begriff	Begründung
	, weil...
	, weil...
	, weil...
<p>Welche(s) Thema(en) wird (werden) angesprochen, gibt es eine versteckte Botschaft?</p> <p>Info: Dies können spezielle politische, soziale oder wirtschaftliche Themen sein. Bei versteckten Botschaften kann es sich beispielsweise um ein positives Selbstimage, das Herausheben von Persönlichkeiten oder das Abwerten des politischen Gegners handeln.</p>	
Angesprochene Themen:	
Versteckte Botschaft? Wenn ja, dann beschreibe auch, woran man dies erkennt.	
<p>An welche konkrete(n) Zielgruppe(n) richtet sich die Anzeige?</p> <p>Info: z. B. eigene, ev. unentschlossene Stammwähler, Unzufriedene anderer Parteien, unterschiedliche Teile der Gesellschaft je nach Alter, Beruf, Bildung, Wohnregion, Herkunft...</p>	
Zielgruppe(n)	

## B Analysieren

Welches Image gibt sich die Partei anhand des Bildes? (z. B. politisch erfahren, regierungsfähig, steht für neue Ideen, für Gerechtigkeit, schützend, dynamisch...)

Beantworte, ohne die oben genannten Beispiele zu verwenden:

Image:

Wie will das Plakat die Wähler animieren, für eine bestimmte Partei zu stimmen?

Kreuze eine Möglichkeit an:

überzeugen

aufklären

Angst machen

Gib die zentrale Botschaft dieser Anzeige an. Begründe deine Aussage.

Botschaft:

Begründung:

## C Bewertung und Selbstreflexion

Erfüllt das Plakat diesen Zweck der Botschaft, kann es die Zielgruppen ansprechen?

Bewerte in der Skala nach Schulnotensystem und begründe deine Meinung:

1

2

3

4

5

Erfüllt den  
Zweck stark

Erfüllt den  
Zweck nicht

Begründung:

Formuliere an das Wahlplakat eine konkrete Frage, die du den Machern des Wahlplakats stellen würdest, um mehr über die Partei oder deren Ziele zu erfahren. Begründe anschließend deine Fragestellung.

Frage:

Begründung: Weil...

Versetze dich in einen Wahlstrategen und kreiere einen neuen werbewirksamen Slogan für dieses Bild. Begründe deinen Text.

Slogan:

Begründung:

#### 4. Abschluss

---

Findest du, dass diese Unterrichtseinheit ein Beispiel für kompetenzorientierten Unterricht darstellt? Kreuze an:

ja	Ich weiß nicht, wie kompetenzorientierter Unterricht aussieht	nein
----	---	------

Welche Aussage trifft für dich **am stärksten** zu? Kreuze an.

Ich habe in dieser Unterrichtseinheit neues Wissen über Wahlwerbung aufgebaut.

Diese Unterrichtseinheit war für das Lernen über Wahlwerbung zu schwierig.

Ich habe in dieser Unterrichtseinheit neues Wissen über Wahlwerbung aufgebaut und dies auch anwenden können.

Ich habe in dieser Unterrichtseinheit mein vorhandenes Wissen über Wahlwerbung anwenden können

Abb. 30: Leistungsfeststellungsformat - Teil 2 (Raubal, 2020)



© FPÖ

Abb. 31: Leistungsfeststellungsformat - Wahlplakat „FPÖ“<sup>399</sup>

<sup>399</sup> [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/JJ\\_04139/fnameorig\\_765649.html](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/JJ_04139/fnameorig_765649.html) (16.12.2019)

Die neue Volkspartei

Rot-Blau hat bestimmt.  
Das Volk wird entscheiden.

**Unser Weg  
hat erst begonnen.**

www.sebastian-kurz.at

© ÖVP

Abb. 32: Leistungsfeststellungsformat - Wahlplakat „ÖVP“<sup>400</sup>

<sup>400</sup> <http://neufeld.oevp-burgenland.at/index.php/aktuelles-details/SebastianKurz.html> (30.12.2019)



© SPÖ

Abb. 33: Leistungsfeststellungsformat - Wahlplakat „SPÖ“<sup>401</sup>

<sup>401</sup> <https://www.spoe.at/2019/08/19/menschlichkeit-siegt-wenn-du-sie-waehlst/> (30.12.2019)

## 6.5. Erwartungshorizont für die Aufgabenstellungen

Das Untersuchungsbeispiel bezieht sich auf die Wahlwerbung vor den Nationalratswahlen 2019, insgesamt wurden vier Parteien ausgewählt: „Die Grünen“, die „Freiheitliche Partei Österreichs“ (FPÖ), „Die neue Volkspartei“ (ÖVP) und die „Sozialdemokratische Partei Österreichs“ (SPÖ). Die Breite der Wahlwerbungen dient im Rahmen dieser Untersuchung der Multiperspektive, die ein zentrales Unterrichtsziel im Kompetenzmodell für „Politische Bildung und Geschichte“ an Handelsakademien darstellt.

Wie werden nun die Antworten und Ergebnisse der Aufgabenstellungen bewertet und beurteilt? Lehrkräfte sind ja gewohnt, vor allem zwischen „der richtigen“ und „der falschen Antwort“ zu unterscheiden. Das Leistungsfeststellungsformat lehnt sich aber stark an subjektorientiertes Lernen an, bei dem es nicht „die eine richtige Lösung“ gibt, es sind oft mehrere Lösungen möglich. Damit stellt sich eine direkte Verbindung zur Inhaltsanalyse ein: Auch hier bildet nicht ein striktes „richtig“ oder „falsch“, sondern ein, wie bei Werner Früh beschrieben, „brauchbar“ oder „unbrauchbar“ der Antworten das Beurteilungskriterium.<sup>402</sup> Somit ergibt sich für den Codierer einerseits ein freier Handlungsspielraum, der auf der anderen Seite trotzdem kontrollierbar ist. Dieser Handlungsspielraum ist elementarer Bestandteil der vorliegenden Untersuchungsmethode.<sup>403</sup> Für die inhaltsanalytische Vorgehensweise werden die Ergebnisse des Unterrichtsformates über die Kategorien „klassifiziert“<sup>404</sup>.

Im Hinblick auf die Auswertung – sowohl die Bewertung der Schüler\*innenleistungen als auch die Analyse, ob die kompetenzorientierte Unterrichtseinheit den Anforderungen der Kompetenzorientierung entspricht - muss der Zusammenhang der Ergebnisse und des Erwartungshorizonts der Aufgabenstellungen hervorgehoben werden: Für den Erwartungshorizont wurden schon vorab Schüler\*innenergebnisse durchgearbeitet und fließen somit teilweise in den Spielraum der Auswertung mit ein (induktive Vorgehensweise). Eine wichtige Basis stellen die Expertisen von Spezialisten dar, die die Wahlplakate zur Nationalratswahl 2019 analysiert haben:

---

<sup>402</sup> Vgl. Früh, Inhaltsanalyse, S. 19f

<sup>403</sup> Vgl. Ebenda, S. 122

<sup>404</sup> „Klassifizierung ist eine informationsreduzierende Gruppierung von Einzelphänomenen anhand eines gemeinsamen analytischen Merkmals“, Früh, Inhaltsanalyse, S. 44

Dazu gehören der Politikberater Thomas Hofer<sup>405</sup> (Profil, Falter), aus dem Bereich Öffentlichkeitsarbeit und Public Relations Wolfgang Rosam, Werbefachleute und Marktforscher\*innen wie Gerhard Puttner<sup>406</sup> und Charlotte Hager<sup>407</sup> sowie eine umfangreiche und aufschlussreiche Analyse vom Emotionspsychologen André Weinreich<sup>408</sup>.

## 6.6. Kodierleitfaden

Nachdem die Kategorien für die Untersuchung erstellt und in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben worden sind, erklärt der Kodierleitfaden die weitere Vorgehensweise.

Für die Untersuchung und für die Beantwortung der Untersuchungsfragen wurden zwei Kategorienebenen erstellt: jene der drei Anforderungsstufen (Reproduktion; Transfer; Reflexion und Problemlösung) sowie die Ebene der sechs Kompetenzen aus dem Kompetenzmodell (HAK). Darunter befinden sich die Ebene der Deskriptoren und die Ebene des Lehrplans. Wie zuvor beschrieben sind sämtliche Kategorien und Ebenen miteinander verwoben: Man kann demnach festhalten, dass nach aktuellem Stand der Fachdidaktik sämtliche Kriterien der Kompetenzorientierung und ebenso der theoretische Zugang von konzeptuellem Lernen<sup>409</sup> enthalten sind. Das Kategoriensystem bildet somit eine gesamtinhaltliche Bandbreite für kompetenzorientiertes Lernen im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ ab.

---

<sup>405</sup> Vgl. Hofer, Thomas, Rosam, Wolfgang, Wahl-Plakate im Check. Expertenanalyse. <https://www.oe24.at/oesterreich/politik/wahl2019/wahl-plakate-im-check/394919568> (2.10.2019)

<sup>406</sup> Vgl. NR-Wahl 2019: Die Wahlplakate im ED-Check. Werbe-Guru Gerhard Puttner analysiert für den ExtraDienst die Sujets der Parteien. <https://www.extradienst.at/nr-wahl-2019-die-wahlplakate-im-ed-check/> (abgerufen am 2.10.2019)

<sup>407</sup> Vgl. Hager, Charlotte, Die versteckten Botschaften der Wahlplakate. Eine semiotische Analyse der Wahlplakate zur Nationalratswahl 2019 in Österreich. <https://comrecon.com/nationalratswahl-2019-die-versteckten-botschaften-der-wahlplakate/> (abgerufen am 2.10.2019)

<sup>408</sup> Vgl. Nimmervoll, Lisa, Die Kunst und die Codes eines guten Wahlplakats, Der Standard (13.9.2019), <https://www.derstandard.at/story/2000108564937/die-kunst-und-die-codes-eines-guten-wahlplakats> (abgerufen am 2.10.2019)

<sup>409</sup> Anmerkung: Konzeptuelles Lernen wird hier als Ergänzung der Kompetenzorientierung gesehen. Vgl. Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander, Das „weite Feld“ der Subjektorientierung. In: Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik, Frankfurt/M. 2021, S. 8

Die Inhaltsanalyse wird als Mittel zur Leistungsfeststellung eingesetzt und stellt das Instrument für die Untersuchung dar. Das Aufgabenformat selbst ist in vier Teile gegliedert, die ersten drei beziehen sich konkret auf die Forschungsfragen zur Leistungsfeststellung und den Lernprozess, der vierte bringt eine generelle Rückmeldung zu kompetenzorientiertem Lernen. Die inhaltsanalytischen Kodierregeln für die Ergebnisauswertung ergeben sich in den ersten drei Bereichen über die Leistungsfeststellung und den dafür erreichbaren Punkten. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ordnet bzw. klassifiziert über die Aufgabenstellungen, ob die Antworten der Schüler\*innen kompetenzorientiert sind und setzt diese über das Beurteilungsschema in eine Note um. Im vierten Bereich des Leistungsfeststellungsformates resultieren die Kriterien für die Auswertung aus dem engen Korsett der geschlossenen Fragestellungen zur Kompetenzorientierung.<sup>410</sup>

Zur Veranschaulichung des Kodierleitfadens folgen nun zwei Beispiele. Die jeweilige Kategorie (Spalte 1) ist dem Kategoriensystem entnommen. Dieser ist immer eine bestimmte Kodierregel (Spalte 2) zugeordnet, die sich aus dem Deskriptor (oder dem Anforderungsbereich der Kompetenz) ergibt. Die inhaltsanalytischen Regeln legen fest, ob das Kriterium der Kompetenz erfüllt ist. In der dritten Spalte finden sich Beispiele aus dem Untersuchungskorpus zur Verdeutlichung der Kodierregel (Ankerbeispiel):

Abschnitt A: Beschreiben und Herausarbeiten – Fragestellung: Welche Themen werden angesprochen, gibt es eine versteckte Botschaft?

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Fachkompetenz: Methoden- kompetenz	Anforderung in der Aufgabenstellung: Bearbeiten und Analysieren von Informationen und Darstellungen	Wahlplakat der Grünen: Thema: „ehrliche und transparente Politik“; „zurück zu den Grünen“ Versteckte Botschaft: „Anspielung auf den Ibiza-Skandal.“ „Von 2017-2019 waren die Grünen nicht im Nationalrat.“

<sup>410</sup> Anmerkung: Die Fragestellungen und Kriterien zur Auswertung des vierten Bereiches werden im Kapitel 7.3. detailliert beschrieben.

		<p>Wahlplakat bei der FPÖ:          Thema: „unsere Sprache“          Versteckte Botschaft:          „Ausländerfeindlichkeit“          „In der Regierung braucht es Jemanden,          der das Volk versteht.“</p>
		<p>Wahlplakat der ÖVP:          Thema: „Misstrauensantrag“          Versteckte Botschaft:          „Die ÖVP wurde durch das          Misstrauensvotum der Abgeordneten von          der SPÖ und FPÖ gestürzt, nun kann das          gesamte Volk entscheiden.“</p>
		<p>Wahlplakat der SPÖ:          Thema:          „Die Ungerechtigkeit, trotz Vollzeitjob nicht          genug zu verdienen, um den          Lebensunterhalt bezahlen zu können.“          Versteckte Botschaft:          „Der Hashtag '#gemeinsam' soll betonen,          dass Rendi-Wagner dies moralisch nicht          vertretbar findet und ändern möchte, sie          steht hinter den Bürger*innen.“</p>

Tab. 19: Kodierleitfaden – Ankerbeispiel 1

Abschnitt B: Analysieren – Fragestellung: Welches Image gibt sich die Partei anhand des Bildes?

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Fachkompetenz: Kommunikationskompetenz	Anforderung in der Aufgabenstellung: Die Botschaften anderer analysieren und deuten können.	Wahlplakat der Grünen: „kompetent“; „regierungsfähig“; „transparent“

		Wahlplakat der FPÖ: „Steht politisch eindeutig rechts.“; „patriotisch“; „Steht für Sicherheit.“
		Wahlplakat der ÖVP: „selbstsicher“; „zielstrebig“; „kompetent“
		Wahlplakat der SPÖ: „Die SPÖ will den Menschen helfen, ein besseres Leben führen zu können.“; „human“; „gerecht“

Tab. 20: Kodierleitfaden – Ankerbeispiel 2

### 6.6.1. Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung der Leistungsfeststellung bildet sich in Form einer klassischen Notenskala (absolut) sowie zusätzlich prozentuell (Klassenergebnis relativ) ab. Alle weiteren Ergebnisse erfolgen prozentuell in Form von Tabellen, Kreis- und Zeitdiagrammen. Diese Ebenen werden für die Auswertung und Analyse der empirischen Untersuchung wieder verbunden und für die Beantwortung der Forschungsfragen zusammengefasst.

Bei den Kriterien der Analysekatoren werden bestimmte Parameter unterschieden, diese werden im Kapitel 7 noch näher erläutert. Jeder untersuchten Schulklasse wurde ein bestimmter Code zugewiesen (K1 - K20). Den Untersuchungsergebnissen der einzelnen Schulklassen wird grundsätzlich eine Gesamtbilanz aller 20 untersuchten Klassen beigegefügt. Dazu kommen die Befunde der vier untersuchten Schulstufen, also aller teilgenommenen Schulklassen des zweiten, dritten, vierten und fünften Jahrgangs der Handelsakademien.

Die Kategorien der Untersuchung unterscheiden sich durch einen bestimmten Farbeinsatz: In Säulendiagrammen werden gleichwertige Kriterien wie beispielsweise die sechs verschiedenen Kompetenzen in einer einheitlichen Farbe dargestellt (violetter Ton). Graduierte Darstellungen in Kreisdiagrammen (z. B. Notenskala oder Kompetenzaufbau) weisen unterschiedlich rote Farbtöne auf.

Ein hoher Wert für die Note „Sehr gut“ oder für eine hohe Kompetenz erscheint in dunklem Rot, niedrige Ergebnisse entsprechend heller. Eine Ausnahme stellen Zeitdiagramme dar: Hier wechseln geringe Werte in einen Grünton, um eine bessere Transparenz zu gewährleisten.

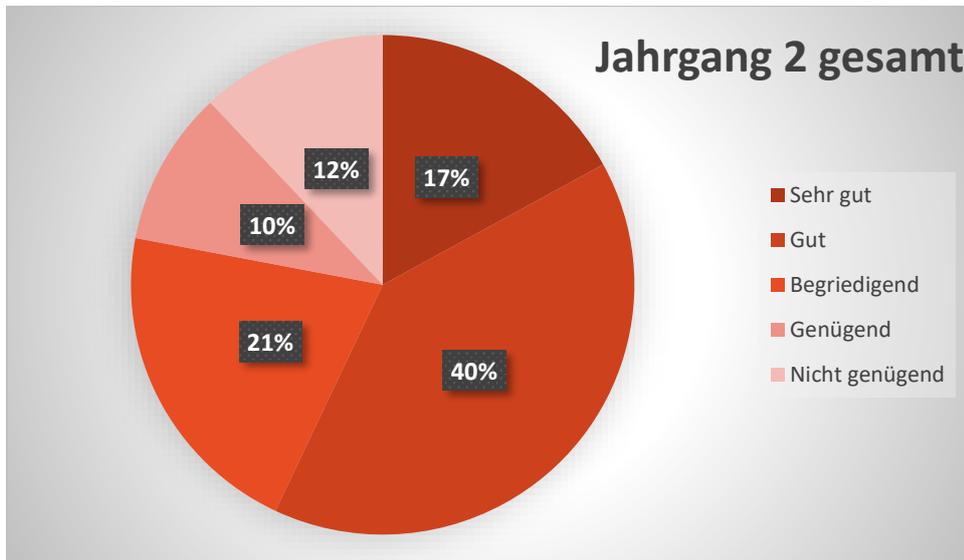


Abb. 34: Ankerbeispiel: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 2 gesamt (120 Schüler\*innen)

Das Kreisdiagramm (Abbildung 34) zeigt ein Beispiel der Auswertung: das Gesamtergebnis aller Schüler\*innen (120) der untersuchten zweiten Jahrgänge. Dunkelrot kennzeichnet die sehr guten Ergebnisse des Untersuchungsspektrums mit einer Abstufung bis zu einem rosa Ton (Nicht genügend). Die Summe der Auswertungsergebnisse in den Kreisdiagrammen ergibt immer 100 Prozent.

## **7. Auswertung und Analyse der Untersuchungsergebnisse**

Dieses Kapitel unterscheidet mehrere Ebenen der Untersuchung und Auswertung: Zunächst jene der Leistungsfeststellung, für deren Durchführung ein inhaltsanalytisches Unterrichts- bzw. Prüfungsformat entwickelt wurde. Für diese Untersuchung wurde ebenso ein Benotungssystem erstellt, mit dem Schüler\*innen in Bezug auf ihre Kompetenzentwicklung beurteilt. In einer zweiten Ebene werden die Antworten der Schüler\*innen mittels Inhaltsanalyse im gesamten Textkorpus des Unterrichtsformates weitergehend analysiert, ob diese kompetenzorientiert sind und welchen Kompetenzen und Anforderungsbereichen sie zugeordnet werden können. In einem dritten Schritt der Analyse wird untersucht, ob die Benotung tatsächlich der Kompetenzentwicklung entspricht und sich dieses Unterrichtsformat zur Kompetenzförderung und kompetenzorientierten Leistungsfeststellung eignet.

Für das gesamte Kapitel 7 wird mit der Auswertung und Analyse der Untersuchungsergebnisse eine in der Sozialwissenschaft oftmals verwendete Struktur eingehalten: zunächst die Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse („Datenauswertung“), danach schließlich deren Interpretation („Analyseergebnisse“).

### **7.1. Einsatz an den Schulstandorten**

Das Leistungsfeststellungsformat kam bundesweit und ausschließlich im Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“ zum Einsatz. Es handelt sich insgesamt um sieben Schulstandorte in den Bundesländern Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark und Tirol. Auf Wunsch bleiben die Schulstandorte anonym, die Kontakte konnten über die ARGE-Leiter\*innen für „Politische Bildung und Geschichte“ hergestellt werden. In den restlichen Bundesländern lehnten die Fachkolleg\*innen die Anfragen aufgrund der Pandemie leider ab. Die Covid 19-Pandemie mit den diversen (Schul-)Lockdowns stellte sich mehrmals als großes Hindernis für den Einsatz der Formate heraus: Dadurch ergeben sich drei Phasen im Untersuchungszeitraum (in Abb. 19 ersichtlich). Insgesamt nahmen 20 Schulklassen teil, daraus resultiert ein Datenvolumen der Ergebnisse von zusammen 346 Schüler\*innen. Die 20 Schulklassen wurden mit „K“ benannt und anschließend nummeriert.

Die Unterrichtsformate, die sich auf Wahlwerbungen von vier Parteien beziehen (Die Grünen, FPÖ, ÖVP, SPÖ) wurden in zahlenmäßig möglichst gleichmäßiger Anzahl in den Schulklassen verteilt, jede\*r Schüler\*in bearbeitete und analysierte jeweils ein Wahlplakat. Ein Format umfasst sieben Seiten und hat die Bearbeitungsdauer einer Unterrichtseinheit (50 Minuten). Die Aufgabenstellungen mussten zum Großteil auf Papier erledigt werden, nur eine kleine Zahl an Schulklassen lieferte die Ergebnisse digital<sup>411</sup>.

Schulklasse	Untersuchungszeitraum	Jahrgang (HAK)	Schüler*innenzahl <sup>412</sup>
K1	S 2020	4	20
K2	S 2020	2	26
K3	S 2020	5	20
K4	S 2020	5	17
K5	S 2020	5	15
K6	W 2020	5	20
K7	W 2020	3	14
K8	W 2020	3	21
K9	W 2020	2	10
K10	W 2020	4	12
K11	W 2020	4	16
K12	S 2021	5	18
K13	S 2021	5	18
K14	S 2021	3	13

<sup>411</sup> Das ursprüngliche Ziel, das Leistungsfeststellungsformat generell digital einzusetzen, musste verworfen werden. Die gängigen digitalen Prüfungsformate sind für offene, kompetenzorientierte Aufgabenstellungen wie im vorliegenden Untersuchungsbeispiel leider nicht geeignet. Drei Schulklassen lieferten ihre Ergebnisse in Form eines Word-Dokuments des Unterrichtsformates.

<sup>412</sup> Die Schüler\*innenzahl entspricht nicht der Klassengröße insgesamt, sondern den tatsächlich teilgenommenen Schüler\*innen.

K15	S 2021	2	17
K16	S 2021	2	16
K17	S 2021	2	14
K18	S 2021	2	23
K19	S 2021	4	22
K20	S 2021	2	14

Tab. 21: Übersicht der teilgenommenen Schulklassen

## 7.2. Ergebnisse zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung

Um eine optimale Transparenz und einen stringenten Vergleich zur klassischen Beurteilung herstellen zu können, wurde die Punkteverteilung nach dem vorliegenden kompetenzorientierten Schema gestaltet und anschließend in die fünfteilige Notenskala der Leistungsbeurteilungsverordnung<sup>413</sup> übertragen. Die Vorgehensweise dafür lehnt sich an Hans Georg Neuweg<sup>414</sup> sowie an Philippe Patry<sup>415</sup> (siehe auch Kap. 6.3.). Somit ergibt sich folgende Übersicht:

Beurteilungsgewichtung nach Anforderungsbereichen

Anforderungsstufe	Aufgabenstellungen im Leistungsfeststellungsformat	Punktemaximum jeweils
1 Reproduktion	Kapitel 1, 2, 3A	12
2 Transfer	3B	4
3 Reflexion	3C	5
		Summe: 21

Tab. 22: Punkteverteilung nach Anforderungsstufen

<sup>413</sup> Vgl. BGBl. Nr. 371/1974 Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 23.11.2018, <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/424>

<sup>414</sup> Vgl. Neuweg, Kompetenzorientierte Leistungsbewertung, 2014

<sup>415</sup> Vgl. Patry, Leistungsbeurteilung, 2016

Die zwölf Punkte für den Anforderungsbereich 1 ergeben einen relativen Wert von 57%, gemeinsam mit den vier Punkten der zweiten Anforderungsstufe insgesamt 76%. Die Anforderungsstufe 3 kommt mit fünf Punkten auf knapp 24%. Die Beurteilungsgewichtung der Anforderungsbereiche orientiert sich an Rolf Bernd<sup>416</sup> sowie an der Handreichung für die teilzentrale Reife- und Diplomprüfung<sup>417</sup>. Demnach soll die – einfacher zu erreichende – Anforderungsstufe 1 zumindest 50 % ausmachen und damit eine positive Note ermöglichen. Dass Bereich 3 einen Punkt mehr gegenüber dem Anforderungsbereich 2 aufweist, ergibt sich aus der Erfordernis, die Forschungsfragen zur Kompetenzorientierung nutzbringender beantworten zu können.

### **7.2.1. Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung: Datenauswertung der einzelnen Schulklassen (K1 – K20)**

Im Folgenden werden die in Noten dargestellten Leistungen aller Schulklassen von K1 bis K20 grafisch präsentiert. Wie in Tabelle 19 ersichtlich, handelt es sich hier um eine chronologische Abfolge, beginnend mit dem ersten Einsatz des Unterrichtsformats von K1 im Sommersemester 2020 bis zur letzten Ausarbeitung durch die Schulklasse K20 im Sommersemester 2021. Die Jahrgänge sind gemäß dem zeitlichen Einsatz durchmischt, eine diesbezügliche Übersicht sowie jene über die einzelnen Semesterphasen folgen dann in Kapitel 7.2.2. Die Resultate sind anhand von Diagrammen dargestellt und zeigen die absoluten Ergebnisse der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung in einer fünfteiligen Notenskala.

Die Auswertung beginnt mit der Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse („Datenauswertung“, Kap. 7.2.1. und 7.2.2.), gefolgt von deren Interpretation („Analyseergebnisse“, Kap. 7.2.3.).

---

<sup>416</sup> Vgl. Bernd, S. 402

<sup>417</sup> Vgl. BMBF, Handreichung zur mündlichen Reifeprüfung, 2018

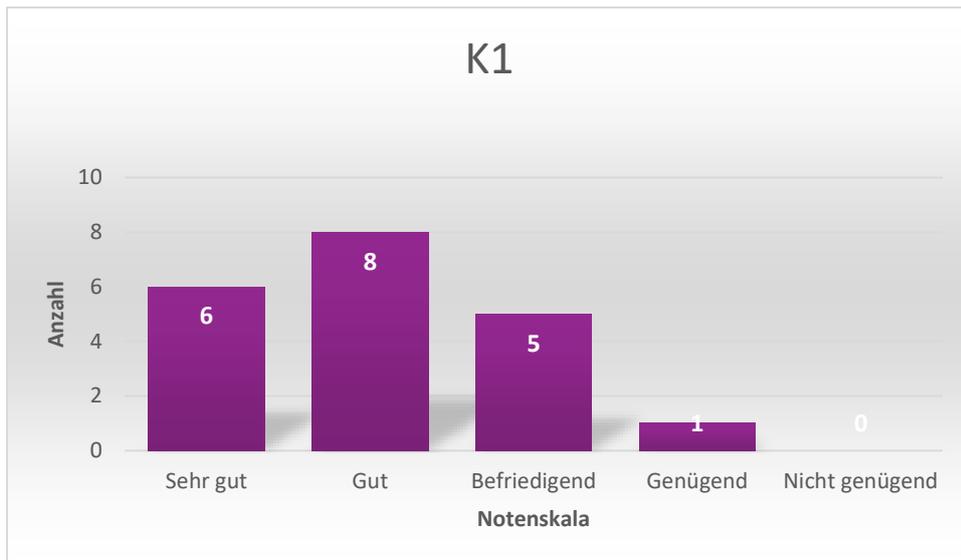


Abb. 35: Leistungsfeststellung Klasse K1 (20 Schüler\*innen)

Die Resultate von K1 zeigen ein Bild, das fast symbolisch für die gesamten Befunde steht: Mehrheitlich bringt die Leistungsfeststellung die Note „Gut“ hervor (8), gefolgt von „Sehr gut“ (6), und „Befriedigend“ (5). Die restlichen Ergebnisse schwanken im unteren Bereich (hier ein „Genügend“).

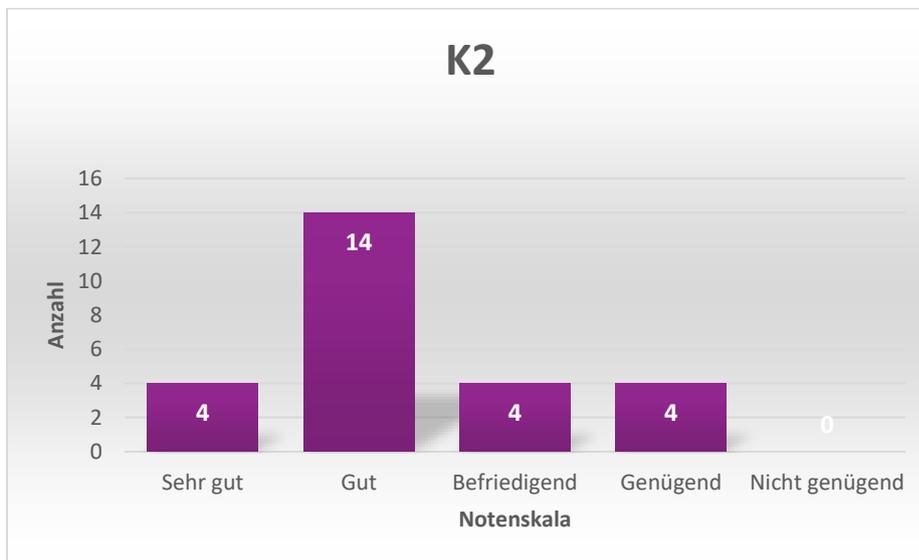


Abb. 36: Leistungsfeststellung Klasse K2 (26 Schüler\*innen)

K2 bilanziert insgesamt erfolgreich. Es handelt sich zwar um eine zahlenmäßig große Klasse (26 Schüler\*innen), 14 „Gut“ ergeben in der Notenskala den absoluten Spitzenwert aller untersuchten Schulklassen, dazu kommen noch vier „Sehr gut“. Wie K1 weist auch K2 kein „Nicht genügend“ auf.

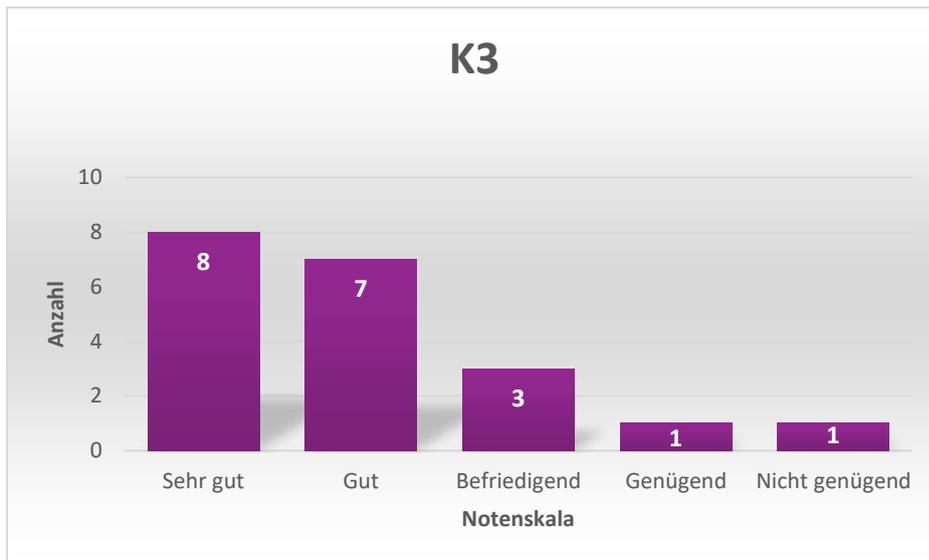


Abb. 37: Leistungsfeststellung Klasse K3 (20 Schüler\*innen)

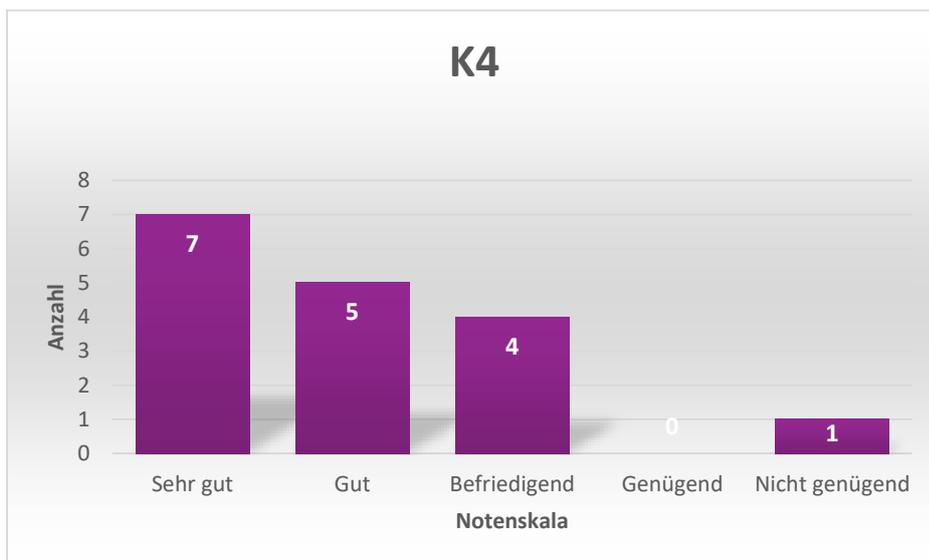


Abb. 38: Leistungsfeststellung Klasse K4 (17 Schüler\*innen)

Bei K3 und K4 handelt es sich um Maturaklassen. Beide zeigen relativ ähnliche Ergebnisse mit guten Werten: Viele „Sehr gut“ (8 bzw. 7) und „Gut“ (7 bzw. 5), danach folgt eine geringere Anzahl an „Befriedigend“ (3 bzw. 4). Interessant erscheint, dass es jedoch in beiden Klassen ein „Nicht genügend“ gibt, obwohl es sich ja um Abschlussklassen am Ende der Schullaufbahn handelt. Insgesamt hatten diese Schüler\*innen vier Jahre den Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“.

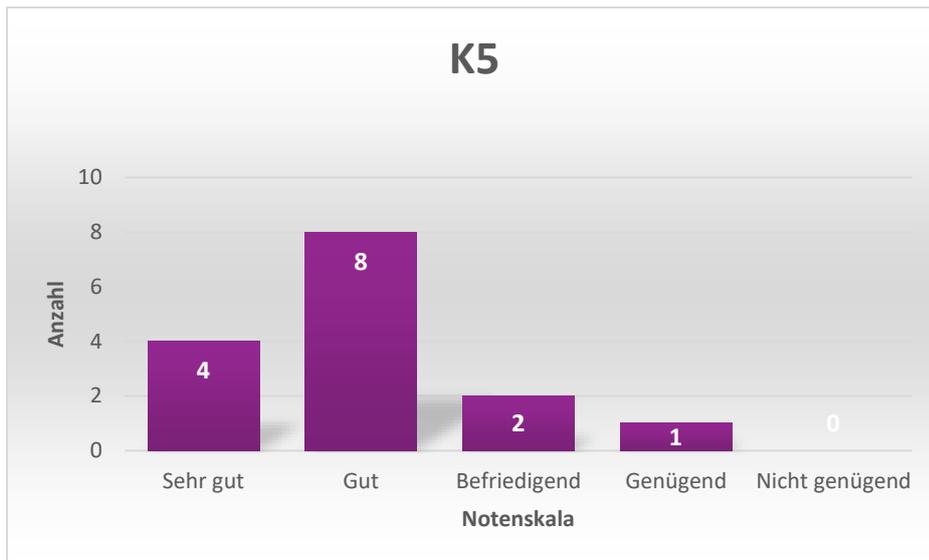


Abb. 39: Leistungsfeststellung Klasse K5 (15 Schüler\*innen)

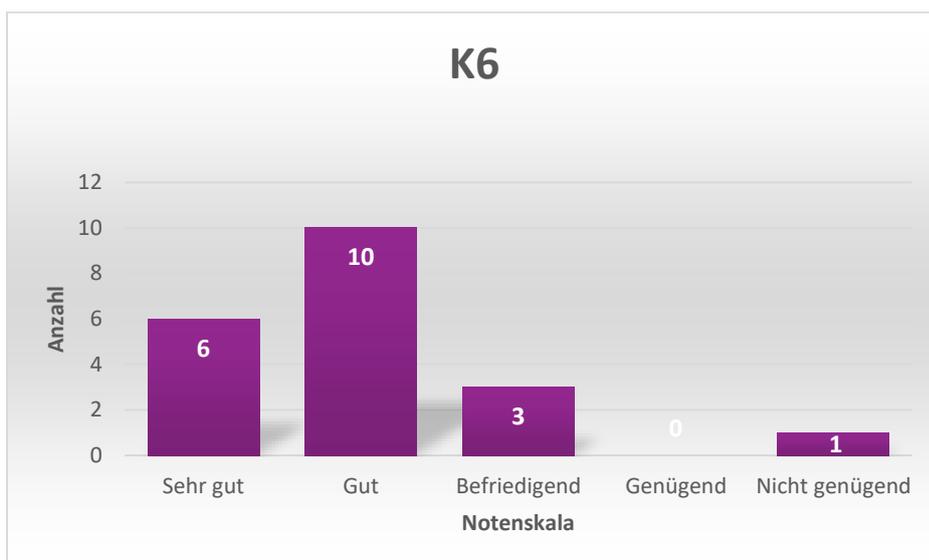


Abb. 40: Leistungsfeststellung Klasse K6 (20 Schüler\*innen)

Die Abbildungen 77 und 78 präsentieren ebenso Ergebnisse von zwei Maturajahrgängen. Hier überwiegen die Bewertungen mit der Note „Gut“ (8 bzw. 10), gefolgt von „Sehr gut“ (4 bzw. 6). Jeweils ein „Nicht genügend“ und „Genügend“ fügen sich in das bisherige Bild der Abschlussklassen. Die Ergebnisse der Maturajahrgänge zeigen also insgesamt sehr positive Resultate bei der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung, dies könnte auf eine effektive Förderung des Geschichtsbewusstseins im Unterricht für „Politische Bildung und Geschichte“ schließen lassen.

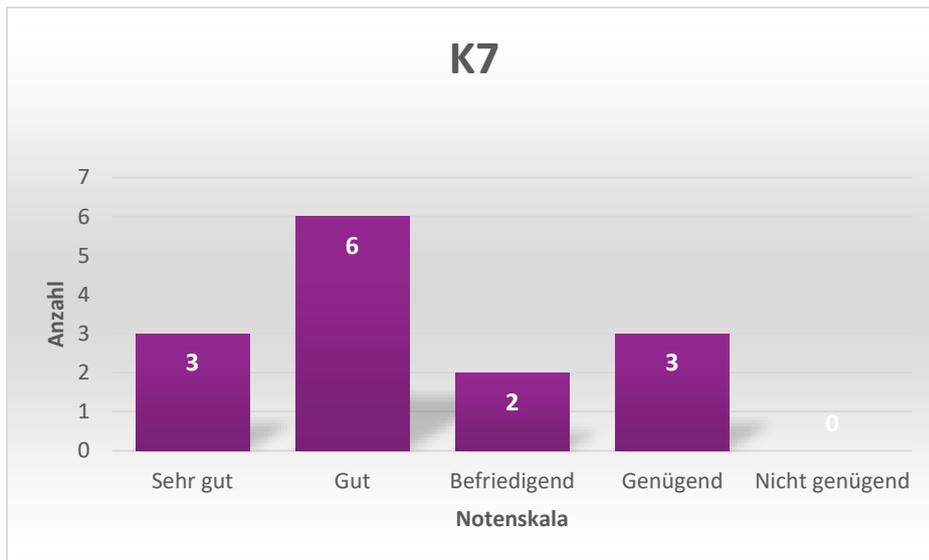


Abb. 41: Leistungsfeststellung Klasse K7 (14 Schüler\*innen)

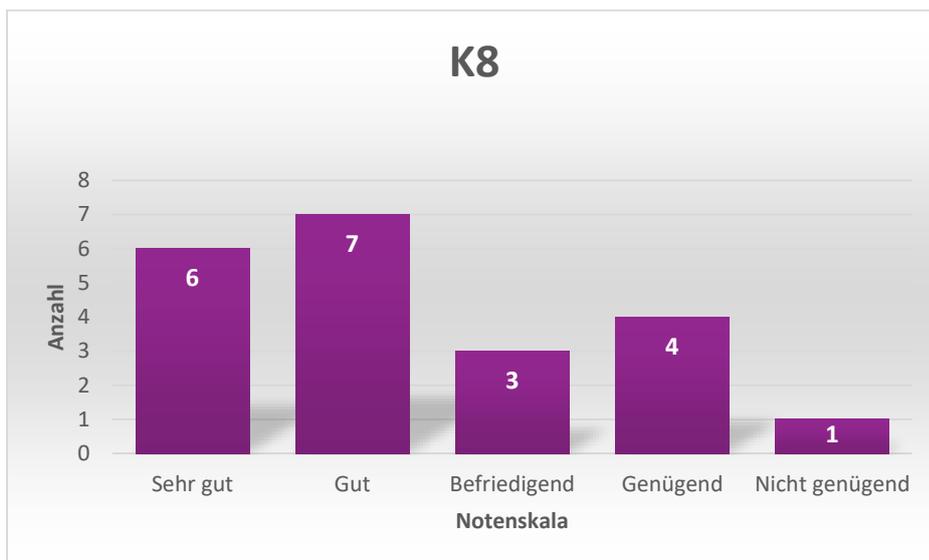


Abb. 42: Leistungsfeststellung Klasse K8 (21 Schüler\*innen)

Mit K7 und K8 befand sich die Untersuchung mittlerweile in der zweiten Einsatzphase (Oktober 2020). Beide Schulklassen sind dritte Jahrgänge aus unterschiedlichen Bundesländern. K7 weist wenige „Sehr gut“ auf (3), im Vergleich hebt sich K8 mit sechs „Sehr gut“ ab, obwohl auch vier „Genügend“ und ein „Nicht genügend“ zu finden sind. Für diese Klassen in Einsatzphase 2 werden durchschnittliche Leistungen konstatiert.

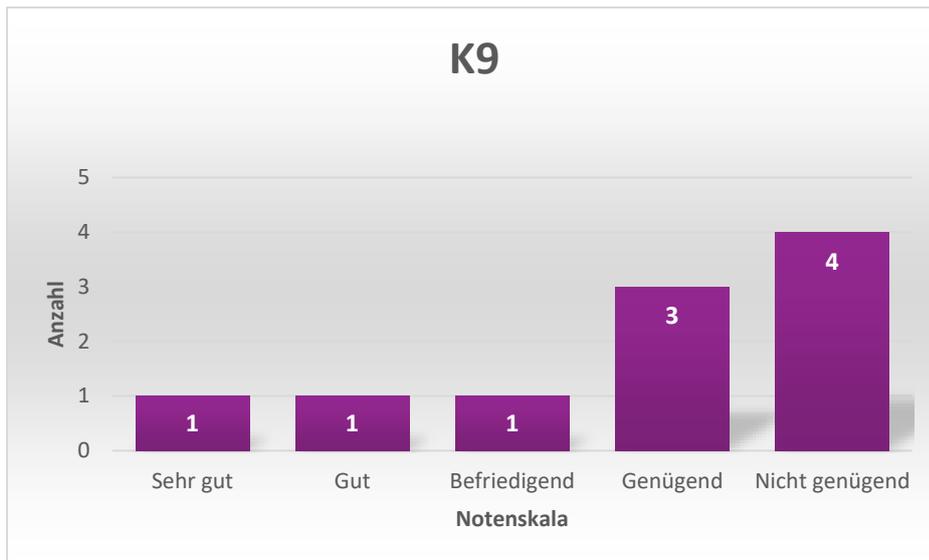


Abb. 43: Leistungsfeststellung Klasse K9 (10 Schüler\*innen)

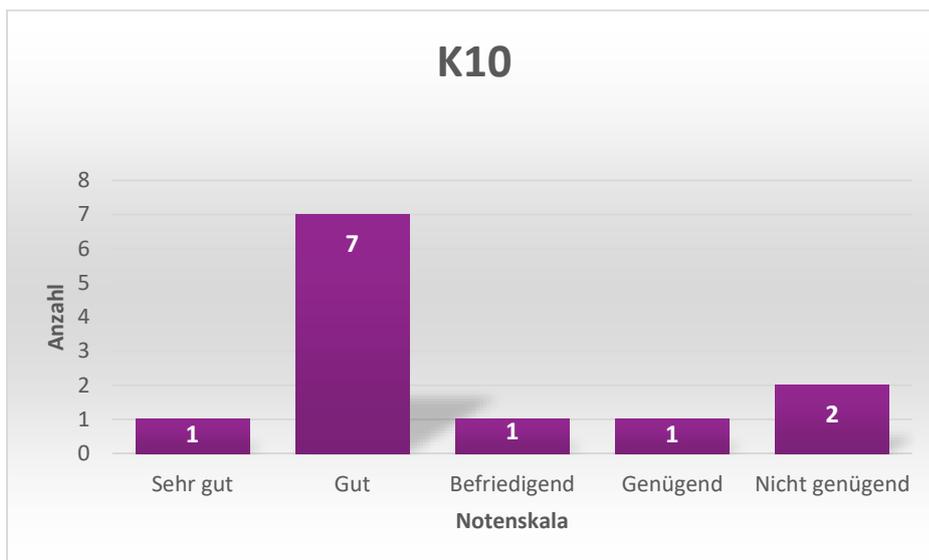


Abb. 44: Leistungsfeststellung Klasse K10 (12 Schüler\*innen)

Das Leistungsfeststellungsformat wurde in den Schulklassen K9 (2. Jg.) und K10 (4. Jg.) bei stark steigenden Infektionszahlen kurz vor dem Herbstlockdown eingesetzt. Aufgrund von Quarantänebescheiden befanden sich in den Schulklassen teilweise weniger Schüler\*innen. Die Auswertung ergibt bei beiden ein auffällig schlechtes Ergebnis. Besonders deutlich wird dies bei K9, wo es mehrheitlich „Genügend“ und „Nicht genügend“ gibt.

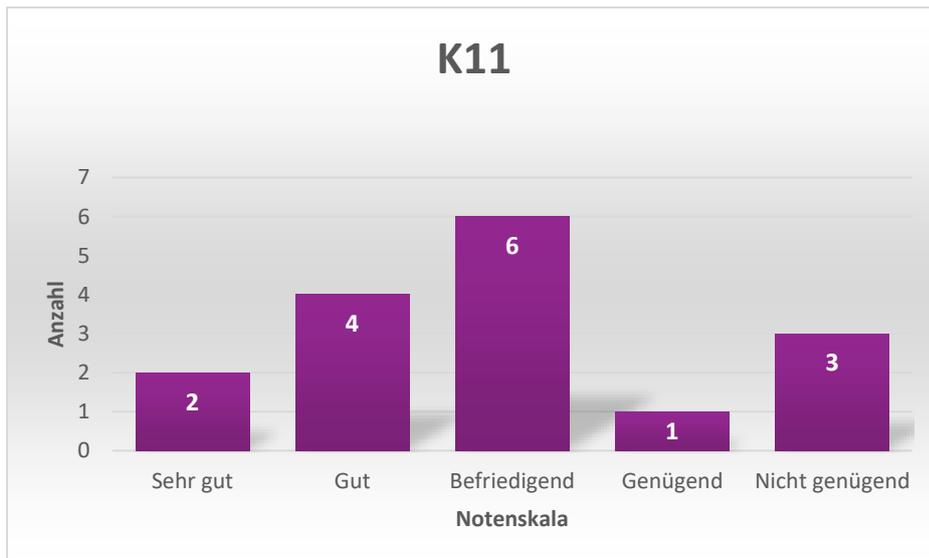


Abb. 45: Leistungsfeststellung Klasse K11 (16 Schüler\*innen)

K11, ein 4. Jahrgang, gehört ebenso zur zweiten Einsatzphase im Oktober 2020. Auch hier offenbart sich ein mäßiges Ergebnis mit mehr „Nicht genügend“ (3) als „Sehr gut“ (2). Die durchschnittliche Note „Befriedigend“ wird am häufigsten erreicht (insgesamt 6).

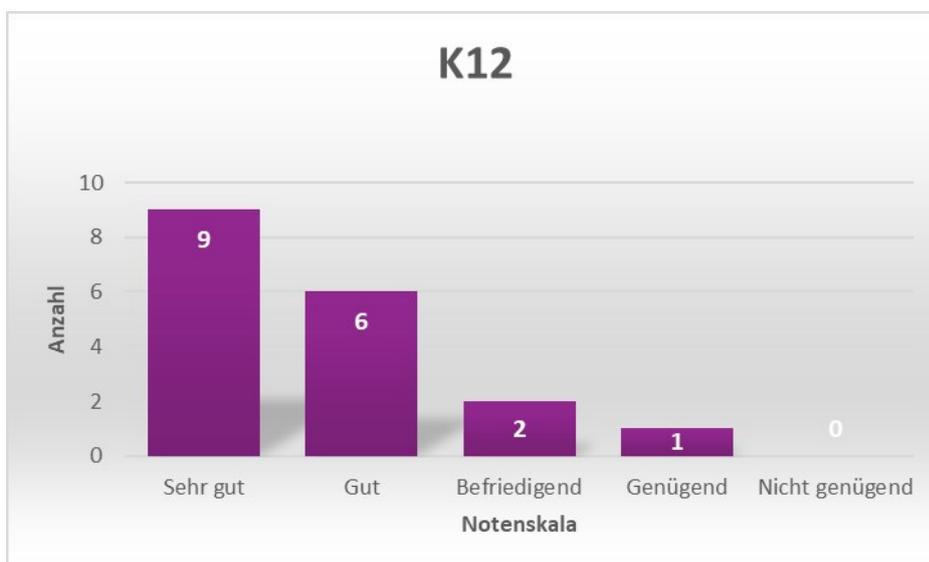


Abb. 46: Leistungsfeststellung Klasse K12 (18 Schüler\*innen)

Ab der dritten Einsatzphase (Sommersemester 2021) äußern sich wieder signifikant bessere Erfolge bei der Leistungsfeststellung. Bei K12, hier handelt es sich um einen 5. Jahrgang, wird das mit neun „Sehr gut“ und sechs „Gut“ besonders deutlich.

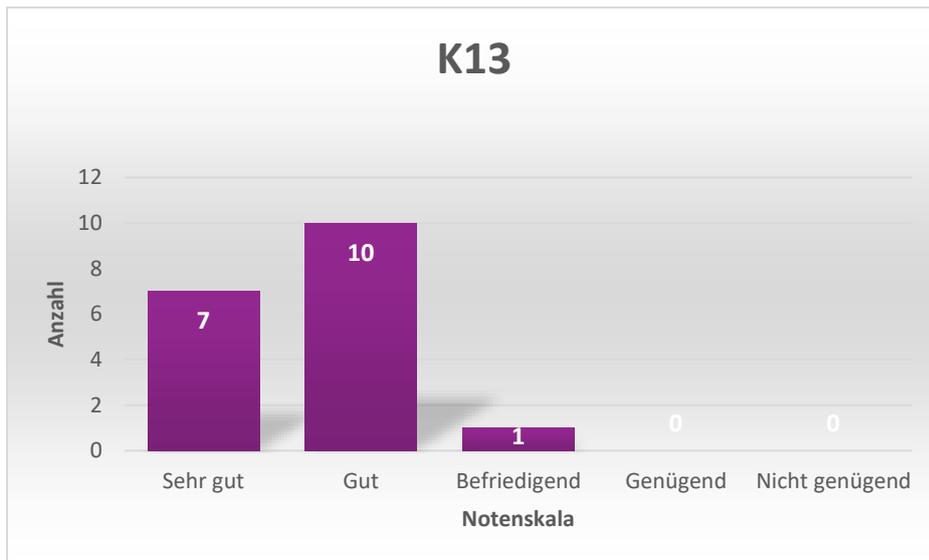


Abb. 47: Leistungsfeststellung Klasse K13 (18 Schüler\*innen)

Ein beachtliches Ergebnis zeigt K13, bei der es sich um eine Maturaklasse handelt. Diese Schulklasse erweist sich als offensichtlich sehr leistungsstark. Das war bei der Durchsicht der Unterrichtsformate besonders zu erkennen: Die Schüler\*innen boten durchwegs kreative Lösungen und glänzten mit einem ausgezeichneten sprachlichen Ausdruck.

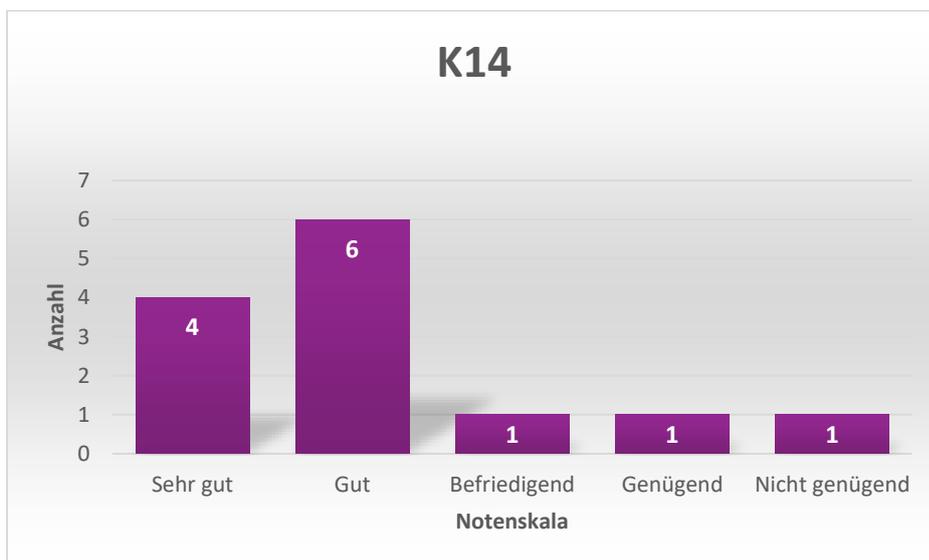


Abb. 48: Leistungsfeststellung Klasse K14 (13 Schüler\*innen)

Die Leistungsfeststellung von K14 bringt Resultate aus allen fünf Teilen der Notenskala. Dennoch überwiegen bei diesem dritten Jahrgang mit insgesamt wenigen rückgemeldeten Untersuchungsergebnissen (13) die besseren Noten (4 „Sehr gut“, 6 „Gut“).

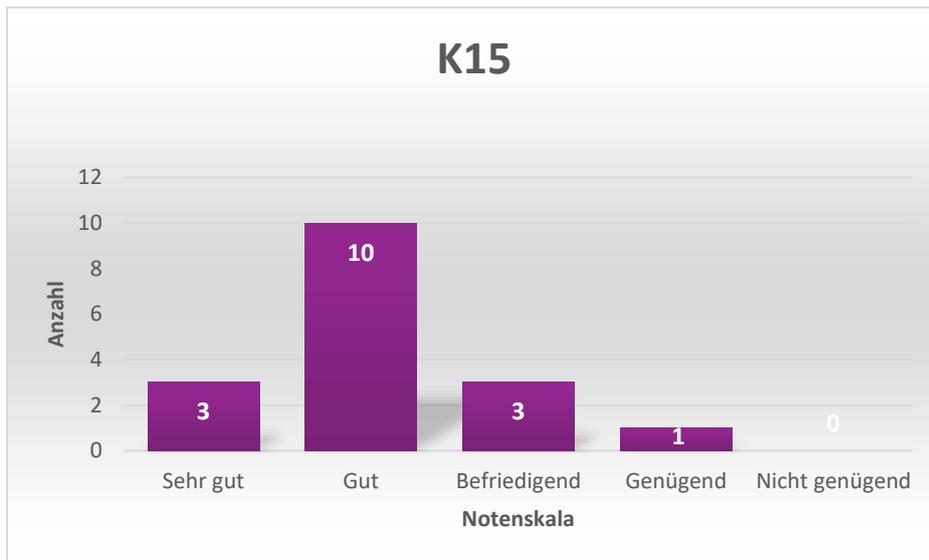


Abb. 49: Leistungsfeststellung Klasse K15 (17 Schüler\*innen)

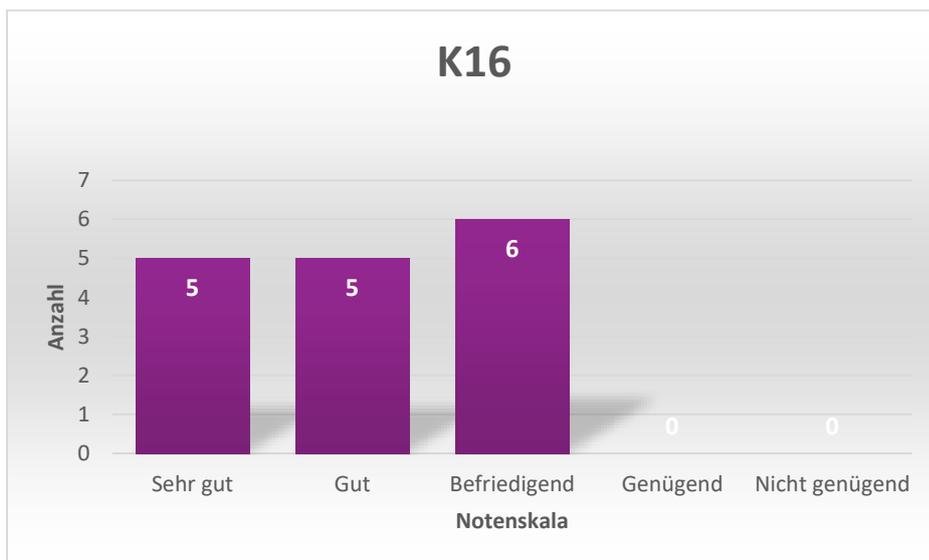


Abb. 50: Leistungsfeststellung Klasse K16 (16 Schüler\*innen)

Die Grafiken der Abbildungen 49 und 50 weisen beiden Schulklassen gute Ergebnisse aus. Es handelt sich bei K15 und K16 um 2. Jahrgänge. Die fachspezifische Analyse und Auswertung der Aufgabenstellungen lässt erkennen, dass auch die jüngeren Jahrgänge mit den Herausforderungen der kompetenzorientierten Aufgaben erfolgreich umgehen konnten. Insgesamt gibt es keine negative Note und nur ein „Genügend“. Die weiteren Resultate bringen im Durchschnitt gute Bewertungen (zumeist die Noten „Sehr gut“ und „Gut“).

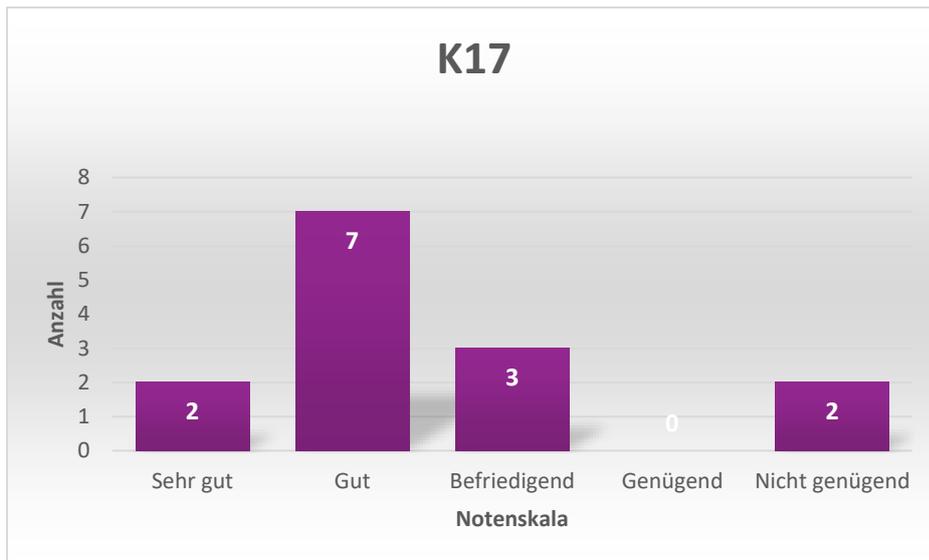


Abb. 51: Leistungsfeststellung Klasse K17 (14 Schüler\*innen)

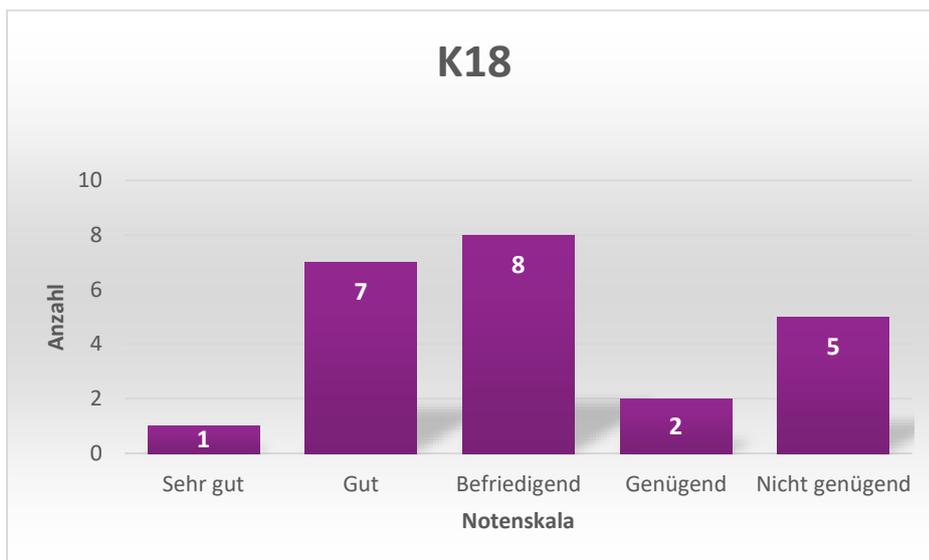


Abb. 52: Leistungsfeststellung Klasse K18 (23 Schüler\*innen)

Bei K17 und K18 handelt es sich um zweite Jahrgänge. Sehr gute Leistungen sind hier unterrepräsentiert, bei K17 halten sich „Sehr gut“ sowie „Nicht genügend“ mit jeweils zwei die Waage. Die Ergebnisse von K18 zeigen, dass die Schüler\*innen dieser Klasse mit der Bewältigung der Aufgaben sehr gefordert waren. Dies äußert sich in der ungewöhnlich hohen Anzahl an „Nicht genügend“, mit fünf der höchste Wert an negativen Noten von allen 20 untersuchten Schulklassen.

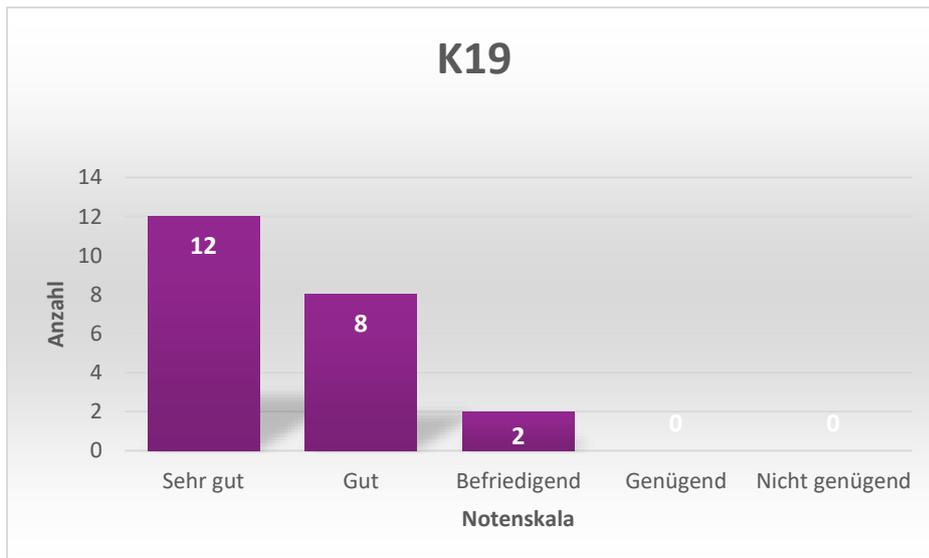


Abb. 53: Leistungsfeststellung Klasse K19 (22 Schüler\*innen)

Ein beeindruckendes Resultat und das beste von allen 20 Schulklassen zeigt K19. 20 der insgesamt 22 Schüler\*innen erreichten ein „Sehr gut“ (12) oder „Gut“ (8), gefolgt von nur zwei „Befriedigend“. Bei der Auswertung war deutlich ersichtlich, dass alle Schüler\*innen die Aufgaben motiviert und mit einer professionellen Herangehensweise lösten. Die zwölf „Sehr gut“ dieser vierten Klasse bedeuten den Spitzenwert von allen 20 Schulklassen.

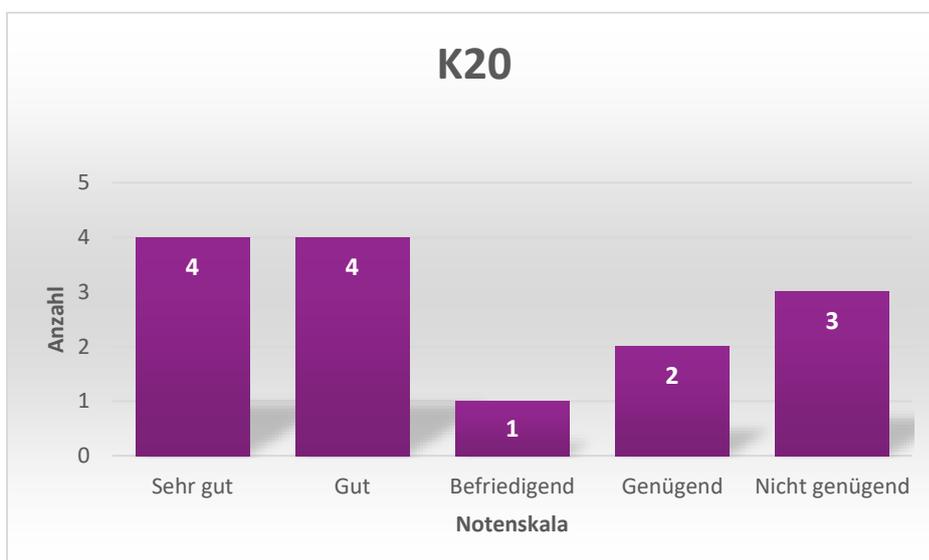


Abb. 54: Leistungsfeststellung Klasse K20 (14 Schüler\*innen)

Im Diagramm von Abb. 54 ist ein ausgeglichenes Ergebnis erkennbar. Die zahlenmäßig wenigen Rückmeldungen dieses 2. Jahrgangs verweisen auf einen relativ hohen Anteil im unteren Notenspektrum (50% „Nicht genügend“ und „Genügend“).

### 7.2.2. Datenauswertung: Gesamtergebnis nach Einsatzphasen und Schulstufen

Die Gesamtergebnisse werden absolut (violette Balkendiagramme) und relativ (rote Kreisdiagramme) dargestellt. Die Schulstufen beziehen sich auf die jeweils untersuchten Schulklassen der Jahrgänge zwei, drei, vier und fünf. Die Einsatzphasen der Untersuchung lagen in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21.

Untersuchungszeitraum der Phase 1: Sommersemester 2020 (Februar)

Untersuchungszeitraum der Phase 2: Wintersemester 2020/21 (September + Oktober)

Untersuchungszeitraum der Phase 3: Sommersemester 2021

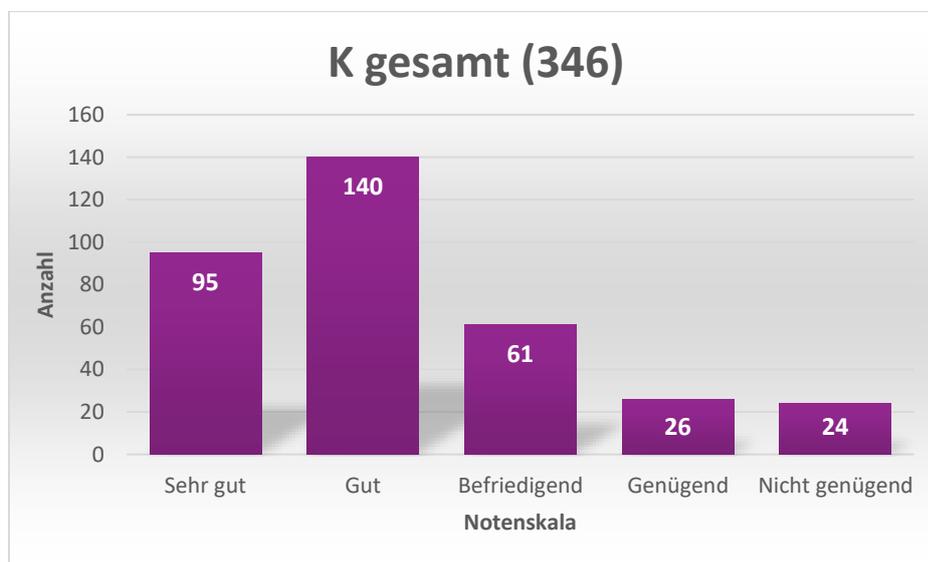


Abb. 55: Gesamtergebnis der Leistungsfeststellung absolut (346 Schüler\*innen)

Insgesamt wurden die Leistungsfeststellungsformate von 346 Schüler\*innen aus 20 beteiligten Klassen ausgewertet. Die Anzahl der Formate aus diesen Schulklassen divergierte von zehn bis 26 zum Teil deutlich. Wie die Lehrkräfte der untersuchten Schulklassen zurückmeldeten, beeinflussten neben den klassischen Gründen für Abwesenheiten Lockdowns, Quarantänebescheide und allgemein Unsicherheiten während der Einsatzphasen die Anwesenheit der Schüler\*innen. Die tatsächlichen Schülerzahlen je Schulklasse müssen also definitiv höher eingeschätzt werden, die Zahl der retournierten Prüfungsformate liegt dementsprechend etwas niedriger. Es ist jedoch davon auszugehen, dass dies keine Auswirkung auf die Untersuchung und Auswertung dieser Studie hatte, da nicht angenommen werden kann, dass eher besonders leistungsstarke oder umgekehrt besonders leistungsschwache Schüler\*innen gefehlt haben.

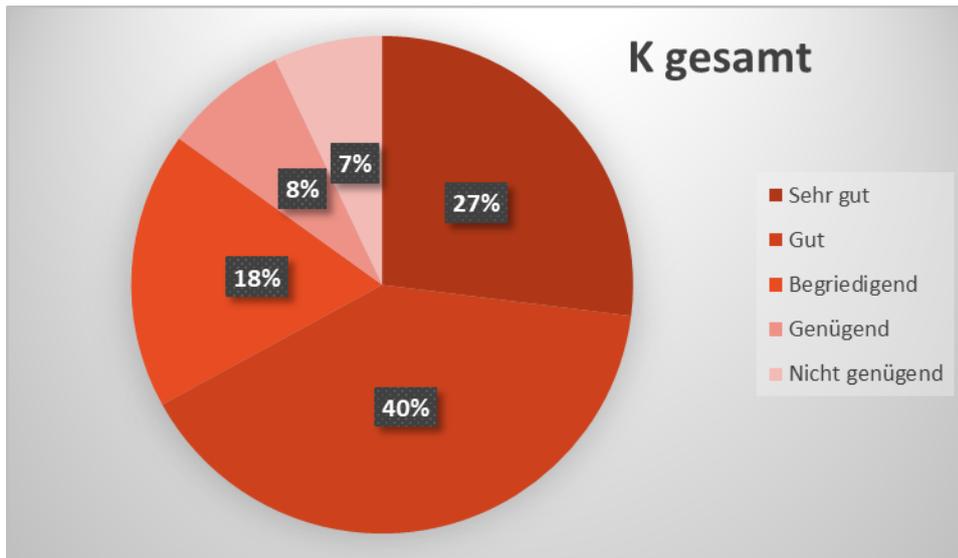


Abb. 56: Gesamtergebnis der Leistungsfeststellung prozentuell (346 Schüler\*innen)

Die Gesamtdarstellungen bringen eine signifikante Aufschlüsselung der Ergebnisse: Es zeigt sich ein augenscheinlich hoher Wert an guten Resultaten der Leistungsfeststellung (235 absolut bzw. 67% mit zumindest „Gut“ oder „Sehr gut“). Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass 15% der Schüler\*innen Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabenstellungen offenbaren (26 bzw. 8% „Genügend“ und 24 bzw. 7% „Nicht genügend“). Insgesamt kann mit diesem deutlich positiven Ergebnis festgehalten werden, dass die kompetenzorientierte und gleichzeitig empirisch inhaltlich strukturierende Leistungsfeststellung in ihrer Anwendung funktioniert.

Unterschiede zu und Abweichungen von den Gesamtdarstellungen zeigt allerdings eine Übersicht zu den einzelnen zeitlichen Phasen des Untersuchungseinsatzes:

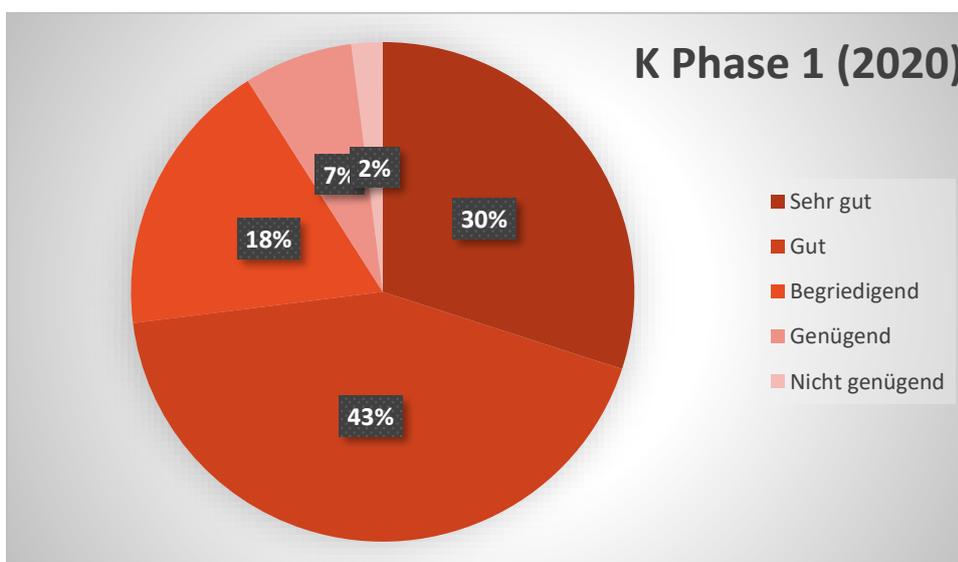


Abb. 57: Ergebnis der Leistungsfeststellung gesamt in Phase 1 (98 Schüler\*innen)

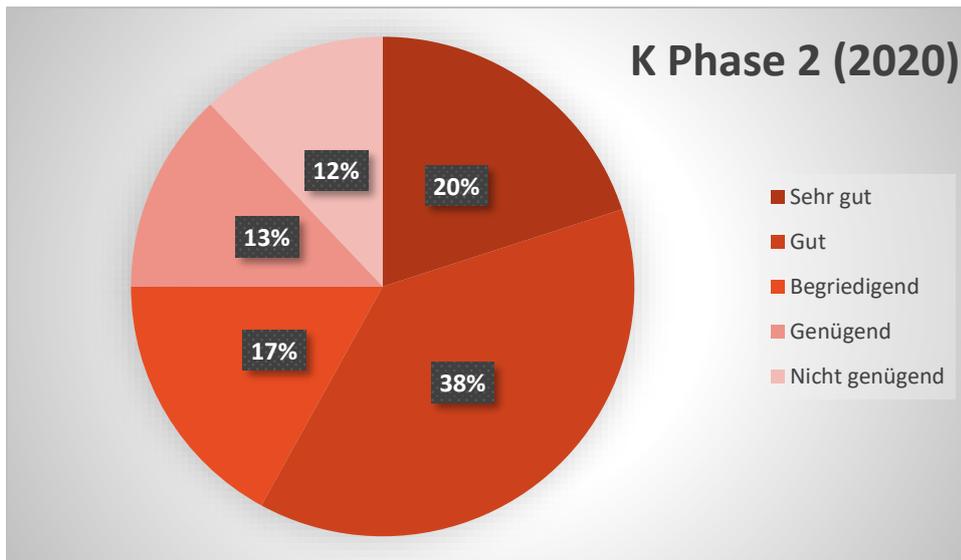


Abb. 58: Ergebnis der Leistungsfeststellung gesamt in Phase 2 (93 Schüler\*innen)

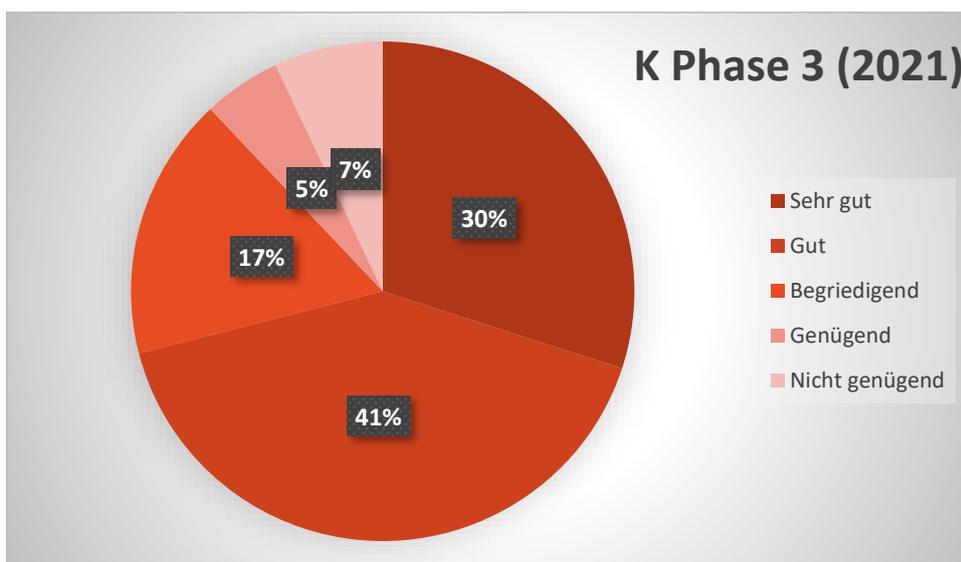


Abb. 59: Ergebnis der Leistungsfeststellung gesamt in Phase 3 (155 Schüler\*innen)

Die Diagramme zu den drei Phasen des Untersuchungseinsatzes machen deutliche Unterschiede sichtbar. Während sich die Ergebnisse der Leistungsfeststellung in Phase 1 (Februar 2020) am besten präsentieren, fällt Phase 2 (Oktober 2020) leistungsmäßig deutlich ab: 2% „Nicht genügend“ bzw. 7% „Genügend“ in Phase 1 gegenüber 12% „Nicht genügend“ und 13% „Genügend“ in Phase 2. Die Einsatzphase 3 (Frühjahr 2021) bringt wieder eindeutig bessere Ergebnisse, die knapp unter jenen von Phase 1 liegen.

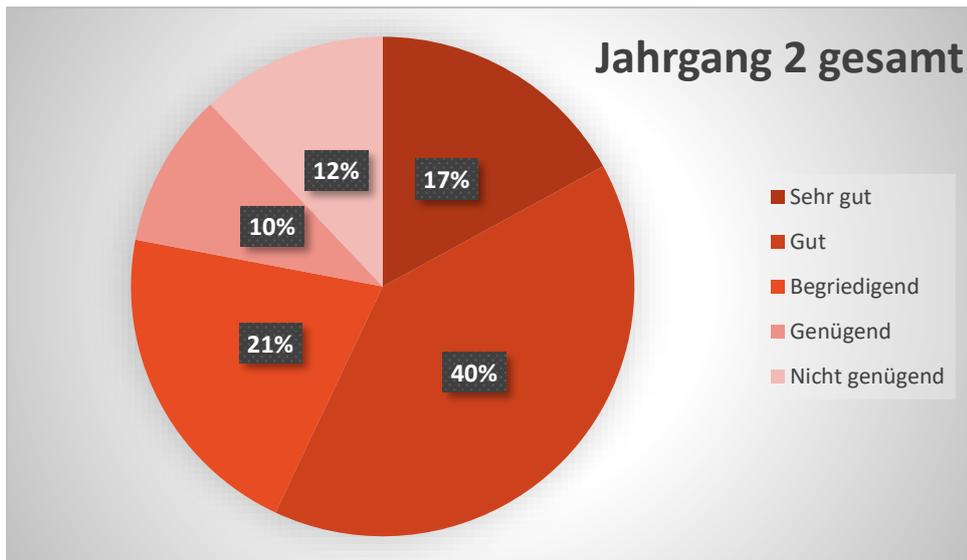


Abb. 60: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 2 gesamt (120 Schüler\*innen)

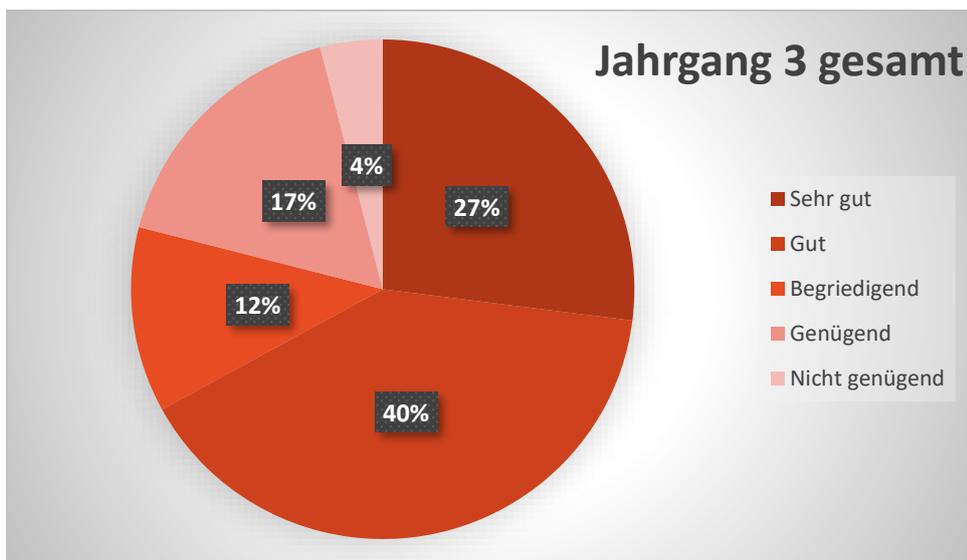


Abb. 61: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 3 gesamt (48 Schüler\*innen)

Im Vergleich der Jahrgänge 2 und 3 weisen beide einen relativ ähnlichen Anteil an „Genügend“ und „Nicht genügend“ auf (22% bzw. 21%). Bei einer näheren Betrachtung ändert sich jedoch das Bild, da sich die „Nicht genügend“ bei den 3. Jahrgängen von 12% (2. Jg.) auf 4% reduzieren. Ebenso lassen die 3. Jahrgänge mit 27% einen ersichtlich höheren Anteil an „Sehr gut“ als die 2. Jahrgänge mit 17% erkennen. Bei den „guten“ Ergebnissen zeigt sich ein ausgeglichenes Verhältnis von jeweils 40%. Es lässt sich also feststellen, dass Schüler\*innen der dritten Jahrgänge die Aufgabenstellungen messbar besser lösen konnten als die der 2. Jahrgänge.

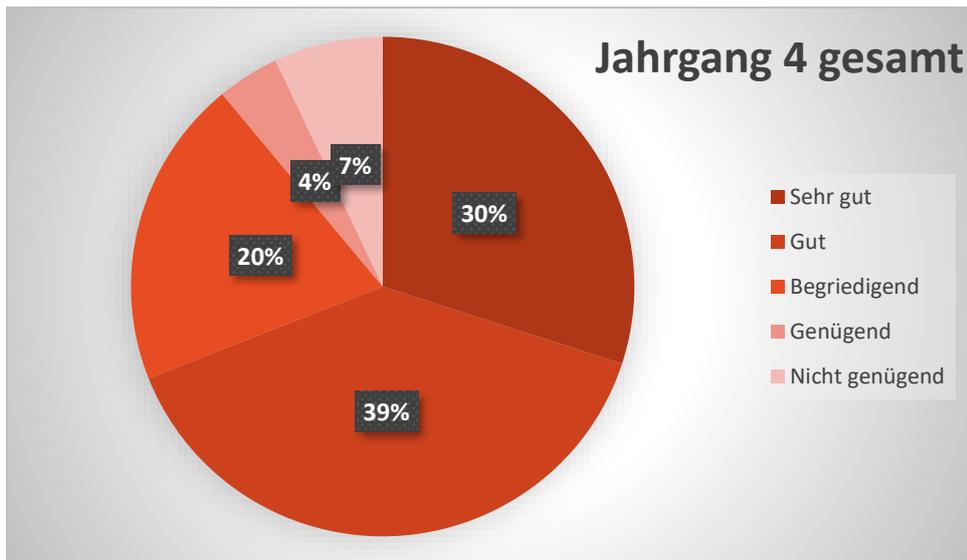


Abb. 62: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 4 gesamt (70 Schüler\*innen)

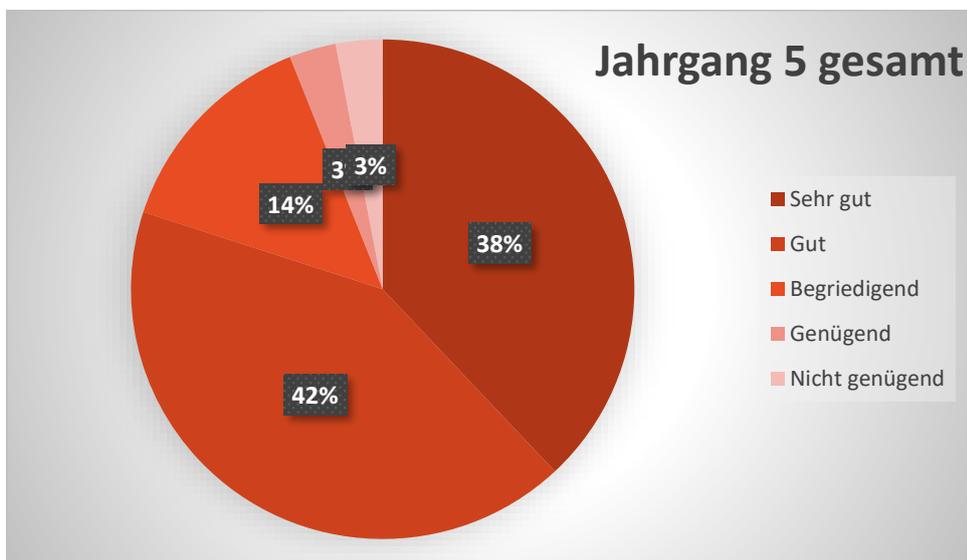


Abb. 63: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 5 gesamt (108 Schüler\*innen)

Ein ungewöhnliches Ergebnis zeigt sich bei den 4. Jahrgängen. Während bei den „Sehr gut“ eine Steigerung (von 27% auf 30%) gegenüber den 3. Jahrgängen erwartbar war, erhöhte sich aber ebenso die Zahl der „Nicht genügend“ (von 4% auf 7%). Insgesamt 80% der Schüler\*innen aus den Abschlussjahrgängen konnten bei der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung zumindest ein gutes Resultat erreichen (42% „Gut“ und 38% „Sehr gut“). Dies stellt eine erfreuliche Bilanz für die Beantwortung der Untersuchungsfrage dar. Trotzdem muss auch festgehalten werden, dass 3% der Maturanten keine ausreichende Fähigkeit besitzen, ein Wahlplakat suffizient zu analysieren und zu interpretieren.

### 7.2.3. Analyseergebnisse zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung

Die Untersuchung gestaltete sich sehr komplex, da die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen mit dem Anstieg der Anforderungsstufen (mehr offene Fragen und Antwortmöglichkeiten) komplexere Antworten mit sich bringen. Geschlossene Fragen sind nur wenige vorhanden, die meisten Antworten der Schüler\*innen drücken daher in einem sehr differenzierten Maß bestimmte Begründungs-, Verstehens- und Reflexionsgrade aus. Somit ist klar, dass sich die Leistungsdiagnose, die Leistungsbewertung und die Leistungsbeurteilung in einem Lernsetting wie dem hier vorliegenden schwieriger gestalten als das althergebrachte Abfragen von - oft sogar unzusammenhängendem - Daten- und Faktenwissen.<sup>418</sup> Entsprechend hoch war die Spannung bei der Auswertung, wie sich die Schüler\*innen mit den Aufgabenstellungen zurechtgefunden hatten. Ein genauer Blick auf die Ergebnisse sämtlicher teilgenommenen Schulklassen lässt darauf schließen, dass sich die Gesamtauswertung dieses Untersuchungsteils positiv bewerten lässt (und die Erwartungshaltung an die vorliegende Studie bestätigt). Es gibt in jeder Schulklasse zumindest ein „Sehr gut“, der Großteil der Notenergebnisse liegt im oberen Bereich der Notenskala. Dies weist darauf hin, dass die Aufgabenstellungen gelöst werden konnten und als bewältigbar einzustufen sind. Umgekehrt zeigt sich ein breit gefächertes Notenspektrum, das als Ergebnis anspruchsvoller Aufgaben gesehen werden kann.

Was nun einen allgemeinen und ersten Zugang zu sämtlichen Schulklassen im Überblick betrifft, lässt sich folgende Aussage treffen: Die Ergebnisse visualisieren eine Situation, welche eben im Schulalltag anzutreffen ist, von leistungsstarken Schulklassen bis hin zu unterdurchschnittlichen Klassenverbänden.

Ferner zeigt sich, dass bei der Analyse der vier unterschiedlichen Plakate der einzelnen Parteien keine divergierenden Ergebnisse bei der Leistungsfeststellung zustande gekommen sind. Solche wären für die Gesamtdarstellung der Befunde nachteilig gewesen. Dies zeigte sich bei der Überprüfung nicht, es gab keine diesbezüglichen Auffälligkeiten. Alle vier Wahlplakate weisen sowohl eine Bild- wie auch Textsprache auf und bieten daher in ihrem Aufbau einen gleichwertigen Raum für analytisches Bearbeiten. Die Analyse der Wahlplakate durch die Schüler\*innen

---

<sup>418</sup> Vgl. Kühberger, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht, S. 9

ergab inhaltlich aber differenzierte und je nach Wahlplakat spezifische Ergebnisse, worauf später eingegangen wird.

Die Analyse der zeitlichen Einsätze bringt aufschlussreiche Erkenntnisse: So zeigt die Auswertung von Phase 1 (Februar 2020) die besten Resultate bei der Leistungsbeurteilung gegenüber den anderen beiden Phasen. Insgesamt 73% der Schüler\*innen erreichen zumindest ein „Gut“ bzw. „Sehr gut“, nur 2 % ein „Nicht genügend“. In Phase 2 ändert sich das Bild, hier finden sich sogar deutlich schlechtere Ergebnisse. Insgesamt 25%, also statistisch jede\*r vierte Schüler\*in, werden mit „Genügend“ oder „Nicht genügend“ bewertet. 57% der Schüler\*innen schaffen zumindest ein „Gut“ bzw. „Sehr gut“, hier liegt der Wert im Vergleich deutlich unter Phase 1 und Phase 3. Denn in Phase 3 kommen die Ergebnisse (71% „Sehr gut“ und „Gut“) wieder annähernd an die starken Werte von Phase 1 heran. Es lassen sich zwei Hypothesen über die Ursachen dieser Bilanz aufstellen:

Annahme 1: Das (höhere) Alter der Schüler\*innen. In Phase 1 waren von fünf untersuchten Schulklassen drei Maturajahrgänge, von denen das Lösen anspruchsvoller Aufgabenstellungen eher erwartet werden kann. Im Vergleich mit den Ergebnissen von Phase 3 kann die Annahme für diese These jedoch nicht allein dafür verantwortlich sein.

Annahme 2: Die Pandemie und die Schullokdwns wirkten sich auf die Schulqualität aus. Das Leistungsfeststellungsformat wurde im Wintersemester 2019/20 vorab getestet und dabei laufend überarbeitet und verbessert. Zu Semesterende waren die Wahlplakatanalysen im fertigen Layout und einsatzbereit. Ab diesem Zeitpunkt wurden auch schon ausgewählte Lehrkräfte für den Einsatz kontaktiert. Ziel der Untersuchung war es, alle Aufgabenformate im Sommersemester 2020 einzusetzen und bis Juni 2020 abschließen zu können. Als sich der Covid 19-Virus zu einer Pandemie entwickelte und sich auch in Österreich auszubreiten begann, hatte dies einerseits massive Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen an den Schulen, andererseits ebenso erheblich auf die Durchführungsschritte dieser Untersuchung. Aufgrund der allgemeinen Unsicherheit erklärten sich einige der kontaktierten Lehrkräfte nicht bereit, mit ihren Schulklassen an der Untersuchung teilzunehmen. Im Februar 2020 wurden zwar noch die Ergebnisse von fünf Klassen retourniert, danach kam es aber durch den Lockdown zu einem Stillstand. Im Oktober startete dann mit Phase 2 der nächste Versuch. Hier waren insgesamt sechs Schulklassen im Einsatz. Die betreffenden

Lehrkräfte, die den Einsatz in ihren Klassen koordinierten, berichteten von sehr turbulenten Schulwochen im Oktober mit vielen abwesenden Schüler\*innen (als Kontaktperson in Quarantäne gestellt, Home Schooling...). Dies dürfte sich bei der Leistungshaltung erkennbar gemacht haben. Der sehr lange Lockdown im Sommersemester 2020 stellte aus schulischer Sicht zudem eine große Herausforderung dar:<sup>419</sup> Viele Lehrkräfte waren durch die Umstellung auf Home Schooling sehr gefordert, wenn nicht sogar überfordert. Der adäquate Einsatz von Computerprogrammen musste von mancher Lehrperson erst mühsam erarbeitet werden, oft scheiterte der (individuelle) Unterricht an der Erreichbarkeit der Schüler\*innen. Das Aufbauen von verschiedenen Kompetenzen war also speziell in dieser Phase schwer möglich und beeinflusste in Summe das Lernen mehrerer Jahrgänge<sup>420</sup>, so auch für den Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“. Dies kann als Mitursache für die schlechten Ergebnisse der Einsatzphase 2 festgehalten werden.

Während des zweiten Schullockdowns wurde tendenziell besser und nun schon professioneller gearbeitet, die Unterrichtsqualität kann hier höher als im Lockdown 1 eingestuft werden. Dies bestätigt eine umfangreiche Studie der Universität Wien.<sup>421</sup>

Die Ergebnisse der Leistungsfeststellung unterteilt nach Schuljahrgängen zeigen einen eindeutigen Trend: Gute Leistungen („Sehr gut“, „Gut“) steigern sich kontinuierlich von Jahrgang zu Jahrgang, konkret von 57 Prozent (2. Jahrgang) auf 80% im 5. Jahrgang. Umgekehrt verringern sich schwache Leistungen („Genügend“, „Nicht genügend“) von zusammen 22% im 2. Jahrgang auf nur 6% in den 5. Jahrgängen. Diese Kontinuität kann als positives Signal für erfolgreiches historisches Lernen auf Basis der Kompetenzorientierung interpretiert werden. Die Grafik der

---

<sup>419</sup> Vgl. Helm, Christoph, Huber, Stephan Gerhard, Postlbauer, Alexandra, Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In: DDS – Die deutsche Schule, Beiheft 18, 2021 [https://www.researchgate.net/publication/355256784\\_Lerneinbussen\\_und\\_Bildungsbenachteiligung\\_durch\\_Schulschliessungen\\_waehrend\\_der\\_Covid-19-Pandemie\\_im\\_Fruhjahr\\_2020\\_Eine\\_Ubersicht\\_zur\\_aktuellen\\_Befundlage](https://www.researchgate.net/publication/355256784_Lerneinbussen_und_Bildungsbenachteiligung_durch_Schulschliessungen_waehrend_der_Covid-19-Pandemie_im_Fruhjahr_2020_Eine_Ubersicht_zur_aktuellen_Befundlage) (13.2.2022)

<sup>420</sup> Vgl. Helm, Christoph, Postlbauer, Alexandra, Schulschließungen in Österreich – Ein Fazit nach einem Jahr Pandemie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 4/2021, <https://reinhardt-journals.de/index.php/peu/article/view/153757> (13.2.2022)

<sup>421</sup> Vgl. Schober, Barbara, Lüftenegger, Marko, Spiel, Christiane et al., Wie geht es Schüler\*innen, Eltern, Lehrer\*innen und Schulleiter\*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19? Wien 2021 chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Flernencovid19.univie.ac.at%2Ffileadmin%2Fuser\_upload%2Fp\_lernencovid19%2FZwischenbericht\_Befragung\_5\_final\_Update\_09\_07.pdf&clen=141666&chunk=true (13.2.2022)

Gesamtdarstellung zeigt einen Wert von 7% negativer Leistungen (absolut 24). Dies mag für den Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“ nun gar nicht so wenig erscheinen, man muss jedoch bedenken, dass es sich um ein anspruchsvolles, kompetenzorientiertes Aufgabenformat handelt, das ohne vorhergehende inhaltliche Vorbereitung zu bewältigen war. Insgesamt 95 Schüler\*innen (=27%) konnten mit einem „Sehr gut“ beurteilt werden, dieser Wert ist gleichbedeutend mit jeder vierten Testperson der Untersuchung. Dies lässt auf eine effektive Förderung von domänenspezifischen Kompetenzen im Unterricht für „Politische Bildung und Geschichte“ schließen. Die Forschungsfrage einer nachvollziehbaren Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten Unterricht kann anhand des Leistungsfeststellungsformates und den daraus resultierenden Ergebnissen positiv beantwortet werden. Die Analysen (dazu zählen auch die Erkenntnisse von Kap. 7.5.) bestätigen den kompetenzorientierten Aufbau und Einsatz des Unterrichtsformates als erfolgreiche Möglichkeit der Leistungsfeststellung.

### **7.3. Ergebnisse zum Kompetenzaufbau im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“**

Dieser Forschungsteil zielt auf die Untersuchungsfragen, ob das Unterrichtsformat den Anforderungen der Kompetenzorientierung und des Kompetenzaufbaus entspricht und ob es mit den Methoden in den Aufgabenstellungen gelingt, kompetenzorientierten Unterricht abzubilden. Um diese Fragen beantworten zu können, ist es notwendig, jene Daten auszuwerten, die sich speziell auf den vierten Teil des Unterrichtsformates konzentrieren. Dazu werden die Schüler\*innenrückmeldungen, die mit Hilfe der Aufgabenstellung 4 (Fragen und Bewertung zur Unterrichtseinheit) erhoben wurden, verwendet. Hierbei geht es darum, ob die Schüler\*innen wissen, was Kompetenzorientierung bedeutet und welche Stufe der Kompetenzanwendung sie letztlich mit dem Unterrichtsbeispiel erreicht haben. Indirekt integriert sich dabei auch das Lehr- und Lerngefüge von kompetenzorientiertem Unterricht. Dieser Datensatz wird anschließend mit den Ergebnissen der ersten drei Teile samt deren eingesetzten Methoden systematisch verglichen und fachspezifisch analysiert.

Die Auswertung beginnt wieder mit der Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse, anschließend folgt deren Interpretation.

### 7.3.1. Kompetenzorientierter Unterricht: Datenauswertung der einzelnen Schulklassen (K1 – K20)

Nachfolgend findet sich die Aufgabenstellung, bei der zwei Fragen durch Ankreuzen beantwortet werden müssen. Während die erste Frage das Unterrichtsformat auf seine Kompetenzorientierung einschätzt, bezieht sich die zweite Frage auf den Aufbau von Wissen und deren Anwendung (Kompetenzaufbau). Dafür kann man vier verschiedene Antworten ankreuzen, innerhalb derer ein Anstieg von „zu schwierig“ bis hin zu „konnte Wissen aufbauen und auch anwenden“ gegeben ist. Um ein „automatisches“ Ankreuzen bzw. ein „Darüber-Hinweglesen“ der Schüler\*innen zu vermeiden, wurden die vier Antworten im Leistungsfeststellungsformat durcheinandergemischt. Zusätzlich sollte angemerkt werden, dass die Kompetenzorientierung als grundlegendes Unterrichtsziel verankert worden ist und die Schüler\*innen demnach wissen sollten, wie sich kompetenzorientierter Unterricht gestaltet bzw. Kompetenzen beschreiben lassen.

#### **Aufgabenstellung 4:**

Findest du, dass diese Unterrichtseinheit ein Beispiel für kompetenzorientierten Unterricht darstellt?

<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>Ich weiß nicht, wie kompetenzorientierter Unterricht aussieht</i>
-----------	-------------	--

Welche Aussage trifft für dich **am stärksten** zu? Kreuze an.

- Diese Unterrichtseinheit war für das Lernen über Wahlwerbung zu schwierig.
- Ich habe in dieser Unterrichtseinheit neues Wissen über Wahlwerbung aufgebaut.
- Ich habe in dieser Unterrichtseinheit mein vorhandenes Wissen über Wahlwerbung anwenden können.
- Ich habe in dieser Unterrichtseinheit neues Wissen über Wahlwerbung aufgebaut und dies auch anwenden können.

Abb. 64: Aufgabenstellung 4 – Kompetenzorientierter Unterricht

Die 4 Antworten werden in der Datenauswertung aufsteigend mit A, B, C und D bezeichnet. Die im Anschluss folgenden Übersichtstabellen stellen die Ergebnisse geordnet nach Jahrgängen dar. Der Vorteil dieser Tabellen besteht darin, dass die statistische Auswertung der Antworten für beide Fragen der Aufgabenstellung in einer gesamten Übersicht angeboten wird. Danach werden die Ergebnisse in Kapitel 7.3.2. in Form von Diagrammen besser visualisiert und beschrieben.

<b>Klasse Jahrgang 2</b>	Anzahl	Ja	Ich weiß nicht, wie...	Nein		A	B	C	D
K2	26	85%	0%	15%		19%	4%	23%	54%
K9	10	50%	50%	0%		40%	40%	0%	20%
K15	17	82%	12%	6%		24%	6%	35%	35%
K16	16	88%	6%	6%		19%	0%	31%	50%
K17	14	43%	57%	0%		29%	7%	14%	50%
K18	23	65%	30%	5%		35%	4%	39%	22%
K20	14	86%	14%	0%		36%	0%	57%	7%

Tab. 23: Abbildung von kompetenzorientiertem Unterricht: Ergebnisse Jahrgang 2

<b>Klasse Jahrgang 3</b>	Anzahl	Ja	Ich weiß nicht, wie...	Nein		A	B	C	D
K7	14	50%	29%	21%		14%	14%	7%	65%
K8	21	81%	14%	5%		38%	5%	37%	20%
K14	13	85%	15%	0%		23%	15%	31%	31%

Tab. 24: Abbildung von kompetenzorientiertem Unterricht: Ergebnisse Jahrgang 3

<b>Klasse Jahrgang 4</b>	Anzahl	Ja	Ich weiß nicht, wie...	Nein		A	B	C	D
K1	20	90%	10%	0%		15%	10%	25%	50%
K10	12	42%	50%	8%		50%	0%	17%	33%
K11	16	94%	0%	6%		38%	0%	25%	37%
K19	22	100%	0%	0%		18%	0%	36%	46%

Tab. 25: Abbildung von kompetenzorientiertem Unterricht: Ergebnisse Jahrgang 4

<b>Klasse Jahrgang 5</b>	Anzahl	Ja	Ich weiß nicht, wie...	Nein		A	B	C	D
K3	20	95%	5%	0%		20%	0%	35%	45%
K4	17	100%	0%	0%		23%	0%	12%	65%
K5	15	100%	0%	0%		20%	0%	53%	27%
K6	20	100%	0%	0%		40%	5%	25%	30%
K12	18	100%	0%	0%		17%	0%	50%	33%
K13	18	100%	0%	0%		6%	0%	33%	61%

Tab. 26: Abbildung von kompetenzorientiertem Unterricht: Ergebnisse Jahrgang 5

### **7.3.2. Datenauswertung für kompetenzorientierten Unterricht und Kompetenzaufbau**

Die folgenden Kreisdiagramme beziehen sich auf Aufgabenstellung 4, somit auf den kompetenzorientierten Unterricht sowie auf den Kompetenzaufbau und sind nach Jahrgangsergebnissen geordnet. Anhand zweier Zeitdiagramme werden schließlich die Antworten chronologisch nach Jahrgängen dokumentiert.

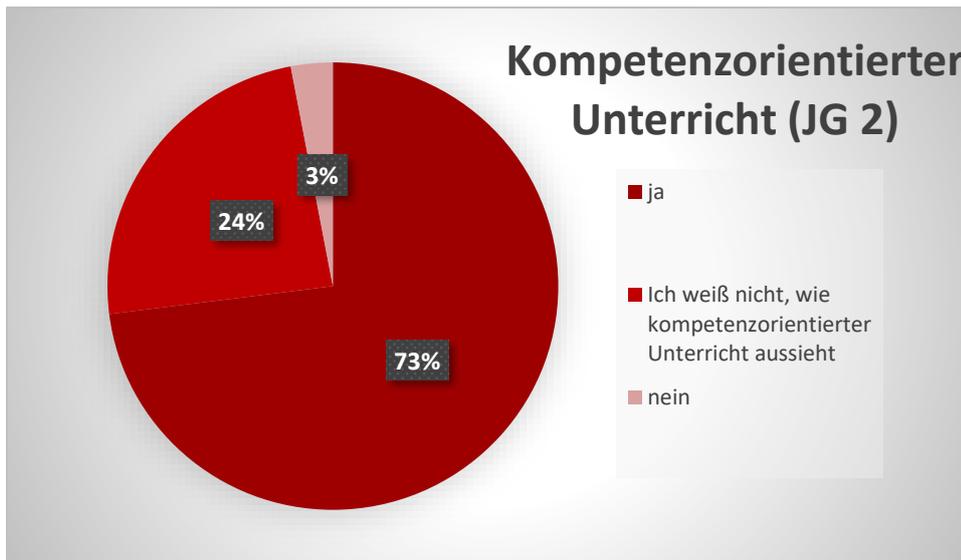


Abb. 65: Kompetenzorientierter Unterricht: Jahrgang 2 gesamt



Abb. 66: Kompetenzaufbau: Jahrgang 2 gesamt

Der Wert von 73% bei der Frage zum kompetenzorientierten Unterricht (Abb. 65) zeigt auf den ersten Blick ein positives Bild, das jedoch genauer betrachtet werden muss. Denn umgekehrt geben 24% und damit knapp ein Viertel aller Schüler\*innen an, nicht zu wissen, wie sich kompetenzorientierter Unterricht gestaltet. Dieses Resultat hinterlässt ein negatives Ergebnis im Hinblick auf die Ziele der Kompetenzorientierung im österreichischen Bildungssystem. Daher wäre es sinnvoll, weiter in diese Richtung zu forschen. Eine interessante Auswertung liegt auch beim Kompetenzaufbau vor (Abb. 66): Hier überwiegt mit 36% die Antwort, „vorhandenes Wissen über Wahlwerbung angewendet zu haben“, jedoch ohne „dabei Kompetenzen aufgebaut“ zu haben. Darauf wird in der abschließenden Analyse näher eingegangen.



Abb. 67: Kompetenzorientierter Unterricht: Jahrgang 3 gesamt

Bei den dritten Jahrgängen decken sich die positiven Angaben zum kompetenzorientierten Unterricht (Abb. 67) mit den zweiten Jahrgängen (jeweils 73%). Trotzdem geben immerhin 19% der Schüler\*innen an, nicht zu wissen, wie kompetenzorientierter Unterricht aussieht. Weitere 8% behaupten sogar, dass das vorliegende Leistungsfeststellungsformat kein Beispiel für kompetenzorientierten Unterricht darstellt. Ein Wert, der bedenklich stimmt und das Interesse für weiterführende Untersuchungen weckt.



Abb. 68: Kompetenzaufbau: Jahrgang 3 gesamt

Die Antworten zum Kompetenzaufbau (Abb. 68) bringen für die dritten Jahrgänge offenkundig schlechtere Ergebnisse gegenüber den zweiten Jahrgängen. Beachtliche 11% der Schüler\*innen meinen, das Untersuchungsbeispiel über Wahlwerbung war zu schwierig, um es zu bewältigen zu können. Weitere 27% geben zwar an, neues Wissen über Wahlwerbung aufgebaut zu haben, jedoch nicht, dieses auch gleichzeitig anzuwenden. Die Antwort zum Kompetenzaufbau wurde nur von rund einem Viertel (27%) ausgewählt und liegt damit deutlich unter den Erwartungen. Mit diesem Befund stellt sich auch hier wieder die Frage über die Auswirkungen der Pandemie und dem damit verbundenen Distance Learning auf die Kompetenzorientierung im Unterrichtsgeschehen.



Abb. 69: Kompetenzorientierter Unterricht: Jahrgang 4 gesamt

Die Frage zum kompetenzorientierten Unterricht (Abb. 69) zeigt bei den vierten Jahrgängen mit 86% einen unübersehbar hohen Erfüllungsgrad und hebt sich damit von den beiden darunterliegenden Jahrgängen deutlich ab. Trotzdem scheinen hier noch immer 11% der Befragten nicht zu wissen, wie sich kompetenzorientierter Unterricht gestaltet.



Abb. 70: Kompetenzaufbau: Jahrgang 4 gesamt

Was die Frage zum Kompetenzaufbau (Abb. 70) anbelangt, stellt sich ebenso ein unverkennbar besseres Ergebnis ein. Nur mehr 3% aller Schüler\*innen geben an, dass ihnen das Unterrichtsbeispiel zu schwierig war.



Abb. 71: Kompetenzorientierter Unterricht: Jahrgang 5 gesamt

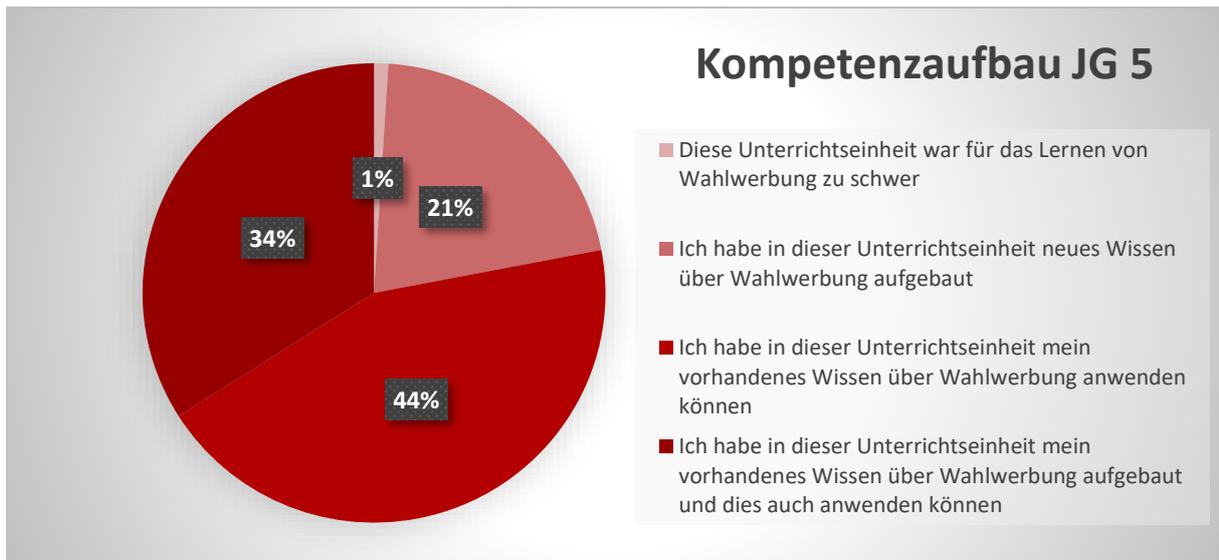


Abb. 72: Kompetenzaufbau: Jahrgang 5 gesamt

Eine hohe Zustimmung und insgesamt eine wichtige Aussage für die vorliegende Untersuchungsfrage bringt das Ergebnis der fünften Jahrgänge zum kompetenzorientierten Unterricht (Abb. 71). Damit sollte man die Wirksamkeit der kompetenzorientierten Lernkonzepte in allen Schulstufen der Handelsakademien erkennen können. Ebenso geht aus dem Diagramm zur Kompetenzentwicklung (Abb. 72) ein positives Bild über den Kompetenzaufbau hervor.



Abb. 73: Kompetenzorientierter Unterricht: Gesamtdarstellung



Abb. 74: Kompetenzaufbau: Gesamtdarstellung

Die Gesamtdarstellung (Abb. 73) zeigt, dass 84% aller Schüler\*innen die Frage, ob die Unterrichtseinheit kompetenzorientiert ist, positiv beantworten. Letztlich bleiben 16%, die dies verneinen bzw. offensichtlich nicht wissen, wie kompetenzorientierter Unterricht aussieht. Die Analyse des Kreisdiagramms zum Kompetenzaufbau (Abb. 74) bringt das relevante Ergebnis, dass das Leistungsfeststellungsformat zweckmäßig funktioniert und somit brauchbare Antworten auf die Untersuchungsfragen liefert.

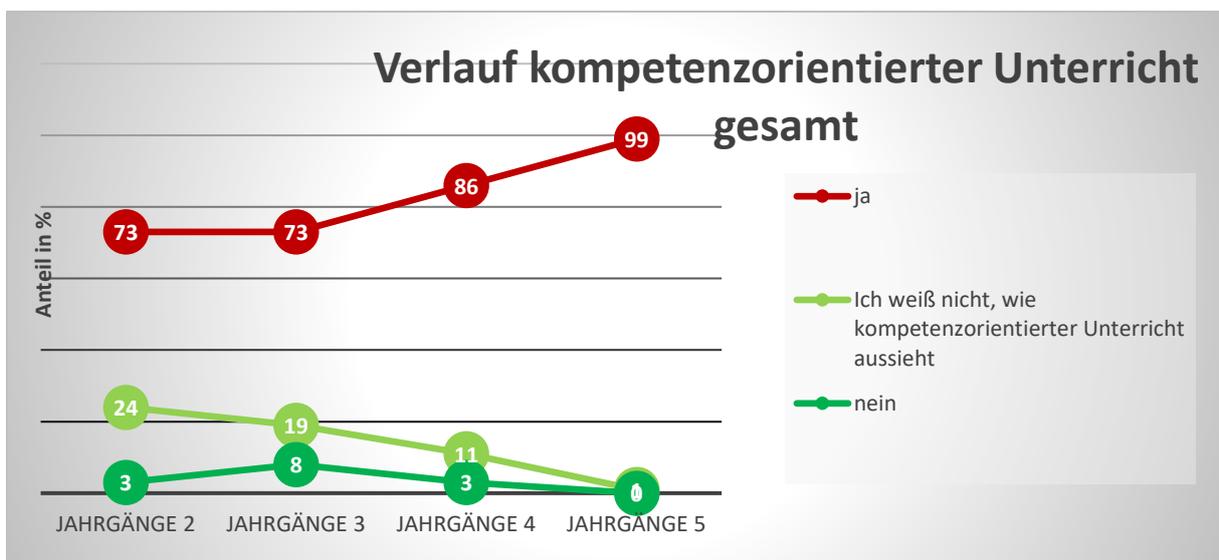


Abb. 75: Zeitdiagramm - Verlauf „kompetenzorientierter Unterricht“

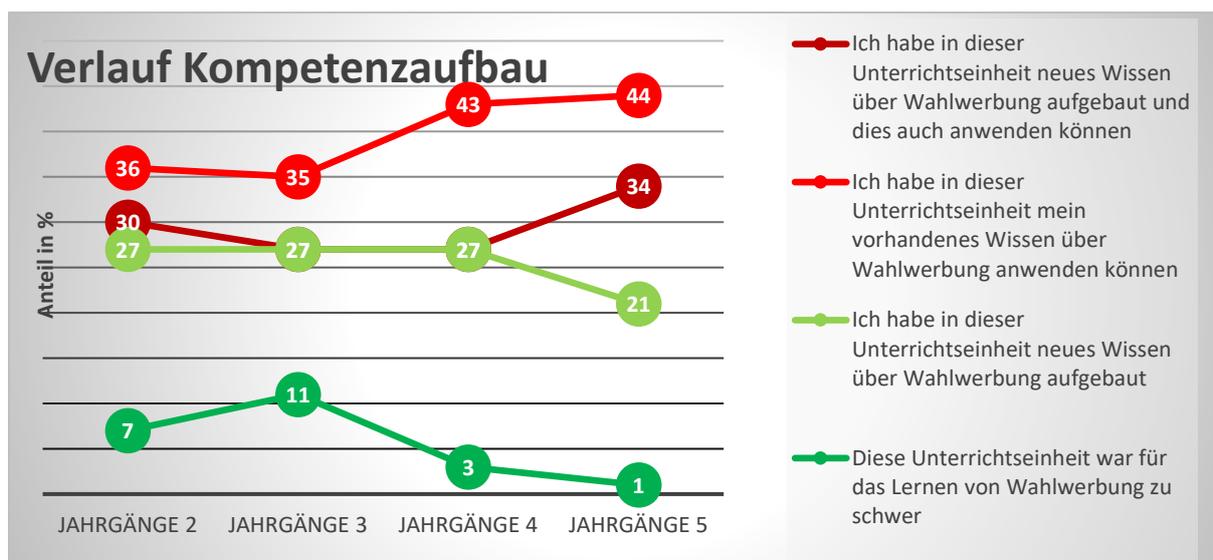


Abb. 76: Zeitdiagramm - Verlauf „Kompetenzaufbau“

Anhand der Zeitdiagramme lässt sich der zeitliche Verlauf der stufenmäßig geordneten Jahrgänge anschaulich vergleichen. Die negativen Werte der dritten Jahrgänge heben sich deutlich hervor und liegen insgesamt sogar unter jenen der zweiten Jahrgänge. Dagegen entwickeln sich die Resultate der vierten und fünften Jahrgänge unübersehbar in einen positiven Bereich. Besonders auffallend ist hier die Handlungskompetenz, „Wissen und Fähigkeiten anzuwenden“ wird in den Maturaklassen mit insgesamt 78% bejaht. Die Resultate ergeben sich zur Gänze aus der Schüler\*innenbefragung.

### 7.3.3. Analyseergebnisse für kompetenzorientierten Unterricht und Kompetenzaufbau

Gelingt es mit den ausgewählten Aufgabenstellungen, die Anforderungen von kompetenzorientiertem Unterricht abzubilden? Entspricht das Unterrichtsformat den Anforderungen der Kompetenzorientierung und des Kompetenzaufbaus? Zur Klärung dieser Forschungsfragen werden zunächst die eingesetzten, kompetenzorientierten Unterrichtsmethoden untersucht und anschließend wird überprüft, wie die Anforderungen von kompetenzorientiertem Unterricht abgebildet werden und ob die Methoden diesen Anforderungen entsprechen. Parallel dazu fließen die Schüler\*innenergebnisse der Aufgabe 4 sowie auch weitere Erkenntnisse der Untersuchung mit ein.

Mit den Begriffen „kompetenzorientierter Unterricht“ und „Methoden“ zielt die Untersuchungsfrage konkret auf das Lehr- und Lerngefüge von Unterricht. „Lernen heißt, eine Situation sinnvoll zu deuten, in Übereinstimmung mit den eigenen Konzeptionen und dem eigenen Vorwissen“<sup>422</sup>. Diese Definition von Lernen bezieht sich sehr treffend auf den Lernvorgang in der vorliegenden Analyse der Wahlplakate. Beim Vorgang des Lernens wird neues Wissen in bestehende Wissensstrukturen eingebracht und es geht darum, möglichst viele Verknüpfungen mit bereits bestehenden Wissensinhalten herzustellen. Somit werden die möglichen Verbindungspunkte mitsamt ihren Verkettungen wie in einem Netz vervielfacht, um beispielsweise ein Problem lösen zu können.<sup>423</sup> Hiermit ist schon angedeutet, worauf kompetenzorientiertes Unterrichten abzielt: nämlich jene Fähigkeiten zu erwerben, die es Schüler\*innen ermöglicht, „erworbenes Wissen und Können miteinander zu vernetzen und in realen Sach-, Sinn-, und Problemzusammenhängen anzuwenden“<sup>424</sup>. Stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe der Unterrichtsplanung, geht es darum, zunächst einen Inhalt festzulegen und in weiterer Folge zu überlegen, wie sich spezifische Kompetenzen der Lernenden aufbauen lassen. Angestrebte Kompetenzen formulieren sich wie Lernziele, für die vorliegende Untersuchung lässt sich festhalten: Lernziele und Kompetenzen werden im Kategoriensystem der Untersuchung vereint gesehen und sind gemeinsam mit dem Aufgabenformat als Konzeption eines Musterbeispiels für kompetenzorientierten Unterricht einzuschätzen. Ein zentrales Element der Kompetenzorientierung sind die eingesetzten Unterrichtsmethoden. Diese stehen mit bestimmten didaktischen Prinzipien (v.a. der Handlungsorientierung oder mit dem konzeptuellen Lernen) in Verbindung, die auch für den Aufbau von Kompetenzen notwendig sind. Darauf wird schon im Kapitel „Historisches Lernen“ dezidiert eingegangen. Die richtige Anwendung von Methoden gehört im kompetenzorientierten Unterricht und ganz konkret im Unterrichtsgegenstand für „Geschichte und Politische Bildung“ zu den wesentlichen Lehr- und Lernzielen. Daher wurde die Analyse eines Wahlplakates im Lernsetting als Aufgabenformat für selbständiges und schüler\*innenorientiertes Lernen entworfen. Die Schüler\*innen sind dabei gefordert, die Aufgabenstellungen allein und ohne Hilfe

---

<sup>422</sup> Fritz, Staudecker, Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzorientiertes Unterrichten, Wien 2010, S. 73

<sup>423</sup> Vgl. Ebenda, S. 73

<sup>424</sup> Ebenda, S. 77

der bzw. Beeinflussung durch die Lehrperson zu lösen. Um Methodenvielfalt zu gewährleisten, wurden die Arbeitsformen sehr variabel gestaltet und jeweils mit bestimmten Kompetenzen verknüpft. Den Einstieg bildet ein Kammrätsel über Wahlwerbung, danach folgt eine Zuordnungsaufgabe mit politischen Inhalten. Diese Zuordnungsaufgabe erwies sich im Detail als eine der größten Hürden im Rahmen der Leistungsfeststellung: Dies ist insofern eine interessante Erkenntnis, da die Schüler\*innen mit der vermeintlich leichten methodischen Aufgabe des Zuordnens von vorgegebenen Sätzen Probleme hatten. Offensichtlich hatte eine beträchtliche Zahl von Schüler\*innen Schwierigkeiten mit dem Verständnis von politischen Konzepten und Inhalten der Parteien (Sachkompetenz).

Nach einem Input für den Wissensaufbau geht es in den Aufgaben darum, bestimmte Merkmale der Wahlplakate herauszuarbeiten. Dieser Teil des Leistungsfeststellungsformates ist genau jener, der speziell auf die Methodenkompetenz abzielt, welcher verschiedene Kategorien zugeordnet sind: zunächst die Anforderung, „Darstellungen und Informationen zu analysieren, zu bewerten und zu hinterfragen“. In der nachfolgenden Analyseebene des Kategoriensystems befinden sich die dafür zugeordneten Deskriptoren: „Interessen, Konflikte und Machtstrukturen analysieren“, „Darstellungen vergleichen, kritisieren und konstruieren“, „Mit Quellen kritisch umgehen“ sowie „Politische Urteile oder Argumente hinterfragen und entwickeln“. Aufgrund der vorliegenden Forschungsfrage wurde der Methodenkompetenz eine etwas stärkere Gewichtung gegeben, daher finden sich hier verhältnismäßig mehr Aufgabenstellungen und es gibt bei der Leistungsfeststellung sechs von 21 Punkten zu erreichen.<sup>425</sup> Die Methodenkompetenz liegt bei der Leistungsbeurteilung ergebnismäßig bei sämtlichen Erhebungsergebnissen der Schuljahrgänge (2-5) im Spitzenfeld und in der Untersuchung auch insgesamt an der Spitze (relative Darstellung, siehe Abbildung 135). Das Ergebnis zur Analyse dieser Fachkompetenz bringt eine ganz klare Antwort: Die Methodenkompetenz wird von den Schüler\*innen überdurchschnittlich gut beherrscht. Bei den weiteren methodischen Aufgabenstellungen sollen die Schüler\*innen Möglichkeiten ankreuzen bzw. sich reflexiv in den Diskurs der Thematik einbringen. Die Meinungen und Ergebnisse

---

<sup>425</sup> Anmerkung: Die detaillierte Beschreibung der Punkteverteilung findet sich ab Kapitel 7.4.

müssen durchwegs auch inhaltlich begründet werden. Diese wurden nicht nur beurteilt, sondern darüber hinaus inhaltsanalytisch ausgewertet.<sup>426</sup>

Das Schüler\*innenfeedback dazu, zusammengetragen von den Ergebnissen der Vortestungen<sup>427</sup> und den Testleitern der Untersuchung, brachte sehr positive Rückmeldungen zu den vielfältigen methodischen Aufgabenstellungen und dem Unterrichtsbeispiel (in der Form von schüler\*innenorientiertem Lernen) selbst.

Die Aufgabe 4 („Abschluss“) dient konkret zur Beantwortung der eingangs erwähnten Forschungsfragen. Mit deren Ergebnissen lässt sich nun die Schüler\*innenperspektive für den Erkenntnisgewinn, ob die Unterrichtseinheit kompetenzorientiertes Lernen gefördert hat, einbringen. Zunächst wurden die Schüler\*innen befragt, ob die vorliegende Untersuchung der Wahlplakatanalyse ein Beispiel für kompetenzorientierten Unterricht darstellt. Der Anteil der positiven Antworten („ja“) beginnt mit einem hohen Wert in den zweiten und dritten Jahrgängen (jeweils 73%) und steigert sich bis in den fünften Jahrgang auf beachtliche 99%. Dies spricht für das Bildungssystem und die Transparenz der Bildungsstandards. Demgegenüber muss hervorgehoben werden, dass in den 2. Jahrgängen 29 von 120 Schüler\*innen (24%) und damit umgerechnet jeder vierte Lernende nicht weiß, wie kompetenzorientierter Unterricht aussieht. In den dritten Jahrgängen ist dies immerhin noch jeder fünfte. Das sollte Anlass geben, das Wesen und den Wert der Kompetenzorientierung noch umfangreicher in ersten Jahrgängen zu verdeutlichen oder schon in der Sekundarstufe I stärker zu gewichten. Denn die „Nein“- und „Ich weiß nicht, wie kompetenzorientierter Unterricht aussieht“-Antworten gehen nach genauer Durchsicht mit den schlechteren Ergebnissen der Leistungsfeststellung einher. Letztendlich treten wohl auch in diesem Teil der Untersuchung die negative Auswirkung der Pandemie samt den Schulloekdowns und des Distance Learnings auf die Unterrichtsqualität evident zutage. Dagegen traf der erste Lockdown die fünften Jahrgänge erst kurz vor der Reife- und Diplomprüfung, die Untersuchung selbst fand noch vor dem ersten Lockdown statt. Der Jahrgang darunter hatte ebenso noch einige Zeit ungestörten kompetenzorientierten Unterricht. Darauf weisen die guten Ergebnisse dieser Klassenstufen in der Untersuchung hin.

---

<sup>426</sup> Anmerkung: Diese Ergebnisse folgen detailliert in Kapitel 7.4. und 7.5.

<sup>427</sup> Die Vortestungen fanden im Wintersemester 2019/20 statt. Dabei wurde auch schriftliches sowie mündliches Feedback der Schüler\*innen eingeholt.

Die Fragestellung zum Kompetenzaufbau bietet vier Antwortmöglichkeiten an. Jene Antwort, die das Leistungsfeststellungsformat als ungeeignet bzw. zu schwierig für die Analyse von Wahlwerbung ausweist, wurde verhältnismäßig selten ausgewählt (Spitzenwert 11% in den dritten Jahrgängen, im 5. Jahrgang nur mehr 1%). Ein unerwartetes Ergebnis brachte jene Antwortmöglichkeit, die die höchste Zuordnung für kompetenzorientierten Unterricht bedeutet: „Ich habe in dieser Unterrichtseinheit neues Wissen über Wahlwerbung aufgebaut und dies auch anwenden können“. Im Vergleich der verschiedenen Jahrgänge bleiben die Werte im mittleren Bereich und liegen bei nur etwa 27%. Dieses Ergebnis lässt sich vermutlich folgendermaßen erklären: Zum einen haben die Schüler\*innen möglicherweise zu schnell über die Frage hinweggelesen. Im Originalformat sind die vier Antwortmöglichkeiten durcheinandergemischt. Sollten die Schüler\*innen die Antworten mit einer ansteigenden Skala gleichgesetzt haben, wählten sie vermutlich öfters die vierte Antwort - damit aber nicht die höchste Anforderungsstufe - aus. Zum anderen ist es durchaus möglich, dass die Schüler\*innen - wie die subjektorientierte Lerntheorie nahelegt - weder den zusätzlichen Input noch den kompetenzorientierten Aufbau des Unterrichtsformates zur Lösung der Aufgabenstellungen benötigt haben. Deshalb wurde die Antwort „Ich habe in dieser Unterrichtseinheit mein vorhandenes Wissen über Wahlwerbung anwenden können“ mehrheitlich ausgewählt. Für Aufgabe vier lässt folglich dieser Teil der Aufgabenstellung bei der Datenanalyse eine gewisse Unsicherheit zurück, da diese Annahmen nicht vollständig überprüfbar sind.

Insgesamt kann für die Forschungsfragen, ob die im Leistungsfeststellungsformat verwendeten Aufgabenstellungen geeignet sind, den kompetenzorientierten Unterricht zu fördern und ob das Unterrichtsformat den Anforderungen der Kompetenzorientierung und des Kompetenzaufbaus entspricht, folgende Aussage getroffen werden: Überprüft man die Anforderungen von kompetenzorientiertem Unterricht und klärt diese mit den eingesetzten Aufgaben bzw. Methoden sowie mit den Ergebnissen der Untersuchung ab, ergibt sich für die Beantwortung dieser Forschungsfrage eine abschließende Zustimmung. Dafür spricht der Spitzenwert von 86 erreichten Prozentwerten der Methodenkompetenz gegenüber den niedrigeren Ergebnissen der übrigen fünf Kompetenzen ebenso wie die 99%ige Zustimmung der Maturaklassen zur Kompetenzorientierung im Untersuchungsbeispiel.

Abschließend lässt sich eine gewisse Schwäche des Unterrichtsformates bei diesem Befragungsteil der Schüler\*innen identifizieren: Wenn ein (zwar insgesamt kleiner) Teil der Schüler\*innen nicht weiß, wie sich kompetenzorientierter Unterricht darstellt, können diese die Frage zum Kompetenzaufbau nicht aussagekräftig beantworten. Zumindest ließ sich für die betreffenden Schüler\*innen feststellen, dass diese auch bei der Leistungsfeststellung deutlich schlechter abgeschnitten hatten.

#### **7.4. Ergebnisse zur Überprüfung von kompetenzorientiertem Lernprozess**

Dieser Teil der Studie bezieht sich auf die Forschungsfragen zur Überprüfung von kompetenzorientiertem Lernprozess und inwieweit die kompetenzorientierte Benotung auch wirklich der Kompetenzentwicklung entspricht. Die Inhaltsanalyse wird als Mittel zur Leistungsfeststellung eingesetzt, das Unterrichtsformat bzw. die Bewertung muss aber auf ihre Tauglichkeit analysiert werden. Dazu werden die Schüler\*innenantworten inhaltlich strukturiert analysiert, ob diese kompetenzorientiert sind und sich das Prüfungsformat zur Kompetenzförderung eignet. Um einer transparente Darstellung zu entsprechen, wird anhand eines Beispiels präsentiert, wie die Antworten nach inhaltsanalytischen Regeln zugeordnet werden.

Innerhalb der gesamten Untersuchung stellt dieser Gegenstand der Forschungsarbeit die umfangreichste und anspruchsvollste Datenauswertung des Forschungsprojektes dar. In diesem Kapitel vereint sich die Kategorienebene der Anforderungsstufen mit jener der einzelnen Kompetenzen. Dazu folgt eine Auswertung der Einzelergebnisse sämtlicher Schulklassen, darin visualisieren sich die Resultate der sechs Einzelkompetenzen aus dem Kategoriensystem bzw. dem Kompetenzmodell. Danach fassen Gesamtdarstellungen die Auswertungen jahrgangsmäßig zusammen. Diese werden zunächst nach Einzelkompetenzen (Sach-, Methoden-, Kommunikations-, Synthese-, Handlungs- sowie Reflexionskompetenz) und anschließend nach den drei Anforderungsstufen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) aufgeschlüsselt. Zuletzt wird eine Gesamtanalyse und Interpretation der Ergebnisse geboten.

### 7.4.1. Musterbeispiel für die inhaltsanalytische Auswertung

Mit dem Kategoriensystem wurden konkrete Definitionskriterien festgelegt, die bestimmen, welche Aspekte am Material zu berücksichtigen sind. Diese inhaltsanalytischen Regeln schätzen ein, welche Antworten der Schüler\*innen zunächst als kompetenzorientiert zugeordnet und wie diese in einem zweiten Schritt in die Leistungsfeststellung aufgenommen werden. Dieser Vorgang wird nun transparent am Beispiel einer Schulklasse (K3) vorgezeigt. Zusätzlich gibt es zu jeder Aufgabenstellung Informationen, welcher konkreten Kompetenz und Anforderungsstufe diese zuzuordnen ist und schließlich auch, welche Punktezahl dafür vergeben wird.

#### 7.4.1.1. Auswertung K3: Aufgabe 1 - Kammrätsel

Diese Aufgabe dient einer schnellen Annäherung zum Thema, man kann hier Vorwissen im Sinne des konzeptuellen Lernens einbringen. Die Aufgabe zählt zu den Kategorien „Reproduktion“ und „Sachkompetenz“ („über politische Begriffe und Konzepte verfügen“). Punktevergabe für die Leistungsfeststellung: 1 Punkt bei zumindest 8 von 10 thematisch richtigen Antworten. Eine Auswahl der als brauchbar zugeordneten Schüler\*innenantworten von K3:

					W	O	R	T	S	P	R	A	C	H	E
				P	A	R	T	E	I	E	N				
B	O	T	S	C	H	A	F	T							
		Z	I	E	L	G	R	U	P	P	E				
					P	O	L	I	T	I	K				
S	Y	M	B	O	L	E									
W	A	H	L	D	A	T	U	M							
					K	O	A	L	I	T	I	O	N		
P	E	R	S	U	A	S	I	V							
			M	O	T	I	V								

Abb. 77: Auswertung K3: Kammrätsel

### 7.4.1.2. Auswertung K3: Aufgabe 2 - Politische Inhalte

Auch diese Zuordnungsaufgabe bezieht sich auf die Kategorien „Reproduktion“ und „Sachkompetenz“ („politische Inhalte zuordnen können“). Punktevergabe für die Leistungsfeststellung: 4 korrekte Antworten = 2 Punkte, 2-3 korrekte Antworten = 1 Punkt.

<b>C</b> SPÖ	A Förderung der Familie als Keimzelle der Gesellschaft
<b>D</b> FPÖ	B Gleichberechtigung aller Menschen, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter und sexueller Orientierung
<b>B</b> Die Grünen	C Recht auf eine humane Arbeitswelt
<b>A</b> ÖVP	D Pflege des kulturellen Erbes Österreichs und Stärkung des Patriotismus

Abb. 78: Lösung Aufgabenstellung „Politische Inhalte“

### 7.4.1.3. Auswertung K3: Aufgabenbereich 3A - Beschreiben und Herausarbeiten

Aufgabe 3A gehört noch zur Anforderungsstufe 1, dieses Mal mit Verknüpfung zur Methodenkompetenz („Darstellungen und Informationen analysieren, bewerten und hinterfragen“), für die Leistungsfeststellung ergeben sich maximal 9 Punkte. Der Lösungshorizont unterscheidet sich nun je nach Parteisujet. Es folgt eine Auswahl an Antworten von K3, die dafür als „brauchbar“ bzw. „korrekt“ zugeordnet wurden:

#### Auswertung 3A: Unterrichtsformat A „Die Grünen“

Beschreibe das Wahlplakat mit drei Begriffen, die dir dazu einfallen:

Begriff	Begründung
<b>selbtsicher</b>	, weil... <b>Kogler eine stark selbstbewusste Haltung zeigt</b>
<b>aussagekräftig</b>	, weil... <b>symbolstarke Farben und Slogans verwendet werden</b>
<b>zeitlos</b>	, weil... <b>das Plakat theoretisch bei jeder Wahl verwendet werden könnte, da der Umweltschutz bei den Grünen immer Thema ist</b>

Abb. 79: Auswertung K3 „Beschreiben“: 3A „Die Grünen“

Welche(s) Thema(en) wird (werden) angesprochen, gibt es eine versteckte Botschaft?

<p>Angesprochene Themen:</p> <p><b>Umweltschutz, ehrliche und transparente Politik, Comeback im Nationalrat</b></p>
<p>Versteckte Botschaft? Wenn ja, dann beschreibe auch, woran man dies erkennt.</p> <p><b>Saubere Politik &gt; Anspielung auf Ibiza-Skandal      Zurück zu den Grünen &gt; 2017-19 nicht im Nationalrat = Aufforderung, der Partei wieder den Rücken zu stärken</b></p>

Abb. 80: Auswertung K3 „Themen und versteckte Botschaften“: 3A „Die Grünen“

An welche konkrete(n) Zielgruppe(n) richtet sich die Anzeige?

<p>Zielgruppe(n):</p> <p><b>Verlorene Wähler, Stammwähler, junge Wähler, Unzufriedene von anderen Parteien</b></p>
--

Abb. 81: Auswertung K3 „Zielgruppe“: 3A „Die Grünen“

### Auswertung 3A: Unterrichtsformat B „Die Freiheitliche Partei“

Beschreibe das Wahlplakat mit drei Begriffen, die dir dazu einfallen:

Begriff	Begründung
<b>Recht und Ordnung</b>	,... mithilfe der Polizei schaffen
<b>Nationalstolz</b>	, weil... Uniformen und die Österreichflagge Treue und Patriotismus vermitteln
<b>Schutz</b>	, weil... Polizisten die Bürger schützen

Abb. 82: Auswertung K3 „Beschreiben“: 3A „FPÖ“

Welche(s) Thema(en) wird (werden) angesprochen, gibt es eine versteckte Botschaft?

<p>Angesprochene Themen:</p> <p><b>Fokus auf Kickl, Heimat(schutz), Sicherheit, „unsere Sprache“</b></p>
<p>Versteckte Botschaft? Wenn ja, dann beschreibe auch, woran man dies erkennt.</p> <p><b>Versteht unsere Sprache &gt; Kickl als „einer von uns“, versteht das Volk und seine Wünsche</b></p> <p><b>Versteht unsere Sprache &gt; Ausländerfeindlichkeit</b></p>

Abb. 83: Auswertung K3 „Themen und versteckte Botschaften“: 3A „FPÖ“

An welche konkrete(n) Zielgruppe(n) richtet sich die Anzeige?

<p>Zielgruppe(n)</p> <p><b>Stammwähler, österreichische Abstammung, Menschen, die rechts stehen – von jung bis alt</b></p>
--

Abb. 84: Auswertung K3 „Zielgruppe“: 3A „FPÖ“

### Auswertung 3A: Unterrichtsformat C „Die neue Volkspartei“

Beschreibe das Wahlplakat mit drei Begriffen, die dir dazu einfallen:

Begriff	Begründung
<b>selbtsicher</b>	, weil... <b>Kurz will sich nicht unterkriegen lassen, „der Weg hat erst begonnen“</b>
<b>Opferrolle</b>	, weil... <b>SPÖ und FPÖ das Misstrauensvotum gegen Kurz unterstützt haben</b>
<b>siegessicher</b>	... <b>stolzer aufrechter Blick und das kleine „hämische“ Lächeln von Kurz</b>

Abb. 85: Auswertung K3 „Beschreiben“: 3A „ÖVP“

Welche(s) Thema(en) wird (werden) angesprochen, gibt es eine versteckte Botschaft?

<p>Angesprochene Themen:</p> <p><b>Misstrauensantrag, Weiterbestehen als Regierungspartei</b></p>
<p>Versteckte Botschaft? Wenn ja, dann beschreibe auch, woran man dies erkennt.</p> <p><b>„Aus Sicht der ÖVP hat Rot-Blau nicht im Interesse des Volkes gehandelt“</b></p> <p><b>Die ÖVP zielt auf eine Persönlichkeitswahl. Kurz wird selbstsicher und siegessicher dargestellt.</b></p>

Abb. 86: Auswertung K3 „Themen und versteckte Botschaften“: 3A „ÖVP“

An welche konkrete(n) Zielgruppe(n) richtet sich die Anzeige?

<p>Zielgruppe(n)</p> <p><b>Stammwähler; die breite Bevölkerung; Menschen, die das Misstrauensvotum als nicht richtig empfunden haben; unzufriedene FPÖ-Wähler</b></p>
---

Abb. 87: Auswertung K3 „Zielgruppe“: 3A „ÖVP“

### Auswertung 3A: Unterrichtsformat D „Die Sozialdemokratische Partei Österreichs“

Beschreibe das Wahlplakat mit drei Begriffen, die dir dazu einfallen:

Begriff	Begründung
<b>Verbundenheit</b>	, weil... <b>die SPÖ mit dem Hashtag # gemeinsam wirbt</b>
<b>menschennah</b>	, weil... <b>sich die Parteivorsitzende als Teil der Bevölkerung zeigt</b>
<b>inszeniert</b>	, weil... <b>das Foto von Rendi-Wagner wie mittels Photoshop hinzugefügt wirkt</b>

Abb. 88: Auswertung K3 „Beschreiben“: 3A „SPÖ“

Welche(s) Thema(en) wird (werden) angesprochen, gibt es eine versteckte Botschaft?

Angesprochene Themen:

**Zu niedrige Entlohnung, zu hohe Lebenskosten**

Versteckte Botschaft? Wenn ja, dann beschreibe auch, woran man dies erkennt.

**Kritik an der Regierung Kurz; Rendi-Wagner hervorgehoben; M = Herzsymbol  
= positives Selbstimage; Nähe zur Bevölkerung**

Abb. 89: Auswertung K3 „Themen und versteckte Botschaften“: 3A „SPÖ“

An welche konkrete(n) Zielgruppe(n) richtet sich die Anzeige?

Zielgruppe(n)

**Stammwähler, Vollarbeitskräfte, Schlechtverdiener, unzufriedene  
Arbeitnehmerinnen; Alleinerziehende, die mit nur einer Einnahmequelle nicht  
auskommen**

Abb. 90: Auswertung K3 „Zielgruppe“: 3A „SPÖ“

#### 7.4.1.4. Auswertung K3: Aufgabenbereich 3B - Analysieren

Diese Aufgabenstellungen knüpfen an die Anforderungsstufe II (Transfer) im Kategoriensystem, die ersten beiden Aufgaben beziehen sich auf die Kommunikationskompetenz („Botschaften anderer analysieren und deuten“), die zwei weiteren auf die Synthesekompetenz („Erkenntnisse vergleichen und zu neuen Perspektiven und Einsichten verbinden“). Somit ergeben sich für den Bereich 3B insgesamt vier Punkte bei der Leistungsfeststellung.

#### Auswertung 3B: Unterrichtsformat A „Die Grünen“

Welches Image gibt sich die Partei anhand des Bildes?

Image:

**kompetent, zielsicher, „Superhelden-Position“ von Kogler**

Abb. 91: Auswertung K3 „Image“: 3B „Die Grünen“

Wie will das Plakat die Wähler animieren, für eine bestimmte Partei zu stimmen?  
Kreuze eine Möglichkeit an:

Überzeugen X	aufklären	Angst machen
--------------	-----------	--------------

Abb. 92: Auswertung K3 „Wähleranimation“: 3B „Die Grünen“

Gib die zentrale Botschaft dieser Anzeige an. Begründe deine Aussage.

<p>Botschaft:</p> <p><b>„Sauberkeit“; mit der Wahl der Grünen trägt man zum Umweltschutz und zu einer transparenten Regierung bei; die Grünen wollen Wähler zurückgewinnen</b></p>
<p>Begründung:</p> <p><b>Kogler „nimmt es ernst“ durch sein Auftreten im Bild, weißes Hemd von Kogler, Anspielung „zurück zu den Grünen“, Text(aussage)</b></p>

Abb. 93: Auswertung K3 „Zentrale Botschaft“: 3B „Die Grünen“

### Auswertung 3B: Unterrichtsformat B „Die Freiheitliche Partei“

Welches Image gibt sich die Partei anhand des Bildes?

<p>Image:</p> <p><b>politisch rechts; Sicherheit; heimatliebend; gesetzestreu; lösungsorientiert; die FPÖ möchte Österreich vor zu starker Zuwanderung bewahren</b></p>
---

Abb. 94: Auswertung K3 „Image“: 3B „FPÖ“

Wie will das Plakat die Wähler animieren, für eine bestimmte Partei zu stimmen?  
Kreuze eine Möglichkeit an:

überzeugen X	aufklären	Angst machen <sup>428</sup> X
--------------	-----------	-------------------------------

Abb. 95: Auswertung K3 „Wähleranimation“: 3B „FPÖ“

<sup>428</sup> Anmerkung: Voruntersuchungen brachten das Ergebnis, dass das Plakat der FPÖ auf Schüler\*innen mit Migrationshintergrund teilweise angsteinflößend wirkte.

Gib die zentrale Botschaft dieser Anzeige an. Begründe deine Aussage.

Botschaft: <b>„Kickl vermittelt, dass er die Österreicher versteht und zuhört, er setzt sich für sie und ihre Wünsche ein“; „klare Maßnahmen zum Schutz Österreichs mit einem kompetenten Politiker, der für das Volk da ist“</b>
Begründung: <b>klare Botschaft; Polizisten als „Schutz“ vor illegalen Immigranten; FPÖ bietet Schutz; „Kickl lässt Österreich nicht im Stich“</b>

Abb. 96: Auswertung K3 „Zentrale Botschaft“: 3B „FPÖ“

### Auswertung 3B: Unterrichtsformat C „Die neue Volkspartei“

Welches Image gibt sich die Partei anhand des Bildes?

Image: <b>zielstrebig, jung, zukunftsorientiert, starke Führungskraft, erfahren, nicht freundlich/herzlich</b>
---

Abb. 97: Auswertung K3 „Image“: 3B „ÖVP“

Wie will das Plakat die Wähler animieren, für eine bestimmte Partei zu stimmen?

Kreuze eine Möglichkeit an:

überzeugen <input checked="" type="checkbox"/> X	aufklären <input checked="" type="checkbox"/> X	Angst machen
--	---	--------------

Abb. 98: Auswertung K3 „Wähleranimation“: 3B „ÖVP“

Gib die zentrale Botschaft dieser Anzeige an. Begründe deine Aussage.

Botschaft: <b>ÖVP ist regierungsfähig; „Wer die ÖVP wählt, trifft die richtige Entscheidung“</b>
Begründung:

**„Nur der Misstrauensantrag der Parteien konnte die Regierungsfunktion von Kurz beenden“; „Die Macht liegt beim Volk und die ÖVP nicht am Boden“**

Abb. 99: Auswertung K3 „Zentrale Botschaft“: 3B „ÖVP“

### **Auswertung 3B: Unterrichtsformat D „Die Sozialdemokratische Partei Österreichs“**

Welches Image gibt sich die Partei anhand des Bildes?

Image:

**„Sieht sich in einer wichtigen Oppositionsrolle“, „Kümmert sich um die Menschen“; positives Selbstimage**

Abb. 100: Auswertung K3 „Image“: 3B „SPÖ“

Wie will das Plakat die Wähler animieren, für eine bestimmte Partei zu stimmen?  
Kreuze eine Möglichkeit an:

überzeugen X	aufklären	Angst machen
--------------	-----------	--------------

Abb. 101: Auswertung K3 „Wähleranimation“: 3B „SPÖ“

Gib die zentrale Botschaft dieser Anzeige an. Begründe deine Aussage.

Botschaft:

**gerechter Lohn**

Begründung:

**„Wenn du die SPÖ wählst, wählst du im Sinne der Arbeiter\*innen/Bevölkerung“;**

**Herzsymbol = Fürsorge; Hashtag # = miteinander**

Abb. 102: Auswertung K3 „Zentrale Botschaft“: 3B „SPÖ“

### 7.4.1.5. Auswertung K3: Aufgabenbereich 3C - Bewertung und Reflexion

In 3C befinden sich jene Aufgabenstellungen, die sich auf die Kategorie III (Reflexion und Problemlösung) beziehen. Für das Ankreuzen in der Skala (Zweck der Botschaft) besteht ein individueller und damit offener Erwartungshorizont, entscheidend ist bei dieser Fragestellung, ob die Schüler\*innen ihre Entscheidung qualitativ begründen können (= 1 Punkt bei der Leistungsfeststellung). Diese Aufgabe zielt auf die Handlungskompetenz („Beurteilungen begründen und Meinungen argumentieren“). Die nächsten beiden Aufgabenstellungen binden die Reflexionskompetenz („Positionen hinterfragen, Multiperspektivität“) ein. Für 3C gibt es bei der Leistungsfeststellung insgesamt 5 Punkte:

#### Auswertung 3C: Unterrichtsformat A „Die Grünen“

Erfüllt das Plakat diesen Zweck der Botschaft, kann es die Zielgruppen ansprechen?  
Bewerte in der Skala nach Schulnotensystem und begründe deine Meinung:

1	2	3	4	5
Erfüllt den Zweck stark				Erfüllt den Zweck nicht
Begründung: <b>Starke Slogans und intensive Farben wirken positiv; Lösungskompetenz für aktuelle und essentielle Probleme; ansprechend für Unzufriedene anderer Parteien</b>				

Abb. 103: Auswertung K3 „Zweck der Botschaft“: 3C „Die Grünen“

Formuliere an das Wahlplakat eine konkrete Frage, die du den Machern des Wahlplakats stellen würdest, um mehr über die Partei oder deren Ziele zu erfahren. Begründe anschließend deine Fragestellung.

Frage: <b>Wie wollen die Grünen die Korruption bekämpfen?</b>
--

Begründung:

**Konkrete Ziele und Strategie unklar, sollen nicht nur leere Versprechungen sein. Weil die Grünen als Umweltschutzexperten gelten, bei der Korruptionsbekämpfung ist dies jedoch nicht so klar.**

Abb. 104: Auswertung K3 „Fragestellung“: 3C „Die Grünen“

Versetze dich in einen Wahlstrategen und kreiere einen neuen werbewirksamen Slogan für dieses Bild. Begründe deinen Text.

Slogan:

**z. B. „Gemeinsam gegen den Klimawandel. Jetzt handeln.“**

Begründung:

**„Wenn du dich für die Grünen entscheidest, entscheidest du dich, die Umwelt und damit gleichzeitig deine Zukunft zu retten, denn wenn es der Umwelt gut geht, geht es auch uns Menschen gut. Wir brauchen einen funktionierenden Planeten.“**

Abb. 105: Auswertung K3 „Neuer Slogan“: 3C „Die Grünen“

### **Auswertung 3C: Unterrichtsformat B „Die Freiheitliche Partei“**

Erfüllt das Plakat diesen Zweck der Botschaft, kann es die Zielgruppen ansprechen?

Bewerte in der Skala nach Schulnotensystem und begründe deine Meinung:

1	2	3	4	5
Erfüllt den Zweck stark				Erfüllt den Zweck nicht

Begründung:

**Das Plakat trifft mit seinen Inhalten die Ansprüche und Wünsche seiner Stammwähler bzw. Zielgruppe.**

Abb. 106: Auswertung K3 „Zweck der Botschaft“: 3C „FPÖ“

Formuliere an das Wahlplakat eine konkrete Frage, die du den Machern des Wahlplakats stellen würdest, um mehr über die Partei oder deren Ziele zu erfahren. Begründe anschließend deine Fragestellung.

Frage: <b>„Warum sind Polizisten im Bild, wenn es inhaltlich um Sprache geht?“ „Warum blickt Kickl nur auf den Polizisten und nicht auf die Polizistin?“</b>
Begründung: Weil... <b>„Polizisten könnten manche Wähler verängstigen“, „Die Polizistin steht abseits, es scheint, dass sie nichts mitzureden hat. Bewusst arrangiert?“</b>

Abb. 107: Auswertung K3 „Fragestellung“: 3C „FPÖ“

Versetze dich in einen Wahlstrategen und kreiere einen neuen werbewirksamen Slogan für dieses Bild. Begründe deinen Text.

Slogan: <b>z. B. „Soziales.Heimatschutz.Patriotismus.“ „Heimatschutz durch kompetente Fachkräfte.“, „Beschützen wir, was uns gehört.“ „Einer, der für Ordnung sorgt.“</b>
Begründung: <b>Diese Slogans würden das Bildmotiv besser vermitteln.</b>

Abb. 108: Auswertung K3 „Neuer Slogan“: 3C „FPÖ“

### Auswertung 3C: Unterrichtsformat C „Die neue Volkspartei“

Erfüllt das Plakat diesen Zweck der Botschaft, kann es die Zielgruppen ansprechen? Bewerte in der Skala nach Schulnotensystem und begründe deine Meinung:

1	2	3	4	5
Erfüllt den Zweck stark				Erfüllt den Zweck nicht

Begründung:

**+ guter Slogan, die ÖVP bezieht die Bürger mit ein (demokratische Mitsprache)**

**- Kurz wirkt kalt und gefühllos**

Abb. 109: Auswertung K3 „Zweck der Botschaft“: 3C „ÖVP“

Formuliere an das Wahlplakat eine konkrete Frage, die du den Machern des Wahlplakats stellen würdest, um mehr über die Partei oder deren Ziele zu erfahren. Begründe anschließend deine Fragestellung.

Frage:

**Welche Ziele sind das auf dem Weg? / Ist es wirklich das zentrale Ziel der ÖVP, die anderen Parteien zu kritisieren?**

Begründung: Weil...

**Man nicht weiß, was die ÖVP/Kurz vorhat. / Sonst auf dem Plakat keine Parteiziele genannt werden.**

Abb. 110: Auswertung K3 „Fragestellung“: 3C „ÖVP“

Versetze dich in einen Wahlstrategen und kreiere einen neuen werbewirksamen Slogan für dieses Bild. Begründe deinen Text.

Slogan:

**z. B. „Mitte-Rechts-Kurs fortführen!“/„Jung, ideenreich, regierungsfähig!“/ „Nutzen Sie Ihre Macht und wählen Sie uns!“**

Begründung:

**„schafft Klarheit für die Bevölkerung und bringt unzufriedene Wähler von der FPÖ“ / „bringt zu den Stammwählern neue Wähler dazu“ / „Das Volk fühlt sich eingebunden und wird direkt zu einer Aktion aufgerufen. In so einer turbulenten Zeit fühlen sich die Menschen dadurch stark, so als ob sie wirklich etwas zu sagen hätten.“**

Abb. 111: Auswertung K3 „Neuer Slogan“: 3C „ÖVP“

### Auswertung 3C: Unterrichtsformat D „Die Sozialdemokratische Partei Österreichs“

Erfüllt das Plakat diesen Zweck der Botschaft, kann es die Zielgruppen ansprechen?  
Bewerte in der Skala nach Schulnotensystem und begründe deine Meinung:

1	2	3	4	5
Erfüllt den Zweck stark				Erfüllt den Zweck nicht
Begründung: <b>+ „ansprechend für junge Menschen, weil junge Menschen zu sehen sind“</b> <b>- „Mangel an Inhalt“; „kein Zusammenhang zwischen Bild und Text“; „der Gesichtsausdruck der Menschen passt nicht“; „unauffällig &gt; leicht zu übersehen“; „die Leute auf dem Bild sehen nicht wie Schlechtverdiener aus“</b>				

Abb. 112: Auswertung K3 „Zweck der Botschaft“: 3C „SPÖ“

Formuliere an das Wahlplakat eine konkrete Frage, die du den Machern des Wahlplakats stellen würdest, um mehr über die Partei oder deren Ziele zu erfahren. Begründe anschließend deine Fragestellung.

Frage: <b>„In welchem Sektor sollen die Löhne erhöht werden?“; „Wie gestaltet sich ein fairer Arbeitsmarkt in den Augen der SPÖ?“ „Wie sieht euer Plan zur Verbesserung aus?“</b>
Begründung: Weil... <b>„die Ansichten der Partei zum Arbeitsmarkt utopisch/unrealistisch sind“; „sich ein großer Teil der Zielgruppe nicht angesprochen fühlt“</b>

Abb. 113: Auswertung K3 „Fragestellung“: 3C „SPÖ“

Versetze dich in einen Wahlstrategen und kreiere einen neuen werbewirksamen Slogan für dieses Bild. Begründe deinen Text.

Slogan: <b>z. B. „Die Zukunft ist noch jung. Handeln wir sofort.“ / „Gerechter Vollzeitjob. Gerechte Bezahlung.“</b>
---

Begründung:

**„Die Zukunft hängt von Entscheidungen ab, die jetzt getroffen werden.“ / „Klare Aussage, ist vielsagender als der originale Text“**

Abb. 114: Auswertung K3 „Neuer Slogan“: 3C „SPÖ“

#### 7.4.1.6. Aufgabe 4: Abschluss

Der Abschluss ist reflexiv angelegt und zielt auf den kompetenzorientierten Lernprozess, jedoch nicht auf die Leistungsfeststellung. Diese Datenauswertung wurde für die Untersuchungsfrage in Kapitel 7.3. herangezogen. Die Ergebnisse von K3 (Aufgabe 4) sind in der Tabelle 26 (S. 192, Kap. 7.3.1.) ersichtlich

#### 7.4.2. Datenauswertung für den Lernprozess: Teilkompetenzen der einzelnen Schulklassen (K1 – K20)

Dieses Kapitel präsentiert die Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse für die inhaltsanalytische Untersuchung der Kompetenzen (Zweite Ebene des Kategoriensystems).

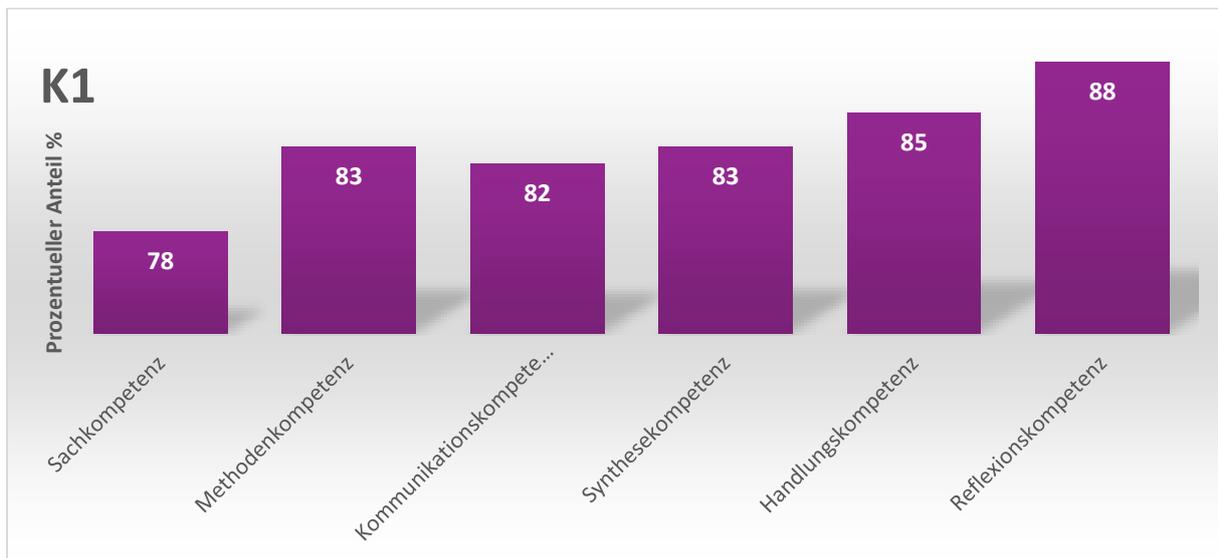


Abb. 115: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K1

Ein relativ homogenes Ergebnis zeigt sich bei K1, einem vierten Jahrgang. Den niedrigsten Wert nimmt die Sachkompetenz mit 78% ein, im Vergleich mit allen Schulklassen bedeutet dies jedoch ein recht gutes Resultat. Generell weist K1 gute Werte auf, vor allem beachtliche 88% bei der Reflexionskompetenz.

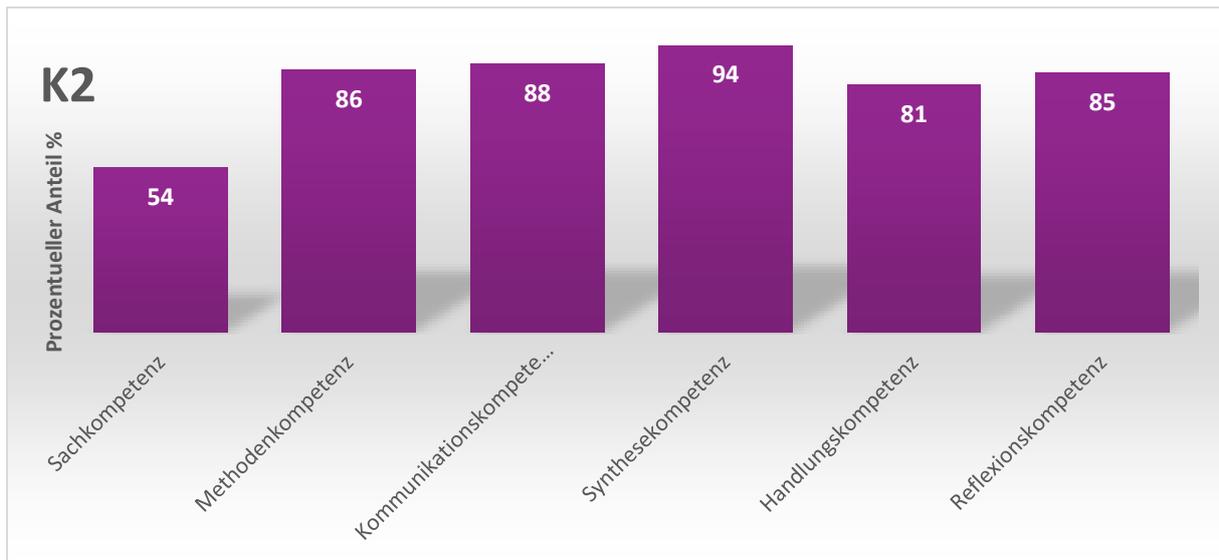


Abb. 116: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K2

Die Bewältigung der Aufgabenstellungen zur Sachkompetenz stellte die Klasse K2 offensichtlich vor ein Problem (nur 54%). Bei den weiteren Kompetenzen konnte dieser zweite Jahrgang deutlich besser reüssieren, dabei stechen besonders die Synthesekompetenz mit 94% sowie die Kommunikationskompetenz (88%) hervor. Diese beiden zusammen bilden im Kategoriensystem die Anforderungsstufe II, die somit bei K2 am höchsten ausgeprägt ist.

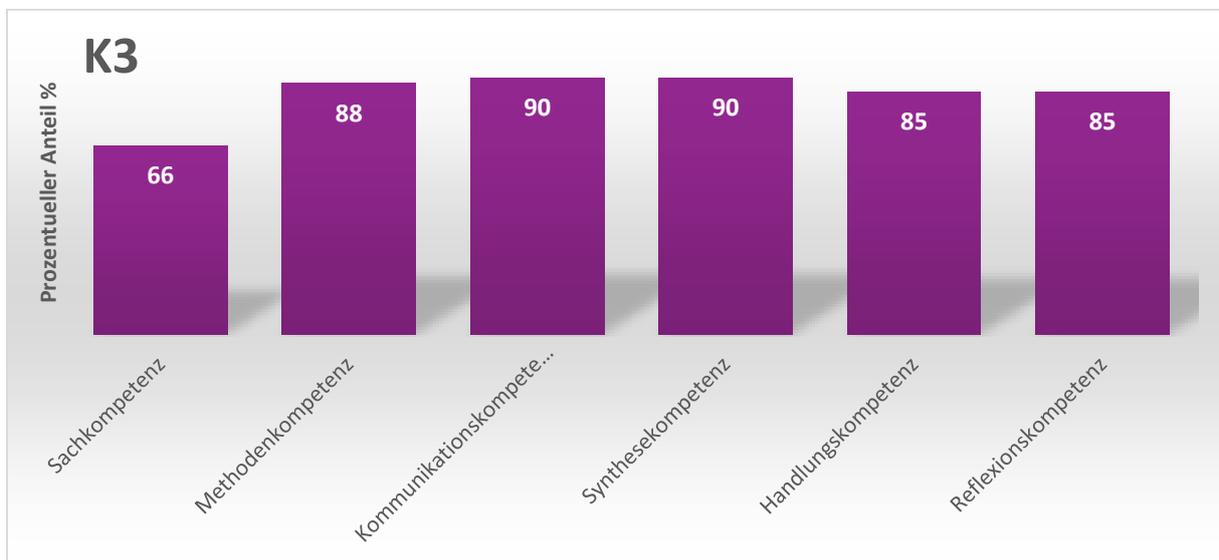


Abb. 117: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K3

Ein ähnliches Ergebnis findet sich bei K3, einem fünften Jahrgang: Die Sachkompetenz fällt gegenüber den anderen ab, die Aufgabenstellungen der weiteren Kompetenzen konnten effektiv gelöst werden.

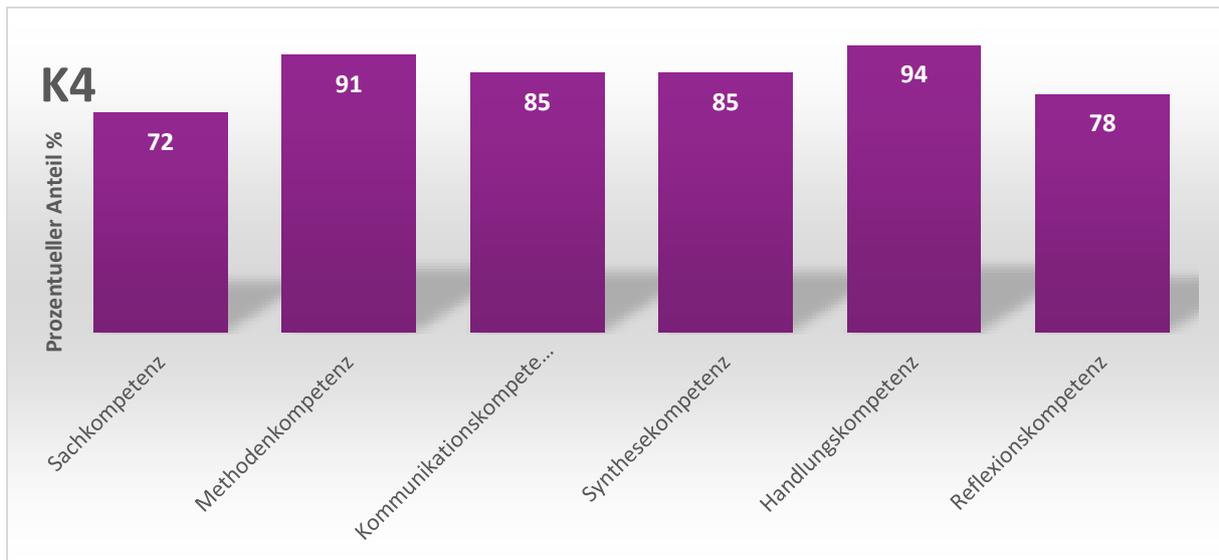


Abb. 118: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K4

Leistungsstark präsentiert sich die Maturaklasse K4. Dies ist mit 91% bei der Methodenkompetenz ersichtlich, 94% bei der Handlungskompetenz bedeuten in diesem Bereich einen der höchsten Werte aller Schulklassen.

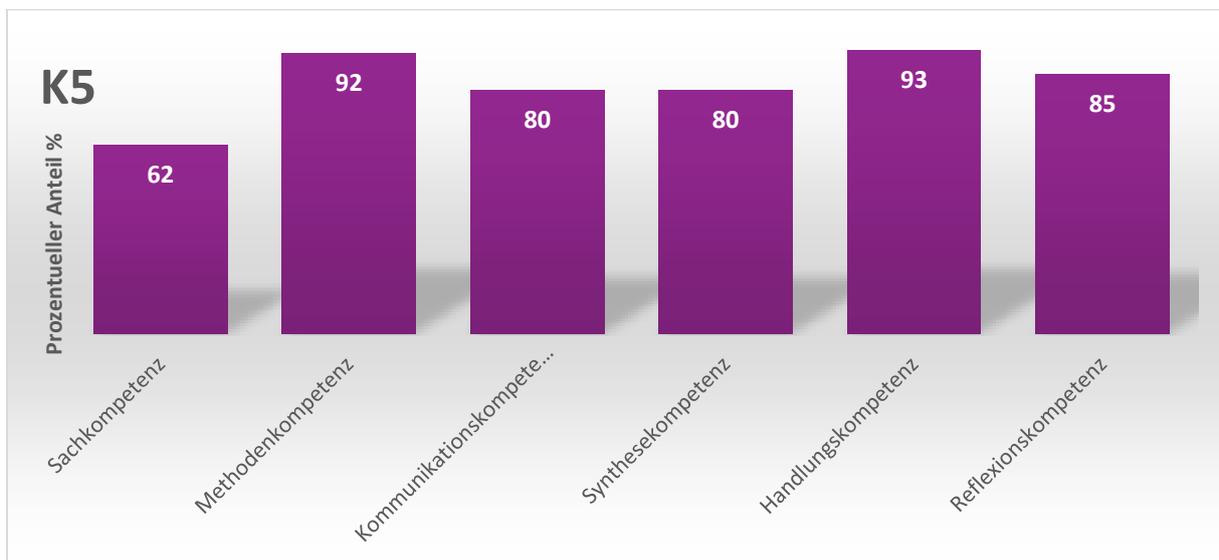


Abb. 119: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K5

Bei K5 können mit 62% Probleme bei der Sachkompetenz lokalisiert werden, der schwächste Befund im Vergleich aller Abschlussklassen. Demgegenüber zeigt die Klasse bei den weiteren Kompetenzen bessere Resultate, deutlich wird dies besonders bei der Handlungskompetenz (93%) und der Methodenkompetenz (92%), die Reflexionskompetenz zeigt ebenfalls einen starken Wert mit 85%.

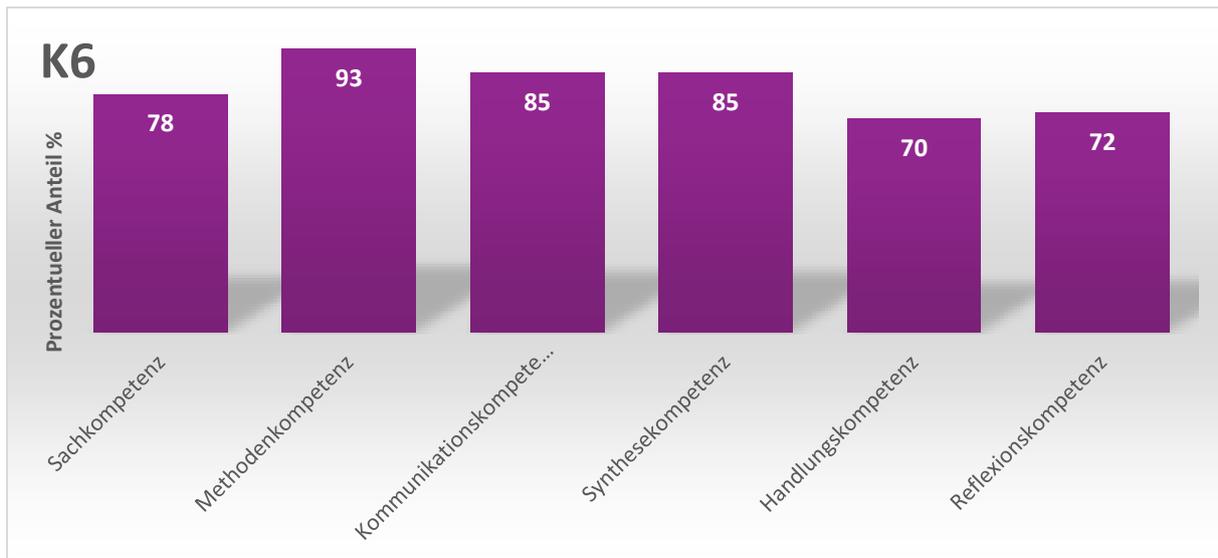


Abb. 120: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K6

Ein auffälliges Ergebnis weist K6, ein Abschlussjahrgang, auf: Mit 78% bei der Sachkompetenz und 93% bei der Methodenkompetenz bilanziert hier die Anforderungsstufe I insgesamt sehr gut. Erfolgreich zeigt sich ebenso die Anforderungsstufe II (jeweils 85%), dagegen verdeutlicht K6 jedoch Probleme, die Anforderungen bei der Handlungs- und Reflexionskompetenz zu erfüllen.

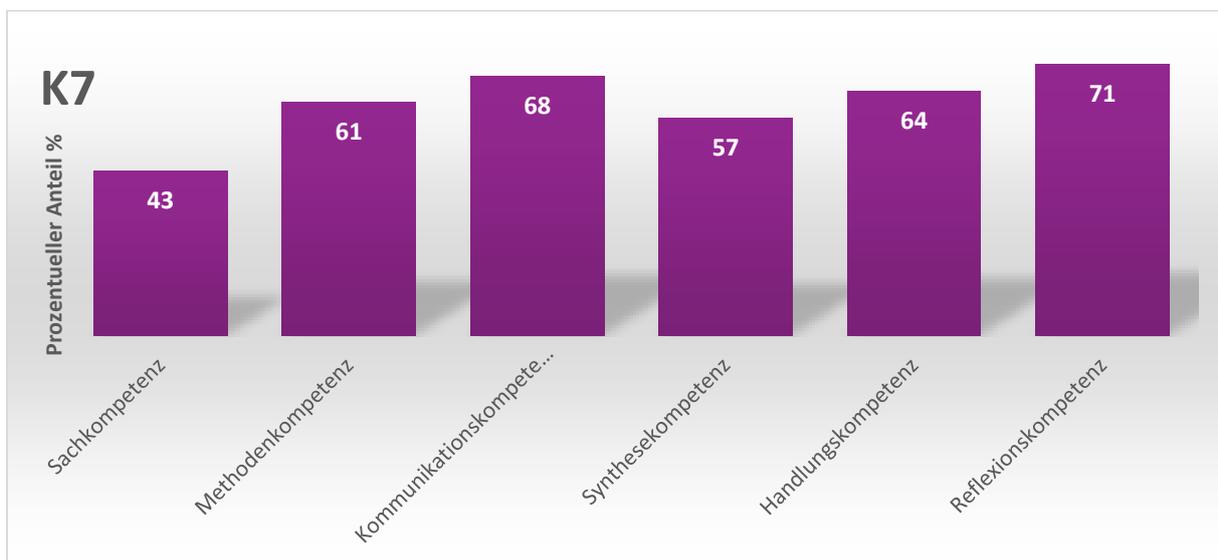


Abb. 121: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K7

Ein negatives Fazit muss bei den Ergebnissen von K7 gezogen werden. Dies wird besonders bei der Sachkompetenz (43%) sowie der Synthesekompetenz (57%) ersichtlich. Diese Schulklasse schneidet am schlechtesten von den generell schwachen dritten Jahrgängen ab.

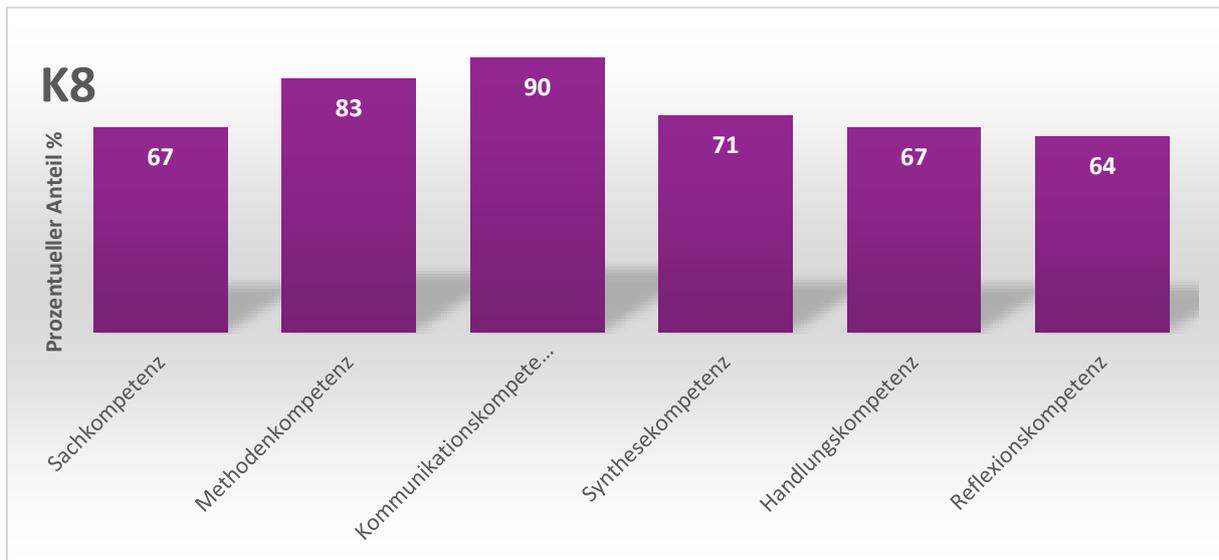


Abb. 122: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K8

K8 fügt sich in das Bild der durchschnittlichen Bilanz der 3. Jahrgänge. 67% bei der Sachkompetenz liegen hier noch nahe beim Gesamtschnitt, einen augenscheinlich guten Wert hat K8 mit 90% bei der Kommunikationskompetenz. Die Resultate der 3. Anforderungsstufe sinken danach unverkennbar ab. Die Klassen K7 bis K11 gehören alle zur Einsatzphase 2 (Okt. 2020), die insgesamt unzureichende Ergebnisse brachte.

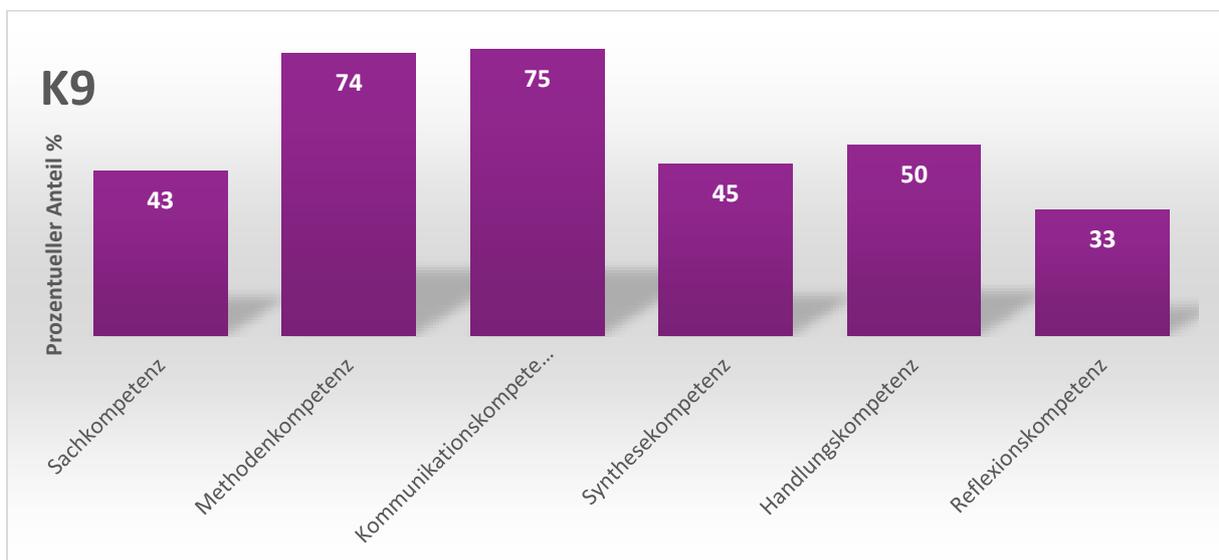


Abb. 123: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K9

Das schlechteste Resultat aller 20 Schulklassen visualisiert sich bei K9. Bei diesem zweiten Jahrgang konnten die Schüler\*innen bei drei Kompetenzen nicht den positiven Erfüllungsgrad von 50% erreichen, dies äußerst sich am stärksten bei der Reflexionskompetenz mit nur 33 erreichten Prozentpunkten.

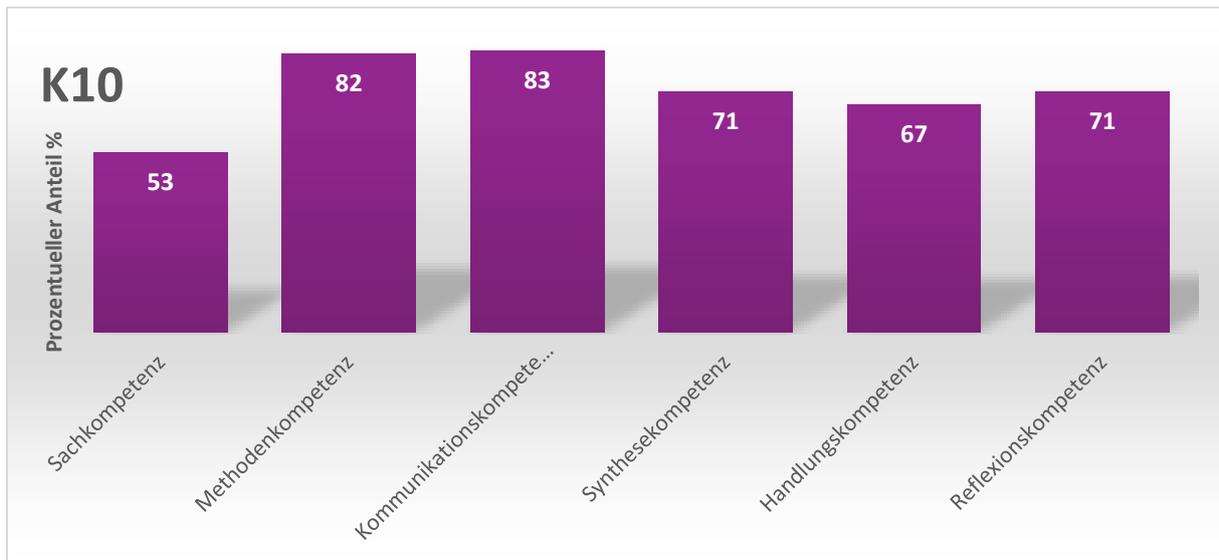


Abb. 124: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K10

Eine ebenso mäßige Diagnose weist K10 auf, ein vierter Jahrgang. Sämtliche Werte dieser Klasse liegen sowohl unter den Durchschnittswerten aller vierten Jahrgänge wie auch unter den Durchschnittswerten des Gesamtergebnisses der einzelnen Kompetenzen im Lernprozess.

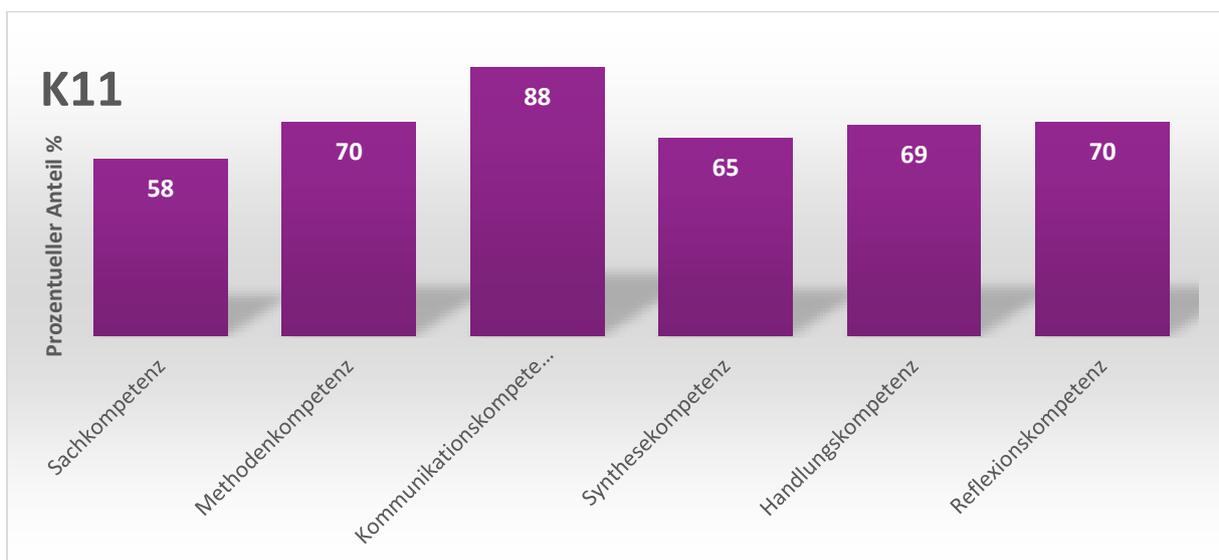


Abb. 125: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K11

Die Bilanz von K11, ebenfalls ein vierter Jahrgang, deckt sich mit jener von K10. Auch hier zeigen sich unterdurchschnittliche Ergebnisse, wobei besonders die Methodenkompetenz mit nur 70% vergleichsweise schlecht abschneidet, ebenso die Anforderungsstufe III (Handlung und Reflexion). Dies lässt darauf schließen, dass diese Klasse Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgabenstellungen hatte.

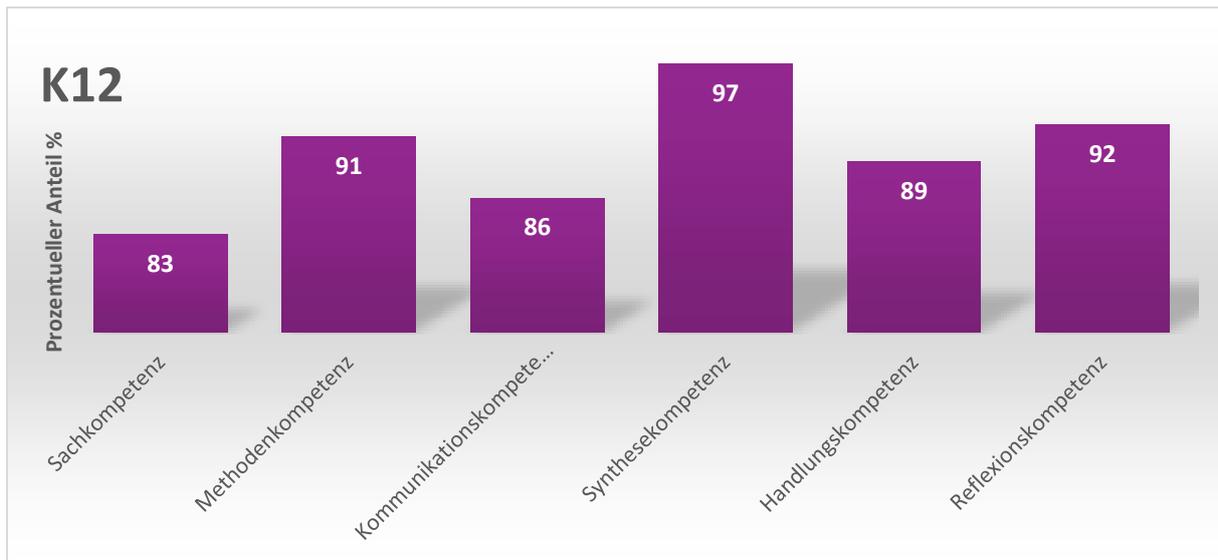


Abb. 126: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K12

Als eine der leistungstärksten Schulklassen präsentiert sich K12. Dieser Maturajahrgang schaffte es in drei Bereichen auf über 90% der Anforderung, besonders die 97% der Synthese- sowie die 92% der Reflexionskompetenz bilden im Vergleich absolute Höchstwerte.

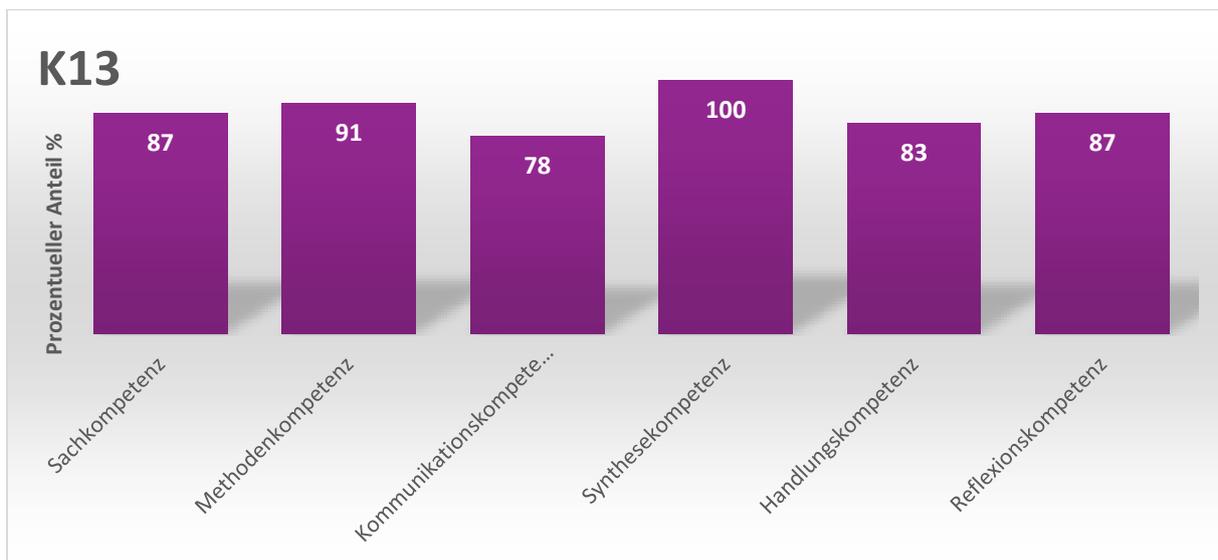


Abb. 127: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K13

Auf einen ähnlichen Erfüllungsgrad der Kompetenzen weisen die Resultate von K13 hin. Mit dem (insgesamt nur zweimal erreichten) Wert von 100% konnte dieser fünfte Jahrgang die Aufgabenstellungen bei der Synthesekompetenz besonders effektiv lösen. Für die Überprüfung von kompetenzorientiertem Lernprozess tragen K12 und K13 zu einem positiven Fazit bei.

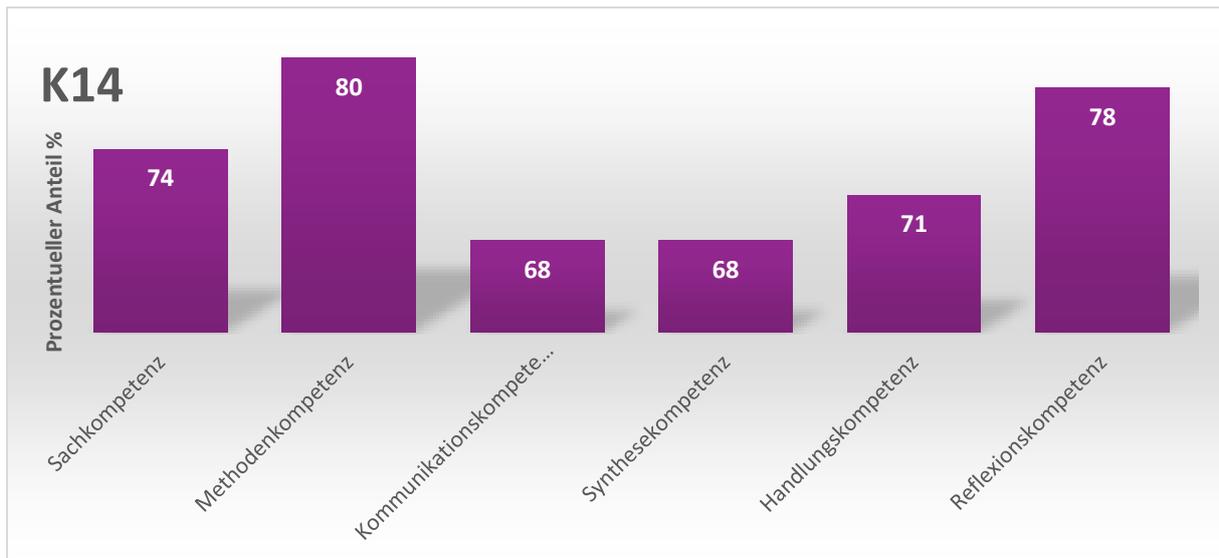


Abb. 128: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K14

Ein interessantes Bild visualisiert sich bei K14, einem dritten Jahrgang. Entgegen dem Durchschnittsergebnis hebt sich die Anforderungsstufe I positiv ab (Sachkompetenz 74%, Methodenkompetenz 80%), wogegen die Anforderungsstufe II deutlich abfällt (jeweils nur 68%).

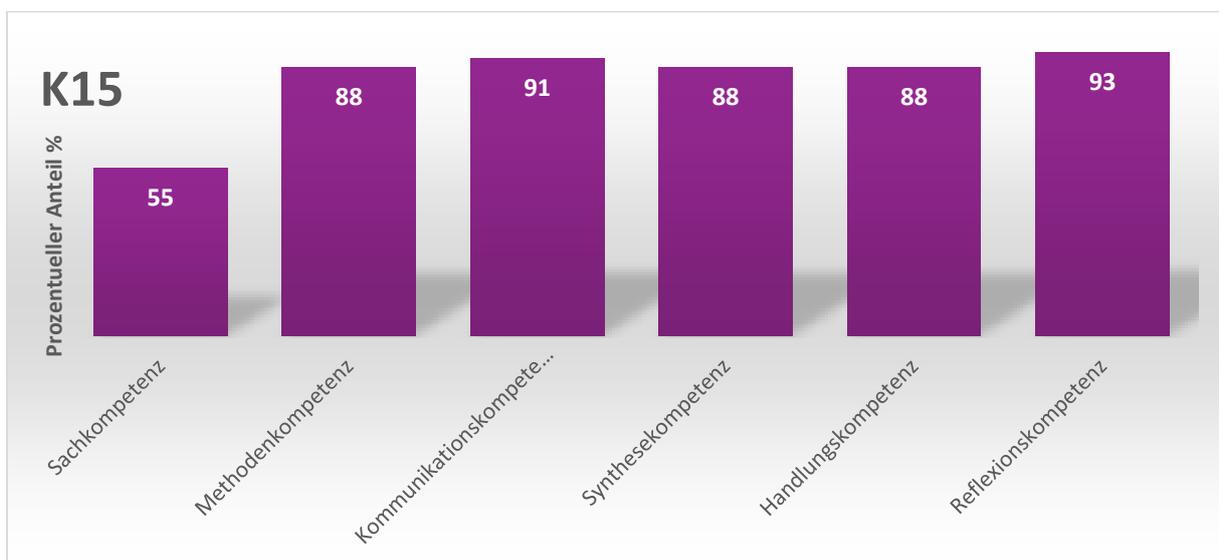


Abb. 129: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K15

Im Vergleich der zweiten Jahrgänge weist K15 die beste Bilanz auf. Die 93% der Reflexionskompetenz bedeuten sogar den höchsten Wert im Vergleich aller 20 Klassen. Hier zeigt sich eine sehr positive Diagnose von kompetenzorientiertem Lernprozess.

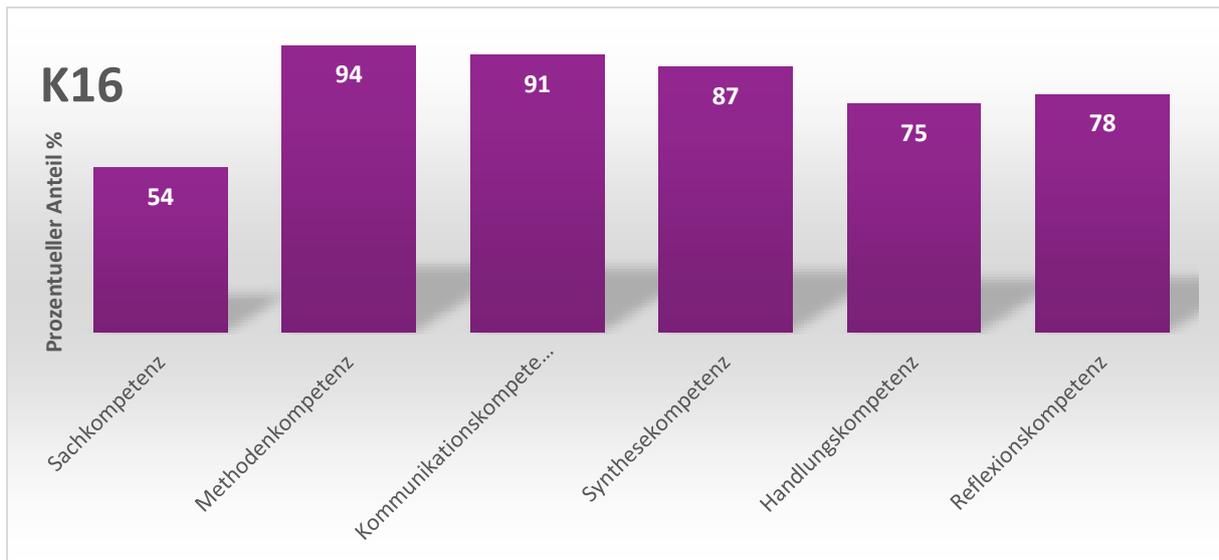


Abb. 130: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K16

Ebenso erfolgreich bilanziert der zweite Jahrgang K16. Diese Schulklasse erreicht mit 94% bei der Methodenkompetenz sowie 91% bei der Kommunikationskompetenz Höchstwerte im Vergleich mit allen 20 weiteren Schulklassen.

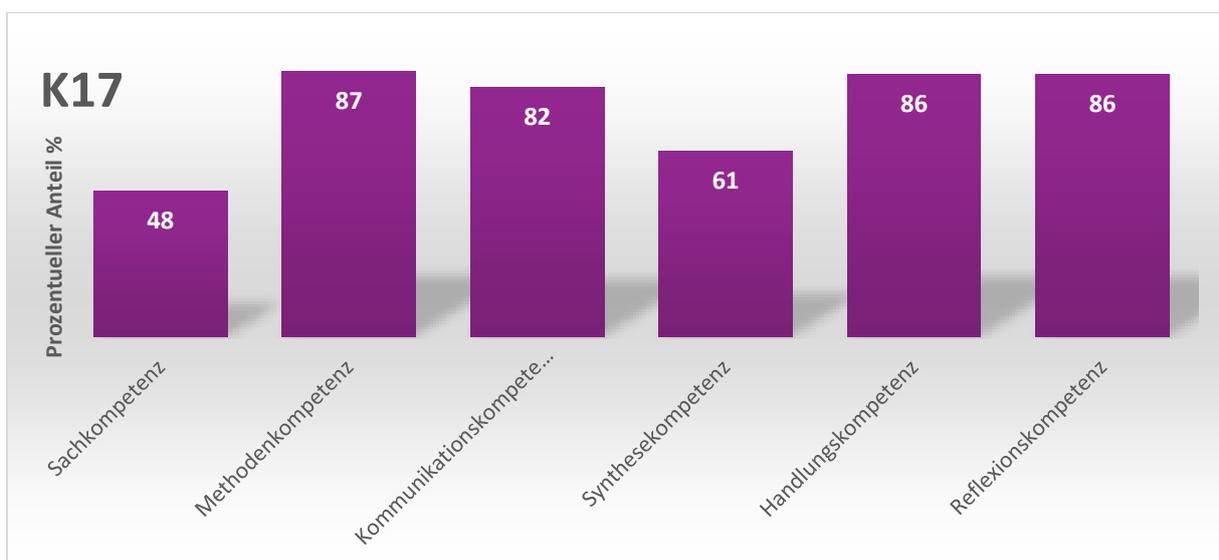


Abb. 131: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K17

Unterschiedliche Ergebnisse bringt die Untersuchung von K17. Die Schüler\*innen dieses zweiten Jahrgangs weisen in der dritten Anforderungsstufe starke Leistungen (jeweils 86%) auf, demgegenüber zeigt sich K17 bei der Sachkompetenz (48%) sowie bei der Synthesekompetenz (61%) leistungsschwach.

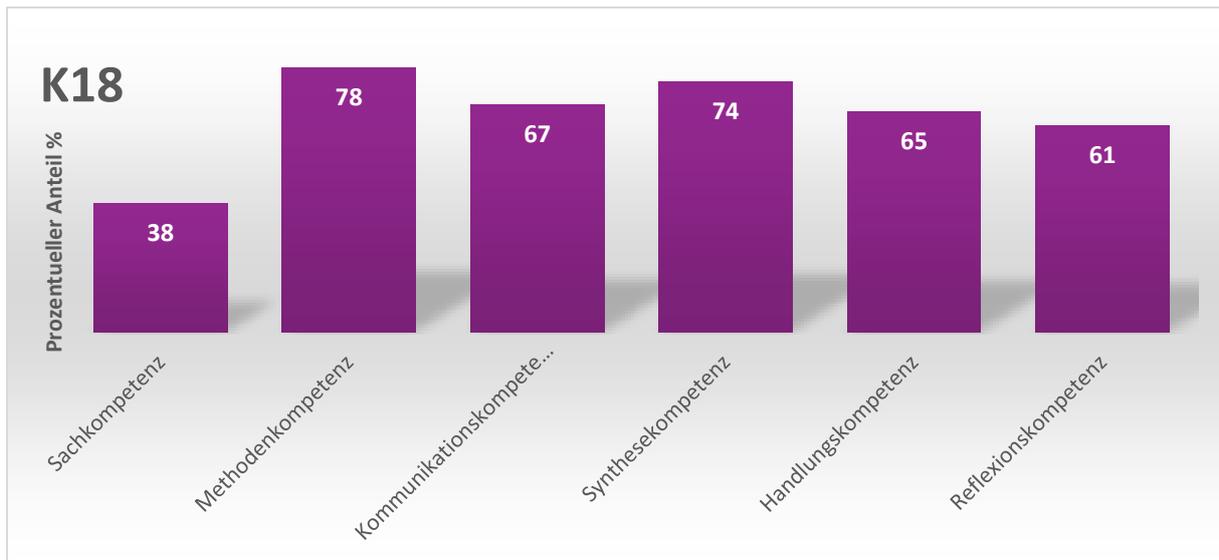


Abb. 132: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K18

Einen insgesamt negativen Eindruck hinterlässt die Auswertung von K18. Den besten Wert schafft dieser zweite Jahrgang mit 78% bei der Methodenkompetenz. Die weiteren Resultate liegen darunter, besonders auffällig sind dabei die 38% bei der Sachkompetenz. Dies bedeutet den insgesamt schlechtesten Wert im Vergleich dieses Kompetenzbereiches.

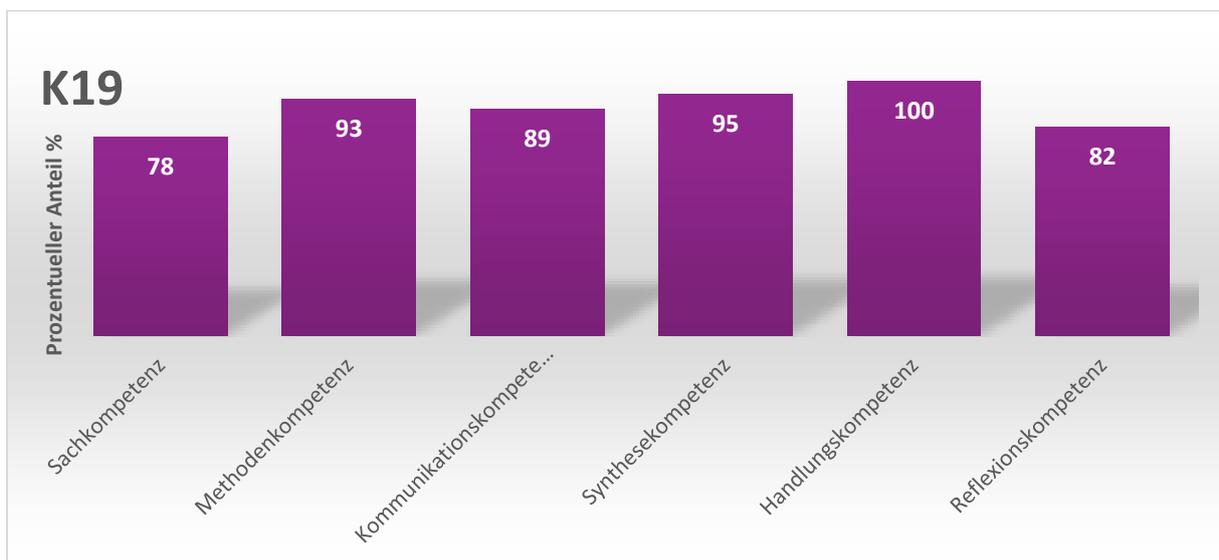


Abb. 133: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K19

Ein sehr positives Résumé zum kompetenzorientierten Lernprozess lässt sich bei der Auswertung von K19, einem vierten Jahrgang, ziehen. Die Klasse zeigt sich insgesamt leistungsstark, mit hervorragenden Ergebnissen bei der Synthesekompetenz (95%) und der Handlungskompetenz mit 100 erreichten Prozentpunkten.

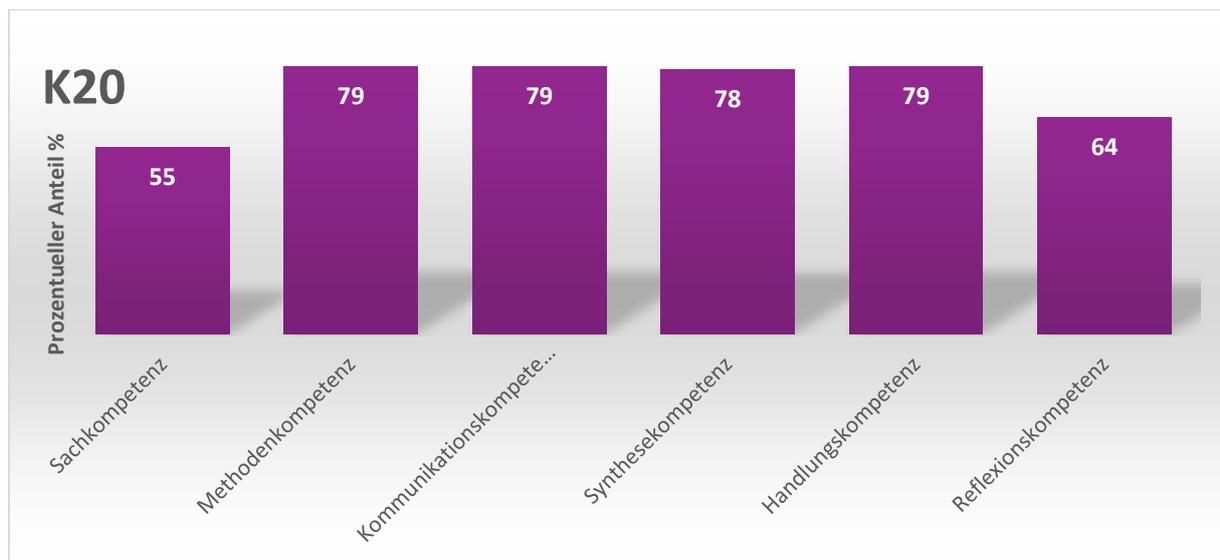


Abb. 134: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K20

Die Ergebnisse von K20 liegen relativ homogen beisammen und nahe bei den Durchschnittswerten der weiteren zweiten Jahrgänge. Einzeln betrachtet zeigen die Schüler\*innen bei der Handlungskompetenz eine verhältnismäßig gute Leistung (79%) bei der Bewältigung der Aufgabenstellungen in diesem Kompetenzbereich.

#### 7.4.3. Datenauswertung für den Lernprozess: Gesamtergebnisse der Jahrgänge und Anforderungsstufen

Die Werte visualisieren zum einen die erreichten prozentuellen Anteile bei den einzelnen Kompetenzen. Zum anderen werden im Kategoriensystem jeweils zwei Kompetenzen in den drei Anforderungsstufen vereint. In der Anforderungsstufe I finden sich demnach die Sach- und Methodenkompetenz, in der Stufe II die Kommunikations- und Synthesekompetenz sowie in der Anforderungsstufe III die Reflexions- und die Handlungskompetenz.

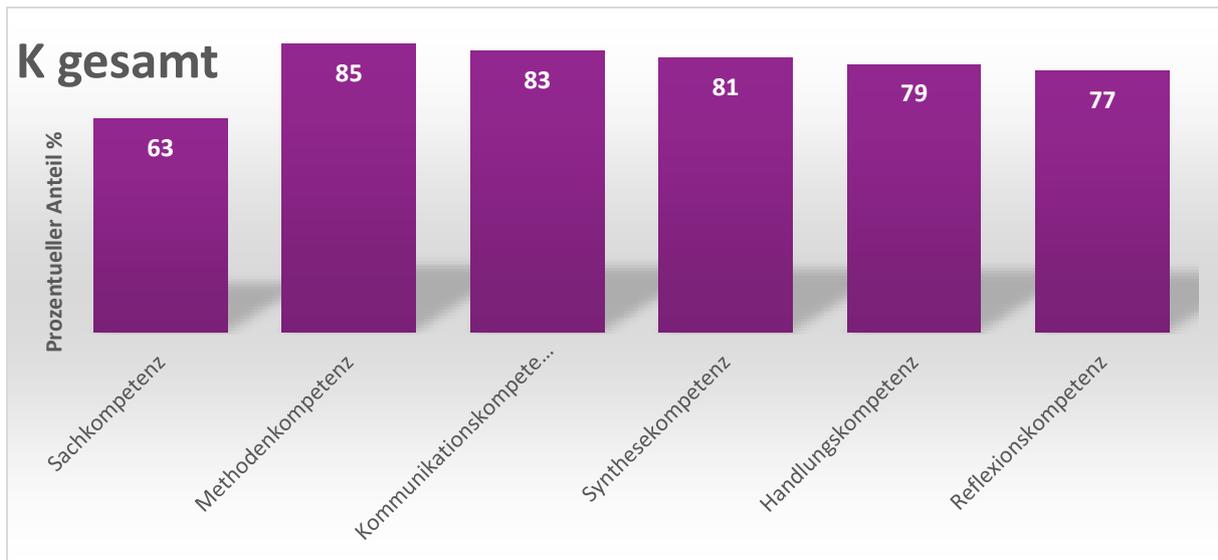


Abb. 135: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen

In der Gesamtdarstellung der erreichten Kompetenzen sind insgesamt gute Werte erkennbar. Offensichtlich konnten die Schüler\*innen die Aufgaben zur Methodenkompetenz am effektivsten lösen (85%), knapp gefolgt von der Kommunikationskompetenz (83%) sowie der Synthesekompetenz (81%). Dahinter befinden sich mit 79% die Handlungskompetenz und die Reflexionskompetenz (77%). Diese Ergebnisse können aber ebenso erfolgreich eingestuft werden, da sich diese beiden Kompetenzbereiche in der dritten und damit höchsten Anforderungsstufe befinden. Mit nur 63% stellt die Sachkompetenz ein signifikant abfallendes Leistungsergebnis dar.

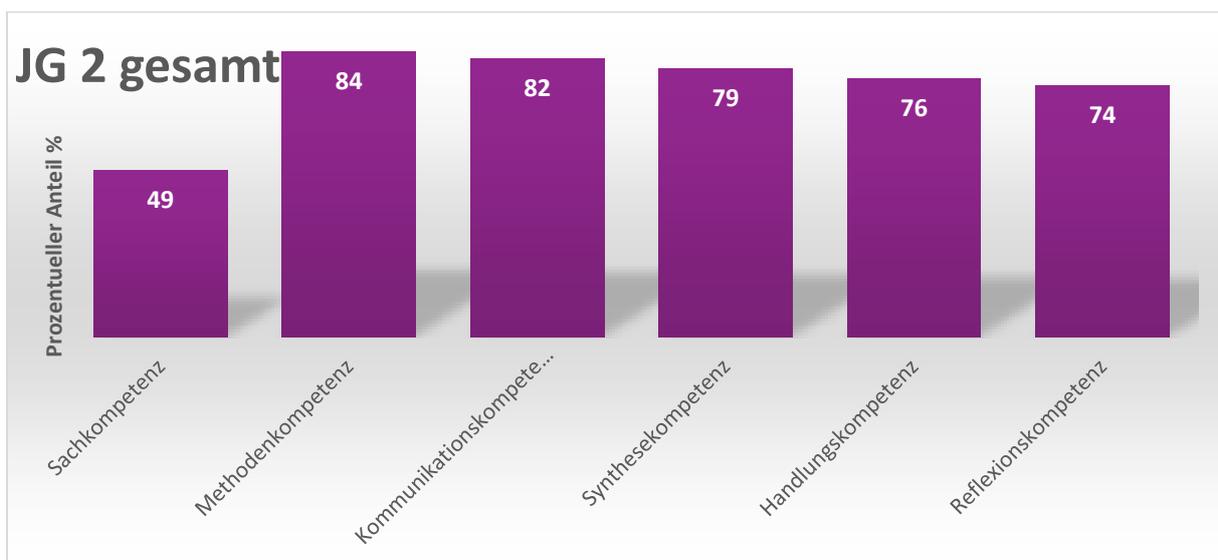


Abb. 136: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen Jahrgang 2

Bei den zweiten Jahrgängen weist die Sachkompetenz ein besonders unterdurchschnittliches Ergebnis auf. Das kann als Zeichen dafür gesehen werden, dass historisches Lernen noch kaum erfolgt und ein entsprechendes Geschichtsbewusstsein noch nicht ausgeprägt ist. Dies ist zwar nicht unbedingt überraschend, da der Unterrichtsgegenstand für Politische Bildung und Geschichte erst im zweiten Jahrgang an Handelsakademien beginnt, möglicherweise sollte der Sachkompetenz aber eine etwas stärkere Stellung im Unterricht eingeräumt werden. Aufschlussreich könnte hier eine vergleichende Untersuchung in der Sekundarstufe I sein. Bei den weiteren Resultaten liegen die Werte jeweils knapp unter jenen der durchschnittlichen Gesamtergebnisse.

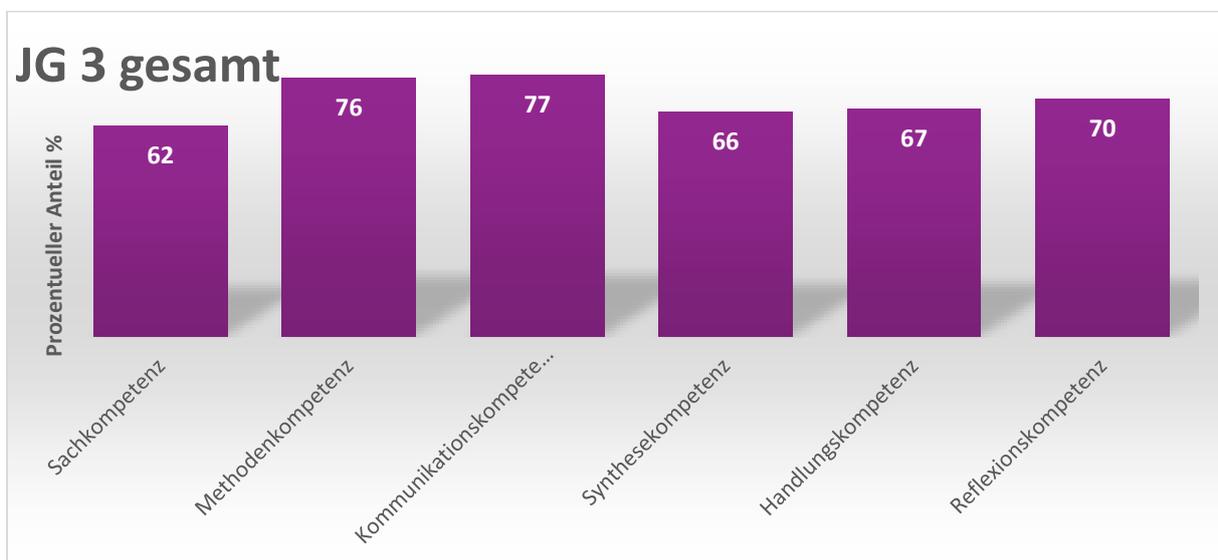


Abb. 137: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen Jahrgang 3

Im Bereich der Sachkompetenz schneiden die dritten Jahrgänge zwar deutlich besser als die zweiten ab (62% gegenüber 49%), dennoch zeigt diese Altersstufe bei allen weiteren Kompetenzbereichen die schlechtesten Werte. Auch hier stellt sich die Frage, ob diese Ergebnisse und damit der Lernprozess im Unterrichtsgegenstand für Politische Bildung durch das Distance Learning beeinflusst worden sind. Die Synthesekompetenz, die in der Untersuchung der zweiten Anforderungsstufe zugeordnet ist, liegt bei vergleichsweise niedrigen 66%, ebenso die Handlungskompetenz (67%). Die höchsten Werte erzielen die dritten Jahrgänge bei der Methoden- und Kommunikationskompetenz (76% sowie 77%).

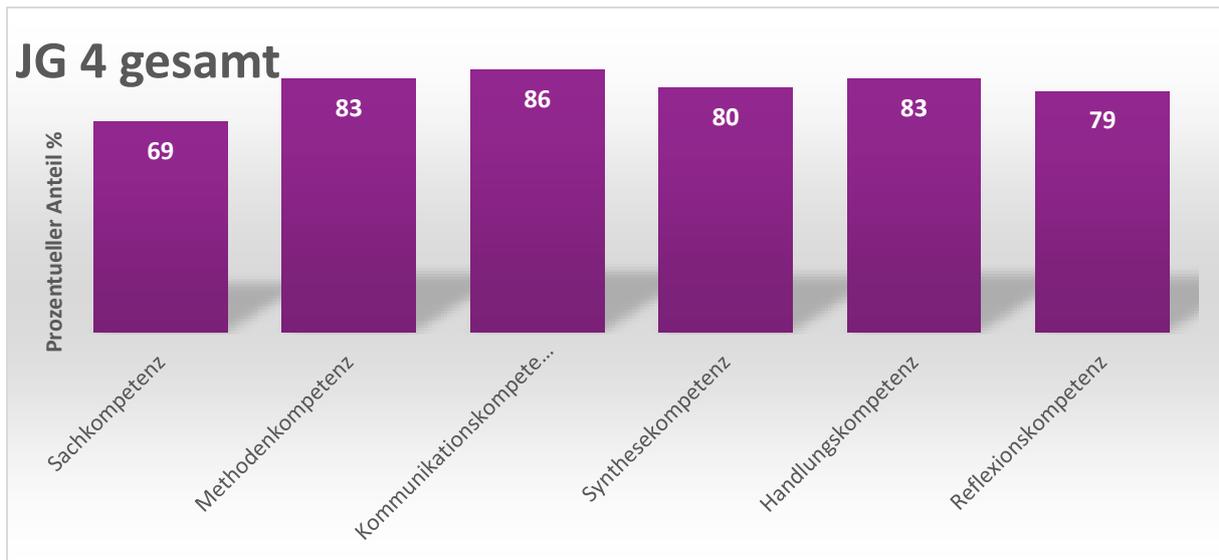


Abb. 138: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen Jahrgang 4

Die vierten Jahrgänge haben gegenüber den jüngeren Altersklassen deutlich bessere Werte. Besonders erfolgreich bilanzieren sie bei der Kommunikationskompetenz, hier übertrumpfen sie im Vergleich mit 86% sogar die Maturajahrgänge.

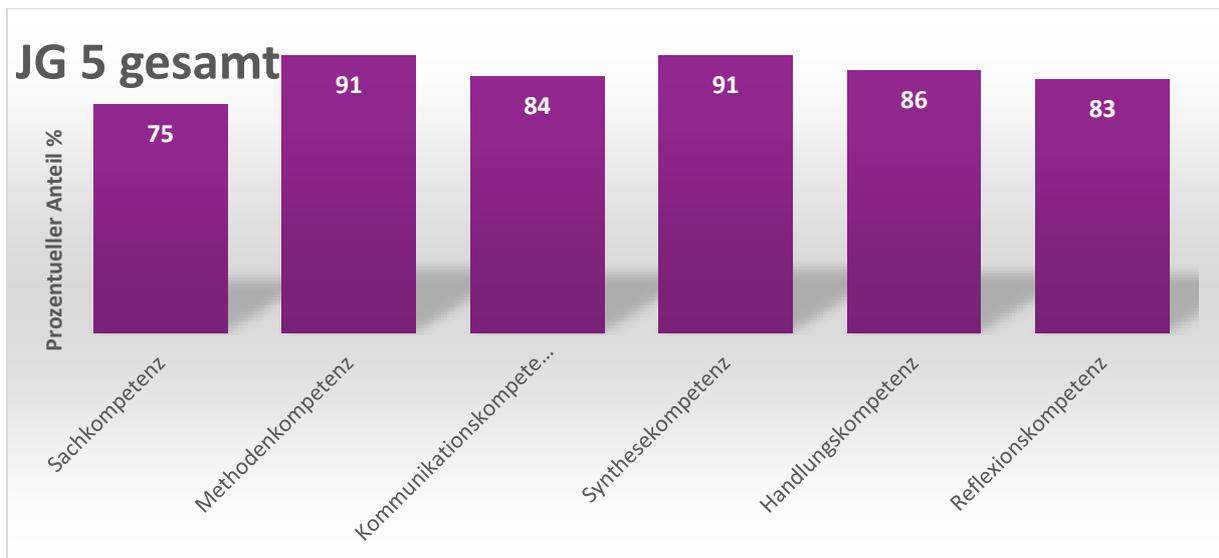


Abb. 139: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen Jahrgang 5

Ein hinsichtlich der Forschungsfrage sehr erfreuliches Ergebnis zeigen die fünften Jahrgänge. Die Resultate, die die Schüler\*innen in den verschiedenen Kompetenzbereichen erzielt haben, zeigen durchwegs hohe Werte. Am deutlichsten wird dies bei der Methoden- sowie der Synthesekompetenz mit jeweils 91 erreichten Prozentpunkten. Mit 75% schneidet hier die Sachkompetenz gut ab. Diese Auswertung der Kompetenzbereiche weist darauf hin, dass die sechs Kompetenzen des Kompetenzmodells das Geschichtsbewusstsein fördern.

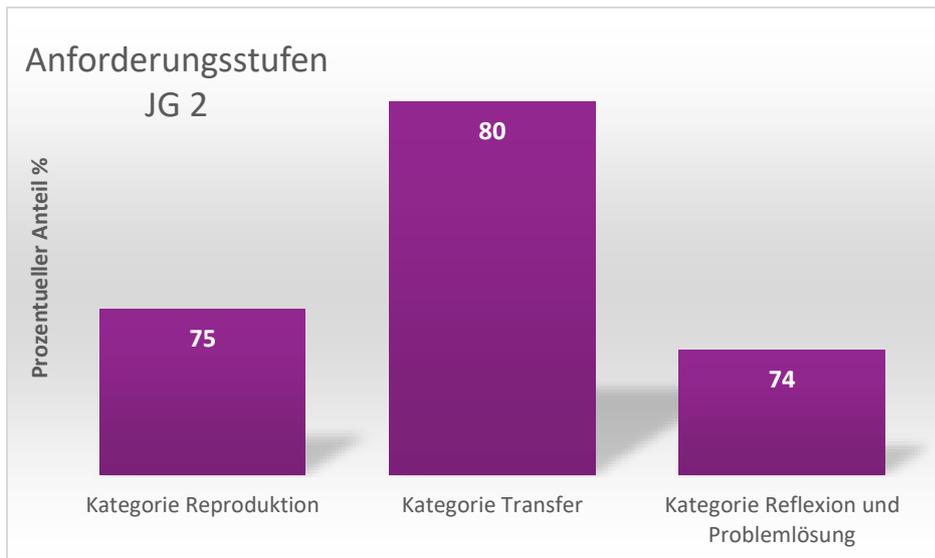


Abb. 140: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen für Jahrgang 2

Mit Abb. 140 wechseln die Ergebnisse der einzelnen Kompetenzen nun zu jenen der drei Anforderungsstufen. Erwartungsgemäß liegt hier bei den zweiten Jahrgängen die dritte und höchste Anforderungsstufe mit 74% am niedrigsten. Als überraschend muss man jedoch das Ergebnis der vermeintlich leichtesten Kategorie „Reproduktion“ mit nur 75% bezeichnen. Mit den Aufgaben der Kategorie „Transfer“ (80%) konnten die Schüler\*innen offensichtlich besser umgehen.

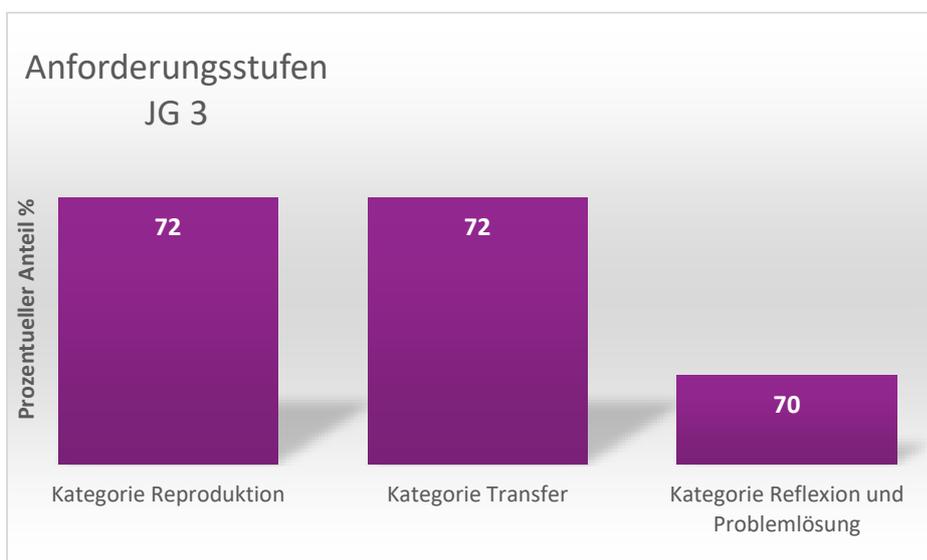


Abb. 141: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen für Jahrgang 3

Die Auswertung der dritten Jahrgänge bringt bei allen Anforderungsstufen die schlechtesten Werte aller Schuljahrgänge. Interessant erscheint dabei, dass diese insgesamt sehr knapp beisammen liegen: Die höchste Kategorie „Reflexion“ befindet sich mit 70% nur minimal hinter der „Reproduktion“ mit 72%.

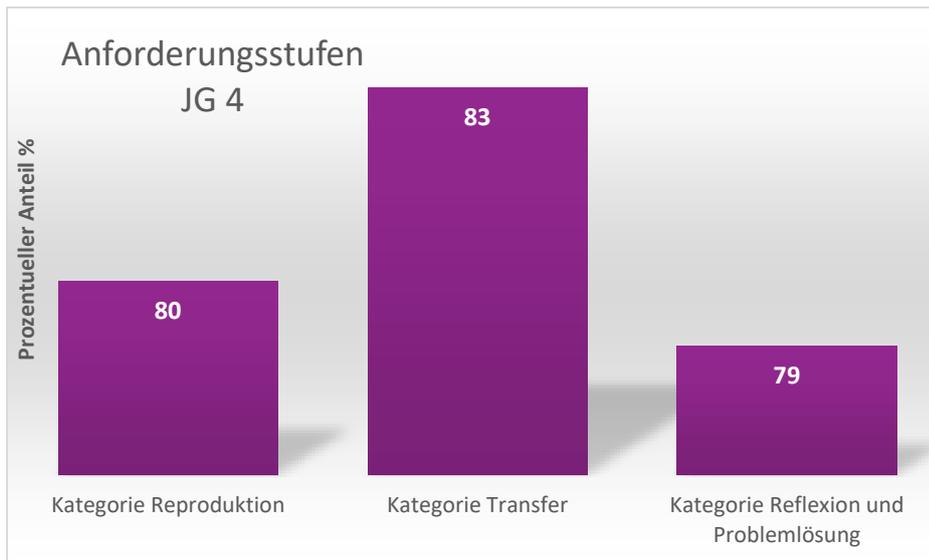


Abb. 142: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen für Jahrgang 4

Deutlich bessere Resultate gegenüber den dritten Jahrgängen werden in den vierten Klassen sichtbar. Diese positiven Ergebnisse lassen darauf schließen, dass diese Altersstufe sehr gut mit den Aufgabenstellungen umgehen konnte.

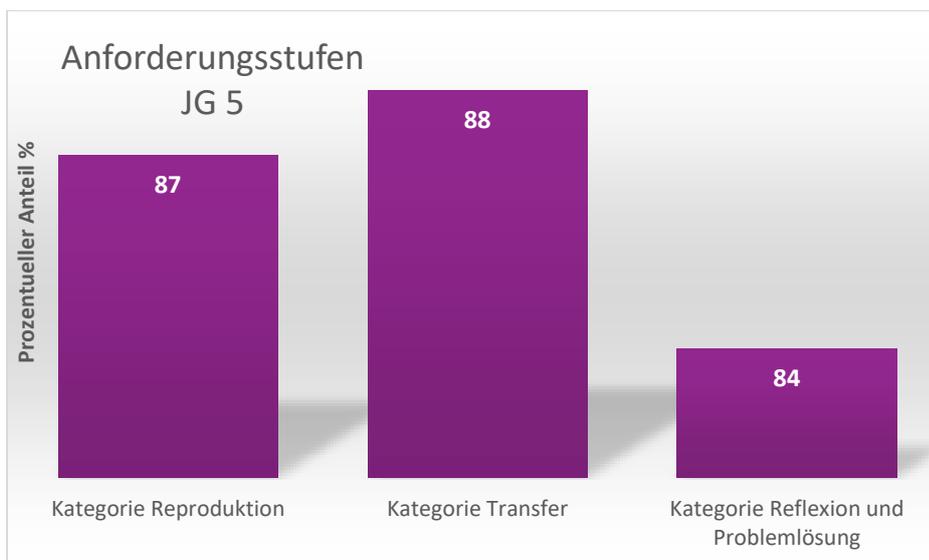


Abb. 143: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen für Jahrgang 5

Eine auffallend gute Bilanz präsentiert sich bei den Maturajahrgängen. Diese beginnt bei sehr hohen 87% bei der Kategorie „Reproduktion“, der Bereich „Transfer“ liegt mit 88% sogar noch etwas darüber. 84% in der Kategorie „Reflexion und Problemlösung“ weisen die Abschlussklassen als leistungsstark aus. Man kann dies als Zeichen sehen, dass die Kompetenzorientierung und das konzeptuelle Lernen zu einer Förderung des historischen Lernprozesses beitragen.

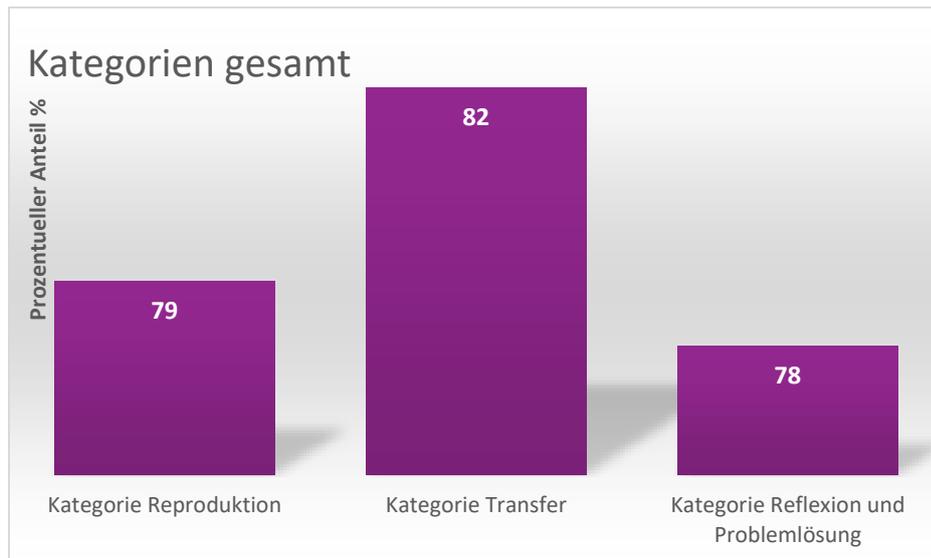


Abb. 144: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen

Die Auswertung aller Forschungsdaten zeigt ein günstiges Ergebnis. Die Werte der drei Anforderungsbereiche schwanken zwischen 78% (Reflexion und Problemlösung“) und 82% („Transfer“) und können für die Untersuchung als deutlich positiv eingeschätzt werden.

#### 7.4.4. Analyseergebnisse zur Überprüfung von kompetenzorientiertem Lernprozess

Wie sich der kompetenzorientierte Lernprozess überprüfen lässt, wurde schon in Kapitel 4 ausführlich diskutiert; spezifische Forschungsergebnisse für den Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ sind dazu eher spärlich vorhanden.<sup>429</sup> Die Konstruktion des Leistungsfeststellungsformates und deren Auswertung stellen somit ein lohnendes und spannendes Arbeitsfeld dar.

Das Unterrichtsformat der Wahlplakatanalyse, gleichsam eine methodische Hilfestellung für die Erhebung und Analyse, zielt auf eine prozessorientierte Leistungsdiagnose, -bewertung und -beurteilung. Der Vorteil derart prozessual angelegter Leistungsfeststellungsmodelle ist generell, dass diese einer optimaleren Selbst- und Fremdeinschätzung dienen. Die Fremdeinschätzung kann z. B. durch Gespräche (Lehrpersonen, Mitschüler\*innen...) die differenzierte Wahrnehmung des

<sup>429</sup> Anmerkung: Ein Forschungsbeispiel stellt dazu das internationale Projekt HiTCH dar, dieses wird in Kapitel 4.2. näher beschrieben.

individuellen Lernprozesses und der erreichten bzw. zu erreichenden Ziele verstärken. Die Lernenden können das eigene Lernverhalten besser wahrnehmen, ihre eigenen Stärken und Schwächen besser erkennen und so den eigenen Lernprozess verbessern.<sup>430</sup>

Dennoch muss festgehalten werden, dass das Leistungsfeststellungsformat eine punktuelle Diagnostik darstellt. Das Unterrichtsbeispiel strebt danach, dass Schüler\*innen innerhalb einer Unterrichtseinheit, also in einem Zeitraum von 50 Minuten, verschiedene Kompetenzen aufbauen bzw. weiterentwickeln und dass dies mittels der Aufgabenstellungen auch diagnostiziert werden kann. Die Untersuchung fand zwar nur während einer einzigen Unterrichtseinheit statt, trotzdem bildet sie insgesamt einen strukturierten Lernprozess ab.<sup>431</sup> Dies gelingt, indem die vielfältige Aufgabenarchitektur die Kompetenzen mit den Anforderungsstufen verbindet, sie stellt diesbezüglich das zielführende Instrumentarium dar. Um zu brauchbaren Aussagen über den Lernprozess zu kommen, gibt das Kategoriensystem das konkrete methodische Vorgehen vor. So ist auch Peter Adamski der Meinung, dass problemorientierte Lernaufgaben Lernwege eröffnen, die „zu Lernsituationen führen, die die Überprüfung von Lernzielen und Niveaus der Kompetenzentwicklung ermöglichen“<sup>432</sup>.

In weiterer Folge werden nun die Analyseergebnisse nach den ausgewählten Kompetenzen und Anforderungsstufen aufgeschlüsselt angeführt.

### **Sachkompetenz**

Mit der Sachkompetenz brachten die im Leistungsfeststellungsformat gleich zu Beginn eingesetzten Aufgabenstellungen die schlechtesten Ergebnisse. Die Kompetenzevaluation ergab im Vergleich der Kompetenzen für den Großteil der untersuchten Schulklassen den niedrigsten Wert. Bei diesen Schulklassen handelt es sich um K1, K2, K3, K4, K5, K7, K10, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K19 und K20. Hier zeigte sich, dass das auf Inhalte und Konzepte bezogene Wissen und Verstehen die größte Herausforderung für die Schüler\*innen dargestellt hatte. Somit stellt sich die Frage, ob der häufig getätigte Vorwurf – inhaltliches Wissen und fachliche Konzepte

---

<sup>430</sup> Vgl. Kühberger, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht, S. 62

<sup>431</sup> Wie in Kapitel 7.3.3. angemerkt, fanden die Einsätze der Untersuchung zum Teil vor oder nach Schulloekdowns statt, also in sehr unruhigen Zeiten, die auch auf die erbrachten Leistungen Einfluss hatten.

<sup>432</sup> Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 11

werden in der Kompetenzorientierung zu stark vernachlässigt – Anlass zu einer konkreten und genauen Untersuchung darüber geben sollte. Es ist anzumerken, dass die Sachkompetenz und die ihr unterschiedlich zugeordneten Kompetenzbausteine, Konzepte und Methoden innerhalb der geschichtsdidaktischen Modelle selbst umstritten sind. So wurde etwa in der vorliegenden Studie die Sachkompetenz anders definiert als beim FUER-Kompetenzmodell.<sup>433</sup>

### **Methodenkompetenz**

Auf die Methodenkompetenz wurde schon in Kapitel 7.4.3. ausführlich eingegangen, im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung und dem konzeptuellen Lernen wird dieser für das Unterrichtsformat ein hoher Stellenwert beigemessen. Eine genaue Untersuchung aller einzelnen Klassen weist diese Kompetenz meist im ersten Drittel der erreichten Kompetenzen aus, teilweise liegt sie ganz voran, nämlich bei K6, K14, K16, K17, K18 und K20. Im jahrgangweisen Vergleich zeigen sich interessanterweise die jüngsten und ältesten Schüler\*innen (Jahrgang 2 und 5) besonders fähig, diese Aufgaben zu bewältigen. Dies bringt die Methodenkompetenz im Vergleich der sechs Kompetenzen ergebnismäßig auf Rang 1. Es scheint daher, dass die Schüler\*innen das Verarbeiten von Informationen, den Umgang mit Medien sowie die mediale Aufbereitung überdurchschnittlich gut beherrschen (85% insgesamt erreicht).

### **Kommunikationskompetenz**

Hier ging es in der Aufgabenstellung darum, die Botschaften der Wahlplakate untersuchen und analysieren zu können. Die Ergebnisse driften teilweise etwas auseinander. Sehr guten (K3, K8, K9, K10, K11, K20) stehen unterdurchschnittliche Ergebnisse gegenüber. Dennoch liegt diese Kompetenz - mit der Spitze in den dritten und vierten Jahrgängen - insgesamt auf dem zweiten Rang der erreichten Kompetenzen. Diese wichtige Fähigkeit<sup>434</sup> - im konkreten Fall der Untersuchung, die Wahlplakate deuten zu können - wird also insgesamt von den Schüler\*innen gut beherrscht.

---

<sup>433</sup> Anmerkung: Die unterschiedlichen Zugänge zur Sachkompetenz finden sich in den Kapiteln 2.4.3. und 6.2.

<sup>434</sup> Anmerkung: Korrekterweise spricht man bei Kompetenzen immer von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften.

## **Synthesekompetenz**

Die Ergebnisse weisen in diesem Kompetenzbereich („Ergebnisse vergleichen und zu neuen Perspektiven und Einsichten verbinden“) einen Durchschnittswert auf. Sehr gute Klassenleistungen zeigen mit K2, K3, K12 und K13 mehrheitlich Maturajahrgänge, davon K13 sogar den Wert von 100%.

## **Handlungskompetenz**

Im Lernprozess des kompetenzorientierten Leistungsfeststellungsformates gelangen die Aufgabenstellungen über die Handlungskompetenz - diese entspricht der Anforderungsstufe 3 - auf ein messbar höheres Niveau. Mit den Schulklassen K4, K5, K19 und K20 waren es wiederum ältere Schüler\*innen (4. und 5. Jahrgänge), die ausgezeichnete Resultate erbringen konnten, hier schaffte K19 100%. Bezüglich der Erwartungshaltung zur Handlungskompetenz war es aber grundsätzlich nicht überraschend, dass hier diese Altersgruppe besser abgeschnitten hatte.

## **Reflexionskompetenz**

In diesen Kompetenzbereich fließt im Aufgabenformat das Ziel der Multiperspektivität ein, es ergibt sich ein höherer Anspruch an die Denkopoperationen. Damit hatten die Schüler\*innen einiger Schulklassen Probleme, wie die Ergebnisse von K6, K8 und K9 zeigen. Die letztgenannte Schulklasse stach mit nur 33% besonders hervor. Tendenziell waren es eher die Schüler\*innen der niedrigeren Jahrgänge, die – aufgrund der hohen Anforderung zum Teil auch erwartbar – Lösungsprobleme für die Aufgabenstellungen aufwiesen.

## **Anforderungsstufe 1: Reproduktion**

Die Anforderungen im kompetenzorientierten Lernprozess beginnen mit der Reproduktion, diese stellt die Basis für die weiteren Stufen dar. Die zweiten Jahrgänge zeigen einen eher durchschnittlich einzuschätzenden Wert, überraschenderweise fällt die Reproduktion bei den dritten Jahrgängen sogar noch ab. Ob hier die Verschlechterung der Schulqualität durch die pandemiebedingten Schulloekdowns eine messbare Rolle spielt, wurde in der Analyse schon angesprochen. Prinzipiell können mehrere Faktoren außerhalb des Systems Klasse eine Rolle spielen. Letztlich müsste man zusätzliche Untersuchungen machen (z. B. die Lebensweltkontexte erfassen), um Erklärungen zu finden. Bis zu den fünften Jahrgängen steigt der Reproduktionswert wieder an, und zwar auf einen Wert von 87 Prozent. Die

Maturajahrgänge scheinen also gut mit den Aufgabenstellungen der ersten Anforderungsstufe umgehen zu können.

### **Anforderungsstufe 2: Transfer**

Diese Anforderungsstufe bezieht sich konkret auf das Analysieren, Vergleichen und Deuten (von politischen Botschaften sowie eigenen, neuen Erkenntnissen) und die Schüler\*innen sind nun gefordert, Wissen anzuwenden. Die Aufgabenstellungen für die Anforderungsstufe I (Reproduktion) dienen dafür als Basis. Der Kategorie Transfer sind im Kategoriensystem die Kommunikations- und Synthesekompetenz zugeordnet. Insgesamt verfügt dieser Bereich über sehr ausgeglichene Werte, wiederum mit Ausnahme des gesamten dritten Jahrgangs, der hier mit 72% deutlich abfällt. Die Evaluation der Ergebnisse zeigt aber, dass die Lernenden den kompetenzorientierten Leistungsaufbau in dieser Anforderungsstufe relativ gut beherrschen. Möglicherweise liegt der Grund dafür darin, dass die Anforderungsstufe „Transfer“ im kompetenzorientierten Unterricht an Handelsakademien besonders stark gefördert und aufgebaut wird.<sup>435</sup>

### **Anforderungsstufe 3: Reflexion und Problemlösung**

Erwartungsgemäß visualisiert sich der hohe Anspruch der Reflexionsstufe in den etwas niedrigeren Ergebnissen der Auswertung. Mit 70% liegen erneut die dritten Jahrgänge im untersten Bereich. Die Kategorie „Reflexion und Problemlösung“ weist generell im Vergleich der Anforderungsstufen die geringsten Werte auf. Mit 84% lässt sich das Ergebnis der fünften Jahrgänge mit „Gut“ bewerten. Dies kann als positives Zeichen für einen erfolgreichen Lernprozess betrachtet werden.

### **Zusammenfassung**

Abschließend kann man festhalten, dass der Kompetenzaufbau im Lernprozess feststellbar und auch mit den vorliegenden Methoden überprüfbar ist. Die vierten Klassen und speziell der Maturajahrgang lösten die Aufgaben auf einem hohen Niveau. Dabei wurde explizit die zweite Anforderungsstufe „Transfer“ mit der Kommunikations- und Synthesekompetenz von den Schüler\*innen erfolgreich bewältigt. Dies verwundert, denn man könnte ja annehmen, dass der

---

<sup>435</sup> Anmerkung: Die Reorganisation von Wissen (selbständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen) sowie der Transfer von Wissen (Anwenden von methodischen Schritten) finden sich im Anforderungsbereich 2 und zählen in verschiedenen Unterrichtsgegenständen der kaufmännischen Schulen zu zentralen Unterrichtszielen.

Anforderungsbereich 1 grundlegend für die anderen Anforderungsbereiche ist. Dem ist aber nicht so. "Wissen" im engeren Sinn, die Reproduktion von "Wissen", scheint nicht unbedingt notwendig. Dies wirft die Frage auf, ob die beiden anderen Anforderungsbereiche letztlich doch für die Schüler\*innen an der Oberfläche verhaftet bleiben oder die Annahme zutrifft, dass die Schüler\*innen an Handelsakademien im Anforderungsbereich 2 (Transfer) besonders intensiv gefördert werden.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass besonders die dritten Jahrgänge mit der Lösung der kompetenzorientierten Aufgabenstellungen Probleme hatten. Der Lernprozess ist zwar bei diesen Schulklassen messbar<sup>436</sup>, bringt aber beim Kompetenzaufbau zum Teil große Schwierigkeiten und Lücken zum Vorschein. Diese zeigen sich innerhalb der Auswertung (Aufgabenstellungen 1 und 2) konkret bei der Sachkompetenz: Offenbar lässt sich aus den Ergebnissen fehlendes fachliches Grundwissen interpretieren.

Lernprozesse hängen insgesamt von einer großen Zahl an Variablen, die bei Schüler\*innen optimale Fortschritte ermöglichen, ab.<sup>437</sup> Um die Entwicklung von Lernprozessen wahrzunehmen, muss ein aussagekräftiger Lernstand (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) erhoben werden, damit eine Diagnose der Fähigkeiten erstellt werden kann. Dies ist mit dem vorliegenden Aufgabenformat dieser umfangreichen Erhebung erreicht worden. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen darauf schließen, dass kompetenzorientiert gestaltete und an das konzeptuelle Lernen orientierte Unterrichtseinheiten zu einer Förderung des historischen Lernprozesses beitragen.

## **7.5. Entspricht die Beurteilung als Teil der Leistungsfeststellung tatsächlich der Kompetenzentwicklung?**

Um diese Frage zu beantworten, sollen nun sämtliche Analyseergebnisse der Untersuchung verbunden werden. Es muss herausgefunden werden, inwieweit die Ergebnisse der Leistungsfeststellung mit den Kompetenzen sowie dem Kompetenzaufbau korrelieren. Dazu richtet sich der Fokus darauf, in welchen

---

<sup>436</sup> Anmerkung: Es muss beachtet werden, dass diese Untersuchung zwar eine umfangreiche, letztlich aber nur eine zeitlich punktuelle Messung im gesamten Lernprozess darstellt.

<sup>437</sup> Vgl. Kühberger, Leistungsfeststellung im Unterricht, S. 7

Bereichen sich ähnliche Tendenzen oder umgekehrt divergierende Besonderheiten feststellen lassen.

Das Leistungsfeststellungsformat kann insgesamt als bewältigbar (67% und damit zwei Drittel der Schüler\*innen erreichten ein „Gut“ oder „Sehr gut“) und gleichzeitig als anspruchsvoll („Genügend“ und „Nicht genügend“ ergeben zusammen 15%) eingestuft werden. Die Notenergebnisse gehen relativ ähnlich mit den Ergebnissen der einzelnen Kompetenzen einher. Auffällig erscheint dabei die Sachkompetenz: Diese stellte für die (speziell jüngeren) Schüler\*innen eine große Herausforderung dar und brachte ein insgesamt unerwartet schlechtes Ergebnis bei der Auswertung dieses Kompetenzbereiches.

Mit einer weiterführenden Analyse gelangt man zu der überraschenden Erkenntnis, dass sich die erreichten Punkte der Leistungsfeststellung nicht gemäß den kompetenzorientierten Anforderungsstufen steigern (von I über II auf III): Denn den besten Wert erreicht die Anforderungsstufe II mit 82%, danach folgt die Stufe I mit 79%, diese wiederum knapp gefolgt von der Stufe III (78%). Demnach konnten die Schüler\*innen die Wahlplakate mit den zu diesem Zeitpunkt aktuellen politischen (Wahlkampf-)Themen erfolgreich deuten, hatten dagegen aber mit klassischen politischen Konzepten und Begrifflichkeiten Probleme. Dieser Befund lässt Fragen offen und führt die Sachkompetenz zu einer Diskussion über deren Stellenwert im Unterricht.

Die Analyse der Einsatzphasen weist auf eine aufschlussreiche Erkenntnis hin, nämlich eine durchwegs schlechte Bilanz aller Schulklassen in der Phase 2 (Herbst 2020). Daraus lässt sich folgern, dass sich die Covid 19-Pandemie negativ auf die Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen ausgewirkt hat. Dies wird auch von weiteren Studien bestätigt.

Vergleicht man nun die Notenergebnisse, Kompetenzen und Anforderungsbereiche jahrgangsweise (Jahrgang zwei bis fünf), zeigt sich für die inhaltsanalytische Auswertung ein sehr homogenes Bild. Die Schulklassen steigern sich demnach in allen Bereichen von Jahr zu Jahr, die Maturajahrgänge bringen höchst erfolgreiche Resultate hervor. Von gesamt 346 Schüler\*innen konnten 95, also etwa jede\*r vierte, ein „Sehr gut“ erreichen. Im Vergleich der Kompetenzen erzielten sämtliche Einzelkompetenzen -mit Ausnahme der Sachkompetenz- zumindest 77%. Ähnliche Werte weisen die drei zuvor schon angeführten Anforderungsbereiche auf.

Die Grafiken im Auswertungsteil bestätigen die Befunde der Untersuchung. Als Musterbeispiel lässt sich wiederum K3 wie schon in Kapitel 7.4.1. anführen: Diese Maturaklasse weist bei der Leistungsbeurteilung das volle Notenspektrum auf, wobei die guten und sehr guten Leistungen überwiegen (8 „Sehr gut“, 7 „Gut“, 3 „Befriedigend“, 1 „Genügend“, 1 „Nicht genügend“). Dieses Ergebnis (1 „Nicht genügend“ entspricht in dieser Klasse 5%) korreliert exakt mit dem Wert zur Kompetenzorientierung: 5% der Klasse wissen nicht, wie sich kompetenzorientierter Unterricht gestaltet. Ebenso haben genau 5% aller Schüler\*innen angegeben, dass „diese Unterrichtseinheit (also das Leistungsfeststellungsformat) zu schwer für das Lernen von Wahlwerbung“ ist. Derart ähnliche Werte lassen sich auch im Vergleich der anderen Jahrgänge erkennen. Der Befund im Vergleich der Einzelkompetenzen von K3 (Sachkompetenz: 66%, Methodenkompetenz: 86%, Kommunikationskompetenz: 88%, Synthesekompetenz: 94%, Handlungskompetenz: 81%, Reflexionskompetenz: 85%) lehnt sich kohärent an die Ergebnisse aller Untersuchungsfragen. Für die drei Anforderungsbereiche ergeben sich für die Klasse K3 83% (Bereich I), 90% (II) sowie 85% (III). Diese Werte bestätigen die Schlussfolgerung, dass die Erkenntnisse dieser Untersuchung kongruent zueinander stehen.

Damit ist eindeutig ein Kompetenzaufbau nachweisbar. Gleichzeitig unterstreichen diese Ergebnisse die „Tauglichkeit“ des Unterrichtsformats. Dieses entspricht somit den Anforderungen der Kompetenzorientierung und lässt folgenden Schluss zu: Kompetenzen eignen sich zur Notengebung.

## 8. Résumé

### 8.1. Intention

„Kompetenzorientierung in Geschichte“, schreibt Andreas Körber, „meint nicht die Fähigkeit zu fördern und zu testen, inwieweit Schülerinnen und Schüler im Unterricht gelernte Deutungen historischer Ereignisse „selbstständig“ darlegen und begründen können – sie muss vielmehr die Fähigkeiten modellieren, selbstständig neue, unbekannte historische Probleme zu bearbeiten.“<sup>438</sup>

In der Kompetenzorientierung geht es also um den Aufbau von Wissen und Fertigkeiten, von Analyse- und Kritikfähigkeit sowie von handlungsorientierten Fähigkeiten. Kompetenzorientierter Unterricht steht somit „für den Anspruch, dass die Ergebnisse schulischen Lernens handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sein sollen“<sup>439</sup>. Für die Lehrenden bedeutet dies in einem weiteren Schritt, sowohl entsprechende Lernräume zu schaffen als auch die Entwicklungen und den Lernstand der Schüler\*innen im Umgang mit Geschichte und Vergangenheit zu eruieren.<sup>440</sup> Um die Erreichung der Unterrichtsziele sichtbar zu machen, muss ein adäquates Format der Leistungsfeststellung entwickelt werden.

In dieser Arbeit wurden verschiedene Kompetenzmodelle vorgestellt und besprochen. Diese Modelle beschreiben einerseits konkrete Bildungsziele und andererseits, wie dem Aufbau von Wissen und Kompetenzen entsprochen werden kann. Sie stellen ebenso eine Basis für Lehrpläne dar, die als zentrale Steuerungsinstrumente für Lernergebnisse dienen. Ein wesentliches Anliegen dieser Forschungsarbeit war es, die Theorien der Kompetenzorientierung mit der Praxis im Unterrichtsgeschehen zu verbinden. Sie konzentriert sich auf die Umsetzbarkeit von fachdidaktischen Bildungszielen durch das pädagogische Handeln der Lehrenden und orientiert sich an der Frage, wie die Lernenden fachliche Kompetenzen „in einem didaktisch-methodisch kontrollierten Prozess entwickeln sollen“<sup>441</sup>.

Die vorliegende Untersuchung basiert daher auf vier Forschungsfragen:

---

<sup>438</sup> Körber, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte, S. 9

<sup>439</sup> Heymann, Hans W., Besserer Unterricht durch Sicherung von "Standards"? In: Pädagogik, Heft 6, Weinheim 2004, S. 8 sowie Fritz, Staudecker, S. 77

<sup>440</sup> Vgl. Kühberger, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht, S.7f

<sup>441</sup> Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 5

**Wie lässt sich eine nachvollziehbare Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht erreichen?**

**Gelingt es mit den ausgewählten Aufgabenstellungen, die Anforderungen von kompetenzorientiertem Unterricht abzubilden?**

**Wie lässt sich der kompetenzorientierte Lernprozess überprüfen?**

**Entspricht die Beurteilung als Teil der Leistungsfeststellung tatsächlich der Kompetenzentwicklung?**

Für deren Beantwortung wurde ein eigenes Leistungsfeststellungsformat konzipiert, mit dem im Unterricht diagnostiziert, bewertet und beurteilt wird. Dafür stand zuvor die Überlegung, welche Kompetenzen überprüft und mit welchem Thema bzw. welchen Inhalten diese von den Schüler\*innen erworben werden. Jenes Unterrichtsformat musste daher für die „Adressaten“ passen, die Anforderungen an die Kompetenzen sollten auch nicht überschritten werden, um die Schüler\*innen nicht zu überfordern.<sup>442</sup> Es handelt sich um ein Lerndesign für eine diagnostische, bewertende und beurteilende Herangehensweise, in der das Kategoriensystem der Leistungsfeststellung die historisch-politischen Kompetenzen mit den Aufgabenstellungen verbindet.

## **8.2. Methode und Untersuchung**

Das Leistungsfeststellungsformat ist im Sinne der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz konzipiert und dient einerseits der empirischen Untersuchung und andererseits der Leistungsfeststellung. Somit analysiert die methodische Erhebung die Schüler\*innenantworten im gesamten Textkorpus, ob diese kompetenzorientiert einzuschätzen sind und führt diese Ergebnisse in einem weiteren Schritt mittels der Leistungsfeststellung zu einer Beurteilung. Neben der empirischen Untersuchung zur Kompetenzentwicklung fungiert die Inhaltsanalyse demnach auch als Instrument zur Leistungsfeststellung.

---

<sup>442</sup> Vgl. Fritz, Staudecker, Bildungsstandards in der Berufsbildung, S. 78

Eine zentrale Erkenntnis für die Untersuchung brachte der Einsatz des eigens dafür entwickelten Kategoriensystems.<sup>443</sup> Dafür wurden folgende Kategorienebenen erstellt: Jene der drei kompetenzorientierten Anforderungsstufen („Reproduktion“, „Transfer“, „Reflexion und Problemlösung“) sowie die Ebene der sechs Kompetenzen aus dem Kompetenzmodell (HAK): Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz, Synthesekompetenz, Reflexionskompetenz und Handlungskompetenz. Darunter befinden sich die Ebene der Deskriptoren und die Ebene des Lehrplans. Alle Kategorien und Ebenen sind miteinander verwoben, sie erfüllen sämtliche Kriterien der Kompetenzorientierung (nach aktuellem Stand der Didaktik). Die gesamte Struktur des Kategoriensystems lehnt sich an die „theoriegeleitete Kategorienbildung“ an und knüpft gleichzeitig an die drei graduierten Niveaustufen von historischen und politischen Kompetenzen an. Das vorliegende Unterrichtsformat liefert somit die qualitativen Daten, die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erhoben sowie über das Kategoriensystem zugeordnet und ausgewertet werden.

Das Punkteschema für die Leistungsbeurteilung orientiert sich in ihrer Gewichtung an Hans Georg Neuweg, Philippe Patry, Rolf Bernd sowie an der Handreichung für die teilzentrale Reife- und Diplomprüfung (Reproduktion 12 Punkte, Transfer 4 Punkte, Reflexion 5 Punkte).

### **8.3. Ergebnisse und Auswertung**

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ordnet bzw. klassifiziert über die Aufgabenstellungen, ob die Antworten der Schüler\*innen kompetenzorientiert sind und setzt diese über das Beurteilungsschema in eine Note um. Für die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse muss man berücksichtigen, dass die Schüler\*innenantworten stets zu einem Teil interpretativ einzuschätzen sind. Die Auswertung der Schüler\*innenantworten erfolgte nach bestimmten Kriterien und anhand der typisierenden Strukturierungen konnten Aussagen gewonnen werden. Um die Untersuchungsfragen zu beantworten, wurde ausreichend Material (insgesamt 346 Aufgabebögen mit jeweils 7 Seiten Umfang), das Hinweise auf die Förderung

---

<sup>443</sup> Anmerkung: Diese wird in Kapitel 8.5. erklärt.

kompetenzorientierten historischen Denkens gibt, gesichert.<sup>444</sup> Für die empirische Forschung ergab sich somit ein sehr umfangreicher Untersuchungskorpus.

Um die Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht empirisch zu erforschen, wurde ein Unterrichtsformat entwickelt, dessen Mittelpunkt eine Wahlplakatanalyse bildet. Die Schüler\*innen bewerteten dieses Unterrichtsformat weitgehend positiv ("abwechslungsreich", "motivierend" etc.). Die empirische Untersuchung (drei Einsatzphasen im Februar 2020, im Oktober 2020 sowie im Februar 2021), die sich der Entwicklung von Kompetenzen bei Schüler\*innen widmete, wurde deutlich durch die Maßnahmen gegen die Covid 19-Pandemie erschwert und beeinflusst. Dies kann als relevante Erkenntnis der Studie eingeschätzt werden: Nach einer genauen Auswertung der Ergebnisse bzw. Analyse der Einsatzphasen und Jahrgänge konnte eine Leistungsverschlechterung festgestellt werden. Schulloekdowns hatten Fernunterricht zur Folge und dieser hatte ohne Zweifel negative Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität. Damit erfolgte bei den Schüler\*innen ein gehemmter Aufbau von Kompetenzen. Von den Testleitern gab es Rückmeldungen, dass sich speziell bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund sprachliche Probleme zeigten (die allerdings keine Berücksichtigung in der empirischen Untersuchung fanden). Reproduktionsfragen der Anforderungsstufe 1 erwiesen sich leichter lösbar, höhere Anforderungsstufen (Transfer, Reflexion) bedeuteten teilweise Hindernisse. Dieser Befund - der sich auf die Kompetenzentwicklung über das Unterrichtsformat bezieht - erscheint jedoch nicht neu, sondern fügt sich in eine Reihe ähnlicher Studienergebnisse ein.<sup>445</sup>

Im Rahmen der Wahlplakatanalyse kamen Sujets von insgesamt vier Parteien zum Einsatz. Erstaunlich war, welche Assoziationen und Konnotationen diese bei den Schüler\*innen bewirkten. Deren Untersuchung, die allerdings nicht Ziel des vorliegenden Forschungsvorhabens war, würden fruchtbares Material für weitere Studien bieten. Die Schüler\*innen fassten die Werbebotschaften der einzelnen

---

<sup>444</sup> Vgl. Buchberger, Der Einsatz schriftlicher Quellen für das historische Lernen, S. 96

<sup>445</sup> Vgl. Programme for international Student Assessment Pisa 2018 Ergebnisse, OECD 2019 Bände I-III [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fpisa%2Fpublications%2FPISA2018\\_CN\\_DEU\\_German.pdf&clen=1596984&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fpisa%2Fpublications%2FPISA2018_CN_DEU_German.pdf&clen=1596984&chunk=true) (26.2.2022) sowie

Vgl. Gaul, Bernhard, Brühl, Ute, PISA: Migranten schneiden besonders schlecht ab. Jedes zweite Zuwandererkind bringt in der Schule sehr schwache Leistungen - an der Motivation liegt es nicht <https://kurier.at/politik/inland/pisa-migranten-schneiden-besonders-schlecht-ab/314.432.099> (26.2.2022)

Parteien zum Teil unterschiedlich auf: Der Werbespruch der Grünen „Saubere Umwelt. Saubere Politik“ wurde als klare und einfache Aussage aufgefasst. Genauso eindeutig erkannten die Schüler\*innen die Botschaft des Wahlplakates der FPÖ („Herbert Kickl. Einer, der unsere Sprache spricht“). Diese Formulierung setzte die ÖVP interessanterweise im gleichen Wahlkampf 2019 ein (mit „Sebastian Kurz“ statt „Herbert Kickl“). Unpräziser in ihren Aussagen wurden die Wahlplakate der weiteren Parteien wahrgenommen: die ÖVP mit dem Werbespruch „Unser Weg hat erst begonnen“ (Frage einiger Schüler\*innen: „Wie soll dieser Weg aussehen?“) und noch stärker die SPÖ mit „Von einem Vollzeitjob muss man leben können. Menschlichkeit siegt.“ Das Wahlplakat der SPÖ ließ Fragen offen („Wie will die SPÖ dieses Ziel erreichen?“). Insgesamt ergaben sich bei den Wahlplakaten der FPÖ („Ausländerfeindlichkeit“, „Frauendiskriminierung“) und der SPÖ („Die Personengruppe am Bild wirkt unecht bzw. wie von Photoshop gemacht“) die meisten kritischen Stellungnahmen. Interessanterweise deckt sich ein beträchtlicher Teil der Schüleranalysen mit jenen der Marketingberater (siehe Kap. 6.5.). Dies verweist auf eine ziemlich gute Ausprägung der Schüler\*innenkompetenzen.

### **Wie lässt sich eine nachvollziehbare Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht erreichen?**

Für die erste Forschungsfrage ergibt die Analyse der Leistungsfeststellung ein breit gefächertes Notenspektrum, wohl auch ein Ergebnis anspruchsvoller kompetenzorientierter Aufgabenstellungen mit drei Anforderungsstufen. Von insgesamt 21 zu erreichenden Punkten der Leistungsfeststellung beziehen sich nur zwei Aufgabenstellungen auf eine geschlossene Frage (insgesamt 3 Punkte). Dementsprechend gab es 18 Punkte durch offene Fragestellungen zu erzielen, dies bedeutet einen relativen (und hohen) Wert von 86 Prozent für die Leistungserhebung. Erfreulicherweise überwiegen gute Leistungen („Sehr gut“, „Gut“) der Schüler\*innen. Diese steigern sich sogar von 57% in den zweiten Jahrgängen bis auf 80% in den fünften Jahrgängen. Demgegenüber verringern sich schwache Leistungen („Nicht genügend“, „Genügend“) von 22% der zweiten Jahrgänge auf 6% der fünften Jahrgänge. 95 Schüler\*innen (entspricht 27%) konnten mit einem „Sehr gut“ beurteilt werden. Diese Ergebnisse bestätigen, dass der Aufbau und Einsatz des Unterrichtsformates eine sinnvolle Möglichkeit zur Leistungsfeststellung von kompetenzorientiertem Unterricht darstellen.

## **Gelingt es mit den ausgewählten Aufgabenstellungen, die Anforderungen von kompetenzorientiertem Unterricht abzubilden?**

Das zweite Untersuchungsziel beschäftigte sich mit der Frage, ob das Untersuchungsformat den Anforderungen der Kompetenzorientierung und dem Kompetenzaufbau entspricht. Die Kriterien „kompetenzorientierter Unterricht“ und „Methoden“ brachten nun konkret das Lehr- und Lerngefüge von Unterricht in den Fokus der Untersuchung. Lernziele und Kompetenzen<sup>446</sup> wurden im Kategoriensystem der Untersuchung vereint und in das Leistungsfeststellungsformat eingebracht. Die Analyse eines Wahlplakats bot für den Bereich der Methodenkompetenz eine optimale Möglichkeit, „Darstellungen und Informationen zu analysieren, zu bewerten und zu hinterfragen“<sup>447</sup>. Interessanterweise stellte sich heraus, dass die Schüler\*innen mit den vermeintlich leichten methodischen Aufgaben der Sachkompetenz die größten Probleme hatten. Demnach zeigte eine beträchtliche Zahl der Lernenden Schwierigkeiten mit dem Verständnis für politische Konzepte und konnte beispielsweise die Inhalte von Parteien (ÖVP, SPÖ, FPÖ, die Grünen) nicht richtig zuordnen. Weitere Ergebnisse sind ebenso aufschlussreich: Jener Teil des Leistungsfeststellungsformates, dessen Aufgaben sich konkret auf die Methodenkompetenz beziehen, wurde gut gelöst und ergab prozentuell im Vergleich mit den weiteren fünf Kompetenzbereichen den besten Wert (85%).

Als weitere Erkenntnis muss hervorgehoben werden: In den 2. Jahrgängen wissen 29 von 120 Schüler\*innen (24%, also jeder vierte Lernende) nicht, wie sich kompetenzorientierter Unterricht gestaltet bzw. zu definieren ist. Dies setzt sich in den dritten Jahrgängen ebenso fort und hinterlässt eine gewisse Schwäche im Rahmen der Untersuchung. Wenn ein (zwar insgesamt kleiner) Teil der Schüler\*innen nicht weiß, wie sich kompetenzorientierter Unterricht gestaltet, können diese die Frage zum Kompetenzaufbau nicht aussagekräftig beantworten. Zumindest ließ sich für jene Schüler\*innen feststellen, dass diese auch bei der Leistungsfeststellung deutlich schlechter abgeschnitten hatten. Das Wesen und der Wert der Kompetenzorientierung sollte daher in jüngeren Jahrgängen noch intensiver verdeutlicht oder schon in der

---

<sup>446</sup> Anmerkung: Die Auswahl der Kompetenzen sowie deren Definition bezieht sich auf das Kompetenzmodell „IWK“ für den Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung und Geschichte“ an Handelsakademien.

<sup>447</sup> Anmerkung: Dies definiert die Kompetenzbeschreibung der Methodenkompetenz im IWK-Kompetenzmodell sowie auch im Kategoriensystem der Untersuchung.

Sekundarstufe I stärker gewichtet werden. Für die vierten (86%) und fünften (99%) Jahrgänge erschließt sich dagegen kompetenzorientierter Unterricht sehr deutlich. Trotzdem lässt dieser Teil der Aufgabenstellung insgesamt eine gewisse Unsicherheit der Datenanalyse zurück, da diese beiden Annahmen aus den Schülerantworten nicht vollständig überprüfbar sind.

### **Wie lässt sich der kompetenzorientierte Lernprozess überprüfen?**

Die Untersuchung der dritten Forschungsfrage, mit der die umfangreichste und anspruchsvollste Datenauswertung verbunden war, fokussiert sich auf die drei Anforderungsstufen (Reproduktion, Transfer und Reflexion) sowie auf die sechs Kompetenzen (Kompetenzmodell: Sach-, Methoden-, Kommunikations-, Synthese-, Reflexions- und Handlungskompetenz). Die Bewältigung der Aufgaben, die der Sachkompetenz zuzuordnen sind, erwies sich im Vergleich mit den anderen kompetenzorientierten Aufgaben als die größte Hürde. Insgesamt konnten lediglich 63% der Schüler\*innen diese Aufgaben meistern, bei den zweiten Jahrgängen sogar nur 49% und somit weniger als die Hälfte. Ein ebenso geringer Wert zeigt sich bei der Handlungs- und Reflexionskompetenz, die der dritten Anforderungsstufe zugeordnet ist. Dies war jedoch erwartbar, zumal diese Kompetenz eine hohe Analyse- und Interpretationsfähigkeit voraussetzt. Die Aufgabenstellungen, die der Methoden-, Kommunikations- und Synthesekompetenz zuzuordnen sind, wurden von den Schüler\*innen insgesamt gut bewältigt. Im Bereich des Lernprozesses konnten sich die Lernenden speziell in der Anforderungsstufe 2 (Transfer) besonders auszeichnen. Hier erreichten die Maturajahrgänge beachtliche 91%. Dieses Ergebnis lässt sich vermutlich damit erklären, dass das „Bearbeiten und Ordnen von Inhalten“ sowie „das Anwenden von methodischen Schritten“ an Handelsakademien nachhaltig aufgebaut und trainiert wird.<sup>448</sup>

Für die weiteren Datenanalysen zeigten sich bestimmte Trends: Bei den Anforderungsstufen eins und zwei offenbarten sich für die 2. und 3. Jahrgänge Lösungsprobleme, während beispielsweise die Maturajahrgänge die Anforderungsstufe zwei sehr gut und auch die anspruchsvolle dritte Stufe gut

---

<sup>448</sup> Anmerkung: Siehe auch Fußnote 427.

bewältigen konnten. Hier zeigt sich offenbar, dass die Kompetenzorientierung stufenweise über die Jahrgänge aufgebaut werden konnte.

### **Entspricht die Beurteilung als Teil der Leistungsfeststellung tatsächlich der Kompetenzentwicklung?**

Dazu wurde das Unterrichtsformat auf seine Tauglichkeit analysiert und in einem weiteren Schritt sämtliche Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse verbunden. Es geht demnach darum, wie die Notenergebnisse der Leistungsfeststellung mit den erfassten Kompetenzen korrelieren. Aus diesem Grund richtete sich die Analyse auch darauf, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ermitteln.

Bei der Bewältigung der Sachkompetenz offenbarten sich signifikante Probleme. Dies betraf speziell die zweiten und dritten Jahrgänge, der Stellenwert der Sachkompetenz im Unterricht bietet damit die Möglichkeit zu einer weiterführenden Diskussion. Ein überraschendes Ergebnis äußerte sich bei den Anforderungsbereichen, da sich die als kompetenzorientiert zugewiesenen Punkte der Leistungsfeststellung nicht gemäß den kompetenzorientierten Anforderungsstufen steigerten. (von I über II auf III): Mit 82% erreicht die Anforderungsstufe II den höchsten Wert (vor Stufe I mit 79% und Stufe III mit 78%). Eine schlechte Bilanz lässt sich zudem in der Durchführungsphase 2 (Herbst 2020) durch die Auswirkungen der Covid 19-Pandemie (Lockdown etc.) feststellen.

In den Vergleichen und Analysen der Notenergebnisse, Kompetenzen, Anforderungsbereiche und Jahrgänge zeigt sich für die inhaltsanalytische Auswertung gesamt ein sehr homogenes Bild. Dies wird von den Grafiken im Auswertungsteil veranschaulicht und belegt. Insgesamt 67% der Schüler\*innen erreichten bei der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung ein „Gut“ oder „Sehr gut“, dies weist auf eine Eignung des Unterrichtsformates für die Bewältigung der Aufgabenstellungen hin. Gleichzeitig kann das Format ebenso als anspruchsvoll eingeschätzt werden (zusammen 15% „Genügend“ und Nicht genügend“). Die Analysen der Ergebnisse in Kapitel 7 bestätigen den kompetenzorientierten Aufbau und Einsatz des Unterrichtsformates als erfolgreiche Möglichkeit der Leistungsfeststellung.

## 8.4. Fazit und Schlussbetrachtung

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Schüler\*innen die Aufgaben, die im kompetenzorientierten Unterrichtsformat enthalten sind, professionell und reflektiert bewältigt haben.

Die Untersuchung lässt den Schluss zu, dass der Lernprozess bei Schulklassen messbar ist. Die Datenanalyse brachte aber beim Kompetenzaufbau zum Teil große Schwierigkeiten und Lücken zum Vorschein. Besonders die dritten Jahrgänge hatten mit der Lösung der kompetenzorientierten Aufgabenstellungen Probleme. Diese Klassenstufe ist auch jene, die im Jahrgangsbereich der Handelsakademien anteilmäßig am stärksten bzw. längsten von Distance Learning betroffen war.

Zum einen führte diese Untersuchung zum Ergebnis, dass das Kategoriensystem der Leistungsfeststellung eine zuverlässige und transparente Überprüfung von kompetenzorientiertem Unterricht sowie von kompetenzorientiertem Lernprozess ermöglicht. Zum anderen brachte die Analyse der gesamten Untersuchung die Erkenntnis, dass sich diese dazu eignet, um als empirisches Erhebungsinstrument die Kompetenzentwicklung und das Funktionieren dieser Leistungsfeststellung zu messen. Somit kann das vorgelegte Kategoriensystem auch einen Beitrag für eine neugestaltete Leistungsbeurteilung geben. Dafür lässt sich ein weiterer Befund der Untersuchung einbringen: Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung sollte – wie in dem vorliegenden Leistungsfeststellungsformat und dem dafür zugrunde liegenden Kategoriensystem - über die Ebene der Kompetenzen oder über die Ebene der Anforderungsstufen eingesetzt werden und erst dann mit der Ebene der Lehrpläne verbunden werden. Ein Mitgrund für das Scheitern der Arbeitsgruppe „Neue Leistungsbeurteilung“ war jener, dass man die Kompetenzraster mit den Inhalten der Lehrpläne begonnen und erst später zum Teil dissonant mit den Kompetenzen verwoben hat.<sup>449</sup> Den Lehrplänen mangelt es jedoch zum Teil an einer kompetenzorientierten Struktur und sie werden oftmals von sachinhaltsbetontem Lehrstoff dominiert.

Peter Adamski hat schon 2014 festgehalten, dass für eine unterrichtspraktische Diagnostik und Beurteilung „ein domänenspezifisches Kompetenzmodell, eine

---

<sup>449</sup> Anmerkung: Das Projekt „Neue Leistungsbeurteilung“ wird in Kap. 5 eingehend beschrieben.

Ausdifferenzierung von Kompetenzen in Indikatoren oder Teilkompetenzen sowie eine Stufung dieser (Teil)Kompetenzen in validierte Niveaus<sup>450</sup> notwendig sei. Für die Leistungsfeststellung im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ benötigt man eine Vielzahl an Kriterien und Verfahren (Kompetenzdiagnose, Leistungsbewertung und -beurteilung), das vorliegende Leistungsfeststellungsformat stellt eines dieser Instrumente dar.

Mithilfe des entwickelten Kategoriensystems und des Unterrichtsformates können Kompetenzen und Lernprozesse überprüft werden. Die Untersuchung der 20 Klassen und 346 Schüler\*innen war aussagekräftig, jedoch punktuell auf einen einmaligen Einsatz limitiert. Für eine umfassende Diagnose von Kompetenzen würde es einer zeitlich viel umfangreicheren Forschung bedürfen. Zur vorliegenden empirischen Forschungsarbeit lässt sich jedenfalls resümierend festhalten, dass die Analyse der Untersuchung dieses Format der Leistungsfeststellung und dessen Einsatz im Unterricht als praktikabel einstuft. Gleichzeitig kann man die Ergebnisse der Untersuchung als Zeichen sehen, dass Kompetenzorientierung und konzeptuelles Lernen zu einer Förderung des Geschichtsbewusstseins und des historischen Lernprozesses beitragen.

---

<sup>450</sup> Adamski, Historisches Lernen diagnostizieren, S. 24

## 9. Literatur

- Adamski, Peter, Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege, Hannover 2017
- Adamski, Peter, Bernhardt, Markus, Diagnostizieren – Evaluieren – Leistungen beurteilen. In: Barricelli, Michele, Lücke, Martin (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2., Schwalbach 2012
- Adamski, Peter, Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen, Schwalbach 2014
- Adamski, Peter, Präsentationen im Geschichtsunterricht. Neue Formen der Leistungsbeurteilung, Geschichte und Schule, Klett Symposion 2009  
<https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/praesentationklett.doc>  
(24.11.2018)
- Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Windischbauer, Elfriede, Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Windischbauer, Elfriede (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht, Zentrum Polis, Wien 2009
- Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006
- Ammerer, Heinrich, Optionen der Politischen Bildung im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Tanzer, Ulrike: Politisches Lernen, Wien/Innsbruck/Bozen 2010
- Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Windischbauer, Elfriede (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht, Zentrum Polis, Wien 2009
- Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Tanzer, Ulrike, Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung, Band 5, Innsbruck 2010
- Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2015
- Anderson, Lorin W., Krathwohl, David R., A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York 2001  
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.uky.edu%2F~rsand1%2Fchina2018%2Ftexts%2FAnderson-Krathwohl%2520-%2520A%2520taxonomy%2520for%2520learning>

[%2520teaching%2520and%2520assessing.pdf&clen=21139642&chunk=true](#)  
(2.4.2021)

Arnold, Rolf, Lermen, Markus, Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung. Neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela (Hrsg.), Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim und München 2005

Auswertung Politische Bildung und Geschichte, Geografie, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (Bildungsstandards HAK), Enderbericht. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz 2016

Barricelli, Michele, Hornig, Julia , Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt/Main 2008

Barsch, Sebastian, van Norden, Jörg, Historisches Lernen und materielle Kultur, Bielefeld 2020

Baumgartner, Peter, Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt, Münster 2011

Becker, Georg, Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Weinheim und Basel 1991

Bergmann, Klaus, Multiperspektivität, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2004

Bernhard, Roland, Bramann, Christoph, Kühberger, Christoph, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/M. 2018

Bernhard, Roland, Von PISA nach Wien: Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften, Frankfurt/M. 2021

Bernhardt, Markus, Erarbeitung von Unterrichtsplanung, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2004

Bernhardt, Markus, Mayer, Ulrich, Gautschi, Peter, Historisches Wissen – was ist das eigentlich? In: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichts- didaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012

Bernhardt, Markus, „Sehen kann jeder!“ Zu einem Irrtum der geschichts- didaktischen Bildinterpretation, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichts- didaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichts- didaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021

- Bernsen, Daniel, Medien im Geschichtsunterricht,  
<https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2011/04/06/remembering-names-dates-using-rhyme-and-rap/> (23.5.2021)
- Bertschy, Beat, Riedo, Dominicq, Baeriswyl, Franz, Kompetenzen beurteilen.–  
 Kohärent und kompetent, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32,  
 (pedocs) 2014
- Besand, Anja, Mit Bildern lernen: Vom Foto bis zum Videoclip, in: Sander, Wolfgang  
 (Hrsg.), Handbuch Politische Bildung, Reihe Politik und Bildung, Band 69,  
 Schwalbach 2014
- Beutelsbacher Konsens, Wehling, Hans-Georg, in: Schiele, Siegfried, Schneider,  
 Herbert (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977,  
[http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/data/beutelsbacher\\_konsens.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/data/beutelsbacher_konsens.pdf) (19.4.2021)
- BGBL. Nr. 371/1974 Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 23.11.2018,  
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/424> (10.1.2020)
- Bloom, Benjamin et. al., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim  
 und Basel 1972
- Borries, Bodo von, Empirie: Ergebnisse messen. Lerndiagnose im Fach Geschichte,  
 in: Körber, Schreiber, Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens,  
 Neuried 2007
- Borries, Bodo von, Fallstricke interkulturellen Lernens: Opas Schulbuchunterricht ist  
 tot. In: Georgi, Viola B., Ohliger, Rainer (Hrsg.), Crossover Geschichte, Bonn  
 2009 [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.koerber-stiftung.de%2Ffileadmin%2Fbookshop%2Ffileseproben%2FCrossover\\_005-021\\_31.pdf&clen=102795&chunk=true](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.koerber-stiftung.de%2Ffileadmin%2Fbookshop%2Ffileseproben%2FCrossover_005-021_31.pdf&clen=102795&chunk=true)  
 (3.4.2022)
- Borries, Bodo von, Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochen-  
 überblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Studien zur  
 Bildungsforschung, Band 21, Opladen & Farmington Hills, 2008
- Borries, Bodo von, Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. In: Bergmann,  
 Klaus et al. (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1979
- Borries, Bodo von, Von der Curriculumdebatte zur Kompetenzdebatte, in: Körber,  
 Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander, Kompetenzen historischen  
 Denkens, Neuried 2007
- Borries, Bodo von, Wissenschaftsorientierung, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-  
 Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.), Handbuch Methoden im  
 Geschichtsunterricht, Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2004

- Bracke, Sebastian, Flaving, Colin, Emotionen im Geschichtsunterricht, in: Gautschi, Peter, Fenn, Monika, Meyer-Hamme, Johannes, Thünemann, Holger, Zülsdorf-Kersting, Meik, Theorie des Geschichtsunterrichts. Geschichtsunterricht erforschen, Frankfurt/Main 2018
- Brait, Andrea, „Die Schüler brauchen mehr Struktur“. Eine Lehrplanreform aus der Sicht von Lehrkräften, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021
- Bramann, Christoph, Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern, in: Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/M. 2018
- Brandl, Werner, Lernstand erheben, Lernwirksamkeit feststellen, Lernleistung beurteilen – eine Skizze des Bezugssystems, München 2017
- Breckner, Roswitha, Bildwelten - Soziale Welten. Zur Interpretation von Bildern und Fotografien, Wien 2007 <https://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation/2008/VisSozBreckner.pdf> (26.1.2021)
- Breit, Gotthard, Weißeno, Georg, Von der traditionellen Aufgabenkultur zu kompetenzorientierten Lernaufgaben, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Berlin 2008
- Breit, Simone, Schreiner, Claudia, Nationale Standardüberprüfungen: Ergebnisse auf Systemebene als Referenzrahmen für Rückmeldungen an Schulen und Lehrkräfte, in: Greiner, Ulrike, Hofmann, Franz, Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian (Hrsg.), Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Münster 2020
- Breit, Simone, Lücken, Markus, Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian, Erfahrungs- und Reflexionsräume im Mehrebenensystem der Bildungsstandards. Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen, in: Greiner, Ulrike, Hofmann, Franz, Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian (Hrsg.), Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Münster 2020
- Buchberger, Wolfgang, Der Einsatz schriftlicher Quellen für das historische Lernen in österreichischen Lehrwerken von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II in den Unterrichtsfächern Sachunterricht und Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung – eine quantitative und qualitative Analyse, Salzburg 2019
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Dorninger, Christian, Weger, Ingrid et al., Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch, Wien 2011

- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Irene Ecker et. al., Geografie, Geschichte und Politische Bildung einschl. Volkswirtschaftliche Grundlagen. Handreichung zu den Bildungsstandards und zum neuen Lehrplan GGP in der HTL. Deskriptoren und Unterrichtsbeispiele, Wien 2013
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Handreichung zur Erstellung kompetenzorientierter Fragestellungen aus Geschichte und Politischer Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, Wien 2016
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Handreichung zur mündlichen Reifeprüfung, Wien 2014 [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp\\_ahs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs.html) (14.12.2018)
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Dorninger, Christian, Fenz, Johannes, Fritz, Ursula, Kempel, Hannelore, Kiss, Katharina, Lackner, Josef, Meschnigg, Karoline, Niemeyer, Sabine, Paechter, Manuela, Scharl, Wolfgang, Schrack, Christian, Schüller, Peter, Staudecker, Eduard, Weger, Ingrid, Willenshofer, Ulrike, Zumbach, Jörg, Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen, Wien 2012
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Leitfaden zur Umsetzung der neuen standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP), Handelsakademie und Aufbaulehrgang, Wien 2014
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Raubal, René et al., Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. Bildungsstandards in der Berufsbildung, Wien 2015
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/broschuere/BBS-Bildungsstandards-Broschuere-Politische-Bildung-und-Geschichte-Geografie-und-Internationale-Wirtschaft-und-Kulturräume-HAK.pdf> (23.5.2021)
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, René Raubal et al., AG Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung und Recht, Abschlussbericht im Projekt „Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung“, Wien 2017
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Leitprinzipien zum Entwicklungsprojekt, Linz 2015
- Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur, Beier, Robert, Dmytrasz, Barbara, Ecker, Alois, Kühberger, Christoph, Mittnik, Philipp, et.al., Die kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, Wien 2011

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Krammer, Reinhard, Ecker, Alois, Hellmuth, Thomas et.al., Ein Kompetenz-Strukturmodell. Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, Wien 2008
- Busch, Matthias, Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang, Pohl, Kerstin (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2022 (5. Auflage)
- Deichmann, Carl, Politische Bildung bewerten: Methoden der Evaluation und Leistungsbewertung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2014
- Dorninger, Christian et. al., Neue Leistungsbeurteilung. In: Wissenplus 2013 (4), Wien 2013
- Döring, Melanie, Wacker, Albrecht, Strobel-Eisele, Gabriele, Kramer, Jochen, Heizmann, Elke, Neue Formen der Leistungsmessung. Eine Untersuchung zur Einstellung von Lehrkräften in Baden-Württemberg zu kompetenzorientierten Prüfungsverfahren in der Sekundarstufe, Empirische Pädagogik, Heft 1, Universität Tübingen 2017
- Ecker, Alois, Planungsgrundlagen, Geschichte Online, <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/site/browsebcc3.html?a=2866&arttyp=k> (16.4.2022)
- Ecker, Alois, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. Das Konzept der prozessorientierten Geschichtsdidaktik. Geschichtsdidaktik als angewandte Kultur- und Sozialwissenschaft. In: ÖGL Fachdidaktik 1, Wien 2017
- Ecker, Alois, Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Berufsqualifikation, Lernfortschrittsdiagnose und Leistungsmessung. In: Zweites Hochschuljahrbuch. Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung, Wien 2011
- ECVET - European credit system for vocational education and training“ <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet> (25.6.2022)
- Edel, Klaus, Das Schulbuch im Geschichteunterricht, Wien 2017, <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (24.5.2021)
- Eder, Ferdinand, Neuweg, Hans Georg, Thonhauser, Joseph, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Specht, Werner (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz 2009

- Eigler, Nikolaus, Kühberger, Christoph, Zur kompetenzorientierten Einbindung von Bildern in Schulbüchern, in: Bernhard, Roland, Bramann, Christoph, Kühberger, Christoph, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/M. 2018
- Faulstich, Werner, Bildanalysen: Gemälde, Fotos, Werbebilder, Bardowick 2010
- Fenn, Monika, Mythen ade! – Conceptual Change im Geschichtsunterricht, 2014, <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-12/mythen-ade-conceptual-change-im-geschichtsunterricht/> (15.4.2021)
- Finkenzeller, Hermann, Riemer, Sabine, Kompetenz und Reflexion. Kompetenzen beschreiben, beurteilen und anerkennen, Augsburg 2013
- Fritz, Ursula, Staudecker, Eduard, Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzorientiertes Unterrichten, Wien 2010
- Früh, Werner, Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, Konstanz und München 2015
- Gaul, Bernhard, Brühl, Ute, PISA: Migranten schneiden besonders schlecht ab. Jedes zweite Zuwandererkind bringt in der Schule sehr schwache Leistungen - an der Motivation liegt es nicht, <https://kurier.at/politik/inland/pisa-migranten-schneiden-besonders-schlecht-ab/314.432.099> (26.2.2022)
- Gautschi, Peter, Binnenkade, Alexandra, Die Funktionen von Bildern im Schulgeschichtsbuch, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard (Hrsg.), Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006
- Gautschi, Peter, Geschichte Lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 2005
- Gautschi, Peter, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach 2015
- Gautschi, Peter, Fenn, Monika, Meyer-Hamme, Johannes, Thünemann, Holger, Zülsdorf-Kersting, Meik, Theorie des Geschichtsunterrichts. Geschichtsunterricht erforschen, Frankfurt/Main 2018
- Gautschi, Peter, Hodel, Jan, Utz, Hans, Kompetenzmodell «Guter Geschichtsunterricht» - eine Orientierungshilfe zur Angebotsplanung für Lehrerinnen und Lehrer, 2009, <https://docplayer.org/23876409-Kompetenzmodell-guter-geschichtsunterricht-eine-orientierungshilfe-zur-angebotsplanung-fuer-lehrerinnen-und-lehrer.html> (29.3.2021)
- Germ, Alfred, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele, Münster 2015
- Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Schüler\*innen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung, 2018, <https://gdoe2018.univie.ac.at/> (15.4.2021)

Göhlich, Michael, Wulf, Christoph, Zirfas, Jörg, Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim und Basel 2014

Görtler, Michael, Politische Bildung und Zeit. Eine didaktische Untersuchung zur Bedeutung von Zeit für die politische Bildung, Wiesbaden 2016, [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-14194-3\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-14194-3_10) (7.12.2022)

Grammes, Tilman, Welniak, Christian, Diagnostische Kompetenz. In: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Berlin 2008

Greiner, Ulrike, Hofmann, Franz, Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian (Hrsg.), Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Münster 2020

GZ.BMBF-13.261/0027-Präs.12/2016 (17.2.2019)

Hager, Charlotte, Die versteckten Botschaften der Wahlplakate. Eine semiotische Analyse der Wahlplakate zur Nationalratswahl 2019 in Österreich. <https://comrecon.com/nationalratswahl-2019-die-versteckten-botschaften-der-wahlplakate/> (2.10.2019)

Hasberg, Wolfgang, Vermittlung geschichtskultureller Kompetenzen in historischen Ausstellungen. In: Popp, Susanne, Schönemann, Bernd, (Hrsg.), Historische Kompetenzen und Museen, Idstein 2009

Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander, Das „weite Feld“ der Subjektorientierung. In: Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik 1, Frankfurt/M. 2021

Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Geschichtsdidaktik in Österreich. Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft. In: Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hrsg.), Geschichtsdidaktik. Zur Formierung einer Disziplin. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, OeZG 32, Wien 2021, <https://journals.univie.ac.at/index.php/oezg/article/view/6639/6671> (13.4.2022)

Hellmuth, Thomas, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung, Schwalbach 2014

Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hrsg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Historisches Lernen mit Konzepten, Heft 1, Wien 2016, [https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/i\\_fdzgeschichte/Unterricht/HSK\\_Hefte/1\\_2016.pdf](https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/Unterricht/HSK_Hefte/1_2016.pdf) (14.5.2022)

- Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, Wien 2016, [https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26\\_09\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf) (19.2.2019)
- Hellmuth, Thomas, Klepp, Cornelia, Politische Bildung: Geschichte - Modelle – Praxisbeispiele, Wien – Weimar 2010
- Hellmuth, Thomas (Hrsg.), Politische Bildung im Fächerverbund, in: Wiener Beiträge zur politischen Bildung 5, Schwalbach 2017
- Hellmuth, Thomas, Politische Bildung in Österreich, in: Handbuch politische Bildung, Sander, Wolfgang (Hrsg.), Schwalbach 2014
- Hellmuth, Thomas, Ammerer, Heinrich, Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2015
- Hellmuth, Thomas, Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer „kritischen Geschichtsdidaktik“, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik 1, Frankfurt/M. 2021
- Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021
- Hellmuth, Thomas: Wider das „normative Geschichtsbewusstsein“. Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung, in: Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Schausberger, Franz (Hrsg.), Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag, Schriftenreihe des Forschungsinstitutes für politisch-historische Studien, Wien/Köln/Weimar 2010
- Helm, Christoph, Huber, Stephan Gerhard, Postlbauer, Alexandra, Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In: DDS – Die deutsche Schule, Beiheft 18, 2021, [https://www.researchgate.net/publication/355256784\\_Lerneinbussen\\_und\\_Bildungsbenachteiligung\\_durch\\_Schulschliessungen\\_waehrend\\_der\\_Covid-19-Pandemie\\_im\\_Fruhjahr\\_2020\\_Eine\\_Ubersicht\\_zur\\_aktuellen\\_Befundlage](https://www.researchgate.net/publication/355256784_Lerneinbussen_und_Bildungsbenachteiligung_durch_Schulschliessungen_waehrend_der_Covid-19-Pandemie_im_Fruhjahr_2020_Eine_Ubersicht_zur_aktuellen_Befundlage) (13.2.2022)
- Helm, Christoph, Postlbauer, Alexandra, Schulschließungen in Österreich – Ein Fazit nach einem Jahr Pandemie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 4/2021, <https://reinhardt-journals.de/index.php/peu/article/view/153757> (13.2.2022)

- Henkenborg, Peter, Kategoriale Bildung und kompetenzorientierte politische Bildung, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Berlin 2008
- Henkenborg, Peter, Wissen in der politischen Bildung, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012
- Heymann, Hans W., Besserer Unterricht durch Sicherung von "Standards"? In: Pädagogik, Heft 6, Weinheim 2004
- Hilke, Günther-Arndt, Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Hilke, Günther-Arndt, Sauer, Michael (Hrsg.), Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Band 14, Berlin 2006
- Historical Thinking: Competencies in History (HiTCH), <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/hector-institut-fuer-empirische-bildungsforschung/forschung/aktuelle-studien/hitch/#c1510407> (1.5.2021)
- HiTCH – Entwicklung eines historischen Kompetenztests für Large-Scale-Assessments <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew5/didaktik-geschichte/projekte-tabelle/hitch.html> (1.5.2021)
- HiTCH <https://www.christophkuehberger.com/forschung-und-projekte/laufende-projekte/large-scale-testing-in-history-hitch/> (1.5.2021)
- HiTCH III - Historical Thinking Competencies in History, <https://www.geschichtsdidaktik.com/projekte/hitch/> (1.5.2021)
- Hofer, Thomas, Rosam, Wolfgang, Wahl-Plakate im Check. Expertenanalyse. <https://www.oe24.at/oesterreich/politik/wahl2019/wahl-plakate-im-check/394919568> (2.10.2019)
- Hotspots HAK. Politische Bildung und Geschichte, Germ, Alfred, Dubski, Rainald, Part, Florian, Schwanninger, Florian, Veritas Verlag, Linz 2015
- Huemer Barbara, Zum Geleit, in: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung, Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2011
- Jank, Werner, Meyer Hilbert, Didaktische Modelle, Berlin 2009
- Jonnaert, Philippe, Competences et socioconstructivisme. Un cadre theorique, Bruxelles 2003

- Jung, Eberhard, Kompetenzwerb. Grundlagen-Didaktik-Überprüfbarkeit, München 2010
- Ketele, Jean-Marie de, Place de la notion de competence dans l'evaluation des apprentissages. In: Gerard Figari & Mohammed Achouche (Hrsg.), L'activite evaluative reinterrogee. Regards scolaires et socioprofessionnels, Paris/Bruxelles 2001
- Klafki, Wolfgang, Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch - konstruktiver Erziehungswissenschaft - oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse, in: Gudjons, Herbert, Didaktische Theorien, Braunschweig 1986
- Körper, Andreas, Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“, in: Kompetenzen historischen Denkens, Neuried 2007
- Körper, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007
- Körper, Andreas, Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens. In: Barricelli, Michele, Hornig, Julia (Hrsg.), Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt am Main 2008
- Körper, Andreas, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte, Hamburg 2012, [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber\\_2012\\_Kompetenzorientierung\\_in\\_der\\_Domaene\\_Geschichte.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber_2012_Kompetenzorientierung_in_der_Domaene_Geschichte.pdf) (8.4.2021)
- Körper, Andreas, Lernprogression, in: Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.), Schwalbach 2006
- Köster, Manuel, Rezension zu: Trautwein, Ulrich, Bertram, C., Borries, B. von, Brauch, N.; Hirsch, M.; Klausmeier, K.; Körper, A.; Kühberger, C.; Meyer-Hamme, J.; Merkt, M.; Neureiter, H.; Schwan, S.; Schreiber, W. u.a.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking – Competencies in History" (HiTCH). Münster 2017 <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26108> (1.5.2021)
- Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Bilder im Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive. In: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern. Zentrum Polis, Wien 2011
- Krammer, Reinhard, Kühberger, Christoph, Handreichung Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern. Hilfestellung für Autorinnen und Autoren, Schulbuchverlage und Gutachterkommissionen. Geschichte/ Politische Bildung, Wien/Salzburg 2012

- Krammer, Reinhard, Historische Kompetenzen erwerben – Durch das Arbeiten mit Bildern? In: Ammerer, Heinrich (Hrsg.), Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006
- Krammer, Reinhard, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Innsbruck–Bozen–Wien 2008, [http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb29\\_krammer.pdf](http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb29_krammer.pdf) (22.4.2021)
- Krammer, Reinhard, Theorie für die Praxis? Die Konsequenzen des Konzepts „Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins“ für die Praxis des Geschichtsunterrichts, in: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007
- Krammer, Reinhard, Zu lernen, sich ein Bild zu machen! Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung politikbezogener Methodenkompetenz durch Bildanalyse, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Tanzer, Ulrike, Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung, Band 5, Innsbruck 2010
- Kremser, Martin, Die Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulrecht. Notengebung aus rechtlicher Sicht. Schriftenreihe Schulrecht, Band 3, Graz 2017
- Kronberger, Andrea, Chronologie im Geschichtsunterricht. „Von der Urgeschichte in die Antike und weiter bis zum Ende des Mittelalters“- Ergebnisse einer qualitativen Erhebung, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021
- Kuckartz, Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim und Basel 2014, 2. Auflage
- Kühberger, Christoph, Mitnik, Philipp, Plattner, Irmgard, Wenninger, Bernhard, Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen, Salzburg 2013
- Kühberger, Christoph, Hellmuth, Thomas, Geschichtsdidaktik. Zur Formierung einer Disziplin. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Bd. 32 Nr. 2, Wien 2021
- Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisch denken, Innsbruck 2013
- Kühberger, Christoph, Historische De-Konstruktion als Teil der historischen Methodenkompetenz, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisch denken, Innsbruck 2013

- Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012
- Kühberger, Christoph, Windischbauer, Elfriede, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach 2012
- Kühberger, Christoph, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 2, Innsbruck – Wien – Bozen 2009
- Kühberger, Christoph, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012
- Kühberger, Christoph, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung, Schwalbach 2014
- Kühberger, Christoph, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Wien 2011
- Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Praxis, In: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hrsg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2015
- Kühberger, Christoph, Subjektorientierung. Können Lernende selbstständig historisch denken? 2014, <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-17/subjekt-orientierung-can-subaltern-pupil-think-historically/> (15.4.2021)
- Kühberger, Christoph, Werben für eine Sache. Mit Printwerbung arbeiten. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung, Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck–Bozen–Wien 2008  
file:///C:/Users/Rene/Desktop/Dissertation/Literatur/Werbung%20Analyse%20K%C3%BChberger.pdf (27.10.2018)
- Kühberger, Christoph, Wissen als Teil des historischen Lernens, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012

- Lackner, Josef, Kompetenzorientierter Unterricht. Darstellung unter besonderer Berücksichtigung der humanberuflichen Schulen, [https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/individualisierung/Kompetenzorientierter\\_Unterricht-hum.pdf](https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/individualisierung/Kompetenzorientierter_Unterricht-hum.pdf) (14.5.2021)
- Lehrplan der AHS SEK I, Neuer Lehrplan SEK I BGBl Nr 113 2016, [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html) (28.3.2021)
- Lehrplan der AHS SEK II, Neuer Lehrplan SEK II BGBl Nr 219 2016, [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_219/BGBLA\\_2016\\_II\\_219.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.html) (28.3.2021)
- Lehrplan der Handelsakademie BGBl II/207, [https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf) (19.2.2019)
- Leistungsbeurteilungsverordnung, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (19.3.2021)
- Lutter, Andreas, Die Fächer der politischen Bildung in der Schule, in: Handbuch politische Bildung, Reihe Politik und Bildung, Band 69, Schwalbach 2014
- Mägdefrau, Jutta, Michler, Andreas, Böhm, Matthias, Jonas, Katharina, Lernstrategieeinsatz von Schülern im Geschichtsunterricht – Aufgabenbezogene Erfassung der Nutzung kognitiver Lernstrategien im Schüler-Experten-Vergleich, Empirische Pädagogik 2017, Heft 1, o.O.
- Martens, Matthias, Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Göttingen 2010
- Massing, Peter, Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Berlin 2008
- Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2004
- Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd, Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2006
- Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel 2010
- Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 2009, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> (16.2.2019)

- Mayring, Philipp, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim und Basel 2002, 5. Auflage
- Megill, Allan, Historical Knowledge, Historical Error. A Contemporary Guide to Practice, Chicago 2007
- Mertens, Dieter, Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg 1974
- Meyer-Hamme, Johannes, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm? Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021
- Mosch, Mirka, Methoden der Diagnostik: Vorstellungen und Vorwissen erfassen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2014
- Neuweg, Hans Georg, Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Impulse für die Diskussion um eine neue Leistungsbeurteilung, 2014, [http://www.ph-ooe.at/uploads/media/Kompetenzorientierte\\_Leistungsbeurteilung\\_Vortrag\\_von\\_Univ.-Prof.\\_Dr.\\_Georg\\_Hans\\_Neuweg.pdf](http://www.ph-ooe.at/uploads/media/Kompetenzorientierte_Leistungsbeurteilung_Vortrag_von_Univ.-Prof._Dr._Georg_Hans_Neuweg.pdf) (22.11.2018)
- Neuweg, Hans Georg, Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung, Johannes-Kepler-Universität Linz und Bundesministerium für Bildung, Linz 2016
- Nimmervoll, Lisa, Die Kunst und die Codes eines guten Wahlplakats, Der Standard (13.9.2019), <https://www.derstandard.at/story/2000108564937/die-kunst-und-die-codes-eines-guten-wahlplakats> (2.10.2019)
- NR-Wahl 2019: Die Wahlplakate im ED-Check. Werbe-Guru Gerhard Puttner analysiert für den ExtraDienst die Sujets der Parteien. <https://www.extradienst.at/nr-wahl-2019-die-wahlplakate-im-ed-check/> (2.10.2019)
- Nünning, Vera, Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse, Stuttgart 2010
- ÖGL Fachdidaktik, Wien 2017, [https://static.uni-graz.at/fileadmin/fachdidaktik-steiermark/Ecker\\_Prozessorientierte\\_Geschichtsdidaktik\\_2017.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/fachdidaktik-steiermark/Ecker_Prozessorientierte_Geschichtsdidaktik_2017.pdf) (1.4.2021)
- Öhl, Friedrich, Politische Plakate. Zum schwierigen Umgang mit einem komplexen Medium im Geschichtsunterricht, in: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard (Hrsg.), Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006
- Paireder, Bettina, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, Wien 2017

- Pandel, Hans-Jürgen, Bildinterpretation, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2004
- Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach 2005
- Pandel, Hans-Jürgen, Mayer, Ulrich, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd, Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2006
- Patry, Philippe, Leistungsbeurteilung. In: Pfister, Jonas, Zimmermann, Peter (Hrsg), Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, Bern 2016
- Petschenka, Anke, Ojstersek Nadine, Kerres, Michael, Lernaufgaben gestalten. Lerner aktivieren mit didaktisch sinnvollen Lernaufgaben, Universität Duisburg – Essen 2004, chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgkclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Flearninglab.uni-due.de%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Flernaufgaben-ke-pet1a\_0.pdf&clen=227063&chunk=true (12.3.2022)
- Pfeifer, Wolfgang, Braun, Wilhelm, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, München 1995
- Prenzel, Manfred, Gogolin, Ingrid, Krüger, Heinz-Hermann, Kompetenzdiagnostik, Wiesbaden 2008
- Programme for international Student Assessment Pisa 2018 Ergebnisse, OECD 2019 Bände I-III, chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgkclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fpisa%2Fpublications%2FPISA2018\_CN\_DEU\_German.pdf&clen=1596984&chunk=true (26.2.2022)
- Prüfungsordnung BMHS, Gesamte Rechtsvorschrift, Rechtsinformation des Bundes (RIS) 05/2021, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846> (29.5.2021)
- Raubal, René et al., AG Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung und Recht, Abschlussbericht im Projekt „Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung“, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2017
- Raubal, René, Aufgabenstellung: CLIL - Russian Revolution and Russia today, [https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/beispiel?id=773836&return\\_url=](https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/beispiel?id=773836&return_url=) (23. 5. 2021)
- Raubal, René et al., Case Studies „Internationale Wirtschaft“ (Fächerbereich Geschichte und politische Bildung), [https://bildungsstandards.qibb.at/show\\_km\\_v2?achse\\_senkrecht\\_id=1275&third\\_id=0&achse\\_waagrecht\\_id=0](https://bildungsstandards.qibb.at/show_km_v2?achse_senkrecht_id=1275&third_id=0&achse_waagrecht_id=0) sowie [https://bildungsstandards.qibb.at/show\\_km\\_v2?achse\\_senkrecht\\_id=1275](https://bildungsstandards.qibb.at/show_km_v2?achse_senkrecht_id=1275) (23.5.2021)

- Raubal, René, Weger, Ingrid et al., Internationale Wirtschaft. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Handelsakademie. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2009
- Raubal, René, Weger, Ingrid et al., Internationalität. Bildungsstandards in der Handelsakademie. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2011
- Raubal, René, Lösungshorizont (Solution): CLIL - Russian Revolution and Russia today, [https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/beispiel?id=773836&return\\_url=](https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/beispiel?id=773836&return_url=) (23. 5. 2021)
- Raubal, René, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph, Weger, Ingrid et al., Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. Bildungsstandards in der Berufsbildung, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2015
- Raubal, René, Höglinger, Wolfgang, Palm-Thaler, Veronica, Starc, Erica, Weger, Ingrid, Politische Bildung und Zeitgeschichte 1, Wien 2014
- Raubal, René, Höglinger, Wolfgang, Kremser, Gregor, Pichler, Herbert, Tanzer, Gerhard, Politische Bildung und Zeitgeschichte 2/3, Wien 2015
- Raubal, René, Unterrichtsbeispiel: CLIL Russian Revolution and Russia today, [https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards//beispiel?id=773836&return\\_url=](https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards//beispiel?id=773836&return_url=) (23.5.2021)
- Raubal, René et al., Unterrichtsbeispiele BIST „Politische Bildung, Geschichte, Geografie“, IWK HAK, <https://bildungsstandards.qibb.at/fb86/bildungsstandards/overviewv2> (23.5.2021)
- Rolf, Bernd, Leistungskontrolle und Bewertung. In: Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, Bern 2016
- Rössler, Maria, Die Sprache von Wahlplakaten. Eine Analyse von sprachlichen Strategien politischer Werbung anhand von Wahlplakaten der österreichischen Nationalratswahl 2017, Graz 2018
- Rüegg-Stürm, Johannes, Grand, Simon, Das St. Galler Management-Modell: Management in einer komplexen Welt, Bern 2019
- Rüsen, Jörn, Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.), Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2008 (2. Auflage)
- Saldern, Matthias von, Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster, Norderstedt 2011

- Sander, Wolfgang, Geschichte der politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang, Pohl, Kerstin (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2022 (5. Auflage)
- Sander, Wolfgang, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang, Pohl, Kerstin (Hrsg.), Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach 2022 (5. Auflage)
- Sander, Wolfgang, Politische Bildung, Reihe Politik und Bildung, Band 69, Schwalbach 2014
- Sauer, Michael, Hilke, Günther-Arndt (Hrsg.), Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Band 14, Berlin 2006
- Schlagwort: Geschichte, Ottner, Christine, Preisinger, Alexander, HPT Verlag, Wien 2018
- Schober, Barbara, Lüftenegger, Marko, Spiel, Christiane (Projektleitung) et al., Wie geht es Schüler\*innen, Eltern, Lehrer\*innen und Schulleiter\*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19? Wien 2021, chrome-extension://efaidnbmnribpajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Flernencovid19.univie.ac.at%2Ffileadmin%2Fuser\_upload%2Fp\_lernencovid19%2FZwischenbericht\_Befragung\_5\_final\_Update\_09\_07.pdf&clen=141666&chunk=true (13.2.2022)
- Schöner, Alexander, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007
- Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, Borries, Bodo von, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sibylla, Mebus, Sylvia, Schöner, Alexander, Ziegler, Béatrice, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007
- Schreiber, Waltraud, Kompetenzbereich historischer Orientierungskompetenzen. In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens, Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007
- Schreiber, Waltraud, Zum Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen. In: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012

- Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian, Kompetenzorientierung und Aufgabenkulturen. Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung, in: Greiner, Ulrike, Hofmann, Franz, Schreiner, Claudia, Wiesner, Christian (Hrsg.), Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Münster 2020
- Schüler\*innen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung, Jahrestagung der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (GDÖ) 2018, <https://gdoe2018.univie.ac.at/> (15.4.2021)
- Seixas, Peter, A History/Memory Matrix for History Education, 2016, <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/> (2.4.2021)
- Stern, Thomas, Förderliche Leistungsbewertung, Wien 2010
- Stöckl, Hartmut, Die Sprache im Bild. Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte – Theorien – Analysemethoden, Berlin 2004
- Stornig, Thomas, Welche Bedeutung hat die Subjektorientierung aus der Sicht von Politiklehrpersonen? Ergebnisse einer qualitativen Studie, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021
- Svacina-Schild, Isabella, Konzeptuelles Lernen weitergedacht. Mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte das Historische Erzählen und die Subjektorientierung fördern, in: Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine, Preisinger, Alexander (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Österreich, Band 1, Frankfurt/M. 2021
- Talkenberger, Heike, Historische Erkenntnis durch Bilder. Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, Hanno, Link, Jörg, Tosch, Frank (Hrsg.), Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn 1997
- Thünemann, Holger, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven, in: Bernhard, Roland, Bramann, Christoph, Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/Main 2018
- Thünemann, Holger, Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12, Göttingen 2013

- Thünemann, Holger, Jansen, Johannes, Historisches Denken lernen, in: Fenn, Monika, Gautschi, Peter, Meyer-Hamme, Johannes, Thünemann, Holger, Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.), Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/Main 2018
- Trautwein, Bernhard, Kompetenzen und Basiskonzepte - Angst vor dem historischen Wissen? in: Didactic news 11/2020, <https://didactic-news.univie.ac.at/didactic-news/didactic-news-112020/kompetenzen-und-basiskonzepte/> (29.5.2021)
- Trautwein, Bernhard, Wie das Lernen mit Konzepten (besser) im Klassenzimmer ankommt. Ein Plädoyer für die empirische Erhebung von Schüler/innenkonzepten und –vorstellungen, in: Didactic news 10/2018, <https://didactic-news.univie.ac.at/didactic-news/didactic-news-102018/lernen-mit-konzepten/> (6.1.2022)
- Trautwein, Ulrich, Bertram, Christiane, Borries, Bodo von, Brauch, Nicola, Hirsch, Matthias, Klausmeier, Kathrin, Körber, Andreas, Kühberger, Christoph, Meyer-Hamme, Johannes, Merkt, Martin, Neureiter, Herbert, Schwan, Stephan, Schreiber, Waltraud, Wagner, Wolfgang, Waldis, Monika, Werner, Michael, Ziegler, Beatrice, Zuckowski, Andreas, Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH), Münster und New York 2017
- Universität Graz, Auswertung Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume. Unterrichtsbeispiele für die Pilotphase 2015/16. Endbericht, Graz 2016
- Universität Salzburg, Zusammenfassung Internationalität, Ergebnisse der empirischen Überprüfung von Unterrichtsbeispielen, Reisenhofer, Birgit, Schrangl, Gerhard, Zumbach, Jörg, Salzburg 2010, <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeSchulen.at/sites/default/files/evaluierungskurzbericht/BS-Bildungsstandards-Kurzbericht-Internationalitaet-HAK.pdf> (23.5.2021)
- Ventzke, Marcus, Begriffliches Arbeiten und „Geschichte Denken“ – theoretische Voraussetzungen und unterrichtliche Vorgehensweisen, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe 1). Kompetenzmodell und Synoptische Darstellung der Kompetenzen und verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts, 2010, [https://www.geschichtslehrerforum.de/VGD\\_Bildungsstandards\\_Entwurf2010.pdf](https://www.geschichtslehrerforum.de/VGD_Bildungsstandards_Entwurf2010.pdf) (11.4.2021)
- Vock, Miriam, Anand Pant, Hans, Standardbasierte Aufgaben, Leistungsvergleiche und Schulinspektionen. Potentiale der Ländermaßnahmen für die schulische Qualitätssicherung, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Berlin 2008

- Weinert, Franz E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001
- Weißeno, Georg, Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Berlin 2008
- Wiesner, Gisela, Wolter, Andrä, Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim und München 2005
- Windischbauer, Elfriede, Wahlwerbungen in Printmedien analysieren. In: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Windischbauer, Elfriede (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht, Zentrum Polis, Wien 2009
- Wissen – Können – Handeln. Politische Bildung und Geschichte, Benes, Brigitte, Böckle, Roland, Böhm, Reinhard, Brzobohaty, Johannes, Donner, Robert, Graber, Ursula, Heffeter, Franz et.al., Hölzel Verlag, Wien 2015
- Wolf, Kenneth, Stevens, Ellen, The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. In: The Journal of Effective Teaching 7, University of Colorado at Denver and Health Sciences Center 2007
- Zeitbilder – Maturatraining. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Ebenhoch, Ulrike, Scheucher, Alois, Staudinger, Eduard, Scheipl, Josef, ÖBV Verlag, Wien 2014
- Zeitbilder 7&8, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Ebenhoch, Ulrike, Scheucher, Alois, Staudinger, Eduard, Scheipl, Alois, ÖBV Verlag, Wien 2012
- Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule, Wiener Forum für Demokratie und Menschenrechte. <https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/allgemeines> (16.4.2021)
- Ziegler, Beatrice, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen, in: Kühberger, Christoph (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach 2012
- Zirkuläres Modell [https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-arbeitsbereiche/fachdidaktik/Broschuere/Zirkulaeres\\_Modell.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-arbeitsbereiche/fachdidaktik/Broschuere/Zirkulaeres_Modell.pdf) (1.4.2021)
- Zülsdorf-Kersting, Meik, Geschichtsunterricht als soziales System. Theorie des Geschichtsunterrichts, in: Fenn, Monika, Gautschi, Peter, Meyer-Hamme, Johannes, Thünemann, Holger, Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.), Geschichtsunterricht erforschen, Frankfurt/M. 2018

Zülsdorf-Kersting, Meik, Praetorius, Anna-Katharina, Geschichtsunterricht zuverlässig beurteilen. Vorstellung eines Beobachtungsinstruments zur Bestimmung von metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Heft 16, Göttingen 2017

Zum Umgang mit dem Medium Wahlplakat im Unterricht. Lernmodule für die Politische Bildung, Demokratiezentrum Wien 2014  
[http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/wahlplakat\\_infoblatt.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/wahlplakat_infoblatt.pdf)  
(19.2.2019)

## **9.1. Wahlplakate**

Die Freiheitliche Partei Österreichs, „Herbert Kickl. Einer, der unsere Sprache spricht.“, [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/J/J\\_04139/fnameorig\\_765649.html](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/J/J_04139/fnameorig_765649.html) (16.12.2019)

Die Grünen, „Saubere Umwelt. Saubere Politik. Zurück zu den Grünen.“, [https://comrecon.com/wp-content/uploads/2019/09/1\\_GRUENE-Saubere-Umwelt-Saubere-Politik.jpg](https://comrecon.com/wp-content/uploads/2019/09/1_GRUENE-Saubere-Umwelt-Saubere-Politik.jpg) (16.12.2019)

Die neue Volkspartei, „Rot-Blau hat bestimmt. Das Volk wird entscheiden. Unser Weg hat erst begonnen.“, <http://neufeld.oevp-burgenland.at/index.php/aktuelles-details/SebastianKurz.html> (30.12.2019)

Die Sozialdemokratische Partei Österreichs, „Von einem Vollzeitjob muss man leben können. Menschlichkeit siegt.“, <https://www.spoe.at/2019/08/19/menschlichkeit-siegt-wenn-du-sie-waehlst/> (30.12.2019)

## 10. Verzeichnisse

### 10.1. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Taxonomie nach Anderson und Krathwohl.....	30
Abb. 2: Dimensionen nach Anderson und Krathwohl .....	31
Abb. 3: Zirkuläres Modell der Didaktik .....	34
Abb. 14: New History (Peter Lee, 2014).....	37
Abb. 5: Modell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ (Hasberg und Körber, 2003) ..	43
Abb. 6: Kompetenzbereiche und historische Kompetenzen (FUER Geschichtsbewusstsein).....	44
Abb. 7: Niveaustufen-Unterscheidung für historische Kompetenzen mit Hilfe ausgewählter Graduierungsparameter (Borries, Hasberg, Körber, Schreiber, Bauer, 2007) .....	50
Abb. 8: Zusammenhang der Kompetenzen. Kompetenzmodell Pandel (2005) .....	53
Abb. 9: Prozess- und Strukturmodell von Peter Gautschi (2009) .....	55
Abb. 10: Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ von Peter Gautschi (2009).....	56
Abb. 11: Historische Kompetenzen aus subjekttheoretischer Perspektive (Hellmuth, 2010) .....	64
Abb. 12: Kompetenzmodell für politische Bildung (GPJE, 2004) .....	68
Abb. 13: Das österreichische Kompetenz-Strukturmodell für politische Bildung (Krammer, 2008) .....	69
Abb. 14: Das Kompetenzmodell für „Politische Bildung und Geschichte, Geografie, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ an Handelsakademien.....	82
Abb. 15: Arten der Leistungsfeststellung (Kühberger, 2014) .....	91
Abb. 16: Qualitätsdimensionen historischer Lernaufgaben (Thünemann, 2013) ....	100
Abb. 17: Aufgabentypen (Gautschi, 2009).....	103
Abb. 18: Unterrichtsbeispiel „CLIL Russian Revolution and Russia today“ (Raubal, 2017) .....	112
Abb. 19: Aufgabenstellung: CLIL - Russian Revolution and Russia today (Raubal, 2017) .....	113
Abb. 20: Aufgabenstellung Russian Revolution: Quelle „Remembering names & dates using rhyme and rap“ (Daniel Bernsen) .....	114

Abb. 21: Lösungshorizont (Solution): CLIL - Russian Revolution and Russia today (Raubal, 2017) .....	118
Abb. 22: Case Studies „Internationale Wirtschaft“ (Fächerbereich Geschichte und politische Bildung) .....	119
Abb. 23: Übungsbeispiel (Schulbuch Manz) „Expertenrunde: Brasilien“ (Raubal, 2015) .....	121
Abb. 24: Projekt „Neue Leistungsbeurteilung“ Kompetenzraster HAK (Raubal, 2016) .....	127
Abb. 25: Projekt „Neue Leistungsbeurteilung“ Beurteilungsraster HAK (Raubal, 2017) .....	128
Abb. 26: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2009) .....	134
Abb. 27: Analysekategorien – Kompetenzkategoriensystem (Raubal, 2020) .....	136
Abb. 28: Leistungsfeststellungsformat - Teil 1 (Raubal, 2020) .....	153
Abb. 29: Leistungsfeststellungsformat - Wahlplakat „Die Grünen“ .....	154
Abb. 30: Leistungsfeststellungsformat - Teil 2 (Raubal, 2020) .....	157
Abb. 31: Leistungsfeststellungsformat - Wahlplakat „FPÖ“ .....	158
Abb. 32: Leistungsfeststellungsformat - Wahlplakat „ÖVP“ .....	159
Abb. 33: Leistungsfeststellungsformat - Wahlplakat „SPÖ“ .....	160
Abb. 34: Ankerbeispiel: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 2 gesamt (120 Schüler*innen) .....	166
Abb. 35: Leistungsfeststellung Klasse K1 (20 Schüler*innen) .....	171
Abb. 36: Leistungsfeststellung Klasse K2 (26 Schüler*innen) .....	171
Abb. 37: Leistungsfeststellung Klasse K3 (20 Schüler*innen) .....	172
Abb. 38: Leistungsfeststellung Klasse K4 (17 Schüler*innen) .....	172
Abb. 39: Leistungsfeststellung Klasse K5 (15 Schüler*innen) .....	173
Abb. 40: Leistungsfeststellung Klasse K6 (20 Schüler*innen) .....	173
Abb. 41: Leistungsfeststellung Klasse K7 (14 Schüler*innen) .....	174
Abb. 42: Leistungsfeststellung Klasse K8 (21 Schüler*innen) .....	174
Abb. 43: Leistungsfeststellung Klasse K9 (10 Schüler*innen) .....	175
Abb. 44: Leistungsfeststellung Klasse K10 (12 Schüler*innen) .....	175
Abb. 45: Leistungsfeststellung Klasse K11 (16 Schüler*innen) .....	176
Abb. 46: Leistungsfeststellung Klasse K12 (18 Schüler*innen) .....	176
Abb. 47: Leistungsfeststellung Klasse K13 (18 Schüler*innen) .....	177
Abb. 48: Leistungsfeststellung Klasse K14 (13 Schüler*innen) .....	177

Abb. 49: Leistungsfeststellung Klasse K15 (17 Schüler*innen) .....	178
Abb. 50: Leistungsfeststellung Klasse K16 (16 Schüler*innen) .....	178
Abb. 51: Leistungsfeststellung Klasse K17 (14 Schüler*innen) .....	179
Abb. 52: Leistungsfeststellung Klasse K18 (23 Schüler*innen) .....	179
Abb. 53: Leistungsfeststellung Klasse K19 (22 Schüler*innen) .....	180
Abb. 54: Leistungsfeststellung Klasse K20 (14 Schüler*innen) .....	180
Abb. 55: Gesamtergebnis der Leistungsfeststellung absolut (346 Schüler*innen) .	181
Abb. 56: Gesamtergebnis der Leistungsfeststellung prozentuell (346 Schüler*innen) .....	182
Abb. 57: Ergebnis der Leistungsfeststellung gesamt in Phase 1 (98 Schüler*innen) .....	182
Abb. 58: Ergebnis der Leistungsfeststellung gesamt in Phase 2 (93 Schüler*innen) .....	183
Abb. 59: Ergebnis der Leistungsfeststellung gesamt in Phase 3 (155 Schüler*innen) .....	183
Abb. 60: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 2 gesamt (120 Schüler*innen) .....	184
Abb. 61: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 3 gesamt (48 Schüler*innen) .....	184
Abb. 62: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 4 gesamt (70 Schüler*innen) .....	185
Abb. 63: Ergebnis der Leistungsfeststellung Jahrgang 5 gesamt (108 Schüler*innen) .....	185
Abb. 64: Aufgabenstellung 4 – Kompetenzorientierter Unterricht .....	190
Abb. 65: Kompetenzorientierter Unterricht: Jahrgang 2 gesamt .....	193
Abb. 66: Kompetenzaufbau: Jahrgang 2 gesamt.....	193
Abb. 67: Kompetenzorientierter Unterricht: Jahrgang 3 gesamt .....	194
Abb. 68: Kompetenzaufbau: Jahrgang 3 gesamt.....	194
Abb. 69: Kompetenzorientierter Unterricht: Jahrgang 4 gesamt .....	195
Abb. 70: Kompetenzaufbau: Jahrgang 4 gesamt.....	196
Abb. 71: Kompetenzorientierter Unterricht: Jahrgang 5 gesamt .....	196
Abb. 72: Kompetenzaufbau: Jahrgang 5 gesamt.....	197
Abb. 73: Kompetenzorientierter Unterricht: Gesamtdarstellung.....	197
Abb. 74: Kompetenzaufbau: Gesamtdarstellung .....	198

Abb. 75: Zeitdiagramm - Verlauf „kompetenzorientierter Unterricht“ .....	198
Abb. 76: Zeitdiagramm - Verlauf „Kompetenzaufbau“ .....	199
Abb. 77: Auswertung K3: Kammrätsel .....	205
Abb. 78: Lösung Aufgabenstellung „Politische Inhalte“ .....	206
Abb. 79: Auswertung K3 „Beschreiben“: 3A „Die Grünen“ .....	206
Abb. 80: Auswertung K3 „Themen und versteckte Botschaften“: 3A „Die Grünen“ .....	207
Abb. 81: Auswertung K3 „Zielgruppe“: 3A „Die Grünen“ .....	207
Abb. 82: Auswertung K3 „Beschreiben“: 3A „FPÖ“ .....	207
Abb. 83: Auswertung K3 „Themen und versteckte Botschaften“: 3A „FPÖ“ .....	208
Abb. 84: Auswertung K3 „Zielgruppe“: 3A „FPÖ“ .....	208
Abb. 85: Auswertung K3 „Beschreiben“: 3A „ÖVP“ .....	208
Abb. 86: Auswertung K3 „Themen und versteckte Botschaften“: 3A „ÖVP“ .....	209
Abb. 87: Auswertung K3 „Zielgruppe“: 3A „ÖVP“ .....	209
Abb. 88: Auswertung K3 „Beschreiben“: 3A „SPÖ“ .....	209
Abb. 89: Auswertung K3 „Themen und versteckte Botschaften“: 3A „SPÖ“ .....	210
Abb. 90: Auswertung K3 „Zielgruppe“: 3A „SPÖ“ .....	210
Abb. 91: Auswertung K3 „Image“: 3B „Die Grünen“ .....	210
Abb. 92: Auswertung K3 „Wähleranimation“: 3B „Die Grünen“ .....	211
Abb. 93: Auswertung K3 „Zentrale Botschaft“: 3B „Die Grünen“ .....	211
Abb. 94: Auswertung K3 „Image“: 3B „FPÖ“ .....	211
Abb. 95: Auswertung K3 „Wähleranimation“: 3B „FPÖ“ .....	211
Abb. 96: Auswertung K3 „Zentrale Botschaft“: 3B „FPÖ“ .....	212
Abb. 97: Auswertung K3 „Image“: 3B „ÖVP“ .....	212
Abb. 98: Auswertung K3 „Wähleranimation“: 3B „ÖVP“ .....	212
Abb. 99: Auswertung K3 „Zentrale Botschaft“: 3B „ÖVP“ .....	213
Abb. 100: Auswertung K3 „Image“: 3B „SPÖ“ .....	213
Abb. 101: Auswertung K3 „Wähleranimation“: 3B „SPÖ“ .....	213
Abb. 102: Auswertung K3 „Zentrale Botschaft“: 3B „SPÖ“ .....	213
Abb. 103: Auswertung K3 „Zweck der Botschaft“: 3C „Die Grünen“ .....	214
Abb. 104: Auswertung K3 „Fragestellung“: 3C „Die Grünen“ .....	215
Abb. 105: Auswertung K3 „Neuer Slogan“: 3C „Die Grünen“ .....	215
Abb. 106: Auswertung K3 „Zweck der Botschaft“: 3C „FPÖ“ .....	215
Abb. 107: Auswertung K3 „Fragestellung“: 3C „FPÖ“ .....	216
Abb. 108: Auswertung K3 „Neuer Slogan“: 3C „FPÖ“ .....	216

Abb. 109: Auswertung K3 „Zweck der Botschaft“: 3C „ÖVP“ .....	217
Abb. 110: Auswertung K3 „Fragestellung“: 3C „ÖVP“ .....	217
Abb. 111: Auswertung K3 „Neuer Slogan“: 3C „ÖVP“ .....	217
Abb. 112: Auswertung K3 „Zweck der Botschaft“: 3C „SPÖ“ .....	218
Abb. 113: Auswertung K3 „Fragestellung“: 3C „SPÖ“ .....	218
Abb. 114: Auswertung K3 „Neuer Slogan“: 3C „SPÖ“ .....	219
Abb. 115: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K1 .....	219
Abb. 116: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K2 .....	220
Abb. 117: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K3 .....	220
Abb. 118: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K4 .....	221
Abb. 119: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K5 .....	221
Abb. 120: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K6 .....	222
Abb. 121: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K7 .....	222
Abb. 122: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K8 .....	223
Abb. 123: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K9 .....	223
Abb. 124: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K10 .....	224
Abb. 125: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K11 .....	224
Abb. 126: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K12 .....	225
Abb. 127: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K13 .....	225
Abb. 128: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K14 .....	226
Abb. 129: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K15 .....	226
Abb. 130: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K16 .....	227
Abb. 131: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K17 .....	227
Abb. 132: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K18 .....	228
Abb. 133: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K19 .....	228
Abb. 134: Lernprozess: Kompetenzergebnis der Schulklasse K20 .....	229
Abb. 135: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen.....	230
Abb. 136: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen Jahrgang 2.....	230
Abb. 137: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen Jahrgang 3.....	231
Abb. 138: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen Jahrgang 4.....	232
Abb. 139: Lernprozess: Gesamtergebnis nach Kompetenzen Jahrgang 5.....	232
Abb. 140: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen für Jahrgang 2 .	233
Abb. 141: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen für Jahrgang 3 .	233
Abb. 142: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen für Jahrgang 4 .	234

Abb. 143: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen für Jahrgang 5 .	234
Abb. 144: Lernprozess: Gesamtergebnis der Anforderungsstufen .....	235

## 10.2. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Konzept historischen Denkens von Peter Seixas und Tom Morton, 2013 ....	38
Tab. 2: National Center for History in the Schools: Chronological Thinking (NCHS, USA 1996) .....	39
Tab. 3: National Center for History in the Schools: Historical Comprehension .....	40
Tab. 4: National Center for History in the Schools: Historical Analysis and Interpretation .....	40
Tab. 5: National Center for History in the Schools: Historical Research Capabilities	41
Tab. 6: National Center for History in the Schools: Historical Issues-Analysis and Decision-Making .....	41
Tab. 7: Kompetenzebenen nach FUER (Körper, Schreiber, Schöner, 2007) .....	49
Tab. 8: Kompetenzbeschreibungen aus dem Modell nach Peter Gautschi .....	59
Tab. 9: Kompetenzmodell des VGD (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, 2010) .....	61
Tab. 10: Kompetenzmodell der höheren technischen Schulen (2013) .....	79
Tab. 11: Deskriptoren zum Kompetenzmodell „Gesellschaft und Kultur“ (HAK, 2015) .....	85
Tab. 12: Progressionsparameter für fachspezifische Lernprogression (FUER, 2006) .....	88
Tab. 13: Gütekriterien für die Leistungsbeurteilung (Untersuchungsmodell Gautschi, 2009) .....	96
Tab. 14: Unterrichtsbeispiele BIST „Politische Bildung, Geschichte, Geografie, IWK HAK“ .....	110
Tab. 15: Operatorensystem mit drei Anforderungsstufen (Kühberger, 2011) .....	139
Tab. 16: Fachkompetenzen des Kompetenzmodells für IWK (HAK) .....	140
Tab. 17: Notendefinition nach österreichischem Schulrecht .....	145
Tab. 18: Modell zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung (Patry, 2016) ....	147
Tab. 19: Kodierleitfaden – Ankerbeispiel 1 .....	164
Tab. 20: Kodierleitfaden – Ankerbeispiel 2 .....	165
Tab. 21: Übersicht der teilgenommenen Schulklassen .....	169

Tab. 22: Punkteverteilung nach Anforderungsstufen .....	169
Tab. 23: Abbildung von kompetenzorientiertem Unterricht: Ergebnisse Jahrgang 2 .....	191
Tab. 24: Abbildung von kompetenzorientiertem Unterricht: Ergebnisse Jahrgang 3 .....	191
Tab. 25: Abbildung von kompetenzorientiertem Unterricht: Ergebnisse Jahrgang 4 .....	192
Tab. 26: Abbildung von kompetenzorientiertem Unterricht: Ergebnisse Jahrgang 5 .....	192

## **11. Abstract**

### **Dissertationstitel**

#### **Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht**

Wie sieht eine gerechte Leistungsbeurteilung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht aus? Wie muss dieser Unterricht gestaltet sein, um den Lernprozess von Schüler\*innen feststellen, fördern und beurteilen zu können? Die Einführung der Kompetenzorientierung, die sich an diesen Fragen orientiert und oftmals als Paradigmenwechsel bezeichnet wird, hat zu einer weitreichenden veränderten und neuartigen Steuerung des Bildungssystems geführt. Die in Österreich eingeführten Bildungsstandards werden als neues Instrument einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung gesehen. Mit dieser Implementierung verbunden waren die Entwicklung von bildungs- und fachspezifischen Kompetenzmodellen, die Ausarbeitung neuer Lehrpläne und die kompetenzorientierte, teilzentrale Reife- und Diplomprüfung. In der Folge wurde 2015 mit einem Entwicklungsprojekt einer kompetenz-orientierten Leistungsbeurteilung begonnen, dabei auch für den Fachbereich „Geschichte und Politische Bildung“. Dieses Projekt brachte insgesamt nicht die erhofften Ergebnisse und wurde 2017 eingestellt. Aktuell setzt das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung weiter auf die altbewährte Leistungsbeurteilungsverordnung aus dem Jahr 1974. Das System der Bildungsstandards zielt somit auf eine Output- und Lernergebnisorientierung ab, ohne jedoch ein Modell valider kompetenzorientierter Leistungsfeststellung zur Verfügung zu stellen. Dies birgt die Gefahr, dass qualitativ hochwertige Bildungs- und Unterrichtskonzepte nicht zu einer gerechten und transparenten Leistungsfeststellung führen. Die Dissertation setzt sich mit diesem Problem auseinander und widmet sich dabei speziell dem vertiefenden Forschungsgebiet der Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten Unterricht des Fachbereichs „Geschichte und politische Bildung“.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die theoretischen Grundlagen zu Kompetenzen und Kompetenzmodellen zu vertiefen, mit der Verknüpfung zur Unterrichtspraxis werden diese Grundlagen einer intensiven Überprüfung unterzogen. Im Rahmen dieser Forschung werden folgende Leitfragen beantwortet:

- Wie lässt sich eine nachvollziehbare Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht erreichen?
- Gelingt es mit den ausgewählten Aufgabenstellungen, die Anforderungen von kompetenzorientiertem Unterricht abzubilden?
- Wie lässt sich ein kompetenzorientierter Lernprozess überprüfen?
- Entspricht die Beurteilung als Teil der Leistungsfeststellung tatsächlich der Kompetenzentwicklung?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein Leistungsfeststellungsformat entwickelt und bundesweit eingesetzt. Ein besonderer Fokus lag dabei auf dem Einsatz kompetenzorientierter Aufgabenstellungen, im Mittelpunkt standen Kompetenzaufbau, Kompetenzdiagnose und der Lernprozess. Inhaltlich bezog sich das Untersuchungsbeispiel im schulischen Forschungseinsatz auf die Analyse von Wahlwerbung, konkret bearbeiteten die Schüler\*innen Bilder von vier politischen Parteien aus dem Wahlkampf der Nationalratswahl 2019. Die Aufgabenstellungen zielen darauf ab, mediale Inszenierung zu erkennen und lehnen sich methodisch an das Entschlüsseln von Werbung. Um ein adäquates Instrument zur Leistungsfeststellung zu entwickeln, wurde das Datenmaterial inhaltsanalytisch - gemäß der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse - ausgewertet und darauf aufbauend ein Modell zur Leistungsdiagnose, -feststellung und -beurteilung ausgearbeitet. Mit Hilfe dieses Formats soll festgestellt werden, ob und inwieweit die Schüler\*innen historische und politische Kompetenzen, damit in Verbindung Politik- und Geschichtsbewusstsein erlangt haben und ob ein Unterrichtssetting und die dazugehörigen Materialien dazu überhaupt geeignet sind. Diese Untersuchung kann somit Lernenden und Lehrenden eine Unterstützung für historisches Lernen bieten.