

Roland Bernhard

Von PISA nach Wien

**Historische und politische Kompetenzen
in der Unterrichtspraxis**

**Empirische Befunde aus qualitativen
Interviews mit Lehrkräften**



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Roland Bernhard

Von PISA nach Wien

Historische und politische Kompetenzen
in der Unterrichtspraxis

Empirische Befunde aus qualitativen
Interviews mit Lehrkräften



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Der Wissenschaftsfonds.

Veröffentlicht mit Unterstützung des
Austrian Science Fund (FWF): PUB 759-G

Open Access: Wo nicht anders festgehalten, ist diese Publikation lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0).

Die Reihe „Geschichtsunterricht erforschen“
wird herausgegeben von
Monika Fenn
Peter Gautschi
Johannes Meyer-Hamme
Holger Thünemann
Meik Zülsdorf-Kersting

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausgebergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausgebergremium benannten Gutachtern – geprüft.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2020

www.wochenschau-verlag.de

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1233-2 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1234-9 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1465>

Inhalt

Vorwort	5
1. Einleitung	9
2. Theoretischer Rahmen und Forschungsfragen	15
2.1 Historisches Denken im Geschichtsunterricht – normative Aspekte und die Lehrplanreform hin zu Kompetenzorientierung 2008	15
2.2 Berufsbezogene Überzeugungen	26
2.3 Forschungsfragen	36
2.4 Literaturübersicht	38
2.4.1 Kategorien der Literaturübersicht	38
2.4.2 Forschung zu epistemologischen und kontextbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen	40
2.4.3 Diskussion der Literaturübersicht	71
3. Forschungsdesign und Methode	77
3.1 Empirische Zugangsweise	77
3.2 Qualitative Experteninterviews	81
3.3 Erstellung des Erhebungsinstruments	84
3.4 Stichprobe und Vorgehen bei der Datenerhebung	90
3.4.1 Stichprobe	90
3.4.2 Kontaktaufnahme	93
3.4.3 Methodologischer Exkurs: Geschichtsdidaktische qualitativ- empirische Feldforschung und das Problem des sozial erwünschten (Antwort-)Verhaltens	99
3.5 Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -analyse	109
4. Ergebnisse	113
4.1 Kompetenzverständnis im Zusammenhang mit Geschichts- unterricht	114
4.1.1 Fachspezifisch vs. fachunspezifisch	114
4.1.2 Konstruktion des Kompetenzverständnisses durch Lehrpersonen	144

4.2	Einstellungen zu (historischer) Kompetenzorientierung	161
4.2.1	Emotionale Nähe bzw. Ferne	162
4.2.2	Exkurs: Überprüfung der Intercoderübereinstimmung	165
4.2.3	Darstellung der Ergebnisse	170
4.3	Vorbehalte von Lehrpersonen gegenüber Kompetenzorientierung verstehen	173
4.3.1	Zusammenhang zwischen Fachspezifität und Sympathie ...	177
4.3.2	Kompetenzorientierung als „von oben verordnet“	182
4.3.3	Historische Kompetenzorientierung und der PISA-Schock .	191
4.3.4	Kompetenzen könnten das Wissen verdrängen	194
5.	Auflistung und Zusammenfassung der Ergebnisse	205
6.	Fazit	215
7.	Literaturverzeichnis	233
8.	Abbildungsverzeichnis	253
9.	Tabellenverzeichnis	254
10.	Abkürzungsverzeichnis	255
11.	Personenverzeichnis	256
	Anhang 1: Fragebogen für Geschichtslehrpersonen, der anhand der qualitativen Studie konstruiert wurde	260
	Anhang 2: Anhang Anschreiben an Schulen und Lehrpersonen	277

Vorwort

Immer wieder ist mir in Lehrveranstaltungen und in Gesprächen in verschiedenen Schulen aufgefallen, dass sowohl angehende als auch erfahrene Lehrpersonen – um es euphemistisch auszudrücken – eine gewisse Reserviertheit erkennen lassen, wenn es um Kompetenzen historischen Denkens geht. Was die Gründe hierfür sind, ist wenig geklärt. Aufgrund dieser Beobachtung beschloss ich im Jahr 2013 ein Forschungsprojekt zu starten, in dem untersucht werden sollte, wie das im Jahr 2008 in Österreich eingeführte wissenschaftsförmige historische Denken (im Sinne der fachspezifischen Kompetenzorientierung) in der Praxis des Geschichtsunterrichts und in den Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen angekommen ist. In diesem Zusammenhang sollten auch die Vorbehalte gegenüber dem Konzept erforscht werden. Seit nunmehr rund fünf Jahren darf ich mich diesen Fragen widmen.

Der Höhepunkt des Forschungsprojektes war für mich die Zeit der Datenerhebung in den Schulen, in denen ich die Gelegenheit hatte, mit so zahlreichen österreichischen Geschichtslehrpersonen zu sprechen, ihren Unterricht zu beobachten und von ihnen zu lernen. Mein Respekt vor jenen Personen, die sich im Lehrberuf für die heranwachsende Generation verausgaben, ist in dieser Zeit noch weiter gestiegen. Mir wurde auch immer deutlicher bewusst, welch großen Einfluss Lehrer/innen auf die Lebenschancen der jungen Menschen ausüben. Für viele Jugendliche, die es in ihrem Leben oft nicht leicht haben, sind die Lehrpersonen die zentralen Bezugspersonen, ein wenig Sicherheit in einer sonst für sie oft von Problemen und Unsicherheit geprägten Welt. Diese Erfahrungen aus dem „Feld“ haben mich stark geprägt und in mir die Überzeugung gefestigt, dass Lehrerinnen und Lehrer einen oft viel zu wenig beachteten und zu wenig geschätzten Dienst an der Gesellschaft verrichten. Nicht nur der Stammtischdiskurs, auch die mediale Diskussion über Lehrpersonen und ihr Wirken und manchmal leider auch Teile des universitären Diskurses in unseren Breiten sind vom „Klagen über die Lehrer“ geprägt. Sie seien faul, würden wenig arbeiten, seien wenig innovationsfreudig und prinzipiell an vielem „schuld“, was nicht funktioniert. Auffallend ist demgegenüber, dass Lehrpersonen in jenen Ländern ein hohes Prestige haben, die in Bezug auf die Leistungen der Schüler/innen allseits Bewunderung erfahren – in Finnland, Singapur und Hongkong spricht man mit Respekt über Lehrerinnen und Lehrer. Um das Bildungssystem in einem Land zu verbessern – so meine tiefe persönliche Überzeugung –, ist es notwendig, Lehrpersonen ernst zu nehmen und dafür zu sorgen, dass das Prestige des Lehr-

berufs steigt. John Hattie hat eindrucksvoll gezeigt, dass es „auf die Lehrer ankommt“ – ich bin der Überzeugung, dass es auch darauf ankommt, welche Rolle eine Gesellschaft „den Lehrern“ zukommen lässt.

Ich hoffe mit dieser Arbeit, in der Geschichtslehrerinnen und -lehrer als Experten ernst genommen werden, einen Beitrag in diesem Sinne geleistet zu haben. In den zahlreichen Gesprächen mit Lehrkräften im Rahmen der qualitativen Feldforschung habe ich diesen versichert, dass es mir ein Anliegen ist, ihre Stimmen in der Geschichtsdidaktik hörbar zu machen. Dies möchte ich in diesem Buch, in dem ein Teil der im Rahmen meines Habilitationsprojektes durchgeführten Forschung veröffentlicht wird, einlösen.¹ Qualitative Forschung muss aus meiner Sicht nicht nur die Forschungssubjekte verstehen wollen, sondern sie muss auch zum Verständnis für die Beforschten beitragen – andernfalls wäre sie ein Bruch des Vertrauens, das im Zuge von qualitativer Forschung immer aufgebaut werden muss, um eine Forschungsbeziehung einzugehen. Ein solcher Vertrauensaufbau darf meiner Überzeugung nach bei der Erforschung von Lehrpersonen nicht nur eine forschungsstrategische Funktion erfüllen.

Das Ziel der Anbahnung eines wissenschaftsförmigen historischen Denkens, so wie es im österreichischen Lehrplan gefordert wird, halte ich persönlich für sehr wünschenswert. Sich auf den Weg zu machen, die Grammatik der Historie zu verstehen, eröffnet neue Welten des Denkens und des Verständnisses von Kultur, Politik und Geschichte. Es trägt dazu bei, dass junge Menschen die Welt, in der sie leben, besser durchblicken und ihr Leben in dieser Welt besser meistern können. Diese Arbeit ist in diesem Sinne von dem Wunsch inspiriert, dieses historische Denken im Unterricht für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung tatsächlich ankommen zu lassen. Daher ging ich „ins Feld“, um dort jene Menschen zu befragen, welche „die Klassentüre schließen“ und tausende Stunden alleine mit den Schülerinnen und Schülern verbringen.

Qualitative Forschung in Schulen macht große Freude. So möchte ich mich als Erstes bei den zahlreichen Direktorinnen, Direktoren und Lehrpersonen bedanken, die sich die Zeit genommen haben, um mir die (für Personen „von draußen“ sonst meist geschlossene) Tür zu öffnen und mich an ihrem Schulalltag ein wenig teilhaben zu lassen. Diese Lehrpersonen haben mir sehr oft aufrichtig

1 Bernhard, Roland (2019d): Berufsbezogene Überzeugungen von österreichischen Geschichtslehrpersonen und historisches Denken (Habilitationsschrift Universität Salzburg, eingereicht im Februar 2019). Der zweite Teil, der sich auf eine andere Fragestellung bezieht, wird auch im Wochenschau Verlag veröffentlicht unter dem Titel: Bernhard, Roland (2021): Geschichte für das Leben lernen: Der Bildungswert des Faches in den Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte. Frankfurt/M.: Wochenschau.

Respekt abgerungen und von ihren Erzählungen, Ideen und Schilderungen habe ich persönlich in der Zeit der Datenerhebung in einer unerwarteten Weise profitiert. Mein Dank gilt besonders jenen Lehrpersonen, die sich manchmal auch ein wenig für die Studie begeisterten, anderen von dem Projekt erzählten und in ihnen die Bereitschaft erweckten, dass auch diese mir die Türen öffneten.

Ein ganz besonderer Dank gilt dem damaligen Herrn Landesschulinspektor Michael Sörös, der unsere Studie stark und hilfreich unterstützte. Ein E-Mail seinerseits hat zur Mitarbeit vieler Schulen an unserem Projekt geführt. Auch Pflichtschulinspektorin Monika Prock und Sabine Hofmann von der Pädagogischen Hochschule Wien haben mich bei der Rekrutierung von Lehrpersonen unterstützt. Ein ganz besonderer Dank gilt auch Monika Szelag, die das Lektorat dieses Buches unterstützt hat. Einen großen Dank möchte ich auch Christoph Bramann aussprechen, der sich viel Zeit für die Überprüfung der Inter-coderübereinstimmung genommen hat. Es war mir eine Freude, mit ihm im Rahmen des Projektes zusammenzuarbeiten. Monika Waldis und Béatrice Ziegler haben wertvolle Hilfe geleistet und meine Arbeit orientiert. Ihnen ist es zu verdanken, dass ich mich besonders den Überzeugungen von Lehrpersonen zugewendet habe. Ein ganz besonderer Dank gilt Saskia Handro, Martin Lücke und Andreas Michler für das Lesen der Habilitationsschrift und das Verfassen der ausführlichen Gutachten, die zur Annahme der Habilitation durch die Universität Salzburg geführt haben. Ich danke auch Felix Hinz, mit dem ich zwei Konferenzen ausrichten durfte und in den letzten zwei Jahren mehrere Bücher veröffentlichen konnte. Dies war für mich eine sehr schöne Zusammenarbeit. Robert Maier und Wibke Westermeyer vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung sei ebenfalls ein Dank für die stets gute und fruchtbare Kooperation ausgesprochen. Andrea Brait unterstützte meine Arbeit ebenfalls in mehrfacher Hinsicht.

Ich hatte auf meinem wissenschaftlichen Lebensweg immer das Glück, mit großartigen Menschen zusammenarbeiten zu dürfen, von denen ich sehr viel lernen konnte. Die Unterstützung von Christoph Kühberger war in dieser Hinsicht wichtig. Wir haben im Laufe des CAOHT-Projektes gemeinsam einiges erreicht. Ihm sei ein ganz besonderer Dank ausgesprochen. An der Universität Oxford durfte ich mit Katharine Burn zusammenarbeiten, was ein weiterer großer persönlicher Gewinn für mich war. Sie hat mich durch ihre Arbeitsweise und vor allem durch ihren Einsatz für die angehenden Lehrpersonen, welche sie als Leiterin des *Oxford Education Deanery* betreut, beeindruckt. Dass sie vor kurzem zur Vizepräsidentin der *Historical Association* ernannt wurde, ist Frucht ihres unermüdlichen Einsatzes in der Geschichtsdidaktik und in der Lehrer/innenbil-

dungsforschung. In ihrem Büro sitzend, wo durch die großen Fenster der Innenhof und die einmalige Kulisse des *Department of Education* gut zu sehen war, und nur wenige Schritte entfernt von den großartigen *Oxford University Parks*, wurden weite Teile dieses Buches geschrieben. Zuletzt möchte ich auch meiner zehnjährigen Tochter Alexandra dafür danken, dass sie uns so oft große Freude bereitet. Durch ihr sogenanntes „Down-Syndrom“ verfügt sie über ganz besondere Fähigkeiten und Begabungen, die Menschen um sie herum mit Freude anzustecken. Ihr sei diese Arbeit gewidmet.

1. Einleitung

Die zentralen Ziele des vorliegenden Buches bestehen darin, einen Beitrag zu einem wissenschaftsorientierten, relevanten und wirksamen Geschichtsunterricht in Österreich zu leisten und in diesem Zusammenhang die oft zu wenig ernst und wahrgenommenen² Perspektiven von Lehrpersonen hörbar zu machen. Von diesen Perspektiven ausgehend sollen Hinweise für die Bildungspolitik und für die Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrkräften erarbeitet werden. Dabei sollen wichtige und bisher wenig erforschte Fragestellungen beleuchtet werden: Wie denken Lehrpersonen über aktuelle Strömungen der Geschichtsdidaktik? Wie nehmen sie gegenwärtige Lehrpläne wahr? Welches Verständnis bzw. welche Einstellungen sind im Zusammenhang mit normativen Setzungen wie der historischen Kompetenzorientierung unter Lehrpersonen anzutreffen? Die derzeit etwas unübersichtliche Situation nach der Einführung der fachspezifischen Kompetenzorientierung durch den Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung im Jahr 2008 wird in dieser Arbeit aus der Sicht von österreichischen Lehrpersonen umfassend beleuchtet.

Die Frage danach, wie sich die Orientierung an Kompetenzen des historischen Denkens in der Praxis des Geschichtsunterrichts in Österreich manifestiert, inspirierte im Jahr 2013 den Start eines Forschungsprojektes. Der Fond für Wissenschaft und Forschung (FWF) bewilligte einen diesbezüglichen Projektantrag großzügig. Die Förderung durch den FWF ermöglichte es, in den Jahren 2015 bis 2018 gemeinsam mit Christoph Kühberger und Christoph Bramann das CAOHT-Projekt (*Competence and Academic Orientation in History Textbooks*) durchzuführen und dabei Geschichtsunterricht, Geschichtslehrpersonen und Geschichtsschulbücher in Österreich umfassend zu erforschen. In den Jahren 2018 bis 2019 konnten die empirischen Daten, die im CAOHT-Projekt generiert wurden, im Rahmen eines *Visiting Research Fellowship* an der Universität Oxford vertieft ausgewertet werden. Dieses Projekt mit dem Titel EBAHT (*Epistemic Beliefs of Austrian History Teachers*) wurde finanziert durch das *Habitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung* der Universität Graz.

2 Vgl. Harris, Richard/Burn, Katharine (2016): English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. In: *Journal of Curriculum Studies* 48.4, S. 518–546, hier S. 539.

In diesem Zusammenhang wurden im Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projektes vier Gegenstandsbereiche besonders in den Fokus gerückt. So wurden

1. aktuell (in Österreich) zugelassene Schulbücher analysiert und besprochen³ (Methode: Schulbuchanalyse) bzw. die Frage danach gestellt, wie Schulbücher gestaltet werden sollten, um wissenschaftsförmiges historisches Denken potenziell stärker in der Unterrichtspraxis ankommen zu lassen⁴;

-
- 3 Christoph Bramann verfasst derzeit zu diesem Thema seine Dissertationsschrift. Einige bereits angenommene oder veröffentlichte Publikationen im Bereich der Schulbuchanalysen sind: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019): *Myths in German Language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers; Bernhard, Roland (2016): *Lernaufgaben zur Förderung historischer Denkprozesse. Normative Richtlinien für Geschichtsschulbücher und deren Implementierung in Österreich*. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn, S. 243–252; Bernhard, Roland/Wimmler, Jutta (2019): *Invisible Africans? The triangular trade myth in German and Austrian history textbooks*. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 139–163; Bernhard, Roland/Wimmler, Jutta (2019a): „Dreieckshandel“, Glasperlen und Gender. Eine De-Konstruktion mythischer Narrative zum transatlantischen Sklavenhandel in aktuellen deutschen und österreichischen Schulbüchern. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 70, 3/4, S. 149–164.
 - 4 Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.) (2018): *Historisches Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau; Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (2019): *Differenzierung in Geschichtsschulbüchern. Wege und Herausforderungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht*. In: Musenberg, Oliver u.a. (Hg.): *Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten*. Bielefeld: transcript; Bernhard, Roland (2018): *Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria*. In: *Educatio Siglo XXI* 36.1, S. 39–56; Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (Hg.) (2017): *Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren*. In: *Themenheft der Zeitschrift Erziehung und Unterricht*, S. 954–962; Bernhard, Roland/Hinz, Felix (2017): „Sinnbildung statt Sinnstiftung“ durch historisches Denken. Umgang mit religiösen Konflikten wie der Reformation im Geschichtsunterricht. In: Bernhard, Roland u.a. (Hg.): *Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht*. Göttingen, S. 371–399; Bernhard, Roland (2017): *Ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien in der Geschichtskultur – Historisches Lernen mit dem Mythos Martin Behaim*. In: Bernhard, Roland u.a. (Hg.): *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*. Göttingen, S. 91–116.

2. die Verwendung von Medien⁵ und vor allem von Schulbüchern⁶ im Unterricht und generell der Geschichtsunterricht in der Praxis mit einem Mixed-Methods-Design untersucht (Methoden: teilnehmende Beobachtungen, quantitative Fragebögen für Lehrpersonen und Schüler/innen, qualitative Interviews);
3. Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu für den Geschichtsunterricht relevanten Themen erforscht⁷ (Methoden: quantitative Fragebögen und qualitative Interviews) und
4. berufsbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen erhoben (Methode: qualitative Interviews).

-
- 5 Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2018): Digital history teaching? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen: V&R unipress; Bernhard, Roland (2017c): Visual literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht. In: Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (Hg.): *Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren*. In: Themenheft der Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* 9/10, S. 954–962.
 - 6 Bernhard, Roland (2019c): Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen*. Münster/New York: Waxmann, S. 35–56; Kipman, Ulrike/Kühberger, Christoph (2019): Zur Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler_innen und Lehrer_Innen in Österreich. Wiesbaden: Springer VS.
 - 7 Vgl. Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2019): Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. 17. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch 17*. Bern: Hep, S. 85–94; Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2018a): Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods. In: Schreiber, Waltraud u.a. (Hg.): *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017*. Münster: Waxmann, S. 145–158; Bernhard, Roland (2017b): Are Historical Thinking Skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, S. 29–39.

CAOHT-Projekt und EBAHT-Projekt				
Hauptfokus	Historisches Denken/Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht in Österreich			
Methoden	Schulbuchanalysen	Teilnehmende Beobachtungen	Quantitative Fragebögen	Qualitative Interviews
Gegenstandsbereich	Schulbuchgestaltung	Schulbuchverwendung/Geschichtsunterricht in der Praxis		
				Einstellungen von Lehrpersonen
				Überzeugungen von Lehrpersonen
Projektzuordnung	CAOHT-Projekt EBAHT-Projekt			

Tabelle 1: Gegenstandsbereiche des CAOHT- und des EBAHT-Projektes.

Die Projekte, auf denen das vorliegende Buch basiert, umfassten die folgenden Phasen innerhalb des in der Tabelle angeführten Zeitrahmens.

CAOHT-Projekt (Pädagogische Hochschule/Universität Salzburg)	
Vorbereitungsphase	
2013 – 2014	Literaturstudium und Verfassen eines Proposals für das CAOHT-Projekt
02/2015	Bewilligung der Förderung des CAOHT-Projekts durch den FWF
09/2015 – 02/2016	Offizieller Start des Projektes: Literaturstudium und Kontaktaufbau zum Feld
Feldforschungsphase	
02/2016 – 06/2016	1. Feldforschungsphase Interviews und Beobachtungen in den Schulen, erste Teilauswertung qualitativer Daten
06/2016 – 09/2016	Entwicklung eines quantitativen Erhebungsinstrumentes ausgehend von den qualitativen Daten
10/2016 – 05/2017	2. Feldforschungsphase Interviews und Beobachtung, quantitative Erhebungen in Schulen
Disseminationsphase	
2017 – 2018	Vorstellung erster Projektergebnisse auf Tagungen und Konferenzen
10/2017 – 12/2017	Erstellung eines Projektantrages für das EBAHT-Projekt
	Bewilligung der Förderung des EBAHT-Projekts durch das Habilitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Universität Graz
EBAHT-Projekt (Universität Oxford)	
09/2018	Antritt des Forschungsaufenthaltes an der Universität Oxford, Abteilung für Bildungswissenschaft
Februar 2019	Projektende

Tabelle 2: Projektphasen.

Die Daten, welche in diesem Buch vorgestellt werden, wurden in den beiden Feldforschungsphasen 1 und 2 generiert. Nachdem die empirischen Erhebungen in den Schulen im Sommer 2017 vollständig abgeschlossen wurden und sich Teile der qualitativen Daten schon in einem fortgeschrittenen Auswertungsstadium befanden, wurden erste Ergebnisse auf Konferenzen und Tagungen vorgestellt. Die zahlreichen Diskussionen, die auf diesen Tagungen geführt worden sind, bereicherten das Projekt immens und halfen dabei, die Auswertungsstrategie zu verschärfen sowie weitere relevante Fragestellungen zu entwickeln. Zusätzlich zu den oben angeführten Publikationen entstanden auch einige Veröffentlichungen zu methodologischen Fragen im Umkreis des Forschungsdesigns des Projektes⁸ – insbesondere sei hier auf eine *Special Edition* des *History Education Research Journal* zum Thema „Mixed Methods/Triangulation in History Education Research“ verwiesen, die 2019 erschienen ist⁹.

In diesem Buch werden jene Hauptergebnisse des CAOHT/EBAHT-Projektes vorgestellt, die sich auf das Verständnis von und Einstellungen zu domänenspezifischer Kompetenzorientierung unter österreichischen Lehrpersonen beziehen. Die Frage, wie die Kompetenzorientierung in der Praxis des Unterrichts angekommen ist, wird innerhalb der Lehrerschaft, der Wissenschaft und auch im Bereich der Bildungspolitik lebhaft diskutiert. Da in diesem Zusammenhang noch kaum empirische Befunde für Österreich vorliegen, wurde entschieden, dieser so praktisch relevanten und noch so wenig geklärten Frage eine

-
- 8 Vgl. Bernhard, Roland (2018): Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In: Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.): Historisches Denken lernen mit Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 37–62; Bernhard, Roland (2020a): Ethnographische Feldforschung im Geschichtsunterricht und qualitativ-empirische Interviews mit Lehrer/innen. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Zugänge für die empirische Forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau.
 - 9 Vgl. Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019a): Mixed Methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition of the History Education Research Journal 01/2019; Bernhard, Roland (2019): Using mixed methods to capture complexity in a large-scale empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): Mixed Methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition of the History Education Research Journal 01/2019, S. 63–73.; Kelle, Udo/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (2019): How to use Mixed Methods and Triangulation designs – an introduction to research in History Education. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): Mixed Methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition of the History Education Research Journal 01/2019, S. 5–23.

eigene Monografie zu widmen, um diesbezüglich die Stimmen von Lehrpersonen umfangreich hörbar zu machen und Vorschläge für die Lehrer/innenbildung und die Bildungspolitik zu entwerfen. Dazu wird in einem ersten Teil der theoretische Rahmen aufgespannt, innerhalb welchem die vorliegende Studie angesiedelt ist, und eine Literaturübersicht präsentiert. Im Anschluss daran wird das Forschungsdesign dargestellt, worauf jene Ergebnisse des Projektes, die sich auf die in diesem Buch behandelten Forschungsfragen beziehen, in einem ausführlichen Hauptkapitel dargestellt und abschließend diskutiert werden. In einem Fazit wird die Relevanz der Ergebnisse für die Geschichtsdidaktik, insbesondere für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen und für die Bildungspolitik diskutiert.

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsfragen

2.1 Historisches Denken im Geschichtsunterricht – normative Aspekte und die Lehrplanreform hin zu Kompetenzorientierung 2008

Der viel zitierte „PISA-Schock“ – heftige Reaktionen vonseiten der Öffentlichkeit und der Politik auf den Befund, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Österreich im internationalen Vergleich nur im Mittelfeld liegen – bewirkte nach dem Jahr 2000 eine tiefgreifende Verunsicherung über die Effektivität des Bildungswesens und führte nach einem systematischen Hinterfragen der Grundlagen des schulischen Lernens¹⁰ zu einer Wende in der Bildungspolitik. Bildungsstandards, Outputorientierung und Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, welche sich auf Anforderungen in spezifischen Domänen beziehen, wurden zu zentralen Begriffen, die den bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Gedankenaustausch bestimmten.¹¹ Die berühmte Klieme-Expertise rief zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards und zur Einführung einer Orientierung an Kompetenzen auf.¹² Eine Definition von Franz Weinert wurde häufig bemüht. Er versteht Kompetenzen als

„die bei Individuen 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“.¹³

-
- 10 Vgl. Kühberger, Christoph (2013a): Einbettung in die geschichtsdidaktische Diskussion. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel Spielfilm. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck/Wien, S. 11–25, hier S. 20.
 - 11 Vgl. Martens, Matthias (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln: die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen: V&R Unipress.
 - 12 Vgl. Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Verfügbar unter: https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/develop_standards_nat_form_d.pdf (aufgerufen am 14.1.2019).
 - 13 Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31, hier S. 27–28.

In Österreich wurden durch das Einrichten eines *Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung* (BIFIE) die Monitoring-Strukturen innerhalb des Bildungssystems reformiert und der Grundstein dafür gelegt, in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch in der 4. und 8. Schulstufe systemische Rückmeldungen über den Kompetenzerwerb der Schüler/innen einzuholen. Ähnlich wie in Deutschland kamen dadurch auch in Österreich die Schulfächer unter Druck, ihre fachspezifische Ausrichtung zu profilieren, was dazu geführt hat, dass die fachdidaktischen Diskurse innerhalb der einzelnen Schulfächer neu strukturiert wurden.¹⁴ Aufgabe der Fachdidaktiken war es nun, die Grundprinzipien des jeweiligen Faches – dessen Kern – herauszuarbeiten und diesen Kern in domänenspezifische Kompetenzmodelle zu übersetzen. In diesem Zusammenhang kam es zu einem Wandel in der Anwendung des Kompetenzbegriffes: Bestimmten bis dahin allgemeine bzw. fächerübergreifende Kompetenzen den Diskurs (in diesem Zusammenhang ist Roths „Trias der Mündigkeit“¹⁵ besonders bekannt, die zwischen Sachkompetenz, sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz differenziert), so richtete sich die Aufmerksamkeit nun auf domänenspezifische Kompetenzen, welche als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden werden, die vorwiegend in einem bestimmten Fach angebahnt werden können. Dadurch kam es zu einer Aufwertung der Fachdidaktiken im Vergleich zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft.¹⁶

Im Zuge der Kompetenzdebatte wurden innerhalb der Geschichtsdidaktik größere Anstrengungen unternommen, um domänenspezifische, das heißt genuin historische Kompetenzen herauszuarbeiten und zu definieren. Die Herausforderung bestand darin, bestehende geschichtsdidaktische Diskursstränge und Traditionen im Zusammenhang mit dem historischen Denken¹⁷ und der Theorie über die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins in einer Weise zu wenden, welche die Definition von historischen Kompetenzen möglich machte. Eine der

14 Vgl. Kühberger 2013a, S. 20.

15 Vgl. Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel, S. 180.

16 Vgl. Kühberger, Christoph (2015): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 3. Auflage. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

17 Ein Beitrag im Zusammenhang mit der empirischen Erforschung von historischem Denken durch Schüler/innen aus einer inklusiven Perspektive ist Barsch, Sebastian (2016): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen denken historisch – Einblicke in die empirische Forschung. In: Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 71–84.

Grundlagen für die heute gängige Art und Weise, von Kompetenzen historischen Denkens zu sprechen, besteht im *linguistic turn* der Geschichtswissenschaft.¹⁸ Aufbauend auf die analytische Philosophie der Disziplin Geschichtswissenschaft¹⁹, die sich vor allem über Hans-Michael Baumgartner²⁰ und Jörn Rüsen²¹ im deutschsprachigen Raum verbreitete, hat sich allgemein die Überzeugung durchgesetzt, dass das Proprium der Historie das Prinzip der Narrativität ist.²² Geschichtsschreibende bringen Vergangenheitspartikel sinnstiftend und einer historischen Fragestellung folgend in einen Gesamtzusammenhang und erzählen Geschichte. Ohne die Idee aufzugeben, dass es bestimmte Kriterien gibt, anhand derer die Plausibilität bzw. Triftigkeit von erzählter Geschichte beurteilt werden kann²³, und damit nicht dem Relativismus, sondern einem ge-

-
- 18 Vgl. Hanisch, Ernst (1996): Die linguistische Wende. Geschichtswissenschaft und Literatur. In: Hardtwig, Wolfgang/Wehler, Hans-Ulrich (Hg.): Kulturgeschichte Heute. Göttingen: V&R unipress, S. 212–230.
 - 19 Vgl. Danto, Arthur C. (1965): Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - 20 Vgl. Baumgartner, Hans-Michael (1975): Narrative Struktur und Objektivität. Wahrheitskriterien im historischen Wissen. In: Rüsen, Jörn/Baumgartner, Hans-Michael (Hg.): Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 45–67; Baumgartner, Hans-Michael (1997): Narrativität. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 157–160.
 - 21 Vgl. Rüsen, Jörn (1982): Die vier Typen des historischen Erzählens. In: Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung. Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik, 4. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 514–606; Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Rüsen, Jörn (1986): Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung. Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1515. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Rüsen, Jörn (1989): Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Rüsen, Jörn (1994): Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln: Böhlau; Rüsen, Jörn (2001): Historisches Erzählen. In: Rüsen, Jörn (Hg.): Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte. Köln: Böhlau, S. 43–106.
 - 22 Vgl. Schöner, Alexander (2013a): Die Sprache der Geschichte – Skizze einer Histo-Linguistik. In: Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander/Sochatzy, Florian/Ventzke, Marcus (Hg.): Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 102–115.
 - 23 Vgl. Rüsen 1982; Bernhard, Roland (2015): Triftigkeit auf verschiedenen Ebenen in Schulbuchnarrationen. In: Mittnik, Philipp/Kühberger, Christoph: Empirische Schulgeschichtsbuchforschung in Österreich. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, S. 135–154.

mäßigten Konstruktivismus verpflichtet, wurde die Narrativität als das „bestimmende Ordnungsmittel historischer Aussagen und [...] das spezifische Strukturmerkmal von Geschichte überhaupt“²⁴ erkannt. Die narrativistische Geschichtstheorie stellt die Grundlage des historischen Denkens in den verschiedenen historischen Kompetenzmodellen dar.²⁵

Auch der Theorie des Geschichtsbewusstseins kommt im Zusammenhang mit den verschiedenen Kompetenzmodellen eine zentrale Bedeutung zu. Geschichtsbewusstsein besteht im „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“²⁶, indem es deutlich macht, dass Geschichte an die Gegenwart dessen gebunden ist, der sich mit dem Vergangenen auseinandersetzt, um die Gegenwart besser zu verstehen und um die Zukunftserwartung an vergangene Erfahrungen rückzubinden. Geschichtslernen bedeutet die Einführung in ein Denksystem, in dem dies reflektiert wird.²⁷ Historisches Lernen wird daher heute (zumindest offiziell) als Einübung in einen „Denkstil“ verstanden – ein Prinzip, das die Grundlage der geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle darstellt:

„Es ist wie Philosophieren und mathematisches Denken eine abendländische Kulturerrungenschaft, die 2500 Jahre alt ist und sich in ehrwürdiger Tradition durch die Jahrhunderte ausdifferenziert, entmythologisiert und rationalisiert hat.“²⁸

Aufbauend auf diesem weithin geteilten theoretischen Hintergrund wurden im deutschsprachigen Raum mehrere Kompetenzmodelle vorgelegt, wobei es noch nicht gelungen ist, sich auf ein gemeinsames Modell zu einigen. Häufig erwähnte und einflussreiche Modelle sind jene von Hans-Jürgen Pandel²⁹, Michael

24 Barricelli, Michele (2012): Narrativität. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 255–280, hier S. 255.

25 Vgl. Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht – Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

26 Jeismann, Karl-Ernst (1985): Geschichtsbewusstsein. In: Bergmann, Annette/Kuhn, Klaus/Fröhlich, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf: Kallmeyer, S. 40–43.

27 Vgl. Kühberger, Christoph (2009): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 2. Auflage. Innsbruck.

28 Pandel, Hans-Jürgen (2000): Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

29 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2005): Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Sauer³⁰, Peter Gautschi³¹ sowie das im deutschen Sprachraum am umfassendsten dargestellte Modell der Gruppe FUEr Geschichtsbewusstsein.³² Letzteres Modell, das auf einigen Vorarbeiten beruht³³, bildet seit dem Jahr 2008 die Grundlage für den österreichischen Lehrplan. Die sogenannte FUEr-Gruppe besteht aus sehr aktiven Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die von Geschichtslehrpersonen aus diesen und anderen Ländern unterstützt werden. In den Jahren 2006 und 2007 wurde das Kompetenz-Strukturmodell erarbeitet.³⁴ Ausgehend vom Modell der „disziplinären Matrix“ Rüsen, welches die Prinzipien und Operatoren des his-

-
- 30 Vgl. Sauer, Michael (2006): Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 72, S. 7–20. Sauer Modell liegt dem Entwurf für die Bildungsstandards Geschichte des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zugrunde. Verband der Geschichtslehrer Deutschlands: VGD (2006): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- 31 Vgl. Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.: Wochenschau; Gautschi, Peter/Hodel, Jan/Utz, Hans (2009): Kompetenzmodell für „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Pädagogische Hochschule der FHNW; Gautschi, Peter (2006): Kompetenzen von Lernenden. Online abrufbar unter http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/3_Kompetenzen.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.1.2013).
- 32 Vgl. Rüsen 1983; Schreiber, Waltraud (2005): Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlegungen für ein praktisches Konzept. Basisbeitrag. In: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Hg.): Geschichte denken statt pauken: didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung, S. 17–23; Schöner 2007.
- 33 Vgl. Rüsen 1983; Schreiber, Waltraud (2005): Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlegungen für ein praktisches Konzept. Basisbeitrag. In: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Hg.): Geschichte denken statt pauken: didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung, S. 17–23; Schöner 2007.
- 34 Vgl. Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried: ars una; Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una, S. 89–154.

torischen Denkens in einem die Lebenswelt betreffenden Zusammenhang stellt³⁵, entwickelten Hasberg und Körber im Jahr 2003 ein Prozessmodell historischen Denkens.³⁶

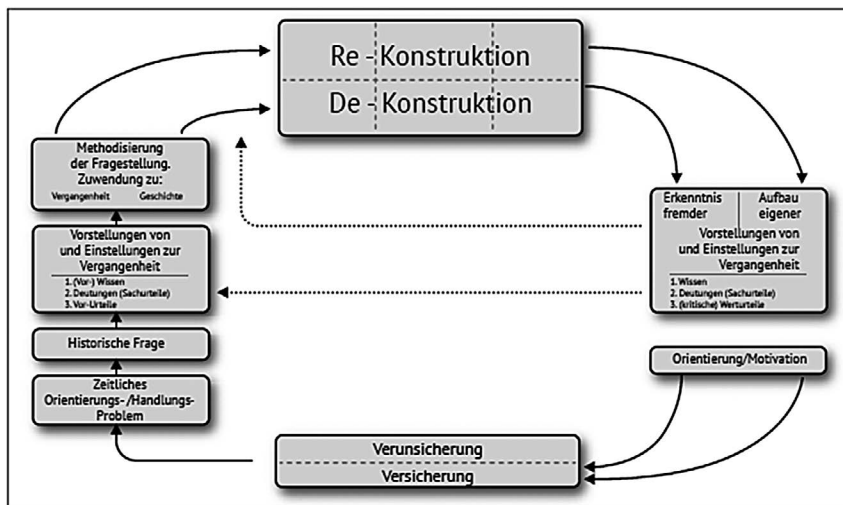


Abbildung 1: Geschichtsbewusstsein dynamisch nach Hasberg/Körber 2003, S. 187.

Vereinfacht ausgedrückt geht dieses Modell von einer Verunsicherung in der Gegenwart aus, die zu historischen Fragen führt. Die verunsicherte Person wendet sich der Geschichte und der Vergangenheit zu³⁷, um ihre Fragen zu klären. Durch De-Konstruktion vorliegender Narrationen und Re-Konstruktionsprozesse erarbeitet sich die Person selbstständig, sich mit Darstellungen und Quellen beschäftigend, eine eigene Narration über die Vergangenheit. Dieser Prozess schafft Orientierung in der Gegenwart. Das Modell wurde von der FUER-Gruppe als Ausgangspunkt zur Bestimmung der zentralen Kompetenzbereiche historischen Denkens herangezogen. Da dies in der Literatur bereits häufig be-

35 Vgl. Rüsen, Jörn (1983): Grundzüge einer Historik, Band 1. Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 29.

36 Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Borries, Bodo zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 177–200.

37 Unter Vergangenheit wird die Wirklichkeit früherer Zeiten verstanden, die nicht als solche erfasst werden kann. Geschichte ist demgegenüber jene narrative Form, in der Vergangenes als Resultat von historischen Denkprozessen dargestellt wird.

schrieben wurde³⁸ und zu den Lerninhalten geschichtsdidaktischer Einführungslehrveranstaltungen gehört, soll hier nur kurz darauf eingegangen werden. Es wird zwischen Kompetenzbereichen und Kernkompetenzen unterschieden. Kompetenzbereiche umfassen Gruppen verwandter Kompetenzen. Drei prozedurale Kompetenzbereiche, welche notwendig sind, wenn sich Menschen ausgehend von einer Verunsicherung in der Gegenwart historisch orientieren wollen und welche den Prozess des historischen Denkens beschreiben, sind die Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen.³⁹ Dazu kommt als kategorisierender Kompetenzbereich zusätzlich die Sachkompetenz hinzu, mit welcher die Ergebnisse der historischen Denkprozesse strukturiert werden. Den einzelnen Kompetenzbereichen werden Kernkompetenzen zugeordnet.

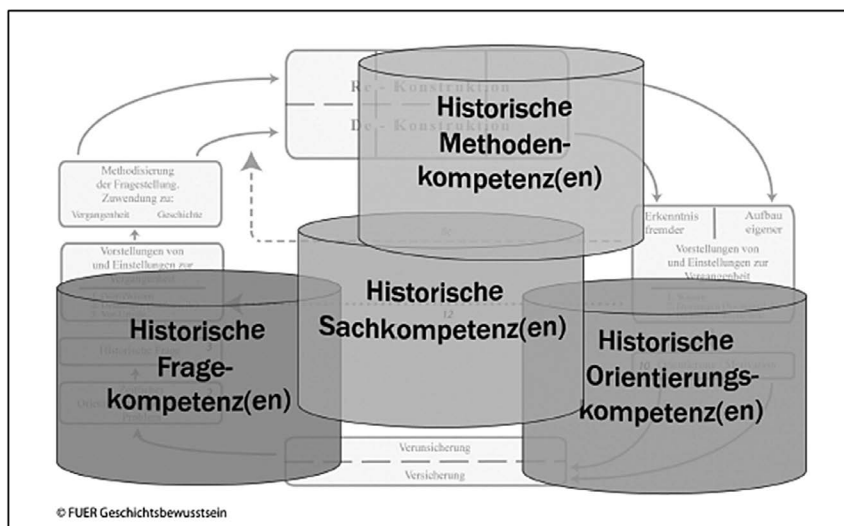


Abbildung 2: FUEr-Modell „Kompetenzbereiche des historischen Denkens“.

³⁸ Vgl. aktuell Trautwein, Ulrich u.a. (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster: Waxmann.

³⁹ Vgl. Hasberg/Körber 2003, S. 187.

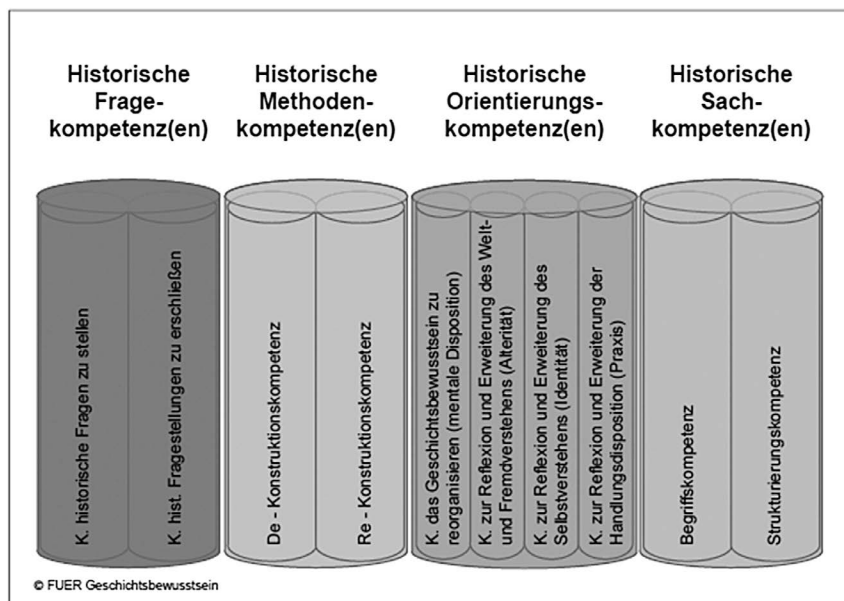


Abbildung 3: Kernkompetenzen zur Operationalisierung der Kompetenzbereiche.

Im Lehrplan von 2008 werden davon abgeleitet die anzubahrenden historischen Kompetenzen wie in der Tabelle unten angeführt beschrieben.⁴⁰

Historische Kompetenzen	
Historische Fragekompetenz	Geschichte gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Im Unterricht sind vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen aufzuzeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und zu formulieren.
Historische Methodenkompetenz	Die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion ⁴¹ sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (z. B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) sind zu fördern (De-Konstruktion ⁴² . Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können (Historische Methodenkompetenz).

⁴⁰ Die Tabelle 3 besteht ausschließlich aus direkten Zitaten aus: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Online abrufbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?61ebzq (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).

⁴¹ In diesem Zusammenhang setzte sich auch der Begriff „Re-Konstruktionskompetenz“ durch.

⁴² In diesem Zusammenhang setzte sich auch der Begriff „De-Konstruktionskompetenz“ durch.

Historische Sachkompetenz	Bei der Bearbeitung von Begriffen und Konzepten ist darauf zu achten, dass sie in historischen Kontexten vermittelt werden und an das vorhandene Wissen anschließen. Im Unterricht dienen Begriffe und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. Der altersgemäßen Konkretisierung und Weiterentwicklung dieser Begriffe und Konzepte ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Neben allgemeinen Begriffen und Konzepten (z. B. Religion, Wirtschaft, Herrschaft) sowie jenen mit historischem Charakter (z. B. Polis, Ritter) dienen Prinzipien dem Aufbau von qualitätsvollen Darstellungen über die Vergangenheit (Multiperspektivität, Objektivität/Intersubjektivität, Perspektive, Standpunkt, Gegenwartsgebundenheit usw.) (Historische Sachkompetenz).
Historische Orientierungskompetenz	Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Interpretation zu achten. Die sich daraus ergebenden Synergien mit der Politischen Bildung sind zu berücksichtigen.

Tabelle 3: Historische Kompetenzen im österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung von 2008.

In der Folge sei auch angeführt, wie nach dem Lehrplan 2008 politische Kompetenzen zu fördern sind:⁴³

Politische Kompetenzen	
Politische Urteilskompetenz	Da das alltägliche Leben von politischen Entscheidungen und Kontroversen beeinflusst wird, soll Politische Bildung einerseits zu einer selbstständigen, sachlich begründeten und auf den oben beschriebenen Werten (Beiträge zu den Aufgabenbereichen der Schule) orientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen befähigen und es andererseits schrittweise ermöglichen, sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und solche zu formulieren.
Politische Handlungskompetenz	Der Unterricht soll die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln fördern. Dazu ist es erforderlich, eigene Positionen zu reflektieren und zu artikulieren, Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mitzuwirken.
Politikbezogene Methodenkompetenz	Politische Bildung soll dazu befähigen, Informationen über Politik zu reflektieren und Erscheinungsformen des Politischen (z. B. in Diskussionen, in Zeitungen, in TV-Sendungen, in Blogs) zu entschlüsseln, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird. Gleichzeitig sollen Verfahren und Methoden vermittelt werden, die dazu befähigen, sich mündlich, schriftlich, visuell und in modernen Medien politisch zu artikulieren (z. B. Beteiligung an Diskussionen zu politischen Fragen, Schülerinnen- und Schülervertreterwahl).

⁴³ Tabelle 4 besteht ausschließlich aus direkten Zitaten aus: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Online abrufbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?61ebzq (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).

Politische Sachkompetenz	Politische Bildung muss es den Lernenden ermöglichen, politische Konzepte anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dabei gilt es an vorhandene Vorstellungen der Lernenden anzuschließen und einer altersgemäßen Konkretisierung sowie Weiterentwicklung im Sinn eines Lernens mit Konzepten besondere Aufmerksamkeit zu schenken.
---------------------------------	---

Tabelle 4: Politische Kompetenzen im österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung von 2008.

Österreichische Geschichtsdidaktiker/innen um Christoph Kühberger wirkten federführend in der FUEP-Forschungsgruppe mit, was ein entscheidender Faktor für die normative Durchsetzung dieses Modells in Österreich war.⁴⁴ Im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in der Sekundarstufe I wurde daher im Jahr 2008 ein bundesweit gültiger kompetenzorientierter Lehrplan nach dem FUEP-Modell erlassen.⁴⁵ Der Paradigmenwechsel in Österreich wurde „mit überraschender Konsequenz und mit hohem Tempo in die Schulsysteme“⁴⁶ eingeführt. Durch diese Geschwindigkeit bedingt, stand die Lehrer/innenausbildung – wie Christian Pichler ausführt – vor der Herausforderung, ein noch wenig auf die Ebene der Unterrichtspraxis heruntergebrochenes Kompetenzmodell zu vermitteln, insofern als die Lehrpersonen in ihrer täglichen Unterrichtsarbeit bereits auf eine kompetenzorientierte Matura (Reifeprüfung am Ende der Sekundarstufe II) hinarbeiten mussten.

In der Zwischenzeit hat sich die fachspezifische Kompetenzorientierung im gesamten System des Geschichts- und Politikunterrichts durchgesetzt – zumindest normativ. Es wurden neue kompetenzorientierte Lehrpläne für die Sekundarstufe I⁴⁷ sowie für die Sekundarstufe II (beide im Jahr 2016) eingeführt und

⁴⁴ Vgl. zur Situation der Geschichtsdidaktik in Österreich im Jahr 2014: Kühberger, Christoph (2014): History Education Research in Austria. In: Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 150–169.

⁴⁵ Vgl. Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (2013): Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Kommentar zum Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe. In: Wirtitsch, Manfred (Hg.): Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 177–191.

⁴⁶ Pichler, Christian (2016): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis, ein Dilemma. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, S. 13–31, hier S. 14.

⁴⁷ Vgl. Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (2016): Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien. – http://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.1.2019).

eine Maturareform im Jahr 2011⁴⁸ umgesetzt, durch welche bei der Reifeprüfung kompetenzorientierte Aufgabenstellungen eingefordert werden. Die auf Kompetenzorientierung umgestellte Matura hat im Jahr 2014/15 – und damit im Jahr vor der Datenerhebung für dieses Buch⁴⁹ – erstmals stattgefunden.

In Österreich setzte sich damit zumindest auf einer normativen Ebene im 21. Jahrhundert die Überzeugung durch, dass die Orientierung an Kompetenzen historischen Denkens von wichtiger Bedeutung für den Geschichtsunterricht ist. Es liegt ein elaboriertes und eng an der historischen Wissenschaft angelehntes Kompetenzmodell vor, das im Unterricht umzusetzen ist. Allerdings wurde bisher noch kaum überprüft, ob und wie der damit einhergegangene Paradigmenwechsel in den Überzeugungen von Lehrpersonen und in der Praxis des Unterrichts auch tatsächlich angekommen ist. Dies hängt weniger von allen anderen Faktoren als vielmehr von den Lehrkräften ab. Der berühmte Bildungswissenschaftler John Hattie drückte seine diesbezügliche Überzeugung folgendermaßen aus:

„We have poured more money into school buildings, school structures, we hear so much about reduced class sizes and new examinations and curricula, we ask parents to help manage schools and thus ignore their major responsibility to help co-educate [...]. Interventions at the structural, home, policy, or school level is like searching for your wallet which you lost in the bushes, under the lamppost because that is where there is light. The answer lies elsewhere – it lies in the person who gently closes the classroom door and performs the teaching act – the person who puts into place the end effects of so many policies, who interprets these policies, and who is alone with students during their 15,000 hours of schooling. I therefore suggest that we should focus on the greatest source of variance that can make the difference – the teacher.“⁵⁰

48 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2011): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Online abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019); vgl. dazu auch Mittnik, Philipp (Hg.) (2011): Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

49 Es wird sich im Laufe der Arbeit zeigen, dass sich dies auf das Antwortverhalten der Lehrpersonen in den Interviews auswirkte.

50 Hattie, John (2003): Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Online unter <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcon>

Dass es „auf die Lehrkraft ankommt“, wiederholen Hattie und mit ihm viele Bildungswissenschaftler/innen seit mehr als zehn Jahren. In diesem Buch werden daher österreichische Lehrpersonen und deren Verständnis und Einstellungen hinsichtlich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht knapp ein Jahrzehnt nach dem curricularen Paradigmenwechsel hin zum historischen Denken in den Fokus gerückt und umfassend untersucht, um auf diese Weise Hinweise zu der Frage zu erhalten, auf welche Weise die historische Kompetenzorientierung in der Schulpraxis rezipiert wurde.

2.2 Berufsbezogene Überzeugungen

In diesem Kapitel wird der theoretische Rahmen dargestellt, innerhalb dessen die Hauptkategorien für die Analyse der Daten entwickelt wurden. Aufgrund der Tatsache, dass die Konzeption „berufsbezogene Überzeugungen“, wie sie Reusser/Pauli vorgelegt haben⁵¹, einerseits ein breites Spektrum an Vertiefungs- und Anschlussmöglichkeiten innerhalb der Bildungswissenschaften bietet, andererseits auch in der Geschichtsdidaktik bereits rezipiert und für die empirische Forschung verwendet wurde⁵² und damit auch für zukünftige geschichtsdidaktische Forschungsprojekte potenziell anschlussfähig ist, wurde diese Konzeption als zentraler theoretischer Bezugsrahmen gewählt. Reusser/Pauli argumentieren – ähnlich wie dies in der vorliegenden Studie und im gesamten Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projektes gehandhabt wurde –, dass Lehrkräfte als Experten zu sehen sind.⁵³ Auch in diesem Sinne erschien dieser theoretische Rahmen kompatibel mit dem CAOHT/EBAHT-Projekt. Reusser/Pauli halten fest, dass es im Zusammenhang mit der Erforschung von Überzeugungen von Lehrpersonen wichtig ist, „dass noch präziser und anschlussfähig an die internationale Forschungsliteratur angegeben wird, was unter den verwendeten Konstrukten verstanden wird und wie diese gemessen werden“⁵⁴. Dies wird in der Folge offengelegt.

Dabei soll zuerst grob gezeigt werden, innerhalb welcher Kategorien in der empirischen internationalen Geschichtsdidaktik Überzeugungen diskutiert wer-

tent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003, S. 2–3 (zuletzt aufgerufen am 15.1.2019).

51 Vgl. Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Auflage. Münster/New York: Waxmann, S. 642–661.

52 Vgl. z. B. Messner/Bufß 2007; Litten 2017.

53 Vgl. Messner/Bufß 2007, S. 642.

54 Reusser/Pauli 2014, S. 654.

den, um diese dann anschließend mit der Konzeption von Reusser/Pauli in Einklang zu bringen. Nach den belgischen Geschichtsdidaktikern Voet und De Wever wird im Zusammenhang mit der Erforschung von Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen eine generelle und breite Einteilung getroffen:

1. Überzeugungen über das Wesen der Geschichte („beliefs about the nature of history, including propositions about knowledge and knowing within the field“⁵⁵).
2. Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Geschichte („beliefs about teaching history, or ideas about learning goals and effective instruction“⁵⁶).

So können Überzeugungen entweder 1. mit der Erkenntnisweise (Epistemologie) der Fachdisziplin in Zusammenhang stehen. Sie sind in diesem Sinne „Überzeugungen zu Geschichte“ oder über das „Wesen der Geschichte“. Sie können 2. mit den Lehr- und Lernprozessen im Fach Geschichte in Verbindung stehen. Erstere beziehen sich im Grunde darauf, in welchem Verhältnis Geschichte zur Vergangenheit steht. Unterschiedliche Positionen sind beispielsweise, und hier sei auf die bekannte Systematisierung der Gruppe um Maggioni verwiesen, (1) Positivismus: „Geschichte = Vergangenheit“, (2) Relativismus: Geschichte hat mit Vergangenheit nichts zu tun, (3) Criterialismus: Geschichte ist eine Interpretation der Vergangenheit nach bestimmten Kriterien.⁵⁷ Der kompetenzorientierte Lehrplan von 2008 sowie die gesamte Tradition der narrativistischen Geschichtstheorie und der Theorie des Geschichtsbewusstseins steht in der Tradition eines gemäßigten Konstruktivismus und ist in diesem Sinne mit der dritten Position – dem Criterialismus – eng verbunden. Die Theorie der Gruppe um Maggioni wird in der Literaturübersicht weiter unten noch ausführlicher dargestellt werden.

Überzeugungen zu Lehr- und Lernprozessen im Fach Geschichte beziehen sich demgegenüber nicht auf die Geschichte und ihre Struktur und Konstruktionslogik, sondern auf die Inhalte und Prozesse des Lehrens und Lernens von Geschichte. Vereinfacht geht es im Grunde um die Frage, ob ein bestimmtes Fach eher in transmissiven bzw. lehrerzentrierten oder in konstruktivistischen bzw. schülerzentrierten Settings unterrichtet werden soll. In Anlehnung an die

55 Vgl. Voet, Michiel/De Wever, Bram (2016): History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. In: *Teaching and Teacher Education* 55, S. 57–67, S. 58.

56 Vgl. ebd.

57 Vgl. z.B. Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Alexander, Patricia (2009): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. In: *The Journal of Experimental Education*, 77.3, S. 187–214.

bekannte Theorie von Bromme, die in diesem Zusammenhang auch in der Geschichtsdidaktik des Öfteren diskutiert wird, ließe sich davon auch 3. die „Philosophie des Faches“ unterscheiden, die „Auffassungen darüber, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung [das Fach] zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht“⁵⁸. In diesem dritten Bereich handelt es sich um das „Wesentliche“ des Faches⁵⁹. In der geschichtsdidaktischen Literatur wird auch von „purpose of history“⁶⁰, vom „Sinn von Geschichtsunterricht“⁶¹ oder von „Zielorientierung“⁶² gesprochen. Bei Voet/De Wever ist die Philosophie des Faches unter „ideas about learning goals“⁶³ innerhalb der oben angeführten zweiten Kategorie (Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Geschichte) angesiedelt. Bei Nitsche ist das, was hier als „Philosophie des Faches“ verstanden wird, mit dem Begriff „Ziele“ innerhalb des Konstruktes „geschichtsdidaktische Überzeugungen“ verortet⁶⁴, zumindest weist der vom Autor verwendete und offengelegte Interviewleitfaden darauf hin. Bei Messner/Buff wird die „Zielorientierung“, also die Frage, ob das Ziel des Unterrichts in der Prozessorientierung, der Vergangenheits- und Geschichtsorientierung oder in der Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung besteht (Theoriehintergrund

-
- 58 Bromme, Rainer (2014): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster/New York: Waxmann, S. 97
- 59 Vgl. Litten, Katharina (2017): *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. In: Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 14. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 142. Sie versteht darunter die Frage „nach dem Wesentlichen oder dem Sinn“ des Faches, ordnet die Philosophie des Faches als Unterkategorie der berufsbezogenen Überzeugungen und beschreibt sie als „lerninhaltspezifische Überzeugungen“.
- 60 McCrum, Elizabeth (2013): *History teachers' thinking about the nature of their subject*. In: *Teaching and Teacher Education* 35.1, S. 73–80, hier S. 79; Evans, Ronald (1989): *Teacher conceptions of history*. In: *Theory and Research in Social Education* 17.3, S. 210–240; Evans, Ronald (1990): *Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief*. In: *Theory & Research in Social Education* 18.2, S. 101–138.
- 61 Litten 2017, S. 358.
- 62 Messner, Helmut/Buff, Alex (2007): *Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung*. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: Hep, S. 143–175, hier S. 151.
- 63 Voet/De Wever 2016, S. 58.
- 64 Vgl. Nitsche, Martin (2016): *Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel*. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): *Historisches Erzählen und Lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 171 ff.

Rohlfes⁶⁵), als „eine wichtige Facette der Philosophie des Schulfaches“⁶⁶ angesehen und als berufsbezogene Überzeugung diskutiert.

Wird die „Philosophie des Faches“ als eigene Kategorie innerhalb der Überzeugungen berücksichtigt und nicht in einer der beiden anderen Hauptkategorien mitgedacht, unterstreicht dies deren Bedeutung und kann auch im Sinne einer stärker domänenspezifischen Profilierung des Konstruktes hilfreich sein – die Philosophie eines bestimmten Schulfaches kann immer nur domänenspezifisch gedacht werden. So seien hier drei grobe Kategorien von Überzeugungen unterschieden:

1. Überzeugungen zu Geschichte.
2. Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte.
3. Überzeugungen hinsichtlich der Philosophie des Faches Geschichte.

Diese grobe Einteilung sei in der Folge weiter ausdifferenziert, indem sie im Lichte des theoretischen Rahmens der „berufsbezogenen Überzeugungen“ von Reusser/Pauli betrachtet werden.

Reusser/Pauli definieren berufsbezogene Überzeugungen

„[...] als übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologisch und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen. In Anlehnung an eine breit gefächerte Literatur verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lehrinhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr und wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“⁶⁷

Berufsbezogene Überzeugungen seien dabei teils individueller, teils kollektiver Natur, sie können explizit oder implizit sein, fragmentarisch und bisweilen auch widersprüchlich. In diesem Zusammenhang erkennen Reusser/Pauli fünf Merkmale berufsbezogener Überzeugungen, die diese von dem allgemeinen Begriff „Einstellungen“ absetzen – Überzeugungen in diesem Sinne sind Einstellungen mit den folgenden Merkmalen:

65 Rohlfes, Joachim (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

66 Vgl. Messner/Buff 2007, S. 151.

67 Reusser/Pauli 2014, S. 642–643.

1. Intentionaler Gegenstandsbezug und innere Ordnung.
 2. Affektive Aufladung und Wertbindung.
 3. Individuell verinnerlichter (kollektiver) Habitus.
 4. Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen.
 5. Schwierige Zugänglichkeit – vor allem von verhaltensnahen Überzeugungen.
- Überzeugungen sind – das wird unter (1) „Intentionaler Gegenstandsbezug und innere Ordnung“ beschrieben – immer auf etwas gerichtet, auf Inhalte, Prozesse, Personen, auf die Bildungsstruktur und Kontextmerkmale. Sie sind auch immer in Clustern vorhanden, also nicht als isoliert zu verstehen. Das bedeutet, dass Überzeugungen über das Wesen des Faches Geschichte mit dem jeweiligen bildungspolitischen/gesellschaftlichen Kontext zusammenhängen. Dass Überzeugungen (2) affektiv/emotional aufgeladen sind, bedeutet, dass sie einen normativ evaluativen Charakter besitzen. Während eine Einstellung ohne größere emotionale Involvierung vertreten werden kann, liegen Überzeugungen meist auf einer tieferen Ebene. Sie beziehen sich auf das, worauf eine Lehrperson vertraut, woran sie glaubt – auf Weltbilder, Ideen und Werte – und stellen somit ihr Professionsideal dar, welches ihrem Handeln Sicherheit und Orientierung gibt. Überzeugungen beziehen sich in diesem Zusammenhang auch auf das, was (3) oft unter „Habitus des Lehrers“ diskutiert wurde – berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis. Ein solcher Habitus würde es erlauben, unbewusst und automatisch – ohne reflexive Anstrengung – ein gegenseitiges Verständnis zu ermöglichen, berufstypische Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen und diese ähnlich zu interpretieren. Darauf aufbauend macht es der Habitus möglich, dass Probleme gleichartig gelöst werden und dabei in sozialer Abstimmung gehandelt wird.⁶⁸ Es wird darauf hingewiesen, dass angehende Lehrpersonen bereits in der Schulzeit stabile Vorstellungen und Denkgewohnheiten darüber entwickeln, wie Lernen in der Schule funktioniert bzw. nicht funktioniert, und dass daher bei nicht standardisierten Berufen, wie beispielsweise beim Lehrberuf, der Ausbildung eines Habitus eine wichtige Funktion zukommt.

Überzeugungen zeichnen sich – insofern sie lebensgeschichtlich geformt wurden – (4) durch eine hochgradige Stabilität gegenüber Umstrukturierungen aus, und zwar unter anderem deshalb, weil sie zur Stabilität von Handeln und Identität beitragen und vor Erschütterungen und Infragestellungen des eigenen Handelns schützen.⁶⁹ Tief sitzende, erfahrungsgesättigte berufsbezogene Überzeugungen würden als „psychologische ‚Frames‘, ‚Filter‘ und ‚Barrieren‘ [...] wir-

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 644–645.

⁶⁹ Ebd.

ken, die sich in der Regel nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern lassen“⁷⁰. (5) Für die Forschung sind solche Überzeugungen, insbesondere dann, wenn sie stark handlungsleitend sind, schwer zugänglich, insofern sie ein oft implizit-stummes Wissen darstellen, welches schwierig zu rekonstruieren ist. Lebensgeschichtlich erworbene Überzeugungen sind in Handlungsrouninen eingelagert und wirken implizit. Eine Schwierigkeit ist, dass sie nicht oder nur teilweise bewusst sind. Reusser/Pauli sehen dies als einen Grund für den wiederholt auftretenden Befund an, dass oft sowohl in der Lehrer/innenbildung als auch in der Forschung Inkongruenzen zwischen bewusstem Meinen, geäußerten Überzeugungen und dem von außen beobachtbaren Tun existieren.⁷¹ In der Forschung dominieren daher qualitative Zugänge, um zu solch tief sitzenden und verborgenen Überzeugungen zu gelangen: „Qualitative research methods, such as interviews, are commonly used to capture teachers’ beliefs and appear to be particularly promising for capturing their richness.“⁷² Für die Erforschung berufsbezogener Überzeugungen nennen Reusser/Pauli drei Gegenstandsbereiche, die sich auf verschiedene Dimensionen beziehen.⁷³

Gegenstandsbereiche	Bezogen auf
1. Allgemeine und domänenspezifische epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	Überzeugungen über Wesen und Struktur von Fächern, Fachgebieten, konkreten Lerngegenständen und Lernmedien
	Überzeugungen über die Prozesse des Lehrens und Lernens
2. Personenbezogene Überzeugungen	Überzeugungen über Akteure des bildungsbezogenen Handelns im Schulkontext, v.a. professionsbedingte Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte
	Überzeugungen über Schüler/innen
	Überzeugungen über die Lehrer/innenbildung
	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
3. Kontextbezogene Überzeugungen	Überzeugungen zu Merkmalen des engeren (einzelschulischen) und weiteren (gesellschaftlichen) Kontextes der Tätigkeit der Lehrpersonen
	Überzeugungen zu Bildung, Schule und Lehrberuf in der Gesellschaft
	Überzeugungen zu Zielen, Aufgaben und Funktionen der Schule

Tabelle 5: Gegenstandsbereiche berufsbezogener Überzeugungen nach Reusser/Pauli 2014.

⁷⁰ Ebd., S. 645.

⁷¹ Ebd., S. 655.

⁷² Voet/De Wever 2016, S. 60.

⁷³ Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 650 ff.

In der Folge soll die Systematisierung so erweitert und adaptiert werden, dass sie noch spezifischer und speziell auf qualitativ-empirische Forschung gemünzt, berufsbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen auszudifferenzieren vermag. Es handelt sich daher um eine domänenspezifisch gewendete Weiterentwicklung der Konzeption, die eine tragfähige Basis darstellen kann. Daraufhin wird dargelegt, innerhalb welcher der einzelnen Unterkategorien der Forschungszugang der vorliegenden Studie angesiedelt ist.

Im von Reusser/Pauli vorgeschlagenen Gegenstandsbereich 1) Epistemologische Überzeugungen werden a) Überzeugungen zu Geschichte eingeordnet. Die b) „Philosophie des Faches“ wird ebenfalls als eine Unterkategorie der epistemologischen Überzeugungen definiert, insofern als sie stark damit zusammenhängt, was als das „Wesen“ bzw. das „Wesentliche“ des Lerngegenstands Geschichte angesehen wird. Innerhalb dessen, was Reusser/Pauli als Überzeugungen über die Prozesse des Lehrens und Lernens bezeichnen, werden in unserer Systematisierung c) Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte und d) Überzeugungen zu Lernmedien, wie das Geschichtsschulbuch usw., eingeordnet (Überzeugungen zu den „eigentlichen Medien der Geschichte“ – Quellen und Darstellungen – gehören dabei zur Kategorie 1a, insofern als sie zutiefst mit den Überzeugungen zu Geschichte und ihrer Konstruktionslogik zusammenhängen). In Forschungen zu Geschichtsunterricht in Österreich zeigte sich, dass das Geschichtsschulbuch sowie Arbeitsblätter eine äußerst große Rolle spielen und in diesem Sinne die mit Lernmedien zusammenhängenden Überzeugungen den Geschichtsunterricht in der Praxis stark beeinflussen.⁷⁴ Daher ist die explizite Beachtung dieser Kategorie innerhalb der berufsbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen der Erforschung von Lehrkräften und Geschichtsunterricht in der Praxis potenziell förderlich.

Innerhalb des Gegenstandsbereiches II (personenbezogene Überzeugungen) seien a) Überzeugungen zur Rolle von Geschichtslehrpersonen sowie b) Überzeugungen zur Geschichtsdidaktik und zur geschichtsdidaktischen Lehrer/innenbildung positioniert. Innerhalb des noch wenig erforschten Gegenstandsbereiches III (kontextbezogene Überzeugungen) werden a) Überzeugungen zum Lehrplan Geschichte als zentraler normativer Kontext, innerhalb dessen Lehrpersonen sich im schulischen Umfeld bewegen, und b) Überzeugungen zu aktuellen bildungspolitischen Strömungen, welche den Geschichtsunterricht be-

74 Vgl. Bernhard 2019c; Bernhard/Kühberger 2018.

treffen (wie aktuell beispielsweise die Kompetenzorientierung), eingeordnet. Während Überzeugungen über den Lehrplan Geschichte aus derzeitiger Sicht stärker berufsbiografisch geprägte Einstellungen zur fachspezifischen Kompetenzorientierung bedeuten, bezieht sich die Kategorie Überzeugungen über aktuelle bildungspolitische Strömungen stärker auf die Kompetenzorientierung als allgemeinen schulischen Paradigmenwechsel. Es kann davon ausgegangen werden, dass für viele Lehrpersonen diese Unterscheidung keine Rolle spielt, insofern möglicherweise weniger zwischen einer allgemeinen und einer fachspezifischen Kompetenzorientierung unterschieden wird. Um daher trennschärfer einordnen zu können, auf welchen Ebenen Lehrpersonen argumentieren, scheint in diesem Zusammenhang die Einführung von zwei Kategorien hilfreich und hat sich, wie im Verlauf des Buches gezeigt werden wird, als förderlich für die Beantwortung der Forschungsfragen erwiesen.

Die vorliegende Systematisierung kann als Rahmen für die empirische Erforschung von Überzeugungen von Lehrpersonen aus geschichtsdidaktischer Perspektive herangezogen werden und ist gleichzeitig innerhalb der allgemeinen Bildungswissenschaft anschlussfähig.

Reusser/Pauli 2014		Bernhard 2020 fachspezifisch gewendet
1. Allgemeine und domänenspezifische epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	Überzeugungen über Wesen und Struktur von Fächern, Fachgebieten, konkreten Lerngegenständen und Lernmedien	1a Überzeugungen zu Geschichte 1b Philosophie des Faches: Überzeugungen über die Ziele, den Sinn und den Bildungswert des Geschichtslernen für das Individuum und die Gesellschaft
	Überzeugungen über die Prozesse des Lehrens und Lernens	1c Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte
		1d Überzeugungen zu Lernmedien
2. Personenbezogene Überzeugungen	Überzeugungen über Akteure des bildungsbezogenen Handelns im Schulkontext, v. a. professionsbedingte Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte	2a Überzeugungen zur Rolle von Geschichtslehrpersonen
	Überzeugungen über Schüler/innen	
	Überzeugungen über die Lehrer/innenbildung	2b Überzeugungen zur Geschichtsdidaktik und zur geschichtsdidaktischen Lehrer/innenbildung
	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	

3. Kontextbezogene Überzeugungen	Überzeugungen zu Merkmalen des engeren (einzelschulischen) und weiteren (gesellschaftlichen) Kontextes der Tätigkeit der Lehrpersonen	3a Überzeugungen über den Lehrplan Geschichte
	Überzeugungen zu Bildung, Schule und Lehrberuf in der Gesellschaft	3b Überzeugungen über bildungspolitische Strömungen, die das Fach Geschichte betreffen
	Überzeugungen zu Zielen, Aufgaben und Funktionen der Schule	

Tabelle 6: Geschichtsdidaktische Ausdifferenzierung von berufsbezogenen Überzeugungen.

Überzeugungen zu Geschichte und zum Lehren und Lernen von Geschichtslehrpersonen wurden – wie die Literaturübersicht unten zeigen wird – oft erhoben. Weniger häufig wurden kontextbezogene Überzeugungen, wie Überzeugungen und Einstellungen im Zusammenhang mit Reformen von Lehrplänen, untersucht. Um die Überzeugungen und das Handeln der Lehrpersonen zu verstehen, muss aber der gesellschaftliche und schulische Kontext, innerhalb dessen sich Überzeugungen ausprägen und zu dem selbst auch Überzeugungen vorhanden sind, berücksichtigt werden. Voet/De Wever fanden in diesem Zusammenhang heraus:

„[...] influences within the school context, such as the history curriculum, collegial interactions, or students' abilities, also play an important role when it comes to teachers' thoughts and ideas about teaching the subject.“⁷⁵

Auch Maggioni hebt in diesem Sinne die Bedeutung von kontextbezogenen Faktoren auf der Schulebene im Zusammenhang mit dem historischen Denken hervor, die sie als möglicherweise bedeutender als Einsichten in die Geschichte als Disziplin sieht (Kultur des Systems Schule):

„[...] Hence, it is unlikely that students develop the capacity to think historically without a sustained commitment on the part of the school system that encourages teachers to focus on this goal.“⁷⁶

In diesem Sinne wird bei der Erforschung von kontextbezogenen Überzeugungen auch nach schulischen Einflussfaktoren im Zusammenhang mit dem historischen Denken gefragt werden. Im vorliegenden österreichischen Fall gibt es

⁷⁵ Voet/De Wever 2016, S. 66.

⁷⁶ Maggioni, Liliana (2010): Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically, PhD. Maryland, S. 333.

vonseiten der Bildungspolitik, von dem gesamten Schulsystem und größtenteils in der Lehrer/innenbildung auf jeden Fall ein Bekenntnis zu historischem Denken (fachspezifische Kompetenzorientierung ist normativ vorgegeben). Nach vielen Anstrengungen zur Durchsetzung des domänenspezifischen Kompetenzmodells in Österreich mittels Aus- und Fortbildung stellt sich allerdings die Frage, wie die Reform bei Lehrpersonen angekommen ist und wie es um das Verständnis des Lehrplanes und der fachspezifischen Kompetenzen bestellt ist. Kühberger berichtet – ohne dies empirisch zu belegen –, dass Lehrpersonen auch im Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit Kompetenzen oft auf allgemeinere Konzepte der Pädagogik rekurrieren und führt explizit die bekannten „Klippert-Methoden“ an.⁷⁷ Ihre Methodenpraxis würden sie indes weniger durch den geschichtsdidaktischen Diskurs zu Kompetenzorientierung inspirieren lassen. Kann dieser Befund empirisch bestätigt werden?

In diesem Buch werden die Ergebnisse des CAOHT/EBAHT-Projektes innerhalb der Kategorie der kontextbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen präsentiert. In der folgenden Gliederung werden die zu erforschenden Konstrukte fett hervorgehoben und damit wird noch einmal explizit verdeutlicht, worauf sich die in diesem Buch referierte Forschung bezieht. In Klammern werden Publikationen angeführt, in denen Forschungen des CAOHT/EBAHT-Teams besprochen werden, die sich auf andere Aspekte der berufsbezogenen Überzeugungen beziehen.

Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen

1. Epistemologische Überzeugungen
 - a) Überzeugungen zu Geschichte
 - b) Philosophie des Faches (Bernhard 2017b; Bernhard 2021)
 - c) Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte (Kipman/Kühberger 2019.
 - d) Überzeugungen zu Lernmedien (Bernhard 2019c; Kipman/Kühberger 2019.
2. Personenbezogene Überzeugungen
 - a) Überzeugungen zur Rolle von Geschichtslehrpersonen
 - b) Überzeugungen zur Geschichtsdidaktik und Ausbildung von Geschichtslehrpersonen (Kipman/Kühberger 2019)
3. Kontextbezogene Überzeugungen
 - a) Überzeugungen über den Lehrplan Geschichte
 - b) Überzeugungen über aktuelle bildungspolitische Strömungen, die das Fach Geschichte betreffen

⁷⁷ Vgl. Kühberger 2015, S. 17; Klippert, Heinz (2010): Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

2.3 Forschungsfragen

Innerhalb der dargelegten Systematisierung werden in der vorliegenden Studie folgende zentrale Forschungsfragen behandelt:

1. Welche Rolle spielen Kompetenzen historischen Denkens acht Jahre nach Einführung des fachspezifisch kompetenzorientierten Lehrplans in Österreich im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in den berufsbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen?
2. Welches Kompetenzverständnis weisen Lehrpersonen auf, wenn sie über Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht sprechen?
3. Wodurch speisen Lehrpersonen ihr Kompetenzverständnis und welche Rolle spielt der fachspezifisch kompetenzorientierte Lehrplan in diesem Zusammenhang?
4. Welche Überzeugungen und Einstellungen hinsichtlich der fachspezifischen Kompetenzorientierung existieren unter Lehrpersonen? Gibt es diesbezüglich Vorbehalte? Wenn ja, wie werden diese begründet?

Synthetisierende Forschungsfrage

5. Auf welche Weise können die in dieser Studie hervorgebrachten Ergebnisse für die Praxis des Geschichtsunterrichts in Österreich und zur Steigerung eines qualitativ hochwertigen auf historischem Denken basierenden Geschichtsunterrichts genutzt werden?

Um die übergeordnete Forschungsfrage 1 zu beantworten, ist es notwendig zu gewährleisten, dass unterschiedliche Konzeptionen von historischer Kompetenzorientierung, die möglicherweise im Feld anzutreffen sind, nicht als eine Einheit aufgefasst werden und auf diese Weise die Ergebnisse verzerrt werden. Daher ist es in einem ersten Schritt notwendig, die Frage danach zu stellen, was Lehrpersonen grundsätzlich darunter verstehen, wenn von „Kompetenzen im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht“ die Rede ist (Forschungsfrage 2). Für die Interpretation der Interviewtexte (aber auch für die Interpretation der Ergebnisse von quantitativen Studien zu Kompetenzorientierung) ist es notwendig, herauszuarbeiten, zu welchem Grad sich das Verständnis eines zentralen Konstruktes vonseiten der interviewten Personen mit dem Verständnis der Forscher deckt. Thünemann zufolge haben „subjektive Lehrertheorien guten Geschichtsunterrichts einen harten fachspezifischen Kern [...], der jedoch durch allgemeinpädagogische Kognitionen überlagert ist“⁷⁸. Andere geschichtsdidaktische Studien geben punktuelle Hinweise darauf, dass im Zusammenhang mit

⁷⁸ Thünemann, Holger (2012): Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/

Geschichtsunterricht eher allgemeinpädagogisch und weniger fachspezifisch gedacht wird.⁷⁹ Wie sich dies im Zusammenhang mit österreichischen Lehrpersonen und deren Verständnis von Kompetenzen im Geschichtsunterricht darstellt, wird in einem ersten Schritt untersucht werden.

Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Aspekt von Überzeugungen zu Kompetenzorientierung ist, wie schon dargelegt, dass diese generell innerhalb des Kontexts Schule und Schulsystem als Ganzes untersucht werden müssen. Nicht nur im Unterrichtsfach Geschichte wurde Kompetenzorientierung eingeführt, sondern das gesamte Schulsystem wurde umgestellt. Dabei handelt es sich um eine Reform, die innerhalb von relativ kurzer Zeit von oben und von außen an die Schule und an die Lehrpersonen herangetragen wurde.⁸⁰ Dieser weitere bildungspolitische Kontext und die nicht fachspezifischen Diskurse innerhalb der im Zusammenhang mit der Einführung von Kompetenzorientierung entstandenen „Diskursarena“ werden aller Wahrscheinlichkeit nach das Denken über historische Kompetenzorientierung beeinflussen, obwohl sie mit dem historischen Denken an sich nichts zu tun haben. Einstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich der fachspezifischen Kompetenzorientierung (Forschungsfrage 4) müssen in diesem Kontext, der möglicherweise bestimmte Überzeugungen hervorgebracht hat, interpretiert werden. Die von Reusser/Pauli aufgeworfenen Fragestellungen, wie einzelschulische und gesellschaftliche Kontexte der Tätigkeiten der Lehrperson oder das Ansehen der Lehrperson in der Gesellschaft, spielen hierbei eine Rolle. Wenn davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Konzeptionen aus verschiedenen Kontexten das Verständnis und die Einstellungen der Lehrpersonen zu Kompetenzorientierung beeinflussen, stellt sich die Frage, auf welche Weise Lehrpersonen ihr Kompetenzverständnis konstruieren und inwiefern der fachspezifisch kompetenzorientierte Lehrplan in diesem Zusammenhang den Bezugsrahmen darstellt (Forschungsfrage 3).

Um die praktische Relevanz der Ergebnisse zu gewährleisten, ist auch die Frage zu stellen, was die Befunde der Studie für die Praxis der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen und für die Bildungspolitik bedeuten können (Forschungsfrage 4). Ein zentrales Ziel der Studie ist es in diesem Sinne, aufbauend

Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–54, hier S. 52.

79 Vgl. Waldis, Monika/Nitsche, Martin/Marti, Philipp/Hodel, Jan/Wyss, Corinne (2014): Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13.1, S. 32–49.

80 Vgl. dazu Pichler 2016.

auf empirische Ergebnisse konkrete Vorschläge für die Verbesserung von Geschichtsunterricht im Sinne einer stärkeren Fundierung im historischen Denken anzubieten. Diese Vorschläge sollen dabei auf den Stimmen, Ideen und Ausführungen von in der Praxis stehenden österreichischen Lehrpersonen basieren.

2.4 Literaturübersicht

2.4.1 Kategorien der Literaturübersicht

Die Erforschung von berufsbezogenen Überzeugungen ist innerhalb eines weiteren Rahmens – der Forschung zu Geschichtslehrpersonen – verortet. Dieser Forschungsbereich hat sich erst in den letzten Jahren zu einem wichtigen Feld der Geschichtsdidaktik entwickelt. Trotz der allgemein angenommenen zentralen Bedeutung von Lehrpersonen stellte Hasberg noch im Jahr 2010 für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik fest, dass „der Lehrer selten zum Gegenstand des Interesses [...] – viel weniger noch zum Gegenstand der Forschung geworden ist“⁸¹. In diesem Sinne wies Thünemann auf Blömeke⁸², rekurrierend, darauf hin, dass das Defizit hinsichtlich der Forschung zu Lehrpersonen problematisch sei – 30 % der Leistungen der Schüler/innen würden auf Unterschiede im Wissen, Handeln und den Einstellungen jener Lehrpersonen, welche die Schüler/innen unterrichten, zurückzuführen sein.⁸³ Das Diktum „Teachers make no difference!“, welches den Diskurs über eine lange Zeit hinweg bestimmt habe, sei damit widerlegt. Sowohl Hasbergs als auch Thünemanns Aussagen sind relativ kurz nach der Veröffentlichung der Hattie-Studie⁸⁴ im Jahr 2009 erfolgt

-
- 81 Hasberg, Wolfgang (2010): Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9, S. 159–179. Einige frühe Beiträge zu Lehrpersonen, insbesondere zu deren erwünschten Kompetenzen sind Hasberg, Wolfgang (2005): Von PISA nach Berlin. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56, S. 684–702; Pandel 2005; Jung, Michael/Thünemann, Holger (2007): Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6, S. 243–252; Sauer, Michael (2012): Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 63.5/6, S. 324–348.
- 82 Vgl. Blömeke, Siegrid (2009): Voraussetzungen bei der Lehrperson. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 122–126, hier S. 123.
- 83 Vgl. Thünemann 2012, S. 40
- 84 Hattie, John (2009): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Abingdon: Routledge. Für eine geschichtsdidaktische Auseinandersetzung vgl. Demantowsky, Marko/Waldis, Monika (2014): John Hatties „Visible Learning“

und fanden somit in einer Zeit statt, die in dieser Hinsicht wohl einen Wendepunkt markiert. Denn obwohl Daumüller noch im Jahr 2012 ausführte: „Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer als individuelle Persönlichkeiten mit eigenen Perspektiven waren bis heute aus der Diskussion ausgeblendet“⁸⁵ und im Handbuch „Praxis des Geschichtsunterrichts“ für das Thema der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen gerade einmal 15 Seiten in zwei Bänden vorgesehen waren, sind Geschichtslehrpersonen nur einige Jahre später ein zentrales Thema der geschichtsdidaktischen Forschung geworden. Waldis u. a. sprachen bereits im Jahr 2014 in diesem Zusammenhang von einer „Zunahme von Arbeiten zu Geschichtslehrpersonen“⁸⁶. Bei der Tagung *Geschichtsdidaktik empirisch*, welche im Jahr 2017 in Basel stattfand und mit dem Anspruch auftrat, einen repräsentativen Querschnitt der geschichtsdidaktischen Forschung im deutschsprachigen Raum abzubilden, befasste sich bereits eine relative Mehrheit der präsentierten Projekte mit (angehenden) Geschichtslehrpersonen. Auch deren Überzeugungen und Einstellungen wurden in zahlreichen Beiträgen diskutiert.⁸⁷

Hier soll nun eine Literaturübersicht der geschichtsdidaktischen Forschung vorgelegt werden, in der empirische Beiträge zu kontextbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen (im Sinne der oben aufgestellten Charakterisierung), die bis zum Jahr 2017 erschienen sind, referiert werden. Auch werden sowohl Forschungen zu Geschichtslehrpersonen in der Kategorie „Überzeugungen zu Geschichte“ als auch Beiträge, welche der Kategorie „Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte“ in die Literaturübersicht aufgenommen und damit auch epistemologische Überzeugungen (nach der oben beschriebenen Systematisierung) in den Blick genommen. Für die Frage eines kompetenzorientierten Unterrichts, in dem das historische Denken eine Rolle spielt, sind die Überzeugungen zu Geschichte, aber auch die Überzeugungen zum Lernen von Geschichte relevant. Auch wenn für die vorliegende Studie diese beiden Arten von Überzeugungen bei den österreichischen Lehrpersonen nicht explizit erhoben

und die Geschichtsdidaktik. Grenzen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13, S. 100–116.

85 Daumüller, Markus (2012): Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 272–273, S. 370–385, hier S. 372–373.

86 Waldis u. a. 2014, S. 47.

87 Vgl. Bernhard, Roland (2018b): Geschichtsdidaktik empirisch 17. Tagungsbericht. Online unter <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7524> (zuletzt aufgerufen am 16.1.2019).

wurden, ist die entsprechende Literatur für die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse relevant. Aus diesem Grund wurden die entsprechenden Beiträge für die Literaturübersicht berücksichtigt. Die Forschung zur Philosophie des Faches und die diesbezügliche Literatur stellen keinen Gegenstand der Literaturübersicht dar, da diese an anderer Stelle ausführlich besprochen wird.⁸⁸

2.4.2 Forschung zu epistemologischen und kontextbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen

Eine frühe Studie zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen wurde von Wineburg/Wilson im Jahr 1991 vorgelegt. Die beiden Forscher in Stanford (USA) führten Beobachtungen und Interviews mit Geschichtslehrpersonen durch. Zwei als besonders effektiv geltende Lehrpersonen („experts“, „wise practitioners“⁸⁹) werden in dem Beitrag als Fallstudien vorgestellt und es wird nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht. Die Studie zielte auf Überzeugungen zu Geschichte und zum Lehren und Lernen von Geschichte und thematisierte die Frage, ob und wie diese zusammenhängen.

Wie sich im Feld zeigte, waren die beiden Lehrkräfte – Jensen und Price – imstande, die Aufmerksamkeit ihrer Schüler/innen zu fesseln sowie eine Diskussion über Geschichte über den Unterricht hinaus anzustoßen – sie werden auf dieser Basis als gute Geschichtslehrpersonen vorgestellt:

„In both classrooms, the issues of history spilled over the neat 50-minute periods and continued to dominate discussions well after bells had rung. As students put away their books and left for the next class, we heard them comment, not about the Friday night dance or the basketball game, but about virtual representation and triggering events. In both rooms, the atmosphere sizzled with ideas.“⁹⁰

Interessant ist dabei die Feststellung, dass die beiden Lehrkräfte vollständig unterschiedliche Lehr-Lern-Konzepte aufwiesen. Price bevorzugte eine lehrerzentrierte direkte Instruktion und eine kontrollintensive Unterrichtsführung, in der seine Stimme stark im Klassenraum präsent war – beispielsweise im gelenkten Unterrichtsgespräch, in der Diskussionsleitung, in der Verteilung der Redegelegenheiten an die Schüler/innen und durch das Notieren von Schlüsselsätzen an der Tafel. Dahingegen präferierte Jensen eine offene Konzeption des Unter-

⁸⁸ Vgl. Bernhard 2021.

⁸⁹ Wineburg, Samuel/Wilson, Suzanne (1991): Models of Wisdom in the Teaching of History. In: The History Teacher 24.4, S. 395–412, hier S. 411.

⁹⁰ Wineburg/Wilson 1991, S. 407.

richts, im Zuge derer in Kleingruppensettings gearbeitet wird und die Selbsttätigkeit der Schüler/innen, Diskussionen unter ihnen und Präsentationen von ihnen im Mittelpunkt stehen, während die Stimme der Lehrkraft „eher still“ ist („largely mute“⁹¹). Dennoch werden beide Lehrpersonen als effektiv beschrieben – die zugrundeliegenden Dimensionen von Effektivität von Geschichtslehrpersonen bleiben in dem Beitrag allerdings vage. Die Gründe für die Effektivität der beiden Geschichtslehrpersonen werden nicht nur darin gesehen, dass sie über ein großes inhaltliches Wissen verfügten und fähig waren, den Unterricht gut zu strukturieren und den Lernenden die Lernziele deutlich zu machen. Durch eine tiefergehende Erforschung der Überzeugungen zu Geschichte wurde deutlich, dass die beiden Lehrkräfte große Gemeinsamkeiten aufwiesen. So gaben beide in ihrem Unterricht dem, was in der Geschichtsdidaktik unter Basiskonzepten⁹² diskutiert wird, einen breiten Raum: „To them, history is not an endless parade of names and dates but an intriguing story filled with discernible patterns and trends.“⁹³ Strukturmerkmale der historischen Erkenntnis wie Konstruktivität, Perspektivität, Partialität, Selektivität und Retrospektivität⁹⁴ spielten in ihrem Unterricht eine wichtige Rolle:

„Both teachers see history as a human construction, an enterprise in which people try to solve a puzzle with some of the pieces faded, some distorted beyond recognition, and some lost to the dust of time.“⁹⁵

Sie vermittelten ihren Schülerinnen und Schülern den Unterschied zwischen Fakten der Vergangenheit und Geschichte als gedeutete Vergangenheit:

„We can know certain facts about people, events, and deeds, Jensen and Price assure their students, but as soon as we turn to questions of significance – of why something happened versus the mere fact of its happening – history becomes an act of judgment.“⁹⁶

91 Ebd.

92 Vgl. Kühberger, Christoph (2012): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

93 Wineburg/Wilson 1991, S. 408.

94 Vgl. dazu für den deutschsprachigen Raum Borries, Bodo von (2004): Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der Wissensgesellschaft. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 30–48.

95 Wineburg/Wilson 1991, S. 408.

96 Ebd.

Auch wurde deutlich, dass in ihrem Unterricht Darstellungen im Schulbuch nicht nur positivistisch verstanden wurden, sondern dass der Erzählcharakter der Schulbuchnarrationen hervorgehoben und reflektiert wurde:

„Sometimes the textbooks entered the fray of conflicting interpretations; at other times, they acted as foils for the teachers' favored interpretations; at still other times, they served as resources to help students follow the story line of history.“⁹⁷

Diese Fallstudie ließe sich als ein Argument für die übergeordnete Bedeutung domänenspezifischen epistemischen Wissens ins Treffen führen und könnte darauf hinweisen, dass 1. konstruktivistische Überzeugungen im Zusammenhang mit Geschichte nicht notwendigerweise mit konstruktivistischen Überzeugungen im Zusammenhang mit dem Lehr-Lern-Konzept korrelieren müssen und dass 2. allgemeine Überzeugungen zum Lehren von Geschichte eine geringere Rolle für guten Geschichtsunterricht spielen als Überzeugungen zu Geschichte. Diese Studie lässt sich in diesem Sinne auch als Hinweis darauf lesen, dass die von der historischen Kompetenzorientierung im Sinne der narrativistischen Geschichtstheorie geforderten gemäßigt konstruktivistischen Vorstellungen zu Geschichte („Criterialismus“) ein zentrales Element guten Geschichtsunterrichts darstellen.

Auch die im Jahr 1994 publizierte Studie von McDiarmid zeigte, dass konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen aus Michigan (USA) zu Geschichte nicht zwangsläufig mit konstruktivistischen Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Geschichte zusammenhängen müssen.⁹⁸ Die Frage, die sich McDiarmid stellte, war, ob und wie sich das Denken von angehenden Lehrpersonen im Laufe eines Kurses im Bereich der Historiografie verändert. Dabei zeigte sich, dass eine Veränderung von Überzeugungen zu Geschichte die Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Geschichte kaum beeinflussten:

„Although most of the students seemed to develop a greater understanding of the nature of historical knowledge and inquiry, and although they could recall considerable information about particular events in the past, their views of teaching and

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Vgl. McDiarmid, Williamson (1994): Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. In: Carretero, Mario/Voss, James (Hg.): Cognitive and instructional processes in history and the social sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 159–185.

*learning reflected the experiences they had as high school students. The apparent evolution of their understanding of the subject was not reflected in their understanding of teaching and learning.*⁹⁹

McDiarmid spricht in diesem Zusammenhang von einem „apparent lack of connections between student’s understanding of history and their understanding of teaching and learning history“¹⁰⁰. Inhaltliches und historiografisches Wissen allein helfe laut McDiarmid einer Lehrperson nicht, das eigene Fach gut zu unterrichten – wenn das so wäre, „would not university instructors be the best teachers?“¹⁰¹ Daher sei in der Ausbildung nicht nur der Aufbau von inhaltlichem und historiografischem Wissen notwendig. Andere Aspekte als Wineburg/Wilson betonend, zeige die Studie, dass einem von McDiarmid damals erkennbaren Trend bzgl. „decreasing the number of teacher education courses“¹⁰² entgegen gewirkt werden müsse.

Virta berichtet im Jahr 2002 über eine Studie mit angehenden Geschichtslehrpersonen und deren Überzeugungen zum Lernen von Geschichte.¹⁰³ Als Datenbasis ihrer Studie fungierten Aufsätze von 18 angehenden Lehrpersonen in Finnland, in denen diese ihre Ideen hinsichtlich guter bzw. schlechter Geschichtslehrpersonen darlegen und beschreiben, wie sie später einmal ihren Beruf gestalten wollen würden. Komplementär dazu wurden Interviews mit fünf Lehrpersonen durchgeführt. Die Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen werden von Virta als „rather idealistic and diffuse“¹⁰⁴ beurteilt. Nachdem die Teilnehmer/innen der Studie vier Wochen unterrichteten, wurden sie noch einmal dazu angehalten, Aufsätze zu schreiben, in denen sie ihren eigenen Unterricht und den ihrer Kolleginnen und Kollegen reflektieren sollten. In dieser Studie zeigte sich, dass Geschichte in der Praxis in erster Linie mit dem Erlernen von Inhalten in Zusammenhang gebracht wird. Idealistische Zielvorstellungen würden in der Praxis teilweise aufgegeben werden, was laut Virta¹⁰⁵ bisweilen mit Schwierigkeiten in der Klassenführung zusammenhängt. Diese Studie kann

99 McDiarmid 1994, S. 180.

100 Ebd.

101 Ebd.

102 Ebd.

103 Vgl. Virta, Arja (2002): Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. In: Teaching and Teacher Education 18, S. 687–698.

104 Vgl. ebd., S. 693.

105 Vgl. ebd., S. 696.

einen Hinweis darauf geben, wieso die des Öfteren festgestellte Diskrepanz zwischen Idealvorstellungen und Unterrichtspraxis¹⁰⁶ auseinanderläuft.

Ein ähnliches Phänomen stellte Seidenfuß im Jahr 2003 fest.¹⁰⁷ Er bezieht sich in seinen Forschungen schon früh auf Ideen der Lehrerkognitionsforschung und skizziert davon ausgehend Anwendungsmöglichkeiten für die Geschichtsdidaktik. Im Anschluss daran stellt er einige Ergebnisse eines diesbezüglichen Forschungsprojektes mit sechs „Novizen“ und sechs erfolgreichen Geschichtslehrpersonen in der Hauptschule zu deren Planungskonzept vor und verwendet dabei die Methode des lauten Denkens. Die Studie lässt sich im Bereich der Erforschung von Überzeugungen zum Lehren von Geschichte einordnen. Laut Seidenfuß würden die in der universitären Lehrer/innenausbildung vermittelten konstruktivistischen Zugänge keinerlei Einfluss auf die Planungsarbeit dieser Lehrpersonen zeitigen.

Messner/Bufß veröffentlichten im Jahr 2007 eine umfassende empirische Studie zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen, die in dem Sammelband von Gautschi u. a.¹⁰⁸ als Teil einer großen Untersuchung von Geschichtsunterricht und Geschichtslehrpersonen in der Schweiz publiziert wurde.¹⁰⁹ Das Buch wurde veröffentlicht, bevor die historische Kompetenzorientierung zu einem zentralen Thema des geschichtsdidaktischen Diskurses aufstieg. Aufgrund der zentralen Bedeutung dieser Arbeit für den deutschsprachigen Raum soll dieser Beitrag hier trotzdem ausführlicher besprochen werden. Das entsprechende Kapitel nennt sich „Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung“¹¹⁰. Ausgangspunkt ist die Frage nach der guten Lehrperson, wobei unterschiedliche individuelle und soziale Faktoren darauf einen Einfluss zeitigen würden: „Merkmale der Persönlichkeit, fachliches Wissen, methodisch-didaktische Kompetenz, soziale Fähigkeiten der Klassenführung, Merkmale der Lernenden, institutioneller Kontext

106 Vgl. dazu Borries, Bodo von (1995): *Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen. I: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland.* Weinheim/München: Juventa, S. 277–344.

107 Vgl. Seidenfuß, Manfred (2003): *Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik.* In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2, S. 245–262.

108 Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.) (2007): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte.* Bern: Hep.

109 Vgl. Messner/Bufß 2007, S. 143–175.

110 Ebd.

u.a.m.“¹¹¹ Das Ziel dieser Teilstudie war es, empirisch die „Wissensbasis“, die dem didaktischen Handeln von Lehrpersonen zugrunde liegt, zu erheben, wobei in diesem Zusammenhang von jenem „Berufswissen“ gesprochen wird, das „nicht nur als explizites fachliches und didaktisches Berufswissen verstanden“ wird, „sondern auch im Sinne von impliziten didaktischen Überzeugungen und Zielvorstellungen“¹¹² vorhanden ist. Über eine quantitative Befragung von 155 Lehrpersonen, die Geschichte im neunten Schuljahr unterrichteten, wurde versucht, ein „möglichst genaues Bild darüber zu erhalten, was und wie“ im Fach unterrichtet wird, und

„welche Bildungsziele Lehrpersonen in diesem Fach verfolgen, welche didaktischen Konzepte des historischen Lehrens und Lernens die Lehrpersonen vertreten und wie das erfragte Wissen mit den Angaben über bevorzugte Handlungsmuster zusammenhängt“¹¹³.

Damit wurden neben der Philosophie des Faches („didaktische Zielorientierung“) Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte in einem umfassenden Sinne erhoben. Fachbezogene didaktische Überzeugungen bestehen für Messner/Buff¹¹⁴ im Lernkonzept, Lehrkonzept und im Rollenkonzept.

Hinsichtlich des Lehrkonzeptes fällt den Autoren auf, dass sich Rollenkonzepte „Vermittler“ und „Lerncoach“ in den Überzeugungen der Lehrpersonen „gegenseitig überhaupt nicht“ ausschließen, „sie sind nahezu unabhängig voneinander“¹¹⁵. Auch zwischen den Lehrkonzepten „Differenzierung“ und „Standardisierung“ existiert „lediglich ein relativ schwacher negativer Zusammenhang“¹¹⁶, obwohl in diesem Kontext naturgemäß ein starker negativer Zusammenhang zu erwarten gewesen wäre – Differenzierung im Unterricht kann als diametral der Standardisierung angesehen werden. Solche Befunde ziehen sich durch die Studie. Besonders interessant sind auch die schwachen negativen Zusammenhänge zwischen dem Lernkonzept „Eigenständiges Lernen“ mit dem Rollenkonzept „Lehrperson als Vermittler“ und dem Lehrkonzept „Standardisierung“. Es wäre zu erwarten gewesen, dass sich Lehrpersonen, denen das eigenständige Lernen der Schüler/innen wichtig ist, weniger stark als „Vermittler“ sehen. In diesem

111 Ebd., S. 143.

112 Ebd.

113 Ebd.

114 Vgl. ebd.

115 Ebd., S. 149.

116 Ebd., S. 159.

Zusammenhang muss die Frage nach einem möglichen sozial erwünschten Antwortverhalten gestellt werden, Messner/Buff deuten dies auch an.¹¹⁷ Die Studie kann als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass Lehrpersonen und ihr Handeln im Unterricht sich nicht ohne weiteres einfach in bestehende Schemata einordnen lassen.

Yilmaz veröffentlichte im Jahr 2008 eine qualitative Interview-Studie mit zwölf Lehrpersonen aus den USA und deren Überzeugungen zu Geschichte und entwickelte davon ausgehend eine Typologie. Obwohl die Studie in einer hochrangigen Zeitschrift publiziert wurde, ist die Arbeit der Forscherin im deutschsprachigen Raum bisher noch kaum auf Resonanz gestoßen. Sie entwickelte aus qualitativen Interviews fünf Kategorien der Konzeptualisierung von Geschichte, wobei sie in der letzten Kategorie die „most sophisticated conception of history“¹¹⁸ – die elaborierteste Überzeugung – erkennt:

- a) Geschichte als die Erinnerung einer Nation („history as a nation’s memory“),
- b) Geschichte als Erzählung über die Menschheit („history as a story of humankind“),
- c) Geschichte als Darstellung der Vergangenheit in der Gegenwart („History as an Enactment of the Past in One’s Mind“),
- d) Geschichte als Studium von Veränderung und Kampf im Laufe der Zeit („history as a study of change and struggle over time“),
- e) Geschichte als Interpretation der Vergangenheit („history as an interpretation of the past“¹¹⁹).

Auf der letzten Stufe sei historisches Denken stark ausgeprägt.¹²⁰ Die fünf Kategorien werden in der Folge in zwei große bekannte Kategorien zusammengefasst: a) Geschichte als Vergangenheit; b) Geschichte als Interpretation der Vergangenheit:

„The former is characterized by a fragmented or partial understanding of history (i. e., a chronological study of past events, cultures, and people); the latter is characterized by a cohesive and sophisticated understanding of history as an interpretation of the past.“¹²¹

117 Vgl. ebd., S. 172.

118 Yilmaz, Kaya (2008): Social Studies Teachers’ Conceptions of History: Calling on Historiography. In: The Journal of Educational Research, 101.3, S. 158–176, hier S. 165.

119 Ebd., S. 163.

120 Ebd., S. 165.

121 Ebd.

Die qualitative Stichprobe ihrer Studie deutet darauf hin, dass Lehrpersonen tendenziell den fertigen Geschichten eine größere Aufmerksamkeit schenken, ohne deren Konstruktcharakter zu berücksichtigen und jene Einflüsse zu reflektieren, die das Schreiben von Geschichte bedingen. Aufbauend auf der Unterscheidung von Kuhn/Weinstock¹²² entdeckte Yilmaz bei den meisten ihrer zwölf Probanden „naive“ epistemologische Vorstellungen im Sinne einer Gleichsetzung von Geschichte und Vergangenheit. Die Publikation mündet in die Empfehlung, in der Ausbildung Kurse vorzusehen, in der Historiografie auf einer Metaebene reflektiert wird – der Titel ihres Beitrags „Calling for Historiography“ ist in dieser Hinsicht Programm. Im Rahmen der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens wurde diese Forderung auch für die österreichische Geschichtslehrpersonenausbildung schon mehrere Male erhoben.¹²³

Im Zusammenhang mit der Erforschung von Überzeugungen zu Geschichte kam insbesondere die schon erwähnte Gruppe um Maggioni und VanSledright zu weltweiter Bekanntheit. Die von ihnen aufgestellte einfache Theorie im Zusammenhang mit „epistemic stances“ (Entwicklungsstufen von Überzeugungen zu Geschichte) hat zahlreiche geschichtsdidaktische Forschungsprojekte weltweit inspiriert. Das Team kann in diesem Zusammenhang als einflussreichste Gruppe bezeichnet werden. In der Literatur wird wiederholt auf einen Vortrag rekurriert, den Maggioni, VanSledright und Reddy auf der EARLI-Konferenz im Jahr 2009¹²⁴ gehalten haben. In diesem Jahr erschien auch ein Beitrag von Maggioni, VanSledright und Alexander, in welchem diese die „Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire“ (BLTHQ) vorstellen.¹²⁵ Dieser Fragebogen zielte darauf ab, epistemologische Überzeugungen („epistemic cognition in history“¹²⁶, Überzeugungen zu Geschichte) reliabel und valide zu mes-

122 Vgl. Kuhn, Deanna/Weinstock, Michael (2002): What is epistemological thinking and why does it matter? In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 121–144.

123 Bernhard 2018a; Bernhard/Kühberger 2017, 2019.

124 Vgl. Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Reddy, Kimberly (2009a): Epistemic talk in history. Biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Amsterdam, Netherlands.

125 Vgl. Maggioni u.a. 2009, S. 187–214. Später wurde dieser Fragebogen zum BHQ weiterentwickelt: „In an attempt to increase the reliability of the scales, items of the BLTHQ with low loadings on the theoretically meaningful factors were substituted with new statements, previously tested in a pilot study with college students“ (Maggioni 2010, S. 120).

126 „Epistemic cognition has been defined as the cognitive process enabling individuals to consider the criteria, limits, and certainty of knowing“ (S. 188).

sen und damit auch diesbezügliche Änderungen in den Überzeugungen der Probanden festzustellen. Maggioni u.a. gehen dabei (aufbauend auf Arbeiten von King/Kitchener¹²⁷, Kuhn/Weinstock¹²⁸ und Lee/Shemilt¹²⁹) von drei Entwicklungsstufen von Überzeugungen zu Geschichte aus. Diese drei Entwicklungsstufen innerhalb einer linearen Entwicklungslogik von wenig reflektiert bis reflektiert sind die folgenden:

1. Copier stance,
2. Borrower stance,
3. Criterialist stance.

Auf der ersten Entwicklungsstufe „copier stance“ können Menschen keinen Unterschied zwischen der Vergangenheit und der Geschichte erkennen. Geschichte bildet demnach die Vergangenheit positivistisch ab: „We termed the epistemic stance underlying this view the copier stance, to emphasize that the historian was perceived as a transparent (and thus faithful) conduit of the past.“¹³⁰ Auf der zweiten Entwicklungsstufe „borrower stance“ entsteht die Einsicht, dass die meisten Quellen, die uns etwas von der Vergangenheit berichten, von Menschen beeinflusst und damit verzerrt sind. Daher wird die Möglichkeit der „Wahrhaftigkeit“ von historischen Darstellungen bezweifelt und eine eigene Version der Geschichte hergestellt, „to paint a vision of the past by putting together the best, most convincing pieces of testimonies from different witnesses“¹³¹. Geschichte wird dabei vollständig relativ und hat nichts mehr mit Wissenschaft zu tun:

„We named the epistemic stance underlying this idea of evidence the borrower stance to highlight that individuals tend to borrow their story from accounts or pieces of accounts on the basis of instinctive preferences or casual selections.“¹³²

In dieser Stufe haben Menschen noch kein Bewusstsein über die Prozesse, mit denen Historiker/innen Quellen als Evidenzen zu historischen Darstellungen

127 Vgl. King, Patricia/Kitchener, Karen (2002): The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 37–61.

128 Kuhn/Weinstock 2002.

129 Vgl. Lee, Peter/Shemilt, Dennis (2003): A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. In: Teaching History, 113, S. 13–24.

130 Maggioni u.a. 2009, S. 194.

131 Ebd.

132 Ebd.

verarbeiten. Sich widersprechende Quellen werden innerhalb dieser Stufe als beunruhigend empfunden – sie verleiten dazu, Geschichte lediglich als eine Frage von Meinung anzusehen:

„Whenever they were faced with biased witnesses and lack of accurate reports, students tended to find attractive the idea that history was an impossible undertaking or just a matter of opinion.“

Die Beforschung der Vergangenheit ist damit im Prinzip unmöglich, insofern als keine wissenschaftlichen Aussagen getroffen werden können. Auf der dritten epistemologischen Entwicklungsstufe „*criticalist stance*“ wird erkannt, dass durch die Berücksichtigung der Perspektivität von Quellen und durch die Übereinstimmung in verschiedenen Quellen Historiker/innen prinzipiell die Möglichkeit haben, das Problem der Verzerrung durch historisches Denken in den Griff zu bekommen. „Now the investigation of the past becomes possible again“¹³³:

*„We named this epistemic stance the criticalist stance, to underline the ability of historical thinkers to use the disciplinary tools and criteria for historical inquiry and to focus on a multiplicity of particulars without losing the capacity to perceive a broader view.“*¹³⁴

Diese Bewegung hin zu einem kriteriengeleiteten historischen Denken kann in einem dialektischen Sinne als These, Antithese und Synthese bezeichnet werden. Wenn der Objektivismus in Stufe 1 die These darstellt, ist der Relativismus auf Stufe 2 die Antithese – der Ausschlag des Pendels in die Gegenrichtung. Die wissenschaftsorientierte Stufe 3 ist in diesem Sinne die ausgleichende Synthese. Es wird noch gezeigt werden, wie ähnliche Dynamiken in mehreren Bereichen der Geschichtsdidaktik eine Rolle spielen. Wie schon erwähnt, entsprechen die Ziele des österreichischen Kompetenzmodells jedenfalls einer *criticalist epistemic stance*, insofern als historisches Denken eng mit der Analyse und selbstständigen Beurteilung von fertigen Geschichten gemäß bestimmten Kriterien verbunden ist. In dem Beitrag wird die Entwicklung eines quantitativen Fragebogens beschrieben, der auf dieser Unterscheidung von Entwicklungsstufen von Überzeugungen zu Geschichte basiert. Der Fragebogen wurde mit 75 Lehrpersonen

133 Ebd., S. 195.

134 Ebd.

der Elementarstufe und mit der Hilfe von fünf Universitätsprofessoren für Geschichte, die als *criterialist* eingeschätzt wurden, getestet und validiert.

Ein Vorläufer dieser Studie wurde bereits im Jahr 2004 von Maggioni u.a. publiziert.¹³⁵ 72 Lehrpersonen, die an einem einjährigen Professionalisierungsprogramm teilnahmen, wurden sowohl zwei Monate vor dem Kursstart als auch zwei Monate nach Kursende mithilfe des Fragebogens zu Überzeugungen zu Geschichte getestet. Maggioni u.a. gehen davon aus, dass sich epistemologische Überzeugungen zu Geschichte im Zuge von Bildungsveranstaltungen weiterentwickeln würden. Ein Test am Anfang des Kurses zeigte, dass 37 der Lehrpersonen sich auf der höchsten Ebene (*criterialist*) befanden, während 35 einem *relativist epistemic stance* zugeordnet wurden. Nach dem Kurs, der theoretisch die Anzahl jener Lehrpersonen, die kriteriengeleitet über Geschichte dachten, erhöhen müsste, waren allerdings nur mehr 29 Lehrpersonen *criterialist* und 43 *relativist*. Durch den Kurs änderte sich die knappe Mehrheit von *criterialist*-Lehrpersonen zu einer satten Mehrheit von *relativist*-Denkern. Damit zeigte sich:

*„the shifts we observed indicate that individual movements across different epistemological positions are not unidirectional, supporting the hypothesis that progression in historical thinking does not follow a rigid, stage-like path.“*¹³⁶

Es kann also durchaus zu einer Entwicklung von Überzeugungen zu Geschichte im Rahmen der Ausbildung kommen – wenn auch nicht zwangsläufig in die gewünschte Richtung einer Weiterentwicklung zu einem stärker reflektierten Zugang hin. Letzteres wurde als „worrisome“ bezeichnet, insofern als sich relativistische Positionen und historisches Denken generell ausschließen.¹³⁷ Davon ausgehend wird vorgeschlagen, dass in der Lehrerbildung noch stärker die epistemologischen Grundlagen der Fächer reflektiert werden sollten, um historische Denkprozesse stärker im Unterricht ankommen zu lassen.¹³⁸

Im Jahr 2010 vertieft Maggioni diesen Zugang im Rahmen ihrer Dissertation an der Universität Maryland (USA).¹³⁹ Dafür wertete sie Beobachtungen, Interviews und quantitative Erhebungen mit Lehrpersonen aus drei verschiede-

135 Vgl. Maggioni, Liliana/Alexander, Patricia/VanSledright, Bruce (2004): At the crossroads: the development of epistemological beliefs and historical thinking. In: *European Journal of School Psychology* 2, S. 169–197.

136 Ebd., S. 190.

137 Vgl. ebd.

138 Ebd., S. 191.

139 Maggioni 2010, S. 120–121.

nen Klassen und deren Schülerinnen und Schülern aus. Der BLTHQ-Fragebogen wurde in den BHQ (Beliefs about History Questionnaire) weiterentwickelt, indem schwächere Skalen ausgetauscht wurden.¹⁴⁰ Ihre Forschungen zeigen die Komplexität des Unterfangens, den Einfluss von Überzeugungen zu Geschichte auf den Unterricht herauszuarbeiten – einen solchen zu erforschen ist ein zentrales Ziel ihrer Studie. Auch Maggioni trifft dabei auf das Phänomen, welches sie als „epistemic inconsistency“ bezeichnet: Auch wenn manche Antworten auf ein bestimmtes Stadium von epistemologischen Entwicklungen hindeuten, „the same individual manifested beliefs that would be considered indicative of different developmental levels“¹⁴¹. Was die Überzeugungen von Lehrpersonen zu Geschichte betrifft, würden diese laut Maggioni zwar deren Ziele für ihren Geschichtsunterricht beeinflussen.¹⁴² Dennoch unterscheiden sich die Überzeugungen zu Geschichte unter den Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassen kaum, auch wenn bei den sie unterrichtenden Lehrpersonen große Unterschiede in den Überzeugungen festgestellt werden konnten.

Im Zusammenhang mit historischem Denken hebt Maggioni 2010 die Bedeutung von kontextbezogenen Faktoren auf der Schulebene hervor, die sie als möglicherweise bedeutender als die Einsichten in die Geschichte als Disziplin sieht („Kultur des Systems Schule“):

„In this respect, I believe that the culture of the school-system at large played an even more influential role on teachers' goals than its specific constraints. In particular, I believe that system's culture constrained teachers' conceptualizations of what history in schools might look like, even in the case of teachers that had a few insights into disciplinary history.“¹⁴³

In ihrem Fazit unterstreicht sie in diesem Zusammenhang die Rolle der Schule und des Systems für die Entwicklung des historischen Denkens bei Schülerinnen und Schülern: „In terms of historical thinking, school seems to play a determinant role, because students were so similar, in this respect.“¹⁴⁴

Fenn beschreibt im Jahr 2011 das Vorhaben einer Studie zu Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrpersonen, in der gefragt werden soll, ob sich subjektive Theorien im Fach Geschichte durch Interventionen in der universitären

140 Vgl. ebd.

141 Ebd., S. 292.

142 Vgl. ebd., S. 329.

143 Ebd., S. 330.

144 Ebd.

Lehre in einer Weise verändern lassen würden, dass sich die professionelle Handlungskompetenz der Lehrpersonen erhöhen würde.¹⁴⁵ In diesem Beitrag wird das geplante Vorgehen bei der Intervention geschildert. Sie präsentierte im Jahr 2013 einige diesbezügliche Ergebnisse zu der Frage, ob sich Überzeugungen und damit zusammenhängende „Skripts“ verändern lassen.¹⁴⁶ In der Studie wurde untersucht, „ob und wie sich das studentische Unterrichtshandeln von einem vorwiegend instruktionalen in ein stärker konstruktivistisches modifizieren lässt“¹⁴⁷ und bezog sich damit auf die Überzeugungen zum Lernen von Geschichte. Davon ausgehend, dass Lehrkräfte von relativ stabilen Skripten¹⁴⁸ im Sinne von mental gespeicherten Mustern, die situationsbezogen abgerufen werden und sich in Handlungsrouninen äußern, geprägt sind, würden Lehrpersonen besonders unter Druck oft anders handeln als beabsichtigt – damit argumentiert Fenn ähnlich wie Virta.¹⁴⁹ Fenn geht davon aus, dass Überzeugungen/subjektive Theorien dem Bewusstsein relativ leicht zugänglich gemacht und verändert werden können, unbewusst vorliegende Skripts hingegen eine größere Stabilität aufweisen würden. Nach dem Hochschulstudium würden Studierende generell problemorientierte Formen des Unterrichts präferieren, „doch diese im tatsächlichen Unterrichtshandeln nur ansatzweise umsetzen können“¹⁵⁰, was in der Literatur als „Eunuchenproblem“ – im Sinne von „wollen, aber nicht können“ – bezeichnet wird. Als eine Ursache dafür sieht Fenn das Fehlen eines Angebotes konkreter Hilfe und Beispiele für die Umsetzung der Theorie in der universitären Lehre. Angehende Lehrkräfte fallen, da in der eigenen Schulzeit konstruktivistische Zugänge meist nicht praktiziert wurden, auf instruktionale Unterrichtsettings zurück. Vor diesem Hintergrund stellte Fenn die Frage, ob es gelingt,

145 Vgl. Fenn, Monika (2011): Modifikation subjektiver Theorien von Studierenden über Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“. Bern: Hep, S. 83–92.

146 Vgl. Fenn, Monika (2013): Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“. Bern: Hep, S. 60–71.

147 Fenn 2013, S. 60.

148 Die Autorin referiert dabei auf Blömeke, die solche Skripts neben den subjektiven Theorien stehen sieht: Skripts seien in diesem Zusammenhang die Automatismen bzw. erlernte Routinen.

149 Virta 2002; vgl. auch von Borries 2005.

150 Fenn 2013, S. 64.

„mit speziellen Maßnahmen in geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen [...] die dominierenden instruktionalen Handlungsmuster, d. h. sowohl die subjektiven Theorien als auch die Skripts der Studierenden über Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht, auf eine solche Weise mittels einer Intervention in die Richtung einer stärkeren Problemorientierung zu verändern, dass sie auch im praktischen Unterrichtshandeln in Stunden zum Konstruktcharakter von Geschichte umgesetzt werden.“¹⁵¹

52 Studierende wirkten an der Studie mit und ließen sich testen. Als Ergebnis zeigte sich, dass durch entsprechendes Coaching subjektive Theorien von angehenden Lehrkräften veränderbar sind und die Änderungen der Überzeugungen auch verstärkt zu einer an problemorientierten Lehr-Lern-Konzepten angelehnten Unterrichtsweise führt.¹⁵² Für die Modifikation der Handlungsmuster durch Ausbildung sei „das individuelle, intensive und nach bestimmten Kriterien gestaltete Videocoaching der Studierenden durch einen Experten“¹⁵³ entscheidend, so wie dies in der Experimentalgruppe der Studie, in welcher sich die Veränderungen zeigten, praktiziert wurde. Diese Studie weist darauf hin, dass entsprechendes Videocoaching für die Förderung und Entwicklung eines auf Kompetenzen historischen Denkens zielenden Unterrichts potenziell wirksam ist und den Paradigmenwechsel unterstützen könnte.

Brauch/Bihrer berichten im Jahr 2011 über eine Studie mit 15 Studierenden des Faches Geschichte, im Zuge derer eruiert wurde, inwieweit sich „alltagsförmiges oder wissenschaftsförmiges geschichtsdidaktisches Denken“¹⁵⁴ bei angehenden Lehrpersonen in Freiburg (Deutschland) manifestiert bzw. welche Überzeugungen in diesem Zusammenhang erkennbar sind. Dabei werden sowohl Überzeugungen zu Geschichte, zum Lernen von Geschichte und zur Philosophie des Faches mithilfe eines Fragebogens (mit offenen und geschlossenen Items) und durch die Analyse von Lerntagebüchern erhoben. Kontextbezogene Überzeugungen zu Kompetenzorientierung spielen ebenfalls eine Rolle. Es werden in diesem Zusammenhang „Niveaus geschichtsdidaktischer Literacy am Beispiel der Fragestellungskompetenz“¹⁵⁵ beschrieben, wobei eine Entwicklungslogik von einem Null-Niveau über prä- bzw. quasireflektiertes Denken bis

151 Ebd.

152 Vgl. ebd.

153 Fenn 2013, S. 69.

154 Vgl. Brauch, Nicola/Bihrer, Andreas (2011): Die Wikinger als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10, S. 117–130, hier S. 124.

155 Ebd., S. 126.

hin zu reflektiertem Denken definiert wird. Was die über die Fragebögen erhobene Philosophie des Faches betrifft, wird auch hier deutlich, dass den Überzeugungen der Lehrpersonen ein faktuales Verständnis von Geschichtsunterricht zugrunde liegt, während kompetenzorientierte Zugänge noch weniger stark präferiert werden. Geschichtsdidaktische Vorstellungen über die Hauptaufgabe von Geschichtsunterricht – in die Natur geschichtswissenschaftlicher Epistemologie einzuführen und damit das historische Denken zu lehren – werden weniger stark geteilt:

„Die Beliefs der Studierenden hinsichtlich des Lehrziels von Geschichtsunterricht stimmen nicht mit den Konventionen aktueller geschichtsdidaktischer Diskurse überein. Der Kurs [von dem die Probanden genommen wurden] ist insgesamt der Meinung, dass das wichtigste Ziel von Geschichtsunterricht in der Vermittlung von Grundwissen besteht (87 %), mit sehr großem Abstand gefolgt von der Vermittlung von Kompetenzen historischen Denkens (56,3 %), der Erziehung mündiger Bürger (25 %) und der Methodenkompetenz¹⁵⁶ (6,3 %).“¹⁵⁷

Thünemann beschreibt im Jahr 2012 eine Fallstudie und rekonstruierte in dieser die Überzeugungen/subjektive Theorie eines Geschichtslehrers zu gutem Geschichtsunterricht.¹⁵⁸ Dabei wird das Konstrukt weit gefasst und inkludiert komplexe Aussagen und Überzeugungssysteme, fachunspezifische sowie fachspezifische Wissens Elemente und erfahrungsgebundenes semantisches Wissen. Durch ein Interview mit der Lehrperson, deren Unterricht zuvor beobachtet wurde, erhob Thünemann die Überzeugungen dieser Lehrperson zum Lehren von Geschichte. Als zentrales Merkmal guten Geschichtsunterrichts, „Kern der subjektiven Lehrtheorie“, zeigte sich dabei das Merkmal „historisches Denken“¹⁵⁹: Aspekte der Quellenkritik, des Textverstehens und der Kontroversität, Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte und nicht primär Stofforientierung. Dies würde zumindest hinsichtlich der Überzeugungen für eine tendenziell die historische Kompetenzorientierung präferierende Lehrperson sprechen. Thünemann geht jedenfalls ausgehend von dieser Studie davon aus, dass subjektive Lehrtheorien guten Geschichtsunterrichts von einem harten fachspezifischen Kern geprägt sind, der jedoch allgemeinpädagogisch überlagert

¹⁵⁶ Hier wird Methodenkompetenz allgemeinpädagogisch und nicht fachspezifisch verstanden.

¹⁵⁷ Ebd., S. 127.

¹⁵⁸ Vgl. Thünemann 2012.

¹⁵⁹ Ebd., S. 51.

ist.¹⁶⁰ Diese Hypothese sollte in einer weiteren empirischen Untersuchung an einem größeren Sample überprüft werden. Die Studie weist allerdings auch darauf hin, dass die relativ elaborierte und fachspezifisch aufgeladene subjektive Theorie dieser Lehrperson das Unterrichtshandeln derselben kaum steuern würde. Im gleichen Band wird die gehaltene Unterrichtsstunde von Henke-Bockschatz/Mehr analysiert und festgehalten: „Die Differenz zwischen den Überzeugungen des Lehrers und seiner handlungspraktischen Umsetzung ist augenscheinlich.“¹⁶¹

Eine Longitudinalstudie wurde im Jahr 2013 von Martell (Boston, MA) vorgelegt.¹⁶² Er geht von Barton/Levstik¹⁶³ aus, die einmal mehr und ähnlich wie eben bei Thünemann ausgeführt argumentierten, dass viele Geschichtslehrpersonen zwar ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Konzept aufweisen würden und „history as interpretation, inquire based learning“ prinzipiell befürworten würden, dass dies aber oft keinen Widerhall im konkreten Unterricht finden würde. Unter „inquiry“ verstehen Barton/Levstik eine Art historisches Denken, welches der Konzeption des FUER-Modells in bestimmten Bereichen ähnlich ist: „asking questions [vgl. Fragekompetenz], gathering [vgl. Re-Konstruktionskompetenz] and evaluating relevant evidence [vgl. De-Konstruktionskompetenz], and reaching conclusions based on that evidence [vgl. Orientierungskompetenz]“¹⁶⁴. Während also Lehrer/innenbildung – davon geht Martell aus – zwar die Überzeugungen zu ändern vermag, verändert sie kaum die Praxis. In diesem Sinne begründet er sein Forschungsprojekt folgendermaßen:

„If we can understand why there is often a disconnect between history teachers' beliefs and their practices, then we can find ways to better develop their ability to teach history as interpretation.“¹⁶⁵

160 Ebd., S. 52.

161 Vgl. Henke-Bockschatz, Gerhard/Mehr, Christian (2012): Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als sozialer Praxis. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 107–122, hier S. 121.

162 Vgl. Martell, Christopher (2013): Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers. In: The Journal of Social Studies Research, 37.1, S. 17–31.

163 Vgl. Barton, Keith/Levstik, Linda (2004): Teaching history for the common good. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

164 Ebd., S. 188.

165 Martell 2013, S. 17.

Martell bildete ein Sample von zehn angehenden Lehrpersonen, von denen vier die Studie bis an deren Ende mitmachten. Die übrigen Lehrpersonen erhielten nach der Ausbildung keine Stelle an einer Schule bzw. brach eine Person die Studie ab. Es wurden in verschiedenen Phasen sechs Interviews mit jeder Lehrperson geführt und von jeder Lehrperson vier Beobachtungen im Unterricht durchgeführt (Within-Method-Triangulation). Es wurden Interviews zu Beginn und am Ende des Praktikums, im Sommer vor dem ersten Jahr in der Schule sowie am Beginn, in der Mitte und am Ende des ersten Jahres der Lehrpersonen in der Schule durchgeführt. Dazu führte er insgesamt vier Beobachtungen am Beginn und am Ende des Praktikums und am Beginn und in der Mitte des ersten Jahres in der Schule durch. Mithilfe eines Protokollbogens erhob er Feldnotizen. Daneben bezog er Reflexionen der Lehrpersonen und während der Beobachtungen gesammeltes Material in die Analyse ein.

Martell stellt sich die Fragen, ob die Lehrpersonen fähig sind, Geschichte als Interpretation zu unterrichten, und wenn ja, was sie im Laufe ihrer Arbeit dabei unterstützt hat, diese Fähigkeit zu erwerben, und wenn nein, was sie dabei behindert und was aus der Sicht der Lehrpersonen Möglichkeiten wären, eventuelle Hindernisse diesbezüglich zu überwinden.¹⁶⁶ Aus den sehr umfangreichen Daten kommt er zu folgenden drei Hauptergebnissen:

1. Die Überzeugungen von Lehrpersonen zu Geschichte sind stark von dem disziplinären historischen Wissen der Lehrpersonen abhängig.

Dabei geht es um „genuine historical content knowledge, which includes the understanding of how history is created“¹⁶⁷. So gab es eine Lehrperson im Sample, die zwar über ein großes Fachwissen verfügte, aber ein wenig ausgeprägtes Verständnis vom Zustandekommen von Geschichte als Erzählung hatte: „highly developed disciplinary understanding of history or acknowledgment of what makes history unique as a discipline, nor experience with the process by which historians interpret the past“¹⁶⁸. Dies führte dazu, dass dieser Lehrer stark inhaltsorientiert unterrichtet. Dieses Ergebnis kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass fehlendes konzeptuelles Wissen, insbesondere in seiner epistemischen Form, potenziell der Umsetzung eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts hinderlich sein kann.

166 Vgl. ebd., S. 17–18.

167 Ebd., S. 22.

168 Ebd.

2. Probleme bei der Klassenführung und ein begrenztes Verständnis von historischen Inhalten sind Barrieren, die Lehrpersonen davon abhalten, Geschichte als Interpretation zu unterrichten.

Auch fehlendes Faktenwissen und Verständnis für historische Zusammenhänge halten laut der Studie Lehrpersonen davon ab, einen interpretativen Zugang im Geschichtsunterricht zu realisieren. Dies deutet darauf hin, dass auch das inhaltliche Faktenwissen sowie allgemeine Fähigkeiten der Klassenführung notwendige Voraussetzungen eines fachspezifisch kompetenzorientierten Unterrichts sind.

3. Lehrpersonen gehen davon aus, dass eine Barriere für die Durchführung von Lernsettings, in denen Geschichte als Interpretation unterrichtet wird, auch im fehlenden methodischen Wissen („practical toolkit“) besteht.

Zusammengefasst deutet die Studie Martells darauf hin, dass für einen auf historisches Denken ausgerichteten Unterricht sowohl „first order“ als auch „second order knowledge“¹⁶⁹ im Zusammenhang mit Geschichte sowie ein methodisches Rüstzeug und Sicherheit in der Klassenführung notwendig sind.

VanSledright/Reddy beschäftigen sich in einer Publikation im Jahr 2014 noch einmal mit der Frage, inwieweit Überzeugungen zu Geschichte in einem universitären Kurs verändert werden können.¹⁷⁰ Dabei beziehen sie sich abermals auf die oben bereits behandelten *epistemic stances* – Entwicklungsstufen von epistemologischen Überzeugungen im Zusammenhang mit Geschichte und unterscheiden aufbauend auf Kloppenberg¹⁷¹ zwischen 1. Objectivism: history as „mirror of the past“¹⁷², „merely a copy of the past“¹⁷³; 2. Relativism: „The past is

169 Diese Terminologie wird verwendet z.B. von Stoel, Gerhard/van Drie, Janett/van Bortel, Carla (2015): Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. In: Journal of Curriculum Studies, 47.1, S. 49–76, hier S. 51–52.

170 Vgl. VanSledright, Bruce/Reddy, Kimberly (2014): Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. In: Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 11, S. 28–68. Für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik hat Hilke Günther-Arndt schon im Jahr 2006 die Frage gestellt: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin, S. 251–277.

171 Kloppenberg, James (1989): Objectivity and historicism: a century of American historical writing. In: American Historical Review 94, S. 1011–1030.

172 VanSledright/Reddy 2014, S. 34.

173 Ebd., S. 40.

what the historian makes it to be“¹⁷⁴; 3. Criterialism: „the construction of history is neither absolute nor relative“¹⁷⁵. VanSledright/Reddy führen aus, dass in der Forschung zu epistemologischen Überzeugungen oft fachunspezifische Fragebögen verwendet wurden, wodurch domänenspezifische Komponenten nicht berücksichtigt werden konnten. In ihrem Projekt findet nun der BHQ-Fragebogen Verwendung, mit dem erhoben wird, welche Überzeugungen die 18 Probanden vor einem Historiografie-Kurs sowie am Ende desselben Kurses aufweisen. Dabei wurden die Probanden gebeten, Änderungen in ihrem Antwortverhalten zu analysieren und zu erklären. Als Ergebnis zeigte sich, dass sich bei einigen angehenden Lehrpersonen die Überzeugungen zu Geschichte durch den Kurs nicht veränderten, während andere sich teilweise stark veränderten – allerdings, auch in dieser Studie, wie schon in Vorgängerstudien, nicht immer in die gewünschte Richtung zu höheren epistemologischen Entwicklungsstufen hin. Insgesamt änderte sich bei 75 % der Probanden die „epistemic stance“ – und zwar in Richtung einer höheren Entwicklungsstufe. Dennoch gaben manche Probanden am Ende des Kurses Antworten, die auf niedrigere Entwicklungsstufen schließen lassen, als jene Antworten, die diese bei dem gleichen Text vor Beginn des Kurses gegeben hatten. In diesem Zusammenhang rühren die Autoren abermals an ein Problem, welches in Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen vermutlich stärker, als dies gemeinhin angenommen wird, anzutreffen ist, insbesondere dann, wenn sie im Rahmen von universitären Kursen und nicht anonym erfolgen – soziale Erwünschtheit:

„Jaya [eine Probandin] was the most notable example of the trend among those whose consistency decreased. In analyzing her drop from 91 % consistency to 77 % (-14), we theorized that, based on her occasional oral in-class participation and responses to course activities, she came into the course reasonably astute at selecting socially-desirable – but not yet fully self-analyzed – responses to BHQ items, accounting for her initial high consistency. However, the course provoked her to question her beliefs in ways that upon seeing BHQ 2, she became more sensitized to those beliefs.“¹⁷⁶

174 Ebd., S. 41.

175 Ebd., S. 35.

176 Ebd., S. 55–56.

Diese Studie zeigt jedenfalls abermals, dass Überzeugungen von Lehrpersonen nicht unbedingt statisch und eindeutig sein müssen und sich relativ kurzfristig, aber möglicherweise nicht immer nachhaltig, verändern lassen. Für die vorliegende Arbeit ist sie auch ein Hinweis darauf, dass die Frage nach sozial erwünschten Antworten in Interviews mit Lehrpersonen zu Einstellungen hinsichtlich Kompetenzorientierung gestellt werden muss.

Harris/Burn beforschten Geschichtslehrpersonen in England und deren Perspektiven im Zusammenhang mit einer Neukonzeption des *National Curriculum*, das mit einer genauen Vorgabe eines Kanons von mehreren Seiten als engführend kritisiert wurde.¹⁷⁷ Damit bewegt sich ihre Forschung vorwiegend innerhalb der Kategorie kontextbezogene Überzeugungen. Sie stellen in diesem Zusammenhang fest, dass die Perspektiven derer, die ein Lehrplan am stärksten betrifft – Geschichtslehrpersonen – kaum erhoben werden. So widmen sie sich der Frage, was Geschichtslehrpersonen in England als lernrelevant ansehen:

„Even if they are not always made explicit, claims about what should be studied in history – the specific substantive content proposed – rest on underlying assumptions about the ultimate purpose of the history curriculum and particular perceptions of how the historical knowledge is intended to be understood.“¹⁷⁸

Dabei gehen sie von Young/Muller¹⁷⁹ aus und stellen drei Szenarien vor, wie Lehrpläne entwickelt werden können:

1. „History as body of knowledge“: Der Lehrplan besteht ausschließlich aus einem zu bestimmenden Wissenskanon;
2. „History as form of Knowledge“: Der Lehrplan besteht ausschließlich aus zu erwerbenden Kompetenzen des Wissenserwerbs und des kritischen Nachdenkens – „learning how to learn“.

¹⁷⁷ Harris/Burn 2016, S. 539.

¹⁷⁸ Ebd., S. 520.

¹⁷⁹ Vgl. Young, Michael/Muller, Johan (2010): Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. In: *European Journal of Education*, 45, S. 11–27; Young, Michael (2011): The return to subjects: A sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14–19 curriculum. In: *The Curriculum Journal*, 22, S. 265–278; Young, Michael (2016): School subjects as powerful knowledge: Reflections on the chapters by Rachel Foster, Ellen Buxton and Michael Fordham. In: Counsell, Christine/Burn, Katharine/Chapman, Arthur (Hg.): *Masterclass in history education: Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury.

Diese beiden Szenarien wurden von Harris/Burn schon im Jahr 2011¹⁸⁰ als „the twin dangers“ einerseits „of an authoritarian imposition of *the* prescribed version of the past“ bzw. auf der anderen Seite „an absurd and destructive relativism in which any version of the past is assumed to be as valid (or invalid) as any other“¹⁸¹ bezeichnet. Dass die Entwicklungsstufen der Überzeugungen zu Geschichte der Gruppe um Maggioni den theoretischen Hintergrund dieser Ausführungen beeinflussten, wird offensichtlich. Als Alternative wird eine dritte Möglichkeit für eine Lehrplanentwicklung vorgestellt, in welcher beide Elemente anzutreffen sind¹⁸². Die Dynamik These – Antithese – Synthese wird auch hier wieder erkennbar:

3. „Disciplinary knowledge: history as a body and a form of knowledge“¹⁸³: Der Lehrplan besteht aus einer Kombination der beiden Elemente: inhaltlicher Rahmen, aber Betonung der sozialen Konstruiertheit dieses Wissens.

Vor diesem Hintergrund beschreiben Harris/Burn eine Studie, in der ein Online-Fragebogen allen Geschichtslehrpersonen in England zugeschickt wurde. 544 Lehrpersonen füllten diesen aus und konnten einzelne Fragen offen kommentieren. Die Kommentare wurden analysiert und zwei Fragen an sie herangetragen:

1. Was lässt sich aus den schriftlichen Kommentaren der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Einstellung zum Lehrstoff im Geschichtsunterricht herauslesen?
2. Was lässt sich aus den Kommentaren über das Verständnis der Lehrpersonen über das Wesen und das Ziel von Geschichtsunterricht herauslesen?

Mit diesen Fragen werden insbesondere Überzeugungen zu Geschichte und zur Philosophie des Faches erhoben. Der geplante stark auf „body of knowledge“ zielende Lehrplan wurde jedenfalls – so zeigte die Analyse eindeutig – von den Lehrpersonen vehement abgelehnt: „Overall the reaction to the proposed changes to the curriculum was hostile; indeed only four responses suggested that they

180 Vgl. Harris, Richard/Burn, Katharine (2011): Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking. In: Journal of Education Policy, 26, S. 245–261.

181 Harris/Burn 2011, S. 257. Hervorhebung im Original.

182 Vgl. dazu auch Cain, Tim/Chapman, Arthur (2014): Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. In: The Curriculum Journal, 25, S. 111–129; Fordham, Michael (2016): Being historical with substantive concepts. In: Counsell, Christine/Burn, Katharine/Chapman, Arthur (Hg.): Masterclass in history education: Transforming teaching and learning. London: Bloomsbury.

183 Harris/Burn 2016, S. 524.

welcomed the proposals.“¹⁸⁴ Ein strikt vorgegebener Kanon („History as body of knowledge“) wird in diesem Sinne von englischen Geschichtslehrpersonen nicht gutgeheißen.¹⁸⁵ Diese würden vielmehr eine Mischung aus Szenario 2 „History as form of Knowledge“ und Szenario 3 „Body and form of knowledge“ begrüßen: „It is not that history teachers dismiss the value of knowledge, rather that they see history as being *more* than a body of knowledge.“¹⁸⁶ Das Projekt zeitigte insofern einen großen Erfolg, als die Mitteilung der Ergebnisse der Studie an die Regierung eine Überarbeitung des Lehrplans nach sich zog:

„[...] significant changes were made in the final version of the National Curriculum [...] the changes reflect a remarkable turnaround and perhaps a recognition of the need to work more closely with teachers as agents of change.“¹⁸⁷

Ein afrikanischer Beitrag zu Überzeugungen von Lehrpersonen zu Geschichte und zum Lernen von Geschichte im Kontext einer Lehrplanreform hin zu Kompetenzorientierung wurde von Namamba/Rao im Jahr 2016¹⁸⁸ publiziert. Sie untersuchten 132 Geschichtslehrpersonen in Tansania quantitativ und stellten in diesem Zusammenhang folgende Fragen:

1. What are the teachers' beliefs about history and instructional approaches?
2. What is the relationship between teachers' beliefs about history and their instructional approaches?
3. What is the predictive ability of teachers' beliefs about history on instructional approaches?
4. How do the teachers' beliefs about history and instructional approaches differ in terms of demographic factors?¹⁸⁹

Aufbauend auf der Unterscheidung der Gruppe um Maggioni zu den Entwicklungsstufen von Überzeugungen zu Geschichte wurden Items des BHQ-Fragebogens mit Items des Fragebogens zur Erhebung des Lehrkonzeptes *Approaches*

¹⁸⁴ Ebd., S. 529.

¹⁸⁵ Ebd., S. 537.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Ebd., S. 536.

¹⁸⁸ Vgl. Namamba, Adam/Rao, Congman (2016): Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches: A Survey of Secondary School Teachers in Kigoma Municipality. In: Tanzania International Journal of Education and Research 4.8., S. 203–220.

¹⁸⁹ Ebd., S. 205.

to Teaching Inventory (ATI)¹⁹⁰ kombiniert. Die Untersuchung wurde nach der Einführung eines neuen kompetenzorientierten Lehrplanes durchgeführt, um die Perspektiven von Lehrpersonen hinsichtlich der aktuellen Lehrplanreformen zu verstehen. Die Ergebnisse sollten für die Lehreraus- und -fortbildung fruchtbar gemacht werden. Namamba/Rao fanden heraus, dass die Überzeugungen von Lehrpersonen zu Geschichte positiv mit ihren Überzeugungen bzgl. Lehren und Lernen von Geschichte korrelieren. So zeigte sich, dass Lehrpersonen vom Typ *Copier* und *Subjectivist* lehrerzentrierte Unterrichtssettings bevorzugen, während *Criterialist*-Lehrpersonen schülerzentrierte Unterrichtszugänge stärker begrüßen.¹⁹¹ Es zeigte sich auch, dass weder die Art der Schule noch die Höhe der Bildung der Lehrpersonen sowie generell keine demografischen Variablen einen Einfluss auf das Lehrkonzept der Lehrpersonen ausüben.¹⁹² Davon ausgehend schlagen Namamba/Rao vor, dass in der Ausbildung und Fortbildung von Lehrpersonen ein besonderer Fokus auf die Entwicklung von Überzeugungen, die für das Gelingen einer Lehrplanreform notwendig sind (konstruktivistische Überzeugungen), bzw. auf inhaltliches und epistemisch-historiografisches Wissen („substantive and syntactic knowledge of history“) Wert gelegt werden soll, um auf diese Weise die Unterrichtspraxis in jene kompetenzorientierte Richtung zu verändern, wie sie in der Bildungsreform in Tansania vorgeschlagen wurde.

Besonders relevant für die vorliegende Studie ist eine von Pichler im Jahr 2016 publizierte Untersuchung, in welcher er für Österreich überprüfte, „ob das Unterrichtsprinzip der Kompetenzorientierung bei den praktizierenden Geschichtslehrpersonen angekommen ist, sodass es im Geschichtsunterricht handlungsleitend wirkt“¹⁹³. Es zeigt sich, dass die Erforschung von Lehrplanreformen, welche in der Geschichtsdidaktik lange Zeit kein häufig behandeltes Thema war, in jüngster Zeit eine verstärkte Aufmerksamkeit erfährt.¹⁹⁴ Von einem für ihn evidenten Spannungsverhältnis fachdidaktischer Theorie und schulischer Praxis ausgehend, untersucht Pichler mit einem quantitativ-qualitativen Mixed-Methods-Design, wie aktive Geschichtslehrpersonen (Gymnasium) im Bundesland Kärnten Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht bewerten.¹⁹⁵ Es soll-

190 Vgl. Prosser, Michael/Trigwell, Keith (2006): Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. In: *British Journal of Educational Psychology*, 76, S. 405–419.

191 Vgl. Namamba/Rao 2016, S. 215–217.

192 Vgl. ebd., S. 211–215.

193 Pichler 2016, S. 18.

194 Vgl. Harris/Burn 2016; Namamba/Rao 2016; Pichler 2016; Bernhard 2017b; Bernhard/Kühberger 2018a; Bernhard/Kühberger 2019.

195 Vgl. Pichler 2016, S. 22.

ten insbesondere Beurteilungen, Erwartungen und Bedenken von Lehrpersonen im Zusammenhang mit der kompetenzorientierten Matura (Reifeprüfung) erhoben werden. Dazu führte er im November 2014 eine Fragebogenerhebung mit geschlossenen und offenen Antwortformaten durch (n=89). Danach interviewte er acht Lehrpersonen, die eigenen Angaben zufolge seit mindestens drei Jahren kompetenzorientiert unterrichtet hatten.¹⁹⁶ In der quantitativen Studie hatten die Lehrpersonen ein Item mit drei Antwortkategorien zur Auswahl:¹⁹⁷

- Kompetenzorientierung ermöglicht einen zeitgemäßen GSK/PB-Unterricht.
- Ich vermag das nicht abzuschätzen.
- Kompetenzorientierung ermöglicht keinen zeitgemäßen GSK/PB-Unterricht.

58,43 % (52 Kärntner Lehrpersonen) stuften Kompetenzorientierung als zeitgemäß ein und 8,99 % (8 Personen) befanden sie für nicht zeitgemäß. 29 Lehrer/innen (32,84 %) waren unschlüssig. Auf die Frage, wie vertraut sich die Geschichtslehrpersonen mit dem Konzept des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts fühlen, antworteten 17,89 % mit „sehr vertraut“ und 61,80 % mit „vertraut“, während sich 15,73 % wenig und 4,49 % gar nicht mit Kompetenzorientierung vertraut fühlten.¹⁹⁸ Dieses „affirmative Bild“, wie es Pichler nennt, wurde in den qualitativen Interviews mit Lehrpersonen mit einer positiven Haltung gegenüber Kompetenzorientierung weiter vertieft und analytisch ausgeleuchtet. Pichler weist kritisch¹⁹⁹ darauf hin, dass die Gruppe jener Kärntner Lehrpersonen, die Zustimmung zu Kompetenzorientierung zeigten, signifikant größer ist als die Gruppe der Lehrpersonen, die in der Literatur gemeinhin als „innovationsfreudig“ erkannt wurde. Dies lässt sich entweder dadurch erklären, dass Kärntner Geschichtslehrpersonen prinzipiell sehr innovationsfreudig sind, oder aber damit, dass hinsichtlich des Konzeptes Kompetenzorientierung unterschiedliche Verständnisweisen parallel existieren. Pichler gibt einen Hinweis darauf, dass das Zweite womöglich eher zutrifft:

196 Pichlers Untersuchung fokussierte österreichische AHS-Lehrpersonen, die Kompetenzorientierung positiv sehen. Lehrpersonen mit Vorbehalten und Lehrpersonen in Neuen Mittelschulen spielen in seiner Studie kaum eine bzw. keine Rolle. In diesem Sinne schien es für die vorliegende Studie auch interessant zu sein, insbesondere die Vorbehalte in den Blick zu nehmen und auch österreichische Lehrpersonen aus Neuen Mittelschulen in die Stichprobe zu inkludieren.

197 Vgl. ebd., S. 24.

198 Vgl. ebd., S. 25.

199 Vgl. ebd., S. 27.

„Die positive Beurteilung des Prinzips der Kompetenzorientierung bezieht sich folglich auf grundsätzliche Einschätzungen, hat eher plakativen Charakter und dient offenkundig dazu, individuell ausgewählte und als alternativ empfundene Zugänge zum GSK/PB-Unterricht systemisch zu legitimieren (z. B. die verstärkte Reflexion von Themen, die bei Schülern/-innen Betroffenheit auslösen).“²⁰⁰

Pichler fand zudem heraus, dass in den Überzeugungen vieler Geschichtslehrpersonen Inhalts- und Wissensaspekte bzw. das zu vermittelnde Überblickswissen über die Weltgeschichte als zentrales Unterrichtsziel dominieren – ein Befund, der mit inhaltsorientierten Zugangsweisen in Zusammenhang gebracht werden kann. Als Fazit führt Pichler aus, dass es trotz einer angegebenen positiven Einstellung zu Kompetenzorientierung bisher kaum Anzeichen einer Abkehr von einem lehrerzentrierten und hin zu einem kompetenzorientierten Unterrichtssetting gibt.²⁰¹ Pichler erkennt eine „Anreicherung des bisher praktizierten Unterrichts mit Versatzstücken aus dem Fundus der Kompetenzorientierung“. Obwohl die Lehrpersonen sich selbst als mit dem Konzept der Kompetenzorientierung vertraut bezeichneten, sieht er eine generelle „Unkenntnis der fachdidaktischen Theorie“ im Zusammenhang mit Kompetenzen des historischen Denkens:

„Das Ergebnis der Studie lässt derzeit Zweifel aufkommen, ob angesichts des erhobenen Orientierungsrahmens ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht an Österreichs AHS in der vom Bildungssystem gewünschten Form stattfinden kann und dass die Bildungsziele erreicht werden.“²⁰²

Im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich der Schweizer Martin Nitsche intensiv mit epistemologischen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen und verfasste zum Zeitpunkt der Abfassung der vorliegenden Arbeit seine Dissertation zu diesem Thema. Nitsche sieht eine Herausforderung darin,

„die Konstrukte, welche bisher vor allem aus fachunspezifischer Perspektive untersucht wurden, theoretisch an den deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskurs anzubinden und so zu entfalten, dass sie empirisch tragfähig erhoben werden können“²⁰³.

200 Vgl. ebd., S. 28.

201 Vgl. ebd., S. 27–28.

202 Vgl. ebd.

203 Nitsche 2017, S. 88.

Die Frage nach der validen Erhebung von Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen ist ein Hauptfokus seiner Arbeit. Teilaspekte seiner Forschung hat er bereits an einigen Stellen publiziert. In einer Pilotstudie aus dem Jahr 2016 unterscheidet Nitsche klassisch zwischen epistemologischen Überzeugungen zu Geschichte einerseits und Überzeugungen zum Lehren und Lernen andererseits. In diesem Zusammenhang interessiert ihn die international schon öfter gestellte Frage, ob bestimmte Überzeugungen zu Geschichte auch mit bestimmten Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Geschichte übereinstimmen. Er macht auf die widersprüchliche Befundlage diesbezüglich aufmerksam: Einerseits gäbe es Studien mit Hinweisen darauf, dass epistemologische Überzeugungen Unterricht beeinflussen würden, andererseits Studien, die in diesem Zusammenhang Skepsis aufkommen lassen.

In seiner Dissertation wird Nitsche versuchen, systematisch zu erfassen, welche Überzeugungen zu Geschichte und zum Lehren und Lernen Geschichtslehrpersonen im deutschsprachigen Raum aufweisen und in welcher Beziehung diese zueinander stehen. Um eine Grundlage dazu zu schaffen, geht er von bildungswissenschaftlicher Literatur aus und wendet diese fachspezifisch. Nitsche definiert dabei a) geschichtstheoretische Überzeugungen und b) geschichtsdidaktische Überzeugungen.²⁰⁴ Unter „geschichtstheoretischen Überzeugungen“ werden Überzeugungen zur Entstehung (Geschichtsbegriff, Herkunft, Begründung) und zum Charakter (Struktur, Sicherheit, Anwendung) des historischen Wissens zusammengefasst.²⁰⁵ Dies wird dann auf drei Idealtypen geschichtstheoretischer Überzeugungen bezogen. Dabei wendet er die Einteilung von epistemologischen Entwicklungsstufen der Gruppe um Maggioni in einer Weise, dass sie auf die deutschsprachige Debatte besser bezogen werden kann, und setzt *Criticalist*, so wie das auch in der vorliegenden Arbeit gehandhabt wird, mit dem für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik und die Kompetenzdebatte so zentralen Konzept des narrativen Konstruktivismus gleich. Im Unterschied zu den *epistemic stances* der Gruppe um Maggioni fehlt bei Nitsche allerdings der Gedanke einer Entwicklungslogik. Die drei geschichtstheoretischen Überzeugungen werden lediglich als Positionen gesehen.

204 Nitsche 2016, S. 171.

205 Vgl. ebd.

Bezugsdisziplin & Position	Pädagogische Psychologie		
	<i>Copier</i>	<i>Borrower</i>	<i>Criterialist</i>
	Geschichtstheorie		
	<i>Positivismus</i>	<i>Skeptizismus</i>	<i>Narrativer Konstruktivismus</i>
Dimensionen			
Geschichtsbegriff	Vergangenheit ist Geschichte	Geschichte ist Gegenwart	Vergangenheit ist nicht Geschichte
Herkunft	Quellen machen Vergangenheit zugänglich	Keine Aussage außerhalb von Texten	Quellen sind Grundlage einer historischen Erzählung (Vetorecht)
Begründung	Kausale Erklärung (Ursache, Wirkung)	Individuell begründete Textleseart = Geschichte ist Ansichtssache	Rekonstruktion von Zusammenhängen durch Verstehen und Erklären
Struktur	Darstellung als Abbildung	Darstellung als individuelle Erzählung	Darstellung als historische Erzählung
Sicherheit	Aussagen objektiv	Unsicher	Intersubjektiv geprüfte Perspektive
Anwendung	Erklären, wie es gewesen ist	Individuelle Meinungsbilder	Orientierung in Zeit

Tabelle 7: Konzeption geschichtsdidaktischer Überzeugungen und theoretische Passung zur lernpsychologischen Forschung bei Nitsche 2016.

Im Zusammenhang mit den Überzeugungen zum Lehren und Lernen bezieht sich Nitsche auf die Dissertation von Schlichter aus dem Jahr 2012²⁰⁶ und führt auf dieser Grundlage zu den in der Forschung so häufig diskutierten Gegenpositionen „knowledge transmission“ und „cognitive construction“ aufbauend auf Lave/Wenger²⁰⁷ sowie Schlichter²⁰⁸ eine dritte Position ein, indem er die konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorien noch einmal unterteilt. So sieht Nitsche einen individuellen Konstruktivismus, welcher auf der Ebene der geschichtstheoretischen Überzeugungen mit dem Relativismus/Skeptizismus in Verbindung gebracht wird. Dieser lässt sich von einem sozialen Konstruktivismus unterschei-

206 Vgl. Schlichter, Natalia (2012): Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Dissertation Uni Göttingen.

207 Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, S. 34–37.

208 Schlichter definiert vier Gruppen der lehr-/lernbezogenen Überzeugungen: Transmission, Konstruktion, Partizipation und Schülerorientierung (vgl. Schlichter 2012, S. 17).

den, der einen Mittelweg zwischen Wissensvermittlung und einem individuellen Konstruktivismus darstellt (vgl. dazu die Ausführungen zu Harris/Burn oben) und der mit der geschichtstheoretischen Position des narrativen Konstruktivismus in Verbindung gebracht wird. Mit dieser gelungenen Unterteilung wird der Tatsache Rechnung getragen, dass in der Geschichtsdidaktik und auch innerhalb der Debatte um Kompetenzen historischen Denkens radikal-konstruktivistische Positionen tendenziell eher abgelehnt werden, während gemäßigte Formen des Konstruktivismus als ideal gelten.²⁰⁹

Lehr-Lern-Beliefs (geschichts- didaktische Überzeugungen)	Transmission	Individueller Konstruktivismus	Sozialer Konstruktivismus
Geschichtstheoretische Beliefs	Positivismus	Skeptizismus	Narrativer Konstruktivismus
Maggioni 2010	Copier	Borrower	Criterialist

Tabelle 8: Geschichtsdidaktische und geschichtstheoretische Überzeugungen nach Nitsche 2016 in Bezug auf Maggioni 2010.

In transmissiven geschichtsdidaktischen Überzeugungen steht in diesem Sinne der Lernstoff im Vordergrund, wobei ein inhaltlich klares Gerüst von Wissen entstehen soll. Dies wird durch Lehreraktivitäten, Lehrervorträge, Kenntnisvermittlung und das gelenkte Unterrichtsgespräch²¹⁰ (erarbeitender Geschichtsunterricht) erreicht. Auch hier ist eine dialektische Dynamik im Sinne von These – Antithese – Synthese zu erkennen: Die eben beschriebene Art des Unterrichts sei hier als These bezeichnet. Individual-konstruktivistische geschichtsdidaktische Überzeugungen dahingegen – die Antithese – bestehen darin, dass Schüler/innen sich individuell mit der Vergangenheit auseinandersetzen, während die Lehrperson das Lernen organisiert (aufgabenbasierter Geschichtsunterricht, Einzelarbeit, Emanzipation von gesellschaftlichen Zwängen als Ziel). Davon unterscheidet Nitsche sozialkonstruktivistische geschichtsdidaktische Überzeugungen, welche Aspekte der beiden anderen aufgreifen – die Aktivitäten der Lehrpersonen gestalten sich situationselastisch. Dies sei hier als Synthese bezeichnet: „Der Geschichtsunterricht könnte sowohl als Erarbeitender, Aufga-

²⁰⁹ Vgl. Hellmuth, Thomas/Jurjevec, Hanna (2012): Instruktion und Konstruktion. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 2, S. 15–19; Thünemann, Holger (2018): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Bramann u.a. (Hg.): Historisch Denken Lernen mit Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17–36, hier S. 25.

²¹⁰ Vgl. Nitsche 2016, S. 178.

benbasierter oder Projektförmiger daherkommen, wobei auch hier zu vermuten ist, dass eher geöffnete Formen gewählt werden.“²¹¹ Nitsche sieht einen Unterricht, der in dieser Weise geführt wird, als einen auf historisches Denken ausgerichteten Unterricht.

Von dieser Systematik ausgehend, beschreibt er eine Fallstudie, welche als eine Pilotierung im Rahmen der Dissertation entstanden ist. Mithilfe eines Leitfadeninterviews sollten dabei sowohl geschichtstheoretische als auch geschichts-didaktische Überzeugungen erhoben werden. Geschichtstheoretische Überzeugungen werden in den Interviews mit der Frage „Wie erklären Sie Schüler/innen den Begriff Geschichte und wie gearbeitet wird, um an Erkenntnisse zu kommen?“²¹² erhoben, geschichts-didaktische Überzeugungen mit den Fragen:

- Was ist Ihnen in der Unterrichtspraxis wichtig?
- Worauf legen Sie beim Umgang mit Schüler/innen Wert? Können Sie sich an ein Beispiel zur Illustration erinnern?
- Was sollten Schüler/innen aus Ihrem Unterricht mitnehmen, wenn Sie die Klasse abgeben?
- Erklären Sie, was Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist.
- Worauf achten Sie bei der Stundengestaltung? Warum?
- Was ist für Sie eine gelungene Stunde? Können Sie sich an ein Beispiel zur Illustration erinnern?“

Die geschichtstheoretischen Überzeugungen der untersuchten Lehrperson bezeichnete Nitsche als „narrativ-konstruktivistische mit positivistischen Einschüben“²¹³. Die geschichts-didaktischen Überzeugungen waren tendenziell individual-konstruktivistisch, „die durch die Rahmenanforderungen in sozial-konstruktivistische kippen“²¹⁴. Nachdem die Überzeugungen der Lehrperson erhoben wurden, beobachtete Nitsche eine Stunde dieses Lehrers, welche dann allerdings als „erarbeitender Geschichtsunterricht“ und damit als weitgehend transmissiv kategorisiert wurde. Die Frage nach dem Einfluss der geschichtstheoretischen und geschichts-didaktischen Überzeugungen auf den konkreten Unterricht resümiert Nitsche: „Insgesamt zeigen sich qualitative Einflüsse der Überzeugungen, auch wenn sich diese nicht ganz eindeutig gestalten.“²¹⁵

Nitsche stellt im Jahr 2017 einige weitere Aspekte des Forschungsprojektes dar und beschreibt, wie die von ihm verwendeten Fragebögen zu geschichtsthe-

211 Ebd., S. 179.

212 Ebd., S. 181.

213 Ebd., S. 185–186.

214 Ebd., S. 187.

215 Ebd., S. 195.

oretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen konstruiert wurden.²¹⁶ Qualitative Daten, die durch einen Fragebogen mit offenen Aufgabenstellungen erhoben wurden, bildeten die Grundlage für eine Weiterentwicklung des oben beschriebenen Fragebogens zu geschichtstheoretischen Überzeugungen der Gruppe um Maggioni. Die meisten Items wurden von Nitsche selbst entwickelt.²¹⁷ Für den Fragebogen zu geschichtsdidaktischen Überzeugungen wurden bestehende Konzeptionen von Messner/Bufß und Schlichter abgewandelt und ergänzt. Nitsche beschreibt anschließend, wie er im Sinne eines Mixed-Methods-Designs zwei Lehrpersonen, die sich an der quantitativen Erhebung beteiligt hatten, in zwei Geschichtsstunden in unterschiedlichen Klassenstufen beobachtete und die Stunden videografierte.²¹⁸ Die Lehrpersonen wurden danach über die beobachteten Unterrichtsstunden interviewt. Anhand der qualitativen Daten wurde auch die Frage gestellt, inwieweit die quantitativen Instrumente die anvisierten Überzeugungen tatsächlich valide zu erfassen imstande sind bzw. welche Überzeugungsbereiche noch nicht berücksichtigt waren. In dem Beitrag werden insbesondere die Korrelationsanalysen und in diesem Zusammenhang die Frage nach der Möglichkeit, geschichtsdidaktische und geschichtstheoretische Beliefs mit quantitativen Instrumenten valide zu erheben, erörtert. Wie bei vielen Studien zuvor zeigt sich in dem qualitativen Teil von Nitsches Untersuchung eine „Inkohärenz der geschichtsdidaktischen Beliefs“²¹⁹ unter den Lehrpersonen. Nitsche/Waldis legen im Jahr 2017 weitere quantitative Ergebnisse des Projektes vor – in weiten Bereichen überschneidet sich dieser Beitrag mit jenem von Nitsche 2017.²²⁰ Auch Nitsche/Waldis sprechen die Annahme aus, dass Lehrpersonen über mehrere Konzepte zum Lehren und Lernen gleichzeitig verfügen können.²²¹

216 Vgl. Nitsche, Martin (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehenden und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse. In: Danker, Uwe: Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress, S. 85–106.

217 Vgl. ebd., S. 97–98.

218 Vgl. ebd., S. 99–100.

219 Vgl. ebd., S. 106.

220 Vgl. Nitsche, Martin/Waldis, Monika (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz. Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Bern: Hep, S. 136–150.

221 Vgl. ebd., S. 147.

Im Jahr 2017 wurden auch zwei spanischsprachige Beiträge publiziert. Miguel-Revilla u.a. untersuchten die Überzeugungen zu Geschichte von 177 angehenden Lehrpersonen quantitativ.²²² Dafür wurde der BHQ (Beliefs about History Questionnaire) ins Spanische übersetzt. Am stärksten waren in ihrer Stichprobe Lehrpersonen des Typs *criticalist* vertreten. Miguel-Revilla/Fernández Portela untersuchten 2017 ebenfalls Überzeugungen zu Geografie und zu Geschichte – Letztere auch mit offenen Items – bei 63 angehenden Lehrpersonen. 38,1 % ihrer Probanden zeigen *criticalist*-Überzeugungen, 30,2 % *relativistische* und 20,6 % *positivistische*. 11 % antworten nicht kohärent.²²³

In einem Beitrag von Bernhard aus dem Jahr 2017 wurden erste Ergebnisse des CAOHT-Projektes nach der ersten Phase der Datenerhebung (Februar bis Juni 2016) publiziert und das Thema der kontextbezogenen Überzeugungen gestreift, obwohl die Philosophie des Faches der Lehrpersonen im Mittelpunkt stand.²²⁴ Aufbauend auf Interviews mit 42 bis zu diesem Zeitpunkt interviewten österreichischen Geschichtslehrpersonen wurde auch die Frage danach gestellt, inwieweit die Entwicklung von Kompetenzen historischen Denkens den Lehrpersonen ein Anliegen ist. Diese erste Auswertung der Interviews zeigte, dass das Lernen von Inhalten für die österreichischen Lehrpersonen durchaus einen wichtigen Teil des Geschichtsunterrichts darstellt, dass aber insbesondere auch kritisches Denken, der Bezug zur Gegenwart und die Befähigung zur Teilnahme am politischen Diskurs zentrale Anliegen der Lehrpersonen sind. Ein vorläufiges Ergebnis der für diesen Beitrag durchgeführten Analyse war, dass den Lehrpersonen historisches Denken zum Teil wichtig ist, obwohl ihnen das Bewusstsein dafür fehlt, was historisches Denken im Zusammenhang mit fachspezifischer Kompetenzorientierung ist:

„[...] many teachers have negative attitudes towards what they believe it [historische Kompetenzorientierung] to be. On the other hand, generally speaking, some of the thinking processes in the classroom that historical competence orientation requires are seen by them as very important. [...] In response to the question „Are historical thinking skills important to history teachers in Austria?“, it can be said:

222 Vgl. Miguel-Revilla, Diego/Carril, María Teresa/Sánchez-Agustí, María (2017): Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. In: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales 1, S. 86–101.

223 Vgl. Miguel-Revilla, Diego/Fernández Portela, Julio (2017): Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. In: Didáctica de las ciencias experimentales y sociales 33, S. 3–20.

224 Vgl. Bernhard 2017b.

yes, in part they are important, although many teachers often do not know that what they consider important is part of historical thinking or historical competencies. ²²⁵

In der vorliegenden Arbeit wird dieser Befund weiter vertieft.

2.4.3 Diskussion der Literaturübersicht

In dieser umfassenden Literaturübersicht wurde ein großer Teil der bis zum Jahr 2017 publizierten Literatur zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen in deutscher und englischer Sprache ausgewertet und zwei spanischsprachige Beiträge inkludiert. Damit sollte eine Grundlage für einen schnellen Einstieg in die Forschungsliteratur zu epistemologischen und kontextbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen für zukünftige Forschungsprojekte geschaffen werden. Die referierten Studien werden nun in diesem Kapitel auch im Lichte von allgemeinpädagogischer Literatur vertieft und besprochen. Generell zeigt sich, dass das Thema der epistemologischen und kontextbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen in einer Fülle von Beiträgen behandelt wurde, wobei insbesondere seit dem Jahr 2010 ein Boom zu verzeichnen ist. Wie schon erwähnt, darf davon ausgegangen werden, dass der Anstieg an diesbezüglichen Arbeiten in einem Zusammenhang mit der viel diskutierten Studie von Hattie²²⁶ und dem damit ausgerufenen Prinzip „auf die Lehrkraft kommt es an“ bzw. möglicherweise auch mit gesteigertem Interesse an Lehrerkompetenzen²²⁷ zu sehen ist.

Es zeigt sich ein methodologisch diverses Bild. So kommen sowohl quantitative (Fragebögen) und qualitative Designs (Interviews, Beobachtungen usw.) als auch diverse Formen von Triangulationen und Mixed-Methods-Designs zur Anwendung.²²⁸ Die Größen der Samples bewegen sich im qualitativen Bereich von Fallstudien mit einer Person²²⁹ bis hin zur qualitativen Auswertung von

²²⁵ Bernhard 2017b, S. 37.

²²⁶ Vgl. Hattie 2009.

²²⁷ Vgl. Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann; Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2013): Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project. Mathematics Teacher Education: Band 8. New York: Springer.

²²⁸ Vgl. zu diesem Thema Kelle/Kühberger/Bernhard 2019.

²²⁹ Vgl. Thünemann 2012.

Kommentaren von 389 Lehrpersonen.²³⁰ Die Stichproben in den quantitativen Designs erreichen Größen von bis zu mehreren hundert Lehrpersonen.²³¹ In methodologischer Hinsicht wird in mehreren Beiträgen die Frage danach gestellt, wie Überzeugungen valide erhoben werden können. Mit dem BHQ und seinem Vorgängerfragebogen²³² wurden diesbezüglich Instrumente vorgelegt und getestet, mit welchen Überzeugungen zu Geschichte erfassbar sind. Von der Gruppe um Maggioni ausgehend, setzte sich ein im Rahmen der pädagogischen Psychologie entwickeltes einfaches Konzept von epistemologischen Entwicklungsstufen durch und beeinflusste viele nachfolgende Studien zu Überzeugungen zu Geschichte. Dieses bestimmt derzeit den Diskurs – die Dreiteilung *objectivist – subjectivist/relativist – criterialist* für Überzeugungen zu Geschichte, in welcher die Dynamik These – Antithese – Synthese erkennbar ist, hat sich international durchgesetzt.²³³ Während Namamba/Rao für die Erhebung des Lehr-Lern-Konzeptes von Geschichtslehrpersonen auf allgemeinpädagogische und validierte Skalen zurückgriffen²³⁴, wurde von der Schweizer Forscher/innen-gruppe um Nitsche und Waldis versucht, ein fachspezifisch quantitatives Erhebungsinstrument selbst zu kreieren, mit welchem sowohl Überzeugungen zu Geschichte als auch jene zum Lernen von Geschichte valide erhoben werden können.²³⁵

Aber nicht nur Überzeugungen zu Geschichte, sondern auch jene zum Lernen von Geschichte spielen eine Rolle in der Literatur. In diesem Zusammenhang werden auch Inkonsistenzen zwischen den Überzeugungen von Lehrpersonen und ihrem konkreten Handeln im Unterricht festgestellt und diskutiert.²³⁶ So ist die Rede von „in der Lehrerbildung, aber auch in der Forschung häufig feststellbaren Inkongruenzen zwischen bewusstem Meinen bzw. geäußelter Überzeugung und von außen beobachtbarem Tun“²³⁷, womit hier implizit die Frage im Raum steht, ob die durch Forschung erhobenen Einstellungen von Lehrpersonen tatsächlich tief sitzende praxisrelevante Überzeugungen darstel-

230 Vgl. Harris/Burn 2016.

231 Vgl. Harris/Burn 2016: n=544 Lehrpersonen; Messner/Buf 2007: n=155; Namamba/Rao 2016: n=132.

232 Vgl. Maggioni u.a. 2004; Maggioni u.a. 2009; Maggioni 2010; VanSledright/Reddy 2014.

233 Vgl. Belgien: Voet/De Wever 2016; Tansania: Namamba/Rao 2016; England: Harris/Burn 2016; Schweiz: Nitsche 2016; Nitsche 2017; Nitsche/Waldis 2017; Spanien: Miguel-Revilla u.a. 2017.

234 Vgl. Namamba/Rao 2016.

235 Vgl. Nitsche 2016.

236 Vgl. ebd., S. 653.

237 Ebd., S. 655.

len. Die Frage der sozialen Erwünschtheit der Antworten in den verschiedenen Forschungsdesigns muss in diesem Zusammenhang gestellt werden. In der geschichtsdidaktischen Literatur ist dies ebenfalls ein Thema und wird weiter unten noch aufgegriffen werden.

Reusser/Pauli führen im Jahr 2014²³⁸ für die allgemeine Literatur aus, dass sich ein dominanter Diskursstrang auf die Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen untereinander bezieht. In der Literaturstudie zeigte sich, dass die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Überzeugungen zu Geschichte und Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Geschichte häufig Themen von Interesse darstellten. Einige Male wurde die Frage untersucht, inwieweit konstruktivistische Überzeugungen hinsichtlich Geschichte mit konstruktivistischen Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens von Geschichte korrelieren.²³⁹ Es gibt Ergebnisse, die darauf hinweisen, dass Änderungen von Überzeugungen zu Geschichte die Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens von Geschichte kaum beeinflussen.²⁴⁰ Die Frage, inwieweit verschiedene Arten von Überzeugungen einen Einfluss auf den tatsächlichen Unterricht zeitigen, wird ebenfalls gestellt²⁴¹ – und tendenziell damit beantwortet, dass es schwache oder kaum Korrelationen gibt. Die Befunde decken sich damit weitgehend mit jenen, die in anderen erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten gemacht wurden.²⁴² In diesem Zusammenhang wurde auch überprüft, inwieweit bestimmte Überzeugungen von Lehrpersonen einen konkreten Einfluss auf die Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern zeitigen – auch hier scheint es schwache oder keine Zusammenhänge zu geben.²⁴³

Eine weitere Frage, die sowohl in der allgemeinpädagogischen Literatur als auch in der Geschichtsdidaktik eine Rolle spielt, ist, inwieweit Überzeugungen durch die Lehrer/innenbildung veränderbar sind. Reusser/Pauli hoben in ihrer Übersicht hervor, dass Studien über die Assimilation neuer pädagogischer Ideen oder im Zusammenhang mit Unterrichtsreformen tendenziell zu dem Ergebnis kommen, dass Innovationen und Reformen kaum oder nicht in erwünschter

238 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 649.

239 Vgl. Wineburg/Wilson 1991: hängen nicht zusammen; McDiarmid 1994: hängen nicht zusammen; Namamba/Rao 2016: hängen zusammen: „criterialist“-Lehrpersonen verwenden stärker schülerzentrierte Unterrichtszugänge.

240 Vgl. McDiarmid 1994.

241 Vgl. Wineburg/Wilson 1991; Messner/Buf 2007; Thünemann 2012, siehe auch Evans 1989/1990.

242 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 653.

243 Vgl. Evans 1990; Maggioni 2010.

Form in die Praxis umgesetzt werden, wenn die berufsbezogenen Überzeugungen nicht mit den Innovationen kongruent sind.²⁴⁴ Für den ausbleibenden Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen werden änderungsresistente Überzeugungen verantwortlich gemacht. So gibt es auch eine große Anzahl an bildungswissenschaftlichen Untersuchungen, die sich mit der Frage befassen, auf welche Weise sich Überzeugungen durch Aus- und Fortbildung in die gewünschte Richtung lenken lassen, was im Fall von Überzeugungen zum Lehren und Lernen eines bestimmten Faches meist konstruktivistische bzw. schülerorientierte Überzeugungen bedeutet – hierbei spielt das Stichwort „conceptual change“ eine Rolle.²⁴⁵ Es wird angenommen, dass es verschiedene Kontextfaktoren und Merkmale von Lehrpersonen gibt, welche Veränderungen von Überzeugungen behindern würden – beispielsweise ein geringes Fachwissen. Veränderungen in Überzeugungen im Anschluss an Fortbildungsmaßnahmen würden sich oft auf die Rhetorik, nicht jedoch auf das konkrete Handeln von Lehrpersonen auswirken. In einer geschichtsdidaktischen Untersuchung zeigte Fenn, dass eine praxiswirksame Modifikation von Überzeugungen zum Lehren von Geschichte durch eine spezielle Art von Videocoaching möglich ist.²⁴⁶ Auch Maggioni und VanSledright/Reddy können Veränderungen von Überzeugungen zu Geschichte im Rahmen von Weiterbildung nachweisen, wenn auch diese Weiterbildung nicht immer den Effekt hatte, dass sich die Überzeugungen in die gewünschte Richtung entwickelten.²⁴⁷

Generell sind in der Geschichtsdidaktik die Klagen darüber, dass konstruktivistische Zugänge kaum Einfluss auf den konkreten Unterricht zeitigen würden, häufig anzutreffen.²⁴⁸ Die Befunde der Geschichtsdidaktik über das Lehr-

244 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 653.

245 Vgl. ebd., S. 654.

246 Vgl. Fenn 2013.

247 Vgl. Maggioni 2004; VanSledright/Reddy 2014.

248 Vgl. Evans 1990: Lehrpersonen sind inhaltsorientiert und unterrichten mit wenig echtem Gegenwartsbezug; von Borries 1995: Lehrpersonen ist in der Praxis die Stoffvermittlung besonders wichtig; Seidenfuß 2003: Fachdidaktische Idealvorstellungen werden wenig umgesetzt; Messner/Buff 2007: Die Mehrzahl der Lehrpersonen ist „traditionell“; Yilmaz 2008: Lehrpersonen hätten naive epistemologische Vorstellungen; Brauch/Bihrer 2011: Lehrpersonen haben ein faktuales Verständnis von Geschichtsunterricht; Schär, Bernhard/Sperisen, Vera (2011): Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel „Hinschauen und Nachfragen“. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung *geschichtsdidaktik empirisch* 09. Bern: Hep, S. 124–134: stellen eine Reformresistenz von Lehrpersonen fest; Daumüller 2012; Daumüller, Markus (2013): Die berufsbiografische

Lern-Konzept scheinen sich dabei mit älteren Befunden über die Frage, ob neuere fachdidaktische und entwicklungspsychologische Konzepte über Lernstrategien von Lehrpersonen assimiliert werden, tendenziell zu decken. Bromme referiert einige Studien, die zeigen (immer wieder „zur Enttäuschung der Autoren“), „dass die untersuchten Lehrer sich nicht auf psychologische Theorien stützen, sondern anderes, eher erfahrungsbezogenes Wissen verwenden“²⁴⁹. In diesem Zusammenhang wird auch das Phänomen des „Praxisschocks“ in der geschichtsdidaktischen Literatur diskutiert. Im Studium hätten angehende Lehrpersonen eher problemorientierte bzw. konstruktivistische Überzeugungen, die allerdings mit dem Eintritt in die Praxis oft verloren gehen würden.²⁵⁰ Auch die Frage nach der Ursache dieses Phänomens wird gestellt²⁵¹ – fehlendes Wissen über Inhalte und über die Struktur des Wissens und Probleme in der Klassenführung wurden dabei als zentrale Gründe erkannt.

Das Aufbrechen von binären Optionen oder die Bewegung These – Antithese – Synthese lässt sich in diesem Zusammenhang in der gesamten Diskussion erkennen. Die These könnte man in geschichtstheoretischer Hinsicht als Positivismus Rankes in den Überzeugungen zu Geschichte (Objektivismus, Vergangenheit = Geschichte) bzw. als eine reine Transmission von Wissen (Lehrervortrag) im Lehrkonzept verstehen – beides hat die Praxis sicherlich längere Zeit dominiert. Die Reaktion darauf, die Antithese oder das Ausschlagen des Pendels in die andere Richtung, besteht im Relativismus²⁵² in den Überzeugungen zu Geschichte bzw. im radikalen oder individuellen Konstruktivismus im Lehrkonzept.²⁵³ Wissenschaftliches historisches Wissen in traditioneller Hinsicht ist innerhalb eines solchen Settings kaum von Bedeutung, da Kriterien für die Plausibilität dieses Wissens nicht existieren. Es wird in diesem Sinne meist zugunsten der Synthese argumentiert.

In den unterschiedlichen Studien werden bisweilen auch Vorschläge für die Lehrer/innenbildung gemacht. Es sind insbesondere die Forderung, Strukturelemente der historischen Erkenntnis zu vertiefen, und ein verstärktes Eingehen auf die Reflexion über Geschichte und deren Konstruktion auf einer Meta-

Perspektive in der geschichtsdidaktischen Lehrerforschung. In: Hodel, Jan/Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12, Bern: Hep, S. 48–59; Fundamentalkritik an Lehrpersonen, ähnlich auch Virta 2012; McCrum 2013.

249 Bromme 2014, S. 103.

250 Vgl. Fenn 2010; Martell 2013; dazu passend auch von Borries 1995.

251 Vgl. Martell 2013.

252 Vgl. VanSledright/Reddy 2014; Skeptizismus: Nitsche 2016.

253 Vgl. Nitsche 2016.

ebene (Grammatik der Geschichte) anzutreffen.²⁵⁴ Auffallend ist, dass bis auf Namamba/Rao²⁵⁵, Harris/Burn²⁵⁶ sowie Pichler²⁵⁷ und Bernhard²⁵⁸ in keiner der referierten Studien Überzeugungen von Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Einführung eines Lehrplans untersucht wurden und das, obwohl in der allgemeinen Literatur hervorgehoben wird, dass das Ausbleiben einer nachhaltigen Wirkung von Reformen, die von oben initiiert wurden, oft durch die handlungssteuernde Wirkung von berufsbezogenen Überzeugungen bedingt sein kann. In diesem Kontext sollte Weiterbildung daher gerade bei den berufsbio-graphisch geprägten Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrer/innen ansetzen.²⁵⁹

Die hier referierte Literatur wird im Kapitel zur Diskussion der Ergebnisse und im Fazit noch einmal aufgegriffen werden und stellt den Rahmen dar, innerhalb welchem die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie besprochen werden.

254 Vgl. Yilmaz 2008; McCrum 2013; Namamba/Rao 2016.

255 Vgl. Namamba/Rao 2016.

256 Vgl. Harris/Burn 2016.

257 Vgl. Pichler 2016.

258 Vgl. Bernhard 2017b.

259 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 655; Maggioni 2010.

3. Forschungsdesign und Methode

3.1 Empirische Zugangsweise

Innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik steht seit Jahrzehnten die Erkenntnis im Raum, dass Theorien über das Lernen und Lehren von Geschichte bisweilen aus theoretischer Entfernung aufgestellt wurden und die dahinter liegende soziale Realität noch zu wenig empirisch erforscht ist.²⁶⁰ Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten daher zunehmend stärker empirisch aufgestellt.²⁶¹ Eine zentrale Aufgabe empirischer Forschung ist – innerhalb der beiden erkenntnistheoretischen Grundhaltungen des qualitativen und quantitativen Paradigmas²⁶² – das Aufstellen von Theorien bzw. theoretischen Annahmen über die Realität und die Überprüfung derselben anhand dieser Realität, wodurch ein Erkenntnisgewinn erzielt werden soll. Während quantitative Designs messen und „erklären“, will qualitative Forschung erfassen und „verstehen“, was in einem bestimmten Feld passiert und warum²⁶³ – das Ziel der Forschung innerhalb des qualitativen Paradigmas besteht im Verstehen menschlichen Verhaltens.²⁶⁴ Es geht darum, möglichst weitgehend zu verstehen, das Verstandene anderen mitzuteilen und für diese überprüfbar zu machen.

260 Vgl. Günther-Arndt/Sauer 2006; von Borries 2008, S. 241; Handro/Schönemann 2006, S. 5.

261 Vgl. Barricelli, Michele (2014): Geschichtsdidaktik nach Pisa – Bilanz und Perspektiven. Zum Jubiläum: Die Weisheit der Zahl und die Gründe des Erzählens. In: Sauer, Michael u. a. (Hg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. Göttingen: V&R unipress, S. 365–384, hier S. 370.

262 Seit dem Werk: Kuhn, Thomas (1962): *The structure of scientific revolutions*. Chicago IL: University Press werden innerhalb einer Philosophie des Erkennens diese beiden paradigmatischen Erkenntnis- und Forschungspositionen mit einer jeweils ausdifferenzierten Theorietradition unterschieden.

263 Die beiden deutschen Begriffe „erklären“ und „verstehen“ gingen im Übrigen auch in die internationale Literatur ein und werden in dieser auch in Deutsch verwendet. Vgl. z.B. Fishman, Joshua A. (2010): *Theoretical and historical perspectives on researching the sociology of language and education*. In: King, Kendall/Hornberger, Nancy (Hg.): *Research methods in language and education*. Encyclopedia of language and education 10. New York: Springer, S. 3–15, hier S. 11; Riazi, Mehdi/Candlin, Christopher (2014): *Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges*. In: Lang. Teach. 47.2, S. 135–173, hier S. 137.

264 Vgl. Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11.

Im CAOHT/EBAHT-Projekt wurden im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie²⁶⁵ sowohl qualitative als auch quantitative Methoden angewandt. Das übergeordnete Forschungsdesign der Mixed-Methods-Studie wurde schon in einigen Publikationen besprochen²⁶⁶ und soll hier nur mehr kurz ausgeführt werden. Für dieses Buch wurden Interviews ausgewertet (n=50), welche zusammen mit teilnehmenden Beobachtungen im Geschichtsunterricht (n=50) die Grundlage für die Entwicklung eines Fragebogens²⁶⁷, der im quantitativen Strang des CAOHT-Projektes verwendet wurde, darstellen. Dem Triangulationsansatz folgend wurde in der qualitativen Studie („qualitative strand“) jene Theorie über den Gegenstandsbereich generiert, welche die Kategorien und Hypothesen für die nachfolgende quantitative Fragebogenstudie lieferte. Die quantitative Studie („quantitative strand“) erfolgte dann mit einer umfangreichen Stichprobe (Fragebogen Schüler/innen n=1.085, Fragebogen Lehrpersonen n=277) und wurde bereits von Kühberger und Kipman publiziert.²⁶⁸ Die Gesamtergebnisse werden in einem eigenen Buch veröffentlicht werden und ergeben sich aus der Zusammenschau von qualitativen und quantitativen Ergebnissen (vgl. Abbildung 4), wobei die Schulbuchanalysen, die Bramann im Rahmen des CAOHT-Projektes für seine Dissertation durchführte, die empirischen Ergebnisse komplementieren.²⁶⁹

In diesem Buch werden, wie schon erwähnt, Interviewergebnisse im Zusammenhang mit der Frage nach Kompetenzorientierung referiert. Lehrpersonen in Interviews zu befragen, trägt – wie bereits angedeutet – potenziell zu einem tieferen Verständnis bei und macht es möglich – in den Worten Lamneks –, dass nicht nur „insgesamt mehr“ erfahren wird, sondern auch, dass „mehr Details, eben alles, was für den Befragten von Bedeutung ist“, ans Tageslicht kommen, und es kann „durch die an den Gesprächsverlauf angepassten Fragen in Erfahrung [gebracht werden], wie gewichtig welche Aspekte für den Betroffenen sind.“²⁷⁰ Auf diese Weise erhalte man ein „geschlossenes, abgerundetes, ganzheitliches Bild vom Befragten, das praktisch und theoretisch genutzt wer-

265 Vgl. Johnson, Burke/Onwuegbuzie, Anthony (2004): Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. In: *Educational Researcher* 33.7, S. 14–26.

266 Bernhard 2018, 2019.

267 Vgl. Kipman/Kühberger 2019.

268 Vgl. Kühberger/Kipman 2019.

269 Bramann 2019; Bramann/Kühberger 2019. Die Doktorarbeit von Christoph Bramann war zur Zeit der Abfassung dieses Buches noch nicht abgeschlossen.

270 Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Basel: Beltz, S. 311.

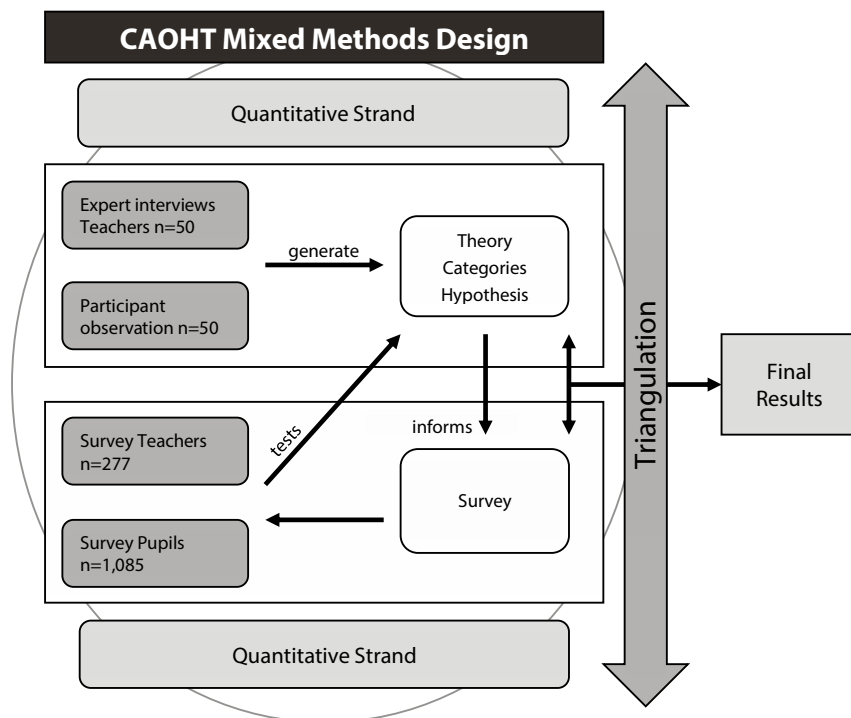


Abbildung 4: Darstellung des übergeordneten Forschungsdesigns des empirischen Teils des CAOHT/EBAHT-Projektes, wie in Bernhard 2019 beschrieben.

den kann“²⁷¹. Im Zusammenhang mit dem komplexen Thema der Überzeugungen von Lehrpersonen zu Kompetenzorientierung scheint es daher von besonderem Nutzen zu sein, die Interviewdaten vertiefend zu analysieren. Der qualitative Teil des Projektes kann in diesem Sinne nicht, wie dies innerhalb des traditionellen Vorstudienmodells gehandhabt wird, als explorativ angesehen werden, sondern stellt eine völlig eigenständige in sich abgeschlossene Erhebung mit eigenständigen Ergebnissen dar.²⁷²

Dazu seien an dieser Stelle noch einige weitere Gründe besprochen, wieso die Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen mit qualitativen Me-

271 Ebd.

272 Vgl. Kelle, Udo/Erzberger, Christian (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51, S. 509–531, hier S. 512.

thoden vorteilhaft schien. Wie oben bereits ausgeführt wurde, hat Pichler im Jahr 2016 in einer quantitativen Studie Einstellungen zu Kompetenzorientierung unter österreichischen Lehrpersonen erhoben und dann im Sinne einer Triangulation vertiefende Interviews mit einigen Lehrpersonen geführt. Die von ihm erforschten Lehrpersonen hat er als gegenüber der Kompetenzorientierung sehr aufgeschlossen identifiziert.²⁷³ Auch im Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projektes wurde ein Fragebogen zu Kompetenzorientierung von einer großen Anzahl von Lehrpersonen ausgefüllt.²⁷⁴ In quantitativen Erhebungen, in denen versucht wurde, mithilfe von Items Einstellungen zu Kompetenzorientierung zu messen, wird die Art des Kompetenzverständnisses allerdings tendenziell ausgeblendet.²⁷⁵ Pichler sieht in seiner Studie diesbezüglich ein „additive[s] Verständnis der Anreicherung des bisher praktizierten Unterrichts mit Versatzstücken aus dem Fundus der Kompetenzorientierung“, ohne jedoch die Art des Kompetenzverständnisses der Lehrpersonen genau zu beschreiben. Wenn in einem Fragebogen quantitativ abgefragt wird, wie Lehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung stehen, dann stellt sich immer die Frage, welche Konstrukte Lehrpersonen mit dem Begriff assoziieren. Sander weist im Jahr 2013²⁷⁶ darauf hin, dass der Begriff „Kompetenz“ ein unscharfes Profil aufweist. Ein nicht zu unterschätzender Aspekt im Rahmen einer Fragebogenstudie mit Lehrpersonen ist aber die Sprache, die im Feld „Schule“ gesprochen wird und damit zusammenhängend die Konstruktion verständlicher Items. Die einzelnen Items eines Fragebogens müssen die angezielten Informationen reliabel (zuverlässig) und valide (d.h. gültig) erfassen.²⁷⁷ Der Fragebogen muss im Feld verständlich sein und die Items müssen von den Probanden in gleicher Weise verstanden werden, wie dies die Forscher tun.²⁷⁸ Zwei Probleme können in diesem Zusammenhang auftreten: 1) Begriffe können unklar oder unpräzise formuliert werden oder 2) eindeutige Formulierungen können unterschiedlich interpretiert werden.²⁷⁹ Ersteres ist beim Konstrukt fachspezifische Kompetenzorientierung keine Schwierigkeit:

273 Vgl. Pichler 2016.

274 Kipman/Kühberger 2019.

275 Vgl. Bernhard/Kühberger 2018a; Bernhard/Kühberger 2019.

276 Vgl. Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1, S. 100–124, hier S. 112.

277 Vgl. Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 17.

278 Zur Verständlichkeit von Fragen vgl. auch Tourangeau, Rips und Rasinski 2000, S. 44.

279 Vgl. Faulbaum u.a. 2009, S. 63.

Was damit gemeint ist, ist im österreichischen Kontext genau definiert und ausgearbeitet.²⁸⁰ Das Zweite beinhaltet allerdings zu beachtende Implikationen. Bei der Konstruktion eines Fragebogens muss überlegt werden, „welche Formulierung adäquat ist, um für einfache Sprachstile verständlich zu sein, für alle Befragten interpretierbar und geeignet, den fraglichen Sachverhalt zu erfassen“²⁸¹. Qualitative Forschung kann in diesem Sinne dabei helfen, die „Sprache des Feldes“²⁸² zu verstehen und zu sprechen. Die Komplexität eines Konstruktes (wie Überzeugungen) lässt sich damit durch die Kombination von qualitativer und quantitativer Methodologie besser einfangen im Sinne einer wechselseitigen Methodenkritik.²⁸³ In diesem Sinne werden in der vorliegenden Arbeit Ergebnisse präsentiert, welche nicht nur eigenständige Befunde darstellen, sondern auch zu einer besseren Interpretation der bisher vorliegenden quantitativen Ergebnisse beitragen.

3.2 Qualitative Experteninterviews

Ein Interview ist eine Kommunikationssituation, „die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden“²⁸⁴. Die im Zuge einer solchen Situation generierten Daten werden „in einer hochkomplexen und die Subjektivität der Beteiligten einbeziehenden Situation erzeugt“²⁸⁵. Für diese Studie wurden qualitative leitfadengestützte Experteninterviews nach Bogner u. a. durchgeführt.²⁸⁶ Prinzipiell herrscht in der Literatur keine Einigkeit darüber, ob das Experteninterview, da es sich stets auf einen Leitfaden stützt und somit teilstrukturiert ist, eine genuin qualitative Methode darstellt. Der strukturierte Leitfaden gewährleistet aber, dass die Expertinnen und Experten hinsichtlich der forschungsrelevanten Fragestellungen „zum Reden gebracht“ werden. Manche Vertreter/innen qualitativer Methoden halten das Experteninterview daher für zu standardisiert, da es thematisch zentriert eine klar strukturierte Gesprächsführung verlangt, was den qualitativen

280 Vgl. Kühberger 2015.

281 Porst 2014, S. 14–15.

282 Bernhard 2018.

283 Vgl. Bernhard 2018, 2019.

284 Lamnek 2010, S. 301.

285 Helfferich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7.

286 Vgl. Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Idealen der Nichtbeeinflussung des Interviewpartners nicht entsprechen würde.²⁸⁷ Generell hat sich aber das Bewusstsein vom theoriegenerierenden Experteninterview als genuin qualitative Methode durchgesetzt.²⁸⁸

In der CAOHT/EBAHT-Studie wurden Lehrer/innen als Expertinnen und Experten für Unterricht und als Repräsentanten „ihrer Zunft“²⁸⁹ verstanden. Indem mit den Interviews Überzeugungen erhoben werden sollten, zielten diese vor allem auf das ab, was Bogner u.a. als Deutungswissen bezeichnen – die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht.²⁹⁰ Deutungswissen umfasse ebenso normative Dispositionen, die Zielsetzungen der interviewten Personen und ihre Bewertungen und kann daher nicht als rein „sachliches“ Wissen bezeichnet werden.²⁹¹ Der Begriff „Deutungswissen“, welcher in der empirischen Sozialforschung im Zusammenhang mit Experteninterviews benutzt wird, kommt dem, was in den Bildungswissenschaften unter „Überzeugungen“ diskutiert wird, sehr nahe. Da Deutungsperspektiven (Überzeugungen), die in einzelnen Interviews erhoben werden, kollektiv geteilt werden können, das heißt, dass sie innerhalb bestimmter Organisationen dominant vorherrschen (vgl. dazu das, was oben bzgl. des Habitus ausgeführt wurde), war es von Interesse, gerade diese geteilte, kollektive Dimension des Wissens zu erheben.²⁹² Die Interviews zielten darauf ab, das Deutungswissen im Sinne von Überzeugungen der Expertinnen und Experten zu erschließen, also jene Prinzipien, Regeln und Werte zu identifizieren, die das Denken und Deuten der Lehrer/innen maßgeblich bestimmen.²⁹³

In den Interviews wurden methodologische Aspekte und Prinzipien qualitativer Forschung berücksichtigt, wie sie von Lamnek beschrieben wurden.²⁹⁴ So hatten die Interviews den Charakter eines Alltagsgesprächs in der gewohnten Umgebung²⁹⁵ der Lehrenden, insofern als sie in den Schulen durchgeführt wurden. Im Verlauf der Interviews wurde das Prinzip der Zurückhaltung durch den Forscher befolgt, damit vor allem die befragten Personen zu Wort kommen kön-

287 Vgl. ebd., S. 3.

288 Vgl. ebd., S. 25.

289 Ebd., S. 78.

290 Vgl. ebd., S. 18–19.

291 Vgl. ebd., S. 19.

292 Vgl. ebd.

293 Vgl. ebd., S. 76.

294 Vgl. zu den folgenden Ausführungen Lamnek u.a., S. 320–321.

295 Vgl. ebd., S. 358.

nen, die nicht als Datenlieferanten gesehen wurden, sondern als Subjekt selbst das Gespräch bestimmten. Es wurde darauf geachtet, dass der Interviewleitfaden nicht einfach Punkt für Punkt abgearbeitet wird. Wenn die Lehrpersonen ein Thema aufbrachten, das im Leitfaden zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen war, wurde es aufgegriffen. Dabei sind die Relevanzsysteme der Befragten von Bedeutung (Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen). Im Sinne des Prinzips der Offenheit war der Forscher auch für unerwartete Informationen zugänglich (Prinzip der Flexibilität). Dabei achtete der Interviewer stets darauf, sich an das kommunikative Regelsystem der Befragten anzupassen (Prinzip der Kommunikativität) – das heißt die „Sprache der Lehrpersonen“ zu sprechen. Dies machte es möglich, dass Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten, welche sich im Prozess des Interviews entwickeln, ermittelt wurden (Prinzip der Prozesshaftigkeit).

Der Forschungsprozess wurde geprägt von den drei folgenden von Kaiser beschriebenen Gütekriterien für Experteninterviews:²⁹⁶

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung.

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wird der Prozess der Datenerhebung, -analyse und -interpretation dokumentiert und so weit offengelegt werden, dass Dritte die einzelnen Schritte der Vorgehensweise erkennen und beurteilen können. Dies betrifft im vorliegenden Fall die Beschreibung der Art und Weise der Rekrutierung der Interviewpartner/innen und der Kontaktaufnahme mit dem Feld, die Offenlegung des Leitfadens, die Beschreibung der Interviewsituation und die Darstellung der Datenanalyse und der Auswertungsmethoden.

2. Prinzip der theoriegeleiteten Vorgangsweise.

In den Interviews und der Analyse der Daten wurde an bereits vorhandenes theoretisches Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand angeknüpft.²⁹⁷ Die Ergebnisse der eigenen Analyse werden abschließend wieder auf dieses Vorwissen bezogen²⁹⁸, indem sie im Lichte der geschichtsdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Literatur reflektiert werden. In der Literaturübersicht, aber

296 Vgl. Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer, S. 6–9.

297 Vgl. dazu auch ausführlich Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 40.

298 Vgl. Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer, S. 28.

auch in den Kapiteln, in denen die Ergebnisse präsentiert werden, wird das „Vorwissen“, aus dem sich die Analysekategorien entwickelten, dargelegt.

3. Neutralität und Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern.

Es wurde darauf geachtet, dass stets Offenheit für Informationen oder Bewertungen der Interviewpartner/innen, die nicht mit den eigenen bisherigen Wahrnehmungen des zu untersuchenden Phänomens übereinstimmen, vorhanden blieb.²⁹⁹ Interviewpartner/innen sollten die Möglichkeit besitzen, eigene Relevanzsetzungen so intensiv wie möglich einzubringen.

3.3 Erstellung des Erhebungsinstruments

Experteninterviews verlangen eine Operationalisierung der Forschungsfragen, also die Umsetzung einer Forschungsfragestellung in ein konkretes Erhebungsinstrument. Der Interviewleitfaden ist in Experteninterviews immer das Ergebnis einer Operationalisierung.³⁰⁰ Bei dieser Operationalisierung geht es darum, den eigenen Untersuchungsgegenstand in den „kulturellen Kontext“³⁰¹ der Befragten zu übertragen, sodass diese in der Lage sind, jene Informationen zu liefern, welche die Beantwortung der eigenen Forschungsfrage möglich machen.³⁰² Die Operationalisierung erfolgte in mehreren Schritten. In einem ersten Schritt wurde das Forschungsproblem in einer Weise konkretisiert, die eine Entwicklung von geeigneten Interviewfragen möglich macht („konzeptionelle Operationalisierung“³⁰³). Dabei wurden Dimensionen identifiziert, welche das mit der eigenen Forschungsfrage adressierte Phänomen „beobachtbar“ macht. Die entsprechenden und breit gefassten Dimensionen sind: 1. Verständnis von Kompetenzorientierung; 2. Einstellungen zu Kompetenzorientierung; 3. Vorbehalte gegenüber Kompetenzorientierung.

Zur konzeptionellen Operationalisierung gehörte die Überlegung, mit welchen Fragekomplexen bzw. idealtypischen Erzählaufforderungen die gewünschten Überzeugungen am besten zu erheben sind. Die idealtypischen Erzählaufforderungen wurden anschließend mit einzelnen Fragen verbunden, welche in das Forschungsinstrument, den Interviewleitfaden, eingingen. Letzteres stellt die „instrumentelle Operationalisierung“ dar, insofern als ermittelt wird, wie die Ausprägung der jeweiligen Dimensionen empirisch erhoben bzw. mit welcher

299 Vgl. Kaiser 2014, S. 8.

300 Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 138.

301 Ebd., S. 110.

302 Vgl. Kaiser 2014, S. 55.

303 Vgl. ebd.

Formulierung das gewünschte Ziel am besten erreicht werden kann.³⁰⁴ Generell wurde davon ausgegangen, dass sich allein durch die Erzählaufforderung ein ausführliches Gespräch entwickelt, in dem viele relevante Themen angesprochen werden, welche auch im Vorfeld definiert wurden („zu erwartende Themen“). Es wurden dann für den Leitfaden im Rahmen der instrumentellen Operationalisierung weitere konkrete Interviewfragen definiert für den Fall, dass durch die Erzählaufforderung nicht die interessierenden Themen zur Sprache kommen. Dieser Schritt wurde längere Zeit in unserem Forschungsteam diskutiert, wobei verschiedene Versionen eines Leitfadens verworfen wurden.

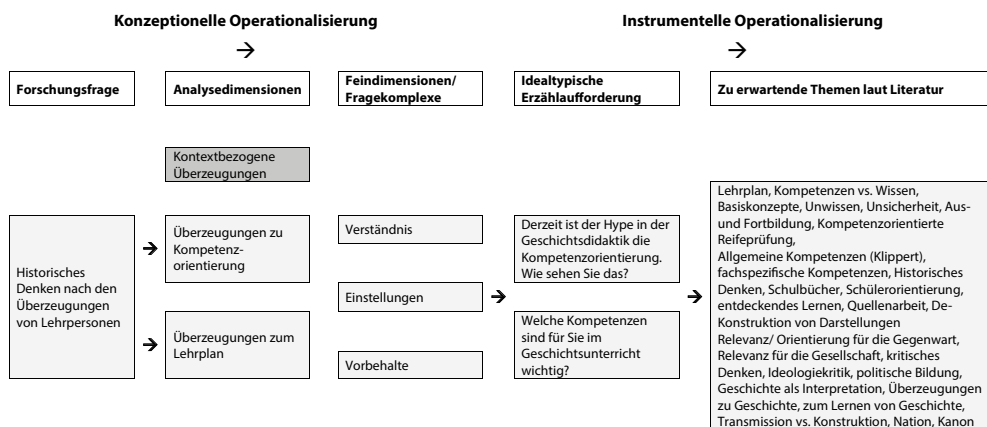


Abbildung 5: Konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung der Hauptforschungsfrage.

Da im Zusammenhang mit dem CAOHT/EBAHT-Projekt nicht nur berufsbezogene Überzeugungen der Lehrpersonen von Interesse waren, gehen die Interviewfragen im Leitfaden über die oben beschriebene Operationalisierung hinaus. Es wurden auch andere Operationalisierungen zu anderen Forschungsfragen durchgeführt, welche Interviewfragen generierten. Letztere Operationalisierungen werden hier nicht angeführt, da sie sich nicht auf jene Aspekte der berufsbezogenen Überzeugungen beziehen, die für diese Arbeit relevant sind. Um dem Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Datenerhebung gerecht zu werden, wird unten dennoch der gesamte Leitfaden – also auch jene Fragen, die sich nicht auf kontextbezogene berufsbezogene Überzeugungen beziehen – offengelegt werden.

304 Vgl. ebd., S. 56–57.

Der Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument diene als Grundgerüst³⁰⁵ und sollte sicherstellen, dass in der großen Anzahl an Interviews gleichartige Informationen erhoben werden.³⁰⁶ In der Interviewsituation wurde darauf geachtet, dass es zu keinem „Festkleben am Leitfaden“³⁰⁷ kommt – der Interviewleitfaden wurde in diesem Sinne nicht „abgearbeitet“ und die einzelnen Fragen auch nicht vorgelesen, da dies eine unnatürliche Situation ergeben hätte, die dem Prinzip der Naturalistizität abträglich gewesen wäre. Wie schon erwähnt, wurden Themen, die die Lehrpersonen aufbrachten, weiterverfolgt, um dadurch einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu gewährleisten. So wurde auch darauf geachtet, dass „gewaltsame Übergänge“³⁰⁸ von einem Thema zum nächsten möglichst vermieden werden.

Vor dem Interview ergab sich in fast allen Fällen eine „warming up phase“³⁰⁹, in welcher im Plauderton über mehr oder weniger belanglose Dinge gesprochen wurde. Darauf folgte ein formeller Überleitungssatz wie beispielsweise: „Ja, zu Beginn möchte ich Ihnen noch einmal kurz erklären, warum ich dieses Interview mit Ihnen führen möchte.“ Damit ist man in die Einleitungs- und Vorstellungsphase eingetreten. Bei der Planung derselben haben wir uns an Bogner u. a. orientiert.³¹⁰ Zuerst wurde ein Dank für die Gesprächsbereitschaft ausgesprochen und der Interviewer stellte sich und den institutionellen Kontext (damals Pädagogische Hochschule Salzburg) vor. Dann wurde kurz erneut das Thema der Untersuchung geschildert, auf die Unterstützung der Studie durch die zuständigen Bildungsbehörden verwiesen und der zeitliche Interviewrahmen geklärt: „Ich gehe davon aus, dass wir nun ca. 45 Minuten miteinander sprechen können. Ist das für Sie so in Ordnung?“ Danach wurden der Interviewablauf bzw. die erwünschten Antwortformen erläutert: „Ich werde Ihnen einige Fragen stellen und ich möchte Sie bitten, dass Sie so ausführlich wie möglich antworten, was Ihnen in den Sinn kommt. Es geht in dem Interview um Ihre Sichtweisen, um Ihre Einschätzungen und um Ihre Erfahrungen aus der Praxis.“ In der Folge wurde abermals Anonymität zugesichert:

305 Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 28.

306 Vgl. ebd., S. 139.

307 Ebd.

308 Ebd., S. 141.

309 Ebd., S. 165.

310 Vgl. Bogner u. a. 2014, S. 59.

„Was Sie mir erzählen, wird vertraulich behandelt. Alles bleibt anonym, auch wenn wir nachher etwas darüber schreiben, kann niemand daraus auf eine bestimmte Person oder auf Ihre Schule schließen. Wenn Ihnen eine Frage unangenehm sein sollte, brauchen Sie natürlich nicht zu antworten.“

Danach wurde die Bitte formuliert, das Interview auf Tonband aufzeichnen zu dürfen mit der Begründung, dass nur auf diese Art und Weise keine Informationen verloren gehen, eine präzise Auswertung ermöglicht wird und man sich dem Gespräch mit voller Aufmerksamkeit widmen kann.

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Reihenfolge der Fragen für den Erfolg eines Interviews genauso wichtig ist wie deren Wortlaut. Die in der quantitativen Methodendiskussion bekannten Ausstrahlungseffekte können auch bei Interviews schlagend werden.³¹¹ Heikle oder provozierende Fragen sollten daher erst am Ende des Interviews gestellt werden, insofern sie die Gefahr mit sich bringen, die Interviewsituation nachhaltig zu verändern und das aufgebaute Vertrauen zu zerstören.³¹² Da im Vorfeld die Vermutung angestellt wurde, dass manche Lehrpersonen dem Konzept Kompetenzorientierung mit Reserviertheit gegenüberstehen und daher die Befürchtung bestand, dass es die Interviewsituation belasten könnte, wenn dieses potenziell emotional aufgeladene Thema gleich zu Beginn des Interviews besprochen wird, wurde entschieden, dass das Thema als letzte Frage im Leitfaden behandelt wird, sofern es nicht zuvor von den Lehrpersonen angeschnitten wurde.

Als erste Frage sollte immer eine sogenannte „Anwärmfrage“ gestellt werden, welche die interviewte Person leicht beantworten kann, um dadurch eine angenehme Stimmung herzustellen. Dies sei am Anfang des Interviews von solcher Bedeutung, dass es sich lohnt, sogar dann eine Anwärmfrage zu stellen, wenn die Beantwortung derselben für die Untersuchung wenig relevant ist.³¹³ Bogner u. a. weisen darauf hin, dass diese Frage nicht konfrontativ sein soll.³¹⁴ Sie soll dem Befragten die Möglichkeit geben, sich „warm zu reden“. Es wird empfohlen, in dieser Anwärmfrage nach der Funktion der interviewten Person in der Organisation zu fragen: „Könnten Sie zum Einstieg schildern, was Ihre Aufgabe hier in der Organisation ist und wie Ihr beruflicher Hintergrund aussieht?“³¹⁵ Davon abgeleitet war die Anwärmfrage in den für diese Studie

311 Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 141.

312 Vgl. ebd., S. 145.

313 Vgl. ebd., S. 143–144.

314 Vgl. Bogner u. a. 2014, S. 61.

315 Ebd.

durchgeführten Interviews idealtypisch: „Können Sie vielleicht zuerst von sich erzählen: Was sind Ihre Fächer? Wo haben Sie studiert? Wie lange sind Sie an der Schule?“ Es hat sich allerdings gezeigt, dass diese Frage insofern nicht ideal war, als es sich eigentlich um drei Fragen handelte und sich Lehrpersonen nach der Beantwortung der ersten Frage bisweilen nicht an die zweite oder dritte erinnern konnten.

In der Literatur wird auch darauf hingewiesen, dass die letzte Frage eine angenehme sein soll, um einen unangenehmen letzten Eindruck zu vermeiden. Der Vorschlag von Gläser/Laudel, am Ende des Interviews zu fragen, „ob der Interviewpartner aus seiner Sicht noch ihm wichtige Aspekte des Themas nennen möchte, die seinem Gefühl nach im Interview zu wenig berücksichtigt wurden“³¹⁶, wurde aufgegriffen und als entsprechende Frage in den Leitfaden übernommen. Bogner u. a. weisen darauf hin, dass eine solche Frage oftmals noch interessante Daten generiert und inhaltlich ausgesprochen ergiebig sein kann³¹⁷, was im Rahmen der hier referierten Interviews auch erfahren wurde. Manchmal folgten daraufhin nämlich besonders persönlich gefärbte Schilderungen.

Unmittelbar nach den Interviews wurde oft ein Post-Interview-Memo, wie dies empfohlen wurde³¹⁸, auf Tonband gesprochen. In diesem wurden die Umstände des Interviews, Bemerkungen zum Gesprächsverlauf und andere Wahrnehmungen in der Schule der Lehrpersonen festgehalten, die potenziell zu einem besseren Verständnis der Daten beitragen können. Solche Memos helfen bei der Auswertung der Interviews, um sich an die Besonderheiten und den Kontext derselben zu erinnern und werden als wichtiger Teil der Datengenerierung angesehen.³¹⁹

In der Folge wird der gesamte Leitfaden abgedruckt. In den 50 Interviews wurde er kein einziges Mal in genau dieser Reihenfolge „abgearbeitet“, viele Fragen wurden oft nicht gestellt, weil die Antwort auf eine zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehene Frage bereits zuvor im Laufe des Gespräches gegeben wurde. Für die vorliegende Studie sind insbesondere die Frage 6 und die Abschlussfrage des Interviewleitfadens relevant. Die Unterfragen oder Sondierungen der einzelnen Erzählaufforderungen wurden nur dann ausformuliert, wenn sie bei der Beantwortung der Hauptfrage nicht ausreichend behandelt wurden. Aus dem Gesprächsverlauf ergaben sich viele Fragen, die nicht Bestandteil des Interviewleitfadens sind.

316 Gläser/Laudel 2004, S. 144.

317 Vgl. Bogner u. a. 2014, S. 61.

318 Vgl. ebd.

319 Vgl. ebd.

Ausformulierung des Leitfadens

Anwärmfrage: Können Sie vielleicht zuerst von sich erzählen: Was sind Ihre Fächer? Wo haben Sie studiert? Wie lange sind Sie an der Schule?

Frage 1: Erzählen Sie mal, was ist für Sie wichtig im Geschichtsunterricht?

- Was ist das Hauptziel bzw. was sind so Hauptziele in Ihrem Geschichtsunterricht?

Frage 2: Es gibt ja manchmal den Vorwurf, dass man in Geschichte nichts für das Leben lernt. Wie sehen Sie das?

- Haben Sie irgendwelche leitenden Prinzipien für Ihren Unterricht? Irgendetwas, wo Sie sagen, an dem richte ich mich immer aus?

Frage 3: Wenn Sie Unterricht vorbereiten, wie machen Sie das?

- Helfen Ihnen Schulbücher beim Vorbereiten von Unterricht?
- Was halten Sie vom Internet als Medium zur Vorbereitung von Unterricht?
- Wie planen Sie die „Stoffeinteilung“?
- Welche Materialien verwenden Sie sonst noch?

Frage 4: Unterricht hat auch etwas mit Routine zu tun. Können Sie mir erzählen, wie eine typische Geschichtsstunde aussieht, was so Ihre Routinen sind?

- Was brauchen Sie an Materialien, damit der Geschichtsunterricht gut funktioniert?
- Welche Lehr- und Lernmittel und Medien verwenden Sie regelmäßig in Ihrem Unterricht?
- Aus Ihrer Perspektive: Finden Sie es sinnvoll, mit Quellen im Unterricht zu arbeiten, und wenn ja, was ist Ihnen dabei wichtig?
 - Woher nehmen Sie die Quellen?
- Haben Sie gute Erfahrungen mit der Arbeit mit Bildern im Unterricht, und wenn ja, was ist Ihnen dabei wichtig?
 - Woher nehmen Sie die Bilder?
- Arbeiten Sie mit historischen Darstellungen, z. B. Filmen, Sachtexten usw.?
 - Was ist Ihnen dabei wichtig?
- Was halten Sie von den Arbeitsaufträgen, die in Schulbüchern angeboten werden?
 - Wie sollten solche Arbeitsaufgaben sein, dass Schüler lernen?

Frage 5: Wenn Sie an Ihre Geschichtsstunden denken, finden Sie, dass ein Schulbuch den Geschichtsunterricht bereichern kann? Wie sehen Sie das generell und welchen Einfluss haben Schulbücher bei Ihnen persönlich?

- Wie groß ist der Einfluss des Schulbuchs auf Ihren persönlichen Geschichtsunterricht?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit Schulbucharbeit?
- Was halten Sie von den gegenwärtig sich im Umlauf befindlichen Schulbüchern?
- Gehen Sie davon aus, dass zukünftig andere Medien stärker den Geschichtsunterricht prägen werden, und wenn ja, welche?

Frage 6: Das Zauberwort derzeit in der Geschichtsdidaktik ist Kompetenzorientierung. Einige meinen, dass durch die Betonung von Kompetenzen die Inhalte und das Wissen auf der Strecke bleiben. Andere finden Kompetenzen sehr wichtig. Wie sehen Sie das?

- Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort Kompetenzorientierung hören?
- Was wären für Sie wichtige Kompetenzen im Geschichtsunterricht?
- Würden Sie jungen Kollegen raten, sich in das Thema Kompetenzorientierung einzulesen? Würde ihr/ihm das etwas bringen für ihren/seinen Unterricht?
- [Wenn L/L positiv gegenüber Kompetenzorientierung eingestellt ist: Frage: Hilft Ihnen das Schulbuch beim kompetenzorientierten Unterrichten? Wenn ja, wie?]

Abschlussfrage: Alles in allem – haben Sie den Eindruck, dass wir noch Punkte, die aus Ihrer Sicht im besprochenen Zusammenhang relevant sind, vergessen haben? Hätten Sie noch etwas zu ergänzen?

Dürfen wir auf Sie zukommen, wenn wir noch eine Verständnisfrage haben?

Post-Interview-Memo, unmittelbar nach dem Interview auf Tonband gesprochen

- Kommentar zum Zustandekommen des Interviews (Grad der Bereitschaft, Einwendungen)
- Beschreibung Rahmenbedingungen (Dauer, Ort, Störfaktoren, Unterbrechungen)
- Bemerkungen zum Gesprächsverlauf

Bemerkungen zur Nach-Interviewphase

Interviews sind harte Arbeit. Es wird empfohlen, maximal drei Stunden Interviews pro Tag zu führen, wobei zwischen zwei Gesprächen eine Pause liegen sollte.³²⁰ Auch wird empfohlen, dass die Interviewtätigkeit immer wieder durch andere Projektstätigkeiten bewusst unterbrochen werden sollte³²¹, da sonst die Gefahr bestehen würde, dass die Aufmerksamkeit sinkt. In Schulen ist das nicht immer möglich, insofern als man sich den dort vorhandenen Rahmenbedingungen anpassen muss. So kam es vor, dass ich eine Stunde teilnehmend beobachtete, im Anschluss daran ein Interview führte, dann wieder beobachtete und dann ein weiteres Interview führte. Zuvor hatte ich mit der Leiterin oder dem Leiter der Schule ein längeres Gespräch geführt – bei all diesen Tätigkeiten war hohe Konzentration nötig. Einen halben Tag hochkonzentriert im „Feld“ Schule zu verbringen ist für die Aufmerksamkeit sicherlich nicht ideal, wird aber nicht immer zu vermeiden sein.

3.4 Stichprobe und Vorgehen bei der Datenerhebung

3.4.1 Stichprobe

Für die Studie konnten 27 Lehrpersonen aus dem Gymnasial-Umfeld (AHS) und 31 Lehrpersonen aus dem Umfeld der Neuen Mittelschule (NMS) und damit insgesamt 58 Lehrpersonen rekrutiert werden. 50 davon waren bereit, ein Interview zu geben (26 aus dem AHS-Umfeld, 24 aus dem NMS-Umfeld), wobei weibliche Lehrkräfte fast zwei Drittel der Gesamtanzahl der interviewten Personen ausmachten (feminin: n=32, 64 %, maskulin n=18, 36 %). Einige Lehrpersonen wollten aus unterschiedlichen Gründen nur eine teilnehmende Beobachtung zulassen, von denen insgesamt 50 durchgeführt wurden. Das heißt auch, dass mit einigen Lehrpersonen lediglich ein Interview geführt wurde, mit den

³²⁰ Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 161.

³²¹ Vgl. Gordon, Raymond (1975): Interviewing. Strategies, techniques and tactics. Illinois: The Dorey Press, S. 150–151.

meisten allerdings sowohl eine teilnehmende Beobachtung als auch ein Interview durchgeführt werden konnte. Während im Gymnasial-Umfeld die Anzahl der interviewten männlichen und weiblichen Lehrpersonen ähnlich ist (feminin: $n=14$, 54%, maskulin: $n=12$, 46%), waren im Bereich der Neuen Mittelschule drei Mal so viele weibliche Lehrpersonen bereit, ein Interview zu geben (feminin: $n=18$, 75%, maskulin: $n=6$, 25%). Insgesamt wurden 26 Schulen besucht. Die qualitativen Erhebungen wurden in unterschiedlichen Bezirken in Wien von Februar 2016 bis Mai 2017 durchgeführt – einige dieser Bezirke werden eher von Familien mit einem höheren Einkommen bewohnt, andere sogenannte Brennpunktschulen waren in Bezirken mit einem hohen Anteil an Kindern von benachteiligten Eltern. Manche der interviewten Lehrpersonen unterrichten vorwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund. Einige der interviewten Lehrpersonen unterrichteten in Privatschulen, wobei hier keine genaueren Angaben gemacht werden können, um die zugesicherte Anonymität nicht zu gefährden. Es sollte hier hinreichend deutlich geworden sein, dass im Zusammenhang mit der Stichprobe der Schulen, aus denen die Lehrpersonen rekrutiert wurden, eine hohe Diversität zu verzeichnen ist.

Das Kriterium für die Aufnahme von Lehrpersonen in die Stichprobe war, dass sie in der Sekundarstufe I Geschichte unterrichten oder unterrichtet haben. So wurden aus dem NMS-Bereich auch insgesamt vier angehende Lehrpersonen, die sich zu diesem Zeitpunkt in Schulen befanden und dort in einem Praktikum unterrichteten, in die Stichprobe aufgenommen. Es fällt auf, dass insgesamt eine relativ hohe Anzahl an Lehrpersonen auch in der Geschichtslehrer/innenbildung tätig war – entweder als Praxisbetreuer/in oder als Lektor/in an postsekundären Einrichtungen. Bei acht Lehrpersonen aus dem NMS-Bereich und drei Lehrpersonen aus dem AHS-Bereich war dies der Fall. Damit sind solche Lehrpersonen in der Studie überrepräsentiert. Insgesamt muss bei Interviewstudien, zu denen sich Lehrpersonen freiwillig melden, davon ausgegangen werden, dass die teilnehmenden Personen eher dem selbstbewussten Segment der Lehrerschaft zuzurechnen sind – dass sich also generell jene melden, die davon ausgehen, über ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeit zu verfügen. Auch ist davon auszugehen, dass Direktorinnen und Direktoren tendenziell solche Lehrpersonen ermutigen, an der Studie teilzunehmen, von denen anzunehmen ist, dass sie die Schule gut nach außen repräsentieren.

Im Rückblick muss bedauert werden, dass keine genauen soziodemografischen Daten der interviewten Lehrpersonen wie Alter, Ort des Studiums oder Zweitfach mithilfe eines Formulars am Ende des Interviews erhoben wurden, da dies vertiefende statistische Auswertungen zugelassen hätte. So kann aus den In-

interviews lediglich heraus rekonstruiert werden, wie alt die Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Datenerhebung ungefähr waren bzw. wie lange sie schon unterrichtet hatten. Die Anwärfrage lautete wie oben dargestellt idealtypisch: „Können Sie vielleicht zuerst von sich erzählen: Was sind Ihre Fächer? Wo haben Sie studiert? Wie lange sind Sie an der Schule?“ Auf diese Frage antworteten die Lehrpersonen mehr oder weniger ausführlich und gaben biografische Details bekannt. Die meisten Lehrpersonen führten genau an, wie lange sie schon unterrichtet hatten. Eine Auswertung der entsprechenden Interviewstellen ergibt den ungenauen Befund, dass die interviewten AHS-Lehrpersonen durchschnittlich rund 17 Jahre Unterrichtserfahrung im Schuldienst hatten, während die NMS-Lehrpersonen durchschnittlich rund 13 Jahre Erfahrung aufwiesen. Diese Zahlen sind insofern ungenau, als nicht alle Lehrpersonen in den Interviews sagten: „Ich unterrichte seit xy Jahren“, sondern manchmal kurz ihre berufliche Laufbahn ausbreiteten, wobei Sprünge gemacht wurden, mit Lücken in der Darstellung gerechnet werden muss und daher nun nur eine ungenaue Rekonstruktion möglich ist. Die Zahlen müssen demnach als eine Schätzung angesehen werden, welche allerdings aufgrund zahlreicher Lehrpersonen, die genaue Zahlen anführen konnten, relativ nah am tatsächlichen Wert sein dürfte. Im Zusammenhang mit dem Alter gilt dasselbe. Generell waren alle Altersstufen in der Stichprobe in einem recht ausgeglichenen Maß vorhanden. Während in den Mittelschulen jüngere Lehrpersonen zwischen 25 und 35 Jahren das Sample dominierten, waren aus den Gymnasien die meisten Lehrpersonen der Stichprobe zwischen 45 und 65 Jahre alt – fünf AHS-Lehrpersonen, aber nur eine NMS-Lehrerin standen knapp vor ihrem Ruhestand. Zusammengenommen glich sich das aus – es waren insgesamt ungefähr gleich viele Lehrpersonen zwischen 25 und 45 wie zwischen 45 und 65 Jahre alt. Genauere Informationen sowie die Angabe eines Altersdurchschnitts sind aufgrund der vorliegenden Datenlage nicht möglich.

Die meisten Lehrpersonen, die diesbezüglich Angaben gemacht haben, genossen ihre Ausbildung an der Universität oder an einer Pädagogischen Hochschule in Wien. Da es an den Schulen aufgrund der Beliebtheit des Geschichtsstudiums viele Geschichtslehrpersonen gibt, unterrichten die Lehrkräfte durchgehend nur einige wenige Wochenstunden Geschichte. Fast immer stellt das Zweitfach das dominante Fach dar – die Fächerkombination Deutsch und Geschichte war in unserer Stichprobe sehr häufig anzutreffen.

3.4.2 Kontaktaufnahme

Sobald man mit dem Feld Schule Kontakt aufnimmt, wird eine Forschungsbeziehung eingegangen.³²² In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass ab diesem Moment jeder Schritt, der gesetzt wird (auch jedes Wort in einem Brief oder einer E-Mail), potenziell eine Auswirkung auf die Qualität der Forschungsergebnisse haben kann: „Wie Sie diese Beziehung vor dem Interview gestalten, entscheidet mit darüber, was er [der Interviewpartner] Ihnen im Interview sagen wird.“³²³ Daher ist es notwendig, schon in dieser Phase auf Details und Kleinigkeiten zu achten:

„[...] paying attention to the details of access and contact before the interviewing begins is the best investment interviewers can make as they select their participants and prepare to begin the interviews.“³²⁴

Dazu gehört es beispielsweise, dass auf Nachfragen per E-Mail schnell geantwortet wird und nicht zwei Tage Zeit vergehen, bevor der potenzielle Interviewpartner eine Antwort bekommt. In diesem Sinne muss im Vorfeld der Studie umfassend Kompetenz gezeigt und dadurch auf die Ernsthaftigkeit und Professionalität der Studie verwiesen werden. In Österreich haben Forschende im Normalfall eine Genehmigung zur Durchführung der Forschung der zuständigen Landesbehörden (im vorliegenden Fall war dies der Stadtschulrat für Wien). Im Idealfall gibt es eine Vertrauensperson, über welche der Feldeintritt organisiert wird und zu der die Direktorinnen und Direktoren bzw. die Lehrer/innen in einer Schule eine gute Beziehung pflegen. In Institutionen wie Schulen gibt es sogenannte „Torwächter“, deren Aufgabe darin besteht, niemanden hereinzulassen, der nicht hereingeht. Mithilfe von fürsprechenden Personen (z.B. Direktorinnen/Direktoren, Mitglieder von Schulbehörden, Lehrer/innen mit Prestige usw.) ist es leichter, an diesen vorbeizukommen, um in das Feld Schule forschend eintreten zu können:

322 Vgl. Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 7–45, hier S. 32.

323 Gläser/Laudel 2004, S. 153.

324 Seidman, Irving (2013): Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. New York/London: Teachers College Press, S. 54.

*„Schon beim Zugang zu den Interviewpartnern ist die Vertrauensbasis wichtig. Es empfiehlt sich daher, den Zugang über Dritte zu suchen, die als Vermittler zwischen Forscher und Befragtem beider Vertrauen genießen.“*³²⁵

Nachdem wir im Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projektes ohne die Vermittlung eines „Torwächters“ zahlreiche Direktorinnen und Direktoren von Neuen Mittelschulen mit der Bitte angeschrieben haben, an unserer Studie teilzunehmen, und die „Rücklaufquote“ der E-Mails deprimierend gering war, stellte sich Ratlosigkeit im Forschungsteam ein. Lehrer/innen aus den Neuen Mittelschulen waren offensichtlich nicht besonders interessiert daran, Forscher in den Unterricht zu lassen, und die Direktorinnen/Direktoren wollten – wie sie per E-Mail des Öfteren mitteilten – ihre Lehrer/innen verständlicherweise nicht mit zusätzlichen Dingen belasten. Über Personen aus dem Bereich der Lehrer/innenbildung und durch direkte telefonische Kontaktaufnahme in den Direktionen der Schulen gelang es dann doch, eine genügend große Anzahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus solchen Schulen für Hospitationen und Interviews zu rekrutieren.

Die Rekrutierung von Lehrpersonen aus Gymnasien war indes einfacher. 25 Direktionen wurden vom damaligen Landesschulinspektor Dr. Michael Sörös über unsere Studie per E-Mail informiert, woraufhin ich per E-Mail nachgehakt habe. Einige Tage später wurden die Direktorinnen und Direktoren im Fall des Ausbleibens einer Antwort zusätzlich telefonisch kontaktiert. Dies hatte zur Folge, dass die Rekrutierung von Untersuchungspersonen in Gymnasien innerhalb von wenigen Tagen zu einem großen Teil organisiert werden konnte.

Die zu sendende E-Mail an die Direktorinnen und Direktoren und ein angehängter Begleitbrief wurden in einem längeren Prozess einige Male im Team überarbeitet und eine Endversion bestimmt. Wenn dieser Erstkontakt gelingt – so die Überlegung –, kann in einer Schule eine bestimmte Dynamik entstehen und möglicherweise können mehrere Interviewpartner/innen rekrutiert werden. In einigen von uns kontaktierten Schulen haben sich bald, nachdem sich ein Geschichtslehrer für die Studie zu interessieren begonnen hat, auch andere Lehrpersonen gemeldet, die teilnehmen wollten. Lehrende machen sich – so war unsere Überlegung – beim Lesen der E-Mail sofort ein Bild vom Forscher, dessen Rolle und dessen Projekt und bringen alle ihnen vorliegenden Informationen in einen größeren Sinnzusammenhang. Die Frage steht im Raum, warum der For-

325 Lamnek 2010, S. 325.

scher „gerade zu mir“ kommen möchte. Dabei können durchaus auch Ängste entstehen.³²⁶

Fragen, die sich potenzielle Interviewpartner/innen stellen könnten, sind: „Will mich der Forscher evaluieren, kritisieren? Hat er lautere Absichten oder ist das eine dieser Studien, in denen Lehrer/innen schlecht wegkommen?“ Der Aufbau von Vertrauen ist daher im Zusammenhang mit der Kontaktaufnahme mit dem Feld zentral. Es gilt, dass man sich „als Fremder das Vertrauen der zu Untersuchenden erwerben muss“³²⁷. Bei einem Interview sitzen sich in der Regel zwei völlig fremde Personen fast eine Stunde lang gegenüber und das Ziel des Forschers ist, dass die interviewte Person innerhalb dieser kurzen Zeitspanne so tief wie möglich in sich blicken lässt, dass sie ihre Sichtweisen, Relevanzsetzungen, Interpretationen, Deutungen und Erklärungsmuster preisgibt, auch wenn diese vielleicht im Sinne der dominierenden normativen Idealvorstellungen nicht ganz oder sogar gar nicht „didaktisch korrekt“ sind. So wurde mehrfach auf die absolute Anonymität der Interviewpartner/innen verwiesen³²⁸ sowie die Forschungsintention zumindest teilweise offengelegt. Letzteres wird als eine unerlässliche Voraussetzung für das Etablieren einer Vertrauensbasis angesehen:

„Eine Conditio sine qua non, um das Vertrauen zu gewinnen, ist die Offenlegung der Forschungsabsicht gegenüber dem sozialen Feld. Nur wenn der Beobachter selbst offen und auskunftsbereit ist, kann er von den zu Beobachtenden erwarten, dass diese ihn – zumindest vorübergehend – in das soziale Feld aufnehmen und ihn durch ihr Handeln mit Informationen versorgen, die im sozialen Feld alltätlich und angemessen sind.“³²⁹

Dabei müssen bzw. sollten nicht die genauen Forschungsfragen oder der Interviewleitfaden übermittelt werden, aber es sollte den potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie klar werden, in welche Richtung die Studie geht.³³⁰ In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu achten, die Forschungsintention in einer Art und Weise darzustellen, die für Lehrer/innen potenziell interessant bzw. relevant ist. In manchen Fällen ist allerdings die totale Offenle-

326 Breidenstein 2012, S. 33.

327 Lamnek 2010, S. 547.

328 Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 140.

329 Vgl. Lamnek 2010, S. 547. Vgl. dazu auch Bogner u. a. 2014, S. 30; Bogdan, Robert/Taylor, Steven (1975): *Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: Wiley, S. 46.

330 Zur Offenlegung der Forschungsintention vgl. Bogdan/Taylor 1975, S. 46.

gung der Forschungsabsicht insofern kontraproduktiv, als sie bewirken kann, „dass die eigentlich interessierenden Verhaltensweisen sich massiv verändern und möglicherweise überhaupt nicht mehr auftreten“³³¹, sich die zu erhebenden Einstellungen an die antizipierten Einstellungen der interviewenden Person teilweise anpassen oder sich nur Personen für die Studie melden, die in diesem Zusammenhang bestimmte Meinungen vertreten. In der Vorbereitung unserer Feldforschungsphasen diskutierten wir in unserem Forschungsteam darüber und trafen schließlich die Entscheidung, die Forschungsintention aus zwei Gründen nur teilweise offenzulegen:

1. um dem Prinzip der Naturalistizität und Authentizität gerecht zu werden und
2. um das Vertrauen der Probanden nicht zu beeinträchtigen.

In diesem Zusammenhang wurde auch das Wort „Kompetenzorientierung“ – aufgrund einer von uns angenommenen ambivalenten Haltung gegenüber dem Konzept in der Lehrerschaft und den damit zusammenhängenden möglichen Spannungen – nirgendwo erwähnt. Dementsprechend wurde auch der Name der Studie CAOHT (*Competence and Academic Orientation in History Textbooks*) nicht an das Feld kommuniziert, sondern die qualitative Studie unter einem eigenen Titel durchgeführt: „Geschichtsunterricht in der Praxis – Lehrer/innen als Experten (GIP)“. Solange wir Feldkontakt hatten, stellten wir sicher, dass das Projekt nicht online unter dem Stichwort CAOHT auffindbar ist.

Die E-Mail an die Direktion wurde meist an den Fachgruppenleiter oder direkt an alle Geschichtslehrer/innen weitergeleitet. Die kontaktierte Lehrperson las die Mail und entschied sich innerhalb von wenigen Sekunden, ob sie an der Studie teilnimmt oder nicht. Daher musste in wenigen Worten überzeugend dargelegt werden, warum sich jemand die Zeit für eine Hospitation und ein Interview nehmen sollte³³², obwohl dafür keine materielle Gegenleistung zu erwarten ist: Es lag an uns, durch entsprechende Formulierungen zu zeigen, dass wir an einer wissenschaftlich bzw. praktisch relevanten Frage arbeiten, die auch für potenzielle Mitarbeiter/innen, im vorliegenden Fall Lehrpersonen, relevant ist. Es gilt in diesem Sinne auch: „Je besser jemand das Ziel der Untersuchung versteht, desto eher ist er zur Kooperation bereit.“³³³ Die Forschungsabsicht der Studie wurde in der E-Mail an die Direktorinnen und Direktoren folgendermaßen kommuniziert:

331 Lamnek 2010, S. 547.

332 Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 154.

333 Ebd.

„Es handelt sich dabei um eine vom Fond für Wissenschaft und Forschung finanzierte Studie [...], im Zuge derer erhoben werden soll, wie Geschichtsunterricht tatsächlich in der Praxis abläuft. In unserer Erhebung werden Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Unterricht verstanden, deren Stimmen bislang in der Forschung oft zu wenig wahrgenommen wurden.“

[...]

Die bei den Erhebungen in der schulischen Praxis gesammelten Einblicke dienen dazu, die bisherige wissenschaftliche geschichtsdidaktische Theoriebildung entlang der Praxis weiter zu entwickeln. Mit Ihrer Teilnahme helfen Sie uns, die Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrern im fachdidaktischen Diskurs stärker präsent zu machen.“

Wenn die Direktorinnen oder Direktoren Lehrpersonen aus ihren Schulen nannten, die bereit waren, an der Studie teilzunehmen, wurden diese in der Folge direkt kontaktiert. Die Forschungsabsicht wurde den Lehrpersonen dann folgendermaßen kommuniziert, wobei diese mit „Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer, werte Kolleg/inn/en!“ angesprochen wurden:

„Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, an unserem vom Fond für Wissenschaft und Forschung finanzierten Forschungsprojekt mitzuwirken! Uns geht es darum zu erheben, wie Geschichtsunterricht in der Praxis durchgeführt wird.“

[...]

Die bei den Erhebungen in der schulischen Praxis gesammelten Einblicke dienen dazu, die bisherige wissenschaftliche geschichtsdidaktische Theoriebildung entlang der Praxis weiter zu entwickeln.

Mit Ihrer Teilnahme helfen Sie uns, die Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrern im fachdidaktischen Diskurs stärker präsent zu machen.“

Der Hinweis darauf, dass durch unser Projekt die Stimmen von Lehrpersonen im universitären Umfeld stärker präsent gemacht werden, sollte auf die Relevanz der Studie für Lehrpersonen hindeuten und ihr Interesse wecken. Darüber hinaus verwendeten wir im Kontakt mit dem Feld nie den teilweise negativ konnotierten Begriff „Beobachtung“, sondern sprachen von „Hospitationen“, ein Begriff, der im Schulbereich häufig im Zusammenhang mit Besuchen von Stu-

dierenden oder noch nicht fertig ausgebildeten Lehrpersonen im Klassenzimmer verwendet wird und der damit in Zusammenhang gebracht wird, dass die Hospitierenden von den Lehrenden etwas lernen:

„Wir freuen uns, Sie in diesem Zusammenhang in Ihrer Schule besuchen zu dürfen und in einer Ihrer Stunden im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (5.–8. Schulstufe) hospitieren zu dürfen. Wir bitten Sie darum, eine ganz normale Stunde zu halten, die Ihren Routinen entspricht.“

In einem Feldtagebuch wurden während der Erhebungen folgende Notizen im Zusammenhang mit der Kontaktaufnahme mit dem Feld aufgezeichnet:

Reflexion zur Kontaktaufnahme mit Interviewpartnern

- Nicht „Beobachtung“ zur teilnehmenden Beobachtung sagen, sondern von „Hospitation“ sprechen – vertrauensbildend.
- Wichtig: immer sofort antworten, immer Kompetenz zeigen – schön ausformulierte Briefe anhängen, entscheidend, damit auch Lehrer schnell antworten und etwas weitergeht.
- Auf Lehrer eingehen: Lieber Herr Kollege/Sehr geehrter Herr Dr. – ähnliche Register ziehen wie Lehrer.
- Lehrer auf Homepages suchen und ein paar Dinge notieren – Wissen über Schule/Lehrer zeigen, schafft Vertrauen.
- Ich bin immer ein wenig als Komplize aufgetreten: Perspektiven von Lehrern im fachdidaktischen Diskurs, das ist sehr gut angekommen. Manche Lehrer reagierten nach dem Motto „endlich einmal“, einige haben sich wegen des Begriffs Experteninterview geschmeichelt gefühlt.
- Dynamik: Manche Lehrer bringen dann auch noch andere, weil sie offensichtlich der Meinung sind, dass die Studie gute Folgen zeitigt.
- Wenn man den Fachgruppenleiter gewinnen kann und dieser begeistert ist, ist das hilfreich, in einer Schule haben sich dadurch viele Geschichtslehrkräfte selbst rekrutiert.
- Unterschiedliche Arten, wie Direktorinnen und Direktoren am Telefon reagieren:
 - „Dem Lehrer werde ich das einreden.“ [an der Studie teilzunehmen]
 - „Wir haben schon zu viele Studien hier.“
 - Manchmal zeigen sich die Direktoren auch genervt oder teilnahmslos – eine Direktorin nahm das Telefon ab, schmatzte, während sie mit mir am Telefon sprach – sie hat offensichtlich gegessen, eine sagte sichtlich genervt ab: „Ja, wenn ich keine Lehrer habe!“
 - Manche Direktoren melden zurück: „Ich habe keine Rückmeldung von Lehrern nach einer E-Mail-Aussendung, tut mir leid.“
 - Ich habe die Erfahrung gemacht: Wenn ein Direktor unser Anliegen ein zweites Mal aussendet, dann melden sich bald Lehrpersonen.
- Die Bezugnahme auf den Landesschulinspektor Sörös während des Telefongesprächs war fast immer hilfreich – es scheint die Direktorinnen/Direktoren zu motivieren.

3.4.3 Methodologischer Exkurs: Geschichtsdidaktische qualitativ-empirische Feldforschung und das Problem des sozial erwünschten (Antwort-)Verhaltens

In Berichten über geschichtsdidaktische empirische Forschung wurde wiederholt auf das Problem des sozial erwünschten (Antwort-)Verhaltens aufmerksam gemacht.³³⁴ Schon Evans vermutete, dass ihn die Lehrpersonen in den Interviews möglicherweise beeindrucken wollten: „Perhaps they like to impress interviewers, particularly college professors, with the job they are doing.“³³⁵ In Deutschland stellte Litten fest, dass sich die von ihr befragten Gymnasiallehrkräfte bemühten, „nicht den Anschein zu erwecken, die eigene Unterrichtsvorbereitung durch Schulbücher erleichtern zu wollen“, und mutmaßte, dass diese Haltung den „Appellen aus der normativen Geschichtsdidaktik“ entsprechen würde.³³⁶ Das Problem der sozialen Erwünschtheit erkannten auch Voet/De Wever, die dies in ihrer Studie offensiv adressierten:

„In order to decrease the chance of teachers responding in a socially desirable way, the interviewer started each session by explaining that he was particularly interested in their personal beliefs about and approach towards the subject and, as such, that there were no right or wrong answers.“³³⁷

Da darüber hinaus auch vollkommene Anonymität zugesichert wurde, gehen die Autoren davon aus, dass in den Interviews ein Rahmen geschaffen wurde, „in which teachers could talk freely about their ideas and actions, without fear of negative repercussions“³³⁸. In diesem Zusammenhang sind der oben beschriebene Aufbau von Vertrauen und die Offenlegung der Forschungsintention von zentraler Bedeutung.

Weitere in unserer Studie angewandte Strategien, um sozial erwünschtes Antwortverhalten hinsichtlich des potenziell emotional aufgeladenen Konzeptes der Kompetenzorientierung möglichst hintanzustellen, sollen in der Folge beschrieben werden. Die Debatte um Kompetenzorientierung wurde und wird

334 Vgl. z.B. VanSledright, Bruce/Reddy, Kimberly (2014): Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. In: Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 11, S. 55–56.

335 Evans 1990, S. 124.

336 Litten 2017, S. 304.

337 Vgl. Voet/De Wever 2015, S. 60.

338 Ebd.

in österreichischen Konferenzzimmern intensiv geführt und es gibt wahrscheinlich kaum jemanden, der sich dazu noch keine Meinung gebildet hat. In der Lehrerschaft – so war unser Eindruck – reicht die Spanne von begeisterten Anhängern bis hin zu deklarierten Gegnern. Von der Bildungspolitik und den Didaktiken wird Kompetenzorientierung mit Nachdruck eingefordert: Ein „guter“ Lehrer hat kompetenzorientiert zu unterrichten. Das schon oft beschriebene Phänomen der „sozial erwünschten“ Antworten hat bei der Selbstauskunft zum eigenen Verhalten im Unterricht das Potenzial, die Ergebnisse im Zusammenhang mit diesem normativ aufgeladenen Thema zu verzerren. In Fragebogenstudien kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende ihre Selbsteinschätzung auch in diesem Zusammenhang im Sinne der sozialen Wünschbarkeit ein wenig optimieren.³³⁹ Bodo von Borries hat dies auch erkannt und daher in seiner großen Schulbuchstudie im Jahr 2003 komplementär zum Lehrerfragebogen auch einen Schülerfragebogen benutzt, um damit ein Korrektiv zur Lehrerperspektive zu haben.³⁴⁰ Ob Schüler/innen hier einen Beitrag zu mehr Genauigkeiten leisten können und die Ergebnisse durch eine quantitative Within-Method-Triangulation präziser werden, soll hier nicht beurteilt werden. Wir sind jedenfalls für das CAOHT/EBAHT-Projekt zu dem Schluss gelangt, dass Überzeugungen von Lehrenden in Bezug auf Kompetenzorientierung nicht allein durch Selbsteinschätzung über Lehrerfragebogen und Fremdeinschätzung durch Schülerfragebogen messbar gemacht werden können, sondern dass es auch qualitativer Befragungen bedarf.

In Bezug auf diese Argumentation könnte nun eingewendet werden: Wenn bei quantitativen Verfahren soziale Erwünschtheit die Ergebnisse verzerren kann, wie viel mehr dann bei qualitativen Erhebungen, wenn dem Lehrenden während eines Interviews ein Forscher einer Hochschule gegenüber sitzt oder im Unterricht hospitiert und protokolliert. Man könnte die berechtigte Frage stellen, ob die Lehrperson nicht speziell für den Forscher eine ganz besondere Stunde vorbereiten wird, die nichts mit dem alltäglichen Unterricht zu tun hat. Wieso sollten Lehrende im Interview ihre Relevanzsetzungen in Bezug auf Kompetenzorientierung offenlegen, auch wenn sie nicht den aktuellen explizit ausgesprochenen und implizit bewussten normativen Richtlinien entspricht? Diese

339 Für soziale Erwünschtheit innerhalb quantitativer Settings vgl. Porst 2014, S. 30.

340 Vgl. Borries, Bodo von (2005): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen. Neuried: ars una.

Fragen waren für das Gelingen der qualitativen Studie von zentraler Bedeutung, weswegen wir uns ihnen in der Vorbereitungsphase intensiv gewidmet und die Literatur nach möglichen Lösungen gesichtet haben.

Entscheidend für das Gelingen von Interviews ist die Wahrnehmung der zu interviewenden Lehrperson in Bezug auf die Rolle, die ihr im Forschungsprozess zukommt. „Wie nimmt mich der Forscher wahr?“ „In welcher Rolle sieht er mich und sich selbst in Bezug auf mich?“ sind Fragen, zu denen Lehrende während des gesamten Interaktionsprozesses abduktiv unbewusst ständig Hypothesen bilden und prüfen. Haben Lehrende das Gefühl, in evaluativer und beurteilender Absicht beobachtet und befragt zu werden, werden sie in die (im Schulwesen so gut bekannte) *Schülerrolle* gedrängt. Haben sie den Eindruck, dem Forscher geht es nur darum, sich selbst weiter zu qualifizieren und die Schule und die Erfahrungen von Lehrpersonen sind ihm in Wirklichkeit kein persönliches Anliegen, sondern lediglich Mittel zu diesem Zweck, würde die Rolle des Lehrenden in diesem Fall jene eines *Gehilfen* für das persönliche Weiterkommen des Forschers sein. Es liegt auf der Hand, dass diese beiden Rollenselbstzuschreibungen vor allem für das qualitative Interview keine idealen Voraussetzungen schaffen. So haben wir mit dem Experteninterview Lehrende bewusst als Personen positioniert, die über ein besonderes aus der Praxis gespeistes Wissen über Unterricht und über Erfahrungen verfügen, die in die Praxis zurückwirken. Lehrer/innen sind Experten für die Praxis des Unterrichts, deren Erfahrungen die didaktische Diskussion befruchten kann und soll und von denen man etwas lernen kann: Sie verfügen „über wertvolle Information“³⁴¹ aus der Praxis. Als Expertin/Experte gilt in diesem Sinne jemand, der aufgrund von spezifischem, aus der Erfahrung oder der Praxis gespeistem Wissen die Macht hat, das soziale Feld sinnhaft und handlungsleitend für andere zu strukturieren³⁴² – die Definition trifft auf Lehrpersonen zu.

Mit der oben angeführten E-Mail waren die Lehrer/innen für die gesamte Erhebung positioniert. Diese Positionierung oder Rollenerteilung wurde in den meisten Fällen unmittelbar vor dem Interview noch einmal im Zuge der Projektbeschreibung wiederholt:

341 Gläser/Laudel 2004, S. 168.

342 Vgl. Bogner u. a. 2014, S. 13.

„The most significant factor, though, is the way in which the researcher presents him or herself and his or her research interest, both in the interview itself and in preparatory contacts with the expert.“³⁴³

Zwischen dem ersten E-Mail-Kontakt und dem Feldaufenthalt waren meist Wochen vergangen und es war nicht davon auszugehen, dass den Lehrpersonen alle Details hinsichtlich der Studie noch bekannt waren. Sehr oft fragten Lehrer/innen, als ich mit ihnen auf dem Weg in die Klasse war: „Was ist eigentlich noch einmal genau das Ziel Ihrer Forschung?“ Die Positionierung der Teilnehmer/innen der Studie als Expertinnen/Experten war aus retrospektiver Sicht dem Gelingen der qualitativen Erhebung förderlich. Die Annahme, dass viele Lehrende gerade aufgrund dieser Positionierung ihre Teilnahme an der Studie zugesagt haben, lässt sich zwar empirisch nicht belegen. Dass jedoch die Wiederholung der Positionierung direkt vor dem Interview in zahlreichen Fällen eine gewisse Anspannung vonseiten der Lehrer/innen gelöst hat, konnte in vielen Fällen erlebt werden und wurde in Post-Interview-Memos auch mehrere Male festgehalten. Des Öfteren hörte ich in diesem Zusammenhang Kommentare wie: „Diese Zugangsweise finde ich wirklich toll!“ oder „Endlich fragt mal jemand die Lehrer!“ Solche Aussagen spiegeln vermutlich gesellschaftliche Rahmenbedingungen wider, die im Jahr 2016 in Österreich gegeben waren und die das Bewusstsein von Lehrpersonen prägten: In den medialen und politischen Diskussionen in Österreich wird die Arbeit von Lehrenden oft aus einer kritischen Distanz beurteilt und viele fühlen sich in diesem Zusammenhang wenig wertgeschätzt. Ein österreichischer Lokalpolitiker hat sich im Jahr 2015 in den Medien öffentlichkeitswirksam über die Arbeitszeiten von Lehrpersonen lustig gemacht, wobei sich in der Aussage die verzerrte Vorstellung spiegelt, Vollzeit angestellte Lehrpersonen würden nur 22 Stunden in der Woche arbeiten: „Wenn ich 22 Stunden in der Woche arbeite, bin ich Dienstagmittag fertig. Dann kann ich heimgehen“, meinte dieser Politiker launig, aber abschätzend. Das Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit – ein äußerst wichtiger Faktor für qualitativ hochwertige Bildungssysteme – ist also durchaus nach oben hin ausbaufähig, was bisweilen so weit geht, dass manche Lehrer/innen in der Öffentlichkeit sogar ihren Beruf möglichst verheimlichen.

343 Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009): The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Interviewing experts. Methodology and Practice. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, S. 43–80, hier S. 70.

Lehrpersonen daher als Expertinnen/Experten ernst zu nehmen und zu betonen, dass es darum geht, aus der Praxis und aus ihren Erfahrungen zu lernen, trug dazu bei, in den qualitativen Interviews eine anregende und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu erzeugen, in der es keine Redeverbote gab. Ich hatte in den Interviews nur sehr selten den Eindruck, sozial erwünschte Antworten zu hören, und die meisten beobachteten Stunden waren offensichtlich keine Musterstunden, welche kaum auf die tägliche Unterrichtspraxis Rückschlüsse zulassen würden.³⁴⁴ Obwohl im Feld im Rahmen der Beobachtung sicher auch speziell vorbereitete „Musterstunden“ zu sehen waren – z.B. eigens in der Bibliothek durchgeführt, mit kritischer Betrachtung von mitgebrachten Schulbüchern aus der Zeit des Nationalsozialismus, oder Stunden mit Themen, die sich nicht logisch in die Stundenabfolge eingliederten –, waren die meisten von uns beobachteten Stunden tatsächlich relativ einfache Geschichteseinheiten. Zwei Tage vor dem Feldaufenthalt schrieben wir den Lehrpersonen noch einmal per E-Mail:

„Bitte bereiten Sie keine besondere Stunde vor, sondern halten Sie Ihre Geschichtsstunde einfach so, wie auch sonst immer. Es ist ja unser Anliegen, Geschichtsunterricht zu sehen, wie er tatsächlich in der täglichen Schulpraxis durchgeführt wird.“

Oft haben die Lehrer/innen vor der Stunde gemeint, sie hätten jetzt „wirklich“, so wie ich das wollte, gar nichts Besonderes vorbereitet, sondern sie würden einfach da weitermachen, wo sie aufgehört hätten. Genau das war auch unsere Intention. Dass mit den Interviews meist eine Beobachtung kombiniert wurde und insofern die Stunden als generell „normale“ Unterrichtseinheiten dargeboten wurden, hatte möglicherweise auch den Effekt, dass die Lehrpersonen in den Interviews weniger sozial erwünscht antworteten – das Interview musste ja in gewissem Sinne mit der beobachteten Stunde in Einklang gebracht werden.

Aber nicht nur die Rolle, die der Forschende den Lehrenden zuschreibt, sondern auch, und natürlich damit eng zusammenhängend, die Rolle, die der Forscher selbst einnimmt, ist zentral für den Erfolg von qualitativer Feldforschung:

344 Vgl. dazu Bernhard 2018a.

„Die Etablierung einer solchen neutralen, jenseits der Lehrer- und der Schülerrolle angesiedelten Beobachterrolle im Unterricht ist nicht ganz einfach, insofern sie normalerweise nicht vorgesehen ist und von manchen Lehrpersonen auch als bedrohlich empfunden wird.“³⁴⁵

Um das damit zusammenhängende Potenzial einer Bedrohungswahrnehmung zu minimieren, muss die eigene Rolle im Vorfeld und im Verlauf des Feldaufenthalts stets reflektiert werden. Bogner u. a. nennen im Zusammenhang mit Experteninterviews folgende mögliche Wahrnehmungen vonseiten der interviewten Person in Bezug auf die Rolle des Interviewers, die in der Folge ausgeführt werden sollen:³⁴⁶

1. Interviewer als Co-Experte,
2. Interviewer als Laie,
3. Interviewer als potenzieller Kritiker bzw. Evaluator und
4. Interviewer als Komplize.

Üblicherweise wird in der Literatur im Zusammenhang mit dem Experteninterview empfohlen, die eigene Rolle als die eines „Co-Experten“ zu definieren, da dies für die Gesprächsführung am fruchtbarsten sei.³⁴⁷ In einer solchen Wahrnehmung wird der Interviewer als gleichberechtigter Partner angesehen, mit dem die interviewten Expertinnen und Experten Wissen und Informationen austauschen und ein anregendes Gespräch führen können. Im Unterschied zum narrativen Interview, in welchem fast nur die interviewte Person spricht und der Interviewer sich gänzlich zurückhält, soll sich im Experteninterview der Interviewer als Co-Experte einbringen und Erfahrungen teilen, welche das Gespräch anzuregen imstande sind. Immer darauf achtend, dass die interviewte Person nicht in den Themen, in denen sie zum Reden gebracht werden soll, beeinflusst wird, ist es sogar erlaubt, provokante Thesen zu formulieren und um eine Stellungnahme zu bitten. Experte und Co-Experte greifen auf gemeinsam geteilte Wissensbestände zurück, die im Detail nicht jedes Mal expliziert werden müssen.

Es kann allerdings auch vorkommen, dass der Expertenstatus des Forschers/der Forscherin überbewertet wird. Dann wird dem Interviewer/der Interviewerin als fachliche „Autorität“ begegnet, die aufgrund der Position als

³⁴⁵ Breidenstein 2012, S. 31.

³⁴⁶ Vgl. Bogner u. a. 2014, S. 52–54.

³⁴⁷ Vgl. Kaiser 2014, S. 54; Bogner u. a. 2014, S. 53.

Forscher/in bzw. als Universitätsangehörige/r als herausgehobener Experte gedeutet wird, „who seems to be trying to find out whether the interviewee possesses appropriate knowledge in his or her field of action or is acting correctly“³⁴⁸. Dies ist eine Steigerungsform der Co-Experten-Zuschreibung und wird vermutlich öfter zum Tragen kommen, wenn sehr erfahrene Wissenschaftler/innen ins Feld gehen:

*„[...] an expert who has come down from a higher sphere, equipped with the insignia and academic competences of someone who belongs to a university or other institute; this expert descends to the lowlands of practice in order to pass judgement on a colleague with inferior qualifications, or at best to find out how those involved in practical affairs see things.“*³⁴⁹

Es ist davon auszugehen, dass es in so einem Falle zu einer Asymmetrie der Gesprächssituation kommt. Interviewpartnerinnen und -partner sehen sich wahrscheinlich als unterlegen und trachten danach, „fachlich richtig“ zu antworten – tiefsitzende Überzeugungen werden in einer solchen Interviewsituation tendenziell eher weniger offengelegt. Im Feld habe ich während einer teilnehmenden Beobachtung erlebt, dass sich eine junge Lehrerin während der Unterrichtsbeobachtung unsicher in einer inhaltlichen Frage zu der in dieser Zeit laufenden Bundespräsidentenwahl war. Sie hat daraufhin während der Stunde zu den Schülerinnen und Schülern gesagt: „Aber wir haben ja auch einen Experten unter uns, der Herr Dr. Bernhard, der weiß das sicher!“; worauf die Lehrerin unsicher Blickkontakt mit mir suchte. Ich habe dann gesagt, ich hätte keine Ahnung davon, und wusste die Detailfrage auch tatsächlich selbst nicht zu beantworten. Im darauffolgenden Interview mit dieser Lehrerin hatte ich den Eindruck, dass sie dieses fast ein wenig wie eine Prüfungssituation auffassen würde. Es schien, und dies wurde in einem Post-Interview-Memo festgehalten, dass sie dachte, alles „richtig“ beantworten zu müssen, und zwar genau das, was ich hören wollte. Es bestand auch eine Diskrepanz zwischen der konkreten Unterrichtsgestaltung dieser Lehrerin und den Interviewaussagen über ihren Unterricht.

Das Gegenstück zum „Co-Experten“-Typus ist die Wahrnehmung der interviewenden Person als „Laie“. Hier wird dem Interviewenden hinsichtlich des

348 Bogner/Menz 2009, S. 64.

349 Ebd.

Wissens, der Erfahrung oder der Expertise eine geringe Kompetenz attestiert. Das könnte dann der Fall sein, wenn eine erfahrene Lehrperson einem jungen Forscher gegenüber sitzt, von dem sie der Meinung ist, dieser habe sich nur theoretisch mit der Thematik beschäftigt und sich selbst noch nie in einer harten Unterrichtspraxis bewähren müssen. Die Wahrnehmung als Laie kann auch gegeben sein, wenn z.B. eine Studentin ein Interview mit einem erfahrenen Lehrer führt. Die befragte Person sieht sich in einem solchen Fall als Vermittler ihrer Erfahrungen und Wissensbestände und führt die interviewende Person in die Thematik ein. Auch könnte aufgrund der angenommenen geringen Kompetenz, welche der interviewenden Person attestiert wird, das Interview schnell zu Ende gebracht werden wollen:

*„The disadvantages of the competence assumption to the effect that the interviewer is a layperson are obvious: interviewees sometimes bore researchers with interminable monologues about trivia or things they already know, they plod through the content of textbooks or they retreat to commonplaces [...] and there is a tendency for the interviewee to take over the structuring of the course the interview takes.“*³⁵⁰

Hat eine interviewende Person während des Gesprächs den Eindruck, als Laie wahrgenommen zu werden, ist es notwendig, Kompetenz zu zeigen, um aus dieser Rolle wieder zu der eines Co-Experten zu gelangen. Auch deshalb ist beim Experteninterview, anders als bei anderen weniger strukturierten Arten von qualitativen Interviews, das Vorwissen und die intensive fachliche Vorbereitung auf das zur Diskussion stehende Thema von entscheidender Bedeutung.³⁵¹

Für die Interviewsituation ist es besonders problematisch, wenn die interviewende Person als potenzielle Kritikerin gesehen wird. Sollte die interviewte Lehrperson den Eindruck haben, dass es in einer Studie im Grunde darum geht, aufzuzeigen, wie „falsch“ aus Sicht der Forschenden die Überzeugungen der Geschichtslehrer/innen sind, ist das Interview wahrscheinlich verloren. Entweder man erfährt Ablehnung oder man hört sozial erwünschte Antworten, die sich an dem orientieren, was die interviewende Person vermeintlich hören möchte. Die

³⁵⁰ Bogner/Menz 2009, S. 64.

³⁵¹ Zum Vorwissen in qualitativen Designs vgl. Reichertz, Jo (2011): Abduktion. Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer, S. 279–297, hier S. 280.

Rolle eines Kritikers sollte während des Interviews auf keinen Fall eingenommen werden.

Qualitative Studien zielen prinzipiell auf das Verstehen der Subjekte ab und daher sollte auch später die Publikation immer Verständnis für die Interviewten bei der Leserin oder beim Leser hervorrufen.³⁵² Wem es daher um eine Abrechnung mit der Lehrerschaft geht, sollte dafür keine qualitativen Methoden missbrauchen. Das wäre 1. ein massiver Vertrauensbruch und würde 2. für die Akzeptanz zukünftiger qualitativer Studien in Schulen nicht förderlich sein. „Der Beobachter hat sich immer so zu verhalten, dass weitere und zukünftige Beobachtungen möglich erscheinen.“³⁵³ Im Verlauf der CAOHT/EBAHT-Studie machte es das Prinzip der Offenheit auch notwendig, das normative didaktische Gebäude, innerhalb dessen wir als Geschichtsdidaktiker dachten, zu verlassen („Relativierung der eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten“³⁵⁴). Es muss gesagt werden dürfen, dass das Abprüfen von Daten und Fakten das Wichtigste im Geschichtsunterricht ist oder dass das kritische Hinterfragen überhaupt keine Rolle spielt (was beides im Rahmen der Interviews vorgekommen ist), ohne dass die interviewende Person in einer bewertenden Weise darauf reagiert. Die Stärke qualitativer Settings – und das unterscheidet sie u.a. auch von quantitativen Erhebungsverfahren – liegt darin, hypothetisch nicht erwartete Verhaltensweisen und Meinungsäußerungen zu erfassen, die zu weiteren und tieferen Erkenntnissen führen können.³⁵⁵ In einem Interview meinte ein Lehrer: „Geschichte ist meiner Meinung auch Identitäts- und sozusagen, Nationenbildung. Oder Nationalismusbildung.“ Auch wenn man als Forscher/in diese Meinung nicht teilt, darf dies für die interviewte Person in keiner Weise ersichtlich werden. Es bedarf einer ständigen Aktualisierung des Bewusstseins, dass man nicht ins Feld geht, um zu belehren oder zu kritisieren, sondern um zu lernen und um zu verstehen.

Auch, und mit dem eben Gesagten zusammenhängend, kann die Rolle des Beobachters und Interviewers als Evaluator im Schulwesen eine Rolle spielen. In der Ausbildung zur Lehrperson werden beobachtete Unterrichtsstunden des Öfteren evaluativ ausgewertet. Der Evaluator erscheint als machtvolle Person, deren Einschätzung und Bewertung relevante Folgen für die Befragten hat. For-

352 Lamnek 2010, S. 562.

353 Ebd., S. 544.

354 Mayntz, Renate/Holm, Kurt/Hübner, Peter (1974): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 88.

355 Vgl. Lamnek 2010, S. 519.

schungsstrategisch ist eine solche Rolle generell nicht erstrebenswert.³⁵⁶ Ein Interviewpartner schrieb mir einmal im Vorfeld einer Erhebung, dass er sich schon auf ein gutes Feedback freuen würde. Ich erwiderte darauf, dass ich in keiner Weise komme, um zu evaluieren oder Feedback zu erteilen, sondern vielmehr, um von den Lehrpersonen zu lernen und ihre Stimmen als Experten wahrzunehmen. Auch wenn dieser Lehrer nicht erwarten musste, dass die Beobachtung und das Interview meinerseits irgendwelche Folgen nach sich ziehen, war es dennoch wichtig, ihm nicht das Gefühl zu geben, sich beweisen zu müssen.

Eine weitere Rolle, die der interviewenden Person zugeschrieben werden kann, ist die Rolle eines „Komplizen“. Dabei wird der Interviewer als Mitstreiter „in einem Macht durchgesetzten Handlungsfeld“³⁵⁷ gedeutet und ihm ein ganz besonderes Vertrauen entgegengebracht, „das darauf basiert, dass man zentrale normative Orientierungen teilt“³⁵⁸. Der Komplize/die Komplizin ist „eine/r von uns“. Diese Rolle ist prinzipiell in Interviews mit Lehrpersonen eine interessante Option, da sie hochgradig vertrauensfördernd ist:

*„The assessment that the researcher is an accomplice is an incalculable advantage for the interview. The interviewer gains access to confidential information, she or he can build on the high level of openness and honesty of the answers, and she or he is given insights into real strategies and action orientations that go well beyond official aims and objectives or legitimization patterns.“*³⁵⁹

Ich habe den Lehrpersonen immer gesagt, dass ich persönlich der Meinung bin, dass man in den universitären Fachdidaktiken die Stimmen der Lehrer/innen und ihre Erfahrungen in der Praxis bisher zu wenig berücksichtigt hat. Darüber hinaus wies ich vor den Interviews immer auch beiläufig darauf hin, dass ich selbst in einer Schule unterrichte, was zum damaligen Zeitpunkt der Fall war. Damit versuchte ich zusätzlich zur Rolle des Co-Experten ein wenig die Rolle eines Komplizen einzunehmen. Rückblickend habe ich den Eindruck, dass auch dies der Offenheit der Gesprächssituation zuträglich war. Die bewusste Einnahme einer Komplizenrolle ist für Interviews mit Lehrpersonen sicherlich förderlich, allerdings nur, wenn sie nicht gespielt ist und nicht gegen die innere Überzeugung der interviewenden Person eingenommen wird.

356 Vgl. Bogner u. a. 2014, S. 54.

357 Bogner u. a. 2014, S. 53.

358 Ebd.

359 Bogner/Menz 2009, S. 67.

Die eben vorgestellte Rollentypologie kann dazu verwendet werden, dass Forscher/innen in qualitativen Settings im Feld Schule die Rollen, die sie einnehmen und die sie erteilen, auf einer wissenschaftlichen Grundlage reflektieren, um dadurch sozial erwünschtes Verhalten zu minimieren. Die Verkörperung und Erteilung der Rolle sollte nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern bewusst gestaltet werden, wobei im Interview die damit zusammenhängenden Interaktionsdynamiken im Blick zu behalten sind. Wenn man als Interviewer/in merkt, in eine bestimmte Rolle zu geraten, die man nicht einnehmen möchte, kann die Typologie helfen, entgegenzusteuern.

3.5 Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -analyse

Nach dem Einholen einer expliziten Erlaubnis der Lehrpersonen wurden die Interviews auf Tonband mitgeschnitten. Die Interviews dauerten bis zu 70 Minuten (Durchschnitt 40 Minuten). Insgesamt liegen 2.014 Minuten aufgezeichnete Interviewzeit auf Tondokumenten vor. Im Anschluss an den Feldaufenthalt wurden die Interviews vollständig transkribiert und in eine MaxQDA-Datei übertragen. Bogner u.a. führen aus, dass es für die Auswertung von Experteninterviews noch kein kanonisiertes Verfahren gibt.³⁶⁰ Keines der bekannten Auswertungsverfahren qualitativer Sozialforschung habe sich bisher zur für das Experteninterview spezifischen Auswertungsmethode entwickelt. Daher sei eine Kombination von Auswertungsmethoden durchaus möglich.³⁶¹ Die für dieses Buch ausgewerteten Interviewdaten wurden den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend unter Verwendung qualitativ wie quantitativ inhaltsanalytischer Strategien bearbeitet.³⁶² In der Folge sei der Datenaufbereitungs- und Analyseprozess offengelegt.

Bei der Datenanalyse wurden, um Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen herauszuarbeiten, alle Textstellen, die sich auf Kompetenzorientierung beziehen, in einer ersten Sichtung mit dem Code „Kompetenzorientierung“ codiert. Die entsprechenden Textstellen wurden dann synoptisch miteinander verglichen und dabei jene Themen identifiziert, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant erschienen. Der philosophischen Position des

³⁶⁰ Vgl. Bogner u.a. 2014, S. 71.

³⁶¹ Vgl. ebd.

³⁶² Zu qualitativ inhaltsanalytischen Verfahren in der Geschichtsdidaktik vgl. Barsch, Sebastian (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 206–228.

Pragmatismus folgend, der sich in Mixed-Methods-Studien durchgesetzt hat, und innerhalb dessen im Sinne von „whatever works“³⁶³, um eine Forschungsfrage zu beantworten, eben gerade die Forschungsfrage das Design und die Vorgangsweise auch bei der Datenanalyse bestimmt, wurde das Material hinsichtlich verschiedener Fragestellungen teils qualitativ, teils quantitativ ausgewertet. Teilweise wurden deduktiv Codes definiert und an das Material herangetragen (z.B. die Erwähnung verschiedener Arten von fachspezifischen und fachunspezifischen Kompetenzen), teilweise wurden die Kategorien zur Analyse der Interviewdaten induktiv aus den Daten generiert (z.B. die Kategorien zu den Vorbehalten hinsichtlich Kompetenzorientierung). Wo dies relevant und zur intersubjektiven Überprüfbarkeit der referierten Ergebnisse beiträgt, werden im Rahmen der Ergebniskapitel explizit noch Aspekte und Methoden der Kategorienbildung und Datenanalyse thematisiert und offengelegt. In der Folge wird das Kategoriensystem abgedruckt, anhand dessen die Interviewdaten codiert wurden.

Hauptkategorien/ Codes	Unterkategorien/Codes	Beschreibung der Codes bzw. weitere Information <i>kursiv</i>
Verständnis		<i>Mit diesem Code wurden Textstellen indiziert, in denen Lehrpersonen über ihr eigenes Verständnis im Zusammenhang mit Kompetenzen im Geschichtsunterricht sprechen oder über jenes anderer Lehrpersonen.</i>
	Konzept schwammig aus Sicht der Lehrpersonen	<i>Textstellen, in denen Lehrpersonen ihre Überzeugung kundtun, dass das Konzept historische Kompetenzorientierung ein unklares Profil aufweist und/oder für andere Lehrpersonen unklar ist.</i>
	Lehrperson offenbart wenig Verständnis	<i>Textstellen, in denen Lehrpersonen bewusst oder unbewusst zeigen, dass sie ein eingeschränktes Verständnis in Bezug auf historische Kompetenzen haben.</i>
	Fachspezifisch historisches Verständnis nach Lehrplan	<i>Textstellen, in denen historische Kompetenzen in einem fachspezifischen Verständnis im Sinne des Lehrplans ausgeführt werden.</i>
	Fachunspezifisches Verständnis von Kompetenzen	<i>Textstellen, in denen Kompetenzen im Geschichtsunterricht fachunspezifisch ausgeführt werden.</i>
	Erwähnung des Begriffs historisches Denken	<i>Textstellen, in denen der Begriff „historisches Denken“ erwähnt wird.</i>

363 Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43.

Hauptkategorien/ Codes	Unterkategorien/Codes	Beschreibung der Codes bzw. weitere Information <i>kursiv</i>
Verschiedene Kompetenzen erwähnt	<i>Mit diesem Code wurden Textstellen indiziert, in denen Lehrpersonen verschiedene Kompetenzen erwähnten.</i>	
	Fachspezifische Ansätze und Elemente	<i>Für diesen Code siehe die ausführlichere Beschreibung in Kapitel 4.1.1.</i>
	Fachspezifische historische Kompetenzen	<i>Textstellen, in denen historische Kompetenzen laut Lehrplan erwähnt werden.</i>
	Historische Kompetenz	<i>Textstellen, in denen der Begriff „historische Kompetenz“ erwähnt wird.</i>
	Methodenkompetenz	<i>Textstellen, in denen der Begriff „Methodenkompetenz“ erwähnt wird.</i>
	De-Konstruktionskompetenz	<i>Textstellen, in denen der Begriff „De-Konstruktionskompetenz“ erwähnt wird.</i>
	Re-Konstruktionskompetenz	<i>Textstellen, in denen der Begriff „Re-Konstruktionskompetenz“ erwähnt wird.</i>
	Fragekompetenz	<i>Textstellen, in denen der Begriff „Fragekompetenz“ erwähnt wird.</i>
	Orientierungskompetenz	<i>Textstellen, in denen der Begriff „Orientierungskompetenz“ erwähnt wird.</i>
	Sachkompetenz	<i>Textstellen, in denen der Begriff „Sachkompetenz“ erwähnt wird.</i>
	Fachspezifisch politikbezogene Kompetenzen	<i>Textstellen, in denen fachspezifisch politikbezogene Kompetenzen laut Lehrplan erwähnt werden.</i>
	Nicht fachspezifische Kompetenzen	<i>Textstellen, in denen fachunspezifische Kompetenzen erwähnt werden.</i>
	Auf Sprache bezogene Kompetenzen	<i>Textstellen, in denen auf Sprache bezogene Kompetenzen erwähnt werden (induktiv, genauere Ausführungen in Kapitel 4.1.1).</i>
	Soziale und gesellschaftliche Kompetenzen	<i>Textstellen, in denen soziale und gesellschaftliche Kompetenzen erwähnt werden (induktiv, genauere Ausführungen in Kapitel 4.1.1).</i>
	Auf neue Medien bezogene Kompetenzen	<i>Textstellen, in denen auf neue Medien bezogene Kompetenzen erwähnt werden (induktiv, genauere Ausführungen in Kapitel 4.1.1).</i>
Konstruktion des Verständnisses	<i>Mit diesem Code wurden Textstellen indiziert, in denen sich manifestiert, wie Lehrpersonen ihr Verständnis im Zusammenhang mit Kompetenzen im Geschichtsunterricht konstruieren.</i>	
	Kompetenzverständnis durch die „neue Matura“ und das dort geforderte Operatorensystem geprägt	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.1.2.</i>
	Kompetenzverständnis vom Schulbuch beeinflusst	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.1.2.</i>
	Kompetenzsystem schulintern definiert	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.1.2.</i>
	Kompetenzverständnis von anderen Fächern geprägt	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.1.2.</i>

Hauptkategorien/ Codes	Unterkategorien/Codes	Beschreibung der Codes bzw. weitere Information <i>kursiv</i>
Einstellun- gen	<i>Mit diesem Code wurden Textstellen indiziert, in denen sich Einstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich Kompetenzorientierung manifestieren.</i>	
	Lehrperson mit sehr positiven Einstellungen zu Kompetenzorientierung	<i>Genaue Beschreibung der Kategorie in Kapitel 4.2.1.</i>
	Lehrperson mit eher positiven Einstellungen zu Kompetenzorientierung	<i>Genaue Beschreibung der Kategorie in Kapitel 4.2.1.</i>
	Lehrperson mit eher negativen Einstellungen zu Kompetenzorientierung	<i>Genaue Beschreibung der Kategorie in Kapitel 4.2.1.</i>
	Lehrperson mit sehr negativen Einstellungen zu Kompetenzorientierung	<i>Genaue Beschreibung der Kategorie in Kapitel 4.2.1.</i>
	Positive Auswirkungen der Kompetenzorientierung	<i>Genaue Beschreibung der Kategorie in Kapitel 4.2.1.</i>
	Negative Auswirkungen der Kompetenzorientierung	<i>Genaue Beschreibung der Kategorie in Kapitel 4.2.1.</i>
Vorbehalte	<i>Mit diesem Code wurden Textstellen indiziert, in denen sich Vorbehalte gegenüber Kompetenzorientierung manifestieren.</i>	
	Wissen vs. Kompetenzen	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.3.</i>
	Kompetenzorientierung von oben verordnet	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.3.</i>
	Kompetenzorientierung schlecht kommuniziert	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.3.</i>
	Kompetenzorientierung als Kritik an Lehrpersonen	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.3.</i>
	Kompetenzorientierung als Modeströmung	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.3.</i>
	Zusätzliche Dokumentationspflichten	<i>Induktiv generierte Kategorie, genauere Ausführungen in Kapitel 4.3.</i>

Tabelle 9: Codesystem zur Analyse der Interviewdaten.

4. Ergebnisse

Das Thema Kompetenzorientierung wurde in Interviews mit 48 Lehrpersonen besprochen.³⁶⁴ Die in der Folge präsentierten Ergebnisse basieren, wie schon erwähnt, auf Interviewsituationen, die meist am Ende des Interviews aufgetreten sind. Oft bewirkte das Anschneiden des Themas Kompetenzorientierung nach 30 bis 40 Minuten Interviewzeit, dass sich noch einmal ein lebhaftes Gespräch entwickelt hat. Idealtypisch wurde der Teil des Interviews, in welchem Kompetenzorientierung verhandelt wurde, wie unten beschrieben eingeleitet. Um sozial erwünschten Antworten vorzubeugen (siehe dazu Kapitel 3.4.3), wurde dabei ein Rahmen aufgespannt, der bewusst mit gegenwärtig normativen Vorstellungen nicht konforme Positionen als prinzipiell möglich zulässt:

„Das Zauberwort derzeit in der Geschichtsdidaktik ist Kompetenzorientierung. Einige meinen, dass durch die Betonung von Kompetenzen die Inhalte und das Wissen auf der Strecke bleiben. Andere finden Kompetenzen sehr wichtig. Wie sehen Sie das?“

Von dieser Frage ausgehend wurden viele Gegenstände intensiv besprochen, so dass das Thema Kompetenzorientierung zu den in den Interviews insgesamt am längsten verhandelten Themenbereichen gehört – das Wort Kompetenz in verschiedenen Abwandlungen ist in den Interviewprotokollen mehr als 1.000 Mal anzutreffen. Es ist davon auszugehen, dass ein relativ hoher Grad an theoretischer Sättigung ermöglicht wurde, dass also mit 48 Interviews die Meinungen von Lehrpersonen hinsichtlich Kompetenzorientierung in ihrer Breite erfasst werden konnten. Was dafür spricht, ist, dass ab dem ca. 35. Interview keine „neuen Dinge“ gesagt wurden, die nicht schon einmal in den Daten anzutreffen waren, bzw. soziologisch ausgedrückt, dass keine neuen theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial³⁶⁵ auftraten. Innerhalb der *Grounded Theory* würde dies als ein Hinweis auf eine „theoretische Sättigung“ betrachtet werden.³⁶⁶ In der Folge werden die zentralen Ergebnisse angeführt und anschließend jeweils einzeln vertieft.

364 Aufgrund zeitlicher Beschränkungen war es in zwei Fällen nicht mehr möglich, das Thema Kompetenzorientierung zu besprechen.

365 Kelle/Kluge 2010, S. 49.

366 Vgl. ebd.

4.1 Kompetenzverständnis im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht

Wie weiter oben bereits angesprochen, ist es zu Beginn jeder Erforschung von Überzeugungen im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung notwendig zu erheben, was Lehrpersonen darunter verstehen, wenn sie von Kompetenzen im Geschichtsunterricht sprechen. Die Fragen, die aus geschichtsdidaktischer Sicht besonders relevant scheinen, sind, ob die Lehrpersonen ein fachspezifisches (das heißt ein am kompetenzorientierten Lehrplan ausgerichtetes) Kompetenzverständnis aufweisen und auf welche Weise Lehrpersonen ihr Verständnis von Kompetenzen konstruieren. Diesbezügliche Ergebnisse werden in der Folge präsentiert.

4.1.1 Fachspezifisch vs. fachunspezifisch

Ergebnis 1: Das Kompetenzverständnis von Lehrpersonen ist größtenteils fachunspezifisch und orientiert sich kaum an den fachspezifischen Kompetenzen des Lehrplans.

Ergebnis 1 – Befund 1: Einige Lehrpersonen erwähnen und offenbaren in den Interviews, dass sie selbst und auch ihre Kolleginnen und Kollegen wenig über Kompetenzorientierung wissen.

Um ein fachspezifisches Verständnis von Kompetenzen aufzuweisen, ist es aufgrund einer gewissen Komplexität des FUER-Modells (siehe Kapitel 2.1) notwendig, über ein relativ detailliertes Wissen zu verfügen und bei dem Modell gut durchzublicken. In den Interviews offenbaren Lehrpersonen demgegenüber allerdings, dass sie den Begriff „Kompetenz“ bzw. „Kompetenzorientierung“ häufig als „schwammig“, „unklar“ oder „undefiniert“ empfinden. Viele wüssten eigentlich nicht, was damit gemeint ist, und unterschiedliche Personen würden unter den Begriffen jeweils andere Dinge verstehen:

I-A14_f³⁶⁷: B³⁶⁸: Also, ich habe jetzt auch nicht so eine Ablehnung, weil es für mich zu *schwammig* ist. Es wäre zu schwammig, dass sie quasi/es weicht ja davor zurück.

Lehrperson A7_f, die sich sehr stark für fachspezifische Kompetenzorientierung ausspricht (und in dem Interview auch fachspezifisch argumentiert), findet es

367 Das Kürzel „I-A14_f“ bedeutet, dass es sich um eine Passage aus dem Interview mit einer AHS = Gymnasiallehrperson Nr. 14 handelt, „f“ steht für „feminin“, „m“ steht in der Folge für „maskulin“.

368 Die Abkürzung „B“ steht für „Befragte Person“.

„schockierend“, dass das Konzept ihrer Wahrnehmung nach so wenig verstanden wird:

I-A7_f: Auch bei der Kompetenzorientierung. Ich glaube, ganz viel oder ein ganz ein großer Teil des Problems ist, *dass die Leute die Kompetenzorientierung sicher auch gar nicht verstehen oder nicht verstehen wollen*. Dieses da, dieser Zettel da mit dem Kompetenzmodell. Und ich gehe immer noch in Seminare, wo dann jemand sagt: Na ja und da ist da jetzt das Kompetenzmodell, hat das jemand noch nicht gesehen? Da zeigen immer noch Leute auf. I³⁶⁹: Die das noch nicht gesehen haben?

B: Ja, shocking, ja.

Lehrperson A24_f offenbart, dass sie selbst nicht weiß, wie sie mit dem Begriff umgehen soll:

I-A24_f: Aber das Wort Kompetenz habe ich, glaube ich, dem Schüler gegenüber noch nie erwähnt (lacht). *Die wissen auch nicht, was sie damit anfangen sollen, genauso wenig wie ich. Ich finde den Begriff relativ schwammig* (lacht), ja, *also jeder versteht darunter was anderes und die Geister scheiden sich bei diesem Begriff*, also, ja.

Der Begriff würde für unterschiedliche Personen unterschiedliche Bedeutungen haben und statt sich mit diesem aus ihrer Sicht unklaren Konstrukt zu lange zu beschäftigen, zieht es Lehrperson A24_f vor, ihren Unterricht einfach so gut wie möglich zu gestalten:

I-A24_f: B: Ja, so habe ich den, so habe ich das Gefühl, dass der *Kompetenzbegriff für jeden irgendwie ein bisschen was Anderes bedeutet und die Definition davon jeder auch ein bisschen anders interpretiert*. Also das ist irgendwie (lacht), ja, ganz interessant. Aber *ich für mich kann auch jetzt die Kompetenz weder ordentlich definieren noch daraus meine Schlüsse ziehen*, sondern ich versuche, das einfach mit den, mit diesen Anforderungen mit den Schülern den Unterricht dann halbwegs gut zu gestalten.

369 Die Abkürzung „I“ steht für „Interviewer“.

Lehrperson A11_f bekundet frei heraus, dass sie nicht weiß, was unter Kompetenzorientierung zu verstehen ist:

I-A11_f: I: Okay. Ich möchte jetzt zu so einem letzten größeren Themenbereich kommen: Es ist ja so das Zauberwort irgendwo in der Geschichtsdidaktik, momentan ist kompetenzorientiert.

B: Ja, das macht mich fertig. *Ich weiß ja noch immer nicht, was das ist.*

I: Ja, das ist interessant.

B: *Wenn mir irgendeiner erklären könnte, was das wirklich ist, wäre ich dankbar.*

Auch Lehrperson A14_f empfindet den Begriff als unklar und gesteht, dass sie im Zusammenhang mit dem Diskurs um Kompetenzen Schwierigkeiten hat, die Dinge einzuordnen. Sie geht davon aus, dass es nicht „festgemacht“ ist, was Kompetenzorientierung bedeutet:

I-A14_f: Wie siehst du das mit den Kompetenzen?

B: Für mich wäre wichtig, *was stellen sie sich denn vor unter Kompetenzen? Das ist für mich so ein Wort, das super schön, aber was genau stellen sie sich vor als Kompetenz.*

I: Wer ist sie?

B: Die, die/von irgendwoher kommt ja die Sache, ab jetzt ist kompetenzorientierter Geschichteunterricht. So. *Die Personen, die gesagt haben, ab jetzt kompetenzorientierter Geschichteunterricht, von denen hätte ich gerne eine ganz klare Definition, was sie sich vorstellen, was Kompetenz ist.* Weil ist es jetzt Sachkompe/also, ist es Lesekompetenz? Ist es Verständniskompetenz? Ist es Einordnenkönnen von der Geschichte in ein größeres zeitliches Schema, oder in ein größeres thematisches?

[...]

I: Das heißt, das ist einfach nicht kommuniziert, auch vonseiten der Geschichtsdidaktik und vom Ministerium/

B: Für mich ist es zu wenig kommuniziert/

I: Was ist eigentlich kompetenzorientiert/

B: *Und das ist ja auch, glaube ich, nicht festgemacht. Ist es für dich festgemacht, was es ist genau?*

Lehrperson A18_f, die in dem Begriff „Kompetenzorientierung“ das „Unwort des Jahres“ erkennt, stellt in diesem Zusammenhang die Frage, was unter Kompetenzorientierung genau zu verstehen ist:

I-A18_f: Was kommt dir in den Sinn, wenn du Kompetenzorientierung hörst?

B: Ja, das ist das *Unwort des Jahres*. Ja, Kompetenzorientierung, ja, in jedem Bereich natürlich befürwortet, ja. *Die Frage ist halt, was ist wirklich kompetenzorientiert?*

Für Lehrperson N18_f wurden Lehrer/innen von dem neuen Konzept Kompetenzorientierung „überfahren“ und würden nicht wissen, was nun zu tun ist:

I-N18_f: Und ja, wenn man halt von solchen Sachen *dann irgendwie so überfahren wird und quasi nicht genau weiß, was man jetzt damit machen soll und wie man es umsetzen soll.*

Und eigentlich, ich meine, *geben Sie einmal durch und fragen Sie die Lehrer. Also es werden viele vielleicht auch gar nicht einmal genau wissen, was sie da jetzt genau machen sollen, was das überhaupt ist, ja.*

Einen Hinweis darauf, dass das Konzept historische Kompetenzorientierung noch wenig bis zu den Lehrpersonen durchgedrungen ist, geben auch Situationen, in denen Lehrkräfte beim Nachfragen hinsichtlich konkreter historischer Kompetenzen ratlos erscheinen:

I-N29_f: B: Ja, also eine Kompetenz ist zum Beispiel/*also, ich kenne das schon auch.* Das ist ja auch im Lehrplan schön angeführt, welche Kompetenzen sollte der Schüler im Bestfall danach erreichen. [...]

I: Können Sie das ein bisschen ausführen? Was ist dann für Sie/

B: Für mich zum Beispiel, die Kompetenz/soll ich ein konkretes Beispiel nennen?

I: Genau, einfach/

B: *Also, an sich jetzt/ja, das ist jetzt eine gute Frage.* Ich kann es jetzt immer nur von den aktuellen Themen aufmachen, was ich gerade behandle, *wäre eine Kompetenz/also was wäre eine Kompetenz, eigentlich, die ich gerade mit ihnen erreiche?*

Um die Interviewsituation nicht zu belasten, wurde vom Interviewer in der Folge das Thema gewechselt. Als Lehrperson N1_f aufgefordert wurde, neben den von ihr erwähnten (allgemeinen) Sozial- und Lesekompetenzen weitere für den Geschichtsunterricht relevante Kompetenzen zu nennen, entwickelt sich das Gespräch in folgender Weise:

I-N1_f: I: Sonst irgendwelche Kompetenzen im Geschichtsunterricht, die Ihnen wichtig sind?

B: Wahrscheinlich Hunderte und Tausende, und *ich kann es jetzt nicht benennen*.

Lehrperson N19_m sieht es als Problem, dass Lehrer/innen sich manchmal besonders stark gegen Kompetenzorientierung aussprechen, wenn sie unklare Vorstellungen über das Konzept haben und belegt dies mit der eigenen Erfahrung:

I-N19_m: I: Warum glauben Sie, dass viele Lehrer dem eher negativ gegenüberstehen?

B: *Ich glaube, viele haben sich wahrscheinlich einfach noch nicht damit beschäftigt, nehme ich einmal an, weiß ich nicht, ja*. In der Ausbildung wurde es uns ein bisschen öfter vermittelt. Und alles, was einem länger einmal vorgestellt wird und mit dem man sich dann im Detail beschäftigt, steht/*bin ja auch zuerst kritisch dem gegenübergestanden, habe mir gedacht: Oh Gott, die Kompetenz von, ich weiß nicht*, Fenster aufmachen, Tür zumachen und so, also hunderttausend Kompetenzen.

Durch eine nähere Beschäftigung mit fachspezifischer Kompetenzorientierung hat sich die Einstellung dieser Lehrperson allerdings massiv geändert:

I-N19_m: Dann geht man einen Schritt zurück, also ich bin einen Schritt zurückgegangen, habe mir gedacht, na ja wurscht³⁷⁰, *jetzt schaue ich es mir einmal genauer an. Und wenn man es sich genauer anschaut, sieht man schon, da steckt schon was dahinter, das sind schon gute Ideen*, die da halt in gewisse Worte gegossen worden sind und in eine Excel-Tabelle oder so, ja. Aber man muss das halt wieder aufbrechen und für sich das herausnehmen, was Sinn macht. *Dann finde ich die Kompetenzen super*. Aber wenn ich natürlich jetzt als, wenn ich mir vorstelle, ich bin ein Lehrer, der 30 Jahre lang im Beruf steht, plötzlich legt mir jemand so eine Excel-Tabelle hin und sagt: Ja, das sind jetzt unsere Kompetenzen, nach dem unterrichten wir jetzt, dann wird er sagen: Wäh, mag ich nicht.

[...]

Und *es war auch etwas, die Kompetenzen waren auch etwas, was mir nicht gleich in den Kram gepasst hat, aber ich muss einfach sagen, ich habe auch noch nicht ge-*

370 umgangssprachlich für: „egal“

nau gewusst zuerst, was da eigentlich dahintersteckt. Und wenn man sich dann beschäftigt damit, dann kann man dem wesentlich entspannter gegenüberstehen und muss keine Angst haben vor den Kompetenzen oder so was, weil das ist ja etwas, was uns hilft als Lehrer, mir zumindestens, finde ich.

Dennoch sei der Wille, sich bezüglich Kompetenzorientierung weiterzubilden, unter Lehrpersonen nicht besonders ausgeprägt. N18_f meint in diesem Zusammenhang, dass sie lieber eine Fortbildung besuche, die sie ihrem Empfinden nach in ihrer Praxis unterstützt, als eine zu Kompetenzorientierung. Hier zeigt sich, dass Kompetenzorientierung, so wie die Lehrperson das Konzept versteht, für die Praxis bisweilen als wenig nützlich verstanden wird:

I-N18_f: I: Okay. Aber Sie meinen auch, dass in der Kommunikation irgendwas fehlgeschlagen ist und dass einfach zu wenig, man hat den Lehrern gesagt: So jetzt tut kompetenzorientiert unterrichten!

B: Mhm, genau.

I: Aber man hat eigentlich gar nicht gesagt, was das jetzt genau ist?

B: Ja, genau, das war so: *Da habt es, und aus.* Und wir, ich meine, ich weiß es noch, wir sind dann eben bei dem SCHILF³⁷¹, wir sind dann da gesessen, einmal mit einem Haufen an Unterlagen und haben uns einmal selber für uns einmal anschauen müssen, was wir da jetzt eigentlich tun müssen oder tun sollen. Ja.

I: Und sonst haben Sie nichts bekommen für geschichtsdidaktische Kompetenzorientierung oder so, das waren nur diese zwei SCHILFs, die waren wahrscheinlich eher nicht auf die Geschichte/?

B: Nein, die waren generell, also die waren, die waren halt einfach allgemein, ja. *Ich meine, man kann natürlich diverse, habe ich gesehen, schon Seminare auf der PH³⁷², glaube ich, besuchen. Da gibt es auch was für kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, wenn mich nicht alles täuscht, aber ich mache da lieber was Praktisches.*

I: Inwiefern denken Sie, dass das nicht praktisch ist?

B: Ja, für mich, ich denke mir, *also für mich ist es praktisch, wenn ich sage: Ich gehe mit ihnen, ich weiß nicht, ins jüdische Museum, ins kunsthistorische Museum in die ägyptische Sammlung oder ich mache solche Sachen dazu oder wie*

371 Abkürzung für „schulinterne Lehrerfortbildung“.

372 Abkürzung für „Pädagogische Hochschule“.

jetzt vorige Woche, wir gehen zum *Schülertag vom Bundespräsidenten*, weil da haben sie meiner Meinung nach mehr davon als ja/.

Lehrperson A22_m, die Kompetenzorientierung befürwortet, befürchtet in diesem Zusammenhang, dass durch das fehlende Wissen, welches ihrer Ansicht nach aus der mangelnden Aus- und Fortbildung resultiert, sogar das Prinzip der Kompetenzorientierung an sich im Schulsystem scheitern könnte:

I-A22_m: *Deswegen [weil die Matura nun kompetenzorientiert zu gestalten ist] sind wir zu Fortbildungen gegangen oder geschickt worden. Und jetzt ist das Ganze so ein bisschen eingeschlafen habe ich das Gefühl. Also ich höre das von den PHs, dass die Fortbildungen reihenweise abgesagt werden [...]. Das ist alles eingeschlafen und de facto schleichend wieder einfach das alte System sich massiv wieder zeigt. Und nach ein paar Jahren kräht vielleicht gar niemand mehr nach Kompetenzorientierung.*

Ergebnis 1 – Befund 2: In den gesamten Interviews wurde der Begriff „historisches Denken“ von keiner Lehrperson erwähnt.

Der Kern des dem österreichischen Lehrplan zugrunde liegenden Kompetenzmodells (FUER Geschichtsbewusstsein) besteht – wie in Kapitel 2.1 ausgeführt – in „Kompetenzen historischen Denkens“. Obwohl der Begriff „historisches Denken“ im Lehrplan 2008 noch nicht anzutreffen war, beruht der ganze Überbau des Lehrplans auf der Theorie des historischen Denkens. Daher ist es ein bemerkenswerter Befund, dass in diesem Zusammenhang der Begriff „historisches Denken“ in den Interviews nicht gefallen ist.³⁷³

Ergebnis 1 – Befund 3: Fachspezifische Kompetenzen nach dem Lehrplan 2008 wurden in den Interviews von den Lehrpersonen äußerst selten angesprochen. In den Interviews wurde vom Interviewer wiederholt mit der Frage nach „Kompetenzen, die im Geschichtsunterricht wichtig sind“ versucht, das Interview in Richtung Fachspezifität zu lenken. Dennoch wurden die im Lehrplan angeführten fachspezifischen Kompetenzbereiche nur äußerst selten erwähnt. Dahingegen wurden fachunspezifische Kompetenzen in den Interviews sehr stark besprochen.

Für die nun folgende Auswertung wurden alle Interviewstellen, in denen Lehrer/innen verschiedene Kompetenzen erwähnten, mit „verschiedene Kom-

³⁷³ Für den Begriff „Denken“ gibt es in den Interviewtranskripten 191 Fundstellen.

petenzen erwähnt“ codiert. Diese Transkriptstellen wurden in der Folge inhaltsanalytisch³⁷⁴ bearbeitet und alle darin vorkommenden Kompetenzen in vier Kategorien eingeordnet.

1. Fachspezifische Ansätze und Elemente;
2. fachspezifische historische Kompetenzbereiche (nach dem Lehrplan 2008);
3. fachspezifisch politikbezogene Kompetenzen;
4. nicht fachspezifische Kompetenzen.

Fachspezifische Ansätze und Elemente

Die Kategorie „fachspezifische Ansätze und Elemente“ wurde deshalb eingeführt, weil Lehrpersonen in den Interviews des Öfteren Fähigkeiten als Kompetenzen bezeichneten, welche im Sinne des österreichischen Lehrplanes 2008 und des FUER-Modells Kompetenzen oder Teilkompetenzen zuordenbar sind, ohne dass die entsprechenden Kompetenzbereiche konkret erwähnt worden wären. Um die fachspezifischen Elemente, die sich in den entsprechenden Aussagen manifestieren, nicht unberücksichtigt zu lassen, wurde demnach hier codiert, wenn Tätigkeiten als Kompetenz bezeichnet werden, welche Wege zum fachspezifischen Kompetenzerwerb darstellen, das heißt wenn Lehrer/innen Teilkompetenzen erwähnten oder beispielsweise die Arbeit an Bildern, Karten und anderen Quellen bzw. mit Darstellungen als Kompetenz bezeichnet haben. Es handelt sich dabei um Tätigkeiten wie „Bilder, Plakate oder Karikaturen analysieren“, „mit Quellen umgehen“, „Geschichtskarten oder andere Darstellungen analysieren“. Solche fachspezifischen Elemente wurden im Zusammenhang mit der Besprechung der Kompetenzorientierung einige Male erwähnt.

I-N27_f: Ja, weil es eine Kompetenz ist, dass man ein *Bild analysiert*.

I-A3_f: Dass diese Kompetenz nämlich schon ganz gut, *wie sehe ich ein Plakat, wie eine Karikatur*.

I-N21_f: Ich muss ja jetzt nicht sagen, jetzt habe ich die Kompetenz, *Geschichtskarte lesen* [...]

I-N26_f: Ich glaube, das muss im richtigen Verhältnis sein. Ich bin total für die Kompetenzen, also Kompetenzen wie *Plakat richtig zu lesen, ein Plakat zu interpretieren, ein Bild zu interpretieren*, absolut, ja.

I-A8_f: [...] weil wenn ich *mit Quellen umgehe*, dann ist das eine Kompetenz [...]

I-A9_f: Das ist ja auch eine Kompetenz irgendwie, Parallelen erkennen zu können. Oder, wenn wir zum Beispiel einen *Film anschauen*, dass wir sagen, gut, ok, von wem stammt der Film überhaupt? Wer hat den produziert? Oder ist das vom ORF? Und der ist natürlich staatlich, oder halt einfach versuchen, zu *hinterfragen*.

374 Zu inhaltsanalytischen Verfahren in der Geschichtsdidaktik vgl. Barsch 2016.

I-A23_f: Vor allem, diese neuen Kompetenzen, ja, da bin ich immer froh, wenn eben da wirklich gute Übungsbeispiele dabei sind.

I: Welche neuen Kompetenzen meinen Sie?

B: Also, ein *Bild dekonstruieren*, glaube ich, heißt das.

I-N28_m: Und bildnerische Erziehung, *Bilder zu analysieren*, ja/Ich sage ja, grundsätzlich finde ich es gut. Für mich ist die Hauptfrage, ob in dem neuen Lehrplan/ja, wenn die Zeit nicht da ist, wie soll man das machen?

I-A9_f: Ich habe halt das Gefühl, es gibt den Kindern auch so ein bisschen Handwerkszeug mit und gerade zum Beispiel *Quellen analysieren*, ich weiß nicht, ob man das, wo das mit den Kompetenzen noch nicht so war.

I-A2_m: I: Was wären sonst so wichtige Kompetenzen, die Sie im Geschichtsunterricht, wo Sie sagen, das könnte eine Rolle spielen im Geschichtsunterricht, dass man sie, dass man das übt?
B: Na, im Geschichtsunterricht eben vor allen Dingen, dass man eine *Quelle* nicht eins zu eins gleich akzeptiert, sondern dass man überlegt, ob das auch richtig ist, dass man so eine *kritische Prüfung* von dem, was man vorgesetzt bekommt, entwickeln kann. Also zum Beispiel, dass auch im *Geschichtsbuch* was Falsches drinnen stehen kann. [...]

B: (lacht) Ja, ja, genau. Ja, oder eben in Texten, dass man weiß, das hat irgendwer geschrieben, der kann ein gewisses Interesse haben, warum er das so geschrieben hat und so dargestellt. Und da ein bisschen so eine *kritische Distanz zu Texten, aber auch zu Filmen, zu Dokumentarfilmen*, die also kommentiert werden, und da kann halt die Tendenz drinnen sein, dass vielleicht das Ganze verfälscht. Also ich glaube, *diese Kompetenz ist für uns Historiker die wichtigste*.

I-N29_f: Und man hat eine Kompetenz erreicht, also zum Beispiel, ich *arbeite jetzt mit Karten* im Unterricht und erkläre den Kindern okay, das ist ein Mutterstaat, das ist ein Tochterstaat, es gab Kolonien. Dann haben die Kinder die Kompetenz, vielleicht, dass sie später erkennen können, das wäre ja schon der Idealfall, warum vielleicht in Indien Englisch eine Sprache ist, ja?

Fachspezifische historische Kompetenzbereiche (nach dem Lehrplan 2008)

Eine Analyse der Interviewtexte zeigt, dass es für den Begriff „Kompetenz“ mehr als 1.000 Fundstellen in den Interviewtranskripten gibt. Mit dem Code „fachspezifische historische Kompetenzbereiche“³⁷⁵ wurden all jene Textstellen codiert, in denen historische Kompetenzbereiche erwähnt wurden, die dem österreichischen FUER-Kompetenzmodell entsprechen, und zwar unabhängig davon, ob die Befragten mit der Verwendung des Begriffs ein fachspezifisches Verständnis desselben aufwiesen oder nicht. So wurde hier ebenfalls codiert, wenn Befragte z.B. von Methodenkompetenz oder Sachkompetenz sprachen, dabei aber von ei-

³⁷⁵ Es wurden mit der „Re-Konstruktionskompetenz“ und der „De-Konstruktionskompetenz“ auch zwei Kernkompetenzen in die Analyse aufgenommen, die im Lehrplan 2008 nur mit den Begriffen „Re-Konstruktion“ und „De-Konstruktion“ anzutreffen sind. Die beiden Begriffe haben sich aber in den letzten Jahren allgemein im Sprachgebrauch durchgesetzt. Auch die „Strukturierungskompetenz“ und die „Begriffskompetenz“ – Kernkompetenzen der historischen Sachkompetenzen – wurden in die Analyse aufgenommen.

nem anderen Verständnis ausgingen als jenem, das dem FUER-Modell zugrunde liegt (weiter unten wird diesbezüglich differenziert).

Eine MaxQDA-Analyse aller Interviews nach den Begriffen „Fragekom“³⁷⁶, „Methodenkom“, „Dekonstruktionskom“, „Rekonstruktionskom“, „Orientierungskom“, „Sachkom“, „Begriffskom“ und „Strukturierungskom“ ergibt insgesamt 22 Fundstellen in neun Dokumenten (A7_f, A14_f, A17_f, A18_f, A19_m, N3_m, N13_m, N14_f, N24_f). Lehrperson A17_f war in der geschichtsdidaktischen Lehre einer Universität tätig, N14_f war Praxisbetreuerin in einer Schule, die an eine Pädagogische Hochschule angedockt ist, und damit auch in der Lehrer/innenbildung tätig.

Suchergebnis

ANY: Strukturierungskom Rekonstruktionskom Begriffskom Fragekom Sachkom Dekonstruktionskom Orientierungskom Methodenkom 22 Fundstellen aus 9 Dokumenten und 2 Dokumentgruppen

Dokument	Suchbegriff	Anfang	Vorschau	Ende
=	Sachkom	86	Weil ist es jetzt S...	86
=	Methodenkom	93	das ist eine histori...	93
=	Dekonstruktionskom	93	das ist DEKONSTR...	93
=	Dekonstruktionskom	96	mir jetzt rein in di...	96
=	Sachkom	132	überall auch den ...	132
=	Sachkom	132	viel Wert darauf, ...	132
=	Sachkom	134	Es gibt eine politis...	134
=	Sachkom	134	es gibt eine histor...	134
=	Methodenkom	138	Also politisch natü...	138
=	Orientierungskom	140	ich es wichtig mit ...	140
=	Fragekom	345	und weiß ich und ...	345
=	Sachkom	51	SACHKOMpetenz. ...	51
=	Sachkom	52	SACHKOMpetenz. ...	52
=	Sachkom	54	ist, oder wenn we...	54
=	Methodenkom	96	gehen sehr stark i...	96
=	Methodenkom	88	irgendwie schon a...	88
=	Fragekom	8	die Kinder sollen ...	8
=	Fragekom	20	wie gesagt, die hi...	20
=	Fragekom	52	ich jetzt die histor...	52
=	Fragekom	106	Ich finde die histo...	106
=	Orientierungskom	144	Ich finde schon, O...	144
=	Methodenkom	148	METHODENKOMP...	148

Abbildung 6: MaxQDA-Analyse nach in Österreich gültigen historischen Kompetenzbereichen.

³⁷⁶ Es wurde nach den Begriffen „Fragekom“, „Methodenkom“ usw. gesucht, um in einer Abfrage das entsprechende Wort sowohl im Singular (Fragekompetenz) als auch im Plural (Fragekompetenzen) zu erfassen.

Eine Lehrperson hat den Begriff De-Konstruktionskompetenz³⁷⁷ erwähnt, allerdings erst, nachdem der Begriff vom Interviewer ausgesprochen wurde. In diesem Fall spricht die befragte Person von einer „Reproduktionskompetenz“, die es im Sinne des österreichischen Kompetenzmodells nicht gibt, worauf der Interviewer den Begriff „Dekonstruktionskompetenz“ erwähnt:

I-A14_f: I: Also, ich meine, es gibt schon so Kompetenzmodelle, die historischen Kompetenzmodelle, wo es ganz genau steht, was man unter welcher Kompetenz versteht.

B: Also diese *Reproduktionskompetenz*/

I: Nein, das ist eine historische Methodenkompetenz, das ist *Dekonstruktionskompetenz*.³⁷⁸

[...]

B: Nein, diese Kompetenzen, die Begriffe, die du jetzt nennst, die kennen wir, weil wir die Maturafragen, quasi in die Richtung ja zusammenstellen muss. [...] das passt halt bei mir jetzt rein in diese *Dekonstruktionskompetenz*.

Ansonsten gibt es zum Begriff „Dekonstruktionskompetenz“ keine Fundstelle in den Interviewprotokollen. Der Begriff „Re-Konstruktionskompetenz“ wurde in den Interviews nicht erwähnt. Historische De- und Re-Konstruktionskompetenzen gehören im Sinne des FUER-Modells zur historischen Methodenkompetenz. Für den Begriff „Methodenkompetenz“ gibt es vier Fundstellen in allen Texten. Zweimal wurde damit eine Kompetenz innerhalb des fachspezifischen Modells beschrieben – wie sich an anderen Stellen in den Interviews zeigt, dachten die Lehrpersonen N3_m und A7_f fachspezifisch. Lehrperson N3_m stellt sich die Frage, ob Methodenkompetenz schon in der Sekundarstufe I wichtig sei, und verneint es tendenziell:

377 Anmerkung: In der Geschichtsdidaktik sprechen wir von De-Konstruktionskompetenz und verwenden dabei einen Bindestrich, um die entsprechende Kompetenz von Dekonstruktion im Sinne des Dekonstruktivismus abzugrenzen. In den Interviewtranskripten ist der Bindestrich nicht vorhanden. Damit der vorliegende Text den Analyseprozess korrekt beschreiben kann, wird in diesem Kapitel „De-Konstruktion“ teilweise mit und andere Male ohne Bindestrich geschrieben.

378 Selbstkritisch sei hier anzumerken, dass eine solche Art von Belehrung in einem Experteninterview keine empfohlene Vorgangsweise ist, da die Rolle, die der Interviewer der befragten Person zuteilt, jene des Experten ist und der Interviewer selbst die Rolle eines Co-Experten einnimmt.

I-N3_m: B: Ja, dass man kritisch ist, ist allgemein wichtig. Aber als Kompetenz wäre das nicht das Erste, was ich vorhin damit gemeint habe. Ja, das sind wichtige Sachen. *Methodenkompetenz*, na ja, weiß ich nicht, ob das für das Alter schon so wichtig ist.

Lehrperson A7_f spricht davon, dass mit Arbeitsaufgaben³⁷⁹ in heutigen Schulbüchern der Sekundarstufe I Methodenkompetenz angebahnt werden kann:

I-A7_f: [Es geht um Schulbücher für die Sekundarstufe I] Es sind gute Quellen und gute Bilder drinnen, ist gut ausgesucht, finde ich. Und die Arbeitsaufträge dazu gehen sehr stark in eine *Methodenkompetenz* hinein, ja. Also in eine Urteilskompet/Also das finde ich schon. Nein, das finde ich, haben sich wesentlich verbessert.

Einmal wird der Begriff „Methodenkompetenz“ im Zusammenhang mit Politik verwendet (A17_f) und einmal wird er nicht fachspezifisch, als Fähigkeit, mit verschiedenen Medien umzugehen, benutzt (N13_m):

I-A17_f: I: Und zu den anderen Kompetenzen? Was ist dir da wichtig?
B: Also politisch natürlich *Methodenkompetenz*. Das finde ich ganz wichtig. Dass man eben solche, diese politischen Manifestationen und so weiter, dass man das entschlüsseln kann, also dieser Werkzeugkoffer quasi. Dass man den hat.

I-N13_m: I: Was würden Sie in Geschichte als wichtige Kompetenzen sonst noch erachten? Sie haben vorhin einmal gesagt, die Lesekompetenz, nein die sprachliche Kompetenz haben Sie angesprochen/

379 Für umfassende empirische Studien zu Arbeitsaufgaben und deren Verwendung durch Lehrpersonen vgl. Mägdefrau, Jutta/Michler, Andreas (2014): Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial?. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hamman, Marcus/Rothgangel Martin (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung, Münster: Waxmann, S. 105–119, Wiederabdruck in: Granne-mann, Katharina/Oleschko, Sven/Kuchler Christian (Hrsg.) (2018): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache, Münster/New York: Waxmann, S. 137–155; Mägdefrau, Jutta/Michler, Andreas (2012): Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht – Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11, S. 208–232.

B: Die sprachliche Kompetenz. Ja, und irgendwie schon auch die *Methodenkompetenz*. Ich denke mir, *sie sollen ja auch mit den Medien umgehen können*. Welcher Art auch immer, ja. Dass sie, ja schon.

Für den Begriff „Orientierungskompetenz“ gibt es in den Interviews zwei Fundstellen, einmal im Zusammenhang mit Geschichte und einmal im Zusammenhang mit Politik:

I-A17_f: Ansonsten finde ich es wichtig mit der *Orientierungskompetenz*, also bei den historischen Kompetenzen, weil die einfach auch so einen Gegenwartsbezug immer ermöglichen.

I-N3_m: Ich finde schon, *Orientierungskompetenzen*, die es da gibt, also politische Orientierung, wenn man sich auskennt, und das Historische ungefähr zeitlich zuordnen kann, oder man weiß, wo links und rechts ist irgendwann einmal, das finde ich schon wichtig.

Für den Begriff „Sachkom“ gibt es in den Interviews acht Fundstellen, wobei einmal der Begriff vom Interviewer verwendet wird und ansonsten insgesamt drei Lehrpersonen den Begriff benutzen. In einem Interview mit einer Lehrperson, welche auch in der Lehrer/innenbildung tätig ist, wurde der Begriff vier Mal erwähnt und Sachkompetenz als Fachwissen definiert:

I-A17_f: Das ist, historisches und politisches Lernen unterscheiden sich ja in ein paar Aspekten doch deutlich voneinander. Und ich finde, das ist so, es gibt überall auch den Bereich der *Sachkompetenz*. Und das ist *für mich ganz einfach das Fachwissen*.

[...]

Aber ich muss auch sagen, ich lege sehr viel Wert darauf, auf diese *Sachkompetenz*, weil ich finde, ohne ein profundes *fachliches Wissen* tut man sich auch schwer, eine Karikatur zu interpretieren.

[...]

Es stimmt überhaupt nicht, dass die Kompetenzen das Sach- und Fachwissen verdrängen. Es gibt eine politische *Sachkompetenz*, es gibt eine historische *Sachkompetenz* und da ist *einfach das Faktenwissen*.

Auch Lehrperson A19_m versteht unter dem Begriff „Sachkompetenz“ das Fachwissen, wobei sie während des Gespräches überlegt, wie die entsprechende

Kompetenz heißt und ihr der Interviewer zu Hilfe kommt, indem der entsprechende Begriff des Kompetenzmodells erwähnt wird. Erst dann wird von A19_m der Begriff „Sachkompetenz“ im Laufe des Interviews noch zwei weitere Male verwendet und als „die echte Kompetenz“ bezeichnet. Gemeint war damit ab-rufbares und bleibendes Detail-Faktenwissen:

I-A19_m: B: Es gibt ja mittlerweile auch die, wie heißt das, die *Wissenskompetenz*.

I: *Sachkompetenz!*

B: *Sachkompetenz*. Früher war es halt schon mehr *Fachkompetenz*, aber auch bei einer mündlichen Prüfung, ich habe eine Karte, halte sie mir ein Stückchen weg und so und sag, wie ist denn das Grüne, was ist das für ein Reich zum Beispiel, und das sollten sie wissen.

[...]

B: Aber, und da gibt es quasi bei mir dann immer Sonderplus, wenn ich nun zum Beispiel schon im Mittelalter bin oder so und da machen wir einen kleinen Rückblick, wie war denn das. Und er weiß, was in der römischen Geschichte passiert ist, oder wenn wer diese *Sachkompetenz* hat, ah, dann ein Querverweis. Und das ist nicht selbstverständlich. *Und das sind die, wo wirklich die echte Kompetenz ist, ja?* Wo man, das sind aber dann/

I: Die echte Kompetenz, können Sie das bitte ein bisschen ausführen, was wäre eine echte Kompetenz in Geschichte?

B: *Die echte Kompetenz ist, dass man sich auskennt, ja?* Dass man, weil ich weiß, ich habe eine Klasse übergeben und ich habe gesagt, ich habe ein paar Historiker drinnen, das ist der und der, der Maxl, der Seppi und der Dings, ich bin neugierig wie sich die. *Die kannst du fragen, was du willst, ja.* [...] *die wissen was, das sind Historiker*, weil sie interessiert sind. Ich habe einen in einer dritten Klasse, der liest Bücher, der, ich kann also nur, dir muss ich es glauben, ich weiß das gar nicht, was du mir erzählst. Der hat eine Kompetenz, weil er Sachbücher liest und über da *Bescheid weiß und Details* weiß, das ist unglaublich.

Eine Lehrperson verwendet den Begriff im Zuge einer allgemeinen und fundamentalen Kritik an der Kompetenzorientierung, im Zuge derer laut der Lehrperson große Verwirrung entstanden sei, insofern als die Kompetenzen nicht klar definiert seien:

I-A14_f: Weil ist es jetzt *Sachkompe*/also, ist es Lesekompetenz? Ist es Verständniskompetenz?

Der Begriff „Fragekom“ wurde in den Interviews fünf Mal erwähnt. In der folgenden Textstelle ist nicht ersichtlich, in welchem Zusammenhang der Begriff gestellt wird, auch wenn der größere Kontext in Betracht gezogen wird. Die Lehrperson hat zuvor davon gesprochen, dass in ihrer Lehrer/innenausbildung an der Universität keine umfangreichen Einblicke in die historische Kompetenzorientierung angeboten wurden. Das Thema Kompetenzorientierung hätten sie nur „einmal überflogen auf so einem A4“:

I-A18_f: So ein bisschen einen kritisch befördern, was eigentlich von uns verlangt wird, dass wir dann, was wir dann können, ja, und Urteilsvermögen und weiß ich und *Fragekompetenzen* und das und das und das. Ja, ist lustig.

Für die Lehrperson N14_f ist die Entwicklung von Fragekompetenzen das leitende Prinzip im Unterricht. Diese Lehrperson ist auch in der Lehrer/innenbildung tätig und betreut Studierende, bei denen sie ein Bewusstsein über die Wichtigkeit der Entwicklung von Fragekompetenzen zu etablieren versucht:

I-N14_f: I: Sie lesen die Quellentexte den Schülern vor?

B: Ja, ja ich lese sie vor und das gefällt ihnen immer und sie sagen: Sie lesen das so schön vor! Bitte lesen Sie wieder und das mache ich natürlich gerne. Und da sitzen wir dann auch entspannt und das gefällt den Kindern wirklich sehr gut, und dann sage ich aber, versuche ich also *die historische Kompetenz der Kinder zu fördern, indem sie Fragen entwickeln*, ja, das heißt, die Geschichte ist ja eine Antwort eigentlich auf die Fragen der Vergangenheit. So sehe ich das und die Kinder sollen also die *Fragekompetenz* entwickeln, dass sie also dann viele Fragen stellen oder Bilder interpretieren und den Text auch interpretieren.

[...]

I: Mhm. Wenn Sie so an Ihren eigenen Unterricht denken, würden Sie sagen, es gibt so ein Prinzip, ein leitendes Prinzip, das Sie immer versuchen durchzuziehen oder immer in Ihrem Unterricht zu verwirklichen?

B: Ja, also wie gesagt, die *historische Fragekompetenz* und die politischen Kompetenzen zu fördern ist mir in jeder Stunde sehr, sehr wichtig. Das möchte ich wirklich in jeder Stunde beachten und auch, gebe ich auch den Studierenden weiter.

Auch für Lehrperson N24_f ist die Fragekompetenz zentral – sie sollte ihrer Meinung nach sogar an „erster Stelle stehen“:

I-N24_f: I: Welche Kompetenzen wären Ihnen für den Geschichtsunterricht wichtig? [...] Was wäre Ihnen da wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Ich finde die historische *Fragekompetenz* einfach, die sollte an erster Stelle stehen, damit sich die Kinder fragen, okay, warum ist dieses Bild entstanden oder wer hat denn Interesse gehabt, so ein Bild zu malen oder so ein Bild eben unter die Leute zu bringen.

I: Dass sie einfach lernen, wenn sie etwas sehen, dann nachzufragen, in welchem Zusammenhang das in der Vergangenheit steht.

B: Genau, ein bisschen hinter die Kulissen zu schauen. Und nicht nur einfach hinzunehmen, okay, so schaut das aus, gut, passt.

In der folgenden Interviewstelle wird der Gegensatz zwischen Wissen und (Frage-)Kompetenz erörtert, wobei die Betonung von Kompetenzen für die Lehrperson nicht bedeutet, dass das Wissen deshalb zu kurz kommen muss:

I-N14_f: B: Also ich finde, die Kompetenzen, die Kompetenzorientierung ist sehr wichtig, um diese Fähigkeiten alle zu erlernen, das heißt aber nicht, dass es jetzt ausgeschlossen ist, dass sie nicht sich orientieren dann in der Zeit, wo wir gerade sind, und die Ereignisse einordnen, nicht einordnen können. [...] Und diese Orientierung zeitmäßig zum Beispiel ist da auch gegeben, auch wenn ich jetzt die historische *Fragekompetenz* und die politische Kompetenz fördere. Also das kann man alles vernetzen, finde ich, und das ist für mich trotzdem gegeben, unbedingt, ja.

Damit wurden hier nun all jene Textstellen aus den Interviews angeführt, in denen einer der historischen Kompetenzbereiche³⁸⁰ nach dem österreichischen Lehrplan 2008 erwähnt wurde. In der in Folge angeführten Tabelle werden die diesbezüglichen Ergebnisse noch einmal zusammengefasst. In der rechten Spalte wird dargestellt, ob die Erwähnungen der einzelnen fachspezifischen Kompetenzen auch tatsächlich mit einem fachspezifischen Verständnis derselben korrelierte. Wie oben gezeigt, kann zwar von Methoden- oder Sachkompetenz die Rede sein, damit aber kein fachspezifisches Konstrukt gemeint werden.

380 Inklusive einiger Interviewpassagen, in denen damit zusammenhängende Kernkompetenzen des FUER-Modells angeführt wurden.

	Anzahl Fund- stellen	Lehrpersonen					Fachspezifisch		
		Kürzel				Anzahl Lehrp.	ja	nein	nicht erkenn- bar
De-Konstruktionskompetenz ³⁸¹	1	A24_f				1			1
Re-Konstruktionskompetenz	0					0			
Methodenkompetenz ³⁸²	4	A17_f	N3_m	N13_m	A7_f	4	3	1	
Orientierungskompetenz	2	A17_f	N3_m			2	2		
Sachkompetenz	6	A17_f	A19_m	A14_f		3		6	
Fragekompetenz	5	A18_f	N14_f	N24_f		3	4		1

Tabelle 10: Erwähnung von Kompetenzen nach dem FUER-Modell durch Lehrer/innen in 48 Interviews, in denen über Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht gesprochen wurde.

An dieser Tabelle wird ersichtlich, dass in den Interviews insgesamt von fünf Lehrpersonen (10% der interviewten Personen, feminin $n=4$, maskulin $n=1$ ³⁸³) neun Mal ein fachspezifischer historischer Kompetenzbereich³⁸⁴ erwähnt und dieser in einem Sinne verstanden wurde, wie er innerhalb des österreichischen Kompetenzmodells und im Lehrplan zu verstehen ist. Von diesen fünf Lehrpersonen waren zwei in der Lehrer/innenbildung tätig.

381 Dass in der Abbildung 6 oben zwei Fundstellen für „Dekonstruktionskom“ angezeigt werden, liegt daran, dass der Begriff einmal vom Interviewer verwendet wurde.

382 Dass in der Abbildung 6 oben fünf Fundstellen für „Methodenkom“ angezeigt werden, liegt daran, dass der Begriff einmal vom Interviewer verwendet wurde.

383 Wenn hier und in der Folge bisweilen geschlechtsspezifische Angaben gemacht werden, lassen sich dadurch selbstverständlich keine Grundgesamtheit und ob der kleinen Fallzahlen wahrscheinlich auch keine Tendenzen abbilden. Dennoch können diese Informationen interessante Einblicke im Sinne eines besseren Verständnisses der vorliegenden Stichprobe liefern. In der Habilitationsschrift, auf der dieses Buch beruht, wurden geschlechtsspezifische Angaben nicht berücksichtigt. Es wurde in einem Gutachten für die Zuerkennung von Publikationsdrittmitteln durch den österreichischen Wissenschaftsfonds die sinnvolle Anregung gemacht, solche Angaben noch einzufügen.

384 Beziehungsweise eine fachspezifische historische Kernkompetenz der Methoden- oder Sachkompetenzen.

Fachspezifisch politikbezogene Kompetenzen

Wie sich in den bereits angeführten Interviewzitate schon zeigte, wurde bisweilen von Kompetenzen im Zusammenhang mit Politik gesprochen. Im Datenmaterial wurden mit dem Code „fachspezifische politikbezogene Kompetenzen“ in einem ersten Codierdurchgang all jene Textstellen in den Interviews indiziert, in welchen eine Kompetenz, die dem Kompetenzmodell Politik entnommen ist, erwähnt wurde. Dabei zeigte sich, dass dieser Code nicht sehr häufig vergeben werden konnte und dass es einige Überschneidungen zu den bisher schon vorgestellten Textsegmenten gibt, z.B. im Zusammenhang mit der von A17_f erwähnten Methodenkompetenz.

Zusätzlich zu den bisher erwähnten Kompetenzen wurde lediglich die „Urteilskompetenz“ in einem politischen Kontext in den Interviews erwähnt (fünf Mal: A17_f, A7_f, N7_f, wobei N7_f den Begriff drei Mal nennt); die Stelle in I-A7_f wurde bereits zitiert. In den anderen Erwähnungen des Begriffs geht es immer jeweils um die große Bedeutung der Urteilskompetenz im Geschichtsunterricht.

I-N7_f: B: Na ja, ich glaube, es geht um diese politische *Urteilskompetenz*, also die aufzubauen und zu stärken, ja, das wäre so mein Ziel auch. Einfach für die Kinder, für das Leben, dass ich mir nicht alles erzählen lasse und alles glaube, was ich eventuell in den Medien und so weiter höre, das wäre so mein Ziel.
[...]

I: Und was wäre Ihnen im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung vor allem im Geschichtsunterricht jetzt wichtig?

B: Welche Kompetenzen, oder?

I: Zum Beispiel, welche Kompetenzen oder was, ja.

B: Ja, also eben wie gesagt, diese *Urteilskompetenz*, also das ist so, glaube ich, das, was bei mir im Stockerl ganz, ganz oben steht. Eben auch so die Kinder wirklich zum Nachdenken, weil ich eben merke, die neigen natürlich dazu, Dinge einfach: Aber das steht ja in der Zeitung. Und wenn es in der Zeitung steht, dann muss es ja stimmen. Dass wirklich dieses kritische Nachdenken, überlegen, ja, eben diese *Urteilskompetenz* finde ich ganz, ganz wichtig.

I-A17_f: Ganz wichtig finde ich auch so das mit der Multiperspektivität. Also *Urteilskompetenz*, dass man eben zum Beispiel Texte liest, die ein und denselben, also mir fällt halt immer Schattendorf³⁸⁵ ein, das ist mein Lieb-

385 Schattendorf ist ein Ort im Burgenland. Im Jahr 1927 war das „Schattendorfer Urteil“ Auslöser der „Juliervolte“ in Österreich.

lingsbeispiel, wenn man mal die Zeit findet und die Pressestimmen sich anschaut und die sprechen quasi über dasselbe.

In diesem Kapitel sollte hinreichend deutlich geworden sein, dass die Lehrpersonen in den Interviews, wenn sie über „Kompetenzen im Geschichtsunterricht“ sprechen, wenig auf die historischen oder politischen Kompetenzen, wie sie im Lehrplan 2008 angeführt sind, Bezug nehmen.

Ergebnis 1 – Befund 4: Wenn in den Interviews über „wichtige Kompetenzen im Geschichtsunterricht“ gesprochen wurde, erwähnten Lehrpersonen meist nicht fachspezifische Kompetenzen.

Anders als bei den fachspezifischen verhält es sich bei fachunspezifischen Kompetenzen, über welche die Befragten in den Interviews oft und ausführlich sprachen. Auch wenn die Frage nach den für den Geschichtsunterricht wichtigen Kompetenzen gestellt wurde, wurde meist mit fachunspezifischen Kompetenzen geantwortet:

I-N22_f: I: Was wären so Kompetenzen, die im *Geschichtsunterricht* irgendwie gut gefördert werden können?

B: Na ja, je nachdem wie man die Sozialformen anlegt, das soziale Lernen, ja. Die *soziale Kompetenz* spielt eine große Rolle, oder ja. Da sind so viele Kompetenzen drinnen, von der *muttersprachlichen Kompetenz über fremdsprachliche Kompetenz*, wegen dem Fachjargon alleine. Also ich glaube, da ist schon sehr viel Kompetenztraining, auch *mathematische Kompetenzen*, je nachdem/

[...]

I: Sonst irgendwelche Kompetenzen, die in Ihrem Unterricht eine Rolle spielen, in Ihrem *Geschichtsunterricht*?

B: Na ja, die *Eigenständigkeit*, sie müssen oft Internetrecherchen selbstständig durchführen. Ja, kommt hin und wieder vor.

Um darauf hinzuweisen, dass der Begriff „Kompetenz“ unter Lehrpersonen bisweilen als inhaltsleer empfunden wird, wurden von N19_m und A23_f Kompetenzen ins Treffen geführt, welche diese wahrgenommene Inhaltsleere des Diskurses veranschaulichen sollten. In diesem Sinne reflektierten N19_m und A23_f die Abwehrhaltung, die bisweilen unter manchen Lehrpersonen gegen die Kompetenzorientierung zu erkennen sei, indem sie unspezifische und nicht

dem pädagogischen Diskurs entnommene Kompetenzen in das Gespräch einbrachten:

I-N19_m: Und dazu werden das natürlich geflügelte Worte, habe ich eh schon gesagt: die *Fensteraufmach-Kompetenz*, die *Blumengieß-Kompetenz*, den *Sessel-zurückschieben-Kompetenz*. Das ist/.

I: Wobei das ja keine historischen Kompetenzen sind.

I-A23_f: B: Ich habe das Gefühl, dieses ganze Wort *Kompetenz* ist also ziemlich *ausgereizt* und zum Teil auch ein bisschen, ja, fast *leer* schon, ja. Irgendwo habe ich gelesen, es hat jemand gesagt, ja, wenn man sich das Schuhband binden kann, hat man eine *Schuhbandbindekompetenz*, ja.

Auch Lehrperson N2_f findet es übertrieben, dass nun – so wie sie es wahrnimmt – „alles“ in Kompetenzen ausgedrückt würde, und bringt als Bestätigung ihrer Position eine nicht schulische Erfahrung mit dem Begriff „Naturkompetenz“ ins Gespräch ein:

I-N2_f: Ja, also ich finde, Kompetenzen begleiten sowieso unser Leben und muss es halt irgendwie in irgendeiner Form ausgewiesen werden, ja, dann soll es so sein. Aber ich finde, dass das sehr *übertrieben* ist. Aber es ist in jedem Bereich, es ist ja nicht nur in der Schule so. Also neulich hatte ich ein Duschgel, auf dem stand auch: *Naturkompetenz*. Also habe ich mir gedacht: na ja, es geht ja wirklich überall hin. Ja.

Im Folgenden wird eine Analyse der Textstellen in den Interviews präsentiert, in denen von fachunspezifischen Kompetenzen die Rede ist. Diese Analyse führte induktiv zur Entwicklung eines Kategoriensystems, wobei die häufigsten Erwähnungen von fachunspezifischen Kompetenzen in den folgenden drei Kategorien zu finden sind:

1. auf Sprache bezogene Kompetenzen,
2. im Umkreis von sozialen bzw. gesellschaftlichen Kompetenzen und
3. auf neue/digitale Medien bezogene Kompetenzen.

In der Folge werden die Kategorien näher ausgeführt und der Befund wird ausführlich mit Daten aus den Interviews belegt.

Auf Sprache bezogene Kompetenzen im Geschichtsunterricht

Die häufigsten Erwähnungen von nicht fachspezifischen Kompetenzen in den Interviews finden sich in der Kategorie „auf Sprache bezogene Kompetenzen“. Begriffe wie „sprachliche Kompetenz“, „Textkompetenz“, „muttersprachliche Kompetenz“ und „Fremdsprachenkompetenz“ sind in den Transkripten häufig anzutreffen. In diesem Zusammenhang prägte die Lehrperson A18_f mit dem Begriff „Textkompetenzorientierung“ sogar eine Wortneuschöpfung:

I-A18_f: B: Es ist dann, entweder ist schon ein Tafelbild während der Stunde entstanden und sie schreiben sowieso mit oder wir haben einen Text gelesen, also *Textkompetenzorientierung* und die haben dann die Aufgabe, etwas zusammenzufassen oder Fragen daran zu stellen, aber das ist wirklich mit dem Buch ganz hilfreich.

Laut Lehrperson N13_m hilft die Kompetenzorientierung beim fächerübergreifenden Unterricht mit dem Unterrichtsfach Englisch:

I-N13_m: I: Sie haben so, es hilft irgendwie ein bisschen, wo hilft zum Beispiel dieser Gedanke der *Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht*?

B: Gerade, wenn ich mich mit anderen Kollegen und Kolleginnen koordiniere, könnte ich diese eine Kompetenz fokussieren und sagen, da schaue ich jetzt drauf. Wir haben jetzt zum Beispiel, machen wir jetzt das auch fächerübergreifend mit Englisch, *ancient egypt*, dann haben wir die *sprachliche Kompetenz*, die wir zum Beispiel hineintun, wo wir dann uns da in Englisch mit diesem Thema, also CLIL³⁸⁶, zusammentun und das von verschiedenen Seiten auch beleuchten, und da können wir durchaus die Kompetenzen einbauen.

Lehrperson N20_m ist der Ansicht, dass die „muttersprachliche Kompetenz“ im Geschichtsunterricht besonders gut angebahnt werden kann – diese Kompetenz wird auch von N22_f, Lehrperson derselben Schule, angesprochen:

I-N20_m: [...] ja. *Muttersprachliche Kompetenz* zum Beispiel, dass man eben da eine, ja die Texte eben lesen und auch verstehen, ja. Dass man das versteht, weil das kann man eben in jedem Fach machen, aber für Geschichte würde es ganz gut passen, weil man halt da sehr viele Texte liest und sehr viel aus dem Text heraus ein Verständnis entwickeln kann und soll, ja.

386 Clil steht für „Content and Language Integrated Learning“.

N22_f: B: Da sind so viele Kompetenzen drinnen, von der *muttersprachlichen Kompetenz* über *fremdsprachliche Kompetenz*, wegen dem Fachjargon alleine.

Unter den auf Sprache bezogenen Kompetenzen dominierte in den Interviews eindeutig die Lesekompetenz. Zehn Mal wurde der Begriff von insgesamt fünf AHS-Lehrenden, 16 Mal von insgesamt sechs NMS-Lehrenden erwähnt und damit insgesamt von gut einem Fünftel aller Lehrer/innen in den Interviews verwendet. Mit 26 Fundstellen wurde damit der Begriff „Lesekompetenz“ mehr als doppelt so häufig erwähnt, wie alle fachspezifischen Kompetenzbereiche³⁸⁷ nach Lehrplan 2008 zusammengenommen. Die Lesekompetenz wird als eine besonders im Geschichtsunterricht gut zu fördernde Kompetenz angesehen:

I-N1_f: B: [...] weil es geht ja auch um die Lesefähigkeit, die ja auch ganz, ganz viele Unterstützungen braucht.

I: Die *Lesekompetenz* in dem Sinne?

B: Die ist irre, ja. Die ist ganz wichtig, können wir in dem Sinne gut nutzen. Und natürlich auch schriftmäßig Gesetze zu gestalten. Das machen wir dann auch. Was unterstreiche ich? Wie lange sollen die Sätze sein? Ergibt das Sinn, was hier als Antwort gegeben wurde? Trifft wirklich meine Antwort die Frage?

I: Können Sie das ein bisschen ausführen? Welche Kompetenzen sollen im Geschichtsunterricht erarbeitet werden?

B: Ich finde, der Arbeit sollte mal die Kompetenz, also eben die angesprochene *Lesekompetenz*, auf jeden Fall, dann haben wir, was mir auch wichtig ist, diese Sozialkompetenz. Die, finde ich, kann man im Geschichtsunterricht eigentlich jedes Mal machen, weil wir jetzt nicht nur in der Teamarbeit das machen.

In diesem Sinne argumentiert Lehrperson N4_f, dass eigentlich alle Kompetenzen letztlich Lesekompetenzen seien:

I-N4_f: Was ich schon sagen möchte, dieses Abfragen, und nur diesen, wo wir jetzt schon vorher gesprochen haben, und dass Kinder nichts sich selbst erarbeiten können ja, und diese Kompetenzen kommen ja sehr viel aus der

387 Inklusive der Kernkompetenzen der Methoden und Sachkompetenz nach dem FUER-Modell.

Lese/aus der Not, dass sie nicht/dass sie sich eigentlich/dass sie sehr schwach im Lesen sind und im Informationen beschaffen, *ja, diese ganzen Kompetenzen, wenn man schaut, sind ja eigentlich alles Lesekompe/einen Sachtext kürzen, ein Bild lesen, historische Fragen stellen, das sind ja lauter Lesekompetenzen letztendlich*. Auch eine Quelle ausarbeiten und *Textkompetenzen*, die sie nicht haben, ja.

Auch für N2_f ist es besonders die Lesekompetenz, die im Geschichtsunterricht gefördert werden sollte:

I-N2_f: I: Was wären so Kompetenzen, wo Sie jetzt sagen würden, das ist im Geschichtsunterricht wichtig, dass man irgendwie erarbeitet mit den Schülern? [...]

B: Nein, oh ja. Aber, also ich, wie gesagt, ich ordne es nicht gerne ein als Kompetenz diese Dinge. Was sicher unumgänglich ist, ist die *Lesekompetenz*, aber die ist in keinem Fach zu umgehen, weil ohne gestärkte *Lesekompetenz* kann ich nichts lesen und ist für unsere Schüler halt ein großes Problem, wobei die Kinder es gar nicht so als Problem betrachten, ja?

Den Diskurs über den Gegensatz und gegenseitige Verdrängungsmechanismen zwischen Kompetenzen und Wissen aufgreifend, sieht N18_f keinen Widerspruch zwischen Förderung der Lesekompetenz und der Vermittlung inhaltlichen Wissens:

I-N18_f: [...] wo wir da einzelne Zeitungsartikel oder Reden auch genommen haben und mit dem gearbeitet haben, einfach um halt diese *Lesekompetenz* auch umzusetzen, ja. Wobei ich jetzt nicht finde, dass da die Geschichte damit auf der Strecke bleibt, ja. Es ist halt, ja, es ist halt ein bisschen eine andere Art des Arbeitens, aber also ich habe mich jetzt nicht so, nicht so daran gehalten, muss ich ganz ehrlich sagen. Also ich habe wirklich geschaut, also eben die *Lesekompetenz* umzusetzen, aber/

Besonders das Schulbuch wird als geeignet gesehen, um damit Lesekompetenzen zu fördern:

I-A21_m: Aber glauben Sie, dass das Schulbuch irgendwo den Unterricht bereichern kann?

B: Na ja, wenn man es nützt als Leser. Es bereichert die Lesermotivation vielleicht ein bisschen, die *Lesekompetenz* der Schüler. Also, ich wundere mich oft so, wenn wir durchlesen, dass wirklich kaum/also, sie können schon lesen, aber sie verstehen den Text nicht.

I-A3_f: B: Dann haben wir ja viel auch so Aktivitäten drin, also ich finde, manchen das ja auch schon sehr schön, manche Schulbücher. Die haben ja wirklich schon, einfach auch sehr abwechslungsreich. Auch dann die *Lesekompetenz*, da sehe ich dann als Deutschlehrer immer, ah ja, das soll jetzt auch gleichzeitig die *Lesekompetenz* schulen. Das ist ja sehr nett gemacht. Und dann ist es auch sehr hilfreich. Also es ist dann auch hilfreich, weil ich nicht jedes Arbeitsblatt kopieren muss. Sondern einfach das Buch nehmen kann und dann Sachen nachschauen.

Die Notwendigkeit der Betonung der Lesekompetenz wird in den NMSen durch Erfahrungen in der Praxis mit ungenügenden Lesefähigkeiten der Schüler/innen begründet:

I-N6_f: B: Man muss! Wir müssen das machen, wir müssen es machen, wir müssen das Schulbuch sehr, sehr einbinden, diese *Lesekompetenz* – ich will jetzt gar nicht einmal sagen – zu fördern. Bei manchen Kindern muss ja überhaupt erst der Grundstein gelegt werden.

I: Mmh, sehr interessant.

B: Ja, sie haben zwar alle vier Jahre Volksschule also hinter sich. Aber bei vielen Kindern ist es mit dem Lesen nicht sehr weit her, ja.

Dass es in Bezug auf die Lesekompetenz Verständnisschwierigkeiten gibt, liegt möglicherweise an den unterschiedlichen Kompetenzkonzeptionen, denen Lehrer/innen begegnen, und dem damit im Zusammenhang stehenden Verwirrungspotenzial. Dies manifestiert sich in folgender Interviewaussage:

I-N18_f: Und wir haben, ja, das ist die *Lesekompetenz*, also die Schüler sollen aus verschiedenen Textsorten, *glaube ich*, erkennen können, unterscheiden können und auch selber, *was sollen sie kennen? Auswendig weiß ich es nicht jetzt, ad hoc*. Aber sie sollen, *glaube ich*, einen Brief, einen Bericht und noch irgendwas verfassen können, ja.

Unter Lesekompetenz werden bisweilen auch fachspezifische Akte wie das Interpretieren von Bildern oder das Stellen historischer Fragen subsumiert

(I-N4_f) oder wie in I-A25_m auch Ansätze historischer De-Konstruktionskompetenz.³⁸⁸

I-N4_f: [...] ja, diese ganzen Kompetenzen, wenn man schaut, *sind ja eigentlich alles Lesekompete/einen Sachtext kürzen, ein Bild lesen, historische Fragen stellen, das sind ja lauter Lesekompetenzen* letztendlich. Auch eine Quelle ausarbeiten, und *Textkompetenzen*, die sie nicht haben, ja.

I-A25_m: Aber ich glaube, dass diese *schriftlichen Quellen* viel mehr hinein müssen. Das wäre diese *Textkompetenz, Lesekompetenz*. Was nehme ich daraus mit? Nicht einfach nur alles hinnehmen, was da steht, sondern darüber nachdenken: Was es bedeutet? Und was heißt das? Was wird da eigentlich gesagt?

Soziale und gesellschaftliche Kompetenzen im Geschichtsunterricht

Neben den auf Sprache bezogenen Kompetenzen wird auch die Förderung von Sozialkompetenzen als für den Geschichtsunterricht besonders bedeutend angesehen, wobei darunter von gutem Verhalten im Unterricht (im Sinne einer Impulskontrolle) über freundliches Auftreten bis hin zu der Fähigkeit zu Gruppenarbeit und Teamwork recht unterschiedliche Dinge verstanden werden:

I-N1_f: I: Können Sie das ein bisschen ausführen? Welche Kompetenzen sollen im Geschichtsunterricht erarbeitet werden?

[...] dann haben wir, was mir auch wichtig ist, diese *Sozialkompetenz*. Die, finde ich, kann man im Geschichtsunterricht eigentlich jedes Mal machen, weil wir jetzt nicht nur in der *Teamarbeit* das machen. Ich mache das, wie Sie zuerst gesehen haben, ein bisschen im Wettbewerb.

[...] Also, ich finde, an unseren Schulstufen ist eine *soziale Kompetenz* das absolute Nonplusultra. Weil die Kinder von der Unterstützung des Elternhauses sehr wenig mitbekommen, wie kann ich *eine gewisse Reizbarkeit unterdrücken*? Wie kann ich mich doch *höflich und nett mitteilen* und wie kann ich mir *Wissen aneignen* et cetera, etc. Ja.

I-N26_f: Und auch die Gruppenarbeiten, Referate, diese *Sozialkompetenzen*, dass man eben versucht, da in einer *Gruppe* etwas zu schaffen, was gefragt war, eine Aufgabe zu lösen, ja.

388 Hier werden Diskurse um das Bilder-Lesen aufgegriffen (vgl. Bernhard 2017).

Nach Lehrperson N23_f hätte man die sozialen Kompetenzen z. B. durch Teamarbeit auch schon vor Einführung der Kompetenzorientierung gefördert. Man habe dem nun nur einen neuen Namen gegeben und es müsse von den Lehrpersonen nun dokumentiert werden:

I-N23_f: Und *Sozialkompetenz*, also, dass sie halt im *Team arbeiten*, ja? Das sind ja alles Dinge, die man sowieso macht, ja? Die hat man all die Jahre davor auch gemacht, nur jetzt hat da alles wieder einen Namen, einen neuen Namen, jetzt ist halt alles auf Kompetenzen aufgebaut, und ich muss das alles dokumentieren.

Durch die Stundenkürzung im Fach Geschichte erfährt für Lehrperson N29_f nun die Sozialkompetenz zu wenig Beachtung:

I-N29_f: Aber, es sind halt die Dinge, wo man merkt, okay, das/und ich verstehe auch nicht ganz, dass man in der ersten Klasse keinen Geschichtsunterricht hat, weil das eigentlich ein Fach ist, das so viele Kompetenzen den Schülern vermitteln soll, oder ja, eigentlich den Schüler mit Fähigkeiten ausstatten soll, sei es auf politischer Ebene, in der *Sozialkompetenz*, oder auch im historischen Lernen, das ist eigentlich unmöglich in einem Fach, das ab der zweiten beginnt und wo du zwei beziehungsweise eine Wochenstunde hast.

Lehrperson N9_f kann zwar den von ihr gehaltenen Unterricht über Kompetenzen beschreiben – unter anderem über die Sozialkompetenz – und bot in diesem Zusammenhang während des Interviews an, dem Interviewer die diesbezügliche Unterrichtsplanung zu zeigen. Trotzdem hält sie das, wie sie es selbst ausdrückt, für „bla, bla, bla“:

I-N9_f: Ich persönlich habe mich da jetzt nicht/ich hatte Planung, ich kann es Ihnen noch zeigen, ich kann es in Kompetenzen einteilen, ja schön, aber es ändert sich für mich/das, was wir besprochen haben, kann ich alles super zuordnen in irgendwelche Kompetenzbereiche. Computerkompetenz, Lernkompetenz, *soziale Kompetenz*, *Bürger- und Eigeninitiative*, bla, bla, bla. Können wir alles zuordnen, *aber ich weiß nicht, was mich da jetzt glücklicher macht oder weniger glücklicher macht*. Ist für mich jetzt aber ehrlich gesagt jetzt nicht so ein Thema.

Für A21_m bedeutet Kompetenz, dass Schüler/innen einfach in irgendeinem Bereich gut oder sehr gut sind – ein Beispiel dafür wäre der soziale Bereich:

I-A21_m: Also, für mich ist eine Kompetenz, sie müssen irgendwo gut sein, oder sehr gut sogar. Egal in welcher, ob es jetzt einer ist/entweder Schüler, die sehr kompetent am Computer sind, ein paar sind sehr kompetent im *sozialen Bereich*, habe ich ein paar, die in Sozialgeschichte super, besser als ich, sind. Und das ist natürlich breit gefächert, Kompetenz. Mir ist wichtig, dass natürlich der *soziale Schwerpunkt*, dass auch da Kompetenz erreicht wird. Es bringt nichts in der Klasse, wenn man nur einen Computerfreak hat, und alle himmeln den an, und der ist aber völliger Egoist. Das würde nämlich niemandem, das will ich auch vermitteln, niemandem helfen damit. Und umgekehrt, dass die sozial Denkenden auf diesen EDV-Spezialisten Einfluss nehmen. Das wäre mir wichtig, also das lasse ich ihnen schon merken.

Kompetenzen werden bisweilen auch schulintern bestimmt, wobei bei zwei Lehrpersonen in diesem Zusammenhang eine „Kompetenz-Lotusblume“ in den Interviews erwähnt wurde – Sozialkompetenzen gehören neben den muttersprachlichen Kompetenzen auch dazu:

I-N20_m: B: Also, diese Kompetenzorientierung, die begleitet uns ja auch schon seit, glaube ich, zwei Jahren, drei Jahren, mit dieser *Lotusblume*, wo wir dann eintragen und so. [...] ja. *Muttersprachliche Kompetenz* zum Beispiel, dass man eben da eine, ja die Texte eben lesen und auch verstehen, ja. [...] Und auch die Gruppenarbeiten, Referate, diese *Sozialkompetenzen*, dass man eben versucht, da in einer Gruppe etwas zu schaffen, was gefragt war, eine Aufgabe zu lösen, ja.

Auf die Lotusblume wird weiter unten noch eingegangen. Es scheint für den Bereich der historischen Kompetenzorientierung hochrelevant zu sein, dass in manchen Schulen gemeinsame kompetenzorientierte Jahresplanungen gemacht werden und in diesem Zusammenhang nicht fachspezifische Kompetenzen vorgeschrieben werden.

Auf neue Medien bezogene Kompetenzen im Geschichtsunterricht

Auch Kompetenzen im Bereich digitale/neue Medien sprachen Lehrpersonen des Öfteren an, als sie zu Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht befragt wurden. Dabei erwähnten sie besonders „Computerkompetenzen“ häufig.

Von einigen Lehrpersonen wird in diesem Zusammenhang die dabei geforderte Dokumentationspflicht als zusätzlicher Mehraufwand kritisiert, deren Sinn nicht eingesehen wird:

I-N23_f: *Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort/und jetzt, Kompetenzorientierung im Zusammenhang mit Geschichte? [...]*

B: Natürlich sind Kompetenzen wichtig, weil im Arbeitsalltag das natürlich gefordert wird, ja, unsere Gesellschaft oder die Arbeitsgesellschaft hat sich in diese Richtung auch entwickelt, und es wird sehr viel an unterschiedlichen Kompetenzen erwartet und vorausgesetzt. *Wenn die Kinder die Schule verlassen, sollten sie bestimmte Kompetenzen beherrschen. [...]* Also ich habe so das Gefühl, *wenn ich alles permanent auch dokumentieren muss, dass der Unterricht ein bisschen darunter leidet*, und das geht oft halt auf Kosten der Schüler.

I: Aber haben Sie das Gefühl/

B: Aber Kompetenzen, natürlich. Ich meine, es ist selbstverständlich, *Computerkompetenz* ist eine Kompetenz, ja, das ist mittlerweile gang und gäbe, dass man das in den Unterricht einbaut. Ich meine, wir müssen das *jetzt alles genau aufschlüsseln, und dann gibt es ein Formular, wo die Kinder dann zum Schulschluss ankreuzen müssen*, das sind so wie Zielformulierungen: Ich kann quasi – wenn wir jetzt von der *Computerkompetenz* sprechen – das und das am Computer machen, ja? Und das ist alles ganz genau aufgeschlüsselt. Also es ist *wiederum sehr viel Schreiarbeit*, sage ich jetzt einmal. Ich arbeite damit, und ich versuche, den Kindern das zu vermitteln, ich halte aber wenig davon, dass man so viel Zeit dafür aufbringt, das dann zu dokumentieren, ja?

Als diese Lehrperson vom Interviewer an dieser Stelle abermals explizit auf „Kompetenzen im Zusammenhang mit Geschichte“ angesprochen wurde, führte sie aus, dass historische Kompetenzen keine Rolle spielen, sondern lediglich nicht fachspezifische, worauf man sich auch in dieser Schule (die eine andere Schule ist als jene von Lehrperson N20_m, die eine schulinterne Kompetenzkonkretisierung beschreibt – Stichwort Lotusblume) nach einer Empfehlung von den entsprechenden Schulbehörden intern auf bestimmte Kompetenzen geeinigt hat:

B: Na ja, ich müsste das dann *ganz allgemein, das sollte nicht nur in Geschichte*, es sollte quer durch in allen Unterrichtsfächern einfließen. Und wir haben uns halt *schulintern* dann so ein bisschen geeinigt, welche *Schlüsselkom-*

petenzen in welchem Jahr und Fächer, Schulstufe wir da den Schwerpunkt setzen.

I: Und das zieht sich dann durch alle Fächer so dann durch?

B: Das zieht sich durch alle Fächer.

I: Und so richtig nur irgendwie ganz besonders auf Geschichte getrimmte Kompetenzen?

B: Nein.

I: Das spielt dann keine Rolle?

B: *Nein. Nein. Nein.* Ich sollte es, wie gesagt, in allen Gegenständen machen, und *ich lasse im Geschichtsunterricht halt die Dinge einfließen, wo ich glaube, das macht Sinn.* Ich kann nicht alles auf Biegen und Brechen immer nur, weil ich das jetzt machen soll, davon halte ich wenig. Also wenn es passend ist, ja, *also gerade im Geschichtsunterricht recherchieren im Internet, oder dann halt auch einen Text im Internet lesen*, was herausnehmen aus diesem Text, Bilder suchen, das ist alles Teil der *Computerkompetenz*, zum Beispiel. Und das kann ich da gut einfließen lassen.

Auch Lehrperson N2_f findet das Dokumentieren von Kompetenzen, wie der Computerkompetenz, in diesem Sinne störend:

I-N2_f: B: Ja, und das ist halt auch wieder dieses *Bürokratische. Alles muss nachgewiesen werden*, alles muss am Papier stehen, ja? Dass ich aber, wenn ich mit den Kindern in den Computerraum gehe, was ich schon seit 20 Jahren tue, da quasi an ihrer *Computerkompetenz* zum Beispiel arbeite, ja, oder wenn ich mit ihnen Texte lese, an ihrer Lesekompetenz arbeite, Sprach-, Fremdsprachenkompetenz, was auch immer es gibt, ja, das tut man sowieso. *Nur jetzt muss man es halt so bezeichnen und ich muss es auch so irgendwo festhalten.* Und das ist halt irgendwie so dieses vor, dieser vorgegebene Zwang und das, glaube ich, zipft halt viele an.

Die Computerkompetenz zu fördern, so wie dies vom europäischen Referenzrahmen für lebensbegleitendes Lernen in einer Empfehlung des Europäischen Parlaments vom 18. Dezember 2006 vorgeschlagen wurde und wozu sich Österreich durch einen Beschluss des Nationalrates verpflichtete („Stichwort Euro-pass“), empfindet diese Lehrperson als zwanghaft und empfiehlt einen entspannteren Umgang mit diesen Vorgaben:

I-N2_f: B: Ja, finde ich schon. Und ich muss nicht, ich finde, dass zum Beispiel *Computerkompetenz*, die auch vorgeschrieben wird vom Europapass, ja, vom Europass, ich muss nicht eine *Computerkompetenz* *zwanghaft* in den Geschichteunterricht reinzwängen. Warum? Nur, damit ich sagen kann, auch in Geschichte habe ich das behandelt. Nein. Ergibt es sich: ja. Ergibt es sich nicht: nein. Also ich finde, *man darf sich da nicht so hineinzwängen lassen*.

In die gleiche Richtung argumentiert Lehrperson N6_f. Es würde sich im Unterricht an zahlreichen Stellen ergeben, dass man die Computerkompetenz oder auch andere Kompetenzen fördert, ein „krampfhaftes“ Abarbeiten der Kompetenzen empfindet die Lehrperson als nicht förderlich:

I-N6_f: Wir haben eine Kompetenz, die nennt sich *Computerkompetenz*. In der jetzigen Stunde, die Sie gesehen haben, habe ich versucht, das ein bisschen mit hereinzubringen, im geschichtlichen Kontext. *Es lässt sich alles mischen und es lässt sich auch sehr, sehr vieles unter einen Hut bringen*. Die Bundespräsidentenwahl ist verbunden mit der Bürgerkompetenz, ja. Viele zwischenmenschliche Sachen, die es ja auch in Geschichte gibt, sind verbunden mit der sozialen Kompetenz. *Man muss also nicht Punkt für Punkt eines nach dem anderen abarbeiten. Es sind wahnsinnig viele Synergien, die wir nutzen sollten, die wir nutzen können*. Sich das bewusstmachen, dass ich quasi mit einem Themenblock mehrere Dinge abdecken kann, ja, das ist ja nicht so schwer.

I: Das heißt, man *sollte sich nicht krampfhaft jetzt vornehmen*, jetzt muss ich unbedingt diese Kompetenz irgendwie fördern?

B: Nein, aber woher denn.

Nachdem nun geklärt wurde, dass das Kompetenzverständnis der Lehrpersonen vorwiegend unspezifisch ist, soll nach dem Ursprung dieses Phänomens gefragt bzw. nach Hinweisen in den Daten gesucht werden, die zeigen, auf welche Weise Lehrpersonen ihr Verständnis von Kompetenz konstruieren. Dieses Thema wird im folgenden Kapitel behandelt.

4.1.2 Konstruktion des Kompetenzverständnisses durch Lehrpersonen

Ergebnis 2: Lehrpersonen konstruieren ihr Verständnis von Kompetenzen ausgehend von unterschiedlichen Quellen – die meisten davon fördern ein fachunspezifisches Verständnis.

Wenn man als Geschichtsdidaktiker im Feld Schule mit Geschichtslehrpersonen über Kompetenzen im Geschichtsunterricht spricht, geht man prinzipiell davon aus, dass in den Gesprächen über fachspezifische Kompetenzen gesprochen wird. Es wurde gezeigt, dass dies kaum der Fall war. Es stellt sich nun die Frage, warum Lehrpersonen im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht überwiegend fachunspezifisch argumentieren bzw. in diesem Zusammenhang, warum die im Lehrplan angeführten fachspezifischen Kompetenzen das Verständnis der Lehrpersonen bislang offensichtlich kaum zu prägen imstande waren. So soll in der Folge ausgeführt werden, in welcher Weise Lehrpersonen ihr Verständnis von Kompetenzorientierung konstruieren.

In den Daten zeigt sich, dass das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ein diffuses Konstrukt darstellt, welches sich aus unterschiedlichen Quellen wie Schulbüchern, vorgegebenen Prüfungsformaten im Zusammenhang mit der Matura, Operatoren, schulinternen bzw. bildungspolitischen Definitionen und Vorgaben speist. Eine Analyse jener Interviewstellen, in denen deutlich wird, auf welche Weise Lehrpersonen ihr Kompetenzverständnis konstruieren, führte zur induktiven Entwicklung des folgenden Kategorienschemas:

- Kompetenzverständnis durch die „neue Matura“ und das dort geforderte Operatorensystem geprägt
- Kompetenzverständnis vom Schulbuch beeinflusst
- Kompetenzsystem schulintern definiert
- Kompetenzverständnis von anderen Fächern geprägt

In der Folge werden die einzelnen Kategorien ausgeführt und mit Befunden und Ankerbeispielen aus den Daten untermauert.

Ergebnis 2 – Befund 1: Das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ist unter Gymnasiallehrpersonen bisweilen von Erfahrungen mit der „neuen“ Matura und insbesondere von dem in diesem Zusammenhang geforderten Operatorensystem geprägt („bloomsche Taxonomie“).

Viele Lehrpersonen aus dem AHS-Bereich sehen Kompetenzorientierung vor allem im Zusammenhang mit der „neuen Reifeprüfung“, die im Jahr 2011 eingeführt wurde und im Jahr 2014/2015 das erste Mal durchzuführen war.³⁸⁹ Die

³⁸⁹ Mittnik 2011; Bundesministerium für Bildung und Frauen 2011; Vgl. Pichler 2016;

Frage danach, was Lehrperson A13_m mit dem Begriff „Kompetenzorientierung“ verbindet, wurde schnell mit der „neuen Matura“ beantwortet. Bei Lehrperson A4_m war dies ähnlich – ausgehend von der Art und Weise, wie die Maturafragen erstellt werden sollen, geht sie davon aus, dass Reproduktion, Transfer und Reflexion drei Kompetenzen³⁹⁰ darstellen:

I-A4_m: I: Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort Kompetenzorientierung hören?

B: Also die neue *Reifeprüfung* ist ganz klar danach ausgerichtet, es gibt bei der *Geschichtsmatura* – ich werde mich jetzt im Anschluss an unser Gespräch an den Computer setzen und die Maturafragen noch einmal revidieren und auffrischen. *Da gibt es diese drei Kompetenzen: Reproduktion, Transfer und Reflexion. Völlig in Ordnung.* Ich muss zuerst eine historische Quelle oder Fakten wiedergeben können mit eigenen Worten, Reproduktion. Das kann aber auch ein Gemälde sein, das können die Symbole oder die Details eines Gemäldes sein oder eines Briefes oder einer Landkarte. Dann wird der Transfer hergestellt, das habe ich vorhin an dem Beispiel der Kanzler, der Regierungschef in verschiedenen Ländern oder Monarchieformen oder überhaupt Herrschaftsformen, ja, aber wo gibt es das auch? Das ist ganz wichtig, dass man Geschichte lernt, dass es nicht nur diesen einen Vorgang oder diese eine Situation gibt, sondern dass es die ähnliche Form auch woanders gibt. Es gibt ja nicht nur ein Kaiserreich bei den Römern und den Habsburgern, es gibt ja auch ein Chinesisches Kaiserreich. Und um die Mongolen oder Dschingis Khan waren auch ein Kaiserreich.

Kompetenzen werden von Lehrperson A4_m, wie auch von Lehrperson A24_f in dem folgenden Zitat, mit den für die Matura zu berücksichtigenden Anforderungsniveaus, die von der bloomschen Taxonomie abgeleitet wurden³⁹¹, gleichgesetzt. Lehrperson A24_f spricht in diesem Zusammenhang von der ersten, zweiten und dritten Kompetenz:

390 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2011): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Online abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).

391 Vgl. Bloom, Benjamin (Hg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Basel.

I-A24_f: Und was ich in der Unterstufe schon mache und beginne, ist natürlich die Arbeitsaufträge oder auch die Testfragen dann so zu gestalten, dass natürlich gewisse, ja, Kompetenzen, wenn man so sagen möchte, abgeprüft werden. Also von der *ersten, zweiten, dritten Kompetenz, oder wie nennt man das, diese Stufen von der untersten weg mit aufzählen, oder benennen oder so weiter, und von der zweiten von erklären bis erörtern und von der dritten Stufe bis etwas diskutieren, oder Stellung nehmen*, was man in der Unterstufe sowieso noch langsam erst aufbaut und dann in der Oberstufe dann vermehrt macht. Also das versuche ich schon einzubauen in meine Fragen, in meinen Arbeitsaufträgen, einfach, *damit sich die Schüler daran gewöhnen* und damit sie dann wissen: okay, was will sie, wenn sie fragt, nenne, oder erkläre, oder erläutere, oder erörtere, oder so, damit sie genau wissen, okay, da erwarte ich mir, dass sie das und das dann machen. Also dass man sie ein bisschen darauf hintrainiert *und ich glaube, dass das in Bezug dann auf die Matura dann doch sinnvoll ist*, dass man das durchmacht und, ja, ich bin jetzt kein Kompetenzverweigerer oder so, wie man so schön sagt. Und der Kompetenzbegriff selbst, ja, ich weiß, da scheiden sich die Geister, aber ich sehe das einfach so als, wie soll ich sagen, so als *eigentlich so Schlüsselqualifikationen* mehr oder weniger, wo man einfach sagt: „Okay, das sitzt schon und da tun wir noch ein bisschen üben“, damit er das das nächste Mal ein bisschen besser drauf hat, so ungefähr.

Die bloomsche Taxonomie klingt auch in dem Interviewsegment von Lehrperson A27_f durch:

I-A27_f: I: Was finden Sie persönlich positiv an der Kompetenzorientierung?

B: Ich weiß nicht, wie ich es in Worte fassen soll. Es ist eine vernünftige Herangehensweise, finde ich. *Und auch dieses dreischrittige Modell gefällt mir gut.* Ja, weil/ja, ich bin ein strukturierter Mensch, vielleicht deshalb gefällt mir das dann gut.

Die Erfahrung, welche Lehrperson A13_m mit der neuen Matura machte, hat bei dieser zu einer negativen Beurteilung der historischen Kompetenzorientierung beigetragen:

I-A13_m: I: Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort „Kompetenzorientierung“ hören?

B: *Die neue Matura*. Früher hat ein Kandidat zehn Minuten zu zwei Fragen – eine hat er ausgewählt aus den zwei Kernstofffragen und ein Spezialgebiet, das er ja vorbereitet hat – zehn, 15 Minuten fachlich reproduziert, eingeordnet, aber auch Querverbindungen, Überblicke geschaffen. Heute macht er das maximal fünf Minuten und die anderen zehn Minuten ist heiße Luft. So: „Na, und das ist jetzt das Bild, und was kannst du dir darunter vorstellen?“ Das ist doch alles Schwachsinn.

Lehrperson A13_m verbindet Kompetenzorientierung in diesem Zusammenhang ebenfalls mit dem Besprechen von Quellen und mit der Verwendung von Operatoren – zentrale Elemente der neuen kompetenzorientierten Matura. Durch diese neue Matura habe das Fach insofern an Substanz verloren, als das Reproduzieren von Wissen zuungunsten der Analyse von Quellen in den Hintergrund gerückt sei:

I-A13_m: Ich meine, wenn ich ihm eine *Quelle* hinlege oder einen Plan, Wien, 19 oder 1850. Sieh dir an: Wo ist jetzt der Unterschied zum Plan heute? Da sollte ich nicht sehr viel Anleitung geben, wenn ich das ein-, zwei-, dreimal gemacht habe. Das sollte funktionieren. Und jetzt diesen ganzen Schwerpunkt darauf zu legen. Das muss doch Kompetenz, *und da muss man die Worte wählen, und da darf man nicht mehr „sag“, sondern muss man sagen „benenne“ oder was auch immer. Ist zu wenig*. Ich halte die neue Matura per se für grundsätzlich einmal nicht schlecht. Es war einmal endlich etwas, wo man sagt: „Na ja, jetzt ändert sich etwas seit achtzehnhundertirgendwann, nicht?“ Es hat nur nicht richtig funktioniert.

[...] So wie im Deutschunterricht gibt es keine Literatur mehr³⁹² und im Geschichtsunterricht/*dieses Gesäuer da über*/und so quasi, wie könnte sich der gefühlt haben? Und diese Transfergeschichten auf der Basis, wie sie da funktionieren oder wie sie da vorgeschlagen werden. Das ist mir zu wenig.

Das Kompetenzverständnis von Lehrperson A13_m speist sich vorwiegend aus der neuen Matura. Sie spricht sich in dem Interview sehr stark für die Anbahnung von kritischem Denken im Geschichtsunterricht aus, erkennt aber in der

392 Dies wurde in der Öffentlichkeit aufgeregt diskutiert. Siehe z.B. O. A.: Kritik: Zu wenig Literatur bei Deutsch-Matura. Kurier online 1.10.2014. Online unter: <https://kurier.at/politik/inland/kritik-zu-wenig-literatur-bei-deutsch-matura/88.610.972> (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).

Kompetenzorientierung, die ihr im Zusammenhang mit der neuen Matura präsentiert wurde, keine Förderung der Kritikfähigkeit. Dabei stellt die Lehrperson die Möglichkeit in den Raum, dass sie Kompetenzorientierung, so wie sie ihr im Zusammenhang mit der Matura präsentiert wurde, eventuell falsch verstanden hat:

I-A13_m: I: Also Sie verbinden jetzt/Sie haben am Anfang gesagt, Ihnen ist total wichtig, ein *kritisches Reflektieren von den Schülern*. Das verbinden Sie nicht mit Kompetenzorientierung?

B: *Nicht in der Form, wie wir es jetzt, speziell, also im Hinblick auf die Matura präsentiert bekommen haben, gelehrt bekommen haben oder gezeigt bekommen haben*. Also das nicht.

I: Inwiefern?

B: Für mich ist die Kritikfähigkeit eben gepaart mit der Neugier. Ich muss erst etwas wissen. Denn nur, wenn ich etwas weiß, kann ich etwas kritisch hinterfragen. [...] *Aber so wie das in der Matura – vielleicht habe es nur ich schlecht verstanden, das mag natürlich genauso gut sein – bei der Matura gefördert wird, ist das für mich heiße Luft*. Ich habe mir auch bewusst fachfremde Maturen angehört, und ich hatte den Eindruck, das ist dasselbe. Das ist dann so: Er gibt ein bisschen Fakten, und dann ist der Rest/dann erzählt er, nicht? Da kann er dann je nachdem, sind sie sprachlich gut drauf, schneiden sie besser ab. Sind sie mundfaul oder nicht so gut drauf, ist es ein bisschen schwächer.

Auch Lehrperson A2_m argumentiert im Zusammenhang mit der Matura, bei der sie durch die Einführung von Kompetenzorientierung eine Nivellierung nach unten erkennt. Es sei der Eindruck entstanden, durch Kompetenzorientierung sei kein Faktenwissen mehr gefragt, sondern lediglich beliebige Meinungsäußerungen vonseiten der Schüler/innen:

I-A2_m: Also gerade in Geschichte haben wir ja jetzt *in Zusammenhang mit der neuen Matura, wo ja, die neue Matura hat ja auch, bei der mündlichen Matura ist ja auch die Kompetenzorientierung verankert* und da haben wir innerhalb von der Arbeitsgemeinschaft Geschichte, haben wir ja so Modellfragen bekommen im Vorfeld der Einführung der neuen Matura. *Und, na ja, also da waren Fragen dabei, wo eigentlich das, was der Schüler über ein gewisses Thema wissen sollte, schon mit der Frage drinnen steht und er dann nur irgendeine Meinung dazu äußern soll*. Und das ist natürlich gerade das, wo ich meine, dass

da nicht wirklich eine Kompetenz überprüft wird. *Weil über irgendetwas reden, okay, ja, das kann Gold wert, aber man müsste ja dann argumentieren können, mit irgendwelchen Fakten.* Und wenn alle Fakten schon drinnen stehen in der Angabe, etwa, weil eine Quelle zitiert wird, wo das alles drinnen ist, im Lehrbuch zum Beispiel auch, oder da. Also woher soll der Schüler, oder die anderen, irgendwelche Fakten haben, die er da dagegenhalten kann, oder das stützen kann, was da drinnen ist. Also da, und ich glaube, *deswegen ist da der Eindruck entstanden, mehr Kompetenzorientierung, die sollen ja dann nur irgendeine Meinung abgeben und nichts mehr an Fakten wissen.* Aber das wäre gerade das Umgekehrte, dass man gerade die Kompetenz unter Beweis stellt. Das Wissen, das man sich angeeignet hat, eben auf eine bestimmte neue Fragestellung anwenden kann. Darin erblicke ich die, ja die Kompetenz und da, finde ich, ist es auch sinnvoll, dass die Schüler das können sollen.

Lehrperson A7_f sieht die neue Matura und die Kompetenzorientierung ebenfalls stark zusammenhängend:

I-A7_f: Man muss sich mit Dingen anfreunden können. Und wenn sie dann auch so ad hoc so implementiert werden, wie das passiert ist, das erzeugt natürlich auch Widerstand. *Aber, also unsere Matura sieht jetzt so aus, wie sie ausschaut, ja. Die Fragen müssen so sein, wie sie sind, und die Kinder müssen mit dem – Kinder – Jugendliche müssen mit dem umgehen können und sollten was damit anfangen.* Also muss ich was damit machen. Also es nützt mir ja nichts, ja. *Und ich kann natürlich diese Diskussionen führen, wie furchtbar Kompetenzorientierung ist und die neue Matura.* Das nützt mir aber nichts, weil es ist jetzt so. Jetzt ist es so, deswegen will ich meine Zeit jetzt da nicht/und es gibt ja Leute, die ganz viel und sehr intensiv an der Kompetenzorientierung, an Kompetenzmodellen, an der neuen Matura arbeiten, es ist ja nicht so, als würden sich die Leute zusammensetzen beim Kaffee und sagen: Na ja!

Lehrperson A8_f meint, dass im Geschichtsunterricht immer schon Kompetenzen unterrichtet wurden, nur werden sie nun explizit so genannt. Aufbauend auf Erfahrungen mit der Matura verbindet sie Kompetenzorientierung mit „Diskussionen“ über verschiedene Sachverhalte:

I-A8_f: B: Also jetzt bin ich schon sehr lange in der Schule und wir haben die Dinge immer anders genannt und doch Ähnliches gemeint. Vor zehn, fünfzehn Jahren waren es die Schlüsselqualifikationen und jetzt nennen wir

es Kompetenzen und in Wahrheit, natürlich unterrichte ich Kompetenzen, immer schon, weil wenn ich mit Quellen umgehe, dann ist das eine Kompetenz, dann ist das. Und ich glaube nicht, dass/Und es kann auch das Zuhören eine Kompetenz sein. Dann ist auch das historische Narrativ wieder gefragt. *Also ich glaube, auch die kompetenzorientierte Matura. Ja, man stellt halt jetzt keine Fragen, sondern sie müssen jetzt etwas diskutieren, aber im Endeffekt bleibt ja das, was gelernt werden muss, ähnlich. Nicht?* Nur dass ich eben sage, ich muss mit etwas etwas anfangen können.

Lehrperson A11_f konstruierte ihr Kompetenzverständnis offensichtlich auch ausgehend von der Matura:

I-A11_f: B: Dann müssten die Kompetenzen/Also für mich sind dann die Kompetenzen drinnen. Und ich habe, ich muss ehrlich sagen, *wie ich jetzt die neuen Maturafragen zusammengestellt habe, habe ich mir gedacht, im Grunde genommen unterscheiden sich die nicht viel, wie ich vorher gefragt habe.* Also ich habe diesen großen Sprung irgendwie nicht gesehen.

Ergebnis 2 – Befund 2: Das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ist bisweilen von Schulbuchangeboten beeinflusst.

Das Kompetenzverständnis von Lehrpersonen ist auch durch Schulbücher geprägt, die nach allgemeinem Verständnis und laut Selbstdefinition in den letzten Jahren den Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung vollzogen hätten. Lehrpersonen finden Übungen in sogenannten Kompetenzteilen von Schulbüchern und assoziieren solche Aktivitäten in der Folge mit Kompetenzorientierung:

I-A3_f: Das kommt auch auf das Schulbuch an. Also ich meine, wir haben, *manche Schulbücher geben ja jetzt schon viele, auch so viele Arbeitsaufgaben dazu. Gerade diese Kompetenzmaterialien, die drinnen sind.* [...] Dann haben wir ja viel auch so Aktivitäten drin, also ich finde, manchen das ja auch schon sehr schön, manche Schulbücher. Die haben ja wirklich schon, *einfach auch sehr abwechslungsreich.* Auch dann die Lesekompetenz, da sehe ich dann als Deutschlehrer immer, ah ja, das soll jetzt auch gleichzeitig die Lesekompetenz schulen.

Lehrperson N4_f speist ihre Meinung, dass das Ausfüllen von Lückentexten ein kompetenzorientiertes Aufgabenformat sei, durch ihr bekannte Schulbücher:

I-N4_f: I: Ah ja, [Schulbuch xy].

B: Das mir/das habe ich jetzt bestellt. Nein, ich glaube nicht, dass man so kleinlich sein muss, dass man jetzt alle/das finde ich ganz einfach modern. Also, auch von den Arbeitsaufgaben, und da ist halt ganz einfach viel mehr, *diese Kompetenzen sind mehr enthalten*, es ist schwieriger teilweise, weil es/da gibt es halt oft so diese *Ausfüllgeschichten*, und die sind sehr automatisiert. Ich bin darauf gekommen, die wissen dann nicht mehr, wenn sie das ausfüllen.

Auf die Frage, wie Lehrperson N4_f zu Kompetenzorientierung steht, führt sie ein für sie störendes Element der Kompetenzorientierung, das sie als Bevormundung empfindet, an und argumentiert in diesem Zusammenhang wieder mit dem Schulbuch:

I-N4_f: B: Also, was mir auf die Nerven geht bei diesen/was oft ist, dass dann in den *Schulbüchern eingearbeitet* ist, eine Doppelseite, ich kann jetzt das, ich kann jetzt das, diese *Hakerl-Listen*. Das finde ich ein bisschen unnötig, und ich finde, das ist auch eine pädagogische Mode momentan, ja, wir hatten schon andere Moden, ja.

I: Also, Kompetenzorientierung generell als pädagogische Mode?

B: Also, so wie es jetzt/nein, dieses Übertriebene, *dass das jetzt in jedem Schulbuch nach jedem Kapitel, hat man das jetzt in den Deutschbüchern, ich kann jetzt das und ich kann jetzt das, oder im Geographiebuch habe ich das auch gesehen, ich kann jetzt das und ich beherrsche jetzt das, und dann müssen die Kinder Hakerl machen, und nicht Hakerl machen*, das ist mir zu/das finde ich ein bisschen, das kann man schon mal mit ihnen reflektieren, ja, was hast du jetzt gelernt, was kannst du schon, aber dass das nach jedem Kapitel da drinnen vorkommt, finde ich so eine *Bevormundung* und ein bisschen unnötig, ja.

Auch das Verständnis von Lehrperson A11_f speist sich aus dem Schulbuch und steht im Zusammenhang mit den von N4_f erwähnten „Hakerl-Listen“. Aufgrund von Kompetenzchecklisten am Ende einzelner Kapitel würde nun weniger auf das Verständnis von Zusammenhängen geachtet werden:

I-A11_f: I: Zum Beispiel, was ist/womit können Sie weniger?

B: Also womit ich weniger kann, ist, dass man zum Beispiel *bei den Büchern gibt es jetzt hinten immer so Kompetenzchecks oder so was*. Und man hat das Gefühl also, das ist das Wesentliche von einem ganzen Kapitel, was der Schüler können muss. Er muss diese kompetenzorientierten Fragen da hinten beantworten können. *Ob er jetzt die Zusammenhänge, die vorne erklärt sind und so weiter, verstanden hat, das ist jetzt weniger interessant*.

Lehrperson A9_f empfindet gerade als junge Lehrperson Schulbücher als eine Hilfestellung, sich immer wieder an die Förderung von Kompetenzen zu erinnern. Aus dem folgenden Zitat wird deutlich, dass ihr Verständnis von Kompetenzen stark mit dem Verständnis in Schulbüchern korreliert:

I-A9_f: I: Und hilft das Schulbuch beim kompetenzorientierten Unterrichten?

B: Unseres, nein.

I: Nicht?

B: Nein.

I: Sie haben das [Schulbuch xy]?

B: Wir haben das das [Schulbuch xy], ja, ich finde, das ist, finde ich nicht, nein ...

I: Und das andere? Ich glaub, das heißt Bausteine?

B: Bausteine, das finde ich besser, ja ...

I: Wie hilft das dabei?

B: *Ja, das ist eben schon so gegliedert in Kompetenzen*. Als Lehrperson bin ich dann einfach auch, da sind auch so *farbige Markierungen, da wird immer wieder so verwiesen auf die Kompetenz so und so, das wird einem einfach bewusster gemacht*. [...] So lang unterrichte ich ja nicht, also das ist jetzt nicht so, dass ich sage, ja, genau, ich habe da einen Fahrplan und ich kenne mich aus. Ich muss selber oft nachschauen und sagen, so war das. Auf der Uni lernt man ja die Sachen auch nicht so, wie sie unterrichtet werden dann. Deswegen finde ich das schon hilfreich, wenn da immer wieder so Verweise sind oder das auch wirklich farblich so markiert ist, *dass ich sehe, genau, da könnte ich jetzt noch mal über die Kompetenz reden oder da über die/*

Lehrperson N29_f beschreibt, dass im Zuge der gemeinsamen kompetenzorientierten Jahresplanung unter den Lehrpersonen auch das Schulbuch „als Arbeitsmittel Nummer eins“ zurate gezogen wird:

I-N29_f: Für die Jahresplanung schauen wir uns auch den Lehrplan an, *was sind die Inhalte und die Kompetenzen, die die Schüler lernen sollen. Und das Buch, weil das natürlich unser Arbeitsmittel Nummer eins ist, und/ja, aus dem Ganzen ergibt sich dann, und auch aus den Erfahrungswerten der älteren Kollegen, der erfahreneren Kollegen gibt es dann, ja, was machen wir.*

Ergebnis 2 – Befund 3: Das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ist bisweilen von anderen Schulfächern beeinflusst.

In den Interviews zeigt sich auch, dass das Verständnis von Kompetenzorientierung im Fach Geschichte auch von anderen Schulfächern geprägt ist. Für Lehrperson A16_m raubte die Kompetenzorientierung im Deutschunterricht „viele Dinge“, was sie im Zusammenhang mit einem Interview über historische Kompetenzorientierung erwähnte. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass diese Einstellung in Bezug auf die Kompetenzen im Deutschunterricht auch auf die historischen Kompetenzen abfärbt:

I-A16_m: B: Ja, gut, also bezüglich der Kompetenzen ist es natürlich auch so eine Sache. Ich gebe schon zu, eine *große Verdrossenheit* findet schon statt, und ich kann ganz ehrlich sagen, *dass ich natürlich in erster Linie in meinem Erstfach, in Deutsch, mitbekomme*, was alles nicht mehr gekonnt werden muss und was man den Kompetenzen zugrunde/also, ich muss ganz ehrlich sagen, ich bin (Unterbrechung) ich bin der Meinung, dass es gute, allerdings auch schlechte Seiten gibt.

[...] *Im Deutschunterricht muss ich ehrlich sagen, bin ich schon ein bisschen, na ja, desillusioniert worden.* Ganz einfach deswegen, weil *viele Dinge*, na ja, ich möchte es jetzt nicht überpathetisch, aber *geraubt wurden*. Das heißt also sicherlich auch die große Kunst der Literaturgeschichte, die Literaturgeschichte lebendig vermitteln zu können, ist de facto obsolet geworden.

Bei Lehrperson A25_m zeigt sich eine Vermischung von Kompetenzen des Deutsch- und des Geschichtsunterrichts, indem die deutschdidaktische Lesekompetenz mit der geschichtsdidaktischen Methodenkompetenz eine Symbiose eingeht:

I-A25_m: Dass das im Vergleich ist, dass sie da auch etwas mitnehmen. Aber ich glaube, dass diese *schriftlichen Quellen* viel mehr hinein müssen. Das wäre dieses *Textkompetenz, Lesekompetenz*. Was nehme ich daraus mit? *Nicht ein-*

fach nur alles hinnehmen, was da steht, sondern darüber nachdenken: Was es bedeutet? Und was heißt das? Was wird da eigentlich gesagt?

[...] Aber mich interessiert wirklich, dass sie merken: Ich lese etwas und ich muss hinterfragen, was ich gelesen habe. Denn ich merke, je früher man damit beginnt, desto besser sind sie geschult und sie machen es dann bewusster. Oder ich muss darauf hinweisen, wie es gemeint ist. Oder: Das würde ja heißen: Das und das. Dass ich einfach mehr zum Denken beitrage.

Ergebnis 2 – Befund 4: Das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ist vor allem in Neuen Mittelschulen durch schulinterne bzw. bildungspolitische Vorgaben beeinflusst. In diesen wird ein nicht fachspezifisches Kompetenzverständnis normativ vorgegeben.

Wie schon erwähnt, hat sich im Laufe der Feldforschung gezeigt, dass in mehreren Schulen Kompetenzen für den Geschichtsunterricht schulintern definiert sind. In den Interviews wurde dem nachgegangen. Es stellte sich heraus, dass bisweilen schulinterne Lehrer/innenfortbildungen organisiert werden, in denen ein Modell von Kompetenzen schulintern über alle Fächer hinweg implementiert wird (z.B. bei N18_f). In der Schule von Lehrperson N22_f hat Kompetenzorientierung einen hohen Stellenwert, es werden dort auch gemeinsame Jahresplanungen erstellt, die ein mit den fachspezifischen Modellen konkurrierendes Kompetenzmodell für alle Schulfächer etablierten. Hier zeigt sich abermals, dass ein fachunspezifisches Kompetenzmodell schulintern definiert wird und eine entscheidende Rolle in der Schule spielt. Die schon erwähnte „Lotusblume“ verschafft eine Übersicht über die zu fördernden Kompetenzen:

I-N22_f: Also bei uns am Standort, muss ich sagen, hat Kompetenztraining einen sehr hohen Stellenwert, ja. Wir haben *kompetenzorientierte Jahresplanungen* natürlich, mit denen wir arbeiten.

I: Auch in Geschichte?

B: Ja, ja. *Also wir machen das immer pro Klassenteam, eine kompetenzorientierte Jahresplanung.* Und das erfolgt in jedem Fach, ja.

I: Okay, die kompetenzorientierte Jahresplanung, was ist das genau? Die machen Sie zusammen mit den anderen Fachkollegen?

B: Genau, *mit anderen Fachkollegen und auch im Jahrgangsteam.* Und es wird auch auf Vernetzungen sehr stark geachtet. Welchen Beitrag kann auch der Mathematiklehrer zum Geschichtsunterricht beitragen? Ja, also es ist eine sehr große Vernetzung da. Wir haben dann solche *Lotusblüten* als Überblick,

die an und für sich an der Klassentür hängen sollte, auch für Kollegen, die dann supplieren müssen, ist das ein schöner Überblick.

I: Also Überblick über/?

B: Über die *kompetenzorientierte Jahresplanung*, ja.

Lehrperson N20_m schildert diese kompetenzorientierte Jahresplanung mithilfe der Lotusblume noch ein wenig genauer und definiert Kompetenzen, welche in diesem Zusammenhang in allen Fächern, auch in Geschichte, angebahnt werden sollten:

I-N20_m: I: Okay, ja. Können Sie das schildern mit der Lotusblume?

B: Ja, da gibt es die *Grundkompetenzen* und wir überlegen uns, sagen wir im Fach Geschichte, zu welchen der Grundkompetenzen wir ein Thema geben könnten, ja. *Muttersprachliche Kompetenz* zum Beispiel, dass man eben da eine, ja die Texte eben lesen und auch verstehen, ja. Dass man das versteht, weil das kann man eben in jedem Fach machen, aber für Geschichte würde es ganz gut passen, weil man halt da sehr viele Texte liest und sehr viel aus dem Text heraus ein Verständnis entwickeln kann und soll, ja. Und deswegen, das ist ein Beispiel dafür. Und auch die Gruppenarbeiten, Referate, diese *Sozialkompetenzen*, dass man eben versucht, da in einer Gruppe etwas zu schaffen, was gefragt war, eine Aufgabe zu lösen, ja.

I: Mhm, also da haben Sie dann die Lotusblume, da müsste/schaut man immer, welche Kompetenzen, dass da vorhanden sind und dann versucht man Dinge zu finden, die dann dazu passen?

B: Genau, genau, genau, *für jedes Unterrichtsfach*.

Für Lehrperson N1_f ist der Unterhaltungswert bei der gemeinsamen kompetenzorientierten Jahresplanung lediglich in eingeschränkter Weise vorhanden:

I-N1_f: Ja, *wir haben das ja müssen in alle Kompetenz/Wir haben das Aufteilen, von ersten, zweiten/Also von der fünften, sechsten, siebenten und achten Schulstufe mussten wir das nach den Kompetenzen dann ordnen*, die einzelnen Jahresplanungen. Was kommt dann noch dazu, was ist jetzt das/ Das war so/Mussten wir dann über drei Jahre hindurch machen. Das heißt *der Unterhaltungswert war eingeschränkt*. Habe ich jetzt schön gesagt, ja, gell?

Mit dem Sichaneignen eines spezifischen Kompetenz-Denkmodells sind in diesem Zusammenhang auch Loyalitäten zu Vorgesetzten verbunden, wie im folgenden Beispiel durchscheint:

I-N23_f: Aber Kompetenzen, natürlich. Ich meine, es ist selbstverständlich, *Computerkompetenz* ist eine Kompetenz, ja, das ist mittlerweile gang und gäbe, dass man das in den Unterricht einbaut. [...]

I: Und das ist in Geschichte auch der Fall dann, dass Sie das/

B: Na ja, ich müsste das dann ganz allgemein, das sollte nicht nur in Geschichte, es sollte quer durch in allen Unterrichtsfächern einfließen. Und wir haben uns halt schulintern dann so ein bisschen geeinigt, welche *Schlüsselkompetenzen* in welchem Jahr und Fächer, Schulstufe wir da den Schwerpunkt setzen.

I: Und das zieht sich dann durch alle Fächer so dann durch?

B: Das zieht sich durch alle Fächer.

I: *Und so richtig nur irgendwie ganz besonders auf Geschichte getrimmte Kompetenzen/*

B: Nein.

I: Das spielt dann keine Rolle.

B: Nein. Nein. Nein. *Ich sollte es, wie gesagt, in allen Gegenständen machen, und ich lasse im Geschichtsunterricht halt die Dinge einfließen, wo ich glaube, das macht Sinn.* [...] Also wenn es passend ist, ja, also gerade im Geschichtsunterricht *recherchieren im Internet*, oder dann halt auch einen *Text im Internet lesen*, was herausnehmen aus diesem Text, Bilder suchen, das ist alles Teil der *Computerkompetenz*, zum Beispiel. Und das kann ich da gut einfließen lassen. Aktuell machen die Kinder/jetzt sind wir beim Mittelalter, gerade *Referate in Gruppen*, natürlich recherchieren sie da auch. Und *Sozialkompetenz*, also dass sie halt im Team arbeiten, ja? [...]

I: Und was war da für eine Geschichte/vielleicht, also Recherchekompetenz haben Sie gesagt, soziale Kompetenz, was wären noch Kompetenzen im Geschichtsunterricht?

B: Es gibt zum Beispiel, eine der *Schlüsselkompetenzen* ist auch die *Lernkompetenz*. Ich meine, das ist jetzt irgendwie, ist ja sowieso Teil, ja? Wie lerne ich, das fließt ja überall ein, ja? Oder auch *im Team zu arbeiten*, mit einem Zweiten zusammenzuarbeiten.

Auch wenn diese Lehrperson möglicherweise irgendwann einmal den Lehrplan Geschichte gelesen und das FUER-Kompetenzmodell in einer Fortbildung er-

klärt bekommen hat, ist völlig verständlich, dass dieses inzwischen von anderen Diskursen überlagert wurde, ist doch die (fachunspezifische) kompetenzorientierte Jahresplanung von der Direktion dieser Schule vorgegeben und stark präsent, indem beständig darauf hingewiesen wird. Es zeigt sich hier die Spannung zwischen verschiedenen Kompetenzkonzeptionen und es wird verständlich, dass diese Lehrperson im Rahmen eines Interviews nicht plötzlich außerhalb der offiziellen und in der Schule gepflegten Denkschemata fachspezifisch argumentiert. Ähnlich verhält es sich bei Lehrperson N1. Auch sie verbindet Kompetenzorientierung in Geschichte weniger oder gar nicht mit historischem Denken als vielmehr mit langen Konferenznachmittagen, in denen auf Wunsch der Direktion alle Lehrpersonen zusammen kompetenzorientierte Jahrespläne nach dem Europass-Konzept erstellen müssen. Daher ist Kompetenzorientierung für sie – wie sie es nennt – eine Quälerei. Mit der Ablehnung von historischem Denken hat diese Abneigung gegenüber Kompetenzorientierung allerdings nichts zu tun:

I-N1_f: I: Jetzt ist es so, dass das Wort Kompetenzorientierung irgendwo in der Lehrerschaft sehr negativ behaftet ist.

B: *Ja, weil sie uns quälen damit. Sie quälen uns mit dem, du sollst es nach den Kompetenzorientierungen aufarbeiten. Also, wie gesagt, als ich 2012 eingestiegen bin im Herbst, da kann ich mich noch erinnern, du musst diese Kompetenzen einteilen. Und dann sind wir am Internet gesessen, was ist das mit den Kompetenzen?* Was will sie [die Direktorin] haben? Ja. Es ist jedes Jahr das Gleiche. [...] Und die Ablehnung, flapsig gesagt, ist das, weil sie uns quälen, mit dem das immer wieder neu zu Papier zu bringen.

In diesem Kapitel sollte verständlich gemacht werden, warum Lehrpersonen, wenn sie hinsichtlich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht interviewt werden, vorwiegend innerhalb nicht fachspezifischer Kompetenzmodelle argumentieren. Während Lehrpersonen nur innerhalb der Geschichtsdidaktik in verschwindend geringen Dosierungen mit einem oder mehreren fachspezifischen Modellen konfrontiert werden, ist ein fachunspezifischer Diskurs zu Kompetenzen in vielen Bereichen gegenwärtig. Erschwerend kommt hinzu, dass sich Lehrende in geschichtsdidaktischen Kursen an Hochschulen (auch in anderen fachdidaktischen Disziplinen) über (historische) Kompetenzorientierung lustig machen und dagegen polemisieren. Eine Lehrperson, die an einer postsekundären Bildungseinrichtung Geschichtsdidaktik unterrichtete, sagte diesbezüglich in einem Interview:

I-A16_m: B: In der XY-Lehrveranstaltung³⁹³, also, wir sagen dann schon nicht, also geben Sie gut darauf acht, welche Operatoren Sie verwenden, *das sind natürlich dann auch immer so Seitenhiebe [auf die Kompetenzorientierung]*, weil wir natürlich auch wissen, wie es aussieht, nicht, im/und [Name der Lehrveranstaltung], ist ja quasi/aber, ja. Also, der Weisheit letzter Schluss ist quasi, dass ich wahrscheinlich mich bezüglich dieses Themas [Kompetenzorientierung] selbst noch finden muss. Ja.

Eine andere Lehrperson berichtete über eine Lehrveranstaltung im Bereich Fachdidaktik Geographie:

B: Nein, im Studium, was ich da gemerkt habe, ich erinnere mich leider nicht mehr so genau, wie das in Geschichte war, aber *in Geographie haben wir einen Fachdidaktiker gehabt, der, also der hat den Kompetenzbegriff vollkommen verweigert*. Er hat gesagt, den Begriff nimmt er nicht in den Mund und er will das auch von uns nicht hören, so ungefähr (lacht), also der war da quasi strikt und vehement gegen diesen Begriff und/ [...]ja, der war da, da habe ich auch oft müssen ein bisschen schmunzeln über den, über seine Ansichten (lacht). Und, also da habe ich es dann oft schade gefunden, dass es quasi so die krassen Gegner, die krassen Befürworter waren da wenig irgendwie so ein bisschen: okay, was können wir jetzt wirklich anfangen mit dem Begriff, sondern einer war stark dafür, einer stark dagegen.

In der Folge sei ein hypothetischer Fall konstruiert, der zeigen soll, wie sich bei einer engagierten Lehrperson eine Konfusion bzgl. des Begriffs „Kompetenz“ und eine daraus resultierende negative Einstellung hinsichtlich historischer Kompetenzorientierung entwickeln könnte. Eine Lehrperson X lernt während ihres Studiums in einem geschichtsdidaktischen Kurs das fachspezifische FUER-Modell und in einem Pädagogikkurs verschiedene allgemeinpädagogische Kompetenzmodelle kennen. Aus Interesse an den Kompetenzmodellen im Fach Geschichte recherchiert diese Lehrperson weiter und stößt dabei auf jene unterschiedlichen Modelle von Gautschi, Pandel usw., in denen diverse Kompetenzen unterschiedliche Bedeutungen haben. Die Lehrperson kommt dann an eine

393 Hier wurde eine spezifische Lehrveranstaltung genannt, die potenziell zu einer Identifizierung der Interviewperson führen könnte. Aus diesem Grund wird die Lehrveranstaltung an dieser Stelle anonymisiert.

Schule, in der man sich schulintern auf ein allgemeinpädagogisches Kompetenzmodell mit „Schlüsselkompetenzen“ geeinigt hat. Darüber hinaus recherchiert die Lehrperson möglicherweise im Internet und findet dort ein PDF vom österreichischen Bildungsverlag Lemberger³⁹⁴, in welchem eine Systematisierung von Kompetenzen zu finden ist.³⁹⁵ In dieser Publikation heißt es:

Fachkompetenz: Wenn du über Fachwissen verfügst – z.B. in *Geschichte*, *Biologie*, *Mathematik*–, oder wenn du über ein Allgemeinwissen oder (Fremd-)Sprachenkenntnisse verfügst, dann besitzt du Fachkompetenz.

Sozialkompetenz: Wenn du mit anderen Menschen in Kontakt treten, kommunizieren, zusammenarbeiten, Konflikte austragen kannst, dann besitzt du Sozialkompetenz.

Selbstkompetenz: Wenn du über dich selbst nachdenken kannst, um dir deiner Stärken und Fähigkeiten bewusst zu werden, wenn du selbstständig, eigenverantwortlich, kreativ und verlässlich arbeiten kannst, dann besitzt du Selbstkompetenz.

Methodenkompetenz: Wenn du deine Arbeit einteilen, planen, organisieren und strukturieren, bewältigen und präsentieren kannst, dann besitzt du Methodenkompetenz.

In unserem hypothetischen Fall recherchiert die Lehrperson X weiter und entdeckt im Internet eine offizielle von den Bildungsbehörden herausgegebene Broschüre zum Lehrplan der NMS und darin das Kapitel „Kompetenzorientierung“, in welchem wieder ein ganz anderes Kompetenzsystem vorgestellt – die acht Schlüsselkompetenzen nach dem europäischen Referenzrahmen – und dieses für die Neue Mittelschule vorgeschlagen wird. In der Broschüre zeigen sich einige jener Kompetenzen, welche in den Interviews häufig erwähnt wurden. Auf der Seite 16 befindet sich folgende Darstellung:

394 Der promovierte Geschichtsdidaktiker Michael Lemberger ist Geschichtslehrpersonen generell bekannt, da aus dem Verlag einige weit verbreitete Geschichtsschulbücher kommen.

395 Es handelt sich um einige Seiten von: Perkhofer-Czapek, Monika/Potzmann, Renate: Trainingsbausteine 2, S. 17–18, 48, 58. Online unter: http://www.veritas.at/vproduct/download/download/sku/Tit_23120_2 (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019). In dieser Publikation ist eine Systematik von Kompetenzen zu finden, die sich teilweise auch in den Interviews spiegelte.

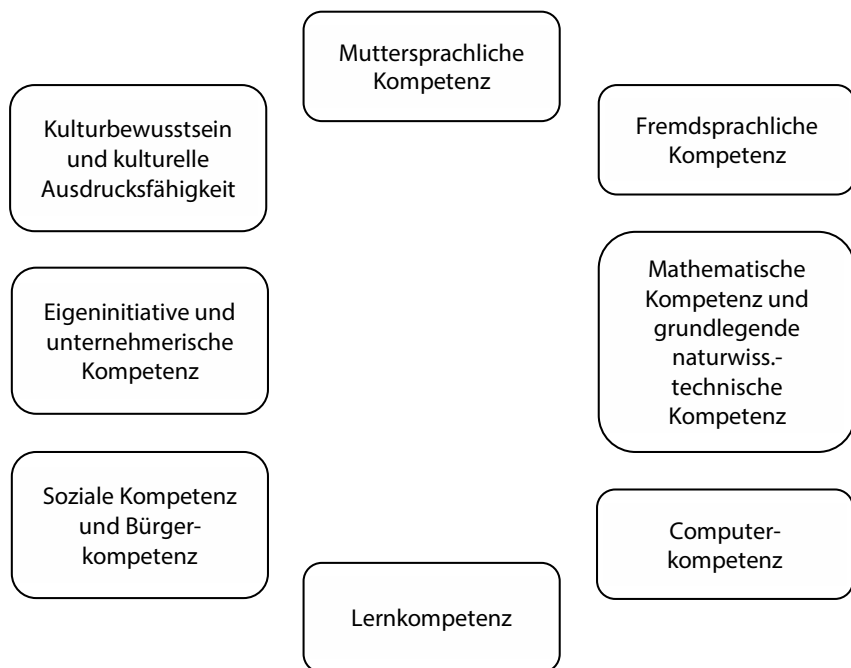


Abbildung 7: Schlüsselkompetenzen nach europäischem Referenzrahmen, die in der Neuen Mittelschule zu berücksichtigen sind.

In der Broschüre heißt es auch:

„Zur fachbezogenen Kompetenzentwicklung gehört die Aneignung fundierten Wissens, eine zentrale Aufgabe der Schule. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden.“³⁹⁶

Auch dieses Verständnis von Kompetenzen – die selbstständige Aneignung von Wissen – spiegelt sich in den Interviewdaten. Lehrperson X nimmt nun noch ein Schulbuch zur Hand und lässt sich dort von dem „Kompetenzteil“ inspirieren. Im Kompetenzteil des Schulbuchs findet die Lehrperson Lückentexte und

396 NMS-Steuergruppe im Stadtschulrat für Wien (2015): Die Neue Mittelschule in Wien. Broschüre. Online abrufbar unter: <https://www.nms.ssr-wien.at/phocadownload/NMS-Broschüre%202016.pdf>, S. 10 (zuletzt aufgerufen am 4.2.2019).

andere aktivierende Übungen für die selbstständige Arbeit von Schülerinnen und Schülern.

Welches Verständnis von Kompetenzen wird diese engagierte Lehrperson nun aufweisen? Es ist davon auszugehen, dass sie bei einem Interview hinsichtlich Kompetenzorientierung Aussagen wie jene, die im Rahmen des CAOHT/ EBAHT-Projektes gemacht wurden, zu Protokoll gibt und wahrscheinlich nicht fachspezifisch argumentiert. An dem hypothetischen Beispiel zeigt sich – zugegebenermaßen ein wenig plakativ und überspitzt –, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen auch eine engagierte Lehrperson ein diffuses Verständnis des Begriffs „Kompetenz im Geschichtsunterricht“ erwerben könnte. Dies sei hier als ein Ansatz einer Erklärung vorgeschlagen, warum in Bezug auf Kompetenzen Verwirrung und das Gefühl von Unbestimmtheit und Unklarheit unter vielen Lehrpersonen besteht. Es ist notwendig, ziemlich tief in den Diskurs einzudringen, um sich im aktuellen Dschungel von Kompetenzdefinitionen und Konzepten ein wenig Übersicht verschaffen zu können. In der folgenden Darstellung wird die Konstruktion des Verständnisses von Kompetenzen im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht zusammengefasst.

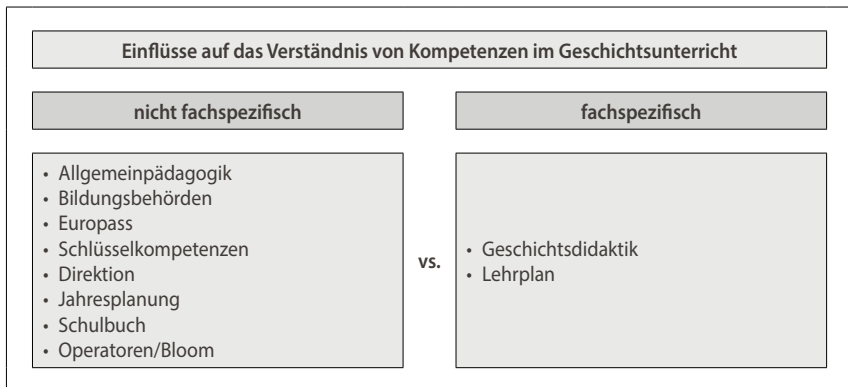


Abbildung 8: Bildnerische Zusammenfassung des Kapitels zum Kompetenzverständnis.

4.2 Einstellungen zu (historischer) Kompetenzorientierung

Nachdem das Verständnis der Lehrpersonen im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht dargestellt wurde, soll gezeigt werden, welche Einstellungen im Sinne einer emotionalen Nähe oder Ferne gegenüber (historischer) Kompetenzorientierung sich in den Interviews manifestiert.

4.2.1 Emotionale Nähe bzw. Ferne

Ergebnis 3: Was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen, wird von einer Mehrheit gutgeheißen. Es gibt aber auch starke Vorbehalte und Ängste im Zusammenhang mit dem, was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen.

Um die Einstellungen der Lehrpersonen zu Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht bzw. dem, was sie darunter verstehen, herausarbeiten zu können, wurden alle Interviewstellen, in denen über Kompetenzorientierung gesprochen wurde, analysiert und jede einzelne Lehrperson nach einer Zusammenschau aller von ihr getätigten Aussagen einer bestimmten Kategorie zugeordnet. Es kam zu einer Kategorisierung von Lehrpersonen mit

1. sehr positiven Einstellungen zu Kompetenzorientierung,
2. eher positiven Einstellungen zu Kompetenzorientierung,
3. eher negativen Einstellungen zu Kompetenzorientierung,
4. sehr negativen Einstellungen zu Kompetenzorientierung.

Lehrpersonen mit sehr positiven Haltungen zu Kompetenzorientierung zeichnen sich durch eine eindeutige und explizite Zustimmung aus, die als solche formuliert wird. Kompetenzorientierung wird im Interview nur positiv verhandelt. Sehr positive Haltungen können sich auch auf folgende Weise manifestieren:

- Ausdrücke von Begeisterung
- Einnahme einer Verteidigungshaltung für Kompetenzorientierung
- Motto: Kompetenzorientierung ist super!

Lehrpersonen mit „sehr positiven Einstellungen zu Kompetenzorientierung“ tätigten beispielsweise die folgenden Aussagen:

I-N19_m: B: Na, ich finde den Zugang zu den Kompetenzen eigentlich sehr, sehr gut, ich finde das spannend, ja.

I-A7_f: Ich denke schon, also die Kompetenzorientierung ist sicher etwas, was das belebt hat, davon bin ich überzeugt. Aber ich bin auch eine große Anhängerin der Kompetenzorientierung, ich finde das sehr wichtig.

I-N14_f: B: Also ich finde, die Kompetenzen, die Kompetenzorientierung ist sehr wichtig, um diese Fähigkeiten alle zu erlernen, das heißt aber nicht, dass es jetzt ausgeschlossen ist, dass sie nicht sich orientieren dann in der Zeit, wo wir gerade sind, und die Ereignisse einordnen, nicht einordnen können. Das klammert das für mich nicht aus.

I-N26_f: Schau mal, was die Kinder mit mitnehmen und ich glaube, sie nehmen gerade mit den Kompetenzen einiges mit. [...] Ja, das ist spannend.

I-A22_m: Die Leute zu befähigen, dass sie wirklich etwas kennen. Das ist etwas sehr, sehr Wesentliches. Sehr, sehr Tolles.

Lehrpersonen mit einer sehr negativen Haltung zu Kompetenzorientierung zeichnen sich durch eine eindeutige und explizite Abneigung aus, die als solche formuliert wird. Kompetenzorientierung wird im Interview nur (oder fast nur) negativ verhandelt. Sehr negative Haltungen können sich auch auf folgende Weise manifestieren:

- Starke negativ-emotionale Gefühle werden ausgedrückt (Ärger, Wut)
- Starke Begrifflichkeiten bzw. „Kraftausdrücke“ werden verwendet
- Spott und Sarkasmus
- Motto: Kompetenzorientierung ist Blödsinn

I-A11_f: Ich habe ja zu Hause mich auch öfter aufgeregt und mich immer geärgert über diesen schrecklichen Begriff.

I-A3_f: Ich weiß nicht. Also Kompetenzorientierung, ich finde auch, es ist einfach schon so ein Schlagwort, das ganz negativ behaftet ist. Und man verdreht schon ein bisschen die Augen, wenn man es hört. Ich finde, das ist wirklich ein Thema, dass man sich einfach so sehr darauf fokussiert jetzt, ist, glaube ich, schon ein Problem.

I-A13_m: Das ist doch alles Schwachsinn. Meiner Meinung nach ist diese ganze Kompetenzorientierung etwas, das sich im Übrigen auch [Name] damals im Ministerium aus den Fingern gesogen hat, um eine Daseinsberechtigung zu haben. Ich habe nicht verstanden, was das ganze Große dahinter sein soll.

I-N21_f: Dieser Hype, der macht mich persönlich schon ein bisschen wahnsinnig. In meinem Studium, in meiner Ausbildung ist es nur um Kompetenzen gegangen und Lehrziele, Lernziele [...]. Also ich finde, das ist schon too much.

I-N9_f: [...] Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz, Bürger- und Eigeninitiative, bla, bla, bla. Können wir alles zuordnen, aber ich weiß nicht, was mich da jetzt glücklicher macht oder weniger glücklicher macht. Ist für mich jetzt aber ehrlich gesagt jetzt nicht so ein Thema.

I-A11_f: I: Okay. Ich möchte jetzt zu so einem letzten größeren Themenbereich kommen: Es ist ja so das Zauberwort irgendwo in der Geschichtsdidaktik, momentan ist kompetenzorientiert.

B: Ja, das macht mich fertig. Ich weiß ja noch immer nicht, was das ist.

I-A15_f: Gerade in Geschichte. Geschichte ist für mich ein Fach, wo ich diese Kompetenzen sehr infrage stelle.

Neben solchen sich sehr stark positionierenden Lehrpersonen zeigt sich, dass sich viele Lehrer/innen der Stichprobe eher in der Mitte positionierten. Lehrpersonen mit eher negativen Haltungen zu Kompetenzorientierung zeichnen sich dadurch aus, dass sie in den Interviews Zustimmung und Ablehnung zu Kompetenzorientierung erkennen lassen, dass aber die Ablehnung tendenziell überwiegt oder dass nur Ablehnung erkennbar ist, diese aber unaufgeregt vorgebracht wird. Eher negative Haltungen können sich auf folgende Weise manifestieren:

- Negative Aussagen, die dann aber relativiert werden
- Eine gewisse Ironie hinsichtlich Kompetenzorientierung
- Resignation: „Na ja, das müssen wir halt machen“
- Teilnahmslosigkeit: „Kompetenzorientierung ist mir egal“
- Motto: „Kompetenzorientierung ist eigentlich nicht das Wahre“

Aussagen, die auf „eher negative Einstellungen zu Kompetenzorientierung“ hinweisen, sind beispielsweise die folgenden:

I-A24_f: B: Ja, die Kompetenzen. Wir werden wahrscheinlich darüber nicht hinauskommen, uns mit diesem Kompetenzbegriff oder halt generell, dass Schüler gewisse Kompetenzen haben müssen, oder sollen. Da werden wir uns nicht ganz davor drücken können, weil dann doch irgendwie die Zentral-Matura gerade diese Kompetenzen hat oder haben, ja, haben wird, oder schon hat und wir die Schüler darauf vorbereiten müssen.

I-N24_f: Ich denke, es sollte nicht zu sehr nur auf die Kompetenzerweiterung geachtet werden.

I-N27_f: Es ist, ach, ich bin mir nicht sicher, manchmal vielleicht ein bisschen übertrieben.

I-A20_f: Also ich bin noch eine der, die schon so älter ist, die sich dann ein bisschen schwer tut mit diesem – wo soll ich diese Kompetenzorientierung hintun?

I-A23_f: Ich habe das Gefühl, dieses ganze Wort Kompetenz ist also ziemlich ausgereizt und zum Teil auch ein bisschen, ja, fast leer schon, ja.

Lehrpersonen mit einer eher positiven Haltung zu Kompetenzorientierung zeichnen sich dadurch aus, dass in den Interviews Zustimmung und Ablehnung zu Kompetenzorientierung vorhanden sind, dass aber tendenziell die Zustimmung überwiegt.

- Positive Aussagen, die dann aber auch relativiert werden
- Motto: Kompetenzorientierung ist gar nicht so schlecht

I-A17_f: Also mir geht das Wort schon ein bisschen auf die Nerven, das ja inflationär verwendet wird, aber ich finde schon, dass diese Kompetenzorientierung ihre Berechtigung hat.

I-N13_m: Ich finde den Ansatz der kompetenzorientierten Arbeit grundsätzlich gut, ich finde, das gibt eine strukturierte Ebene, also es bringt etwas Strukturiertes hinein, ich würde mich aber nicht ganz darauf verlassen, wieder das gleiche Gschichtl, ich glaube nämlich, dass auch Altbewährtes sehr berechtigt ist.

I-A2_m: Also ich finde, es muss beides geübt werden. Dass man jetzt gegenüber früher die Kompetenzen so hervorstreicht, ist sicher ganz gut, weil man das früher vielleicht vernachlässigt hat. Aber man darf aber nicht übertreiben, also nur so, nur auf Kompetenzen und sozusagen das gegeneinander ausspielen und sagen: „Na ja, der kann eh schön reden, aber was er dann redet, ist zweitrangig.“

I-A27_f: B: Ja, alles was einem aufgezwungen wird von oben, ist einem lästig. Aber ich muss sagen, ich habe das recht verinnerlicht. Ich finde es jetzt nicht so scheußlich oder was. Ich finde es nur scheußlich, wenn man eben wirklich jetzt das Faktenwissen völlig außer Acht lässt, das ist sinnlos. Aber ansonsten finde ich das eigentlich nicht so schlecht.

Eine Analyse und quantitative Auswertung all jener Interviews, in denen mit Lehrerinnen und Lehrern über Kompetenzorientierung gesprochen wurde ($n=48$), ergibt darauf aufbauend die in Kapitel 4.2.3 angeführte Verteilung von Lehrpersonen. Es sei in diesem Zusammenhang abermals darauf hingewiesen, dass hier nicht davon ausgegangen wird, eine Grundgesamtheit abzubilden. Es lassen sich aber durch eine quantifizierende Auswertung des qualitativen Materials durchaus Tendenzen aufzeigen und die große qualitative Stichprobe der Lehrpersonen besser beschreiben. Bevor die Ergebnisse dargestellt werden, wird ein Kapitel eingeschoben, in dem die Vorgangsweise bei der Überprüfung der InterCoderübereinstimmung dargelegt wird.

4.2.2 Exkurs: Überprüfung der InterCoderübereinstimmung

Nach einem vom Habilitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Universität Graz finanzierten Coaching durch Dr. Stephan Rädiker³⁹⁷ wurde am 24.1.2018 an der Universität Salzburg die InterCoderübereinstimmung im Zusammenhang mit der Einordnung der Lehrpersonen in die entsprechenden vier Kategorien durchgeführt. Codierer 1 (Roland Bernhard) hatte die gesamten Interviewtexte im Vorfeld codiert und die Lehrpersonen dabei in die entsprechenden Kategorien eingeordnet. Es wurde getestet, ob ein Codierer 2 (Christoph Bramann), Projektmitarbeiter im CAOHT-Projekt und zu diesem Zeitpunkt mit der Verfassung seiner Doktorarbeit zu kompetenzorientierten Aufgabenformaten in Geschichtsschulbüchern beschäftigt, bei der Kategorisierung der Lehrpersonen zu ähnlichen Ergebnissen kommt. Um die Ergebnisse auf eine intersubjektiv überprüfbare Basis zu stellen, wird die Vorgangsweise diesbezüglich in der Folge genau beschrieben.

Zur Überprüfung der Übereinstimmung wurde in einem ersten Schritt ein vorbereitetes Dokument, in welchem die Codierkategorien beschrieben wurden, gemeinsam besprochen und aufkommende Fragen diskutiert. Nach dem Besprechen der Kategorien wurden zwei Interviews ausgewählt und gemeinsam diskutiert. In diesem Zusammenhang fiel auf, dass eine Unterscheidung zwischen einer „Lehrperson mit sehr positiven Einstellungen“ und einer

397 Einige Publikationen von Rädiker sind Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2017): Computergestützte Analyse qualitativer Daten (CAQDAS) in der psychologischen Forschung. In: Mruck, Katja/Mey, Günter (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2015): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–396.

„Lehrperson mit eher positiven Einstellungen“ bzw. „sehr negativen“ und „eher negativen Einstellungen“ nicht einfach werden dürfte. Als ein Unterscheidungsmerkmal wurden in der Besprechung die Emotionen hervorgehoben, die in dem anfangs ausgegebenen Dokument angeführt waren. In diesem Sinne zeichnen sich sehr positive Haltungen durch sich in den Texten manifestierende Begeisterung, sehr negative Haltungen hingegen durch Ärger oder Wut aus.

Nach einer intensiven Besprechung der Kategorien wurde eine Zufallsauswahl von zehn Interviews mit dem Onlinetool <http://www.zufallsgenerator.net/> getroffen. Aus den von 1–48 durchnummerierten Interviews fiel die Wahl auf die Nr. 2 (I-A2_m), 4 (I-A4_m), 7 (I-A8_f), 14 (I-A15_f), 21 (I-A22_m), 22 (I-A23_f), 32 (I-N6_f), 42 (I-N29_f), 45 (I-N23_f) sowie 47 (I-N26_f). Es wurde nun vereinbart, dass Codierer 2 die entsprechenden Interviews in MaxQDA liest und seine Einschätzung in einer Excel-Tabelle einträgt. Dabei sollte nicht kommuniziert werden.

Bei der Codierung des zweiten Interviews (I-A4_m) kam allerdings bei Codierer 2 eine grundlegende Frage auf, die sich auf die Unterscheidung von „eher positiven“ und „sehr positiven Einstellungen“ bezog. Hier wurde noch einmal präzisiert, dass „sehr positiv“ bedeutet, dass die Lehrperson Kompetenzorientierung uneingeschränkt positiv verhandelt. Daraufhin wurde das Interview A4_m noch einmal gemeinsam gelesen und unter diesem Gesichtspunkt erörtert, weswegen dieses Interview anschließend aus der Auswahl herausgenommen wurde. Stattdessen wurde ein weiteres Interview zufällig ausgewählt – es war die Nr. 15 (A16_m). Rund drei Stunden nach Beginn der Sitzung waren alle Lehrpersonen von Codierer 2 in die entsprechenden Kategorien eingeordnet und die Übereinstimmung zwischen Codierer 1 und Codierer 2 konnte verglichen werden. Dabei zeigte sich eine Übereinstimmung in acht von zehn Fällen.

Interviews	A2_m	A8_f	A15_f	A16_m	A22_m	A23_f	N6_f	N20_m	N23_f	N26_f
Codierer 1	3	3	1	2	4	2	4	2	2	4
Codierer 2	3	3	1	2	4	3	4	3	2	4

Tabelle 11: Inter-codiererübereinstimmung der ersten Zufallsauswahl.

Ausprägungen: 1 = sehr negativ, 2 = eher negativ, 3 = eher positiv, 4 = sehr positiv

Bei den Interviews I-A23_f und I-N20_m lagen die Einschätzungen auseinander. Die Einstellung hinsichtlich der Kompetenzorientierung von Interviewperson A23_f wurde von einem Codierer als eher negativ und vom anderen als eher

positiv eingeschätzt. Wie Rädiker/Kuckartz³⁹⁸ betonen, ist das Entscheidende bei der Überprüfung der InterCoderübereinstimmung, der Nichtübereinstimmung auf den Grund zu gehen, um Fehlerquellen auszuschließen und die Qualität der Codierarbeit zu erhöhen. Im Fall der Interviewperson A23_f waren die in der Folge angeführten Aussagen für die unterschiedlichen Codierungen verantwortlich.

Codierer 2 sah folgendes Zitat aus dem Interview als Grund für eine Codierung mit eher positiv:

I-A23_f: Vor allem, *diese neuen Kompetenzen, ja, da bin ich immer froh, wenn eben da wirklich gute Übungsbeispiele dabei sind. [...]* B: *Ich finde es grundsätzlich nicht einmal so schlecht mehr, ja, weil wir haben es ja in allen Fächern, auch in Deutsch. Es zwingt einen natürlich schon, ein bisschen präziser zu unterrichten. Also, man sagt, sie sollen jetzt wirklich/das und das sollen sie können! Ja, und das jetzt nicht nur so allgemein.*

Für Codierer 1 waren folgende Textpassagen ausschlaggebend für eine Codierung mit eher negativ:

I-A23_f: B: *Ich habe das Gefühl, dieses ganze Wort Kompetenz ist also ziemlich ausgereizt, und zum Teil auch ein bisschen, ja, fast leer schon, ja. Irgendwo habe ich gelesen, es hat jemand gesagt, ja, wenn man sich das Schuhband binden kann, hat man eine Schuhbandbindekompetenz, ja.*
[...]

Ich habe das Gefühl, im Moment ist es so, was mich schon stört, es ist auch so technokratisch. Also auch im Literaturunterricht, ja. Es ist nur noch alles, ich muss das können, und das muss abgehakt werden, und ja, stört mich schon ein bisschen auch. [...] Ja, *irgendwie so hat man das Gefühl, die Kinder sind so Maschinen, sie müssen funktionieren, sie müssen diese Kompetenz erwerben und diese Kompetenz, ja, und früher hat man halt ein paar Zeilen darunter geschrieben, und die waren vielleicht netter, ja. Gleichzeitig ist es/vielleicht ist es ein bisschen objektiver jetzt schon.*

In der Diskussion zu diesem Fall konnte keine Übereinstimmung erzielt werden. Auch nach einer längeren Besprechung des Falles blieben beide Codierer bei ihrer Einschätzung. In diesem Zusammenhang ist zu vermuten, dass das Faktum,

398 Vgl. Rädiker/Kuckartz 2018.

dass Codierer 1 im Feld persönlich mit der Lehrperson das Interview durchgeführt hat und diese Lehrperson eine Stunde lang beobachtet hat, dazu führte, dass bei der Kategorisierung diese Erfahrung und damit der Kontext präsent war und die Einschätzung der Lehrperson prägte, während Codierer 2 die Einstellung hinsichtlich Kompetenzorientierung lediglich aufgrund des Interviewtextes rekonstruieren konnte.

Im Fall der Lehrperson N20_m lautete die Einschätzung von Codierer 1 „eher positiv“ und von Codierer 2 „eher negativ“. Die unterschiedliche Einschätzung in diesem Fall ist aufschlussreich und es konnte im Gespräch geklärt werden, dass es sich um ein Missverständnis vor einem kulturellen Hintergrund handelt. Codierer 2 war aus Deutschland und erst seit anderthalb Jahren in Österreich tätig, Codierer 1 ist Österreicher. Die Interviewperson N20_m hat in ihrem Interview einen stark dialektal geprägten, kolloquial österreichischen Kommunikationsstil an den Tag gelegt, wie er in der Stadt Wien bisweilen gepflegt wird und welcher Codierer 2 wenig vertraut ist. Auf die Frage, warum Kompetenzorientierung einen eher schlechten Ruf hat, antwortet N20_m in diesem Sinne:

B: [...] Das ist so das klassisch Österreichische: zuerst einmal *sudern*³⁹⁹, weil wir es können und weil wir es immer schon gelernt haben.

I: Auf hohem Niveau natürlich.

B: Ja, na, teilweise auf hohem Niveau, aber Hauptsache, es ist ein *Sudern*, ja. Man sagt, es ist *nicht ganz Arsch*⁴⁰⁰, ja. Man sagt nicht, es ist *leiwand*⁴⁰¹ oder super, sondern man muss es immer irgendwie negativ färben. Und so ist es auch da.

In dieser Textstelle, die weiter unten bei der Ergebnisdarstellung noch einmal angeführt werden wird, bezieht sich die Lehrperson auf jene, die Kompetenzorientierung kritisieren, und zwar lediglich deshalb, weil es nach der Einschätzung von N20_m Personen in Österreich gibt, die generell „alles“ kritisieren würden. Die Lehrperson sprach weiter über diese Personen, wobei der letzte Satz, der nicht ganz schlüssig erscheint, von Codierer 2 nicht in diesem Sinne verstanden wurde:

399 Umgangssprachlich für „jammern“.

400 „Es ist kein totaler Blödsinn.“

401 „Spitze“, „cool“.

Es [Kompetenzorientierung] ist noch relativ frisch, glaube ich. Es ist ein bisschen unbekannt, es ist noch nicht ganz klar, wohin die Reise damit gehen kann, weil es einfach noch zu frisch ist, deswegen können sie noch nicht sagen: Okay, das ist supergut dafür. Und sie müssen einfach wahrscheinlich mehr hackeln⁴⁰². *Das ist persönlich meine Meinung, warum das so schlecht ist, weil man eben wieder eine gewisse Dokumentation verlangt, einen gewissen Dokumentationsschritt mehr verlangt, als früher notwendig war.*

Der Satz „Das ist persönlich meine Meinung, warum das so schlecht ist, weil man eben wieder eine gewisse Dokumentation verlangt“ könnte paraphrasiert werden mit: Lehrperson N20_m drückt ihre Überzeugung darüber aus, dass *Lehrpersonen* oftmals eine negative Einstellung hinsichtlich Kompetenzorientierung aufweisen, weil diese Kompetenzorientierung mehr Dokumentationspflichten und damit mehr Arbeit mit sich bringt. Codierer 2 hat diese Stelle allerdings in dem Sinne gelesen, dass die Interviewperson hier den Grund anführt, warum sie selbst Kompetenzorientierung „schlecht“ findet. Eine nochmalige gemeinsame Lektüre und ein Besprechen des Interviews führten zur gemeinsamen Überzeugung, dass sich die Lesart 2 für die entsprechende Textstelle allerdings nicht argumentieren lässt. Auch tritt an anderen Stellen im Interview eine eher gemäßigt positive Haltung zutage.

I-N20_m: Also ich persönlich glaube, *das hat seine Berechtigung*, weil ich/aber *ich würde meinen Unterricht nicht gezielt auf das auslegen*. Es passiert dann sowieso automatisch.

[...]

Dass man das versteht, weil das kann man eben in jedem Fach machen, *aber für Geschichte würde es ganz gut passen [Kompetenzen erwerben], weil man halt da sehr viele Texte liest und sehr viel aus dem Text heraus ein Verständnis entwickeln kann und soll, ja*. Und deswegen, das ist ein Beispiel dafür. Und auch die Gruppenarbeiten, Referate, diese *Sozialkompetenzen*, dass man eben versucht, da in einer Gruppe etwas zu schaffen, was gefragt war, eine Aufgabe zu lösen, ja.

Nach Klärung dieses auf kulturelle Missverständnisse gründenden Problems hat Codierer 2 seine Überzeugung kundgetan, dass er nun die Einstellung dieser Lehrperson auch als „eher positiv“ einschätzen würde.

Das bedeutet: Für die zehn zufällig ausgewählten Interviews ergab sich vor der Klärung des kulturellen Missverständnisses bei acht von zehn eine Übereinstimmung der Codierenden. Dies entspricht einer prozentualen Übereinstimmung von 80% und einem zufallskorrigierten Kappa nach Brennan/Prediger⁴⁰³ von 0,733.⁴⁰⁴ Der Kappa-Wert ist nach Landis/Koch als gut einzustufen⁴⁰⁵, wobei nach Wirtz/Caspar neben den Grenzwerten stets auch inhaltliche Kriterien bei der Bewertung der erreichten Übereinstimmungswerte berücksichtigt werden sollten.⁴⁰⁶ Nach Klärung des Missverständnisses wurde eine Übereinstimmung bei neun von zehn Interviews erreicht, da aber die unterschiedlichen Codierungen bereits erfolgt waren und es erst durch die Besprechung zu einer Übereinstimmung kam, wurde zur wiederholten Kontrolle das Interview N20_m aus dem Sample genommen und erneut die Übereinstimmung an zwei weiteren zufällig ausgewählten Interviews überprüft, bei denen sich eine 100-prozentige Übereinstimmung ergab. Es waren dies die Nr. 23 (A24_f) und die Nr. 43 (N21_f). Nach Klärung des kulturellen Missverständnisses liegen damit elf Interviews vor, die von zwei Personen codiert wurden und bei denen es zu einer Übereinstimmung in 90,91% (10/11) der Interviews gekommen ist. Insgesamt kann also von einer hohen Qualität der Codierungen ausgegangen werden. Die in der Folge präsentierten Ergebnisse im Zusammenhang mit den Einstellungen der interviewten Lehrpersonen zu Kompetenzorientierung bzw. deren emotionale Nähe oder Ferne, wie sie aus den umfangreichen Interviewdaten herausgearbeitet wurden, sind damit für die vorliegende Stichprobe belastbar.

4.2.3 Darstellung der Ergebnisse

Immerhin ein knappes Fünftel der Lehrpersonen unserer Stichprobe zeigt eine sehr positive Einstellung hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung versteht (19%). Dabei fällt auf, dass in den Gymnasien weniger Lehrpersonen sehr positive Einstellungen gezeitigt haben als Lehrpersonen in den Mittelschulen.

⁴⁰³ Vgl. Brennan, Robert/Prediger, Dale: Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. In: Educational and Psychological Measurement. 41.3, S. 687–699.

⁴⁰⁴ Eine Interpretation der Kategorien als ordinal würde zu dem Problem führen, dass die Unterschiede zwischen „eher negativ“ und „eher positiv“ als Nähe gewertet werden würden, was aber inhaltlich kritisch wäre, da hier die „Trennlinie“ zwischen einer positiven und einer negativen Bewertung verläuft.

⁴⁰⁵ Vgl. Landis, Richard/Koch, Gary (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: Biometrics, 33.1, S. 159–174.

⁴⁰⁶ Vgl. Wirtz, Markus Antonius/Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.

35 % der Lehrer/innen des analysierten Samples weisen eine „eher positive Einstellung“ zu Kompetenzorientierung auf, während 21 und damit insgesamt knapp 46 % der Lehrer/innen Kompetenzorientierung ablehnen, 21 % sogar stark.

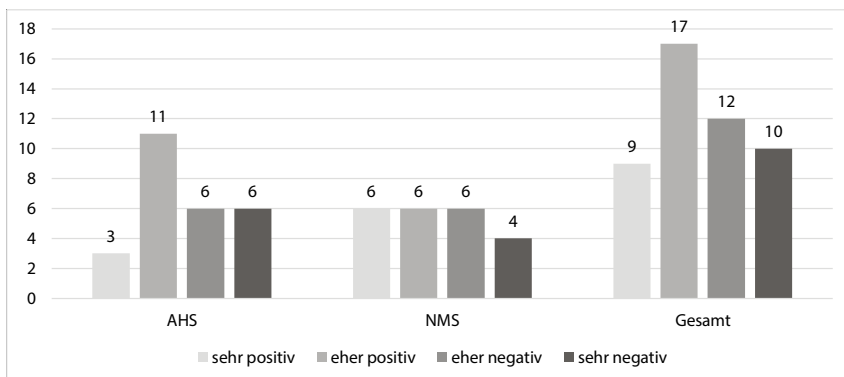


Abbildung 9: Einstellung der interviewten österreichischen Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen (n=48).

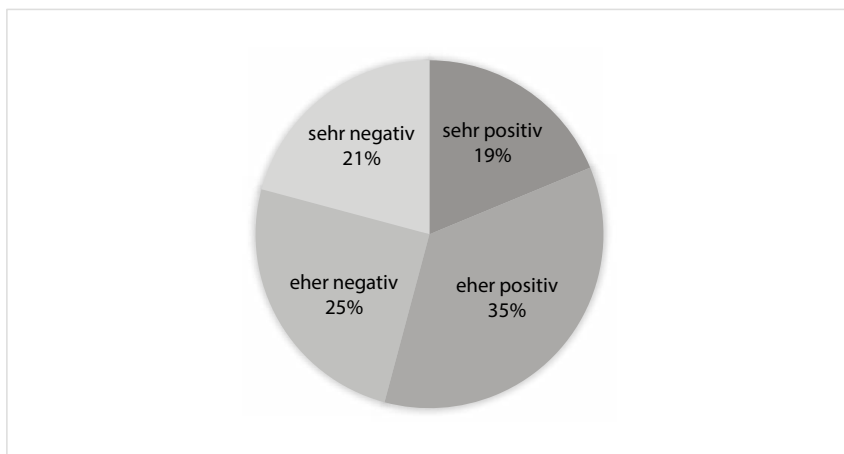


Abbildung 10: Einstellung der interviewten österreichischen Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen (gesamt).

Eine geschlechtsspezifische Auswertung dieser Daten wurde ebenfalls durchgeführt, um zu überprüfen, ob im vorliegenden Sample Unterschiede zwischen den weiblichen und den männlichen Interviewpartnerinnen und -partnern zu erkennen sind. Diese Auswertung, die hinsichtlich der vorliegenden Stichprobe interessante Unterschiede zum Vorschein kommen lässt, führte zu folgender Verteilung.

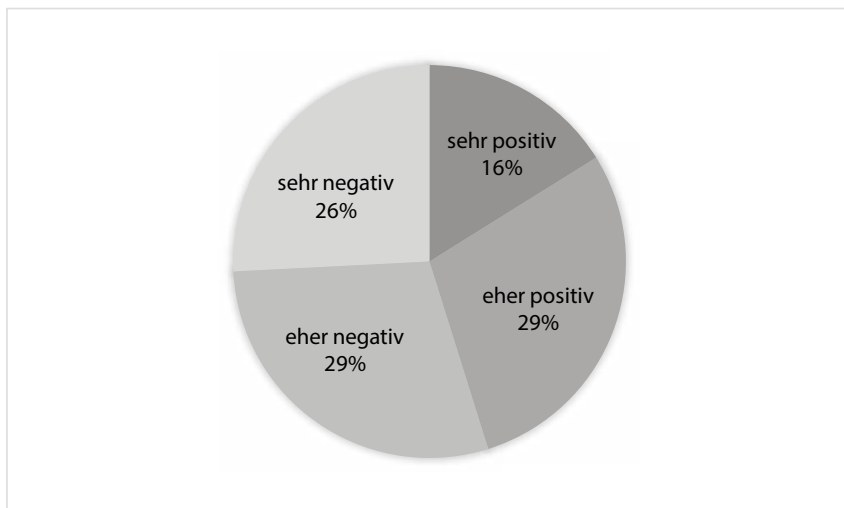


Abbildung 11: Einstellung der interviewten weiblichen Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen (n=31).

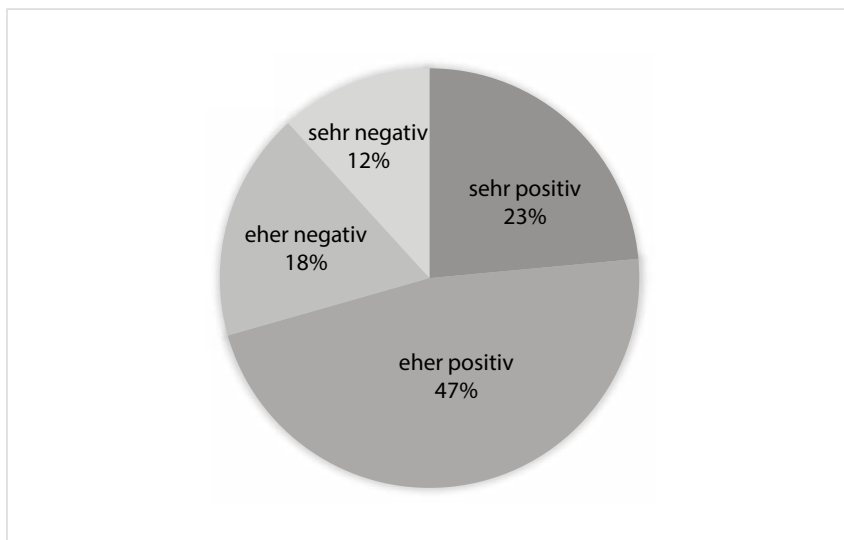


Abbildung 12: Einstellung der interviewten männlichen Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen (n=17).

Während die männlichen Interviewpartner der Kompetenzorientierung überwiegend positiv gegenüberstehen (70% sehr positiv oder eher positiv), zeigt sich bei den weiblichen Interviewpartnerinnen ein anderes Bild. Diese stehen der Kompetenzorientierung sogar überwiegend negativ gegenüber (55% sehr negativ oder negativ). Über ein Viertel der interviewten weiblichen Lehrpersonen zeigt in den Interviews sogar sehr negative Einstellungen hinsichtlich Kompetenzorientierung. Es wäre interessant zu prüfen, ob sich auch in einer repräsentativen Stichprobe geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen und ob die Tendenz ähnlich ist wie bei den interviewten Lehrpersonen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Warum wird Kompetenzorientierung trotz einer offensichtlich positiven Grundstimmung von einem beträchtlichen Teil der interviewten Lehrpersonen abgelehnt? Pichler führte mit österreichischen Lehrpersonen, die positive Zugänge zu Kompetenzorientierung aufwiesen, genauere Untersuchungen durch. Hier soll nun die Gruppe jener, die Kompetenzorientierung ablehnen oder Vorbehalte gegenüber dem Konzept erkennen lassen, einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Dies soll dazu beitragen, solche Lehrpersonen besser zu verstehen und Wege zu eruieren, wie die historische Kompetenzorientierung unter Lehrpersonen mit Vorbehalten besser positioniert werden kann.

4.3 Vorbehalte von Lehrpersonen gegenüber Kompetenzorientierung verstehen

Obwohl in den Interviews positive Zugänge zu dem, was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen, dominieren, zeigt sich, dass (sehr) negative Einstellungen – bisweilen auch Wut und radikale Ablehnung – unter einem beträchtlichen Teil der Lehrpersonen vorhanden sind. Für dieses Kapitel wurden vor allem die Interviews von Lehrpersonen mit negativen Einstellungen vertieft, um die Probleme zu identifizieren und Vorbehalte besser zu verstehen. Dazu sei eingangs das in diesem Zusammenhang zentrale Ergebnis vorgestellt, um dieses in der Folge mit Befunden und umfangreichen Zitaten aus den Interviewtexten zu untermauern.

Ergebnis 4: Vorbehalte gegenüber (historischer) Kompetenzorientierung sind weniger eine Ablehnung des historischen Denkens. Der Ruf des unspezifischen Konstruktes historische Kompetenz ist vielmehr von fachfremden Diskursen beschädigt.

Was sagen die Lehrpersonen in den Interviews generell zum Thema der Ablehnung von Kompetenzorientierung innerhalb der Lehrer/innenschaft? In den fol-

genden Interviewstellen wird unter anderem von einer „Gegenwehr“ und einer generellen „Hatz gegen Kompetenzen an sich“ gesprochen. Eine gehäufte Verwendung von „Kraftausdrücken“ fällt in diesem Zusammenhang auf:

I-N19_m: Ja, also ich glaube, daher kommt diese *extreme Gegenwehr gegen die Kompetenzen*. Und dazu werden das natürlich geflügelte Worte, habe ich eh schon gesagt: die *Fensteraufmach-Kompetenz*, die *Blumengieß-Kompetenz*, den *Sessel-zurückschieben-Kompetenz*. Das ist/.

I: Wobei das ja keine historischen Kompetenzen sind.

B: Nein, das sind keine historischen Kompetenzen, aber das ist dann *allgemein so eine, ja eine Hatz gegen Kompetenzen an sich und dass das ja alles sinnlos ist* und kein Mensch braucht, ja. Und ich glaube, in diesem Fahrwasser wird das dann mitgeschleppt *und sagt man*: Na die *historischen Kompetenzen sind auch für den Hugo*⁴⁰⁷, ja.

In den Interviews wurden Lehrpersonen in manchen Fällen, wo dies in den Gesprächsfluss passte, auch darüber befragt, wie sie die Akzeptanz von Kompetenzorientierung in der Lehrerschaft einschätzen. In diesem Zusammenhang wurden Antworten wie die folgende gegeben: Lehrperson N3_m, welche erst seit Kurzem im Lehrberuf steht, berichtet darüber, dass es unter angehenden Lehrkräften, die sich mit ihr zusammen in der Ausbildung befanden, Vorbehalte gegenüber Kompetenzorientierung gab:

I-N3_m: I: Haben Sie, wenn Sie so in die Lehrerschaft schauen, haben Sie das Gefühl, dass Kompetenzorientierung sehr stark akzeptiert ist?

B: Nein, habe ich ehrlich gesagt nicht. Ich glaube, das wird, so ist mein Eindruck, von oben als verordnet halt gesehen. *Die Stimmung ist glaube ich eher so, das ist halt das Nächste, was einem halt mehr oder weniger eingefallen ist*. Da wird ein bisschen Rücksicht drauf genommen pro forma, aber ich glaube nicht, dass jetzt die große Begeisterung ausbricht, den Eindruck habe ich nicht.

I: [...] Aber Sie meinen, dass es vielleicht deshalb einen schlechten Ruf hat, weil das Gefühl besteht in der Lehrerschaft, dass es von oben verordnet worden ist?

B: Das ist ja eigentlich auch de facto so, oder? *Den Eindruck habe ich halt schon, dass das so aufgenommen wird. Zumindest war das auch bei Kollegen jetzt in der Ausbildung schon so. Natürlich lernt man diese Sachen und so, man denkt*

407 „Für den Hugo“ ist umgangssprachlich und bedeutet so viel wie „sinnlos“.

schon, aba, nee. Aber so was löst halt normalerweise selten Begeisterung aus. Ich sehe es nicht unbedingt nur negativ, man kann sich vielleicht schon manche Sachen da rauspicken. Aber generell, nur Kompetenzen allein, weiß ich nicht, das wird es nicht sein.

In den Interviewprotokollen wurde, wo dies einen sinnvollen Beitrag leistete, auch die Art und Weise der Betonung der Interviewpartner vermerkt. Dazu sei ein Auszug aus folgendem Interview angeführt:

I-N2_f: I: [...] Ich möchte noch auf ein Thema zu sprechen kommen, und zwar ist das momentan so der Hype in der Geschichte, das ist die Kompetenzorientierung.

B: Ja. (negative Betonung)

I: So wie Sie reagieren, haben viele reagiert. (lacht)

B: (lacht) Alle!

I: Alle nicht, aber viele.

[...]

B: Und das ist halt irgendwie so dieses vor, dieser vorgegebene Zwang und das, glaube ich, zipft⁴⁰⁸ halt viele an.

In den Daten zeigt sich auch, dass, obwohl die Lehrpersonen explizit zu historischer Kompetenzorientierung befragt wurden, das Wort Assoziationen auslöste, welche die Fachgrenzen sprengen. So berichtet N18_f von einer Mathematikkollegin:

I-N18_f: Und zum Beispiel also unsere Mathematiklehrerin hat jetzt schon irrsinnig gejamert, dass ihr halt *die Kompetenzen irrsinnig am Hammer*⁴⁰⁹ gehen, weil sie halt in Mathe nicht weiterkommt.

Lehrperson A1_f berichtet von einer Infoveranstaltung zum Thema geschichts-didaktische Kompetenzorientierung im Zusammenhang mit der AHS-Reifeprüfung, bei der Widerstand sowohl von erfahrenen als auch von jüngeren Lehrkräften sichtbar wurde:

408 „Anzipfen“ ist umgangssprachlich österreichisch und bedeutet so viel wie „auf die Nerven gehen“.

409 „Am Hammer gehen“ ist umgangssprachlich österreichisch und bedeutet so viel wie „auf die Nerven gehen“.

I-A1_f: Also, ich kann mich erinnern, voriges Jahr war ich für die Matura, für die mündliche Geschichte-Matura, war ich bei so einem, [...] bei halt, wo wir uns alle getroffen haben, und über die Operatoren, und so, gesprochen haben, und da habe ich mir gedacht, das kann es doch jetzt nicht sein! *Da sitzen Kollegen, ja, so wie ich, die schon 20 Jahre oder was, Geschichte unterrichten, und jetzt auf einmal fangen sie an, das irgendwie neu zu erfinden.* Ich habe dann gesagt, Leute, das haben wir ja eh schon immer gemacht, jetzt nennen wir es halt Skizzieren und Beobachten, ja. Aber im Endeffekt, *ich verstehe das nicht, warum die sich da so schwertun.*

I: *Wer so schwertut?*

B: *Die Kollegen. Sowohl die Alten als auch die Jungen.* Aber ich glaube, die Jungen, die werden da ja eh schon in das hinein geleitet. *Aber da schimpfen die, bah bah, das ist ein Kompetenzending, und Operatoren, und da müssen wir/eigene Listen sind da ja, welche Worte ich da jetzt verwende!* Ja, um Gottes Willen! Dann habe ich gesagt, stellt halt nicht mehr die W-F/wer, was, wann, wo, wie und so, sondern nimmt man halt jetzt ein anderes Wort. *Aber im Endeffekt, gemacht haben wir ja eh immer alle das schon so.*

Lehrkraft N20_m empfindet in diesem Zusammenhang den Widerstand und die häufig geäußerten Klagen gegenüber Kompetenzorientierung als „typisch österreichisch“. ⁴¹⁰ Man würde Kompetenzorientierung deshalb kritisieren, weil das Konzept neu sei, obwohl man es nicht vollständig ablehnen würde (dieses Zitat wurde im Zusammenhang mit der Überprüfung der Interdecoderübereinstimmung schon einmal angeführt. Es wird an dieser Stelle noch einmal angeführt, um inhaltliche Zusammenhänge zu verdeutlichen):

I-N20_m: Alles was eine Veränderung mit sich bringt, ist einmal von vornherein schlecht, das ist so meine persönliche Erfahrung gerade im Schulberuf. Da die Lehrer, die sagen: Jetzt müssen wir das machen und das machen und früher war das ganz anders. *Das ist so das klassisch Österreichische: zuerst einmal sudern*⁴¹¹, *weil wir es können und weil wir es immer schon gelernt haben.*

I: Auf hohem Niveau natürlich.

⁴¹⁰ Es ist ein weit verbreitetes Klischee, dass Österreicher und insbesondere Wiener einen Hang zum Jammern über die Umstände aufweisen. Dieses Klischee wird hier von der Lehrperson aufgegriffen.

⁴¹¹ Umgangssprachlich für „jammern“.

B: Ja, na, teilweise auf hohem Niveau, aber Hauptsache, es ist ein Sudern, ja. *Man sagt, es ist nicht ganz Arschi*⁴¹², ja. Man sagt nicht, es ist leiwand⁴¹³ oder super, *sondern man muss es immer irgendwie negativ färben*. Und so ist es auch da.

So kann festgehalten werden, dass Kompetenzorientierung offensichtlich ein diskutiertes Thema unter den Lehrkräften darstellt. In der Folge soll nun einerseits argumentiert werden, dass die Ablehnung der Kompetenzorientierung in diesem Sinne keine Ablehnung der historischen Kompetenzen darstellt, die ja großteils wenig bekannt zu sein scheinen (siehe die Ausführungen zum Verständnis von Kompetenzorientierung in diesem Buch). Die Ablehnung ist – wie das auch aus verschiedenen bereits zitierten Interviewstellen hervorgeht – stärker eine Reaktion auf atmosphärische Probleme, die mit der Einführung von Kompetenzorientierung ins Schulsystem generell zusammenhängen. In der Folge werden in diesem Sinne einige Befunde vorgestellt.

4.3.1 Zusammenhang zwischen Fachspezifität und Sympathie

Ergebnis 4 – Befund 1: Lehrpersonen der Stichprobe, die dezidiert fachspezifisch argumentiert haben, weisen tendenziell eine sehr positive Einstellung zu Kompetenzorientierung auf.

Analysiert man die Antworten jener Lehrer/innen der Stichprobe, die dezidiert innerhalb des fachspezifischen Denkmodells argumentierten, fällt die große Zustimmung auf, welche Kompetenzorientierung unter diesen Lehrpersonen genießt. Keine dieser Lehrkräfte ließ sehr negative und mehr als die Hälfte ließ sehr positive Einstellungen hinsichtlich Kompetenzorientierung erkennen. Dies macht deutlich, dass die zahlreichen oben angeführten, bisweilen pointiert negativen Aussagen hinsichtlich Kompetenzorientierung allesamt von Lehrpersonen getätigt wurden, welche kein fachspezifisches Verständnis im Zusammenhang mit Kompetenzen aufwiesen (!). Aus diesem doch erstaunlichen Befund lässt sich die Hypothese generieren, dass ein ausgeprägtes fachspezifisches Verständnis von Kompetenzorientierung und Sympathie gegenüber dem Konzept direkt proportional zueinander stehen. Es wäre ein interessantes Unterfangen, die Repräsentativität dieses Befundes anhand einer größeren Stichprobe quantitativ zu untersuchen.

In der Folge wird ausgeführt, auf welche Weise Lehrpersonen, bei denen sich ein fachspezifisches, am kompetenzorientierten Lehrplan ausgerichtetes

⁴¹² Umgangssprachlich für: „Es ist kein vollkommener Schwachsinn.“

⁴¹³ Umgangssprachlich für „toll“.

Denken zeigt, über Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht sprechen. Dabei wird der tendenziell positive Zugang zu Kompetenzorientierung von fachspezifisch denkenden Lehrpersonen ersichtlich:

I-A7_f: Mit dem bin ich eigentlich *sehr zufrieden*, das ist ganz in Ordnung.
Ja. Pro Kompetenzorientierung.

Die fachspezifisch argumentierende Lehrperson A10_m geht davon aus, dass ein kompetenzorientierter Unterricht Sinn macht und Lebensrelevanz besitzt – der Lehrplan wird dabei explizit in diesem Zusammenhang erwähnt:

I-A10_m: Aber wenn man lernt zu denken, Dinge zu hinterfragen, dann ist das doch nicht etwas, was im Leben nicht hilft. *Genau das braucht man im Leben*, dass man versteht, warum es zu etwas gekommen ist, um zu erkennen, was vielleicht in Zukunft sein könnte. Und hier Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume hat, darum geht es. [...] *Aber wenn es wirklich eben Geschichtsunterricht ist oder politischer Bildungsunterricht ist, der auch darauf Wert legt, was er ja tun sollte, auch laut Lehrplänen und so weiter und so fort, na dann hat das sehr wohl Sinn.* Also, ich würde sagen, *braucht man sich nur die Lehrpläne anschauen, jetzt die kompetenzorientierten Lehrpläne und so weiter, da ist das ja alles drinnen.*

Lehrperson A22_m hat sich offensichtlich intensiver mit dem Kompetenzmodell beschäftigt, denkt fachspezifisch und lässt im Interview Begeisterung durchblicken:

I-A22_m: Oder gibt es etwas Erstrebenswertes in meinem Leben, was ich vermisse, was ich brauche? *Da passt Geschichte einfach wunderschön, weil es einfach so viele Möglichkeiten gibt. Und das ist etwas Wunderbares und das ist etwas Wunderschönes eigentlich.* Das sind Sachen, die ich mitgeben möchte, den jungen Menschen. Damit sie für sich die Möglichkeit haben, da später sehr viel selber zu entscheiden. *Also die Bereiche, die immer wieder in den Kompetenzbereich hineinfallen*, gerade in der Politischen Bildung halt. Die Sachen sind für mich tatsächlich, wie ich es dann gelesen habe, dann auch so, dass ich eher so sage ja genau.

I: Wenn du was gelesen hast?

B: Wie ich das Modell gelesen habe.

I: Das Kompetenzmodell/

B: Der österreichischen/

I: Für Politische Bildung?

B: Für Politische Bildung zum Beispiel. Für die Geschichte natürlich auch. Aber gerade bei der Politischen Bildung, weil wir ja gerade das Thema haben, waren das so Sachen, wo ich gesagt habe: „Ja genau.“ *Das ist es, was mich reizt, was zutiefst in mir drinnen steckt. Und das macht mir zum Glück auch relativ viel Freude*, weil ich für mich nicht das Gefühl habe, ich muss hier etwas machen, was eigentlich für mich neu ist oder fremd ist oder noch viel schlimmer, man denkt: „Nein, das passt für mich nicht.“

[...]

Und das ist Kompetenzorientierung, wo ich sage, da kannst du etwas mitnehmen. Die Leute zu befähigen, dass sie wirklich etwas kennen [können]⁴¹⁴. Das ist etwas sehr, sehr Wesentliches. Sehr sehr Tolles.

Die fachspezifisch argumentierende Lehrperson A17_f empfindet zwar das Wort „Kompetenz“ inzwischen als leicht abgenutzt. Zugänge, welche die historische Kompetenzorientierung erschließen, hält sie allerdings für sehr wichtig:

I-A17_f: Also mir geht das Wort [Kompetenz] schon ein bisschen auf die Nerven, das ja inflationär verwendet wird, *aber ich finde schon, dass diese Kompetenzorientierung ihre Berechtigung hat. Und ich finde, es ist ganz wichtig, dass man ein Wahlplakat entschlüsseln kann.* Ich finde es ganz wichtig, dass man einen Text analysieren kann. Ich finde es extrem wichtig, dass man eine politische Karikatur interpretieren kann. Ja. Das sind einfach Dinge, hat ja auch sehr viel mit Medienumgang zu tun, *und ich finde das total wichtig und ich finde, das hat seine Berechtigung.*

Für die fachspezifisch argumentierende Lehrperson A26_m bedeutet Kompetenzorientierung lediglich den „Hausverstand einzusetzen“:

I-A26_m: Und wir müssen sie ja auch nach diesem neuen Maturaformat – kompetenzorientiert heißt das – für mich ist es eigentlich nur Hausverstand. [...] *Ja, ich bin eingestiegen und ich habe in meinem ersten Jahr bereits kompetenzorientiert die Maturafragen vorbereitet. Habe nicht gewusst, dass das jetzt*

414 „Kennen“ wird umgangssprachlich österreichisch als „können“ verstanden. Welches Verb die Lehrperson hier verwenden wollte, kann nicht mehr eruiert werden. Der Kontext deutet eher darauf hin, dass es sich um das Verb „können“ handelt.

neu ist oder so, sondern das war halt meine Idee, wie ich gerne Fragen stellen würde. Ich kenne das auch von der Uni so.

Lehrperson N7_f verbindet das kritische Denken mit Kompetenzorientierung:

I-N7_f: Ich glaube schon, dass das wichtig ist mit den Kompetenzen, weil das eben genau das ist, glaube ich, was uns halt dort hinführt, kritisch nachdenken, nicht alles als gegeben nehmen und so weiter. Aber ich glaube schon, dass man schon vorher Sachwissen braucht, um überhaupt Kompetenzen dann erwerben zu können. Weil ich brauche ja irgendein Arbeitswissen, was vorhanden ist, um auf Dinge eingehen zu können.

Auch Lehrperson N19_m, die sich mit dem Kompetenzmodell näher beschäftigte, sieht einen positiven Einfluss von historischer Kompetenzorientierung auf ihren eigenen Unterricht:

I-N19_m: Ja, eigentlich ist eine gute Idee, ja. Und es führt auch dann weiter, und man sieht schon, wenn man es macht, ich weiß nicht, ob ich so unterrichtet hätte, wie ich das getan hätte ohne diesen Kompetenzkatalog. Es macht einem schon noch mal was bewusst und da hat jemand sehr viel Arbeit hineinsteckt, hier herauszudestillieren, was könnte denn wichtig sein. Und das will ich dann auch nicht einfach in eine Ecke schieben und sagen: Braucht kein Mensch, ja. Also es wäre unfair diesen Menschen gegenüber, die das gemacht haben, ja, und die haben sich ja was dabei gedacht, also.

Lediglich eine Lehrperson jener, die fachspezifisch nach Lehrplan argumentierten, weist eine eher negative Einstellung hinsichtlich der Kompetenzorientierung auf:

I-N3_m: I: Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort [Kompetenzorientierung] hören?

B: Ganz ehrlich? Ich finde, das ist eine Modeströmung im Moment, die in der Didaktik ist. Ich weiß nicht, in zehn Jahren wird vielleicht das abgelöst werden von einem anderen Konzept, schätze ich mal.

[...] Also ich muss sagen, ich habe selber manche Mails oder Texte vom Verfassen dazu gelesen, die vollkommen begeistert sind und so. Ich weiß nicht, ob das in der Praxis so hilfreich ist. Ich finde nicht schlecht, dass es das gibt und so, worauf man vielleicht Wert legen sollte, aber jetzt das als taugliche All-in-Ideologie mehr oder weniger würde ich das jetzt auch nicht sehen. [...]

Natürlich lernt man diese Sachen und so, man denkt schon, aha, nee. Aber so was löst halt normalerweise selten Begeisterung aus. *Ich sehe es nicht unbedingt nur negativ, man kann sich vielleicht schon manche Sachen da rauspicken. Aber generell, nur Kompetenzen allein, weiß ich nicht, das wird es nicht sein.*

Hier wurden nun Zitate all jener Lehrpersonen der Stichprobe angeführt, die definitiv fachspezifisch in den Interviews argumentierten. Die Korrelation von positiven Zugangsweisen zur historischen Kompetenzorientierung mit fachspezifischem Verständnis ist durchaus erstaunlich. In unserer Stichprobe wird also die richtig verstandene historische Kompetenzorientierung kaum abgelehnt – im Gegenteil, sie wird sogar stark befürwortet. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass durch ein besseres Verständnis der historischen Kompetenzorientierung tendenziell auch die Akzeptanz derselben steigt. Die schon einmal in einem anderen Zusammenhang angeführten Aussagen von Lehrperson N19_m deuten ebenfalls darauf hin, dass eine klare fachspezifische Profilierung und vermehrte Vermittlungsanstrengungen im Zusammenhang mit historischem Denken einen wichtigen Schritt zur Erhöhung der Akzeptanz von Kompetenzorientierung darstellen könnte:

I-N19_m: [...] *bin ja auch zuerst kritisch dem gegenüber gestanden, habe mir gedacht: Oh Gott, die Kompetenz von, ich weiß nicht, Fenster aufmachen, Tür zumachen und so, also hunderttausend Kompetenzen. Dann geht man einen Schritt zurück, also ich bin einen Schritt zurückgegangen, habe mir gedacht, na ja wurscht*⁴¹⁵, *jetzt schaue ich es mir einmal genauer an. Und wenn man es sich genauer anschaut, sieht man schon, da steckt schon was dahinter, das sind schon gute Ideen, die da halt in gewisse Worte gegossen worden sind [...]. Dann finde ich die Kompetenzen super.*

[...]

Aber ich meine, wir haben auf der Uni auch viel diskutiert darüber, auch ich mit Kollegen, mit denen ich jetzt gemeinsam studiert habe. *Am Anfang waren viele kritisch, dann haben mich andere überzeugt, dass es eigentlich unterstützend sein kann und ich muss ja nicht alles machen und so und von dem haben ich mich überzeugen lassen und habe mir gedacht, stimmt eigentlich, ja.* Also warum nicht, ja. Was ist verloren, wenn ich das auch noch dazunehme? [...] Die glauben, da liegt jetzt diese Liste von irgendwem, von irgendeiner PH, der die da geschrieben hat von irgendeiner Uni, und die stehen ja nie in der

415 umgangssprachlich für: „egal“

Klasse und die haben keine Ahnung von den Kindern. Und jetzt kommt da eine Excel-Liste her und die glauben, sie können uns jetzt sagen, was wir zu tun haben. Mache ich sicher nicht, und dann kommt diese Trotzreaktion, ich tue es nicht, ich mache es nicht, will ich nicht, ja. Und damit ist die Sache erledigt. Ist schlecht, finde ich, ja. Man muss dem schon offen stehen, ja. *Und es war auch etwas, die Kompetenzen waren auch etwas, was mir nicht gleich in den Kram gepasst hat, aber ich muss einfach sagen, ich habe auch noch nicht genau gewusst zuerst, was da eigentlich dahintersteckt. Und wenn man sich dann beschäftigt damit, dann kann man dem wesentlich entspannter gegenüberstehen und muss keine Angst haben vor den Kompetenzen oder so was, weil das ist ja etwas, was uns hilft als Lehrer, mir zumindestens, finde ich.*

Ergebnis 4 – Befund 2: Vorbehalte gegenüber historischer Kompetenzorientierung sind unter anderem Konsequenz der vielen unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen und Modelle, mit denen Lehrpersonen in der Ausbildung und Praxis konfrontiert werden.

Dieser Befund wird hier zwar explizit noch einmal in diesem Zusammenhang erwähnt, wurde aber schon in Kapitel 4.1 zum Verständnis in Bezug auf Kompetenzen detailliert ausgeführt. Wenn Lehrkräfte das Gefühl haben, etwas nicht zu durchblicken, kann dies zu Abwehrreaktionen führen. Lehrperson A24_f sprach in dem Interview darüber, dass sie kaum definieren kann, was Kompetenz eigentlich sei. Die Frage des Interviewers danach, ob sie der Auffassung ist, dass die von ihr wahrgenommene Unbestimmtheit des Begriffes für die mancherorts anzutreffende Ablehnung des Konzeptes verantwortlich sei, bejaht sie:

I-A24_f: B: Ja, ich glaube an für sich generell, *ich glaube, das ist bei allen Dingen so leichter, wenn man konkret weiß, um was es geht, was da jetzt die Do's und die Do not's quasi, was man jetzt damit anfangen kann und soll und was nicht.* Und ich glaube, *das ist bei dem Begriff noch recht unklar, aber, ja, schauen wir mal.*

4.3.2 Kompetenzorientierung als „von oben verordnet“

Ergebnis 4 – Befund 3: Kompetenzorientierung wird von manchen Lehrpersonen als eine von oben verordnete Modeströmung gesehen.

Die Vorstellung, dass Kompetenzorientierung ein *top-down* durchgesetztes Konzept, welches gerade *en vogue* ist, aber möglicherweise bald wieder verschwinden wird, ist ein häufig wiederkehrendes Motiv in den Interviewtexten. Vorbehalte werden ebenso durch die Vorstellung, die Perspektiven von Lehrkräften würden

insgesamt bei der Ausarbeitung des Kompetenzmodells zu wenig Beachtung gewinnen, genährt:

I-N6_f: *Die kommt und geht wieder. Die kommt und die geht wieder, ja.*

I: Und dann, das bringt gar nichts, mich da jetzt da großartig darauf einzustellen, weil es geht eh wieder und irgendwie/.

B: Das geht wieder vorbei. Wir bekommen jetzt wahrscheinlich ein neues Unterrichtsministerium mit der Besetzung der neuen, na ja Regierungswechsel und so weiter. *Ja und dann wird der nächste Mensch kommen mit seinem Steckenpferd.* Und jeder versucht sich zu profilieren und seinen Fußabdruck auch in der Schulpolitik zu hinterlassen. *Geht vorbei.*

I-A22_m: Aber ich kann das durchaus auch verstehen, dass *manche Kollegen das Gefühl haben nach dem Motto: Jetzt versucht uns das System, das uns jetzt schon sehr viel vorschreibt, wieder etwas vorzuschreiben.*

In ähnlicher Weise argumentiert Lehrperson N3_m in einem schon weiter oben angeführten Zitat. Kompetenzorientierung sei mancherorts wenig akzeptiert, weil es „das Nächste“ sei, das „von oben verordnet“ wird, weil es gerade „pädagogische Mode“ sei. Man nehme nach Lehrperson N3_m allerdings in der Lehrerschaft nur *pro forma* darauf Rücksicht:

I-N3_m: I: Haben Sie, wenn Sie so in die Lehrerschaft schauen, haben Sie das Gefühl, dass Kompetenzorientierung sehr stark akzeptiert ist?

B: *Nein, habe ich ehrlich gesagt nicht.* Ich glaube, das wird, so ist mein Eindruck, *von oben als verordnet halt gesehen. Die Stimmung ist glaube ich eher so, das ist halt das Nächste, was einem halt mehr oder weniger eingefallen ist.* I: [...] Aber Sie meinen, dass es vielleicht deshalb einen schlechten Ruf hat, weil das Gefühl besteht in der Lehrerschaft, dass es von oben verordnet worden ist?

B: *Das ist ja eigentlich auch de facto so, oder?* Den Eindruck habe ich halt schon, dass das so aufgenommen wird. Zumindest war das auch bei Kollegen jetzt in der Ausbildung schon so. Natürlich lernt man diese Sachen und so, man denkt schon, aha, nee. Aber so was löst halt normalerweise selten Begeisterung aus.

I-N4_f: [...] und ich finde, das ist auch eine *pädagogische Mode* momentan, ja, wir hatten schon andere Moden.

I-A18_f: B: Kompetenz. Jetzt, *das ist jetzt ein cooles Wort und das ist wichtig* und das fällt, all diese Sachen fallen halt unter diesen Kompetenzbereich rein.

Lehrperson N10_f ist in der Lehrer/innenbildung tätig. Auch sie argumentiert, dass die Kompetenzorientierung derzeit eine Modeerscheinung sei und bald wieder vergehen könnte:

I-N10_f: [...] eigentlich müssten die Studierenden ja auch über diese Kompetenzmodelle Bescheid wissen, obwohl sie sich ohnehin alle irgendwie ähneln, ich glaube, dass diese Kompetenzentwicklung *so in diesem Zyklus, dem die Didaktik unterworfen ist, irgendwann auch wieder weggeschwemmt werden wird, ja*. Das ist jetzt, weil es durch eine starke Gruppe Didaktiker und Didaktikerinnen vertreten wird, in Österreich ist das sehr präsent, *das kann in zehn Jahren schon wieder ganz anders ausschauen*, ja.

I: So eine Art Blase, die dann wieder zerplatzt.

B: Eine *Welle irgendwo, ja, und die dann wieder abflaut, und dann kommt halt die nächste Welle* und dann kommt vielleicht in 20 Jahren wieder die Kompetenzorientierung, das ist ja auch nicht wirklich neu. Also, das ist/wie gesagt, ich glaube, das sind so Wellenbewegungen. Das wird sich wieder wiederholen, es wird abflauen, es wird sich wiederholen, und es gibt ja jetzt auch schon kritische Stimmen zum FUER-Kompetenzmodell zum Beispiel, ja.

Auch in der Literatur wurden ähnliche Positionen schon vertreten. So wurde beispielsweise von Sander angemerkt, dass es sich bei der Kompetenzorientierung um eine typische „Modeerscheinung“ handeln könnte. Sander spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kompetenzblase“⁴¹⁶ und sieht in der Kompetenzorientierung ähnlich wie in der die 1960er und 1970er Jahre dominierenden Lernzielorientierung eine „Blase“, die in Kürze platzen wird – mit der Folge, dass der Begriff Kompetenz bald nicht mehr so stark wie derzeit den pädagogischen und didaktischen Diskurs bestimmen wird. Für Sander kam es zu einer deutlichen „Überdehnung der Kompetenzorientierung: Kompetenz droht zu einer legitimatorischen Allerweltsformel zu werden, mit der sich alles und nichts begründen lässt.“⁴¹⁷

Lehrperson N2_f denkt, dass es im Zusammenhang mit der Einführung der Kompetenzorientierung Kommunikationsprobleme gegeben habe:

⁴¹⁶ Sander 2013, S. 100+112.

⁴¹⁷ Ebd., S. 112.

I-N2_f: Und ich glaube, *dass das einfach ganz schlecht transportiert wurde seinerzeit, wie uns allen das aufoktroziert wurde*, ja, alles muss in Kompetenzen abgehandelt werden, ob das der Europass ist, den man den Kindern jetzt mit dem Zeugnis mitgeben muss, oder eben ein Schulbuch, das alles in Kompetenzen ausweisen muss oder so. Ich habe das ja jetzt selbst erlebt bei meinem Schulbuch auch, würde es einfach diesen Begriff nicht geben, gäbe es, glaube ich, die gleichen Dinge, die passieren, ja, und alles wäre irgendwie ein bisschen friedlicher gespielt, ja? *So ist halt wirklich für Lehrer, wenn sie hören, Kompetenz ist schon so: ah [negative Betonung]*. Und ich finde, es wäre auch, also ich sehe nicht die Notwendigkeit, warum man das auf einmal so hochgepuscht hat.

Auch Lehrperson A11_f kann unter ihren Kolleginnen und Kollegen eine eher negative Stimmung gegenüber Kompetenzorientierung erkennen und sieht einen Grund dafür in einer „Vorgabe von oben“, die als Kritik aufgefasst wird:

I-A11_f: B: Ja momentan ist es sehr/Ich wollte gerade sagen, es ist sehr negativ behaftet, weil es einem irgendwie so *aufoktroziert* wird [...]. Aber ich glaube, dass sich halt dann viele da irgendwie auf die Zehen gestiegen gefühlt haben, weil sie sich gedacht haben: Na, eigentlich mache ich eh so viel. Und jetzt wird mir von oben her was *aufoktroziert*. Und zum Teil, ich glaube auch nicht, dass alles sinnvoll ist, *was da gekommen ist*, muss ich ehrlich sagen.

Die häufige Verwendung des Verbes „aufoktrozieren“ fällt mit den in diesem Zusammenhang analysierten Aussagen auf. Auch Lehrperson N23_f setzt pro forma Kompetenzorientierung um, obwohl sie vom Nutzen wenig überzeugt ist, weil es ihr eben – so ihr Eindruck – „aufoktroziert“ wurde.

I-N23_f: [...] natürlich macht man es, *es wird uns ja quasi aufoktroziert*, dass das jetzt das Nonplusultra ist und dass *wir das machen müssen*, also macht man es, ja? *Ob das jetzt sehr viel von Nutzen für die Kinder dann unter dem Strich ist, sei dahingestellt, ja?*

Die Lehrperson hat den Eindruck, dass Kompetenzorientierung in diesem Sinne durchgesetzt wird, damit alles mess- und vergleichbar wird:

I-N23_f: [...] wenn ich ehrlich bin. Es ist jedes Jahr, kommt eine Flut an irgendwelchen Neuerungen auf uns zu, die in Wirklichkeit keine Neuerungen

sind, das Kind hat nur einen anderen Namen bekommen, *und unter dem Strich läuft es darauf hinaus, dass man messbar wird, vergleichbar, international, nehme ich an*, halt auch vergleichbar, und deshalb muss das auch alles dokumentiert und abgeprüft werden.

Lehrperson A16_m, selbst in der Lehrer/innenbildung tätig, bringt Kompetenzorientierung in einen Zusammenhang mit einem „aufoktroierten Tunnelblick“:

I-A16_m: Ich muss auch ehrlich sagen, es ist natürlich eine gewisse, ja, Bahn, ein bisschen ein *Tunnelblick, der aufoktroiert wird*, den man auch quasi zulassen muss zu einem gewissen Maß. Also, das war wahrscheinlich jetzt keine so befriedigende Antwort, weil ich tatsächlich nicht wirklich sicher bin, inwiefern mich die Kompetenzen einschränken.

Statt den Begriff „aufoktroiert“ verwenden Lehrpersonen auch andere bisweilen stärker österreichisch bzw. wienerisch geprägte Ausdrücke:

I-A1_f: I: Aber mich interessiert irgendwo, oder ich will herausfinden, was ist passiert, dass das [Kompetenzorientierung] so einen negativen Touch hat?

B: Ich glaube, *weil das halt von oben/von höheren Stellen*, also Stadtschulrat, *weil uns das da so irgendwie so auf das Auge gedrückt wird, ja*. Und dann ja alle glauben, im Unterricht, mache ich das jetzt falsch? Muss das jetzt ganz neu?

I-N18_w: I: Was ist da passiert, dass das so/?

B: Na ja, ich glaube, *uns wurde das einfach übergestülpt ohne jegliche Vorinformation*: Da habt ihr es und da macht! Und ja, wenn man halt von solchen Sachen dann irgendwie *so überfahren* wird und quasi *nicht genau weiß, was man jetzt damit machen soll* und wie man es umsetzen soll.

Lehrpersonen etwas Neues von oben zu verordnen, sei prinzipiell schwierig, meint Lehrperson A15_f:

I-A15_f: B: Ich glaube, es waren die Vorgaben auch. Also was die Matura jetzt zum Beispiel waren die Vorgaben auch sehr, wie soll ich sagen, *die wurden uns aufgesetzt und das war schon das Problem, ja? Lehrern etwas aufzusetzen, das ist immer ganz schwierig, ja?* Dass man einfach vonseiten des Stadtschulrates eine Order bekommt, so ist das durchzuführen und nicht anders und diese Themenpools sind zu behandeln und so. Das ist halt schwierig, ja?

I: Ist das eine Art von Bevormundung?

B: Das war eine Art Bevormundung zum einen, ja. Mit dem konnte ich noch leben, das war jetzt nicht so das Problem. Aber, ja, sich doch dann, oder irgendwie war es schon das Problem, weil du musst ja auch dementsprechend unterrichten. [...] Und ich habe vielleicht diese Musterbeispiele, die wir da bekamen zur kompetenzorientierten Matura, die waren ja teilweise so, dass wir sie als Historiker nicht lösen konnten. Und haben wir uns gedacht, da haben wir ein Problem. Ja, ich glaube, da ist einfach viel schiefgegangen, ja?

I: Einfach so irgendwo Kompetenzorientierung als dieses Obrigkeits/

B: Ja, diese *Vorgaben der Obrigkeit, wo es dann heißt, erfülle die jetzt, ja.*

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass selbst Lehrperson A7_f, welche in den Interviews große Begeisterung bzgl. Kompetenzorientierung gezeigt hat und ein klares fachspezifisches Verständnis aufweist, dies in ähnlicher Weise sieht. Im Laufe des Interviews, während dem – ganz im Sinne der Methode Experteninterview – gegenseitig Positionen ausgetauscht wurden, kam es zu folgendem Gespräch:

I-A7_f: I: Was könnte da/glauben Sie, dass da was schiefgelaufen ist [im Zusammenhang damit, dass Lehrer/innen zwar generell für das kritische Denken sind, aber dennoch oft negative Einstellungen zu Kompetenzorientierung haben]?

B: Also es ist so, wie das mit der Kompetenzorientierung war, *also mit der neuen Matura, die da eingeführt worden ist, dieses Top-down, diese Top-down-Variante, das war nicht schlau und das ist in keinem Bildungssystem schlau. Das kann mir kein Mensch der Welt erzählen, dass das gescheit ist, wenn ich das so mache, ja.* Das muss ich anders machen, andersrum eigentlich. Und da muss ich schauen, dass ich die Leute wirklich auch für das schule. *Wer geht denn in diese Seminare und hört sich das an, was das ist über dieses Wissen. Das sind immer die gleichen Leute, ja.* Das ist einfach so. Und das *ist von oben herunter wird uns jetzt gesagt, was wir machen müssen.*

Die Lehrperson meint weiter, dass die Idee einer Top-down-Durchsetzung mit der Auffassung von Lehrpersonen einhergeht, die entsprechenden Verordnungen kämen von Menschen, welche von der harten Arbeit in der Schulpraxis wenig Ahnung hätten:

I-A7_f: *Und das ist schon einmal schlecht, weil die haben keine Ahnung von meinem Unterricht und ich mache den eh gut und ich lasse mir von keinem sagen, wie ich das/Punkt. Autonomie des Lehrers. Ich mache die Tür zu und mache, was ich will. Und es geht auch keinen was an. [...] Und natürlich gibt es Probleme mit der Kompetenzorientierung, mit der Impleme/also da sind auch Dinge schiefgegangen, das sage ich gar nicht, ja. Und die haben es extrem, ich glaube, sie sind schlecht verkauft worden, habe ich das Gefühl, ja. Da ist nicht mit Lehrern und Lehrerinnen so umgegangen worden, dass das, weiß ich nicht, ein sehr positives Klima erzeugt hat, habe ich das Gefühl. Und da ist viel, viel verloren gegangen. Und den Boden jetzt wiedergutmachen, das ist natürlich umso schwerer, ja. Habe ich das Gefühl. Aber ja, dieses Modell an sich stand sich nicht für/und da kann der Christoph Kühberger⁴¹⁸ schreiben, so viele Bücher er will, das/ [...] Ja, also da kann ich Bücher und Handreichungen schreiben, wenn da jemand mal nein gesagt hat, ist es umso schwerer.*

Dabei herrscht – wie schon gezeigt – unter manchen Lehrenden der Eindruck, dass die Kompetenzorientierung in irgendeiner Weise „gegen die Lehrer“ gerichtet sei oder dass man diese bei der Ausarbeitung nicht eingebunden und gefragt habe. Lehrperson A1_f empfindet daher die CAOHT/EBAHT-Studie, im Zuge derer die Perspektiven der Praxis eingeholt und Lehrpersonen befragt werden, als sehr positiv – dass dies nämlich im Zuge von Reformen und Änderungen im Schulwesen nicht getan würde, empfindet sie als „das Grundübel“ und Ursache einer, wie sie es nennt, „Praxisferne“:

I-A1_f: I: Im besprochenen Zusammenhang, wir haben ja über Schulbücher gesprochen, über Ihren Unterricht, über die Lehrerbildung, über Kompetenzen, haben Sie da das Gefühl, dass Sie da irgendwas noch sagen wollen dazu, was vielleicht jetzt Ihnen noch einfällt?⁴¹⁹

B: *Ich finde das gut, dass, so wie Sie das machen, dass man da jetzt an die Schulen geht und an der Front mal recherchiert, weil ich glaube, das ist das Übel allen/ ja, dass viele Reformen und Änderungen, ja, geschehen dort, und da, die es angeht, die werden gar nicht einbezogen, ja. Sondern/*

⁴¹⁸ Vgl. Kühberger 2013a, 2015; Hellmuth/Kühberger 2016; Bramann u.a. 2018.

⁴¹⁹ Wie bereits erwähnt, wurde am Ende des Interviews den Lehrpersonen stets die Frage gestellt, ob sie noch etwas im besprochenen Zusammenhang sagen möchten. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass gerade durch solche abschließenden Fragen noch einmal wichtige Daten generiert werden können, in welchen die interviewten Personen ihre Relevanzsetzungen besonders offenlegen (Bogner u.a. 2014, S. 61).

I: Diese beiden Welten gehen nicht zusammen, im Endeffekt?

B: Ja, das könnte doch dieser große Topf werden auch.

I: Und Sie haben gesagt, dass/

B: Und dann tun wir alle gemeinsam unsere Kompetenzen/na ja, und ich glaube, das ist auch das Grundübel an allem.

I: Okay. Können Sie das ein bisschen noch ausführen?

B: Ich finde/

I: Das Grundübel ist?

B: *Das Grundübel ist, dass die, die an der Front sind, viel zu wenig gefragt werden, ja. Oder, ja, dass die gar kein/wir stehen in der Klasse, ja. Wir arbeiten mit den Kindern zusammen, ja. Die Herrschaften an den oberen Stellen, die vielleicht auch gute Ideen haben, ja, aber, die sind vielleicht in der Praxis/genau, jetzt habe ich das Wort. Es ist ein bisschen/manche neuen/Neuerungen, die sind sehr praxisfern.*

Ähnlich sieht das Lehrperson A27_f im Übrigen bei der Frage danach, ob sie noch irgendetwas im besprochenen Zusammenhang sagen möchte:

I-A27_f: I: Ja, vielen Dank, wir sind schon relativ am Ende angekommen. Ich wollte Sie noch fragen, im Zusammenhang mit den besprochenen Themen, [...] ob Ihnen da noch irgendwas dazu einfällt, was Sie jetzt einfach so noch sagen möchten, [...] wo Sie sagen, das würde ich noch gerne sagen.

B: *Ja, ich würde mir wünschen, dass die Lehrer viel mehr einbezogen werden in die ganze Entwicklung, die Schule nehmen soll. Also deswegen sind die Lehrer vielleicht auch wegen der Kompetenzorientierung so sauer gewesen, denn an sich ist das ja nichts Schlechtes. Aber ich glaube, man hat so das Gefühl, vom Ministerium oder von allen Stellen werden irgendwelche/schon wieder neue Ideen geboren, ohne mit den Lehrern Rücksprache zu halten, und die Lehrer müssen sich immer danach richten. Und das ist einfach unangenehm. Und vor allem weiß man nie, worauf alles hinsteuert. Es wird alles hundertmal wieder verändert, also da würde ich mir wünschen, dass auf die Lehrer mehr eingegangen wird, und die Lehrer sind ja die Fachleute, die Bescheid wissen. Und da würde ich mir wünschen, dass es mehr Lehrer einbezogen werden.*

I: Wie könnte man das machen, die Lehrer stärker einbeziehen, in welchen Bereichen konkret?

B: Na ja, zum Beispiel bei der neuen Matura-Entwicklung, bei irgendwelchen Lehrplänen und so weiter, *dass dann halt viel mehr Lehrer, die wirklich*

auch viel unterrichten an Schulen, einfach in diese Gremien mit hineinkommen und dort auch was zu melden haben.

I: Sehen Sie da so einen Theorie-Praxis-Gap irgendwie, dass es zwischen Theorie und Praxis, dass das nicht ganz zusammenpasst?

B: Ja, ich glaub schon. *Ich weiß doch nicht, wer sich das alles ausdenkt.* Jetzt zum Beispiel gibt es einen neuen Lehrplan Geschichte. Und da habe ich schon gehört von meiner Kollegin [Name], dass das so irgendwie auch wieder chaotisch und undurchsichtig ist und so weiter. Ja, das ist schon störend.

I: Da würden Sie sich auch wünschen, dass Lehrer, die lange Zeit Erfahrung haben in der Schule, dass die stärker befragt werden?

B: *Genau, und das auch mit entwickeln.* Und auch die Transparenz dann, wie werden gewisse Entscheidungen getroffen, dass das auch transparenter wird.

Lehrperson A10_m, die fachspezifisch denkt und eine „sehr positive“ Einstellung gegenüber Kompetenzorientierung erkennen lässt, ist als Fachgruppenleiter der Schule dafür verantwortlich, den Geschichtskolleginnen und -kollegen Kompetenzorientierung nahezubringen. Er ist davon überzeugt, dass diese bei der nächsten Sitzung die als von oben verordnet empfundenen Neuerungen in Bezug auf den neuen kompetenzorientierten Lehrplan (2016) ablehnen werden. Lehrperson A10_m betont mehrere Male, es wäre diesbezüglich alles „zu schnell“ gegangen:

I-A10_m: B: Das Problem ist, *dass viele sich halt nicht eingebunden gefühlt haben und dass halt die Kommunikation vonseiten des Dienstgebers, der das ja dann verordnet, natürlich äußerst unglücklich läuft immer.* Das kann man ganz einfach so sagen. Und jetzt ist es ja wieder so. Ich denke mir jetzt wieder so, das ist viel zu schnell schon wieder. Ich meine, jetzt macht man diesen Kompetenz/den neuen Lehrplan in der Unterstufe mit den Modulen, wenn Sie es kennen schon, ich habe das eh schon gekannt gestern, was sie uns vorgegeben haben, aber wurscht, ich habe es halt noch einmal angehört. Und mir kommt das, ich weiß schon genau, ich habe *nächste Woche ist Fachkonferenz an der Schule und ich werde das den Kolleginnen und Kollegen erklären und die werden das ablehnen, und zwar deswegen, weil sie es nicht einmal das vorige gemacht haben.*⁴²⁰ Das geht alles zu schnell. Jetzt haben wir gerade, versuchen

420 Hier ist gemeint, dass die im Lehrplan von 2008 vorhandenen fachspezifischen Kompetenzen den Unterricht der besagten Lehrpersonen nicht inspirierten.

wir gerade die kompetenzorientierte Matura auf Schiene zu bringen, das haben sie bei uns an der Schule eh noch nicht geschafft alle [...]. *Und es geht viel zu schnell, und darum lehnen sie es ab, was ich auch verstehe.*

4.3.3 Historische Kompetenzorientierung und der PISA-Schock

Ergebnis 4 – Befund 4: Die Einführung der Kompetenzorientierung wurde unter (Geschichts-)Lehrpersonen als Kritik an ihrer bisherigen Praxis verstanden, insofern als sie im Zusammenhang mit PISA steht.

Es ist bereits in einigen referierten Stellen aus den Interviews durchgeklungen, dass manche in der Einführung der Kompetenzorientierung in das Bildungssystem eine generelle Kritik an der bisherigen „Performance der Lehrer“ erkannten. Dies soll nun weiter vertieft werden. Wie einleitend ausgeführt, wurde Kompetenzorientierung im deutschsprachigen Raum als Reaktion auf nicht zufriedenstellende Ergebnisse bei den PISA-Testungen implementiert. Der Begriff „PISA-Schock“ steht damit im Zusammenhang und wurde in Anlehnung an den vielzitierten „Sputnik-Schock“ geprägt. Der Start des ersten künstlichen Erdsatelliten durch die Sowjetunion im Jahr 1957 hatte eine Verunsicherung in den Bildungssystemen der USA zur Folge und führte zu weitreichenden Änderungen in den dortigen Bildungs- und Lehrplänen. Durch eine stärkere Wissenschaftsorientierung vor allem in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern sollte der „Rückstand“ gegenüber der Sowjetunion aufgeholt werden. Äquivalent dazu bewirkte auch der „PISA-Schock“ nach 2000 eine tiefgreifende Verunsicherung hinsichtlich der Effektivität des Bildungswesens im deutschsprachigen Raum, der in weiterer Folge zur Einführung von Kompetenzorientierung führte (siehe Kapitel 2.1).

Im Zuge des PISA-Schocks waren bald „die Lehrer“ als jene ausgeforscht, die für die vermeintliche Bildungsmisere die Verantwortung tragen, wie das in einem Artikel in der „Zeit online“ am 27.6.2002 auf den Punkt gebracht wurde: „Schuld war nur der Lehrer. Ob Pisa-Schock, Rechtsradikalismus oder Ellenbogenmentalität – unsere Pauker müssen für alles den Kopf hinhalten“⁴²¹. Da die Kompetenzorientierung mit PISA in Verbindung steht und PISA mit „der

421 Lenzen, Dieter (2017): Schuld war nur der Lehrer. Ob Pisa-Schock, Rechtsradikalismus oder Ellenbogenmentalität – unsere Pauker müssen für alles den Kopf hinhalten. Online unter: http://www.zeit.de/2002/27/Schuld_war_nur_der_Lehrer (zuletzt aufgerufen am 18.1.19).

Schuld der Lehrer“ in Zusammenhang gebracht wurde, wird das wahrgenommene „Von-oben-herab“ der Kompetenzorientierung von Geschichtslehrerinnen und -lehrern als eine Kritik an Lehrpersonen interpretiert – und das obwohl Geschichte bei PISA gar nicht getestet wurde. Hier zeigt sich, wie negativ sich fachfremde Diskurse auf Einstellungen hinsichtlich Kompetenzorientierung auswirken und ebenso Einstellungen hinsichtlich historischer Kompetenzorientierung zu beeinflussen vermögen: Lehrperson A22_m argumentiert in den Interviews fachspezifisch und weist „sehr positive“ Einstellungen hinsichtlich Kompetenzorientierung auf. Aus der Sicht dieser Lehrperson sei es allerdings ein Problem, dass Lehrer/innen so wenig Wertschätzung bekommen und dass in diesem Zusammenhang Kompetenzorientierung als massive Kritik an der bisherigen Praxis interpretiert wird:

I-A22_m: B: Diese Wertschätzung, ja? Da wird umgekehrter Weise fragen, *wie viel Wertschätzung kriegen Lehrer momentan?*

I: Gar keine?

B: Nein, dafür hast du keine. Das ist eine schwierige Geschichte und wenn da noch jemand *von oben sagt, das was ihr jetzt gemacht habt, bitte, böse gesagt, bitte vergesst das!*

I: Und ist das in der Kompetenzorientierung so? Hast du das Gefühl, so?

B: Na ja, die *Wertschätzung*, wie wir vorher geredet haben, das Wissen zu betonen, dass das Wissen wichtig ist. Ich glaube, *das hat viele Lehrkräfte massiv vor den Kopf gestoßen*. Zu sagen, dass das Wissen nicht mehr diese Relevanz hat, gerade in Geschichte.

Lehrpersonen A19_m, N4_f, A9_f, A11_f und A15_f erwähnen ebenfalls explizit, dass durch die Einführung der Kompetenzorientierung unter manchen Lehrpersonen – A9_f spricht dabei insbesondere von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen – das Gefühl entstanden sei, dass die Art und Weise, wie sie bis zu diesem Zeitpunkt unterrichtet hatten, kein guter Unterricht gewesen wäre:

I-A19_m: Weil vielleicht ist generell, dass wir/dass man uns immer wieder was Neues auflädt, oder so.

I: Das von oben irgendwas.

B: Wieder immer wieder was Neues.

I: Top-down.

B: *Quasi, was wir bisher gemacht haben, ist nicht gut, dass vielleicht manche Lehrer das Gefühl haben. Ich weiß es nicht.*

I-N4_f: B: Ich glaube, das hat allgemein damit zu tun, so, und jetzt müssen wir jetzt, weil das jetzt, *also da sind die Bildungsstandards jetzt alle gekommen, wahn-sinnig schlecht, also wir müssen kompetenzorientiert unterrichten, und das, was ihr bis jetzt da gemacht habt, das hat irgendwie nicht gepasst, weil sonst könnten ja die Kinder/also, ich sage es jetzt sehr flapsig, sonst würden ja die Kinder besser dastehen, und jetzt das. Und ich glaube, das ist schon so ein bisschen der Frust.*

I-A9_f: [...] ich habe *nicht das Gefühl, dass die jungen Lehrer so eine Abwehrhaltung haben*, ich weiß auch nicht. Aber ich habe das Gefühl, ja das stimmt auch bei uns im Lehrerkollegium, *dass ältere Kollegen das Wort [Kompetenz] hassen mittlerweile*. Und ich glaube, es ist mehr so, ich habe das Gefühl, *sie fühlen sich angegriffen, oder sie fühlen ihren Geschichtsunterricht der letzten Jahre oder Jahrzehnte angegriffen und sagen sich: was hat daran nicht gepasst?* Es war ja immer gut, warum soll ich es jetzt anders machen? Und jetzt fangen da die Jungen an mit ihren Kompetenzen, oder keine Ahnung, und jetzt sollen wir es anders machen und die Kinder lernen nichts mehr und ja, da kommt eh die alte Leier.

I-A11_f: B: Ja, ja, ich habe so das Gefühl also, *man unterstellt einfach, die Lehrer haben, ich weiß es jetzt nicht, im Frontalunterricht ihren Stoff vorgetragen, es gab nie irgendeine Teilnahme der Schüler oder so was*, und jetzt müssen die Schüler auf einmal Dinge können, die aus dieser Unterrichtsform nie hervorgehen würden.

I: Das heißt irgendwie so ein Schwarz-Weiß-Bild wird da jetzt dann irgendwo/?

B: Ich habe schon den Eindruck, dass das so ist.

I: Und dass es fast gegen die Lehrer dann irgendwo gerichtet ist?

B: Ich glaube, *dass sich die Lehrer schon ein bisschen auf die Zehen gestiegen gefühlt haben, sage ich einmal. Also so nach der Devise: Was heißt das, was haben wir bis jetzt gemacht eigentlich? Bis jetzt haben wir die Schüler zu völligen unmündigen und unfähigen Dingen erzogen und jetzt müssen sie irgendwelche Kompetenzen aufweisen. Ich glaube, es scheitert an dem Wort ganz einfach. Dieses Wort Kompetenz, weil das überall auch drinnen ist.*

[...]

Und ich glaube, die, die eh immer so unterrichtet haben, die haben sich gedacht: *Also, war das jetzt alles schlecht, was ich gemacht habe?* Man hat eher so das Gefühl gehabt: *Also bis jetzt habe ich doch eigentlich auch nicht so schlecht unterrichtet, und jetzt muss alles anders sein, weil das war nicht gut,*

was ich gemacht habe, so ungefähr. Also man hat das Gefühl gehabt, das wird irgendwie so, *wie soll man sagen, nicht so gut angesehen, was man bis jetzt gemacht hat*. Und gut ist nur, wenn die Schüler jetzt fünf Arbeitsblätter pro Stunde haben und, weiß ich nicht, mit allen technischen Feinheiten da bombardiert werden. *Also es war so ein bisschen das Gefühl, den Unterricht, den ich bis jetzt gemacht habe, der war eigentlich nicht gut*.

I-A15_f: B: Ich glaube, das hatten manche Kolleginnen und Kollegen, ich persönlich jetzt nicht, aber ich habe das schon genauso gehört. Ja. *Bis jetzt haben wir quasi nicht gut genug gearbeitet, jetzt müssen wir schauen, dass wir endlich das Richtige machen*. Ja, genau.

Diese Informationen aus den Interviews aufgreifend, wurde im Interview N28_m, das in der Endphase der Datenerhebung durchgeführt wurde, mit einer in der Lehrer/innenbildung tätigen Lehrperson die Abwehrhaltung gegenüber Kompetenzen in manchen Kreisen besprochen. Dabei argumentiert N28_m in eine ähnliche Richtung wie Lehrperson A11_f in dem oben angeführten Zitat („Ich glaube, es scheitert an dem Wort ganz einfach. Dieses Wort Kompetenz, weil das überall auch drinnen ist“):

I-N28_m: I: Weil Sie ja die Kompetenz angesprochen haben: Es ist ja so, dass sehr viele Lehrer, Geschichtslehrer vor allem – also ich weiß das von Geschichtslehrern – eine große Abneigung haben gegen diesen Begriff Kompetenzorientierung. Was glauben Sie, was da passiert ist?

B: *Die Frage ist: Ist es der Begriff oder ist es der Inhalt?*

Diese Frage scheint eine zentrale Frage zu sein. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie – insbesondere, wenn man die weiter unten referierten Ergebnisse hinsichtlich der epistemologischen Überzeugungen der Lehrpersonen in Betracht zieht – deuten darauf hin, dass generell nicht der Inhalt der historischen Kompetenzorientierung abgelehnt wird, sondern vielmehr der hochgradig aufgeladene, aber dennoch irgendwie als unklar empfundene Begriff „Kompetenz“ mit den vielfältigen damit verbundenen Assoziationen.

4.3.4 Kompetenzen könnten das Wissen verdrängen

Ergebnis 4 – Befund 5: Zahlreiche Lehrpersonen sehen die Verdrängung von inhaltlichem Faktenwissen durch die Kompetenzorientierung kritisch. Auch wird die Sorge bekundet, dass in diesem Zusammenhang die mündliche Reifeprüfung an Substanz verlieren würde.

Wie an anderer Stelle gezeigt, ist innerhalb der Philosophie des Faches der analysierten Geschichtslehrpersonen der Aufbau von Basiswissen im Sinne von inhaltlichem Faktenwissen bzw. von chronologischem Wissen ein zentrales Anliegen. Auf die Frage, was Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist, wurde von mehr als der Hälfte der Lehrpersonen – insbesondere jenen aus dem Gymnasium – in irgendeiner Weise auf Wissensaufbau verwiesen – konzeptionelles Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen spielten dabei kaum eine Rolle.⁴²² Dementsprechend wurde die Befürchtung, dass Kompetenzorientierung das inhaltliche Wissen verdrängen und dass Abschlussprüfungen im Fach Geschichte zu reinen Meinungsbekundungen über Sachverhalte verkommen würden, ohne dass diese eine fundierte Wissensbasis hätten, auch immer wieder in den Interviews genannt. Auch hier zeigt sich, dass es nicht historisches Denken ist, welches die Lehrpersonen ablehnen, sondern dass der allgemeine und in vielen Fächern vorhandene Diskurs über die Bedeutung des inhaltlichen Faktenwissens Irritationen hervorruft.

Lehrperson N10_f ist in der Lehrer/innenbildung sehr aktiv und spricht in dem folgenden Interviewsegment über ihre diesbezüglichen Erfahrungen:

I-N10_f: I: Wie sehen Sie das im Zusammenhang mit Wissen, also der Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenzen?

B: *Das ist der Kritikpunkt vieler Lehrer und Lehrerinnen, ja, dass sie sagen, wenn ich nur, unter Anführungszeichen, kompetenzorientiert arbeite, dann bleibt mir ja der Stoff über, also wenn ich jetzt eine Bildanalyse zum Beispiel [unverständlich], der absolut klassische Bildanalyse halt, ja, mit Symbolen, und, und, und, dann kann ich ja nicht ordentlich über den Absolutismus sprechen und über Schloss Versailles, und, und, und, was nicht stimmt, was aber so gesehen wird. Na ja, also ich glaube, dass im Moment viele Lehrer und Lehrerinnen glauben, sie müssen sich entscheiden. Entweder ich mache, unter Anführungsstrichen, Stoff, ja, oder/und komme mit meinem Buch weiter, oder komme mit dem, was ich halt vorhabe, weiter, oder ich arbeite kompetenzorientiert. Dass das aber zusammenhängt eigentlich, im Grunde genommen, ich glaube, das geht an vielen vorüber.*

Als Lehrperson A2_m gefragt wurde, warum sie denkt, dass viele Lehrkräfte ein Problem haben mit der Kompetenzorientierung, antwortet sie, dass es bei der

422 Bernhard 2021.

Einführung des Konzeptes im Hinblick auf die Relativierung von Wissen zu Übertreibungen gekommen sei:

A2_m: I: Wieso glauben Sie, dass so viele Lehrer so ein Problem damit haben, mit der Kompetenz? [...]

B: Ich glaube das eben, weil das früher vernachlässigt worden ist und jetzt so diese, die, sozusagen *der Pendel auf die andere Seite ausschlägt und jetzt sehr betont wird, diese Kompetenzorientierung, dass eben manche das übertreiben mit der Kompetenzorientierung und das so ausspielen dann gegenüber den Inhalt.*

Lehrperson A11_f wurde im Interview direkt auf eigene Vorbehalte gegenüber Kompetenzorientierung angesprochen. Sie hat den Eindruck, dass nun „keine Wissensfragen mehr gestellt werden dürfen“ und drückt diesbezüglich ihr Unverständnis aus:

I-A11_f: I: Zum Beispiel, was ist/womit können Sie weniger [im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung]?

B: Also womit ich weniger kann, ist, dass man zum Beispiel bei den Büchern gibt es jetzt hinten immer so Kompetenzchecks oder so was. Und man hat das Gefühl also, das ist das Wesentliche von einem ganzen Kapitel, was der Schüler können muss. Er muss diese kompetenzorientierten Fragen da hinten beantworten können. Ob er jetzt die Zusammenhänge, die vorne erklärt sind und so weiter, verstanden hat, das ist jetzt weniger interessant. Also es geht nur mehr um diese, um ja, um dieses Abfragen von irgendwelchen Fertigkeiten eher. *Und ein bisschen habe ich schon das Gefühl, das muss ich schon sagen, auch das Wissen – also man darf ja keine Wissensfragen eigentlich mehr stellen. Und ich denke mir, was ist so böse, wenn ein Schüler was weiß zu einem Thema? Warum darf ich das nicht abfragen? Was ist da so negativ dran?* Ich meine, ich frage ihn eh nicht, von wann bis wann hat der zweite Punische Krieg gedauert oder irgend so was. Aber was ist jetzt prinzipiell an Wissensfragen so schlecht? Also, es ist viel mehr interpretiere und analysiere und so weiter. Aber dass man sagt: Sag mir einmal, wie hat die ganze Geschichte überhaupt ausgesehen. Das ist ja in den Maturafragen, eigentlich soll es nicht mehr drinnen sein.

Lehrperson A3_f verweist auf ihre Wahrnehmung, dass es Strömungen innerhalb der Kompetenzorientierung gäbe, in denen die Inhalte zu stark relativiert würden.

I-A3_f: B: Und ich finde, also wenn man jetzt so nennen/*Es gibt irgendwie so Kompetenzorientierung, sodass die Inhalte darunter leiden.* Ich finde trotzdem, sind die Diskussionen, schon wieder reingehören würde, *die Inhalte haben auch ihren Wert.*

Lehrperson N7_f steht der Kompetenzorientierung grundsätzlich positiv gegenüber. Ideen aus manchen Didaktik-Seminaren, in denen ihrer Erfahrung nach die Kompetenzen dem Wissen vorgezogen werden, kann sie allerdings nicht nachvollziehen:

N7_f: B: Ich glaube schon, dass das wichtig ist mit den Kompetenzen, weil das eben genau das ist, glaube ich, was uns halt dort hinführt, kritisch nachdenken, nicht alles als gegeben nehmen und so weiter. Aber ich glaube schon, dass man schon vorher Sachwissen braucht, um überhaupt Kompetenzen dann erwerben zu können. Weil ich brauche ja irgendein Arbeitswissen, was vorhanden ist, um auf Dinge eingehen zu können. *Weil ich gemerkt habe eigentlich, dass das ja, glaube ich, umgekehrt sein sollte, zuerst die Kompetenzen und dann das Arbeitswissen, aber ich weiß nicht, wie ich es unterrichten könnte, dass es so passiert.*

I: Wo haben Sie das her oder haben Sie in der Ausbildung bekommen?

B: *Wir waren mal in so einem Didaktik-Seminar, das habe ich mitgenommen.*

I: Also zuerst sozusagen die Kompetenzen und dann erst irgendwie das Wissen, das haben Sie so mitbekommen?

B: Genau, ja, ja.

I: Und das ist für Sie irgendwie unrealistisch und es hat niemand geschreit erklärt oder so?

B: Also für mich, *ich wüsste nicht, wie ich das so unterrichten sollte. Wie kann ich mit Kompetenzen arbeiten, wenn kein Arbeitswissen vorhanden ist, auf was kann ich da zurückgreifen?* Das weiß ich nicht, wie ich das didaktisch machen sollte.

I: Einfach, das sind Dinge im Zusammenhang mit der Kommunikation von Kompetenz, die sind einfach nur ungeklärt geblieben?

B: Genau.

Des Öfteren wird in den Interviews erwähnt, dass die Einführung von Kompetenzorientierung (so wie sie zum Beispiel für die Reifeprüfung gefordert ist) zu leerem Gerede, reiner Meinungsbekundung, „heißer Luft“, Inhaltsleere etc. in den Prüfungsantworten der Schüler/innen geführt hätte. Die entsprechenden Textstellen, die zum Teil in anderen Zusammenhängen schon in dem vorliegenden Buch angeführt wurden, sprechen alle für sich selbst und seien in der Folge

als umfassender Beleg für den einleitend genannten Befund angeführt. Wenn Lehrperson A13_m betont, dass sie sich „bewusst fachfremde Maturen angehört“ hat und zu dem Ergebnis gekommen ist, dass es dort „dasselbe“ sei, wird wieder deutlich, dass sich die Vorbehalte nicht auf das historische Denken beziehen, sondern von allgemeinen Diskursen um Kompetenzen gespeist sind:

I-A13_m: Ich muss erst etwas wissen. Denn nur, wenn ich etwas weiß, kann ich etwas kritisch hinterfragen. Ohne etwas zu wissen/Ich kann in der Chemie überhaupt nichts kritisch hinterfragen, weil ich keine Ahnung von Chemie habe. Das heißt, ich brauche den Grundstock/Natürlich die Kompetenzen: Wie sehe ich mir eine Karte an? Was mache ich mit einem Bild? Und so weiter und fort. Das macht man im Laufe der Zeit klarerweise. *Aber so wie das in der Matura – vielleicht habe es nur ich schlecht verstanden, das mag natürlich genauso gut sein – bei der Matura gefordert wird, ist das für mich heiße Luft.* Ich habe mir auch bewusst fachfremde Maturen angehört, und ich hatte den Eindruck, das ist dasselbe. Das ist dann so: *Er gibt ein bisschen Fakten, und dann ist der Rest/dann erzählt er, nicht? Da kann er dann je nachdem, sind sie sprachlich gut drauf, schneiden sie besser ab. Sind sie mundfaul oder nicht so gut drauf, ist es ein bisschen schwächer.* Ich habe das ganze System/Das große Ganze habe ich nicht verstanden.

I: Insgesamt, was die Kompetenzen/

B: Ja.

I-A13_m: I: Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort „Kompetenzorientierung“ hören?

B: Die neue *Matura*. Früher hat ein Kandidat zehn Minuten zu zwei Fragen – eine hat er ausgewählt aus den zwei Kernstofffragen und ein Spezialgebiet, das er ja vorbereitet hat – zehn, 15 Minuten fachlich reproduziert, eingeordnet, aber auch Querverbindungen, Überblicke geschaffen. *Heute macht er das maximal fünf Minuten und die anderen zehn Minuten ist heiße Luft.* So: „Na, und das ist jetzt das Bild, und was kannst du dir darunter vorstellen?“ Das ist doch alles Schwachsinn.

I-A20_f: Also prinzipiell glaube ich, natürlich ist es wichtig, Kompetenzen zu erwerben, keine Frage. Genauso gut glaube ich, dass es aber wichtig ist, um über ein Thema kompetent zu sprechen zu können, brauche ich das Wissen, das habe ich vorhin schon gesagt. *Also ohne Wissen, ich kann nicht/ich habe dann leider bei der Matura, da hast du dann die Blender, die daherkommen, die*

kriegen eine dreiteilige Frage, da haben sie die Quelle dabei, da bin ich ein bisschen kritisch und dann habe ich das schön formuliert und der steht da und redet. Was kostet die Welt, ja? Und habe halt dann die dabei, die sich da relativ schwierig tun, das heißt, ich bin schon der Meinung, dass das Wissen, also, dass quasi da schon auch was dahinter sein muss, dass ich erst wirklich dann gut kompetent mittels einer Quelle mich ausdrücken kann, wenn ich auch das Hintergrundwissen habe. Also ich glaube, deswegen muss man das beides haben. Für die Stunde selber, was ich mir momentan ganz schwer tue in diesem neuen Paradigmenwechsel da, ist, wie ich sie übe. Denn ich habe vorhin gesagt, ich bin jemand, der so ziemlich alles spannend findet. Und ich habe ein Riesenproblem damit, Mut zur Lücke zu haben, Dinge wegzulassen. Und da kann ich nach dem 27. Seminar vom, mit Mittnick⁴²³ gehen, der sagt: Sie haben ja nur so und so viele Stunden und der sagt: Lassen Sie das aus, kübeln Sie es weg. Wissen Sie, was ich meine? Tu ich mir trotzdem schwer damit. Ich, meine Erfahrung ist, dass die Kollegen, die jetzt nachkommen, meine jungen Kolleginnen, ich habe da voriges Jahr ausnahmsweise einen Unterrichtspraktikanten, obwohl ich die Ausbildung gar nicht habe, aber da ist was schiefgelaufen, dann geht ja alles. Dann habe ich den Unterrichtspraktikanten gehabt. Also alle, die jetzt nachkommen und meine jungen Kolleginnen, die jetzt in Geschichte schon eingestiegen sind, die kennen es ja nicht mehr anders. Die hat einmal gesagt zu mir, eine junge Kollegin: Du, natürlich bin ich schneller als du, weil ich habe nicht so viel zum Sagen. Hat die gesagt.

I-A2_m: Also gerade in Geschichte haben wir ja jetzt in Zusammenhang mit der neuen Matura, wo ja, die neue Matura hat ja auch, *bei der mündlichen Matura ist ja auch die Kompetenzorientierung verankert*, und da haben wir innerhalb von der Arbeitsgemeinschaft Geschichte, haben wir ja so Modellfragen bekommen im Vorfeld der Einführung der neuen Matura. *Und, na ja, also da waren Fragen dabei, wo eigentlich das, was der Schüler über ein gewisses Thema wissen sollte, schon mit der Frage drinnen steht und er dann nur irgendeine Meinung dazu äußern soll.* Und das ist natürlich gerade das, wo ich meine, dass da nicht wirklich eine Kompetenz überprüft wird. Weil über irgend etwas reden, okay, ja, das kann Gold wert, *aber man müsste ja dann argumentieren können, mit irgendwelchen Fakten.* Und wenn alle Fakten schon drinnen stehen in der Angabe, etwa, weil eine Quelle zitiert wird, wo das alles

423 Philipp Mittnick ist Geschichtsdidaktiker an der PH Wien und hält in Wien Lehrerfortbildungsseminare zum Thema Kompetenzorientierung.

drinnen ist, im Lehrbuch zum Beispiel auch, oder da. Also woher soll der Schüler, oder die anderen, irgendwelche Fakten haben, die er da dagegen halten kann, oder das stützen kann, was da drinnen ist. *Also da, und ich glaube, deswegen ist da der Eindruck entstanden, mehr Kompetenzorientierung, die sollen ja dann nur irgendeine Meinung abgeben und nichts mehr an Fakten wissen.* Aber das wäre gerade das Umgekehrte, dass man gerade die Kompetenz unter Beweis stellt. Das Wissen, das man sich angeeignet hat, eben auf einen bestimmte neue Fragestellung anwenden kann. Darin erblicke ich die, ja die Kompetenz und da, finde ich, ist es auch sinnvoll, dass die Schüler das können sollen.

I-A3_f: Also ich sehe auch immer in der Matura jetzt, also es ist halt, dass man sagt, man soll sich auf diesen dritten Punkt, auf diese Beurteilung, Analyse und der Schüler soll sich darauf eigentlich, man soll sich darauf konzentrieren. Und dass quasi, das wenigst Wichtigste ist die Reproduktion. Und dann denke ich mir halt, na ja, *aber was machen wir in Geschichte. Es ist halt einfach ganz viel Reproduzieren. Und das ist, Wissen zu sammeln und auch irgendwie wiederzugeben.* Und das ist auch ein Können. Und das ist auch, sich die Sachen zu merken oder auch wiederzugeben, finde ich, ist wichtig. Und sollte auch, finde ich, einen Stellenwert haben. Nicht nur eine Quelle zu bekommen und darüber diskutieren zu können und *die eigene Meinung wiederzugeben.* Sondern, ist auch, ist schön, aber wenn ich das Wissen davor nicht habe, werde ich mit der Quelle auch nicht viel anfangen können. Und das finde ich, ich finde, *das ist bei uns im Moment zu viel. Das ist wirklich, die Inhalte verlieren irgendwie so an Wert.*

I-A13_m: I: Also Kompetenzorientierung tun Sie auch verbinden mit einer Nivellierung nach unten in irgendeiner Weise?

B: Ja! Weil ich den Eindruck habe, wie gesagt, *zum Beispiel bei der Matura oder auch dieses: „Na? Was glaubst du? Sieh dir das Bild an!“ Das kann ich schon machen hier und da, aber das kann nicht das Hauptkriterium/Sieh, wie hat sich der gefühlt glaubst du? Und so weiter. Das ist mir zu wenig.* Wie gesagt: *Zuerst brauche ich das Fachwissen und dann wie/diese Was-wäre-wenn-Geschichte – wohlgermerkt nicht in der Unterstufe – dann kann ich daraus etwas schaffen.*

I-A15_f: I: Und da gibt es jetzt *einige, die meinen, dass das total wichtig ist, dass Schüler eben Kompetenzen lernen, und andere finden, dass dabei das Wissen auf der Strecke bleibt.* Wie sehen Sie diesen Zusammenhang?

B: Ich sehe das auch. *Ich hatte voriges Jahr Geschichtematura schon mit kompetenzorientierten Fragen.* Da sind sogar zehn von 16 Schülern angetreten in Geschichte und *ich hatte wirklich bei der Zusammenstellung der Fragen das Gefühl, dass die Schüler nicht das präsentieren können, was sie eigentlich wissen. Und genau auf das sind sie stolz.* Und in der Geschichte darüber hinaus zu arbeiten, ja, was eigentlich kompetenzorientiert wäre, halte ich für nahezu unmöglich, ja? Gerade in Geschichte. Geschichte ist für mich ein Fach, wo ich diese Kompetenzen sehr infrage stelle.

I-A26_m: I: *Auf der einen Seite* sagen viele, dass *Kompetenzen sind total wichtig.* Auf der anderen Seite meinen andere, dass da *das Wissen auf der Strecke bleibt.* Wie würden Sie das sehen?

B: Können wir ganz kurz unterbrechen? [...] *Also das ist auch bei uns ein heißes Thema, weil viele sagen, dass so wie Sie schon in der Frage angemerkt haben, dass die Fakten auf der Strecke bleiben.* Jetzt haben wir hier den Zugang und wir haben ein zusätzliches Problem mit den Fakten und mit der Zeit, weil durch die modulare Oberstufe haben wir eine halbe Geschichtsstunde weniger pro Schuljahr für die Kinder. Das heißt auf gut Deutsch, wir haben noch weniger Zeit, um diese Basic Facts wiederzugeben.

Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Aussagen in den Interviews, welche um das Thema Wissen vs. Kompetenzen kreisen. Um zu belegen, dass es sich dabei um einen zentralen Vorbehalt handelt, der offensichtlich zahlreiche Lehrpersonen bewegt, werden die entsprechenden Textstellen in der Folge angeführt und damit wird der Ergebnisteil der Arbeit abgeschlossen. Auch hier kann es sein, dass einzelne Interviewzitate in anderen Zusammenhängen schon einmal im bisherigen Text angeführt wurden. In der Folge werden manche Aussagen der Lehrpersonen ein zweites Mal angeführt, um einen anderen Sachverhalt zu verdeutlichen. Es werden daher weitere Aussagen aus den Interviews angeführt, die darauf hindeuten, dass die interviewten Lehrpersonen oder deren Kolleginnen oder Kollegen eine Verdrängung von Wissen durch die Kompetenzorientierung kritisch sehen.

I-A21_m: [...] das *Wissen kommt auf alle Fälle zu kurz, im Moment.*

I-A22_m: I: Und ist das in der Kompetenzorientierung so? Hast du das Gefühl, so?

B: Na ja, die Wertschätzung, wie wir vorher geredet haben, das Wissen zu betonen, dass das Wissen wichtig ist. *Ich glaube, das hat viele Lehrkräfte mas-*

siv vor den Kopf gestoßen. Zu sagen, dass das Wissen nicht mehr diese Relevanz hat, gerade in Geschichte.

I-N3_m: *Bevor das kommt, muss man halt, finde ich, ein Fachwissen haben.* Das ist halt meine Meinung dazu.

I: Also zuerst sozusagen sein Fachwissen aufbauen und dann kann man/

B: *Dann kann man kritische Quellen analysieren und so weiter. Das darf halt nur nicht an erster Stelle, da wäre ja jeder überfordert.* Wenn Sie mir jetzt ein Bild zeigen zur chinesischen Ming Dynastie und ich muss das analysieren ohne Wissen, würde ich Probleme haben. Genauso würde es jedem Schüler gehen. *Also ich finde schon, der Grundbaustein muss da sein, dass man sich damit beschäftigt hat, und dann erst kann man in die genauere Umsetzung dann gehen, dass es man es auch kritisch beleuchtet.* Wie soll man das auch anders machen können.

I-A4_m: Aber – die Kompetenzorientierung darf das Grundlagenwissen nicht verdrängen. Das Grundlagenwissen ist die Voraussetzung für die Kompetenzorientierung. Also präzise Antwort auf Ihre Frage, ja. Wenn ich nicht weiß, wie die Französische Revolution abgelaufen ist, kann ich nicht über die Staatsformen der Französischen Revolution reden.

I-N18_f: I: Also Sie würden auch einem jungen Lehrer jetzt nicht raten, also Sie würden nicht sagen, dass das sehr viel bringt, sich mit dem [der Kompetenzorientierung] zu beschäftigen, weil sie es vielleicht eh irgendwie/?

B: Na ich denke mir, man soll nicht so dran picken, ja, weil es ja quasi um was anderes auch geht, ja. *Wenn ich jetzt nur die Kompetenzen im Auge habe, ja, und nur, wenn ich nur an den Kompetenzen arbeite, dann denke ich mir, kommen die Inhalte im Geschichteunterricht zu kurz, ja.* Also man muss da schon eine gewisse Mischung finden. Also ich denke mir, am besten ist es, wenn ich weiß, wenn ich sage: Okay, ich verpacke meine Inhalte in die und die Kompetenz und setze sie mit dieser Kompetenz um, ja. Weil wenn ich jetzt nur auf die Kompetenzorientierung hingehe, dann komme ich ja nicht weiter.

I-A15_f: B: Wieso das so ist, weiß ich nicht. Ich glaube, ich erlebe es auch so, dass es in Deutsch durchaus machbar möglich und sogar gut ist, ja? Und *warum es in der Geschichte nicht funktioniert oder meines Erachtens schlecht funktioniert, das weiß ich nicht.* Aber das liegt wahrscheinlich daran, weil es ein-

fach ein Fach ist, das so komplex ist, dass es fast unmöglich ist, daran so zu arbeiten. Ich glaube, und das ist einfach, ja, *ich glaube, es bleibt schon das Wissen zum Teil auch auf der Strecke. So ein Mittelmaß zu finden, das wäre das Optimale.*

I-A22_m: B: Das herauszudestillieren ist dann halt das Wesentliche. Das Modell sagt mir dann, ich bin auf Ebene zwei quasi. Aber das ist das, was tatsächlich sehr spannend ist, und dann finde ich es trotzdem in der Geschichte und da finde ich zum Beispiel, weil wir immer darüber geredet haben, *die Kritik von Kolleginnen und Kollegen quasi an diesem Neuen, immer wieder/*

I: Am Neuen?

B: Am neuen Lehrplan. An dem neuen/an dem Kompetenzmodell quasi/

I: Okay. An der Kompetenzorientierung, als solche/

B: Genau und an dem/an der Sache mit dem, *die Chronologie, wo das Gefühl ist, dass die Chronologie verschwindet. Diese Chronologie.*

I-A25_m: B: Natürlich bleibt dann in manchen Bereichen mehr die Individualität auf der Strecke. Das Wissen wahrscheinlich, je nachdem, wie ich die Fragen stelle. Also ich kann, glaube ich, dasselbe Wissen noch immer abfragen, auch bei der Kompetenzorientierung. Also ich kann ja die Frage so formulieren und sagen: Ich muss etwas trotz dem Wissen einbringen. *Aber für viele ist das natürlich auch eine Möglichkeit, dass sie sagen: Okay, Wissen wird mehr oder weniger zurückgedrängt. Ich muss mit Quellen umgehen können. Muss irgendeinen Film ein bisschen kennen oder sonstiges. Dass das Wissen mehr oder weniger zurückgedrängt wird, wie ich es anlege.* Ich glaube, ich habe überall meine Möglichkeiten, das zu machen. Wir haben jetzt gesagt: Okay, Kompetenzen sind nur schlecht und früher war alles besser.

A27_f: B: Ja, alles was einem aufgezwungen wird von oben, ist einem lästig. Aber ich muss sagen, ich habe das recht verinnerlicht. *Ich finde es jetzt nicht so scheußlich oder was. Ich finde es nur scheußlich, wenn man eben wirklich jetzt das Faktenwissen völlig außer Acht lässt, das ist sinnlos.* Aber ansonsten finde ich das eigentlich nicht so schlecht.

I-A17_f: B: Es stimmt überhaupt nicht, dass die Kompetenzen das Sach- und Fachwissen verdrängen. Es gibt eine politische *Sachkompetenz*, es gibt eine historische *Sachkompetenz* und da ist *einfach das Faktenwissen.*

I-A13_m: B: Ja, das ist jetzt, sagen wir auf Rang zwei ist wichtig, dass ich grob/also den Überblick habe. *Ich halte auch sehr viel vom chronologisch geführten Unterricht*, also Geschichtsunterricht. *Diese neuen Ideen, da machen wir jetzt ein bisschen da und/also das finde ich vollkommen sinnlos, wenn sie es nicht einordnen können.* Ich meine, wann wurde das Rad erfunden? Keine Ahnung. Aber das ist mit dem Computer und dem Handy gleichzeitig im Unterricht. Das führt zu nichts. *Sie müssen einmal die Chronologie erkannt haben*, und wenn sie das/dann kann man in der Oberstufe, dann in den Schwerpunkt da hineingehen.

I-A24_f: B: Und auch *in Fortbildungen*, dass eher so diese *Gliederung*, diese *Eingliederung* in Epochen, dass das die Schüler eventuell dann, ja, verunsichert, beziehungsweise dann irgendwie so festnagelt. *Ich sehe das ein bisschen anders*, ich finde, dass die *Eingliederung in Epochen* den Schülern den *Halt* gibt, dass sie wissen, ah okay, zu der Zeit *waren* die Dinosaurier, zu der Zeit hat das stattgefunden, zu der Zeit jenes. Und ich glaube, dass das sehr wichtig ist, um sich auch da sicher zu fühlen und sich in diesen Epochen dann so ein bisschen zu orientieren. *Und was ich so mitbekomme, wird das im Moment ein bisschen aufzubrechen. Aber lassen wir uns überraschen, was da noch kommt.*

5. Auflistung und Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zuerst die einzelnen Ergebnisse und Befunde dieser Studie nochmals übersichtlich aufgelistet und danach zusammenfassend besprochen.⁴²⁴

Ergebnis 1: Das Kompetenzverständnis von Lehrpersonen ist größtenteils fachunspezifisch und orientiert sich kaum am Lehrplan von 2008.

- Ergebnis 1 – Befund 1: Einige Lehrpersonen erwähnen und offenbaren in den Interviews, dass sie selbst und auch ihre Kolleginnen und Kollegen wenig über Kompetenzorientierung wissen.
- Ergebnis 1 – Befund 2: In den gesamten Interviews wurde der Begriff „historisches Denken“ von keiner Lehrperson erwähnt.
- Ergebnis 1 – Befund 3: Fachspezifische Kompetenzen nach dem Lehrplan 2008 wurden in den Interviews von den Lehrpersonen äußerst selten angesprochen.
- Ergebnis 1 – Befund 4: Wenn in den Interviews über „wichtige Kompetenzen im Geschichtsunterricht“ gesprochen wurde, erwähnten Lehrpersonen meist nicht fachspezifische Kompetenzen.

Ergebnis 2: Lehrpersonen konstruieren ihr Verständnis von Kompetenzen ausgehend von unterschiedlichen Quellen – die meisten davon fördern ein fachunspezifisches Verständnis.

- Ergebnis 2 – Befund 1: Das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ist unter Gymnasiallehrpersonen bisweilen von Erfahrungen mit der „neuen“ Matura und insbesondere von dem in diesem Zusammenhang geforderten Operatorensystem geprägt („Bloom’sche Taxonomie“).
- Ergebnis 2 – Befund 2: Das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ist bisweilen von Schulbuchangeboten beeinflusst.
- Ergebnis 2 – Befund 3: Das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ist bisweilen von anderen Schulfächern beeinflusst.
- Ergebnis 2 – Befund 4: Das Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen ist vor allem in Neuen Mittelschulen durch schulinterne bzw. bil-

⁴²⁴ Die Ergebnisse und Befunde beziehen sich auf die 50 für diese Arbeit interviewten Lehrpersonen.

dungspolitische Vorgaben beeinflusst. In diesen wird ein nicht fachspezifisches Kompetenzverständnis normativ vorgegeben.

Ergebnis 3: Was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen, wird von einer Mehrheit gutgeheißen. Es gibt aber auch starke Vorbehalte und Ängste im Zusammenhang mit dem, was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen.

Ergebnis 4: Vorbehalte gegenüber (historischer) Kompetenzorientierung sind weniger eine Ablehnung des historischen Denkens. Der Ruf des unspezifischen Konstruktes historische Kompetenz ist vielmehr von fachfremden Diskursen beschädigt.

- Ergebnis 4 – Befund 1: Lehrpersonen der Stichprobe, die dezidiert fachspezifisch argumentiert haben, weisen tendenziell eine sehr positive Einstellung zu Kompetenzorientierung auf.
- Ergebnis 4 – Befund 2: Vorbehalte gegenüber historischer Kompetenzorientierung sind unter anderem Konsequenz der vielen unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen und Modelle, mit denen Lehrpersonen in der Ausbildung und Praxis konfrontiert werden.
- Ergebnis 4 – Befund 3: Kompetenzorientierung wird von manchen Lehrpersonen als eine von oben verordnete Modeströmung gesehen.
- Ergebnis 4 – Befund 4: Die Einführung der Kompetenzorientierung wurde unter (Geschichts-)Lehrpersonen als Kritik an ihrer bisherigen Praxis verstanden, insofern als sie im Zusammenhang mit PISA steht.
- Ergebnis 4 – Befund 5: Zahlreiche Lehrpersonen sehen die Verdrängung von inhaltlichem Faktenwissen durch die Kompetenzorientierung kritisch. Auch wird die Sorge bekundet, dass in diesem Zusammenhang die mündliche Reifeprüfung an Substanz verlieren würde.

Die Analyse aller Aussagen der Geschichtslehrpersonen zum Thema Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht weist darauf hin, dass sich fachspezifisches Denken im Zusammenhang mit Kompetenzen nur sehr rudimentär durchgesetzt hat. So erwähnten und offenbarten Lehrpersonen in den Interviews, dass sie selbst und auch ihre Kolleginnen und Kollegen wenig über historische Kompetenzorientierung wissen würden und dass Kompetenzen oft als ein undefiniertes, schwammiges und unbestimmtes Konstrukt wahrgenommen werden. Lehrpersonen erwähnten in den Interviews, dass viele ihrer Kolleginnen und Kollegen eigentlich nicht genau wüssten, was mit Kompetenzen im Geschichtsunterricht gemeint ist, und unterschiedliche Personen mit dem Begriff jeweils andere Dinge assoziieren würden. Manche bekundeten ihre Überzeu-

gung, dass nicht genau definiert sei, was Kompetenzorientierung für den Geschichtsunterricht bedeuten würde. Lehrpersonen erwähnen ebenso, dass der Wille, sich diesbezüglich weiterzubilden, nicht besonders ausgeprägt sei. Es gibt Lehrer/innen, die befürchten, dass die Unklarheit, welche hinsichtlich des Konzeptes herrschen würde, die Gefahr in sich birgt, dass der Paradigmenwechsel hin zu historischem Denken scheitert.

Ein anderer Befund, der darauf hinweist, dass das FUER-Kompetenzmodell des historischen Denkens noch wenig bis zu den Überzeugungen der Lehrer/innen durchgedrungen ist, ist die Tatsache, dass der Begriff „historisches Denken“ in den gesamten Interviews von keiner Lehrperson erwähnt wurde. Am stärksten wirkt allerdings der Befund, dass die im Lehrplan 2008 genannten historischen Kompetenzbereiche in den Interviews fast gar nicht erwähnt wurden (insgesamt neun Mal in einem fachspezifischen Verständnis), während fachunspezifische Kompetenzen auf das Ausführlichste besprochen wurden (insgesamt mehr als 1.000 Fundstellen für den Begriff „Kompetenz“ in den Interviewtexten). Dabei wurden allen voran auf Sprache bezogene Kompetenzen (z.B. die Lesekompetenz), aber auch soziale und gesellschaftliche Kompetenzen sowie auf neue Medien bezogene Kompetenzen (Computerkompetenz) von den interviewten Lehrpersonen im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht besprochen. Das Kompetenzverständnis der interviewten Geschichtslehrpersonen ist damit größtenteils fachunspezifisch, was zeigt, dass die vom Lehrplan von 2008 angeführten fachspezifischen Kompetenzen des historischen Denkens das Kompetenzverständnis der Lehrpersonen nur wenig beeinflusst hat. Dieser Befund bestätigt und vertieft existierende geschichtsdidaktische Forschungsergebnisse von Pichler in Österreich⁴²⁵ und in der Schweiz, wo in einer Studie auch nur wenig fachspezifisches Denken festgestellt wurde⁴²⁶, und zeigt die Bedeutung der weltweit unternommenen Versuche, das Fach stärker domänenspezifisch zu profilieren.⁴²⁷

425 Vgl. Pichler 2016.

426 Vgl. Waldis u.a. 2014.

427 Hier sei eine kleine Auswahl an Beiträgen diesbezüglich angeführt: Für Österreich vgl. Kühberger 2015; Kühberger 2013; Mittnik 2011; Bramann u.a. 2018; Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph (2013): Computerspiele und Geschichtsunterricht. Dynamische digitale Spielwelten kritisch hinterfragen. In: Historische Sozialkunde 4, S. 36–44. Für die Schweiz vgl. Nitsche 2016, 2017; Waldis u.a. 2014; Gautschi 2006, 2009. Für Deutschland vgl. unter vielen anderen Körber u.a. 2007; Kanert, Georg/Resch, Mario (2014): Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13, S. 15–31; Thünemann 2012, 2018; Thünemann, Holger (2013): Historische Lern-

Durch den Befund, dass das Kompetenzverständnis der interviewten Geschichtslehrpersonen fachunspezifisch ist, stellte sich die Frage, auf welche Weise Lehrpersonen ihr Kompetenzverständnis im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht konstruieren. Wenn verstanden wird, wie sich dieses im Laufe der Ausbildung und in der Schulpraxis entwickelt, kann das vorliegende Ergebnis besser eingeordnet und – im Sinne qualitativer Methodologie – Lehrpersonen können besser verstanden werden. Hier sollte keineswegs – wie dies bisweilen in manchen Defizitstudien viel zu vereinfachend gemacht wird – „den Lehrern“ die Verantwortung für die dargestellten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Kompetenzverständnis gegeben werden. In den Interviews wurde deutlich, dass das Kompetenzverständnis von Lehrpersonen ein diffuses Konstrukt darstellt, das sich aus unterschiedlichen Quellen wie Schulbücher, vorgegebene Prüfungsformate im Zusammenhang mit der Matura, Operatoren, schulinterne bzw. bildungspolitische Definitionen und Vorgaben speist. Das Kompetenzverständnis unter Gymnasiallehrpersonen ist oftmals von Erfahrungen mit der Reifeprüfung (neue Matura) und insbesondere von dem in diesem Zusammenhang geforderten Operatorensystem (Bloom'sche Taxonomie) geprägt. Kompetenzorientierung wird in diesem Sinne oft mit der Idee gleichgesetzt, in einer Prüfungsfrage sowohl einen Reproduktions- als auch einen Reflexionsteil einzufügen bzw. Operatoren wie „erklären“ und „vergleichen“ entsprechend zu verwenden.

Die Interviewdaten zeigen auch, dass das Verständnis von Kompetenzorientierung im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht bisweilen von bestehenden Schulbuchangeboten geprägt wird. Lehrpersonen in Österreich benutzen Schulbücher in ihrem Unterricht sowie zur Vorbereitung desselben sehr häufig.

aufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12, S. 141–155; Kenkmann, Alfons (2013): Strukturen der Geschichtslehrerbildung nach Bologna. Einführung. In: Popp, Susanne u. a. (Hg.): *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, S. 203–205. Für die USA: Martell 2013; Maggioni u. a. 2009; Maggioni 2010. Für England: Harris/Burn 2016; McCrum 2013. Für Holland: de Groot-Reuvekamp, Marjan/Ros, Anje/van Boxtel, Carla (2018): A successful professional development program in history: what matters? In: *Teaching and Teacher Education* 75, S. 290–301; van Boxtel, Carla/van Drie, Janet (2018): Historical reasoning: the interplay of domain-general and domain-specific aspects. In: Fischer, Frank u. a. (Hg.): *Scientific Reasoning and Argumentation: The Roles of Domain-Specific and Domain-General Knowledge*. New York: Routledge, S. 142–161; Van Straaten, Dick/Wilschut, Arie/Oostdam, Ron (2016): Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. In: *Journal of Curriculum Studies* 48.4, S. 479–502.

fig.⁴²⁸ Schulbücher wurden den Angaben der Verlage zufolge in den letzten Jahren auf „Kompetenzorientierung umgestellt“. In diesem Sinne verbinden die Lehrer/innen insbesondere jene Arbeitsteile in Schulbüchern, in denen Schüler/innen Übungen wie Lückentexte usw. zu erledigen haben, mit „Kompetenzorientierung“ – ungeachtet dessen, ob damit historische Denkprozesse initiiert werden oder nicht. Indem Lehrpersonen mit dem Schulbuch arbeiten, kommt es zu einer Übernahme des Verständnisses von Kompetenzorientierung in Schulbüchern, welches bisweilen noch oft fachunspezifisch ist.⁴²⁹ So scheint „kompetenzorientiert“ für viele Lehrpersonen einfach zu bedeuten, dass Schüler/innen selbstständig Übungen durchführen. Der Gegensatz im Lehrkonzept zwischen Transmission („direct instruction“, „active teaching“, „whole class teaching“⁴³⁰) und kognitiver Konstruktion („child-centered’ strategies“, „inquiry-led approaches“⁴³¹, „discovery learning“⁴³²) wird hier deutlich, wobei Lehrpersonen Kompetenzorientierung oft mit Letzterem in Verbindung bringen. Dabei wird übersehen, dass solche Zugänge ohne einen Bezug zu Quellen und Darstellungen, durch welchen erst potenziell fachspezifische Denkprozesse gefördert werden können, nicht historisch kompetenzorientiert sind. In den Interviews zeigt sich auch, dass zur Konstruktion des Kompetenzverständnisses Lehrpersonen auf Kompetenzsysteme anderer Schulfächer zurückgreifen – insbesondere dürfte das Fach „Deutsch“ in diesem Zusammenhang einen starken Einfluss auf den Geschichtsunterricht ausüben.

Mit Reusser/Pauli und zahlreichen anderen bildungswissenschaftlichen Studien über die Assimilation neuer pädagogischer Ideen oder im Zusammenhang mit Unterrichtsreformen wird auch in diesem Buch davon ausgegangen, „dass Innovationen und Reformen von den Lehrkörpern nicht oder nicht in erwünschter Form in die Praxis umgesetzt werden, wenn keine Übereinstimmung zu deren zentralen berufsbezogenen Überzeugungen besteht“⁴³³. Überzeugungen sind immer auf etwas gerichtet, auf Bildungsstruktur und Kontextmerkmale – sie sind in Clustern vorhanden und können daher nicht außerhalb eines größeren Kontextes verstanden werden. In den Arbeiten von Maggioni und Voet/

428 Bernhard 2018a, 2019c; Vgl. Kipman/Kühberger 2019.

429 Vgl. Bramann 2018, 2018a.

430 Muijs, Daniel/Reynolds, David (2018): *Effective Teaching. Evidence and Practice*. 4. Auflage. Los Angeles: Sage, S. 36–37.

431 Ebd., S. 39.

432 Coe, Robert/Aloisi, Cesare/Higgins, Steve/Lee, Eliot (2014): *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Centre for Evaluation & Monitoring.

433 Reusser/Pauli 2014, S. 653.

De Wever⁴³⁴ wurde für die Geschichtsdidaktik mit Nachdruck darauf verwiesen, dass die Überzeugungen von Lehrpersonen hochgradig kontextabhängig sind, das heißt, dass sowohl der institutionelle und gesellschaftliche als auch der einzelschulische Kontext der Geschichtslehrpersonen eine zentrale Rolle spielen. Dieser Befund wird in der vorliegenden Arbeit bestätigt. Für das Verständnis von und den Einstellungen zu historischer Kompetenzorientierung (historischem Denken) in Österreich sind außerhistorisch-bildungspolitische und einzelschulische Kontexte von immenser Bedeutung.

In den Neuen Mittelschulen wurde ein besonders starker Einfluss auf die Konstruktion eines fachunspezifischen Kompetenzverständnisses der Geschichtslehrpersonen durch schulinterne und bildungspolitische Vorgaben deutlich. In vielen Neuen Mittelschulen werden „kompetenzorientierte Jahrespläne“ gemeinsam mit der Direktion durchgeführt und es wird in diesem Zusammenhang verlangt, dass der Geschichtsunterricht aufbauend auf fachunspezifische Kompetenzen (wie muttersprachliche Kompetenz, Sozialkompetenz oder Computerkompetenz) geplant wird (vgl. dazu Schlüsselqualifikationen, Europass). Hier zeigt sich, dass es nicht verwundern darf, wenn Lehrpersonen in einem Interview über Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht mit fachunspezifischen Kompetenzen argumentieren, wenn in deren Schule durch die Direktion und auf höheren Ebenen der Bildungspolitik für den Geschichtsunterricht die Anbahnung von „fremdsprachlicher“ Kompetenz, „Eigeninitiative“ und anderer fachunspezifischer Konstrukte verordnet wird. Dies ist ein zentraler Befund der vorliegenden Arbeit, da hier eine strukturelle Schwachstelle offenbar wird, welche verhindert, dass sich in Neuen Mittelschulen ein domänenspezifisches Kompetenzmodell im Geschichtsunterricht durchsetzen kann. Während Lehrpersonen nämlich innerhalb der Geschichtsdidaktik in verschwindend geringen Dosierungen mit einem oder mehreren fachspezifischen Modellen konfrontiert werden, ist ein fachunspezifischer Diskurs zu Kompetenzen in vielen Bereichen gegenwärtig. Mit Pichler⁴³⁵ kann gesagt werden, dass historische Kompetenzorientierung kaum verstanden wird und für die Neuen Mittelschulen sei hier noch erweiternd angenommen, dass sich in der derzeitigen Konstellation und unter den derzeitigen Voraussetzungen fachspezifische Kompetenzen im Geschichtsunterricht nicht durchsetzen werden. Es muss überlegt werden, wie damit umzugehen ist (siehe dazu das Fazitkapitel dieser Arbeit).

434 Vgl. Maggioni 2010, S. 333; Voet/De Wever 2016, S. 66.

435 Vgl. Pichler 2016.

Was die emotionale Nähe oder Ferne der Lehrpersonen zu Kompetenzorientierung betrifft, wurde durch die Analyse der Interviews deutlich, dass das, was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen, von einer Mehrheit gutgeheißen wird, dass es aber auch starke Vorbehalte und Ängste in diesem Zusammenhang gibt bzw. dass das, was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen, von fast der Hälfte mehr oder weniger stark abgelehnt wird. Trotz der in diesem Zusammenhang durchgeführten Interdecoderübereinstimmungsprüfung zeigen sich folgende Einschränkungen zu diesem Befund: Wenn die oben genannten Ergebnisse zum Verständnis von Kompetenzorientierung unter Lehrpersonen ernst genommen werden, dann wird klar, dass sich die in den Interviews geäußerten Anzeichen von Sympathie oder Antipathie zu einem großen Teil nicht auf das historische Denken beziehen (historische Kompetenzorientierung), sondern auf ein unspezifisches undefiniertes Konstrukt. Als ein plastisches und das eben Gesagte verdeutlichendes Beispiel sei an dieser Stelle noch einmal aus den Daten zitiert. Lehrperson N1_f sieht „Kompetenztraining“ als das leitende Prinzip ihres Geschichtsunterrichts. Ihr Kompetenzverständnis hat allerdings sehr wenig mit historischen Kompetenzen zu tun. Kompetenztraining bedeutet für diese Lehrperson, dass die Schüler/innen Inhalte aus dem Schulbuch herausarbeiten und dadurch Wissen erwerben:

I-N1_f: B: Ja. Kompetenztraining. Kompetenztraining heißt jetzt in dem Sinn, *sie sollten unterwiesen werden in der Kompetenz des Erarbeitens eigenen Wissens*. Also wie kann ich mein eigenes Wissen erweitern. Im Nutzen dieses Geschichtsbuches.

I: Okay. Also das heißt, jetzt realisieren Sie Ihre Kompetenzorientierung, indem Sie die Schülerinnen und Schüler alleine arbeiten lassen.

B: Genau.

I: Aus dem Schulbuch.

B: Genau. Das heißt ein *Wissenserwerb mit der nötigen Instruktion aus dem Schulbuch herauszuholen* und dann bekommen sie aber von mir eine Zusammenfassung noch. Weil ich beim Test selber nicht erwarten darf, dass das Kind das Selber-Exzerpierte dann wirklich sich aneignet, und mögliche Testfragen, die ich dann gebe, da zum Besten bringt.

Alles, was diese Lehrperson über ihre emotionale Nähe bzw. Ferne zu Kompetenzorientierung in dem Interview offenbart, muss im Licht dieser Aussagen interpretiert werden. Diese Unbestimmtheit und Weite des Kompetenzbegriffes macht es darüber hinaus notwendig, dass quantitative Erhebungen zu Einstel-

lungen zu historischer Kompetenzorientierung⁴³⁶ vor diesem Hintergrund interpretiert werden müssen. Quantitativ kann immer nur gemessen werden, wie emotional nahe bzw. ferne Lehrpersonen gegenüber dem stehen, was sie unter Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht verstehen, und dies ist sehr unbestimmt. Valide Daten zu Einstellungen bzgl. historischer Kompetenzorientierung zu erheben, dürfte in der derzeitigen Situation in Österreich ein höchst schwieriges Unterfangen darstellen.

Nachdem Pichler österreichische Lehrpersonen, die Kompetenzorientierung als positiv bewerten, genauer erforschte, wurde hier weiter vertieft, was die Probleme im Zusammenhang mit historischer Kompetenzorientierung darstellen. Dazu wurden insbesondere die Aussagen von Lehrkräften, die Vorbehalte gegenüber Kompetenzorientierung manifestierten, einer vertieften Analyse unterzogen. Es zeigt sich in den Daten – wie auch eben schon zum Teil dargelegt –, dass Vorbehalte gegenüber (historischer) Kompetenzorientierung weniger eine Ablehnung des historischen Denkens an sich darstellen, sondern dass der Ruf der historischen Kompetenz vielmehr von fachfremden Diskursen beschädigt ist. Ein Befund diesbezüglich ist, dass die wenigen Lehrpersonen der Stichprobe, die fachspezifisch argumentierten, tendenziell sehr positive Einstellungen zu Kompetenzorientierung in den Interviews erkennen ließen, ja zu einem großen Teil sogar ihre Begeisterung für fachspezifisch historisches Denken durchklingen ließen. Die Vorbehalte gegenüber (historischer) Kompetenzorientierung sind – darauf deuten die in dieser Studie erhobenen Befunde hin – zu einem großen Teil eine Konsequenz der vielen unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen und Modelle, mit denen Lehrpersonen in der Ausbildung und Praxis konfrontiert werden. Wenn Lehrer/innen das Gefühl haben, etwas nicht zu verstehen, kann dies zu Abwehrreaktionen führen. Es zeigt sich ebenfalls, dass manche Lehrpersonen den Eindruck haben, dass Kompetenzorientierung eine „von oben“ oktroyierte Modeströmung darstellt, die an den Bedürfnissen der pädagogischen Praxis vorbeilaufen würde.

Ein wahrscheinlich besonders bedeutsamer Befund ist, dass unter manchen Lehrenden der unbestimmte Eindruck besteht, Kompetenzorientierung sei in irgendeiner Weise „gegen Lehrer“ gerichtet. Dabei ist abermals nicht der fachspezifische, sondern der allgemein bildungspolitische Kontext der ausschlaggebende Rahmen. Obwohl das Fach Geschichte bei PISA nicht geprüft wird, wird die Einführung der Kompetenzorientierung unter (Geschichts-)Lehrpersonen als Kritik an ihrer bisherigen Praxis verstanden, insofern als im Zusammenhang

436 Vgl. dazu Pichler 2016; Bernhard/Kühberger 2018a; Kipman/Kühberger 2019.

mit PISA Diskurse entstanden sind, welche den Lehrpersonen die Verantwortung für die wahrgenommene „Bildungsmisere“ in den deutschsprachigen Ländern gaben. In Deutschland und Österreich wurde Kompetenzorientierung nach dem „PISA-Schock“ Anfang der 2000er Jahre eingeführt. Den allgemeinen Hype um Kompetenzen aufgreifend, sahen Geschichtsdidaktiker/innen im deutschsprachigen Raum den Paradigmenwechsel als eine Chance, historisches Denken stärker im Geschichtsunterricht zu verankern, und machten sich bald daran, kompetenzorientierte Lehrpläne in diesem Sinne zu entwerfen (siehe Kapitel 2.1). Die Aufbruchsstimmung in diesem Zusammenhang wurde genutzt, um die Konzepte „historisches Denken“ und „Kompetenz“ zu verknüpfen und als Lehrplan zu promulgieren. Nun wurde aber von manchen Lehrpersonen die Kompetenzorientierung an sich abgelehnt und damit auch die historische Kompetenzorientierung, obwohl diese in keiner Weise mit PISA-Testungen verbunden ist und wohl kaum mit den von manchen als „neoliberal“ empfundenen Strömungen (Stichwort Ökonomisierung der Bildung, Messbarkeit, Anwendung, Standardisierung⁴³⁷) beschrieben werden kann. Historisches Denken ist kritisches Denken und trifft daher auf die in diesem Zusammenhang geäußerte Kritik für Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht nicht zu. Der Zusammenhang zwischen PISA-Testungen und negativen Einstellungen hinsichtlich Kompetenzen historischen Denkens wird in Abbildung 13 veranschaulicht.

Ein weiterer zentraler Vorbehalt von Lehrpersonen bezieht sich auf den Eindruck, dass durch die Einführung der Kompetenzorientierung das inhaltliche Faktenwissen zu sehr relativiert worden wäre. Der Aufbau von Faktenwissen und eines chronologischen Grundgerüsts ist Lehrpersonen sehr wichtig im Zusammenhang mit ihrem Geschichtsunterricht. Daher wird die Sorge, dass Kompetenzen in einer zu starken Weise das Wissen verdrängen könnten, von zahlreichen Lehrpersonen ins Treffen geführt. AHS-Lehrpersonen befürchten in diesem Zusammenhang eine Inhaltslehre in den mündlichen Reifeprüfungen im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Es gibt unter Lehrpersonen die Befürchtung, dass in diesem Zusammenhang von den Schülerinnen und Schülern nur mehr wenig fundierte Meinungen als Antworten in den Reifeprüfungen erwartet würden. Dieser Zusammenhang und die Frage nach Wissen vs. Kompetenzen wird im Fazit noch ausführlich besprochen werden, da er für die vorliegende Studie zentral ist.

437 Vgl. Behtke, Hanna (2017): Die Trauer der Universitäten. Ökonomisierung der Bildung. In: <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/die-erste-inkompetenzkonferenz-in-frankfurt-15100595.html> (zuletzt aufgerufen am 31.1.2019).

Aufbauend auf die in Kapitel vier präsentierten empirischen Ergebnisse werden im nun folgenden Fazitkapitel Vorschläge für die Lehrer/innenbildung und die Bildungspolitik vorgestellt.

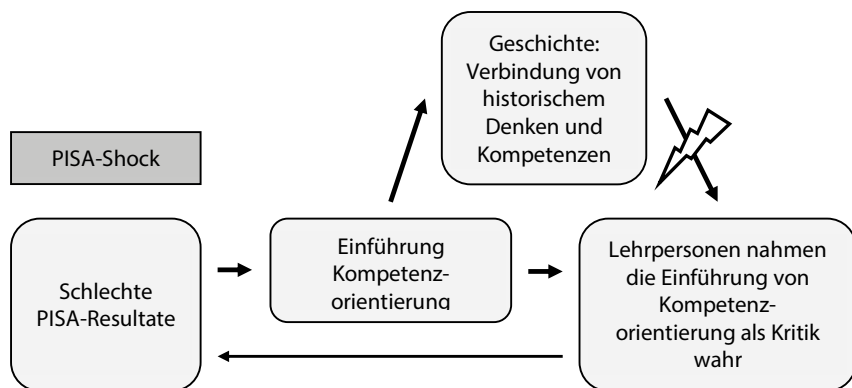


Abbildung 13: Darstellung des Zusammenhangs zwischen dem „PISA-Schock“ und negativen Einstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich fachspezifischer Kompetenzorientierung.

6. Fazit

Die übergeordnete Forschungsfrage der CAOHT/EBAHT-Studie bestand darin zu eruieren, welche Rolle dem historischen Denken acht Jahre nach der Einführung des fachspezifisch kompetenzorientierten Lehrplans im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung zukommt. Um dies zu beantworten, wurde in der vorliegenden Publikation der Bereich der Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrkräfte beleuchtet und danach gefragt, inwieweit die vom Lehrplan 2008 geforderten historischen und politischen Kompetenzen in diesen eine Rolle spielen.

In diesem Kapitel sollen Ergebnisse der Studie nun synthetisiert und es soll besprochen werden, was diese für die Lehrer/innenbildung und die Bildungspolitik bedeuten können. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass es sowohl innerhalb der Geschichtsdidaktik als auch innerhalb der Bildungspolitik ein Anliegen ist, fachspezifische historische Denkprozesse im Sinne der historischen Kompetenzorientierung in der Praxis des Unterrichts und den Überzeugungen der Lehrpersonen ankommen zu lassen. So versteht sich das Kapitel als ein Aufzeigen und Besprechen von aus der empirischen Forschung abgeleiteten Möglichkeiten zur Stärkung historischen Denkens im Geschichtsunterricht in Österreich. Da es sich dabei um eine persönliche Perspektive handelt, werde ich weitgehend auf die dritte Person verzichten, um nicht eine Objektivität vorzutäuschen, die für diese Reflexionen am Ende der Buches nicht in Anspruch genommen werden soll. Stattdessen werde ich in die erste Person wechseln.

In Übereinstimmung mit Waldis⁴³⁸, Kanert/Resch⁴³⁹, Maggioni⁴⁴⁰ sowie VanSledright/Reddy⁴⁴¹ bin ebenfalls ich der Ansicht, dass es ein äußerst wichtiges Anliegen sein muss, eine klare Fachspezifität im Geschichtsunterricht zu stärken. In der Lehrer/innenaus- und -fortbildung sollten die Anstrengungen noch verstärkt werden, dass Lehrpersonen Geschichte als „Interpretation der Vergangenheit“⁴⁴² zu unterrichten lernen. Zumal gezeigt werden konnte, dass Überzeugungen von Lehrpersonen durch universitäre Lehre veränderbar sind⁴⁴³,

438 Vgl. Waldis u.a. 2014.

439 Vgl. Kanert/Resch 2014.

440 Vgl. Maggioni 2010, Maggioni u.a. 2004, 2009.

441 Vgl. VanSledright/Reddy 2014.

442 Yilmaz 2008, S. 163; vgl. auch Martell 2013.

443 Vgl. VanSledright/Reddy 2014, S. 34.

sei hier empfohlen – die Überlegungen von Harris/Burn⁴⁴⁴ einschließend –, dass in der Lehrer/innenausbildung ein Fokus auf den Erwerb von „disciplinary knowledge“ gelegt wird, ein Wissen, mit dessen Hilfe ein tiefes Eindringen in die Grammatik des historischen Denkens möglich werden kann. Dazu bedarf es in der Ausbildung eines stärkeren Fokus auf Wissenschaftsorientierung bzw. „Strukturelemente“ der historischen Erkenntnis⁴⁴⁵, epistemische Basiskonzepte⁴⁴⁶, epistemologische Aspekte⁴⁴⁷, geschichtstheoretische Dimensionen des Gegenwartsbezuges⁴⁴⁸ oder, wie Martell es ausdrückt, ein „echtes historisches Inhaltswissen“, in welchen auch das Zustandekommen des historischen Wissens stärker reflektiert wird.⁴⁴⁹ Dabei schließe ich mich der Idee McCrums nicht an, dass es lediglich darum gehen würde, „postmoderne Perspektiven“ stärker in die Lehrer/innenbildung zu bringen⁴⁵⁰, da dies erstens zu unbestimmt formuliert ist und zweitens wären postmoderne Perspektiven nach meinem Verständnis – zumindest wenn man sich dabei auf Autoren wie Hayden White bezieht⁴⁵¹, der in diesem Zusammenhang immer wieder genannt wird – dem kritischen historischen Denken eher abträglich. Denn wenn auch Klio nur dichtet und zwischen Fiktion und Geschichte kein Unterschied besteht⁴⁵², stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Plausibilität (oder Triftigkeit) historischer Narrationen beurteilt werden könnte.⁴⁵³ „Postmodernen Perspektiven“ scheint als zentrales

444 Vgl. Harris/Burn 2016, S. 524.

445 Vgl. von Borries 2004.

446 Vgl. Kühberger 2012, S. 55; Hellmuth/Kühberger 2016, S. 11–12; Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016.

447 Vgl. Buck, Thomas Martin (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 289–301, hier S. 291–293.

448 Vgl. Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 24–30.

449 Vgl. Martell 2013, S. 22; vgl. dazu auch Wineburg, Sam (1997): Beyond Breadth and Depth. Subject Matter Knowledge and Assessment. In: Theorie und Practice 36.4, S. 255–261, hier S. 260.

450 Vgl. McCrum 2013.

451 Vgl. White, Hayden (1973): Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe. Baltimore: Johns Hopkins University Press; White, Hayden (1966): The Burden of History. In: History and Theory 5, S. 111–134.

452 Vgl. White, Hayden (1986): Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses. Stuttgart: Klett-Cotta; Original: White, Hayden (1978): Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

453 Vgl. Rüsen 2013, S. 236.

Element ein gewisser Relativismus innezuwohnen, was – übertragen auf die Geschichtsdidaktik – weder den von Maggioni⁴⁵⁴ und VanSledright/Reddy⁴⁵⁵ beschriebenen Idealen der Anbahnung einer kriteriengeleiteten epistemischen Entwicklungsstufe entspricht und auch schwer mit der narrativistischen Geschichtstheorie im Sinne Rüsens vereinbar wäre.⁴⁵⁶ Gerade die Kriterien, anhand derer die Plausibilität von Darstellungen der Vergangenheit überprüft werden können – die Trifftigkeiten⁴⁵⁷ – sind für selbstständiges historisches Denken entscheidend. In diesem Sinne halte ich es auch für ein wichtiges Anliegen, dass in der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen so intensiv wie möglich über die eigentlichen Medien des Geschichtsunterrichts – historische Quellen und Darstellungen – nachgedacht und mit diesen gearbeitet wird. Die Beschäftigung mit den im neuen Lehrplan für Geschichte im Jahr 2016 so stark positionierten Basiskonzepten mag in diesem Sinne unterstützend wirken.

Ich teile mit Waldis u.a.⁴⁵⁸ und Kanert/Resch⁴⁵⁹ das Anliegen, Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen fachspezifisch auszubuchstabieren, und sehe die Notwendigkeit, *Pedagogical Content Knowledge* geschichtsdidaktisch zu modellieren. Auch Kanert/Resch haben in diesem Zusammenhang deutlich hervorgehoben, dass *Pedagogical Content Knowledge* für Geschichtslehrpersonen nur mit Bezug zu Quellen und Darstellungen gedacht werden kann.⁴⁶⁰ Die Entwicklung dieser Konzepte voranzutreiben und als Basis für die Ausbildung von Lehrpersonen zu verwenden, halte ich aufbauend auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie für ein wichtiges Unterfangen. Mit Wineburg/Wilson möchte ich hier in diesem Sinne argumentieren, dass es in der geschichtsdidaktischen Lehrer/innenbildung vor allem darum geht, elaborierte Überzeugungen zu Geschichte aufzubauen und dass dies förderlicher für einen guten Geschichtsunterricht ist, als große Mühe auf den Aufbau konstruktivistischer Überzeugungen hinsichtlich des Lehr-Lern-Konzeptes zu verwenden.⁴⁶¹ Lehrpersonen sollten nicht in dem offensichtlich weit verbreiteten Eindruck bestätigt werden, dass

454 Vgl. Maggioni 2010; Maggioni u.a. 2004, 2009.

455 Vgl. VanSledright/Reddy 2014.

456 Vgl. Rüsen 1982, 1983, 1986, 2013.

457 Vgl. Kühberger, Christoph/Mellies, Dirk (Hg.): *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 236.

458 Vgl. Waldis u.a. 2014.

459 Vgl. Kanert/Resch 2014.

460 Vgl. Kanert/Resch 2014, S. 24.

461 Zur Unterscheidung von Überzeugungen zu Geschichte und Überzeugungen zum Lernen von Geschichte vgl. die Darlegung in Kapitel 2.2.

historische Kompetenzorientierung mit „Schülerorientierung“ bzw. dem „Selbstständig-arbeiten-lassen“ gleichzusetzen ist – eine Position, die unter den interviewten Lehrpersonen vorhanden ist. Es sollte vielmehr klar hervorgehoben werden, dass Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht nicht in erster Linie durch den Gegensatz von „cognitive construction“ vs. „knowledge transmission“⁴⁶² bestimmt ist. „Cognitive construction“ bzw. das, was in der Literatur oft unter konstruktivistischem Lehr-Lern-Konzept verstanden wird⁴⁶³, ist für sich genommen noch keine Kompetenzorientierung, sondern kann höchstens einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht begünstigen. Dies allerdings nur dann, wenn dabei die eigenständige Bearbeitung von Quellen und Darstellungen im Mittelpunkt steht bzw. wenn diese Arbeit von elaborierten Überzeugungen zu Geschichte geprägt ist. Etwas salopper formuliert: Es soll ganz klar werden, dass das Ausfüllen eines Lückentextes oder das selbstständige Ausarbeiten von Wissen aus dem Schulbuch (beides ist in den Daten als mit Kompetenzorientierung in Verbindung stehend anzutreffen) nicht zwangsläufig historisches Denken darstellt.

Es hat sich ebenso gezeigt, dass für viele Lehrpersonen der Begriff „Kompetenz“ inzwischen sehr negativ konnotiert ist (I-A18_f: „das ist das Unwort des Jahres“). Eine zumindest denkbare (wenn auch wahrscheinlich kaum realisierbare) Variante wäre es, die Konzepte Kompetenz und historisches Denken wieder zu entkoppeln und in der Geschichtsdidaktik auf den ausgehend von nicht fachspezifischen Diskursen hochgradig aufgeladenen Begriff „Kompetenz“ zu verzichten. Um die negativen Konnotationen, welche mit dem Begriff „Kompetenz“ einhergehen, nicht auf das historische Denken abfärben zu lassen, könnte man auf den Begriff des historischen Denkens ausweichen und diesen stärker im Diskurs verankern. Dass keine einzige der interviewten Lehrpersonen den Begriff „historisches Denken“ in den Interviews gebrauchte, zeigt, dass im Zusammenhang mit dem Verständnis von Kompetenzen als historisches Denken sehr viel Verbesserungspotenzial vorhanden ist. Aufgrund des nun vollzogenen Paradigmenwechsels hin zu Kompetenzen im Schulsystem wird die Entkoppelung der Begriffe wohl kaum in absehbarer Zeit möglich werden und macht aus derzeitiger Sicht auch keinen Sinn – dennoch sollte der Gedanke hier aufgeworfen werden.

Ganz wichtig erscheint mir, dass man die Verantwortung für die „Kompetenzkonfusion“ nicht bei „den Lehrern“ sucht, wie dies bisweilen in der Geschichtsdidaktik vorkommt (ich habe in diesem Zusammenhang massive Schimpftiraden

462 Schlichter 2012, S. 17.

463 Vgl. Fenn 2013.

gegen Lehrpersonen vonseiten mancher Lehrerbildner selbst zu Gehör bekommen). „Die Lehrer“ gibt es erstens nicht und zweitens wissen wir seit Watzlawick, dass die Kommunikation immer beim Empfänger entsteht⁴⁶⁴, dass also durchaus die Kommunikationsstrategien im Zusammenhang mit der Einführung von Kompetenzorientierung in Österreich einer kritischen Evaluierung würdig wären. Wie gezeigt wurde, gibt es Lehrpersonen in unserer Stichprobe, welche mit großer Begeisterung die Zugänge der fachspezifischen Kompetenzorientierung gutheißen, dennoch aber im Zusammenhang mit der Kommunikation und Einführung des Konzeptes in die Schulpraxis große Defizite orten und diese als einen Grund dafür sehen, dass es unter den Lehrpersonen bisweilen Ablehnung gibt.

Es zeigt sich in den Daten eindrucksvoll, wie auch Maggioni⁴⁶⁵ und Voet/De Wever⁴⁶⁶ mit Nachdruck betonten, dass der Kontext der Einzelschule im Zusammenhang mit dem historischen Denken der Lehrpersonen und dem Verständnis von Kompetenzen zentral ist. Oft wird ein fachunspezifisches Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht normativ von der Einzelschule vorgegeben. Innerhalb der Bildungspolitik sollte überlegt werden, ob die Art und Weise, wie die Kompetenzorientierung in der Praxis vermittelt und umgesetzt wird, nicht potenziell zu Verwirrung führt. Es sind viele verschiedene historische und allgemeine Kompetenzmodelle im Umlauf, mit denen sich Lehrpersonen im Verlauf ihres Studiums und in der Schule konfrontiert sehen und welche ein fachspezifisches Verständnis von Kompetenzen im Sinne des Lehrplans unterminieren. Wenn es der politische Wille ist, dass sich fachspezifisches Denken in den einzelnen Fächern tatsächlich durchsetzt, wie das in der Klieme-Expertise gefordert wurde⁴⁶⁷, muss zur Kenntnis genommen werden, dass zahlreiche konkurrierende Kompetenzmodelle diesem Zugang nicht förderlich sind.

Es wurde auch gezeigt, dass (im Sinne des FUER-Modells) abweichende Kompetenzkonzeptionen in Schulbüchern mitunter zu einem unspezifischen Verständnis von Kompetenzen vonseiten der Lehrpersonen führen. Innerhalb der Bildungspolitik sollte daher darüber nachgedacht werden, wie man mit Schulbüchern umgeht, in denen ein fachunspezifisches Kompetenzverständnis gefördert wird. Sollte nicht gerade das „Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich“⁴⁶⁸ ganz klar in einer fachspezifischen Tradition stehen und über Lernaufgaben genuine historische Denkprozesse initiieren, die sich laut Lehr-

⁴⁶⁴ Vgl. Watzlawick, Paul (1969): *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.

⁴⁶⁵ Vgl. Maggioni 2010, S. 330.

⁴⁶⁶ Vgl. Voet/De Wever 2016, S. 66.

⁴⁶⁷ Es sollte der Kern des Faches in Kompetenzen gegossen werden (vgl. Klieme u. a. 2003).

⁴⁶⁸ Bernhard 2019c.

plan auf fachspezifische Kompetenzen beziehen (vgl. insbesondere für Österreich die Arbeiten von Bramann, in welchen er nachweist, dass dies in aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern oft nicht der Fall ist⁴⁶⁹)? Für Österreich konnte empirisch nachgewiesen werden, dass Schulbuchinhalte im Unterricht ankommen.⁴⁷⁰ Es scheint daher ein lohnender Weg zu sein, fachspezifische Kompetenzorientierung über Schulbücher zu stärken, ebenso wie das Zur-Verfügung-Stellen von leicht zu verwendenden Unterrichtsmaterialien sicherlich hilfreich ist.⁴⁷¹ Eine weitere Möglichkeit in diesem Zusammenhang könnten beispielsweise Fortbildungsangebote hinsichtlich des Kompetenzmodells des Lehrplans für Schulbuchautorinnen und -autoren darstellen.

Zieht man die Befunde in Betracht, die im Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projektes hinsichtlich der Philosophie bzw. des Bildungswertes des Faches aus der Sicht der Lehrpersonen erhoben wurden⁴⁷², zeigt sich, dass das fachspezifische Kompetenzmodell des historischen Denkens durchaus noch nicht gehobenes Potenzial besitzt und den Lehrpersonen Wege und Möglichkeiten anbieten könnte, die ihnen wichtigen Zugänge umzusetzen. Diese Vermutung wurde bereits nach einer ersten Teilauswertung von 42 Interviews angestellt⁴⁷³, zeigt sich aber nun nur noch deutlicher. Die den Lehrpersonen wichtigen Elemente im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht, wie der Gegenwartsbezug in zahlreichen verschiedenen Dimensionen⁴⁷⁴, lassen sich innerhalb des Denkmodells des historischen Denkens gut darstellen. Auch wenn ein Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht nicht zwangsläufig zur Anbahnung von Orientierungs-

469 Vgl. Bramann, Christoph (2018): Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: Bramann, Christoph u.a. (Hg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 181–214, hier S. 207f.; Bramann, Christoph (2019): Aufträge und Kompetenzen. Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur. In: Bernhard u.a. (Hg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen. New York: Waxmann, S. 161–184.

470 Vgl. Bernhard 2017c: Dies heißt nicht, dass damit gezeigt würde, dass bzw. wie Schulbücher in den Köpfen der Schüler/innen wirken – es kann nur vermutet werden und es ist ziemlich wahrscheinlich, dass sie stark wirken (vgl. dazu auch Bernhard 2019c).

471 Vgl. dazu die Materialien, welche auf der Homepage des Bundeszentrums für gesellschaftliches Lernen veröffentlicht werden: Bundeszentrum <https://www.geschichtsdidaktik.com/materialien-f%C3%BCr-den-unterricht/>).

472 Vgl. Bernhard 2021.

473 Vgl. Bernhard 2017b.

474 Dabei wurde in Bernhard 2021 der theoretische Hintergrund abgeleitet von Buck 2012 und Bergmann 2012.

kompetenz nach dem FUER-Modell führen muss, lassen sich in diesem Zusammenhang durchaus Schnittstellen erkennen. Die Zentralstellung, welche Lehrpersonen dem Gegenwartsbezug einräumen, aufgreifend, könnte darüber nachgedacht werden, ob es im Sinne eines Entgegenkommens innerhalb der Geschichtsdidaktik nicht ratsam wäre, den Gegenwartsbezug und die Orientierungskompetenzen ein wenig stärker miteinander zu verknüpfen.⁴⁷⁵ Die Sorge darum, dass Orientierungskompetenz als eine Art „platter Gegenwartsbezug“ missverstanden werden könnte, wenn die beiden Konstrukte zu stark aneinandergekoppelt werden, ist zwar durchaus begründet. Dennoch könnte die Bedeutung des Gegenwartsbezuges in den Überzeugungen der Lehrpersonen eine Möglichkeit darstellen, um darauf aufbauend Orientierungskompetenzen besser in der Praxis zu positionieren. In der Lehrer/innenbildung könnte noch stärker herausgearbeitet werden, auf welche Weise Geschichte durch die Anbahnung von Orientierungskompetenzen für das gegenwärtige Leben relevant wird.

Wie in dieser Arbeit besprochen und auch an anderer Stelle ausgeführt⁴⁷⁶, ist den österreichischen Lehrpersonen der Aufbau eines inhaltlichen Basiswissens bzw. eines chronologischen Wissens bei den Schülerinnen und Schülern äußerst wichtig. Insbesondere die Anbahnung der Fähigkeit, Ereignisse oder Personen chronologisch einzuordnen, ist – in den Überzeugungen der Lehrpersonen – ein wichtiges Bildungsziel des Geschichtsunterrichts. Zahlreiche andere (internationale) geschichtsdidaktische Studien kamen zu ähnlichen Ergebnissen, wobei diesbezüglich immer wieder die Frage danach gestellt wurde, ob das Antwortverhalten der Lehrpersonen in diesem Zusammenhang kongruent sei⁴⁷⁷, da offenbar sowohl Ziele, welche mit Wissensvermittlung, als auch Ziele, die eher mit Konstruktion verbunden werden, gutgeheißen werden. Ähnliche Befunde wurden bisweilen als widersprüchlich empfunden. Während Maggioni von „epistemic inconsistency“⁴⁷⁸, Wansink u.a. von „epistemic switching“⁴⁷⁹ spricht, nennt Daumüller ein ähnliches Phänomen ein „ambivalentes Rollenverständnis“ bzw. „Patchwork-Syndrom“⁴⁸⁰. In einer pragmatischen Betrachtung

475 Siehe z.B. Kühberger 2015, wo es diesbezüglich kaum Schnittstellen gibt.

476 Vgl. Bernhard 2021.

477 Vgl. Messner/Buff 2007; Daumüller 2012; Wansink, Bjorn/Akkerman, Sanne/Vermunt, Jan/Haenen, Jacques/Wubbels, Theo (2017): Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. In: *The Journal of Social Studies Research* 41, S. 11–24.

478 Maggioni u.a. 2004, S. 190.

479 Wansink u.a. 2017, S. 20.

480 Daumüller 2013, S. 383.

dieses Befundes kann jedenfalls davon ausgegangen werden, dass sich Lehrpersonen kaum in binäre „Entweder-oder-Schemata“ einordnen lassen. In der Folge soll der Gedanke im Zusammenhang mit der Frage nach der Dichotomie Wissen vs. Kompetenzen weiter vertieft werden.

Bisweilen haben die interviewten Lehrpersonen ihre Sorge bekundet, dass das historische Faktenwissen durch die Betonung von Kompetenzen an Bedeutung verlieren würde. In diesem Buch habe ich bereits mehrfach auf die Bewegung These – Antithese – Synthese verwiesen, die sich in der geschichtsdidaktischen Diskussion in einigen Bereichen zeigt. Nach der Konzeption von Maggioni⁴⁸¹ gibt es drei Entwicklungsstufen in den Überzeugungen zu Geschichte: Einer positivistischen epistemischen Entwicklungsstufe – die als These bezeichnet werden kann – folgen – wenn eine Person mit sich widersprechenden Quellen konfrontiert wird – oft relativistische Zugänge zu Geschichte – dies könnte als Antithese bezeichnet werden. Die dritte Entwicklungsstufe in den Überzeugungen zu Geschichte ist der Criterialismus (Geschichte ist Interpretation von Vergangenheit, es gibt Kriterien, anhand derer die Plausibilität einer historischen Narration beurteilt werden kann)⁴⁸² – diese Stufe könnte als Synthese bezeichnet werden. Möglicherweise lässt sich eine ähnliche Dynamik auch im Zusammenhang mit der Einführung der Kompetenzorientierung in Österreich beschreiben. Während in einem inhaltsorientierten Verständnis von Geschichte vor deren Einführung Daten und Fakten die zentralen Elemente waren – in den Interviews berichteten Lehrpersonen bisweilen von ihren Kindheitserfahrungen, in denen der Geschichtsunterricht darin bestand, den dtv-Atlas⁴⁸³ auswendig zu lernen –, wurde möglicherweise das Wissen kurz nach Einführung der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht in einer Phase der Unsicherheit manchmal zu stark relativiert. In der Lehrer/innenbildung wurde – mit der Intention, der Kompetenzorientierung zum Durchbruch zu verhelfen – bisweilen die Position vertreten, dass das inhaltliche Wissen im Geschichtsunterricht nun keine Rolle mehr spielen würde.⁴⁸⁴ Dies könnte als die Antithese bezeichnet werden. Wie die hier referierten Interviews klar zeigen,

⁴⁸¹ Vgl. Maggioni 2010; Maggioni u.a. 2004; Maggioni u.a. 2009.

⁴⁸² In Kapitel 2.3.4 werden die diesbezüglichen Arbeiten der Gruppe um Maggioni ausführlich besprochen, daher sei die Systematisierung hier nicht weiter ausgeführt.

⁴⁸³ Kinder, Hermann/Hilgemann, Werner (1984): dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriss. München: dtv.

⁴⁸⁴ Ohne dies empirisch nachweisen zu können, stützt sich diese Behauptung zumindest auf Aussagen von Studierenden, die ich selbst mehrere Male in unterschiedlichen Zusammenhängen gehört habe.

tragen Lehrpersonen eine solche radikale Abwendung vom Wissen nicht mit. Die (aus meiner Sicht) richtig verstandene historische Kompetenzorientierung, welche einem gemäßigten Konstruktivismus und dem wissenschaftsorientierten historischen Denken verpflichtet ist⁴⁸⁵ und in der daher das Wissen als „Arbeitswissen“ keineswegs geringgeschätzt wird, könnte in diesem Sinne die Synthese darstellen.

In der folgenden Tabelle sollen diese Überlegungen noch einmal anschaulich gemacht und mit einigen weiteren Systematisierungen von Überzeugungen zu Geschichte und Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte – die in diesem Buch bereits teilweise beschrieben wurden – in Verbindung gebracht werden. Die Synthese nach Harris/Burn im Lehrkonzept besteht in der Beachtung von „body and form of knowledge“⁴⁸⁶ (These: Body of Knowledge; Antithese: Form of Knowledge). In der Systematisierung Nitsches wäre die Synthese der soziale Konstruktivismus, in dem sowohl die Transmission von Wissen als auch die kognitive Konstruktion eine Rolle spielen (These: reine Transmission; Antithese: individueller Konstruktivismus).

	These	Antithese	Synthese	
Curriculum in Österreich	Inhaltsorientierung	Phase der Unsicherheit	Kompetenzorientierung	
	Nur Daten und Fakten Vergangenheit lernen	Daten und Fakten unwichtig Geschichten für die Gegenwart lernen	Arbeitswissen, um denken zu können Geschichte mit Bezug auf die Vergangenheit für die Gegenwart lernen	
Überzeugungen zu Geschichte	naïve realist	relativist	criticalist	<i>Maggioni u. a. 2004</i>
	copier stance	borrower stance	criticalist stance	<i>Maggioni u. a. 2009</i>
	objectivism	relativism	criticalism	<i>VanSledright/Reddy 2014</i>
	Positivismus	Skeptizismus	Narrativer Konstruktivismus	<i>Nitsche 2016</i>
Überzeugungen zum Lernen von Geschichte	Body of language	Form of language	Body and form of language	<i>Harris/Burn 2016</i>
	Transmission	Individueller Konstruktivismus	Sozialer Konstruktivismus	<i>Nitsche 2016</i>

Tabelle 12: Die Dynamik von These – Antithese – Synthese im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung, Überzeugungen zu Geschichte und Überzeugungen zum Lehrkonzept.

485 Vgl. Rüsen 1992, 2013; Hasberg/Körber 2003; Körber u. a. 2007; Kühberger 2015.

486 Harris/Burn 2016.

Das Aufbrechen von binären Optionen hinsichtlich Lehren und Lernen scheint mir im Zusammenhang mit der Lehrer/innenbildung und der Bildungspolitik wichtig zu sein. Die Vertreter/innen der Geschichtsdidaktik und andere Stakeholder im Bereich der Bildung könnten sich in diesem Sinne die Frage stellen, ob die Kommunikation mit der Neubewertung von Faktenwissen im Rahmen der Einführung der Kompetenzorientierung ideal gelaufen ist. Wird die Bedeutung von Wissen zu stark relativiert, könnte die Gefahr bestehen, dass angehende Lehrpersonen der eigenen Wissensaneignung im Sinne der Beherrschung des Schulcurriculums⁴⁸⁷ (oder wie Resch es nennt, das „vertiefte Schulbuchwissen“⁴⁸⁸) zu wenig Bedeutung beimessen. Zahlreiche internationale Studien belegen, dass das inhaltliche Wissen von Lehrkräften im Sinne einer Beherrschung des Schulcurriculums eines der zentralen Erfordernisse für qualitativ hochwertigen Unterricht darstellt. In einer von führenden Wissenschaftlern publizierten Metaanalyse zu gutem Unterricht heißt es: „The most effective teachers have deep knowledge of the subjects they teach, and when teachers’ knowledge falls below a certain level it is a significant impediment to students’ learning.“⁴⁸⁹

Eine Geringschätzung des Faktenwissens, das ja – wie von zentralen Vertreterinnen und Vertretern des Kompetenzmodells in Österreich erkannt wird⁴⁹⁰ – als Arbeitswissen eine wichtige Rolle im Geschichtsunterricht spielt, sollte möglichst vermieden werden. Es ist meine Überzeugung, dass eine Geringschätzung von Wissen, in welcher Art auch immer, nicht zu den intendierten Ergebnissen führt – dass sich nämlich Lehrpersonen mit Freude den Kompetenzen zuwenden –, sondern den gegenteiligen Effekt zeitigt, der in der kopfschüttelnden Abwendung eines Teiles der Lehrpersonen von den Neuerungen, die sie als „praxisfern“ (I-A1) empfinden, besteht. Dabei muss freilich darauf geachtet werden, dass angehenden Lehrpersonen bewusst wird bzw. bleibt, dass Faktenwissen alleine nie eine hinreichende Bedingung für guten Unterricht darstellen kann.⁴⁹¹ In einer empirischen Studie in den USA zeigte beispielsweise Martell, dass bei

487 Im neuen österreichischen Lehrplan ist dieses schulcurriculare Wissen ohnehin sehr stark um das konzeptuelle und epistemische Wissen herum organisiert.

488 Resch, Mario (2017): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EKoL) – theoretische Modellierung und empirische Erfassung von fachdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrkräften. Online unter: https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/Resch_Keynote_2017.12.18.pdf (zuletzt aufgerufen am 1.10.2020).

489 Coe u.a. 2014, S. 2.

490 Ammerer 2012; Kühberger 2012.

491 Vgl. McDiarmid 1994, S. 180.

Lehrpersonen ein umfangreiches Faktenwissen nicht ausreicht, um guten Unterricht im Sinne von „history as interpretation“ durchzuführen.⁴⁹² Ich stimme mit Martell überein, wenn er sagt, dass es neben dem Faktenwissen und dem disziplinären Wissen zusätzlich dazu noch eines „Toolkits“ im Sinne von Strategien für den Umgang mit Quellen und Darstellungen bzw. methodischem Wissen darüber, wie fachspezifische Inhalte am besten gelernt werden können, bedarf.⁴⁹³

Im Zusammenhang mit einengenden binären Optionen hinsichtlich des Lehrens und Lernens argumentierte aus einer pragmatischen Position heraus jüngst auch der Londoner Geschichtsdidaktiker Chapman, der in vielen Diskussionen um das Geschichtslernen sogenannte – wie er es bezeichnete – „overdrawn dichotomies – between ‚content‘ and ‚skills‘, between ‚traditional‘ and ‚progressive‘ and between ‚child-centred‘ and ‚subjectcentred‘ pedagogies“⁴⁹⁴ erkennt. Chapman sieht in der gegenwärtigen Diskussion übertriebene und wenig hilfreiche Dichotomien (z.B. bei Carretero⁴⁹⁵, Nakou/Barca⁴⁹⁶, Taylor/Guyver⁴⁹⁷), in denen ein starker Gegensatz zwischen Kompetenzen und Konzepten einerseits und dem Wissen andererseits konstruiert wird.⁴⁹⁸ Er spricht diesbezüglich von einer „emptiness of these oppositions“, die er in seinem Beitrag aufzeigen möchte:

„It will argue that these oppositions present us with fallacious choices that restrict options to ‚either/or‘ where, in reality, more complex choices, including ‚both/and‘, are possible and desirable and, very probably, inevitable.“⁴⁹⁹

Aufbauend auf verschiedenen Publikationen führt Chapman abermals ins Treffen, dass es, um Kompetenzen in einer Domäne auszubilden, notwendig sei, eine tiefe Fundierung im Faktenwissen zu haben. Gleichzeitig hält auch er fest, dass echtes Denken weit über das Memorieren von Inhalten hinausgehen muss: „all thinking, that goes beyond memorising, however, involves ‚representation

492 Martell 2013, S. 22.

493 Vgl. Martell 2013.

494 Chapman 2015, S. 31.

495 Vgl. Carretero, Mario (2011): *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

496 Vgl. Nakou, Irene/Barca, Isabel (Hg.) (2010): *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

497 Vgl. Taylor, Tony/Guyver, Robert (Hg.) (2011): *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

498 Vgl. Chapman 2015, S. 31–34.

499 Ebd., S. 31.

building' and the development of conceptual tools for the purpose.⁵⁰⁰ Solange solche konzeptuellen Dimensionen des Wissens nicht berücksichtigt werden, sei das Geschichtslernen mit aller Wahrscheinlichkeit „transitory and minimal“⁵⁰¹. Daten und Fakten seien notwendig und wichtig, müssten aber im Kontext eines konzeptionellen Rahmens verstanden werden, um Wissen so zu organisieren, dass es anwendbar und abrufbar ist:

„Either/or' is, then, an unhelpful way of framing pedagogic debate: simplistic binaries are incapable of capturing the knowing and thinking involved in learning. Whilst facts' are necessary they are certainly not sufficient – learning involves ideas' as well as facts' and both need to be organised, rather than simply accumulated, in order to be used (application') or recalled (retrieval'). Learning is likely to progress best when both substantive knowledge and conceptual and procedural understanding are developed together and in tandem.“⁵⁰²

Die Erinnerung daran, dass unsere Disziplin auf einem „gemäßigten Konstruktivismus“ beruht, mag dabei hilfreich sein, die von Chapman kritisierten übertriebenen Dichotomien in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen möglichst zu vermeiden. Wie auch Ammerer hervorhebt, kann in Zeiten der Kompetenzorientierung nicht auf die Vermittlung von historischem Faktenwissen verzichtet werden, insofern als der Kompetenzerwerb strukturelles Vorwissen („Überblickswissen“) in seinen verschiedenen Kategorien und Formen ebenso wie anlassbezogenes „Arbeitswissen“ voraussetzen würde. Ein prominenter Philosoph bezeichnete in diesem Sinne „Halbwissen“ als Todfeind der Bildung und widmete einer daraus resultierenden „Halbbildung“ ein eigenes Buch.⁵⁰³ Ungelöst bleibt im Zusammenhang mit dem Faktenwissen freilich stets die Kanonfrage – welches Wissen aus den schier unendlichen historischen Wissensbeständen über die Welt soll den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden? Hier wird es immer eine gewisse Spannung geben. Im aktuellen österreichischen Lehrplan wurde dies so gelöst, dass den Lehrpersonen die Themen – im Sinne des Faktenwissens – weitgehend freistehen und sehr stark um das konzeptionelle Wissen herum organisiert sind – es ist dies eine zentrale Änderung gegenüber dem Lehrplan von 2008. Eine weitere Vertiefung und Stärkung eines solchen

500 Ebd., S. 34.

501 Ebd.

502 Ebd., S. 32.

503 Vgl. Adorno, Theodor (1980): Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften Band 8/1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 111.

konzeptionellen Ansatzes scheint in mehreren Hinsichten lohnend zu sein. Insbesondere gibt es – wie schon ausgeführt – im Zusammenhang mit den epistemischen Basiskonzepten sehr gute Anknüpfungspunkte zum historischen Denken. Außerdem kommen sie potenziell dem Bedürfnis der Lehrpersonen nach einer Wissensvermittlung und kritischem Denken im Geschichtsunterricht entgegen.⁵⁰⁴ Auch wird dabei vor allem mit den epistemischen und historischen Basiskonzepten die Fachspezifität betont. Die stärkere Berücksichtigung dieser Konzepte eröffnet Schülerinnen und Schülern potenziell die Möglichkeit, wie Historiker/innen zu denken – das Spiel der Historie und jenes der Geschichtsschreibenden zu durchschauen. Fehlen solche Konzepte allerdings, obwohl Inhalte vorhanden sind, wäre es, wie es Shemilt einst treffend formulierte, „as though they can talk sensibly about the separate scenes and characters of King Lear, but do not know what a play is“⁵⁰⁵.

In diesem Zusammenhang wird die bekannt gewordene Geschichte über Tolstois „Lokomotive des Teufels“ erzählt, welche Shemilt in einen Zusammenhang mit dem Geschichtslernen bringt. In Tolstois Erzählung sieht eine Person eine fahrende Lokomotive und stellt die Frage, was diese Lokomotive wohl antreibt. Die Antwort, die dieser Person daraufhin gegeben wird, ist, dass es der Teufel höchstpersönlich sei, der sie in Bewegung bringt. Tolstois Figur weiß nichts von Mechanik und ist sich auch dieses Nichtwissens selbst nicht bewusst. Ein Blick in den brennenden Kohleofen und die glühenden Maschinen, durch welche die Lokomotive angetrieben wird, würde diese Person in ihrem Glauben an die höllischen Kräfte der Bewegung nur noch bestärken. Shemilt zieht hier einen Vergleich mit dem Geschichtslernen: Schüler/innen würden mit der Geschichte oft in einer Art und Weise in Beziehung treten wie Tolstois Figur mit der Lokomotive. Sie lauschen einer Geschichtsstunde, ohne die Logiken der Konstruktion und die Methoden der Geschichte zu kennen, weshalb sie Geschichte in einer ähnlichen Weise verstehen würden, wie die Person aus Tolstois Erzählung die Lokomotive versteht: „The action can be followed but its significance will prove elusive.“⁵⁰⁶

Diese Logiken der Konstruktion von Geschichte können sich durch die Beschäftigung mit epistemischen Basiskonzepten erschließen. Konzeptionelles Wissen (auch im epistemischen Bereich) wird von Wineburg als genuin inhalt-

504 Vgl. Bernhard 2021.

505 Shemilt, Denis (1983): *The Devil's Locomotive*. In: *History and Theory* 22.4., S. 1–18, S. 15.

506 Shemilt 1983, S. 1.

liches Wissen der Domäne Geschichte bezeichnet und durch einen Begriff charakterisiert, der im kollektiven Bewusstsein eher für das schon erwähnte historische Quizwissen reserviert ist: „It is content knowledge in the richest sense.“⁵⁰⁷ In der Lehrer/innenbildung in Österreich wäre es für die Förderung des historischen Denkens äußerst hilfreich, wenn diese Einsicht Wineburgs in den Überzeugungen der Lehrpersonen ankommen würde.

Mithilfe des konzeptionellen Wissens ist es möglich, dass Informationen in einer systematischen Art und Weise miteinander in Bezug gesetzt und verbunden werden. Ein solches Wissen wird sowohl von Kühberger als auch in der internationalen geschichtsdidaktischen *community* als besonders bedeutend im Zusammenhang mit historischem Lernen erkannt (älter Lee⁵⁰⁸, Haydn⁵⁰⁹, Voss/Wiley⁵¹⁰). Konzeptionelles Lernen wird oft in eine enge Verbindung mit historischem Denken gebracht. Manche Konzeptionen historischen Denkens bestehen in dem Verfügen-Können über eine Reihe von Konzepten, welche das historische Denken strukturieren sollen und konstitutiv für dieses sind (beispielsweise bei Shemilt⁵¹¹, Seixas⁵¹², Andrews/Burke⁵¹³, Levesque⁵¹⁴ sowie Seixas/Morton⁵¹⁵). Es wird angenommen, dass das Denken innerhalb der Konzepte in diesem Sinne *historical literacy* anbahnen würde:

507 Wineburg 1997, S. 260.

508 Vgl. Lee, Peter (2006): Historical knowledge and the national curriculum. In: Teaching History. 7. Auflage. London/New York: Bourdillon, S. 41–48, hier S. 44.

509 Vgl. Haydn, Terry/Arthur, James/Hunt, Martin/Alison, Stephen (Hg.) (2008): Learning to teach history in the secondary school. A companion to school experience. London/New York: Routledge.

510 Vgl. Voss, James/Wiley, Jennifer (1997): Geschichtsverständnis. Wie Lernen im Fach Geschichte verbessert werden kann. In: Gruber, Hans/Renkl, Alexander: Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Huber, S. 74–90.

511 Vgl. Shemilt 1983.

512 Vgl. Seixas, Peter (1996): Conceptualizing the growth of historical understanding. In: Olson, David/Torrance, Nancy (Hg.): Handbook of education and human development. London: Routledge, S. 765–783.

513 Vgl. Andrews, Thomas/Burke, Flannery (2007): What does it mean to think historically? Perspectives on History: Newsmagazine of the American Historical Association, 45. <http://www.historians.org/Perspectives/issues/2007/0701/0701tea2.cfm> (zuletzt aufgerufen am 19.1.2018).

514 Vgl. Levesque, Stephane (2008): Thinking historically: Educating students for the twenty-first century. Toronto: University of Toronto Press.

515 Vgl. Seixas, Peter/Morton, Tom (2013): The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson.

*„Taken together, these concepts tie ‚historical thinking‘ to competencies in ‚historical literacy‘. In this case, ‚historical literacy‘ means gaining a deep understanding of historical events and processes through active engagement with historical texts.“*⁵¹⁶

Konzeptionelles Lernen im Geschichtsunterricht wurde von englischen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern sehr stark propagiert: „the measurement of students’ mastery of second order historical thinking concepts, was the gold standard of history education research, particularly in the UK.“⁵¹⁷ In diesem Zusammenhang sind die schon zitierten Werke von Shemilt von herausragender Bedeutung. Nach Shemilt sind auch die unterschiedlichen Wege, wie in den einzelnen Disziplinen die Vertrauenswürdigkeit von Wissen beurteilt werden kann, im Bereich des konzeptionellen Wissens angesiedelt.⁵¹⁸ Gegenwärtig wird das unter dem Begriff „Belegbarkeit“ diskutiert und hat auch Eingang in den aktuellen österreichischen Lehrplan für Geschichte gefunden. Beim konzeptionellen Lernen gehe es laut Shemilt darum, die Natur einer Disziplin – „the rules of the historical game“ bzw. „the game historians play“⁵¹⁹ – kennen und durchblicken zu lernen. Sein Werk beeinflusste viele nachfolgende Entwürfe zu konzeptionellem Lernen und historischem Denken, unter anderem das vielzitierte Projekt CHATA „Concepts of History and Teacher Approaches 7 to 14“ (CHATA)⁵²⁰, welches den Siegeszug der Konzepte in normativen Vorstellungen zu Geschichtsunterricht einläutete. Faktenwissen – so wurde gefordert – und diese Forderung halte ich auch im Zusammenhang mit dem Geschichtslernen in Österreich für sehr sinnvoll – sollte um *second order concepts* herum organisiert werden, denn nur auf diese Weise ist ein echter Lernfortschritt in der Geschichte möglich.⁵²¹ In zahlreichen Publikationen am Ende des 20. Jahrhunderts wurde die Bedeutung des konzeptionellen Lernens diskutiert und vertieft (z.B. von

516 Seixas 2015, S. 6.

517 Ebd., S. 3.

518 Vgl. ebd., S. 2: vgl. dazu jene epistemischen Basiskonzepte, welche gegenwärtig unter dem Begriff „Belegbarkeit“ diskutiert werden und Eingang in den aktuellen österreichischen Lehrplan für Geschichte gefunden haben.

519 Shemilt 1983, S. 14+16.

520 Vgl. Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn (1996): Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3: Children’s understanding of „because“ and the status of explanation in history. In: Teaching History, 82, S. 6–11.

521 Vgl. Lee u.a. 1993, S. 1.

Ashby/Lee⁵²², Lomas⁵²³, Lee/Ashby⁵²⁴). In Kanada beispielsweise übernahm Seixas die im Zuge der Debatte aufkommenden Ideen und verband explizit das Beherrschen von Konzepten mit der Fähigkeit zum historischen Denken: „and we go so far as to call them [second order concepts] historical thinking concepts.“⁵²⁵

Hier sollte nun hinreichend deutlich geworden sein, dass die Betonung der Bedeutung von Basiskonzepten das vermittelnde Potenzial hat, sowohl historisches Denken im Geschichtsunterricht zu fördern als auch den Lehrpersonen einen Zugang zu ermöglichen, welcher mit ihren Überzeugungen hinsichtlich der Notwendigkeit, Wissen aufzubauen, in großen Bereichen übereinstimmt.

Im Zusammenhang mit der oben besprochenen Diskussion um Wissen sollte in der Lehrer/innenbildung die Einsicht vermittelt werden, dass von Schülerinnen und Schülern gelernte isolierte Faktenbestände sehr schnell vergessen werden, wenn sie nicht in bestehende konzeptionelle Strukturen eingeordnet werden können. Lernende müssen – wie Kühberger darlegt – jene Konzepte verstehen, die sich hinter den Inhalten befinden, um auf diese Weise leicht zu vergessendes, oberflächliches und freiflutendes Wissen zu vermeiden und ein tieferes Verständnis im Zusammenhang mit der Vergangenheit und Geschichte anzubahnen.⁵²⁶ Auf diese Weise wird auch die Fähigkeit, kritisch zu denken, gefördert werden. Im Zusammenhang mit dem kritischen Denken bzw. dem Hinterfragen von Diskursen – auch Elemente, welche den österreichischen Lehrpersonen im Zusammenhang mit Geschichte sehr wichtig sind⁵²⁷ – lassen sich zahlreiche Bezüge zum Kompetenzmodell des historischen Denkens herstellen. Interessanterweise sind die Relationen diesbezüglich den Lehrpersonen bisweilen nicht immer bewusst. Um dies zu illustrieren, sollen noch einmal einige Fälle aus den Daten vorgestellt werden. Eine Lehrperson einer Neuen Mittelschu-

522 Vgl. Ashby, Rosalyn/Lee, Peter (1987): Children's concepts of empathy and understanding in history. In: Portal, Christopher (Hg.): The history curriculum for teachers. London: Falmer, S. 62–88.

523 Vgl. Lomas, Tim (1990): Teaching and assessing historical understanding. London: The Historical Association.

524 Vgl. Lee, Peter/Ashby, Rosalyn (2000): Progression in historical understanding among students ages 7–14. In: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hg.): Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives. New York: New York University Press, S. 199–222.

525 Seixas 2015, S. 5.

526 Vgl. Kühberger 2012, S. 38.

527 Vgl. Bernhard 2021.

le, die sich positiv gegenüber der Kompetenzorientierung äußerte⁵²⁸, meinte, dass das kritische Denken in ihrem Unterricht keine Rolle spielen würde: I-N6_f: „Es ist verlorene Zeit, die kann man besser nützen, diese Zeit, ja.“ Auf der anderen Seite gibt es Lehrkräfte, denen kritisches Denken sehr wichtig ist, die aber historische Kompetenzorientierung dennoch entschieden ablehnen.⁵²⁹ Das Anbahnen der Fähigkeit, historische Darstellungen kritisch zu hinterfragen, verbindet die entsprechende Lehrperson nicht mit Kompetenzorientierung.⁵³⁰ Die Einstellung dieser Lehrperson hinsichtlich Kompetenzorientierung bzw. dem, was sie darunter versteht, ist „sehr negativ“: I-A13_m: „Das ist doch alles Schwachsinn.“ In diesem Sinne fiel auf, dass sich Lehrpersonen bisweilen gegen Kompetenzorientierung positionierten (I-N9_f „Bla, bla, bla“) und dann den Aufbau von solchen Fähigkeiten als besonders wichtig beschrieben, die gerade auch im Rahmen der fachspezifischen Kompetenzorientierung als zentral gesehen werden – beispielsweise De-Konstruktionskompetenz im Zusammenhang mit historischen Darstellungen. Dennoch ist es dieser Lehrperson nicht bewusst, dass es sich hierbei um historische Kompetenzen handelt. Solche Beispiele mögen vor Augen führen, dass das Kompetenzmodell des historischen Denkens durchaus das Potenzial hätte, den Unterricht von Lehrpersonen in einer Weise zu bereichern, die ihren zentralen Zielen entspricht. Hierbei zeigt sich abermals das am Beginn des Fazits angesprochene Grundproblem, welches in der Unkenntnis des fachspezifischen Kompetenzmodells vonseiten der Lehrpersonen bzw. der wenig gelungenen Kommunikation desselben an die Lehrpersonen besteht.

Wie an anderer Stelle gezeigt, ist der Wille zum historischen Denken teilweise in den berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen vorhanden (wenn auch epistemische Fragen im Zusammenhang mit dem Unterrichten von Geschichte als Interpretation eine sehr untergeordnete Rolle spielen) – das fehlende Verständnis der historischen Kompetenzen und die kontextbezogenen Überzeugungen hinsichtlich Kompetenzorientierung verhindern jedoch oft ei-

528 I-N6_f: „Mir helfen diese Kompetenzen insofern, als dass ich wieder einmal daran erinnert werde, was nicht noch alles geht [...] Und jetzt sehe ich die Kompetenzen: Hey, nehme ich mit, nehme ich mit. Hole ich wieder herein. Es ist ein Sich-daran-Erinnern. Und somit wunderbar, herein, ihr Kompetenzen! Willkommen, willkommen im Boot.“

529 I-A13_m: „Also diese Kritikfähigkeit und diese Neugierde sind meiner Meinung nach die zwei wesentlichen oder Kernpunkte.“

530 I-A13_m: I: „Also Sie verbinden jetzt/Sie haben am Anfang gesagt, Ihnen ist total wichtig, ein kritisches Reflektieren von den Schülern. Das verbinden Sie nicht mit Kompetenzorientierung? B: Nicht in der Form, wie wir es jetzt, speziell, also im Hinblick auf die Matura präsentiert bekommen haben, gelehrt bekommen haben oder gezeigt bekommen haben. Also das nicht.“

ne vertiefte Auseinandersetzung mit den Diskursen zu historischem Denken. PISA scheint in diesem Sinne ein wenig zwischen der „Kompetenzorientierung des historischen Denkens“ und „Wien“ zu stehen. Ich möchte diese Arbeit abschließen, indem eine schon einmal zitierte Stelle aus einem Interview hier noch einmal angeführt wird. Die Frage, inwieweit sich die fachspezifische Kompetenzorientierung in den Überzeugungen der Lehrpersonen durchgesetzt hat, muss damit beantwortet werden, dass es in diesem Zusammenhang noch sehr viel Spielraum nach oben gibt. Lehrperson N19_m zeigt, wie dieser Spielraum genützt werden könnte. Mit dieser Aussage eines Lehrers – die schon an einer anderen Stelle im Manuskript angeführt ist – soll dieses Buch beendet werden:

I-N19_m: B: *Ich glaube, viele haben sich wahrscheinlich einfach noch nicht damit beschäftigt, nehme ich einmal an, weiß ich nicht, ja.* In der Ausbildung wurde es uns ein bisschen öfter vermittelt. Und alles, was einem länger einmal vorgestellt wird und mit dem man sich dann im Detail beschäftigt, steht/bin ja auch zuerst kritisch dem gegenübergestanden, habe mir gedacht: *Oh Gott, die Kompetenz von, ich weiß nicht, Fensteraufmachen, Türzumachen und so, also hunderttausend Kompetenzen.*

Dann geht man einen Schritt zurück, also ich bin einen Schritt zurückgegangen, habe mir gedacht, na ja wurscht⁵³¹, *jetzt schaue ich es mir einmal genauer an. Und wenn man es sich genauer anschaut, sieht man schon, da steckt schon was dahinter, das sind schon gute Ideen*, die da halt in gewisse Worte gegossen worden sind und in eine Excel-Tabelle oder so, ja. Aber man muss das halt wieder aufbrechen und für sich das herausnehmen, was Sinn macht. *Dann finde ich die Kompetenzen super.* Aber wenn ich natürlich jetzt als, wenn ich mir vorstelle, ich bin ein Lehrer, der 30 Jahre lang im Beruf steht, plötzlich legt mir jemand so eine Excel-Tabelle hin und sagt: Ja, das sind jetzt unsere Kompetenzen, nach dem unterrichten wir jetzt, dann wird er sagen: Wäh, mag ich nicht.

[...]

Und *es war auch etwas, die Kompetenzen waren auch etwas, was mir nicht gleich in den Kram gepasst hat, aber ich muss einfach sagen, ich habe auch noch nicht genau gewusst zuerst, was da eigentlich dahintersteckt. Und wenn man sich dann beschäftigt damit, dann kann man dem wesentlich entspannter gegenüberstehen und muss keine Angst haben vor den Kompetenzen oder so was*, weil das ist ja etwas, was uns hilft als Lehrer, mir zumindestens, finde ich.

531 umgangssprachlich für: „egal“

7. Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor (1980): *Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften Band 8/1.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hg.) (2016): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Andrews, Thomas/Burke, Flannery (2007): What does it mean to think historically? Perspectives on History: Newsmagazine of the American Historical Association, 45. Online unter: <http://www.historians.org/Perspectives/issues/2007/0701/0701tea2.cfm> (zuletzt aufgerufen am 19.1.2018).
- Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.) (2009): *Handbuch Unterricht.* 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ashby, Rosalyn/Lee, Peter (1987): Children's concepts of empathy and understanding in history. In: Portal, Christopher (Hg.): *The history curriculum for teachers.* London: Falmer, S. 62–88.
- Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht – Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Barricelli, Michele (2012): Narrativität. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts.* Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 255–280.
- Barricelli, Michele (2014): Geschichtsdidaktik nach Pisa – Bilanz und Perspektiven. Zum Jubiläum: Die Weisheit der Zahl und die Gründe des Erzählens. In: Bühl-Gramer, Charlotte/Demantowsky, Marko/John, Anke/Kenkmann, Alfons/Sauer, Michael (Hg.): *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz.* Göttingen: V&R unipress, S. 365–384.
- Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts,* Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Barsch, Sebastian (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 206–228.
- Barsch, Sebastian (2016a): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen denken historisch – Einblicke in die empirische Forschung. In: Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 71–84.
- Barton, Keith/Levstik, Linda (2004): *Teaching history for the common good.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumgartner, Hans-Michael (1975): Narrative Struktur und Objektivität. Wahrheitskriterien im historischen Wissen. In: Rüsen, Jörn/Baumgartner, Hans-Michael (Hg.): *Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 45–67.

- Baumgartner, Hans-Michael (1997): Narrativität. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 157–160.
- Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.) (2015): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–396.
- Behtke, Hanna (2017): Die Trauer der Universitäten. Ökonomisierung der Bildung. Online unter: <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/die-erste-inkompetenzkonferenz-in-frankfurt-15100595.html> (zuletzt aufgerufen am 37.1.2019).
- Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernhard, Roland (2013): Geschichtsmythen über Hispanoamerika: Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress.
- Bernhard, Roland (2014): Dekonstruktion des Mythos' der flachen Erde – Information, Quellen und Materialien zur Entschlüsselung der Erzählung über die „Flache Erde des Mittelalters“ in Schulbüchern. In: Historische Sozialkunde 2, S. 42–51.
- Bernhard, Roland (2015): Triftigkeit auf verschiedenen Ebenen in Schulbuchnarrationen. In: Mitnik, Philipp/Kühberger, Christoph: Empirische Schulgeschichtsbuchforschung in Österreich. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, S. 135–154.
- Bernhard, Roland (2016): Lernaufgaben zur Förderung historischer Denkprozesse. Normative Richtlinien für Geschichtsschulbücher und deren Implementierung in Österreich. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 243–252.
- Bernhard, Roland (2017): „Sensation statt reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ – Deutungsmuster zu Hexenverfolgungen im Kontext von Katholizismus und Protestantismus in aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.): Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Göttingen: V&R unipress, S. 135–166.
- Bernhard, Roland (2017a): Ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien in der Geschichtskultur – Historisches Lernen mit dem Mythos Martin Behaim. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph: Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress, S. 91–116.
- Bernhard, Roland (2017b): Are Historical Thinking Skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria. In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 14.2, S. 29–39.
- Bernhard, Roland (2017c): Visual literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht. In: Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (Hg.): Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren. In: Themenheft der Zeitschrift Erziehung und Unterricht, 9/10, S. 954–962.

- Bernhard, Roland (2018): Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In: Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.): Historisches Denken lernen mit Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 37–62.
- Bernhard, Roland (2018a): Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria. In: *Educatio Siglo XXI* 36.1, S. 39–56.
- Bernhard, Roland (2018b): Geschichtsdidaktik empirisch 17. Tagungsbericht. Online unter: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7524> (zuletzt aufgerufen am 16.1.2019).
- Bernhard, Roland (2019): Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): *Mixed Methods/Triangulation in History Education Research*. Special Edition of the *History Education Research Journal* 16.1, S. 63–73.
- Bernhard, Roland (2019b): The German Martin Behaim as „real discoverer of America“ and the myth of the flat earth in German textbooks from the 18th to the 21st century. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 94–119.
- Bernhard, Roland (2019c): Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen*. Münster/New York: Waxmann, S. 35–56.
- Bernhard, Roland (2019d): Berufsbezogene Überzeugungen von österreichischen Geschichtslehrpersonen und historisches Denken (Habilitationsschrift Universität Salzburg, eingereicht im Februar 2019).
- Bernhard, Roland (2020a): Ethnographische Feldforschung im Geschichtsunterricht und qualitativ-empirische Interviews mit Lehrer/innen. In: Kühberger, Christoph (Hg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Zugänge für die empirische Forschung*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Bernhard, Roland (2021): Geschichte für das Leben lernen: Der Bildungswert des Faches in den Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte. Frankfurt/M. Wochenschau (in Vorbereitung).
- Bernhard, Roland/Hinz, Felix (2017): „Sinnbildung statt Sinnstiftung“ durch historisches Denken. Umgang mit religiösen Konflikten wie der Reformation im Geschichtsunterricht. In: Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.): *Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht*. Göttingen: V&R unipress, S. 371–399.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (2017): Mythen als Orientierungsangebote im Schulbuch. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*. Göttingen: V&R unipress, S. 7–10.

- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Meyer-Hamme, Johannes (2017): Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph: Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress, S. 11–31.
- Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (2017): Multiperspektive Zugänge zur Reformation in der Geschichtskultur. In: Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.): Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Göttingen: V&R unipress, S. 7–14.
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (Hg.) (2017): Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren. In: Themenheft der Zeitschrift Erziehung und Unterricht 9/10.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.) (2017): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress.
- Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.) (2017): Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Göttingen: V&R unipress.
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (Hg.) (2017): Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren. In: Themenheft der Zeitschrift Erziehung und Unterricht, S. 954–962.
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2018): Digital history teaching? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen: V&R unipress, S. 425–440.
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2018a): Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods. In: Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice/Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster: Waxmann, S. 145–158.
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2019): Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. 17. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch 17“. Bern: Hep, S. 85–94.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (2019): Myths and sense-making in History Textbooks. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Myths in German Language History Textbooks. Braunschweig: Eckert. Dossier, S. 6–11.
- Bernhard, Roland/Wimmler, Jutta (2019): Invisible Africans? The triangular trade myth in German and Austrian history textbooks. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühber-

- ger, Christoph (Hg.): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 139–163.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Felix, Hinz/Meyer-Hamme, Johannes (2019): *Historical Myth – A definition from the perspective of History Education Research*. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 12–34.
- Bernhard, Roland/Wimmler, Jutta (2019a): „Dreieckshandel“, Glasperlen und Gender. Eine De-Konstruktion mythischer Narrative zum transatlantischen Sklavenhandel in aktuellen deutschen und österreichischen Schulbüchern. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 70, 3/4, S. 149–164.
- Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019): *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen*. Münster/New York: Waxmann.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers.
- Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019a): *Mixed Methods/Triangulation in History Education Research*. Special Edition of the *History Education Research Journal* 16.1.
- Bernhard, Roland/Brogl, Markus (2020): *Geschichtsschulbücher*. In: Hinz, Felix/Körber, Andreas (Hg.): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte*. Geschichte lernen und Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (im Druck).
- Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019): *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen*. Münster/New York: Waxmann.
- Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019a): *Mixed Methods/Triangulation in History Education Research*. Special Edition of the *History Education Research Journal* 16.1.
- Bernhard, Roland/Brogl, Markus (2020): *Geschichtsschulbücher*. In: Hinz, Felix/Körber, Andreas (Hg.): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte*. Geschichte lernen und Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (im Druck).
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Felix, Hinz/Meyer-Hamme, Johannes (2019): *Historical Myth – A definition from the perspective of History Education Research*. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 12–34.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers.
- Blömeke, Siegrid (2009): Voraussetzungen bei der Lehrperson. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): *Handbuch Unterricht*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 122–126.
- Bloom, Benjamin (Hg.) (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Basel.

- Bogdan, Robert/Taylor, Steven (1975): *Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: Wiley.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): *Interviewing experts. Methodology and Practice*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009): The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): *Interviewing experts. Methodology and Practice*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, S. 43–80.
- Borries, Bodo von (1995): *Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen. I: Das Geschichtsbeusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim/München: Juventa, S. 277–344.
- Borries, Bodo von (2004): Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der Wissensgesellschaft. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 30–48.
- Borries, Bodo von (2005): *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen*. Neuried: ars una.
- Bramann, Christoph (2018): *Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern*. In: Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.): *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Bramann, Christoph (2019): *Aufträge und Kompetenzen. Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur*. In: Bernhard, Roland u.a. (Hg.): *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen*. New York: Waxmann, S. 161–184.
- Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (2019): *Differenzierung in Geschichtsschulbüchern. Wege und Herausforderungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht*. In: Musenberg, Oliver/Koßmann, Raphael/Ruhlandt, Marc/Schmidt, Kristina/Uslu, Seda (Hg.): *Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten*. Bielefeld: transcript.
- Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.) (2018): *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brauch, Nicola/Bihrer, Andreas (2011): Die Wikinger als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 10, S. 117–130.
- Breidenstein, Georg (2012): *Ethnographisches Beobachten*. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 7–45.

- Brennan, Robert/Prediger, Dale: Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. In: Educational and Psychological Measurement. 41.3, S. 687–699.
- Bromme, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster/New York: Waxmann.
- Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph (2013): Computerspiele und Geschichtsunterricht. Dynamische digitale Spielwelten kritisch hinterfragen. In: Historische Sozialkunde 4, S. 36–44.
- Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.) (2016): Historisches Erzählen und Lernen. Wiesbaden: Springer.
- Buck, Thomas Martin (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 289–301.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2011): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Online abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016): Lehrplan für den Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Online abrufbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgb/II/2016/113/20160518> (zuletzt aufgerufen am 5.2.2019).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (= Lehrplan 2008). Online abrufbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?61ebzq (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).
- Carretero, Mario (2011): Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Carretero, Mario/Voss, James (Hg.) (1994): Cognitive and instructional processes in history and the social sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chapman, Arthur (2015): Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. In: *Diálogos* 19.1, S. 29–55.
- Coe, Robert/Aloisi, Cesare/Higgins, Steve/Lee, Eliot (2014): What makes great teaching? Review of the underpinning research. Centre for Evaluation & Monitoring.
- Counsell, Christine/Burn, Katharine/Chapman, Arthur (Hg.) (2016): Masterclass in history education: Transforming teaching and learning. London: Bloomsbury.
- Danto, Arthur (1965): Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Daumüller, Markus (2012): Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 370–385.
- Daumüller, Markus (2013): Die berufsbiografische Perspektive in der geschichtsdidaktischen Lehrerforschung. In: Hodel, Jan/Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12, Bern: Hep, S. 48–59.

- de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.) (2012): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer.
- de Groot-Reuvekamp, Marjan/Ros, Anje/van Boxtel, Carla (2018): A successful professional development program in history: what matters? In: *Teaching and Teacher Education* 75, S. 290–301.
- Demantowsky, Marko/Waldis, Monika (2014): John Hatties „Visible Learning“ und die Geschichtsdidaktik. Grenzen und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, S. 100–116.
- Evans, Ronald (1989): Teacher conceptions of history. In: *Theory and Research in Social Education* 17.3, S. 210–240.
- Evans, Ronald (1990): Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. In: *Theory & Research in Social Education* 18.2, S. 101–138.
- Fenn, Monika (2010): Implizite Theorien von Studierenden der Geschichtsdidaktik als wichtige Komponente der Entwicklung von Lehrerkompetenzen – die Relevanz der Sprache. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): *Geschichte und Sprache*. Münster: LIT, S. 79–92.
- Fenn, Monika (2011): Modifikation subjektiver Theorien von Studierenden über Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09*. Bern: Hep, S. 83–92.
- Fenn, Monika (2013): Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09*. Bern: Hep, S. 60–71.
- Fishman, Joshua (2010): Theoretical and historical perspectives on researching the sociology of language and education. In: King, Kendall/Hornberger, Nancy (Hg.): *Research methods in language and education*. Encyclopedia of language and education 10. New York: Springer.
- Fordham, Michael (2016): Being historical with substantive concepts. In: Counsell, Christine/Burn, Katharine/Chapman, Arthur (Hg.): *Masterclass in history education: Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury.
- Gautschi, Peter (2006): Kompetenzen von Lernenden. Online abrufbar unter https://www.lehrmitteverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/3_Kompetenzen.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.1.2013).
- Gautschi, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, Peter/Hodel, Jan/Utz, Hans (2009): *Kompetenzmodell für „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Pädagogische Hochschule der FHNW.
- Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.) (2007): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: Hep.

- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Springer.
- Gordon, Raymond (1975): *Interviewing. Strategies, techniques and tactics*. Illinois: The Dorey Press.
- Gruber, Hans/Renkl, Alexander (Hg.) (1997): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Huber, S. 74–90.
- Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.) (2010): *Geschichte und Sprache*. Münster: LIT.
- Hanisch, Ernst (1996): Die linguistische Wende. Geschichtswissenschaft und Literatur. In: Hardtwig, Wolfgang/Wehler, Hans-Ulrich (Hg.): *Kulturgeschichte Heute*. Göttingen: V&R unipress, S. 212–230.
- Hardtwig, Wolfgang/Wehler, Hans-Ulrich (Hg.) (1996): *Kulturgeschichte Heute*. Göttingen: V&R unipress.
- Harris, Richard/Burn, Katharine (2011): Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking. In: *Journal of Education Policy* 26, S. 245–261.
- Harris, Richard/Burn, Katharine (2016): English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. In: *Journal of Curriculum Studies* 48.4, S. 518–546.
- Hasberg, Wolfgang (2005): Von PISA nach Berlin. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56, S. 684–702.
- Hasberg, Wolfgang (2010): Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9, S. 159–179.
- Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, Andreas (Hg.): *Geschichte – Leben – Lernen*. Borries, Bodo zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 177–200.
- Hattie, John (2003): Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us? ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Online abrufbar unter https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (zuletzt aufgerufen am 15.1.2019).
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Haydn, Terry/Arthur, James/Hunt, Martin/Alison, Stephen (Hg.) (2008): *Learning to teach history in the secondary school. A companion to school experience*. London/New York: Routledge.
- Helfferich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hellmuth, Thomas/Jurjevec, Hanna (2012): Instruktion und Konstruktion. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik. In: *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* 2, S. 15–19.
- Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (2016): *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. Wien. On-

- line abrufbar unter http://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.1.2019).
- Henke-Bockschatz, Gerhard/Mehr, Christian (2012): Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als sozialer Praxis. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 107–122.
- Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.) (2011): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09. Bern: Hep.
- Hofer, Barbara (2002): Personal epistemology as a psychological and educational construct. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah: Erlbaum, S. 3–14.
- Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: Review of Educational Research 67, S. 88–140.
- Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.) (2002): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Houston, Robert (Hg.) (1990): Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, S. 826–857.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung gesellschaftlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–33.
- Jeismann, Karl-Ernst (1985): Geschichtsbewusstsein. In: Bergmann, Annette/Kuhn, Klaus/Fröhlich, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf: Kallmeyer, S. 40–43.
- Johnson, Burke/Onwuegbuzie, Anthony (2004): Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. In: Educational Researcher 33.7, S. 14–26.
- Jung, Michael/Thünemann, Holger (2007): Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrerbildung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6, S. 243–252.
- Kanert, Georg/Resch, Mario (2014): Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13, S. 15–31.
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51, S. 509–531.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.

- Kelle, Udo/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (2019): How to use Mixed Methods and Triangulation designs – an introduction to research in History Education. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): *Mixed Methods/Triangulation in History Education Research*. Special Edition of the *History Education Research Journal* 01/2019, S. 5–23.
- Kenkmann, Alfons (2013): Strukturen der Geschichtslehrerbildung nach Bologna. Einführung. In: Popp, Susanne/Sauer, Michael/Alavi, Bettina/Demantowsky, Marko/Kenkmann, Alfons (Hg.): *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, S. 203–205.
- Kinder, Hermann/Hilgemann, Werner (1984): *dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriss*. München: dtv.
- King, Kendall/Hornberger, Nancy (Hg.) (2010): *Research methods in language and education*. *Encyclopedia of language and education* 10. New York: Springer.
- King, Patricia/Kitchener, Karen (2002): The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 37–61.
- Kipman, Ulrike/Kühberger, Christoph (2019): Zur Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler_innen und Lehrer_Innen in Österreich. Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döblich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Krista/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Online abrufbar unter: https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/develop_standards_nat_form_d.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.1.2019).
- Klippert, Heinz (2010): *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kloppenborg, James (1989): Objectivity and historicism: a century of American historical writing. In: *American Historical Review* 94, S. 1011–1030.
- König, Johannes (Hg.) (2012): *Teachers+Pedagogical Beliefs*. Münster: Waxmann.
- Körber, Andreas (Hg.) (2003): *Geschichte – Leben – Lernen*. Borries, Bodo zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. *Neuried: ars una*, S. 89–154.
- Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hg.) (1982): *Formen der Geschichtsschreibung. Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik*, 4. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 514–606.

- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2015): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–396.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2017): Computergestützte Analyse qualitativer Daten (CAQDAS) in der psychologischen Forschung. In: Mruck, Katja/Mey, Günter (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühberger, Christoph (2009): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 2. Auflage. Innsbruck.
- Kühberger, Christoph (2013): Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Bernsen, Daniel/Kerber, Ulf (Hg.): *Praxishandbuch Neue Medien im Geschichtsunterricht*. Opladen.
- Kühberger, Christoph (2013a): Einbettung in die Geschichtsdidaktische Diskussion. In: Kühberger, Christoph (Hg.): *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel Spielfilm. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag, S. 11–25.
- Kühberger, Christoph (2014): History Education Research in Austria. In: Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 150–169.
- Kühberger, Christoph (2015): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 3. Auflage. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Kühberger, Christoph/Mellies, Dirk (Hg.) (2009): *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kühberger, Christoph (Hg.) (2013): *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel Spielfilm. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Kühberger, Christoph (Hg.) (2020): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Zugänge für die empirische Forschung*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Kuhn, Deanna/Weinstock, Michael (2002): What is epistemological thinking and why does it matter? In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 121–144.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2013): *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project. Mathematics Teacher Education: Band 8.* New York: Springer.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung.* 5. Auflage. Basel: Beltz.
- Landis, Richard/Koch, Gary (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: *Biometrics*, 33.1, S. 159–174.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge, S. 34–37.
- Lee, Peter (2006): Historical knowledge and the national curriculum. In: *Teaching History*. 7. Auflage. London/New York: Bourdillon, S. 41–48.
- Lee, Peter/Ashby, Rosalyn (2000): Progression in historical understanding among students ages 7–14. In: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hg.): *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives.* New York: New York University Press, S. 199–222.
- Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn (1996): Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3: Children's understanding of „because“ and the status of explanation in history. In: *Teaching History* 82, S. 6–11.
- Lee, Peter/Shemilt, Dennis (2003): A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. In: *Teaching History* 113, S. 13–24.
- Lenzen, Dieter (2017): Schuld war nur der Lehrer. Ob Pisa-Schock, Rechtsradikalismus oder Ellenbogenmentalität – unsere Pauker müssen für alles den Kopf hinhalten. Online unter http://www.zeit.de/2002/27/Schuld_war_nur_der_Lehrer (zuletzt aufgerufen am 18.1.2019).
- Levesque, Stephane (2008): *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century.* Toronto: University of Toronto Press.
- Litten, Katharina (2017): Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. In: *Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Band 14. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lomas, Tim (1990): *Teaching and assessing historical understanding.* London: The Historical Association.
- Mägdefrau, Jutta/Michler, Andreas (2014): Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial?. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus/Rothgangel Martin (Hrsg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*, Münster: Waxmann, S. 105–119, Wiederabdruck in: Grannemann, Katharina/Oleschko, Sven/Kuchler Christian (Hrsg.) (2018): *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*, Münster/New York: Waxmann, S. 137–155.

- Mägdefrau, Jutta/Michler, Andreas (2012): Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht – Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11, S. 208–232.
- Maggioni, Liliana (2010): *Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically*, PhD. Maryland.
- Maggioni, Liliana/Alexander, Patricia/VanSledright, Bruce (2004): At the crossroads: the development of epistemological beliefs and historical thinking. In: *European Journal of School Psychology* 2, S. 169–197.
- Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Alexander, Patricia (2009): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. In: *The Journal of Experimental Education* 77.3, S. 187–214.
- Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Reddy, Kimberly (2009a): Epistemic talk in history. Biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Amsterdam, Netherlands.
- Martell, Christopher (2013): Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers. In: *The Journal of Social Studies Research* 37.1, S. 17–31.
- Martens, Matthias (2010): *Implizites Wissen und kompetentes Handeln: die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V&R unipress.
- Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.) (2016): *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 243–252.
- Mayntz, Renate/Holm, Kurt/Hübner, Peter (1974): *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- McCrum, Elizabeth (2013): History teachers' thinking about the nature of their subject. In: *Teaching and Teacher Education* 35.1, S. 73–80.
- McDiarmid, Williamson (1994): Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. In: Carretero, Mario/Voss, James (Hg.): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 159–185.
- Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Hg.) (2005): *Geschichte denken statt pauken: didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen*. Meißen: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung.
- Messner, Helmut/Bufß, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: Hep, S. 143–175.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: Springer.

- Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2012): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 107–122.
- Miguel-Revilla, Diego/Fernández Portela, Julio (2017): Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. In: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 33, S. 3–20.
- Miguel-Revilla, Diego/Carril, María Teresa/Sánchez-Agustí, María (2017): Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. In: *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 1, S. 86–101.
- Mitnik, Philipp (Hg.) (2011): *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Mitnik, Philipp/Kühberger, Christoph (2015): *Empirische Schulgeschichtsbuchforschung in Österreich*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Mruck, Katja/Mey, Günter (Hg.) (2017): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muijs, Daniel/Reynolds, David (2018): *Effective Teaching. Evidence and Practice*. 4. Auflage. Los Angeles: Sage.
- Musenberg, Oliver/Koßmann, Raphael/Ruhlandt, Marc/Schmidt, Kristina/Uslu, Seda (Hg.) (2019): *Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten*. Bielefeld: transcript.
- Nakou, Irene/Barca, Isabel (Hg.) (2010): *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Namamba, Adam/Rao, Congman (2016): Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches: A Survey of Secondary School Teachers in Kigoma Municipality. In: *Tanzania International Journal of Education and Research* 4.8, S. 203–220.
- Nitsche, Martin (2016): Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): *Historisches Erzählen und Lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 159–196.
- Nitsche, Martin (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse. In: Danker, Uwe: *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Göttingen: V&R unipress, S. 85–106.
- NMS-Steuergruppe im Stadtschulrat für Wien (2015): *Die Neue Mittelschule in Wien*. Broschüre. Online abrufbar unter <https://www.nms.ssr-wien.at/phocadownload/NMS-Broschüre%202016.pdf>, S. 10 (zuletzt aufgerufen am 4.2.2019).

- Olson, David/Torrance, Nancy (Hg.) (1996): *Handbook of education and human development*. London: Routledge, S. 765–783.
- Pandel, Hans-Jürgen (2000): *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): *Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Perkhofer-Czapek, Monika/Potzmann, Renate: *Trainingsbausteine 2*. Online abrufbar unter http://www.veritas.at/vproduct/download/download/sku/Tit_23120_2 (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).
- Pichler, Christian (2016): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis, ein Dilemma. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2, S. 13–31.
- Popp, Susanne/Sauer, Michael/Alavi, Bettina/Demantowsky, Marko/Kenkmann, Alfons (Hg.) (2013): *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Portal, Christopher (Hg.) (1987): *The history curriculum for teachers*. London: Falmer.
- Prosser, Michael/Trigwell, Keith (2006): Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. In: *British Journal of Educational Psychology* 76, S. 405–419.
- Reichertz, Jo (2011): *Abduktion. Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: Springer.
- Resch, Mario (2017): *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EkoL) – theoretische Modellierung und empirische Erfassung von fachdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrkräften*. Online unter https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/Resch_Keynote_2017.12.18.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.2.2019).
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Auflage. Münster/New York: Waxmann, S. 642–661.
- Riazi, Mehdi/Candlin, Christopher (2014): *Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges*. In: *Lang. Teach.* 47.2, S. 135–173.
- Rohlfes, Joachim (1986): *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohlfes, Joachim (2005): *Geschichte und ihre Didaktik*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1982): *Die vier Typen des historischen Erzählens*. In: Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hg.): *Formen der Geschichtsschreibung. Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik*, 4. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 514–606.
- Rüsen, Jörn (1983): *Grundzüge einer Historik, Band 1. Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rüsen, Jörn (1986): *Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung.* Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1515. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1989): *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens.* Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1990): *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens.* Frankfurt/M.: Fischer.
- Rüsen, Jörn (1994): *Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden.* Köln: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (2001): *Historisches Erzählen.* In: Rüsen, Jörn (Hg.): *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte.* Köln: Böhlau, S. 43–106.
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.* Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Rüsen, Jörn/Baumgartner, Hans-Michael (Hg.) (1975): *Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sander, Wolfgang (2013): *Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung.* In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1, S. 100–124.
- Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.) (2018): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung.* Göttingen: V&R unipress.
- Sauer, Michael (2006): *Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer.* In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 72, S. 7–20.
- Sauer, Michael (2012): *Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie.* In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63.5/6, S. 324–348.
- Schär, Bernhard/Sperisen, Vera (2011): *Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel „Hinschauen und Nachfragen“.* In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09.* Bern: Hep, S. 124–134.
- Schlichter, Natalia (2012): *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen,* Dissertation Uni Göttingen.
- Schreiber, Waltraud (2005): *Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlegungen für ein praktisches Konzept. Basisbeitrag.* In: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Hg.): *Geschichte denken statt pauken: didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen.* Meißen: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung, S. 17–23.
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, von Bodo/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* Neuried: ars una.

- Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander/Sochatzy, Florian/Ventzke, Marcus (Hg.) (2013): *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice/Kühberger, Christoph (Hg.) (2017): *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt*. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster: Waxmann, S. 147–160.
- Seidenfuß, Manfred (2003): Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2, S. 245–262.
- Seidman, Irving (2013): *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York/London: Teachers College Press.
- Seixas, Peter (1996): Conceptualizing the growth of historical understanding. In: Olson, David/Torrance, Nancy (Hg.): *Handbook of education and human development*. London: Routledge, S. 765–783.
- Seixas, Peter/Morton, Tom (2013): *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Shemilt, Denis (1983): The Devil's Locomotive. In: *History and Theory* 22.4., S. 1–18.
- Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hg.) (2000): *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press, S. 199–222.
- Stoel, Gerhard/van Drie, Janett/van Boxtel, Carla (2015): Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. In: *Journal of Curriculum Studies* 47.1, S. 49–76.
- Taylor, Tony/Guyver, Robert (Hg.) (2011): *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Thünemann, Holger (2012): Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–54.
- Thünemann, Holger (2013): Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12, S. 141–155.
- Thünemann, Holger (2018): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.): *Historisch Denken Lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17–36.
- Van Boxtel, Carla/van Drie, Janet (2018): Historical reasoning: the interplay of domain-general and domain-specific aspects. In: Fischer, Frank/Chinn, Clark/Engelmann, Katharina/Osborne, Jonathan (Hg.): *Scientific Reasoning and Argumentation: The Roles of Domain-Specific and Domain-General Knowledge*. New York: Routledge.
- VanSledright, Bruce (2010): *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.

- VanSledright, Bruce/Reddy, Kimberly (2014): Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. In: *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 11, S. 28–68.
- VanStraaten, Dick/Wilschut, Arie/Oostdam, Ron (2016): Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. In: *Journal of Curriculum Studies* 48.4, S. 479–502.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands VGD (2006): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5. –10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Virta, Arja (2002): Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 18, S. 687–698.
- Voet, Michiel/De Wever, Bram (2016): History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. In: *Teaching and Teacher Education* 55, S. 57–67.
- Voss, James/Wiley, Jennifer (1997): Geschichtsverständnis. Wie Lernen im Fach Geschichte verbessert werden kann. In: Gruber, Hans/Renkl, Alexander (Hg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Huber, S. 74–90.
- Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.) (2019): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. 17. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch 17“. Bern: Hep.
- Waldis, Monika/Nitsche, Martin/Marti, Philipp/Hodel, Jan/Wyss, Corinne (2014): Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13.1, S. 32–49.
- Wansink, Bjorn/Akkerman, Sanne/Vermunt, Jan/Haenen, Jacques/Wubbels, Theo (2017): Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. In: *The Journal of Social Studies Research* 41, S. 11–24.
- Watzlawick, Paul (1969): *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- White, Hayden (1966): The Burden of History. In: *History and Theory* 5, S. 111–134.
- White, Hayden (1973): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, Hayden (1978): *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, Hayden (1986): Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. *Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wineburg, Sam (1997): Beyond Breath and Depth. Subject Matter Knowledge and Assessment. In: *Theory and Practice* 36, S. 255–261.

- Wineburg, Samuel/Wilson, Suzanne (1991): Models of Wisdom in the Teaching of History. In: *The History Teacher* 24.4, S. 395–412.
- Wirtz, Markus/Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.
- Yilmaz, Kaya (2008): Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. In: *The Journal of Educational Research*, 101.3, S. 158–176.
- Young, Michael (2011): The return to subjects: A sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14–19 curriculum. In: *The Curriculum Journal* 22, S. 265–278.
- Young, Michael (2016): School subjects as powerful knowledge: Reflections on the chapters by Rachel Foster, Ellen Buxton and Michael Fordham. In: Counsell, Christine/Burn, Katharine/Chapman, Arthur (Hg.): *Masterclass in history education: Transforming Teaching and learning*. London: Bloomsbury.
- Young, Michael/Muller, Johan (2010): Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. In: *European Journal of Education*, 45, S. 11–27.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschichtsbewusstsein dynamisch nach Hasberg/Körper 2003, S. 187.	20
Abbildung 2: FUER-Modell „Kompetenzbereiche des historischen Denkens“.	21
Abbildung 3: Kernkompetenzen zur Operationalisierung der Kompetenzbereiche.	22
Abbildung 4: Darstellung des übergeordneten Forschungsdesigns des empirischen Teils des CAOHT/EBAHT-Projektes, wie in Bernhard 2019 beschrieben.	79
Abbildung 5: Konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung der Hauptforschungsfrage.	85
Abbildung 6: MaxQDA-Analyse nach in Österreich gültigen historischen Kompetenzbereichen.	123
Abbildung 7: Schlüsselkompetenzen nach europäischem Referenzrahmen, die in der Neuen Mittelschule zu berücksichtigen sind.	160
Abbildung 8: Bildnerische Zusammenfassung des Kapitels zum Kompetenzverständnis.	161
Abbildung 9: Einstellung der interviewten österreichischen Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen (n=48).	171
Abbildung 10: Einstellung der interviewten österreichischen Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen (gesamt).	171
Abbildung 11: Einstellung der interviewten weiblichen Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen (n=31).	172
Abbildung 12: Einstellung der interviewten männlichen Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen (n=17).	172
Abbildung 13: Darstellung des Zusammenhangs zwischen dem „PISA-Schock“ und negativen Einstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich fachspezifischer Kompetenzorientierung.	214

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenstandsbereiche des CAOHT- und des EBAHT-Projektes.	12
Tabelle 2: Projektphasen.	12
Tabelle 3: Historische Kompetenzen im österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung von 2008.	23
Tabelle 4: Politische Kompetenzen im österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung von 2008.	24
Tabelle 5: Gegenstandsbereiche berufsbezogener Überzeugungen nach Reusser/Pauli 2014.	31
Tabelle 6: Geschichtsdidaktische Ausdifferenzierung von berufsbezogenen Überzeugungen.	34
Tabelle 7: Konzeption geschichtsdidaktischer Überzeugungen und theoretische Passung zur lernpsychologischen Forschung bei Nitsche 2016.	66
Tabelle 8: Geschichtsdidaktische und geschichtstheoretische Überzeugungen nach Nitsche 2016 in Bezug auf Maggioni 2010.	67
Tabelle 9: Codesystem zur Analyse der Interviewdaten.	112
Tabelle 10: Erwähnung von Kompetenzen nach dem FUER-Modell durch Lehrer/innen in 48 Interviews, in denen über Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht gesprochen wurde.	
Tabelle 11: Intercoderübereinstimmung der ersten Zufallsauswahl.	166
Tabelle 12: Die Dynamik von These – Antithese – Synthese im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung, Überzeugungen zu Geschichte und Überzeugungen zum Lehrkonzept.	223

10. Abkürzungsverzeichnis

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schulen, Gymnasien</i>
ATI	<i>Approaches to Teaching Inventory</i>
B	<i>Befragte Person (im Interview)</i>
BHQ	<i>Beliefs about History Questionnaire</i>
BIFIE	<i>Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung</i>
CAOHT	<i>Competence and Academic Orientation in History Textbooks (Forschungsprojekt)</i>
CHATA	<i>Concepts of History and Teacher Approaches</i>
EARLI	<i>European Association for Research on Learning and Instruction</i>
EBAHT	<i>Epistemic Beliefs of Austrian History Teachers (Forschungsprojekt)</i>
FUER	<i>Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein</i>
FWF	<i>Österreichischer Wissenschaftsfond, Fond für Wissenschaft und Forschung</i>
GSK/PB	<i>Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung</i>
I	<i>Interviewer</i>
I-A1_f	<i>Interview mit Lehrperson 1 aus der AHS (Gymnasium)</i>
I-N1_f	<i>Interview mit Lehrperson 1 aus der Neuen Mittelschule</i>
NMS	<i>Neue Mittelschulen, ehemals Hauptschulen</i>
PH	<i>Pädagogische Hochschule</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SCHILF	<i>Schulinterne Lehrerfortbildung</i>

11. Personenverzeichnis

In diesem Verzeichnis werden die in diesem Buch angeführten Personen und die zitierten Wissenschaftler/innen angeführt. Wissenschaftler/innen, die lediglich Herausgeber/innen eines der zitierten Werke sind, wurden nicht in das Personenverzeichnis aufgenommen.

A

Adorno, Theodor 226, 233
 Akkerman, Sanne 221
 Aloisi, Cesare 209, 239
 Andrews, Thomas 228, 233
 Ashby, Rosalyn 229 f., 233, 245

B

Barricelli, Michele 18, 39, 77, 216, 233, 239
 Barsch, Sebastian 16, 109, 121, 233
 Barton, Keith 55, 233
 Baumert, Jürgen 71, 245
 Baumgartner, Hans-Michael 17, 233 f., 249
 Bergmann, Klaus 17 f., 216, 220, 234, 242
 Bihrer, Andreas 53, 74, 238
 Blömeke, Siegrid 38, 52, 237
 Bogdan, Robert 95, 238
 Bogner, Alexander 81 f., 86 ff., 95, 101 f., 104 ff., 108 f., 188, 238
 Borries, Bodo von 19 f., 41, 44, 52, 74 f., 77, 100, 216, 238, 241, 243, 249
 Brait, Andrea 7
 Bramann, Christoph 7, 9 ff., 13, 67, 78, 165, 188, 207, 209, 220, 235, 237 f., 243, 250, 260

Brauch, Nicola 53, 74, 238
 Breidenstein, Georg 93, 95, 104, 238
 Brennan, Robert 170, 239
 Bromme, Rainer 28, 75, 239
 Buchberger, Wolfgang 207, 239
 Buchsteiner, Martin 28, 239, 247
 Buck, Thomas Martin 216, 220, 239
 Buff, Alexander 26, 28 f., 44 ff., 69, 72 ff., 221, 246
 Burke, Flannery 78, 228, 233, 242
 Burn, Katharine 7, 9, 59 f., 62, 67, 72, 76, 208, 216, 223, 239 ff., 252

C

Candlin, Christopher 77, 248
 Carretero, Mario 42, 225, 239, 246
 Carril, Maria Teresa 70, 247
 Caspar, Franz 170, 252
 Chapman, Arthur 59 f., 225 f., 239 f., 252
 Coe, Robert 209, 224, 239
 Counsell, Christine 59 f., 239 f., 252

D

Danto, Arthur 17, 239
 Daumüller, Markus 39, 74, 221, 239
 de Groot-Reuvekamp, Marjan 208, 240

Demantowsky, Marko 38, 233, 240,
243, 248

De Wever, Bram 27 f., 31, 34, 72, 99,
210, 219, 251

E

Evans, Ronald 28, 73 f., 99, 240

F

Fenn, Monika 51 ff., 74 f., 218, 240

Fernández Portela, Julio 70, 247

Fishman, Joshua 77, 240

Fordham, Michael 59 f., 240, 252

G

Gautschi, Peter 19, 28, 44, 158, 207,
240, 246

Gläser, Jochen 83 f., 86 ff., 90, 93,
95 f., 101, 241

Gordon, Raymond 90, 241

H

Hanisch, Ernst 17, 241

Harris, Richard 9, 59 f., 62, 67, 72,
76, 208, 216, 223, 241

Hasberg, Wolfgang 20, 38, 223, 241

Hattie, John 6, 25 f., 38, 71, 241

Hatties, John 240

Haydn, Terry 216, 228, 241

Helfferich, Cornelia 81, 241

Hellmuth, Thomas 24, 67, 188, 216,
241

Henke-Bockschatz, Gerhard 55,
242

Higgins, Steve 209, 239

Hinz, Felix 7, 10, 234 ff.

Hodel, Jan 19, 37, 52, 74 f., 239 f.,
242, 249, 251

Holm, Kurt 107, 246

Hübner, Peter 107, 246

J

Jeismann, Karl-Ernst 18, 242

Jurjevec, Hanna 67, 241

K

Kanert, Georg 207, 215, 217, 242

Kelle, Udo 13, 71, 79, 83, 113, 242 f.

Kenkmann, Alfons 208, 233, 243,
248

Kipman, Ulrike 35, 78, 80, 209, 212,
243, 260

Klieme, Eckhard 15, 219, 243

Klippert, Heinz 35, 243

Kloppenberger, James 57, 243

Körper, Andreas 19 ff., 207, 223, 237,
241, 243, 249

Koselleck, Reinhart 17, 243, 248

Kuckartz, Udo 110, 165, 167, 244

Kühberger, Christoph 7, 9 ff., 13,
15 ff., 24, 32, 35, 41, 47, 62, 71,
78, 80 f., 188, 207, 209, 212,
216 f., 221, 223 f., 228, 230,
234 ff., 241, 243 f., 247, 250, 260,
277

Kuhn, Deanna 17 f., 47 f., 77, 234,
242, 244

Kunter, Mareike 71, 244 f.

L

Lamnek, Siegfried 78, 81 f., 94 ff.,
107, 245

Landis, Richard 170, 245

Laudel, Grit 83 f., 86 ff., 90, 93, 95 f.,
101, 241

Lave, Jean 66, 245

Lee, Peter 48, 228 ff., 233, 245

Levesque, Stephane 228, 245

Levstik, Linda 55, 233

Litten, Katharina 26, 28, 99, 245

Littig, Beate 81, 102, 238

Lomas, Tim 230, 245

Lutz, Heinrich 17, 243, 248

M

Maggioni, Liliana 27, 34, 47 f., 50 f.,
60 f., 65, 67, 69, 72 ff., 76, 208 ff.,
215, 217, 219, 221 ff., 246

Martell, Christopher 55 f., 75, 208,
215 f., 224 f., 246

Martens, Matthias 15, 246

Matthes, Eva 10, 234, 246

Mayntz, Renate 107, 246

McCrum, Elizabeth 28, 208, 216,
246

McDiarmid, Williamson 42 f., 73,
224, 246

Mehr, Christian 55, 242

Menz, Wolfgang 81, 102, 105 f., 108,
238

Messner, Helmut 26, 28 f., 44 ff., 69,
72 ff., 221, 246

Meyer-Hamme, Johannes 36, 55,
236 f., 242, 247, 250

Miguel-Revilla, Diego 70, 72, 247

Mittnik, Philipp 17, 25, 144, 207,
234, 247

Muijs, Daniel 209, 247

N

Namamba, Adam 61 f., 72 f., 76, 247

Nitsche, Martin 28, 37, 64 ff., 72, 75,
207, 223, 239, 247, 251

O

Oostdam, Ron 251

P

Pandel, Hans-Jürgen 18, 38, 158, 248

Pauli, Christine 26 f., 29, 31 ff., 37,
73 f., 76, 209, 248

Pichler, Christian 24, 37, 62 ff., 76,
80, 144, 173, 207, 210, 212, 248

Pintrich, Paul 47 f., 242 ff.

Porst, Rolf 80 f., 100, 248

Portal, Christopher 230, 233, 248

Prediger, Dale 170, 239

Prosser, Michael 62, 248

R

Rao, Congman 61 f., 72 f., 76, 247

Reddy, Kimberly 47, 57 f., 72, 74 f.,
99, 215, 217, 223, 246, 251

Reichertz, Jo 106, 248

Resch, Mario 207, 215, 217, 224,
242, 248

Reusser, Kurt 26 ff., 31 ff., 37, 44,
73 f., 209, 240, 246, 248

Reynolds, David 209, 247

Riazi, Mehdi 77, 248

Rohlfes, Joachim 29, 248

Ros, Anje 208, 240

Roth, Heinrich 16

Rüsen, Jörn 17, 19 f., 216 f., 223, 233,
243, 248 f.

S

Sánchez-Agustí, María 70, 247

Sander, Wolfgang 80, 184, 249

Sauer, Michael 19, 38, 57, 77, 233,
243, 248 f.

Schär, Bernhard 74, 249

Schlichter, Natalia 66, 69, 218, 249
 Schreiber, Waltraud 11, 17, 19, 236,
 243, 246, 249 f.
 Schütze, Sylvia 10, 234, 246
 Seidenfuß, Manfred 44, 74, 250
 Seidman, Irving 93, 250
 Seixas, Peter 228 ff., 245, 250
 Shemilt, Denis 48, 227 ff., 245, 250
 Sörös, Michael 7, 94, 98
 Sperisen, Vera 74, 249
 Stearns, Peter 230, 245, 250
 Stoel, Gernhard 57, 250

T

Taylor, Steven 95, 225, 238, 250
 Thünemann, Holger 24, 36, 38, 54 f.,
 67, 71, 73, 109, 207, 233, 242,
 244, 247, 250
 Trigwell, Keith 62, 248

V

van Boxtel, Carla 57, 208, 240, 250
 van Drie, Janett 57, 208, 250
 VanSledright, Bruce 27, 47, 50, 57 f.,
 74 f., 215, 217, 223, 246, 250 f.
 VanStraaten, Dick 251
 Virta, Anja 43, 52, 75, 251
 Voet, Michiel 27 f., 31, 34, 72, 99,
 209 f., 219, 251
 Voss, James 42, 228, 239, 246, 251

W

Waldis, Monika 7, 11, 37 ff., 69, 72,
 75, 207, 215, 217, 236, 239 f., 251
 Wansink, Bjorn 221, 251
 Watzlawick, Paul 219, 251
 Weinert, Franz 15, 251
 Weinstock, Michael 47 f., 244
 Wenger, Etienne 66, 245
 Westermeyer, Wibke 7
 White, Hayden 216, 251
 Wiley, Jennifer 95, 228, 238, 251
 Wilschut, Arie 208, 251
 Wilson, Suzanne 40 f., 43, 73, 217,
 252
 Wimpler, Jutta 10, 236 f.
 Windischbauer, Elfriede 24
 Wineburg, Sam 40 f., 43, 73, 216 f.,
 227 f., 230, 245, 250 ff.
 Wirtz, Markus 170, 252

Y

Yilmaz, Kaya 46 f., 74, 76, 215, 252
 Young, Michael 59, 252

Z

Ziegler, Béatrice 7, 11, 19, 52, 69,
 74 f., 236, 239 f., 242, 249 f.

Anhang 1: Fragebogen für Geschichtslehrpersonen, der anhand der qualitativen Studie konstruiert wurde

Der hier vorliegende Fragebogen bezieht sich auf Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht und einige andere Themen, die auch in der qualitativen Studie eine Rolle spielten, für diese Arbeit aber nicht ausgewertet wurden. Die Ergebnisse dieses Fragebogens wurden im Jahr 2019 bei Kühberger und Kipman⁵³² publiziert.

„Was muss das Geschichtsschulbuch leisten?“ Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern

Diese Umfrage wird in den Jahren 2016 und 2017 von der **Pädagogischen Hochschule Salzburg** durchgeführt und ist gefördert vom **Fonds für Wissenschaft und Forschung (FWF)**.



Kontaktdaten

Pädagogische Hochschule Salzburg
Akademiestraße 23

5020 Salzburg

Ansprechpartner:

Dr. Roland Bernhard (roland.bernhard@phsalzburg.at)

Christoph Bramann (christoph.bramann@phsalzburg.at)

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

In unserer Studie geht es um Geschichtsschulbücher im Geschichtsunterricht. Uns interessiert vor allem, was Sie als Lehrer/in von Ihren Lehrwerken für das Fach Geschichte halten und wie Sie Geschichtsschulbücher verwenden. Das Ausfüllen des Fragebogens benötigt circa 15 Minuten.

Die Erhebung erfolgt anonym und kann nicht auf Sie als Person oder auf eine konkrete Schule zurückgeführt werden. Sie richtet sich an geprüfte und ungeprüfte Lehrer/innen für Geschichte an Neuen Mittelschulen sowie an der gymnasialen Unterstufe.

Die Ergebnisse der Untersuchung sollen in der Ausbildung von Lehrer/innen, aber auch von Verlagen, Geschichtsschulbuchautor/inne/n etc. genutzt werden. In diesem Sinne kann das Ausfüllen dieses Fragebogens dazu beitragen, dass Erfahrungen aus der Praxis in Zukunft noch stärker berücksichtigt werden können.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

2. Wie oft arbeiten Sie persönlich in Ihrem Geschichtsunterricht mit dem Geschichtsschulbuch?

☐ fast in jeder Stunde ☐ ca. jede zweite Stunde ☐ ca. einmal im Monat ☐ fast nie ☐ nie

>> SIE ARBEITEN IN IHREM GESCHICHTSUNTERRICHT NIE MIT DEM GESCHICHTSSCHULBUCH? DANN BEANTWORTEN SIE BITTE AUCH DIE FOLGENDE OFFENE FRAGE 3 UND MACHEN DANN WEITER MIT FRAGE 8. <<

3. Warum arbeiten Sie in Ihrem Geschichtsunterricht nicht mit einem Schulbuch?

4. Wie oft arbeiten Sie circa mit folgenden Angeboten aus dem Geschichtsschulbuch in Ihrem Geschichtsunterricht?

	fast in jeder Stunde	ca. jede zweite Stunde	ca. ein- mal im Monat	fast nie	nie
Arbeitsaufträge aus dem Geschichtsschulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftliche Quellen aus dem Geschichtsschulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoren-/Darstellungstexte im Geschichtsschulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilder aus der Vergangenheit (Bildquellen) aus dem Geschichtsschulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichtskarten aus dem Geschichtsschulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Abbildungen (Grafiken, Schaubilder etc.) aus dem Geschichtsschulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wir möchten von Ihnen noch genauer wissen, auf welche Weise Ihre Schüler/innen das Geschichtsschulbuch benutzen. Bitte geben Sie dazu an, wie häufig Sie Ihre Schüler/innen auf folgende Art und Weise mit ihrem Geschichtsschulbuch arbeiten lassen!

	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
Zur Vorbereitung auf den Geschichtsunterricht müssen die Schüler/innen im Geschichtsschulbuch lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach der Stunde sollen die Schüler/innen zu Hause die letzten paar Seiten aus dem Geschichtsschulbuch nachlesen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Geschichtsunterricht arbeiten die Schüler/innen still einige Absätze des Geschichtsschulbuches durch .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Geschichtsunterricht arbeiten die Schüler/innen mit mir gemeinsam einige Absätze des Geschichtsschulbuches durch .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler/innen arbeiten im Geschichtsunterricht die wichtigsten Informationen aus einem Geschichtsschulbuchtext heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler/innen machen Gruppenarbeiten mit Texten aus dem Geschichtsschulbuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Geschichtsunterricht besprechen wir, ob sich manche Inhalte im Geschichtsschulbuch widersprechen oder ob sie anders sein müssten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler/innen analysieren unter meiner Anleitung selbstständig Geschichtskarten aus dem Geschichtsschulbuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir besprechen im Geschichtsunterricht gemeinsam Geschichtskarten aus dem Schulbuch .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler/innen verwenden ihr Geschichtsschulbuch als Grundlage für Referate .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse den Autorentext von den Schüler/innen auf vorhandene Ideologien oder bestimmte Weltanschauungen überprüfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler/innen arbeiten mit Wörterklärungen (z. B. dem Lexikon) aus dem Geschichtsschulbuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Bitte sagen Sie uns auch, mit welchen Absichten und aus welchen Gründen Sie Schulbücher verwenden! Geben Sie bitte an, wie stark folgende Aussagen auf Ihren Unterricht zutreffen!

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils/ teils	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Ich lasse meine Schüler/innen im Geschichtsschulbuch lesen, um die allgemeine Lesekompetenz zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verwende das Schulbuch, um fachspezifische Kompetenzen zu fördern (z. B. Analyse und Interpretation von Quellen, Hinterfragen von Geschichtsdarstellungen etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verwende das Schulbuch, um historische Inhalte (Stoff) zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verwende das Schulbuch, um allgemeine Kompetenzen zu fördern (Zusammenfassen von Inhalten, Erstellen von Referaten, Arbeiten in Teams etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verwende das Schulbuch, weil ich oft keine Zeit habe, mich anderweitig auf den Geschichtsunterricht vorzubereiten (Planungseffizienz).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verwende das Schulbuch, weil ich finde, dass vorhandene Ressourcen genutzt werden sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verwende das Schulbuch, damit der Lernstoff für die Schüler/innen klar und nachvollziehbar ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Geschichtsschulbuch lernen die Schüler/innen für Wiederholungen und Tests .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Uns interessiert auch, ob und auf welche Weise Sie persönlich als Lehrer/in das Geschichtsschulbuch und andere Medien bei der Planung des Unterrichts verwenden: Bitte teilen Sie uns mit, wie häufig Sie Ihren Unterricht auf folgende Arten und Weisen vorbereiten!

	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
Zur Vorbereitung von konkreten Unterrichtsstunden schaue ich, wie das Geschichtsschulbuch in der jeweiligen Klasse eingesetzt werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hole mir methodische Anregungen für die Bearbeitung eines bestimmten Themas aus Geschichtsschulbüchern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hole mir inhaltliche Anregungen für die Bearbeitung eines bestimmten Themas aus Geschichtsschulbüchern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Jahresplanung am Anfang des Schuljahres erarbeite ich auch anhand von Geschichtsschulbüchern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Gestaltung von Arbeitsblättern lasse ich mich von Geschichtsschulbüchern inspirieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Vorbereitung des Unterrichts verwende ich die Zusatzmaterialien zum Geschichtsschulbuch der Schüler/innen (z. B. Arbeitshefte, Kopiervorlagen etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Bitte geben Sie an, welche Rolle die folgenden Medien in Ihrer Unterrichtsvorbereitung spielen!

	sehr große Rolle	große Rolle	teils/ teils	fast keine Rolle	gar keine Rolle
Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachdidaktische Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Geschichtsschulbuch der jeweiligen Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Geschichtsschulbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachwissenschaftliche Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorgefertigte Stundenbilder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publizierte Unterrichtseinheiten (z. B. aus Praxiszeitschriften)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Text-)Quellensammlungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernmaterial im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationen im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TV-Dokumentationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spielfilme über die Vergangenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

>> SIE ARBEITEN IN IHREM GESCHICHTSUNTERRICHT NIE MIT DEM GESCHICHTSSCHULBUCH [FRAGE 3]? MACHEN SIE BITTE WEITER MIT FRAGE 13. <<

10. Uns interessiert auch, was ein Geschichtsschulbuch aus Ihrer Sicht leisten sollte, damit es Ihren persönlichen Unterricht optimal unterstützen würde: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Dinge in den Geschichtsschulbüchern?

	sehr wichtig	wichtig	teils/teils	weniger wichtig	unwichtig
Schulbücher sollen einen guten Überblick über die Chronologie bieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher sollen vielfältige veranschaulichende Medien anbieten (Diagramme, Schaubilder, Fachtexte, Abbildungen von Orten etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher sollen Vergleiche zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart herstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher sollen Übungen zur Analyse und Interpretation historischer Quellen anbieten (Fotografien, Briefe, Reden etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher sollen Übungen anbieten, um Darstellungen der Vergangenheit (z. B. Spielfilmausschnitte, Darstellungstexte etc.) kritisch zu hinterfragen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher sollen ein Glossar zu den zentralen Begriffen und Konzepten bereitstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher sollen Materialien anbieten, die zu folgender Einsicht führen: Geschichte ist immer eine Konstruktion , in die subjektive Elemente von Geschichtsschreiber/innen einfließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher sollen betonen, dass Geschichte immer eine rückblickende Betrachtung der Vergangenheit ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher sollen Materialien anbieten, die zeigen, welche unterschiedlichen Schlüsse aus der Geschichte für das Leben heute gezogen werden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. In Geschichtsschulbüchern gibt es auch Arbeitsaufgaben: Wir bitten Sie in der Folge, uns Ihre Meinung und Ihre Erfahrungen zum Thema Arbeitsaufgaben im Geschichtsschulbuch zu sagen.

Arbeiten Sie im Geschichtsunterricht manchmal mit Arbeitsaufgaben aus dem Geschichtsschulbuch?

<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

>> **SIE ARBEITEN IN IHREM GESCHICHTSUNTERRICHT NIE MIT DEN ARBEITSAUFGABEN AUS DEM GESCHICHTSSCHULBUCH? MACHEN SIE BITTE WEITER MIT FRAGE 13.** <<

	sehr gerne	gerne	teils gern/ teils ungern	weniger gerne	sehr ungern
Wie gerne verwenden Sie Arbeitsaufgaben aus dem Geschichtsschulbuch in Ihrem Geschichtsunterricht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Welche Art von Arbeitsaufgaben aus dem Geschichtsschulbuch lassen Sie in Ihrem Geschichtsunterricht durchführen? Geben Sie bitte die Häufigkeit an!

	sehr häufig	häufig	manch- mal	selten	nie
Wir bearbeiten im Schulbuch vorhandene Arbeitsaufgaben , die sich auf den Autorentext beziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir machen im Schulbuch vorhandene Arbeitsaufgaben zu Bildern aus der Vergangenheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir bearbeiten im Schulbuch vorhandene Arbeitsaufgaben zu Geschichtskarten .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir bearbeiten im Schulbuch vorhandene Arbeitsaufgaben zu anderen Grafiken (Schaubilder, Statistiken, Diagramme etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir bearbeiten im Schulbuch vorhandene Arbeitsaufgaben zu schriftlichen Quellen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir bearbeiten im Schulbuch vorhandene Lückentexte , Kreuzworträtsel oder Ähnliches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Welche Eigenschaften sollten Arbeitsaufgaben generell haben, damit Sie sie im Geschichtsunterricht gerne verwenden?

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils/ teils	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Arbeitsaufgaben sollen die zentralen Wissensbestände abfragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsaufgaben sollen Spaß machen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsaufgaben sollen zum Nachdenken anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsaufgaben sollen einfach zu lösen sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsaufgaben sollen schnell zu lösen sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsaufgaben sollen komplex sein; man soll dabei verschiedene Aspekte miteinander kombinieren müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsaufgaben sollen mit der Lebenswelt der Schüler/innen in Verbindung stehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsaufträge sollen die unterschiedlichen Lernniveaus der Schüler/innen berücksichtigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Wenn Sie mit Bildern aus der Vergangenheit (bildliche Quellen) arbeiten – woher nehmen Sie dann diese Bilder?

Bilder nehme ich ...	immer	meistens	manchmal	nie
... aus dem Schulbuch .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aus dem Internet .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aus Fachbüchern .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... anderswo her, und zwar _____.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

>> SIE ARBEITEN IN IHREM GESCHICHTSUNTERRICHT NIE MIT BILDERN? MACHEN SIE BITTE WEITER MIT FRAGE 16. <<

15. Mit welchen Zugängen und wie häufig arbeiten Sie mit Bildern aus der Vergangenheit in Ihrem Geschichtsunterricht? *[Beziehen Sie sich hier bitte auf Bilder generell und nicht nur auf Bilder aus dem Schulbuch!]*

	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
Wir betrachten Bilder und besprechen kurz deren Inhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sprechen darüber, was man mit einem konkreten Bild in der Vergangenheit bewirken wollte .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir reden darüber, wie das Bild in der Vergangenheit entstanden ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir schauen uns gemeinsam an, welche Bewertungen in den Bildern aus der Vergangenheit vorkommen (z.B. ob etwas positiv oder negativ dargestellt wird).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich führe gemeinsam mit den Schüler/innen länger dauernde Analysen von Bildern aus der Vergangenheit durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Wenn Sie mit schriftlichen Quellen arbeiten – woher nehmen Sie dann diese Quellen?

Schriftliche Quellen nehme ich ...	immer	meistens	manchmal	nie
... aus dem Schulbuch .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aus dem Internet .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aus Fachbüchern .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... anderswo her, und zwar _____.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

>> SIE ARBEITEN IN IHREM GESCHICHTSUNTERRICHT NIE MIT SCHRIFTLICHEN QUELLEN? MACHEN SIE BITTE WEITER MIT FRAGE 18. <<

17. Mit welchen Zugängen und wie häufig arbeiten Sie in Ihrem Geschichtsunterricht mit schriftlichen Quellen? *[Beziehen Sie sich hier bitte auf schriftliche Quellen generell und nicht nur auf schriftliche Quellen aus dem Schulbuch!]*

	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
Wir lesen die schriftlichen Quellen und besprechen kurz deren Inhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir schauen uns an, was zu einem bestimmten Thema im Geschichtsschulbuch steht. Dann überprüfen wir, ob in Quellen aus der Vergangenheit etwas anderes zu dem Thema steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir schauen uns gemeinsam an, welche Bewertungen bei den schriftlichen Quellen vorkommen (z. B. ob etwas positiv oder negativ dargestellt wird).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sprechen darüber, was der Autor der schriftlichen Quelle damit erreichen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir reden darüber, wie die schriftliche Quelle in der Vergangenheit entstanden ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich führe gemeinsam mit den Schüler/innen länger dauernde Analysen von schriftlichen Quellen durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Historische Kompetenzorientierung ist derzeit für den Geschichtsunterricht ein zentrales Thema, das auch unter Lehrer/innen diskutiert wird: Bitte teilen Sie uns mit, wie Sie in diesem Zusammenhang zu folgenden Aussagen stehen!

[illegible]

19. Als Letztes ersuchen wir Sie noch um folgende Angaben zu Ihrer Person sowie zu Ihrer Ausbildung.

Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
Ihre akademischen Abschlüsse: <input type="checkbox"/> Dipl.-Päd. <input type="checkbox"/> BEd. <input type="checkbox"/> Mag./MA/MEd. <input type="checkbox"/> Dr. <input type="checkbox"/> _____
Alter: _____ Jahre
<input type="checkbox"/> Ich bin geprüfte/r Geschichtslehrer/in <input type="checkbox"/> Ich unterrichte Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ungeprüft. Ich bin geprüft in: _____
Ich habe folgendes Studium/folgende Studien absolviert (abgeschlossene Studien an einer Universität oder an einer Hochschule): _____
Ich arbeite seit _____ Jahren als Geschichtslehrer/in.
Wie viele Stunden ca. unterrichteten Sie seit dem Beginn Ihrer Karriere als Geschichtslehrer/in durchschnittlich pro Woche das Fach Geschichte in einer Schule? <input type="checkbox"/> weniger als 5 Stunden <input type="checkbox"/> 5 bis 10 Stunden <input type="checkbox"/> mehr als 10 Stunden
Ich unterrichte derzeit _____ Wochenstunden Geschichte in der Schule.
Ich arbeite an ... <input type="checkbox"/> ... einer Neuen Mittelschule. <input type="checkbox"/> ... an einem Gymnasium.
Wie viele Lehrveranstaltungen hatten Sie in Ihrem Studium aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik? <input type="checkbox"/> keine <input type="checkbox"/> 0–2 <input type="checkbox"/> 3–4 <input type="checkbox"/> 5–6 <input type="checkbox"/> 7–8 <input type="checkbox"/> 10 und mehr <input type="checkbox"/> weiß ich nicht mehr

20. Wenn Sie möchten, können Sie hier noch Ihre Schulbücher bewerten:

Welches Geschichtsschulbuch verwenden Sie am häufigsten in den folgenden Schulstufen und welche „Schulnote“ würden Sie diesen Schulbüchern geben?

Klasse/Schulstufe	Name des Geschichtsschulbuchs	Note von 1 – 5
1./2. Klasse		
3. Klasse		
4. Klasse		

21. Möglichkeiten zu freien Antworten:

Was würden Sie sich von Geschichtsschulbüchern sonst noch wünschen?

Wie ich Geschichtsschulbücher sonst noch einsetze:

Was ich sonst noch zu den besprochenen Themen sagen möchte:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit! 😊

Anhang 2: Anhang Anschreiben an Schulen und Lehrpersonen

Mag. Dr. Roland Bernhard
 Prof. Dr. Christoph Kühberger
 Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
 Akademiestr. 23, 5020 Salzburg
 roland.bernhard@xy



Salzburg, am 3.12.2015

**Sehr geehrte Frau Direktorin, sehr geehrter Herr Direktor,
 werte Kolleg/inn/en!**

Im Rahmen eines Forschungsprojektes des **Fonds für Wissenschaft und Forschung (Projektleitung Prof. Dr. Christoph Kühberger, PH Salzburg)** beschäftigt sich die an Ihrer Schule geplante Untersuchung mit der **Abhaltung von Unterricht im Gegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung**.

Es ist uns dabei ein besonderes Anliegen zu erheben, **wie Unterricht tatsächlich in der Praxis abläuft**. Um dies zu erreichen, bitten wir um die Möglichkeit, **in ein oder zwei Unterrichtsstunden** in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (5.–8. Schulstufe) **zu hospitieren** und im Anschluss ein **Experteninterview mit der Lehrperson** zu führen.

Die Lehrpersonen werden in unserer Studie als **Expert/inn/en für ihren Unterricht** verstanden und haben im **Interview** die Gelegenheit, ihre Sichtweisen auf Geschichtsunterricht darzulegen. Den teilnehmenden Lehrpersonen und Schulen wird **vollständige Vertraulichkeit und Anonymität** zugesichert.

Die bei den Erhebungen in der schulischen Praxis gesammelten Einblicke dienen dazu, die bisherige wissenschaftliche **geschichtsdidaktische Theoriebildung entlang der Praxis** weiterzuentwickeln.

Mit Ihrer Teilnahme helfen Sie uns, **die Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrern** im fachdidaktischen Diskurs stärker präsent zu machen.

Hochachtungsvoll
 Roland Bernhard & Christoph Kühberger

Offenlegung der E-Mail an Lehrpersonen

Mag. Dr. Roland Bernhard
 Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
 Akademiestr. 23, 5020 Salzburg
 roland.bernhard@xy
 H: xy



Salzburg, im Dezember 2015

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer, werte Kolleg/inn/en!

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, an unserem vom Fond für Wissenschaft und Forschung finanzierten Forschungsprojekt mitzuwirken! Uns geht es darum zu erheben, wie Geschichtsunterricht in der Praxis durchgeführt wird.

Wir freuen uns, Sie in diesem Zusammenhang in Ihrer Schule besuchen zu dürfen und in einer Ihrer Stunden im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (5.–8. Schulstufe) hospitieren zu dürfen. Wir bitten Sie darum, eine ganz normale Stunde zu halten, die Ihren Routinen entspricht.

Danach möchte ich gerne ein Experteninterview mit Ihnen durchführen. Wir verstehen Geschichtslehrkräfte als Expert/inn/en für Unterricht, deren Stimmen im fachdidaktischen Diskurs oft zu wenig berücksichtigt wurden und werden. In diesem Interview, das ca. eine Stunde dauern wird, soll es um Ihre Sichtweisen auf Geschichtsunterricht und um Ihre Erfahrungen im Lehrberuf gehen.

Die Unterrichtsstunde und das Interview werden auf Tonband aufgenommen, da nur so eine entsprechende Auswertung möglich ist. Selbstverständlich sichern wir Ihnen vollständige Vertraulichkeit und Anonymität zu. Es werden keine Rückschlüsse auf die Schule oder die interviewten Lehrpersonen möglich sein.

Die bei den Erhebungen in der schulischen Praxis gesammelten Einblicke dienen dazu, die bisherige wissenschaftliche geschichtsdidaktische Theoriebildung entlang der Praxis weiterzuentwickeln.

Mit Ihrer Teilnahme helfen Sie uns, die Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrern im fachdidaktischen Diskurs stärker präsent zu machen.

Sollten Sie noch Fragen haben, können Sie mich jederzeit unter meiner Handynummer xy oder unter meiner E-Mail-Adresse roland.bernhard@xy kontaktieren.

Vielen Dank!
Mit freundlichen Grüßen
Roland Bernhard



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Geschichtsunterricht erforschen

Sebastian Bracke, Colin Flaving,
Johannes Jansen, Manuel Köster,
Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes,
Christian Spieß, Holger Thünemann,
Christoph Wilfert, Meik Zülsdorf-Kersting

Theorie des Geschichtsunterrichts

Diese Monografie legt erstmals eine in sich geschlossene Theorie des Geschichtsunterrichts vor und schließt so eine Forschungslücke. Geschichtsunterricht wird hier als soziales System modelliert und damit in seiner Eigenlogik als soziales Geschehen ernstgenommen, das über kommunikative Prozesse die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler erreichen möchte. In diesem komplexen Zusammenhang kommt den Dimensionen des historischen Denkens, den Emotionen, der Kommunikation, den Medien und der Sprache eine besondere Bedeutung zu.

Der Band integriert unterrichts- und geschichtsspezifische Theoreme zu einer systemtheoretisch inspirierten Theorie. Damit ist ein Grundstein für die empirische Geschichtsunterrichtsforschung gelegt, die bei der Entwicklung von Fragestellungen und der Interpretation ihrer Befunde auf eine solche fachspezifische Unterrichtstheorie angewiesen ist.



ISBN 978-3-7344-0617-1, 288 S., € 32,90

E-Book: ISBN 978-3-7344-0618-8 (PDF),
€ 25,99

**Die Reihe wird herausgegeben
von** Monika Fenn, Peter Gautschi,
Johannes Meyer-Hamme, Holger
Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting



Zu diesem Buch

Vor rund einem Jahrzehnt wurde in Österreich die domänenspezifische Kompetenzorientierung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung curricular verordnet. Dies war ein Paradigmenwechsel, der den fachdidaktischen theoretischen Diskurs seither stark befruchtet. Doch wie ist die Kompetenzorientierung in der Praxis des Unterrichts und in den Überzeugungen von Lehrpersonen angekommen? Der Autor hat 50 qualitative Interviews mit in der Praxis stehenden Lehrpersonen zahlreicher Schulen durchgeführt und ausgewertet. Auf diese Weise konnten das Kompetenzverständnis der Lehrpersonen und deren Überzeugungen und Vorbehalte zum Thema umfassend rekonstruiert werden.

Zur Reihe

In der Reihe GESCHICHTSUNTERRICHT ERFORSCHEN werden Beiträge veröffentlicht, die sich empirisch fundiert, theoretisch konsistent und international anschlussfähig mit Geschichtsunterricht beschäftigen. Die Reihe soll dem fachdidaktischen Diskurs ein Forum bieten, in dem empirische Forschung und geschichtsdidaktische Theoriebildung eng aufeinander Bezug nehmen.

GESCHICHTSUNTERRICHT ERFORSCHEN wird herausgegeben von Monika Fenn, Peter Gautschi, Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting.

Der Autor

Roland Bernhard, Univ.-Prof. Priv.-Doz. Dr., ist Universitätsprofessor an der Universität Wien (Vertretungsprofessur) und Privatdozent an der Universität Salzburg. Von 2018 bis 2020 war er Visiting Research Fellow an der Universität Oxford. 2019 hat er sich im Bereich „Geschichtsdidaktik und Politische Bildung“ habilitiert.

ISBN 978-3-7344-1233-2



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE