

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 (Habilitationschrift 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 Intercooderübereinstimmung 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

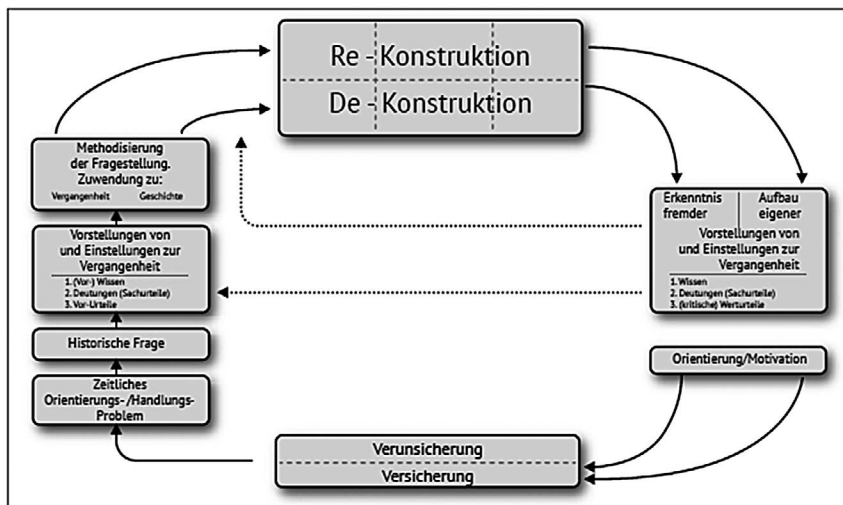


Abbildung 1: Geschichtsbewusstsein dynamisch nach Hasberg/Körber 2003, S. 187.

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.

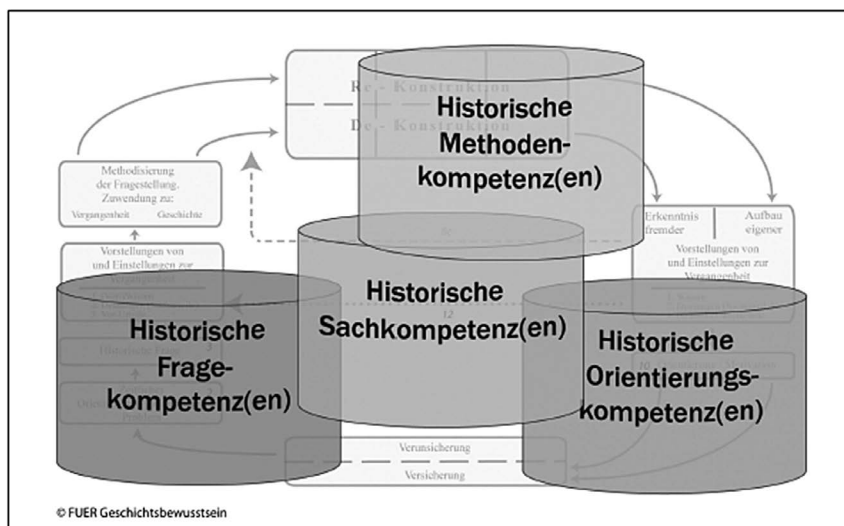


Abbildung 2: FUEr-Modell „Kompetenzbereiche des historischen Denkens“.

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.

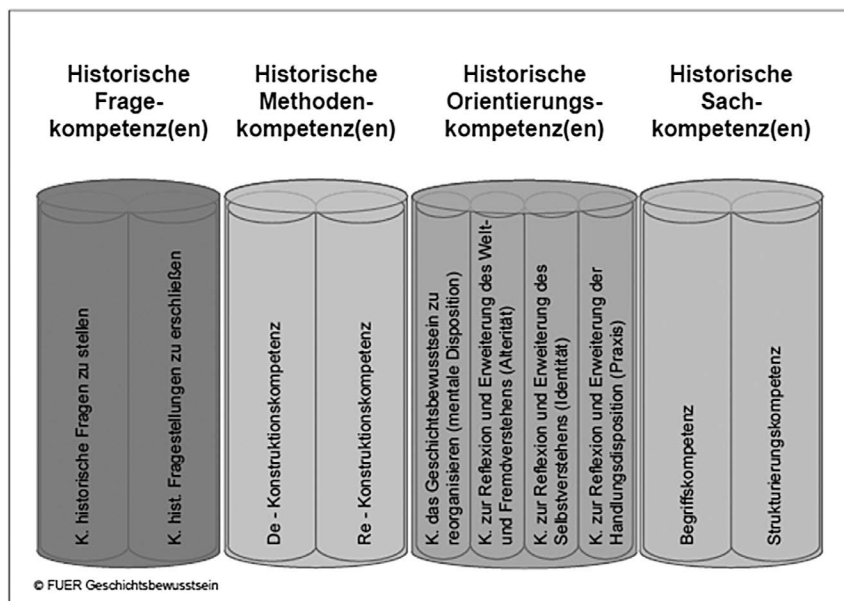


Abbildung 3: Kernkompetenzen zur Operationalisierung der Kompetenzbereiche.

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.