



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht – Eine
Lehrerinnen- und Lehrerbefragung“

verfasst von

Sylvia Garantini, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 313 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit. Bildg.
UF Deutsch

Betreut von:

MMag. Dr. Andrea Brait

Danksagung

Allen voran möchte ich mich bei meiner gesamten Familie bedanken. Meinem Lebensgefährten Georg Rötzer für fachliche Unterstützung und zahlreiche Gespräche, bei denen ich emotionalen Ballast abwerfen konnte. Meiner Mama Susi Wernbacher und ihrem Lebensgefährten Georg Pretsch für unzählige aufbauende Gespräche, für viele Stunden Babysitten und das Korrekturlesen unzähliger Seminararbeiten und dieser Diplomarbeit. Meinen Stiefgeschwistern Georg Pretsch jun. und Nina Pretsch für lustige Gespräche am Wochenende, die mich immer wieder auf andere Gedanken brachten und so Kraft für den Studienstress gaben. Meinen Großeltern Edith Lesmika und Andreas Niedermayer für aufbauende Gespräche und ebenfalls unzählige Stunden Babysitten. Ich danke meinem Sohn Maximilian Theodor Garantini dafür, dass er ein außerordentlich braves, unkompliziertes und lustiges Kind ist, mich immer lernen ließ, wenn es notwendig war und mich immer fröhlich stimmte und auf andere Gedanken brachte, wenn mir das Studium und die Diplomarbeit wieder einmal zu viel wurden.

Großer Dank gilt auch meinen beiden Chefs Mag. Peter Stepanek und Andreas Stübler, MAS, die mich durch ihre große Flexibilität maßgeblich bei der erfolgreichen Beendigung meines Studiums unterstützt haben.

Besonderer Dank gilt natürlich auch meiner Betreuerin MMag. Dr. Andrea Brait für die sensationelle Betreuung. Sie stand mir zu jeder Zeit mit Rat und Tat zur Seite, übte konstruktive Kritik und baute mich in emotional negativen Situationen sehr rasch mit den richtigen Worten wieder auf!

Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
2. Definition und Entwicklung des Kompetenzbegriffs	15
2.1. Der Zusammenhang von Kompetenzen und Kontextwissen	18
2.2. Die Grundprobleme des kompetenzorientierten Unterrichts	21
3. Historische Kompetenzen	23
3.1. Die Basis – Das Kompetenz-Strukturmodell.....	23
3.1.1. Allgemeines	23
3.1.2. Das Kompetenzmodell historischen Denkens	23
3.1.3. Exkurs: Historische Narration.....	25
3.2. Unterschied Arbeitswissen – Kompetenzen	26
3.3. Historische Sachkompetenz	27
3.3.1. Die Kernkompetenzen der historischen Sachkompetenz	28
3.3.2. Überlappungen der historischen Sachkompetenz mit den anderen Kompetenzbereichen.....	30
3.4. Historische Fragekompetenz.....	30
3.4.1. Die Kernkompetenzen der historischen Fragekompetenz.....	32
3.4.2. Überlappung der historischen Fragekompetenz mit anderen Kompetenzbereichen	33
3.5. Methodenkompetenz.....	33
3.5.1. Die Kernkompetenzen der historischen Methodenkompetenz.....	34
3.5.2. Überlappung der historischen Methodenkompetenz mit anderen Kompetenzbereichen	38
3.6. Orientierungskompetenz	39
3.6.1. Die Kernkompetenzen der historischen Orientierungskompetenz.....	42
3.6.2. Überlappungen der Orientierungskompetenz mit anderen Kompetenzbereichen.....	44
3.6.3. Exkurs: Geschichtsbewusstsein.....	45
3.6.4. Exkurs: Historische Identität	50
3.7. Kritik am vorliegenden Kompetenz-Strukturmodell	53
3.8. Politische Kompetenzen	54
3.9. Qualitätsniveaus historischer Kompetenzen.....	55
4. Operatoren.....	59
4.1. Operatoren des Anforderungsbereichs I (Reproduktion)	61
4.2. Operatoren des Anforderungsbereichs II (Reorganisation und Transfer)	62
4.3. Operatoren des Anforderungsbereichs III (Reflexion und Problemlösung).....	63
5. Rechtliche Verankerung der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht.....	65
5.1. Schulunterrichtsgesetz	65
5.2. Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung BHS, Fassung vom 03.03.2015	66
5.3. Handreichungen und Grundlagenpapier.....	67

5.3.1. Handreichung: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politische Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern. (AMMERER/WINDISCHBAUER 2011)	67
5.3.2. Grundlagenpapier: Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen (BMUKK Juli 2012 – Auflage 5)	68
5.3.3. Die Kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (BMBF 2011).....	69
5.4. Lehrpläne.....	71
5.4.1. Geschichte und Kultur	71
5.4.2. Geschichte und Politische Bildung	73
5.4.3. Wirtschafts- und Sozialgeschichte.....	74
5.4.4. Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte)	75
5.4.5. Internationale Wirtschafts- und Kulturräume.....	76
5.4.6. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung	77
5.4.7. Geographie, Geschichte und Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftlicher Grundlagen	78
5.4.8. Conclusio zu den Lehrplänen.....	79
5.5. Resümee	80
6. Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung	81
6.1. Ablauf der standardisierten Reife- und Diplomprüfung.....	82
6.2. Elemente guter Aufgabenstellungen für abschließende Prüfungen.....	82
7. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS (MITTNIK 2014).....	85
7.1. Allgemeines	85
7.2. Ergebnis	85
7.2.1. Operatoren	85
7.2.2. Anforderungsbereiche.....	85
7.2.3. Quellen	86
7.2.4. Geforderte Kompetenzen.....	86
7.2.5. Conclusio	86
8. Untersuchung	89
8.1. Durchführung der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung	89
8.1.1. Untersuchungsgegenstand.....	90
8.1.2. Vorgehensweise	90
8.1.3. Forschungsfragen	91
8.1.4. Operationalisierung der Begriffe aus den Forschungsfragen.....	93
8.1.5. Leitfragen.....	95
8.2. Analyse der Befragung	98
8.2.1. Vorgehensweise	98

8.2.2. Kodiereinheit	99
8.2.3. Kontexteinheit	99
8.2.4. Kategoriensystem	100
8.3. Auswertung	107
8.3.1. Auswertung Interview 1	107
8.3.2. Auswertung Interview 2	110
8.3.3. Auswertung Interview 3	113
8.3.4. Auswertung Interview 4	116
8.3.5. Auswertung Interview 5	119
8.3.6. Auswertung Interview 6	121
8.3.7. Auswertung Interview 7	124
8.3.8. Auswertung Interview 8	128
8.3.9. Auswertung Interview 9	131
8.3.10. Auswertung Interview 10	134
8.4. Beantwortung der Forschungsfragen.....	138
8.4.1. Beschreibung des Unterrichts	139
8.4.2. Verwendung von Operatoren	140
8.4.3. Quellenarbeit im Unterricht.....	141
8.4.4. Quellenbezug.....	142
8.4.5. Selbsteinschätzung der Lehrkräfte	142
8.4.6. Bemessungsgrundlagen der Lehrenden für Kompetenzorientierung.....	143
8.4.7. Grad der Informiertheit der Lehrenden	144
8.4.8. Informationsquellen der Lehrenden zu den pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des kompetenzorientierten Unterrichts.....	145
8.4.9. Bewertung der Kommunikation des BMBF bzw. Bifie hinsichtlich kompetenzorientiertem Unterricht	146
8.4.10. Bewertung des Weiterbildungsangebots.....	147
8.4.11. Bewertung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung	148
8.4.12. Bewertung der Kommunikation des BMBF bzw. Bifie zur neuen Reife- und Diplomprüfung	149
8.4.13. Einschätzung der Unterrichtssituation an BHS im Vergleich zur AHS hinsichtlich Kompetenzorientierung	150
8.5. Hypothesen	153
9. Zusammenfassung und Conclusio	155
10. Quellenverzeichnis	159
10.1. Literaturverzeichnis.....	159
10.2. Onlinequellen	162

11. Anhang.....	165
11.1. Transkripte	165
11.1.1. Transkript Interview 1	165
11.1.2. Transkript Interview 2	175
11.1.3. Transkript Interview 3	184
11.1.4. Transkript Interview 4	194
11.1.5. Transkript Interview 5	203
11.1.6. Transkript Interview 6	213
11.1.7. Transkript Interview 7	224
11.1.8. Transkript Interview 8	235
11.1.9. Transkript Interview 9	248
11.1.10. Transkript Interview 10	260
11.2. Auswertungstabellen	275
11.2.1 Auswertungstabelle Interview 1	275
11.2.2. Auswertungstabelle Interview 2	280
11.2.3. Auswertungstabelle Interview 3	283
11.2.4. Auswertungstabelle Interview 4	287
11.2.5. Auswertungstabelle Interview 5	291
11.2.6. Auswertungstabelle Interview 6	295
11.2.7. Auswertungstabelle Interview 7	299
11.2.8. Auswertungstabelle Interview 8	302
11.2.9. Auswertungstabelle Interview 9	306
11.2.10. Auswertungstabelle Interview 10	310
11.3. Abstract (Deutsch).....	315
11.4. Abstract (Englisch).....	316
11.5. Lebenslauf der Verfasserin.....	317

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Kompetenzorientierung des derzeitigen Geschichtsunterrichts in Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in Wien. Mit der Hinwendung des Unterrichts zur Kompetenzorientierung geht man von einer reinen Reproduktion von Gelerntem ab und wendet sich den Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung zu. Der Kompetenzbegriff, auf den sich das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) bezieht, geht auf die Definition von WEINERT zurück, der sagt, dass Kompetenzen „... 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“¹ darstellen.² Allein durch die Ausbildung dieser Kompetenzen ist eine gesellschaftliche und auch persönliche Weiterentwicklung möglich, da durch reine Reproduktion kaum Fortschritt zu Stande kommt.³ Durch die Vorschriften des BMBF (vormals Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK) zum kompetenzorientierten Unterricht bekennt sich auch der Staat Österreich seit einigen Jahren zur Notwendigkeit der Ausbildung von Kompetenzen, auch wenn die Einführung hauptsächlich aufgrund der internationalen Vergleichbarkeit und Transparenz von Leistungen (vor allem innerhalb der EU) zu erklären ist.⁴ Im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) heißt es dazu unter §17 Abs. 1a: „...Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern. ...“⁵

Aufgrund persönlicher Eindrücke während diverser Praktika, sowie aufgrund von Gesprächen mit bereits länger tätigen Lehrpersonen und Mitstudentinnen und -studenten und auch aufgrund einer Studie von PHILIPP MITTNIK⁶ im AHS-Bereich sowie der entsprechenden Erwähnung im Grundlagenpapier des BMUKK, in dem es unter anderem heißt „[d]ennoch dominieren derartige faktenbasierte Leistungsfeststellungen (= Stoff, reproduzierendes Wissen), die vorgeben, hohe Trennschärfe zu haben“⁷, erhärtet sich der Eindruck, dass diese Vorgaben des Ministeriums in der Praxis (noch) kaum eingehalten werden und im alltäglichen Geschichtsunterricht immer noch größtenteils Arbeitswissen vermittelt und anschließend abgeprüft wird. Die zentrale Aufgabe der

¹ WEINERT (2001): 27-28

² <https://www.bifie.at/node/49> (14.08.2014)

³ Vgl. SCHREIBER (2008): 198

⁴ Vgl. BMUKK (2012): 6

⁵ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) BGBl. Nr. 472/1986, Fassung vom 28.07.2014

⁶ MITTNIK (2014): 26-37

⁷ Vgl. BMUKK (2012): 62

vorliegenden Arbeit war, einerseits festzustellen, ob im BHS-Bereich, ähnlich wie im AHS-Bereich (laut og. Studie), auf Kompetenzorientierung im Unterricht bzw. bei Prüfungen eher verzichtet wird bzw. Hypothesen zu den Gründen für diesen vermeintlichen Zustand zu entwickeln.

Zu Beginn der Arbeit galt es, theoretische Grundlagen zum Kompetenzbegriff und zu kompetenzorientiertem Unterricht zu erläutern. Dabei wurden speziell die vier historischen⁸ und die vier politischen Kompetenzen⁹ sowie die Vorgaben des BMBF genauer beleuchtet. Weiters sollten auch die Operatoren der drei Anforderungsbereiche, die unumgänglich für eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung sind, beschrieben werden. Zusätzlich wurde kurz erläutert, wie die neue Reife- und Diplomprüfung aufgebaut ist und in Zusammenhang damit kompetenzorientierte Aufgabenstellungen formuliert sein sollen bzw. aus welchen Elementen sie sich zusammensetzen.¹⁰ Die Kompetenzen der Politischen Bildung standen in der vorliegenden Arbeit nicht so sehr im Fokus, wie die vier historischen Kompetenzen, da die Politische Bildung in den Berufsbildenden höheren Schulen ein sehr heterogenes Feld darstellt. In manchen Schulen (bspw. Handelsakademie) widmet man der Politischen Bildung ein eigenes Unterrichtsfach, das von Juristinnen und Juristen und nicht von ausgebildeten Geschichtslehrerinnen und -lehrern unterrichtet wird und somit einen Sonderfall darstellt, der extra untersucht werden müsste. In anderen Schulen wiederum wird Politische Bildung gemeinsam mit Geschichte unterrichtet und oftmals sogar mit dem Fach Geographie zusammengezogen (Bspw. diverse Höhere technische Lehranstalten). Die Kompetenzen der politischen Bildung wurden daher zwar kurz erläutert und auch im empirischen Teil berücksichtigt, stellten jedoch, wie bereits erwähnt, nicht das Kernthema der vorliegenden Arbeit dar.

Der Hauptteil der Arbeit befasst sich, anschließend an diese theoretischen Erläuterungen, mit der empirischen Untersuchung zum kompetenzorientierten Unterricht. Dabei wurde eine qualitative Befragung von zehn Geschichtslehrerinnen und -lehrern durchgeführt. Die Untersuchung beschränkt sich auf BHS in Wien, da in der Vergleichsstudie von MITTNIK ebenfalls nur AHS in Wien untersucht wurden. Nun sollte, ergänzend durch die vorliegende Untersuchung, das Bild des Geschichtsunterrichts der Wiener Schulen im Sekundarbereich II, das sich durch die Studie von MITTNIK ergibt, erweitert werden.

Bei der Befragung wurde spezielles Augenmerk auf die Beschreibung des eigenen Unterrichts der Befragten gelegt, welche anschließend hinsichtlich der Kompetenzorientierung bewertet wurde.

⁸ Vgl. SCHREIBER (2007): 155-193, SCHREIBER (2007²): 194-235, SCHREIBER (2007³): 236-264 und SCHÖNER (2007): 265-314

⁹ Vgl. AMMERER/WINDISCHBAUER (2011): 7

¹⁰ Vgl. Ebd. (2011): 5-10

Dabei stand vor allem die Frage im Vordergrund, welche Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht als kompetenzorientiert bewerten bzw. beschreiben und welche nicht. Im Speziellen war es von Interesse, ob Aufgabenstellungen Operatoren enthalten oder „W-Fragen“ gestellt werden. Es wurde weiters analysiert, ob Schülerinnen und Schüler in den Stunden lediglich dazu angehalten sind, Arbeitswissen zu reproduzieren oder ob diese tatsächlich historische Kompetenzen anwenden müssen und wieviel Zeit des Unterrichts die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten. Zusätzlich wurde untersucht, wie viel Gelegenheit Schülerinnen und Schüler erhalten, historische und politische Kompetenzen, die für die Lösung von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen, die ab dem Schuljahr 2015/2016 bei der Matura verpflichtend sind¹¹, in der Quellenarbeit zu erwerben und welche Kompetenzen am häufigsten im Unterricht trainiert werden. All diese Parameter wurden zusätzlich anhand von Lehrerinnen- und Lehrertypen, die durch berufsbiographische Daten festgelegt wurden, verglichen. Grundlage für die Analyse war der bereits erwähnte §17 Abs. 1a SchUG: „...*Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern. ...*“.¹²

Zusätzlich zu dieser Analyse der Unterrichtssituation in den BHS wurden, wie bereits erwähnt, mögliche Gründe für die vermeintlich nicht erfolgende Kompetenzorientierung erfasst. Zu diesem Zweck wurden die Befragten zum Informationsmanagement seitens des BMBF und des Bifie, zu ihrer Meinung zur neuen Reife- und Diplomprüfung sowie zu ihrem Wissensstand hinsichtlich des kompetenzorientierten Unterrichts befragt. Außerdem wurden die Interviewpartnerinnen und -partner mit den Ergebnissen aus der Studie von MITTNIK konfrontiert und selbst nach möglichen Gründen für die nicht erfolgte kompetenzorientierte Ausrichtung der Maturafragen und des vermeintlich auch nicht kompetenzorientierten Unterrichts befragt.

Es war davon auszugehen, dass die meisten Unterrichtsstunden auf die Vermittlung von Arbeitswissen und auf Reproduktionsleistungen seitens der Schülerinnen und Schüler hin ausgerichtet sind, da auch im Grundlagenpapier des BMUKK ähnliche Vermutungen angestellt werden¹³ und auch ein Ergebnis in der Studie von Mittnik war, dass alle Aufgabenstellungen des Samples zwar reproduzierende Elemente enthielten, jedoch nur knapp 32% der Aufgaben Elemente aus dem Anforderungsbereich II und gar nur 11% aller Aufgabenstellungen Elemente aus dem Anforderungsbereich III enthielten.¹⁴ Weiters war anzunehmen, dass kaum Zeit für die Quellenarbeit

¹¹ <https://www.bifie.at/srdp> 28.02.2015

¹² Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) BGBl. Nr. 472/1986, Fassung vom 28.07.2014

¹³ Vgl. BMUKK (2012): 62

¹⁴ MITTNIK (2014): 28

und für die selbstständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler verwendet wird, da MITTNIK in seiner Studie auch herausfand, dass bei den Maturaaufgabenstellungen bei fast 40% aller Aufgaben kein Material beigelegt wurde und bei knapp 29% der Aufgabenstellungen, bei denen Quellenmaterial vorhanden war, die Quelle lediglich der Illustration diene.¹⁵ Auch BODO VON BORRIES spricht in einem Text die Annahme aus, dass noch nicht alle Geschichtslehrerinnen und -lehrer von kompetenzorientiertem Unterricht überzeugt seien und oftmals ein „Etikettenschwindel“ vollzogen werde, indem man Unterricht, in dem Stoffkanons und alte Kerncurricula gelehrt werden als kompetenzorientierten Unterricht verkaufe.¹⁶ Zusätzlich stellt er die Behauptung auf, dass die traditionelle „Stofforientierung“, mit der die Gleichsetzung von Vergangenheit und Geschichte intendiert ist, in den Köpfen der Lehrenden, Lernenden, aber auch der Eltern, Journalistinnen und Journalisten und diverser Politikerinnen und Politiker, kurz gesagt der Gesellschaft fest verankert sei. Er konstatiert daher auch, dass ein Kompetenzmodell aufgrund dessen relativ unwirksam bleibe.¹⁷ BORRIES schreibt weiter, dass in einer Untersuchung aus dem Jahr 2005 klar heraus kommt, dass in der gymnasialen Oberstufe (in Deutschland) kein differenzierter und reflektierter „Quellenbegriff“ erworben wird.¹⁸ Auch wenn diese Aussagen für das deutsche Schulsystem getroffen wurden, ist anzunehmen, dass Ähnliches auch für Österreich gilt.

Auch WERNER HEIL gibt an, dass der kompetenzorientierte Unterricht, der eine langfristige und wohldurchdachte Planung voraussetzt, in der Praxis noch nicht angekommen sei. Der Unterricht orientiere sich laut HEIL immer noch stark an traditionell historischen Inhalten und werde lediglich mit dem Terminus „Kompetenzorientierung“ versehen, ohne dass eine tatsächliche Änderung im Unterricht stattfände.¹⁹

Die Ergebnisse wurden, wie bereits erwähnt, nach Lehrertypen ausgewertet, da zu vermuten war, dass Lehrerinnen und Lehrer, die bereits länger im Schuldienst tätig sind eher weniger kompetenzorientiert unterrichten und die Kompetenzorientierung an sich auch als weniger sinnvoll erachten, als Personen, die diese Tätigkeit erst seit kurzem ausüben, da diese Personen im Zuge ihrer Ausbildung automatisch mit der Kompetenzorientierung im Unterricht vertraut gemacht wurden. Hingegen müssen sich Lehrpersonen älteren Semesters selbstständig um eine Weiterbildung in diesem Bereich bemühen. Zusätzlich war davon auszugehen, dass Lehrkräfte, die viele zusätzliche Tätigkeiten ausüben und selbst in der Lehreraus- und -fortbildung tätig sind, stärker hinter dem

¹⁵ MITTNIK (2014): 32

¹⁶ Vgl. BORRIES (2008): 217

¹⁷ Vgl. Ebd.: 227

¹⁸ Vgl. Ebd.: 3

¹⁹ Vgl. HEIL (2010): 123

Modell stehen, als Personen, die sich hier weniger engagieren und zur Auseinandersetzung mit dem neuen System gezwungen werden müssen.

2. Definition und Entwicklung des Kompetenzbegriffs

Der Kompetenzbegriff wurde maßgeblich aufgrund von nationalen und internationalen Leistungsvergleichen von Schulen entwickelt. Bis in die 1990er-Jahre hat man noch über die Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler in den Schulen erwerben, lediglich spekuliert und ging meist davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler in vergleichbaren Klassen relativ einheitliche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, weshalb man daher im internationalen Vergleich auch relativ gut abschneiden würde. Der Beginn der internationalen Testungen wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) zeigte jedoch ein gänzlich anderes Bild. Beispielsweise stellte sich durch die erste TIMSS-Studie in Deutschland heraus, dass die Leistungsunterschiede in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik innerhalb des gleichen Schultyps teilweise enorm waren. Auch in den verschiedenen Bundesländern wurden gravierende Unterschiede gemessen. Die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler lagen bei dieser Studie aus dem Jahr 1997 nur im internationalen Mittelfeld.²⁰

Für Österreich gilt Ähnliches, da bei der TIMSS-Studie ein mittelmäßiges Ergebnis zustande kam, wobei die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik ein wenig schlechter waren als in den Naturwissenschaften.²¹

Wenn man sich die Ergebnisse der ersten PISA-Testung (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000 ansieht, an der Österreich teilgenommen hat, erkennt man auch hier Parallelen zu vorherigen Testungen, da auch hier meist mittelmäßige Leistungen gemessen wurden. Damals wurden die Mathematik- und die Naturwissenschaftskompetenzen sowie die Lesekompetenz geprüft, wobei die Lesekompetenz, die zwei Drittel der Testzeit in Anspruch nahm, klar im Fokus stand. Österreichs Schülerinnen und Schüler im Alter von 15-16 Jahren erreichten dabei ein Niveau, das knapp unter dem Durchschnitt der OECD-Länder lag. Nur 7% der Getesteten lagen in der Spitzengruppe der Leser, 20% hingegen zählten zur Risikogruppe, hatten also massive Probleme beim Lesen. Bei der Testung der Fähigkeiten in Mathematik lag Österreich mit 506 Punkten knapp über dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten. Ein gravierender Geschlechterunterschied war bei PISA ebenfalls ans Tageslicht gekommen. Mädchen konnten mit relativ großem Abstand (33 Punkte Differenz) besser lesen, dafür schnitten Burschen in Mathematik besser ab (20 Punkte Differenz). Auch in den naturwissenschaftlichen Fächern erzielte Österreich nur ein durchschnittliches Ergebnis. Ein weiteres Resultat der PISA-Studie war, dass Bildung in Österreich erblich ist, denn je höher der

²⁰ Vgl. WEINERT (2001): 19-20

²¹ http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/T95_EffSchool.pdf (25.08.2014)

formale Bildungsgrad der Eltern war, desto besser schnitten die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt ab.²²

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aufgrund der relativ schlechten Ergebnisse bei diesen und anderen Studien eine bildungspolitische Diskussion vom Zaun gebrochen wurde, die neue Entwicklungen im Unterricht ermöglichte. Bildungspolitik ist nun wieder ein gesellschaftlich und politisch hoch brisantes Thema. Dem Bildungssektor wird aufgrund dieser Ergebnisse wieder erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt.²³

Es ist an dieser Stelle kurz anzumerken, dass all diese internationalen Testungen nicht unumstritten sind, beispielsweise aufgrund dessen, dass sie eine standardisierte Testung für viele unterschiedliche Bildungssysteme mit vielen unterschiedlichen Lehrplänen verwenden und auch die Wirtschaft hinter diesen Testungen steht. Weiters werden auch die Testaufgaben selbst stark kritisiert: Diese wirken im Gegensatz zur jeweils passenden Kompetenzbeschreibung meist relativ reduziert und stehen oftmals in Verdacht, nicht immer das zu messen, was sie zu messen vorgeben. Es besteht daher Kritik an der Reliabilität und Validität der Ergebnisse. Darüber hinaus wird in die kritische Diskussion auch das Argument eingebracht, dass nicht jede schulische Leistung anschließend standardisiert messbar sei, beispielsweise soziale Faktoren, wie das Gesprächsklima zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern oder vermittelte demokratische Werte. Die kritische Auseinandersetzung soll jedoch hier nicht weiter verfolgt werden, da sie nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.²⁴

Schulleistungen und Bildungsniveau haben einen starken Einfluss auf die berufliche Entwicklung der Einzelnen bzw. des Einzelnen und somit auf die Wirtschaft und dadurch auch auf die Gesellschaft.

„Je wichtiger Schulleistungen als Bildungsindikatoren für die Gesellschaft wie für das Individuum werden, umso weniger können sie als eine Art ‚Privatgeschenk‘ von Schulen gelten, umso wichtiger wird ihr Informationswert für Politiker und Schuladministratoren, für die Lehrerschaft, die Lehrer, die Eltern und für alle, die öffentliche Verantwortung tragen oder übernehmen wollen. Ihren Informationswert erhalten Schulleistungen natürlich durch Maßstäbe, die Vergleiche erlauben. Leistungsmessungen in Schulen müssen diese Voraussetzungen erfüllen.“²⁵

²² <https://www.bifie.at/node/94> (25.08.2014)

²³ Vgl. WEINERT (2001): 21

²⁴ Es soll lediglich unter anderem auf die Rede von Kaspar H. Spinner verwiesen werden, der als einer von vielen Kritikern auftritt. (https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/mitarbeiter/spinner/downloads/KHS_Preisrede.pdf (25.08.2014)) Weiters wird auch auf die kritische Auseinandersetzung von Hans Brügelmann verwiesen, in der die unterschiedlichen Positionen der unterschiedlichen Parteien (Eltern, Lehrpersonen, Wirtschaft etc.) dargelegt werden. (Vgl. Brügelmann (2002): 33-44)

²⁵ Vgl. WEINERT (2001): 27

Aufgrund dessen hat sich die Frage ergeben, was denn nun eigentlich gemessen werden soll. Dabei schlug die OECD vor, den Begriff der Leistung durch den der Kompetenz zu ersetzen, der dann auch im Laufe der Zeit immer weiter in den Fokus rückte. Kompetenzen können, wie bereits in der Einleitung erwähnt, laut Weinert definiert werden 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“.²⁶

In der Alltagssprache sind Zuständigkeiten und Fähigkeiten zur selbstständigen Erledigung gewisser Aufgabenstellungen gemeint. In der Pädagogik geht es vorrangig um die Ausbildung der oben genannten Fähigkeit. Wichtig beim Kompetenzbegriff ist vor allem die Bereitschaft, eine Fähigkeit einzusetzen um ein Problem zu lösen. Das heißt ein reines Verfügen über die Kompetenz reicht noch nicht aus, es muss auch der volitionale Teil erfüllt sein, das heißt, ein Mensch muss die Fähigkeit auch anwenden wollen. Diese Bereitschaft kann selbstverständlich nur im tatsächlichen Einsatz, das heißt, in der Anwendung der Fähigkeit gezeigt werden. Dadurch ist ein Handlungsorientierter Unterricht, der Kinder und Jugendliche immer wieder mit Aufgabenstellungen konfrontiert, unerlässlich, wenn man kompetenzorientiert unterrichtet.²⁷ Zusätzlich bedeutet diese Vorstellung von Kompetenz für den Geschichtsunterricht, dass dieser immer auf ein reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtslernen abzielen muss.²⁸

Das heißt aber auch, dass man grundsätzlich niemandem Kompetenzen beibringen kann. Kompetenzen müssen von der Lernenden bzw. vom Lernenden selbst ausgebildet und dann auch im gegebenen Fall selbständig angewendet werden. Hiermit ist also nicht eine Befähigung zum Funktionieren gemeint, sondern es geht um einen selbstverantwortlichen und selbstbestimmten Einsatz gewisser Fähigkeiten und Fertigkeiten. Anders formuliert, Kompetenzen meinen keine Ausbildung (beispielsweise zu einem bestimmten Beruf) sondern Bildung.²⁹

BORRIES schreibt dazu, dass eine reine Fremdsteuerung des Lernens nicht möglich ist. Vor allem historisches Lernen meint einen individuellen und eigenständigen Aufbau von sinnhaften Denkstrukturen des jeweiligen einzigartigen Selbst- und Weltverhältnisses. Dieses Lernen kann von Lehrenden lediglich angeregt, gefördert und gefordert werden, von den Lernenden muss es jedoch selbstständig vollzogen werden.³⁰ RÜSEN beschreibt historisches Lernen ähnlich, wenn er es als

²⁶ Vgl. Ebd.: 27-28

²⁷ Vgl. KÖRBER (2007): 62-63

²⁸ Vgl. Ebd.: 65

²⁹ Vgl. Ebd.: 65

³⁰ Vgl. BORRIES (2008): 253

„Prozess der Bildung historischer Identität durch die Operationen des Geschichtsbewußtseins“³¹ versteht.³²

2.1. Der Zusammenhang von Kompetenzen und Kontextwissen

Um kompetent zu sein, benötigt man natürlich auch eine gewisse Form des Wissens. Hierbei ist jedoch kategoriales Wissen gemeint, das heißt, Wissen, das auf viele verschiedene Situationen anwendbar ist und nicht nur für einen Spezialfall zutrifft. Hierunter ist die Kenntnis von Prinzipien, Konzepten, Prozeduren etc. zu verstehen.³³

Das heißt, dass das klassische Geschichtswissen an Zahlen, Daten und Fakten in den Hintergrund rückt und kein fixer Bestandteil des Kompetenzbegriffs ist. Dieses Wissen ist in Lehrplänen festgehalten, die neben den diversen Kompetenzmodellen bestehen und als grundsätzlich austauschbar angesehen werden.³⁴ Das grundsätzliche Problem an den so genannten „Hauptfakten“ ist, dass diese jedoch schwerlich als Kerncurriculum festgeschrieben werden können (obwohl dies dennoch der Fall ist), da dies bedeuten würde, dass Ereignisse wie die Französische Revolution oder die Reformation einfache unstrittige Begebenheiten sind. Vernachlässigt würde dabei jedoch, dass bei der Darstellung der „Hauptfakten“ immer vorab ausgewählte, symbolisch aufgeladene und gesellschaftlich vereinbarte „Tatsachen“ präsentiert werden, die nicht die Vergangenheit darstellen „so, wie sie war“.³⁵ Denn auch die „Hauptfakten“ sind nur rekonstruierte Vergangenheit. Kein (kollektives) Gedächtnis lässt sich so bewahren, „wie es war“, sondern ist lediglich eine Rekonstruktion dessen, was sich eine Gesellschaft im jeweiligen epochalen Bezugsrahmen rekonstruiert hat. Anders gesagt: *„Es gibt keine reinen Fakten der Erinnerung“*.³⁶ Ein multiperspektivischer Zugang, der Kontroversen, Widersprüche und unterschiedliche Sichtweisen aufzeigt, ist daher unabdinglich zur Sinnbildung, wenn man nicht nur vorgefertigte konventionelle, ideologisch aufgeladene Sichtweisen und Wertungen vermitteln möchte.³⁷ Eine Präsentation von vorgefertigten historischen Deutungen, macht für Schülerinnen und Schüler eine Identitätsbildung, die durch eigenständige Erarbeitung von historischen Deutungen zu Stande kommt, unmöglich. Die Jugendlichen können eine „fertig gedeutete“ Geschichte, die für sie „fremd“ ist, da sie nicht in

³¹ Vgl. RÜSEN (1994²): 8

³² Näheres zum Geschichtsbewusstsein und den dazugehörigen Operationen wird in Kapitel 3.5.2. erläutert.

³³ Vgl. KÖRBER (2007): 63

³⁴ Vgl. Ebd.: 64

³⁵ Vgl. BORRIES (2008): 223

³⁶ Vgl. J. ASSMANN (1992): 40

³⁷ Vgl. BORRIES (2008): 223

eigenständiger Leistung von ihnen selbst gedeutet wurde, schlecht für ihr eigenes Orientierungsbedürfnis nutzen.³⁸

Dies bedeutet für den Unterricht, dass quantitativ weniger historische Phänomene beleuchtet werden können, diese aber dafür gründlicher, nämlich multiperspektivisch. Dies ist wiederum in einer begrenzten Anzahl an Unterrichtsstunden und einer Fülle an Vergangenheit und Geschichte begründet.³⁹ Trotzdem muss der Prozess der Deutungsleistung des historischen Erzählens von den Schülerinnen und Schülern vollzogen werden, um eine entsprechende narrative Kompetenz ausbilden zu können, die unumgänglich für eine historische Orientierung und damit einhergehend, für die Ausbildung einer historischen Identität, ist.⁴⁰ Durch Multiperspektivität kann dieser Prozess angeregt werden, da durch viele differente Standpunkte Betroffenheit bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden kann. Im Unterricht wird diese Betroffenheit dann durch diskursive Argumentation eingebunden. Durch dieses diskursive Erarbeiten unterschiedlicher historischer Deutungen durch unterschiedliche Schülerinnen und Schüler kann es in weiterer Folge auch zu einer Identitätssteigerung kommen.⁴¹

Der Umgang mit Geschichte im Unterricht muss zwangsläufig multiperspektivisch sein, da die Geschichte an sich gesellschaftlich umstritten ist. Daher bietet es sich an, nicht die relativ unstrittigen und vermeintlich gesicherten Themen im Unterricht zu behandeln, sondern sich gerade mit jenen zu beschäftigen, deren Reflexion eine Orientierung für die Gegenwart und Zukunft versprechen, die Schülerinnen und Schülern somit bei der Ausbildung von Handlungsdispositionen und ihrer Identität nützlich sind, wodurch die drei Zeitdimensionen (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) auch miteinander verbunden werden und somit der Prozess des historischen Denkens in Gang gesetzt wird.⁴²

Natürlich bedeutet dies nicht, dass über gar kein Kontextwissen mehr verfügt werden muss. Allerdings muss der Zusammenhang von Kompetenzen und Kontextwissen neu gedacht werden. War bis jetzt alltagssprachlich jemand historisch kompetent, wenn sie oder er besonders viele Daten und Fakten eines bestimmten Gebiets wiedergeben konnte, ist jetzt jemand historisch kompetent (vorläufig jedoch nur aus pädagogischer Sicht und nicht aus alltäglicher Sicht⁴³) wenn sie oder er über strukturelles Wissen, Konzepte und Kategorien verfügt, mittels derer man verschiedene historische Bereiche erschließen kann. Diese Fähigkeiten müssen natürlich anhand eines speziellen Falls

³⁸ Vgl. RÜSEN (1994²): 58

³⁹ Vgl. BORRIES (2008): 223

⁴⁰ Vgl. RÜSEN (1994²): 58

⁴¹ Vgl. Ebd.: 59

⁴² Vgl. BORRIES (2008): 229

⁴³ Näheres dazu wurde bereits in der Einleitung erwähnt.

erworben worden, jedoch auch abstrahierbar und auf viele andere Fälle anwendbar sein. Das heißt, Kontextwissen ist zur Ausbildung der Kompetenz durchaus notwendig, steht aber nicht mehr derart im Fokus, wie dies früher der Fall war und stellt auch keinen Bestandteil der Kompetenz dar.⁴⁴

Kontextwissen ist vor allem im Hinblick auf die allen historischen Kompetenzen zu Grunde liegende Sachkompetenz wichtig, da die dazugehörigen Teilkompetenzen⁴⁵ nicht ohne inhaltliche historische Beispiele erworben und demonstriert werden können. An welchen Teilgebieten der Geschichte diese Kompetenzen jedoch erworben werden, muss nicht strikt vorgegeben werden, da es eine Vielzahl von historischen Gebieten gibt, an denen historische Kompetenzen erprobt werden können. Daher wird der „Stoffkanon“ auch als grundsätzlich austauschbar angesehen, da Kompetenzen, wie bereits erwähnt, nicht auf den Einzelfall bezogenes Wissen, sondern abstrahiertes Wissen darstellen, das auf viele Fälle anwendbar ist. Dies bedeutet aber keine komplette Willkürlichkeit in der Auswahl des Stoffes, da beispielsweise Revolutionen andere Inhalte zum Kompetenzerwerb bieten als die Reformation.⁴⁶

Ein Stoffkanon muss aus heutiger Sicht auch als austauschbar angesehen werden, da ein Kanon die Eigenheit hat, dass er höchste inhaltliche Verbindlichkeit vermittelt, das heißt, nichts darf hinzugefügt oder weggelassen werden.⁴⁷ Die Frage, die man sich dabei jedoch stellen muss ist: Wer wählt unter welchen Gesichtspunkten aus, was Bestandteil des Kanons ist und was nicht? Dies ist mit Sicherheit maßgeblich eine Herrschaftsfrage.⁴⁸

Trotzdem betont BORRIES, dass es ein Grundargument für eine gewisse Themenvorgabe gibt, die man nicht ausräumen kann:

„Themen, die das Sosein von Gegenwart erklären, die (vermutlich) zumindest die nahe Zukunft prä-determinieren, die in unterschiedlichen Bereichen der Geschichtskultur auf unterschiedliche Weise aufgegriffen werden, sollten auch im Geschichtsunterricht bearbeitet werden, in der Regel nach dem Motto ‚weniger aber gründlich‘. (...) Die Absicht sowohl der landesweit, vielleicht sogar europaweit behandelten Themen wie der frei zu wählenden, der Vertiefung wie auch des Überblicks ist immer, die Schüler fähig zu machen, am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzuhaben. Es geht darum einen ‚Common Ground‘ für Kommunikation innerhalb der eigenen Gruppe und mit anderen zu schaffen, der für konkrete, heute noch nicht antizipierbare Fälle, auch orientierungsrelevant werden könnte.“⁴⁹

⁴⁴ Vgl. KÖRBER (2007²): 96

⁴⁵ Siehe Kapitel 3.3.

⁴⁶ Vgl. BORRIES (2008): 224

⁴⁷ Vgl. J. ASSMANN (1992): 103

⁴⁸ Nähere Details dazu finden sich in Kapitel 3.6.3.

⁴⁹ BORRIES (2008): 225

Für wichtig hält BORRIES auch, dass die Auswahl der Stoffe, mit denen man sich im Geschichtsunterricht beschäftigt, begründet und in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern passiert.⁵⁰

2.2. Die Grundprobleme des kompetenzorientierten Unterrichts

Die organisatorische Vorbereitung auf kompetenzorientierten Unterricht könnte man als eher „unglücklich“ bezeichnen. Viele Bildungspläne sind zu einer Zeit in Kraft getreten, zu der die meisten Lehrkräfte noch unzureichend auf die Neuerungen vorbereitet waren, daher die Chancen, die das neue kompetenzorientierte System bringt, nicht erkannt haben und auch das theoretische und didaktische Fundament für den entsprechenden Unterricht noch nicht gelegt war. Wir befinden uns aktuell noch in der Phase der Vorbereitung der Lehrerschaft auf kompetenzorientierten Unterricht, obwohl Bildungsstandards und Kompetenzen längst rechtlich fest verankert sind.⁵¹ Viele Lehrkräfte verweigern dennoch die Auseinandersetzung mit dem System und dessen Anerkennung. Viele gehen davon aus, dass „Kompetenzorientierung“ lediglich ein neuer Terminus für den bereits stattfindenden Unterricht darstelle. Bei vielen Lehrkräften entsteht auch der Eindruck, dass die Neuausrichtung des Unterrichts eine Abwertung der bisherigen Praxis bedeute. HEIL entkräftet diesen Vorwurf unter anderem damit, dass er ihn als Missverständnis des Lehrerdaseins, welchem ein permanentes Lernen und eine Weiterentwicklung der bisherigen Arbeit immanent sind, deutet.⁵² Allerdings kritisiert er die Praxis der Einführung der Kompetenzorientierung an Schulen, die mit Begriffen wie „Outputorientierung“ oder „Qualitätssicherung“ verkauft wurde. Er schreibt, dass Lehrpersonen ein pädagogisches Problem darin sehen würden, Begriffe und Konzepte aus der Privatwirtschaft in den Bildungssektor zu übernehmen, da es hier um keine Waren sondern um Menschen gehe. HEIL konstatiert weiter, dass die Übernahme dieser wirtschaftlichen Termini und der dahinterstehenden Konzepte aber auch ein gewisses Potential zur Verbesserung von Unterricht in sich bergen würden, auch wenn möglicherweise wirtschaftliche Interessen hinter diesen Entwicklungen stehen. Ein weiterer großer Kritikpunkt am kompetenzorientierten System ist die Verwendung des Begriffs „Standard“. Die Standardisierung im Bildungsbereich wurde ursprünglich zwecks objektiverer Beurteilung von Schülerleistungen und deren Vergleichbarkeit eingeführt. Später wurde dieser Terminus jedoch anstelle der alten Lernziele verwendet und war somit mit einer komplett neuen Bedeutung versehen, was zu großen Verwirrungen führte. Zusätzlich wurde der Terminus „Standard“ auch mit den schlechten Ergebnissen der PISA-Studie in Verbindung gebracht. Außerdem wurden die unterschiedlichen Lehrpläne sehr unterschiedlich ausgestaltet und das

⁵⁰ Vgl. Ebd.: 225

⁵¹ Näheres zur rechtlichen Verankerung findet sich unter Punkt 5.

⁵² Vgl. HEIL (2010): 7-8

Potential der Kompetenzen und Standards different ausgeschöpft, was wiederum zu einem in sich differenten neuen System von Vorgaben führte.⁵³

⁵³ Vgl. HEIL (2010): 8-9

3. Historische Kompetenzen

3.1. Die Basis – Das Kompetenz-Strukturmodell

3.1.1. Allgemeines

Laut ANDREAS KÖRBER gibt es zwei verschiedene Kompetenzmodelle:

- *„Kompetenz-Strukturmodelle weisen a) die für eine Domäne spezifischen Kompetenzbereiche aus, d.h. diejenigen Bereiche des Kompetenzerwerbs, die jeweils funktional zusammen gehörende Einzelkompetenzen bündeln, und in denen Unterscheidungen zwischen Niveaus sowie Entwicklungen feststellbar sind. Zudem geben sie b) Aufschluss über die Niveaus, auf denen über diese Kompetenzen verfügt werden kann, bzw. weisen die Kriterien (Parameter) aus, welche eine Unterscheidung der Niveaus ermöglichen.*
- *Kompetenz-Entwicklungsmodelle wiederum bilden den Rahmen für didaktische Konzepte der Förderung der Kompetenz-Entwicklung. Sie spezifizieren (zusätzlich zu den Strukturen) ‚die altersgemäße und kumulative Entwicklung von Kompetenzen‘ und müssen dabei auf vorhandene Kompetenz-Strukturmodelle zurückgreifen.“⁵⁴*

3.1.2. Das Kompetenzmodell historischen Denkens

Dieses Kompetenz-Strukturmodell wurde von der Autorengruppe FUER Geschichtsbewusstsein entwickelt und liegt den Vorgaben des BMBF zu Grunde. Es ist nicht nur für den schulischen Bereich, sondern für das historische Denken an sich entwickelt worden. Auf dieses Modell bezieht sich auch das BMBF in all seinen Vorgaben, weshalb es hier vorgestellt werden soll. Kurz erwähnt sei an dieser Stelle, dass es auch viele andere Kompetenz-Strukturmodelle von unterschiedlichen Wissenschaftlern gibt, die ein unterschiedliches Verständnis von Kompetenzen aufweisen; zu nennen sind hier unter anderem die Modelle von HANS-JÜRGEN PANDEL, MICHAEL SAUER oder PETER GAUTSCHI.⁵⁵ Diese Modelle sollen hier jedoch nicht näher besprochen werden, da sie für die gestellten Forschungsfragen keine Relevanz besitzen.

Geschichtslernen wird im Modell der Autorengruppe FUER Geschichtsbewusstsein als die Befähigung zu eigenständigem historischen Denken verstanden und nicht als Widergabe von Gelerntem. Es geht dabei um den selbstständigen Umgang mit Geschichte, also um De- und Re-Konstruktion von Geschichte. Historisches Denken passiert selbstverständlich schon vor dem schulischen Unterricht und natürlich auch nach der schulischen Ausbildung. Der Geschichtsunterricht soll die Menschen jedoch dazu bringen, die historische Orientierungs- und Deutungsleistung in einer Art und Weise zu

⁵⁴ KÖRBER (2007): 66

⁵⁵ Vgl. KÖRBER (2007²): 89-124

vollziehen, mit der sie am gesellschaftlich-historischen Diskurs teilnehmen können. Da dies die Aufgabe des Unterrichts ist, kann schulisches Geschichtslernen nicht anders aufgefasst werden, als historisches Denken an sich, da beides untrennbar miteinander verknüpft ist.⁵⁶

Daher geht die Autorengruppe FUER Geschichtsbewusstsein, die das vorliegende Strukturmodell entwickelt hat, auch davon aus, dass es sinnvoll ist, ein Kompetenzmodell zu haben, das alle Bereiche des historischen Denkens von den Anfängen im Kindesalter bis hin zum professionellen historischen Denken eines Wissenschaftlers beschreiben kann. Oben genanntes Verständnis von historischem Denken vorausgesetzt, ist eine Differenzierung der Kompetenzmodelle je nach Niveaustufe nicht sinnvoll, da es einen fließenden Übergang zwischen kindlichem historischem Denken bis hin zum wissenschaftlichen historischen Denken gibt.⁵⁷ Ein entsprechendes Kompetenz-Strukturmodell muss jedoch in der Lage sein, mit der Heterogenität an Geschichtsbildern und unterschiedlichen Kompetenzniveaus umzugehen und trotzdem die entsprechende Kompetenz einer jeden bzw. eines jeden abzubilden. Diese Flexibilität kann ein Strukturmodell jedoch nur dann aufweisen, wenn die Kompetenzen formal und nicht an Inhalte gebunden definiert werden.⁵⁸

Das FUER-Kompetenzmodell ist an diese Vorgaben angepasst und soll im Folgenden in aller Kürze erläutert werden.⁵⁹

Prozesse des historischen Denkens werden durch unterschiedliche Dinge ausgelöst. Beispielsweise kann dies durch Verunsicherung passieren. Diese Verunsicherung ergibt sich dadurch, dass Entscheidungen für die Zukunft getroffen werden müssen oder durch Interesse, das entweder von außen angestoßen oder sich durch „innere“ Irritation, beispielsweise aufgrund einer Differenz zwischen Gewusstem und Wahrgenommenem, ergibt. Klar ist dabei, dass sowohl die Irritation als auch die Verunsicherung an einen menschlichen Träger gekoppelt ist, der in unterschiedlichen Kollektiven lebt. Die Auseinandersetzung mit Vergangenheit bzw. Geschichte wird dabei als Möglichkeit der Klärung der Verunsicherung bzw. Möglichkeit der Befriedigung eines Interesses gesehen. Die Verunsicherung bzw. das Interesse muss allerdings dafür in eine historische Frage umgewandelt werden, was die Fragekompetenz⁶⁰ darstellt.⁶¹

Diese Frage ist natürlich immer an ein in der Gegenwart verortetes Subjekt gebunden, das gewissen gegenwärtigen Rahmenbedingungen unterworfen ist. Die Frage sowie das historische Vorwissen,

⁵⁶ Vgl. KÖRBER (2007): 68

⁵⁷ Vgl. KÖRBER (2007²): 96-97

⁵⁸ Vgl. Ebd.: 97-98

⁵⁹ Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Prozesse und Kompetenzbereiche findet sich unter Punkt 3.3. bis 3.6.

⁶⁰ Näheres dazu unter Punkt 3.4.

⁶¹ Vgl. SCHREIBER (2007): 155-156

Vorurteile etc. beeinflussen wiederum die Methodenwahl, die das Finden und die Bearbeitung der entsprechenden Quelle anleitet, was die Methodenkompetenz darstellt. Aufgrund der Bearbeitung der Quelle erwirbt das Subjekt neue Vorstellungen von Vergangenheit und kann historische Narrationen entwickeln, die der Orientierung in der Gegenwart und der erwarteten Zukunft dienen, was die Orientierungskompetenz darstellt. Die Sachkompetenz steht im Mittelpunkt des Modells, da sie die Grundlage für den gesamten Prozess bildet. Sie meint das Wissen um historische Kategorien und Prozedere, die notwendige Voraussetzung für die anderen drei Kompetenzen sind. Das Modell ist dynamisch, da es sich hierbei um einen Kreislauf handelt, indem sich alle Teilprozesse gegenseitig beeinflussen und immer wieder von neuem entfachen, da beispielsweise aufgrund von neu erworbenen Erkenntnissen und Neu-Orientierung wiederum neue historische Fragen aufgeworfen werden usw.⁶²

KÖRBER ergänzt in den Erläuterungen zu diesem Modell, dass die „Narrative Kompetenz“ hier deshalb nicht im Mittelpunkt steht, da es für ihn unklar ist, warum der *„synthetisierende und re-konstruktive Umgang mit Geschichte“* deutlich mehr an Gewicht hat, als ein de-konstruktiver.⁶³

3.1.3. Exkurs: Historische Narration

Historische Erklärungen sind immer narrative Erklärungen, das heißt, die historische Erklärung ist immer eine Erzählung. Der Alltagssprachliche aber auch wissenschaftliche Begriff der „Geschichte“, ist immer ein Sinngebilde, das von einem Menschen mit einer bestimmten Intention verfasst wurde und niemals die Vergangenheit „so, wie sie war“. Mit „Erzählen“ ist in der Geschichtswissenschaft der Vorgang im menschlichen Bewusstsein gemeint, der die formale Struktur einer historischen Erkenntnis bildet. Mit diesem Erzählbegriff wird die Charakteristik des historischen Denkens klar.⁶⁴

Erzählen wird von RÜSEN als lebensnotwendige kulturelle Leistung bezeichnet, da durch diese elementare Sprachhandlung Zeiterfahrung gedeutet und somit auf die menschliche Lebenspraxis bezogen wird. Das Resultat dieser Deutung von Zeiterfahrung ist das Sinngebilde von „Geschichte“.⁶⁵

Im Unterschied zu fiktionalen Erzählungen aus der Kunst, bezieht sich die historische Erzählung jedoch immer auf eine Erinnerung, die wiederum eine Erfahrung zeitlicher Veränderung des Menschen und seiner Welt in der Vergangenheit repräsentiert. Weiters ist die „Kontinuität“ charakteristisch für die historische Narration, da versucht wird, vergangene Erfahrungen in einen inneren Zusammenhang zu bringen und somit „sinnhaft“ zu verbinden oder anders gesagt,

⁶² Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“ werden unter 3.3. bis 3.6. näher erläutert.

⁶³ Vgl. KÖRBER (2007²): 127-129

⁶⁴ Vgl. RÜSEN (1994²): 29

⁶⁵ Vgl. Ebd.: 31

vergangene Erfahrungen zu deuten, sodass sie für die Orientierung in der Gegenwart⁶⁶ und die Zukunftserwartungen dienlich werden können.⁶⁷

Jedes historische Erzählen verfolgt, im Gegensatz zu anderen Erzählformen, einen gewissen Wahrheits- bzw. Geltungsanspruch durch Begründungen. Historische Erzählungen sind immer einem gewissen Zweifel ausgesetzt, weil sie von einer bestimmten Ideologie ausgehend, die einem sozialen Kollektiv zu Grunde liegt, dem das erzählende Individuum angehört, erzählt werden. Da sie maßgeblich der Identitätsstiftung und der Handlungsorientierung dieses Kollektivs dienen, müssen sie ihren Geltungsanspruch in entsprechender Weise begründen.⁶⁸

3.2. Unterschied Arbeitswissen – Kompetenzen

Nach BORRIES ist

„Arbeitswissen (...) im Gegensatz zu kanonischen, aber toten Speicherbeständen – die – je nach untersuchtem Thema verschiedenen – lebendigen und aktiv verwendbaren Vorräte und Instrumente, die im jeweiligen Lernprozess erworben, strukturiert und befestigt werden. Diese situativ nutzbaren – und auch intendierten – Bestände fallen bei einzelnen Lernenden (und in ganzen Klassen) höchst verschieden (und nicht immer dauerhaft) aus, da Lernen ein durchaus individueller Prozess eines ‚sinnhaften Aufbaus von Welt‘ ist.“⁶⁹

Von AMMERER/KRAMMER/KÜHBERGER/WINDISCHBAUER wird Arbeitswissen als funktionales Wissen verstanden, das auf das jeweilige Thema bezogen ist, welches im Unterricht behandelt wird. Dieses Arbeitswissen ermöglicht erst ein tieferes Eindringen in die Problematik und macht somit den Kompetenzerwerb überhaupt erst möglich.⁷⁰ Arbeitswissen kann daher aber nicht das Ziel des Unterrichts sein, sondern stellt die notwendige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb dar, da nur die Auseinandersetzung mit historischen Fragen den Kompetenzerwerb ermöglicht.⁷¹

⁶⁶ Nähere zur historischen Narration hinsichtlich historischer Orientierung findet sich unter Punkt 3.6.

⁶⁷ Vgl. RÜSEN (1994²): 32

⁶⁸ Vgl. Ebd.: 33 f

⁶⁹ BORRIES (2008): 224

⁷⁰ Siehe auch Punkt 2.1.

⁷¹ AMMERER/KRAMMER/KÜHBERGER/WINDISCHBAUER (2009): 11-12

3.3. Historische Sachkompetenz

Bei der historischen Sachkompetenz geht es nicht vorrangig um den Vollzug von Operationen das historische Denken betreffend, sondern um die Kenntnis kategorialer Grundlagen und Ergebnisse. Damit ist kategoriales, konzeptuelles und prozedurales Wissen gemeint, wie die Ergebnisse historischen Denkens sinnvoll begrifflich gefasst, strukturiert und kommuniziert, das heißt gesellschaftlich codiert werden können.⁷²

Hierbei sei nochmals erwähnt, dass es sich bei der Sachkompetenz nicht um reines Faktenwissen handelt, sondern um konzeptuelles und prozedurales Begriffs-, Strukturierungs- und Systematisierungswissen. Dieses Wissen muss laut WEINERT kategorial aufgebaut sein.⁷³

JOACHIM HOFFMANN und MONIKA KNOPF erläutern die Forderung WEINERTS danach, dass dieses Wissen kategorial aufgebaut sein muss wie folgt: Man lernt auf basalem Niveau bereits Objekte zu unterscheiden und sie aufgrund gemeinsamer Eigenschaften zu kategorisieren. Auch Relationen zwischen Objekten werden erkannt, klassifiziert, beschrieben und benannt. Aus diesen abgespeicherten Kategorien heraus ist es dem Individuum dann möglich, Unbekanntes von Bekanntem abzuleiten. HOFFMANN und KNOPF berufen sich bei ihren Überlegungen auf PIAGET, der die Anpassung des kindlichen Verhaltens aufgrund zweier Prozesse, der Assimilation und der Akkommodation beschreibt. Die Assimilation meint, das Einbeziehen von Objekten und Erscheinungen in das eigene Handeln. Dieses Einbeziehen bewirkt eine veränderte Wahrnehmung, da die Eigenschaften, die für den Erfolg einer akkommodierten Handlung verantwortlich waren, hervorgehoben und gemeinsam mit den bewirkten Änderungen sozusagen abgespeichert werden. Die Akkommodation meint dagegen, die Anpassung der Handlung an die jeweiligen Umweltgegebenheiten. Sie umfasst dabei Handlungsveränderungen aufgrund einer zunehmend ausdifferenzierteren Berücksichtigung von assimilierten Eigenschaften. Diese beiden Prozesse begründen die Ausbildung von Schemata, die eine gezielte Handlungsanpassung und -veränderung möglich machen. Genau solche Schemata sind auch bei der Sachkompetenz gemeint, denn mit zunehmender Entwicklungsstufe bewirken oben genannte Prozesse die zunehmende Differenzierung von Handlungs- und Denkschemata.⁷⁴

Mit Kategorien sind generalisierende und generalisierte Begriffe gemeint, von denen andere Begriffe abgeleitet werden. Kategorien meinen also Konstrukte, mit Hilfe derer Wissenschaft inhaltlich systematisiert und strukturiert werden kann.⁷⁵ Laut RÜSEN zeichnen sich historische Kategorien nun

⁷² Vgl. KÖRBER (2007²): 145-147

⁷³ Vgl. SCHÖNER (2007): 265

⁷⁴ Vgl. HOFFMANN/KNOPF: 49-52

⁷⁵ Vgl. SCHÖNER (2007): 290-291

explizit dadurch aus, dass allgemeine Kategorien mit dem Faktor „Zeit“, der genuin historischen Kategorie, verschränkt werden, wodurch sie historisch aufgeladen werden.⁷⁶ Festzuhalten ist, dass auch die Kategorie „Zeit“ ein veränderbares Konstrukt darstellt, das vom Kontext abhängig ist. So wird Zeit je nach Epoche, Kultur, Raum, Schicht und Geschlecht anders definiert. Zusätzlich ist auch anzumerken, dass der historische Zeitbegriff nicht im mathematisch-naturgegebenen Zeitbegriff aufgeht, jedoch damit zusammenhängt. Die historische Zeit meint jedoch im Allgemeinen vorrangig eine Differenz von Strukturen und Zuständen zwischen verschiedenen Zeitpunkten. Dabei findet die narrative Verbindung zwischen verschiedenen Zeitpunkten immer von einer Gegenwart aus statt, weshalb, wie bereits mehrfach erwähnt, immer ein Gegenwartsbezug in der historischen Narration vorhanden ist.⁷⁷

Die Begriffs- und Strukturierungskompetenz erwirbt man normalerweise direkt anhand des historischen Denkprozesses. Die Begriffs- und Strukturierungskompetenz, die man am Einzelfall erwirbt, wird durch Abstraktion für zukünftige Denkprozesse verfügbar.⁷⁸

3.3.1. Die Kernkompetenzen der historischen Sachkompetenz

Die historische Sachkompetenz setzt sich aus zwei Kernkompetenzen zusammen.

- Die erste Kernkompetenz ist die **historische Begriffskompetenz**, die die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Verfügens über domänenspezifische Begriffe meint, was in diesem Zusammenhang sowohl gedankliche Begriffskonzepte als auch die sprachlich-konventionalisierte Repräsentation mittels Terminus bedeutet. Das heißt, es geht um die Kompetenz im Umgang mit historischen Konzepten und Fachtermini. Diese Termini sind eine Kurzbezeichnung für ein komplexes gedankliches Konzept, das dahinter steht.⁷⁹ Beispielsweise versteckt sich hinter dem Terminus „Antisemitismus“ mehr als die Haltung der Nationalsozialisten gegenüber den Juden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, denn Antisemitismus schließt die gesamte Entwicklung der antijüdischen Ideologie und alle damit verbundenen Praktiken seit der Antike und deren Verlauf bis in die heutige Zeit mit ein. Dadurch, dass diese Begriffe fachspezifisch sind, müssen sie teilweise für Fachunkundige entsprechend erläutert werden. Wichtig hierbei ist, dass Termini nicht zeit- und gesellschaftsunabhängige Bedeutungen aufweisen, da Konnotation und Denotation in Abhängigkeit von Gesellschaft und Zeit oft voneinander abweichen. Dies muss in der

⁷⁶ Vgl. SCHÖNER (2007): 293

⁷⁷ Vgl. Ebd.: 296-298

⁷⁸ Vgl. Ebd.: 268

⁷⁹ Vgl. Ebd.: 272-273

Reflexion von Begriffen und deren Verwendung auch immer mitbedacht werden.⁸⁰ Beispielsweise bedeutet Emanzipation der Frauen heute etwas anderes als in den 1960er- und 1970er-Jahren. Auch wenn man den Begriff der weiblichen Emanzipation beispielsweise im Nahen Osten und in Westeuropa betrachtet, wird man aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Strukturen zu unterschiedlichen Definitionen kommen.

„Historische Begriffskompetenz umschließt somit auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Begriffe der Quellen- und Gegenwartssprache, der Fach- und Alltagssprache unterscheiden und aufeinander beziehen zu können.“⁸¹

Weiters geht es *„um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte die semantische Wandelbarkeit von Begriffen und damit deren Konstrukt- und Werkzeugcharakter miteinzubeziehen: Historische Begriffe können Bedeutungserweiterungen (z.B. Emanzipation, Bürger), -verengungen (z.B. Opposition, Partei), -verschiebungen (z.B. Rasse, Herzog), -verschlechterungen (z.B. Demokratie, Partei) – oftmals auch in Kombination – durchmachen.“⁸²*

- Die zweite Kompetenz ist die **historische Strukturierungskompetenz**, die die Funktionen der oben genannten Begriffe zur Strukturierung und Systematisierung in den Fokus rückt.⁸³ Diese Funktionen sind
 1. **„theoretisch** als epistemologische Prinzipien, die a priori den „Bedingungsrahmen“ für historische Erkenntnis bilden,
 2. **subjektbezogen** als Konzepte, welche das Geschichtsbewusstsein als mentale Struktur individuell ausdifferenzieren,
 3. **inhaltlich** als Kategorien im Sinne inhaltsbezogener Strukturierungsschemata und
 4. **methodisch** als (forschungs-)methodische Verfahrensscripts im Sinne „verinnerlichter“ Leitfäden“⁸⁴ zu sehen.

Bei der Strukturierungskompetenz geht es vor allem um sachlogische Relationen und Hierarchien, das heißt um ein Wissen (und die Anwendung dieses Wissens) von Über-, Unter- und Nebenordnung von Kategorien. Durch das Ausdifferenzieren von kategorialen Begriffen in immer genauere Substrukturen entsteht ein „Begriffsnetz“, welches zur Strukturierung und Systematisierung von historischen Phänomenen herangezogen werden kann. Die

⁸⁰ Vgl. SCHÖNER (2007): 274-275

⁸¹ Ebd.: 275

⁸² Ebd.: 276

⁸³ Vgl. Ebd.: 277

⁸⁴ Ebd.: 277

Ausdifferenzierung kann nicht nur bei den Begriffen sondern auch bei Verfahrensscripts durchgeführt werden, wodurch die Basisoperationen historischen Denkens in immer kleinere Schritte zerlegt werden. Diese anhand eines historischen Denkprozesses erworbenen „Teilscripts“ sind, wenn sie verinnerlicht sind, Bestandteil der Sachkompetenz und können bei zukünftigen historischen Denkprozessen eingesetzt werden. Genauso wie Konnotation und Denotation, unterliegen auch die Funktionen, die die Begriffe für die Strukturierung und Systematisierung von historischen Phänomenen erfüllen, einem historischen und gesellschaftlichen Wandel.⁸⁵

3.3.2. Überlappungen der historischen Sachkompetenz mit den anderen Kompetenzbereichen
Die historische Sachkompetenz überlappt mit allen anderen drei historischen Kompetenzbereichen⁸⁶, da in allen drei Bereichen unausweichlich auf Prinzipien, Konzepte, Kategorien und Scripts, die der Sachkompetenz zuzuordnen sind, notwendigerweise zurückgegriffen wird⁸⁷

3.4. Historische Fragekompetenz

Die Fragekompetenz ist die Fähigkeit, historische Fragen zu stellen. Diese Fähigkeit ist eine grundlegende, da sie beispielsweise Methodenwahl und -anwendung stark beeinflusst. Im Gegensatz zu anderen Modellen, bei denen die Fragekompetenz eine Unterkategorie der Methodenkompetenz ist, wird sie im Modell „Historisches Denken“ gesondert ausgewiesen, da sie den Autoren zufolge eine grundlegende Kompetenz darstellt, der mehr Stellenwert beizumessen ist, als dies in anderen Modellen der Fall ist.⁸⁸

Historische Fragen ergeben sich aus Verunsicherungen im Hinblick auf Entscheidungen für die Zukunft und aus Interesse, das sowohl extern als auch durch „innere“ Irritation aufgrund einer Differenz von Gewusstem und Wahrgenommenem entstehen kann. Diese Verunsicherung bzw. das Interesse macht eine Umwandlung dessen in eine historische Frage notwendig, von der, wie bereits erwähnt, maßgeblich die Wahl und Anwendung bestimmter Methoden abhängt. Die Kompetenz, diese Fragen zu stellen, macht historische Orientierung und Geschichte erst möglich. WALTRAUD SCHREIBER präzisiert dies wie folgt:

⁸⁵ Vgl. SCHÖNER (2007): 277-279

⁸⁶ Genauere Informationen zur Art und Weise der Überlappung finden sich in den Kapiteln 3.4.2., 3.5.2. und 3.6.2.

⁸⁷ Vgl. Ebd.: 267-266

⁸⁸ Vgl. KÖRBER (2007²): 129-130

„Ohne historische Fragen keine Geschichte. ‚Geschichte‘ existiert nämlich – im Gegensatz zu Vergangenheit – nicht, bevor sie verfasst (niedergeschrieben, erzählt, ausgestellt, verfilmt ...) wird, und sie kann nicht verfasst/konstruiert werden ohne historisches Fragen.“⁸⁹

Auch Jürgen Straub unterstreicht als einer von vielen Wissenschaftlern, dass Historie nichts ist, was mit dem Vollzug des Lebens schon an sich gegeben, da und somit fass- und erkennbar ist. Geschichte wird vielmehr diskursiv und kommunikativ gebildet.⁹⁰ Weiters schreibt er:

„Repräsentationen von Ereignissen und Entwicklungen liefern keine mimetischen Abbilder einstiger Geschehnisse, sondern an Deutungs- und Verstehensleistungen gebundene Auffassungen eines Geschehens. Solche Auffassungen werden aus der Perspektive einer Gegenwart von bestimmten Personen gebildet, sind also von deren Erfahrungen und Erwartungen, Orientierungen und Interessen unmittelbar abhängig. In diesem Sinne ist nicht nur die Gegenwart durch die Vergangenheit, sondern diese auch durch jene bestimmt. (...) Wenn Vergangenheit als symbolische Repräsentationen ehemaliger Ereignisse und Entwicklungen konzeptualisiert werden [sic!], wie sie Personen in einer vergänglichen Gegenwart bilden, können das individuelle und kollektive Gedächtnis nicht mehr als bloße Speicher aufgefaßt werden, die unberührt lassen und bewahren, was ihnen anvertraut wird. Gedächtnisse fungieren vielmehr als stets vorläufige Wissensbasen für die kommunikative Bildung von Vergangenheit. (...) Die Geschichte eines Kollektivs und die Lebensgeschichten einzelner sind Produkte einer in der Gegenwart situierten Erinnerung und Überlieferung im Medium von Diskursen. Vergangenheit sind diskursive Tatbestände.“⁹¹

Anzumerken ist, dass das, was Straub hier als „Vergangenheit“ bezeichnet, im Modell von Schreiber et al. und auch in dieser Arbeit als „Geschichte“ bezeichnet wird.

Somit ist auch klar, dass Narrative von historischen Fragestellungen beeinflusst werden und diese sogar die Initialzündung für historische Narrative darstellen. Denn auch RÜSEN schreibt: *„Am Anfang der Forschung steht die historische Frage. Der Ertrag des forschenden Umgangs mit den Quellen hängt von der Fruchtbarkeit der diesen Umgang anstoßenden Frage ab.“⁹²*

Es muss jedoch beachtet werden, dass die historische Fragekompetenz je nach Kollektiv anders verstanden wird. Das Ziel eines demokratisch orientierten, pluralen Kollektivs ist ein reflektierter und (selbst-) reflexiver Umgang mit Vergangenheit/Geschichte. Das heißt, eine solche Gesellschaft muss es ihren Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, die Konventionen des eigenen Systems zu

⁸⁹ Vgl. SCHREIBER (2007): 156

⁹⁰ Vgl. STRAUB (2001): 23

⁹¹ Vgl. STRAUB (2001²): 45 u. 47

⁹² RÜSEN (1994): 104

durchschauen und gegebenenfalls zu hinterfragen, denn nur dadurch ist eine gesellschaftliche Weiterentwicklung möglich. Beispielsweise ist aber in einem ideologisch-diktatorischen Kollektiv nur eine klar begrenzte Anzahl an Fragestellungen möglich (gesellschaftlich akzeptiert). Das heißt, in solchen Kollektiven werden nur solche Fragestellungen toleriert, die einen monoperspektivischen und eindeutig zuordenbaren Umgang mit Geschichte/Vergangenheit ermöglichen. Eine solche kollektive Konvention bedeutet nicht, dass Personen dieses Kollektivs nicht kompetentes historisches Denken vollziehen können. Die Kompetenz richtet sich in einem solchen System nach diesen Konventionen und stellt genauso kompetentes historisches Denken dar wie jenes in demokratisch organisierten Gesellschaften. Es liegt lediglich ein Ideologieunterschied vor.⁹³

3.4.1. Die Kernkompetenzen der historischen Fragekompetenz

Die erste Kernkompetenz der historischen Fragekompetenz wurde bereits unter Punkt 3.3. näher erläutert. Dabei geht es um die Auflösung von Verunsicherung und um die Befriedigung von Interesse mittels historischer Fragen. Die zweite Kernkompetenz der historischen Fragekompetenz wird von SCHREIBER wie folgt definiert:

„Die Fragestellungen, welche vorliegende historische Narrationen behandeln, zu erkennen und zu verstehen und auf die eigenen Fragen zu beziehen. Diese zweite Kernkompetenz schließt auch ein, Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, zu verstehen und im eigenen Denken zu verarbeiten. – Dies ist Bedingung dafür, den Umgang (einer Kultur, der eigenen und fremder Gruppen, einzelner Individuen) mit Geschichte zu erfassen und auf Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung aufmerksam zu werden.“⁹⁴

Diese zweite Kernkompetenz ist nahe einer basalen Fähigkeit, der De-Konstruktion, wobei in Zusammenhang mit der oben genannten Kernkompetenz die De-Konstruktion so gemeint ist, dass die Fragen, die gewissen historischen Narrationen zu Grunde liegen, herausgefunden werden sollen. Dies ist beispielsweise notwendig, wenn man die eigenen Fragestellungen, mit denen der Autorin bzw. des Autors einer historischen Narration abgleichen möchte und sich die Verfasserin bzw. der Verfasser in ihrer bzw. seiner Narration über die zu Grunde liegende Fragestellung und die dazu passenden Hypothesen eher bedeckt hält.

⁹³ Vgl. SCHREIBER (2007): 164-165

⁹⁴ Vgl. Ebd.: 167

3.4.2. Überlappung der historischen Fragekompetenz mit anderen Kompetenzbereichen

Mittels Fragekompetenz wird die Sachkompetenz erst in den Prozess historischen Denkens eingebracht. Durch die Antworten auf die gestellten Fragen wird die Sachkompetenz optimiert, indem gewisse Konzepte ausdifferenziert werden und die Möglichkeit eröffnen, diese Konzepte zur Strukturierung von Geschichte zu nutzen. Weiters steht die Fragekompetenz mit der Methodenkompetenz insofern in Verbindung, dass die Fragen an die Vergangenheit den Einsatz gewisser Methoden nahelegen und deren kreative Weiterentwicklung fördern können. Zusätzlich können auch konventionelle Methoden hinterfragt werden, das heißt es können sowohl neue Arten von Quellen für die Beantwortung von Fragestellungen herangezogen, als auch neue Methoden für den Umgang mit Quellen entwickelt werden. Der Zusammenhang zwischen Orientierungskompetenz und Fragekompetenz ergibt sich bereits bei der Entwicklung der Frage, da ein Orientierungsproblem Anlass für eine Frage an die Vergangenheit darstellt und demnach die Antwort auf die Frage im Idealfall eine Klärung dieses Orientierungsproblems offeriert.⁹⁵

3.5. Methodenkompetenz

Bei der Methodenkompetenz geht es im Speziellen um Methoden des Erkenntnisgewinns im Hinblick auf Vergangenheit.⁹⁶ Diese Kompetenz soll *„die Fähigkeit sowie Bereitschaft und die dazugehörigen Kenntnisse und Einsichten umfassen, die den selbstständigen Einsatz der grundlegenden Operationen des historischen Denkens steuern.“*⁹⁷

Das heißt, es geht bei diesem Modell nicht nur darum, einzelne historische Methoden zu beherrschen, sondern vor allem auch darum, die passende Methode selbstständig und eigenverantwortlich einsetzen sowie gegebenenfalls sogar abändern zu können. Dazu benötigt man ein tiefergehendes Verständnis für die Logik der Methode. Zusätzlich muss sie immer in Bezug auf den gesamten Denkprozess gesehen und nicht isoliert gelernt werden.⁹⁸

Laut RÜSEN ist eine historische Methode eine Regelung im Vorgehen des historischen Denkens. Nur durch die Umsetzung solcher Regeln können längerfristige Wahrheitsansprüche gestellt werden (bis zur Falsifikation der Erkenntnis). Und nur durch dieses regelhafte, methodische Vorgehen, können Ergebnisse nach verbindlichen Gesichtspunkten diskutiert werden.⁹⁹

Für die Methodenkompetenz sind die beiden basalen Fähigkeiten Re- und De-Konstruktion wichtig. Die historische Methodenkompetenz umfasst all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die

⁹⁵ Vgl. SCHREIBER (2007): 158-159 u. 171

⁹⁶ Vgl. KÖRBER (2007²): 130

⁹⁷ Vgl. Ebd.: 133

⁹⁸ Vgl. KÖRBER (2007²): 134

⁹⁹ Vgl. RÜSEN (1994): 101

Bereitschaft, historische Narrationen zu entwickeln bzw. vorhandene historische Narrationen in ihren Strukturen zu erfassen und diese Fähigkeit auch im alltäglichen Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu nutzen. Bei der Methodenkompetenz ist die Arbeit mit Quellen aller Art grundlegend. Dies können sowohl Artefakte aus der Vergangenheit, als auch historische Narrationen in Literatur, Film etc. sein. Aus diesen Quellen werden gewisse Vergangenheitspartikel (plausible Konstrukte, die im Fokus auf Vergangenes erarbeitet worden sind und deren Quellengrundlage transparent gemacht wird¹⁰⁰) erschlossen, die dann mittels Fokussierung und Kontextualisierung sowie Darstellung in einer neuen Form zu einer neuen historischen Narration gemacht werden. Die Vorgehensweisen (Methoden) dafür sind jeweils bestimmbar, in deren Prinzipien und Verfahrensregeln beschreibbar und stellen gesellschaftliche Konventionen dar. Die Regeln und Prinzipien von historischen Methoden können festgehalten und beispielsweise Schülerinnen und Schülern zwecks Unterstützung als Handout überlassen werden. Die Jugendlichen haben somit ein Hilfswerkzeug für historische Denkprozesse in der Hand.¹⁰¹

3.5.1. Die Kernkompetenzen der historischen Methodenkompetenz

Die erste Kernkompetenz ist die **Re-Konstruktionskompetenz**. Damit ist die Fähigkeit und Fertigkeit gemeint, den Prozess der Erstellung einer historischen Aussage, beginnend bei der Erschließung von Vergangenen aus einer Quelle aufgrund einer Fragestellung mit kritischem Augenmerk auf bereits vorhandene Narrationen bis hin zur Konstruktion einer eigenen Narration im Hinblick auf Orientierung in der Gegenwart und Zukunft durchzuführen und die Bereitschaft, dies auch im Alltag anzuwenden.¹⁰²

SCHREIBER unterteilt den oben erläuterten Bereich der Re-Konstruktionskompetenz in zwei Teilbereiche. Der eine Teilbereich umfasst die **Quellenarbeit**. Als Ergebnis dieses Teilbereichs nennt sie die „Vergangenheitspartikel“.¹⁰³

Der Teilbereich der Quellenarbeit setzt sich aus drei Teilkompetenzen zusammen:

1. **Heuristik:** Diese Teilkompetenz meint die Fähigkeit des Suchens und Auffindens von passenden Quellen zur eingangs gestellten Fragestellung. Dazu benötigt man Verfahrenswissen der Recherche und auch Wissen um die Vorauswahl der Materialien. Dazu sind überfachliche Kompetenzen notwendig, wie Querlesen, Wissen um Textgattungen und

¹⁰⁰ Vgl. SCHREIBER (2007²): 207

¹⁰¹ Vgl. Ebd.: 195-196

¹⁰² Vgl. SCHREIBER (2007²): 199

¹⁰³ Vgl. Ebd.: 200

Sachkompetenz. Die historische Fragestellung kann im Verlauf der Recherche natürlich aufgrund von neu gewonnenen Informationen optimiert werden.¹⁰⁴

Für die Heuristik kann es gerade bei Anfängern auch sinnvoll sein, Aufgabenstellungen mittels Operatoren (handlungsleitenden Verben¹⁰⁵) zu formulieren und so die Suche und Auseinandersetzung anzuleiten.¹⁰⁶

2. **Kompetenz zur äußeren und inneren Quellenkritik:** Zur äußeren Quellenkritik ist es notwendig, sich tatsächlich mit dem Original zu beschäftigen. Gerade im Schulunterricht, wird oft der ursprüngliche Text einfach in eine neue Sprache und neue Form gebracht, ohne auch nur das Bild des Originaltextes anzusehen. Ein solcher Umgang mit Quellen macht eine äußere Quellenkritik unmöglich.¹⁰⁷ Die äußere Quellenkritik untersucht nämlich den Quellencharakter eines Sachverhalts. Dabei wird untersucht, ob es sich überhaupt um eine Quelle handelt. Traditionell wird die äußere Quellenkritik als „Kritik der Echtheit“ bezeichnet, was Aufschluss darüber gibt, was bei diesem Prozess im Fokus steht. Anzumerken ist jedoch, dass auch Fälschungen ertragreiche Quellen darstellen können, jedoch nicht in dem Sinn, wie es die Intention der Fälschung war, sondern in dem Sinn, dass sie bekunden, worüber sie eigentlich hinwegtäuschen wollten.¹⁰⁸ Die innere Quellenkritik bedeutet eine konkrete inhaltliche Auseinandersetzung mit der Quelle im Hinblick auf eine Fragestellung. Es gilt herauszufinden, was die Autorin bzw. der Autor tatsächlich sagt und was sie oder er meint, beides muss nicht immer ein und dasselbe sein. Laut SCHREIBER ist im Schulunterricht jedoch immer noch ein Quellenpositivismus vorherrschend, was der eigentlich zu erwerbenden Kompetenz zuwiderläuft. Die Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr dazu angeregt werden, darüber nachzudenken, was mit Hilfe der jeweiligen Quelle über Vergangenheit gesagt werden kann bzw. wo die Grenzen der Quelle liegen und man zusätzliche Quellen heranziehen muss.¹⁰⁹
3. **Interpretation:** Interpretation meint die interpretierende und vergleichende Auseinandersetzung mit Quellen, die bereits der äußeren und inneren Quellenkritik unterzogen worden sind. Dabei geht es vorerst nur um die Herausarbeitung von Vergangenheitspartikeln, nicht schon um die Konstruktion einer Narration. Dazu benötigt man unterschiedliche Quellen, die man miteinander in Verbindung bringen kann. Hier steht besonders der Vergleich unterschiedlicher Quellen im Fokus, hinsichtlich Parallelen,

¹⁰⁴ Vgl. SCHREIBER (2007²): 200-202

¹⁰⁵ Näheres dazu in Kapitel 4

¹⁰⁶ Vgl. Ebd.: 215

¹⁰⁷ Vgl. Ebd.: 202

¹⁰⁸ Vgl. RÜSEN (1994): 108

¹⁰⁹ Vgl. SCHREIBER (2007²): 202-205

Differenzen, eventuell Bezugnahmen untereinander, etc. Bei der Interpretation spielt auch die eigene Gegenwartsgebundenheit eine Rolle im Hinblick auf den (selbst-)reflexiven Umgang mit Quellen.¹¹⁰

Als zweiten Teilbereich der Methodenkompetenz definiert SCHREIBER die **Entwicklung einer historischen Narration** aufgrund der Quellenarbeit.¹¹¹

Dieser Teilbereich setzt sich aus folgenden 5 Teilkompetenzen zusammen:

1. **Fragestellung reflektieren, ggf. revidieren oder ausdifferenzieren:** Durch die recherchierten Materialien können sich neue Fragestellungen oder die Notwendigkeit, die ursprüngliche Fragestellung abzuändern, ergeben, beispielsweise, wenn die bisherigen Einschätzungen, die zur Fragestellung geführt haben, nicht mit den Materialien in Einklang zu bringen sind oder, wenn mittels Materialien ein völlig neues, bisher nicht bedachtes Feld in den Fokus rückt. Bei der Fragestellung ist es notwendig, dass sie die gesamte Narration trägt und auch verfahrensbezogene Fragen, die die Erarbeitung der historischen Narration strukturieren, formuliert werden.¹¹²
2. **Fokussierung:** Der Fokus der Narration muss bereits in der Fragestellung erkennbar sein, da diese, wie bereits erwähnt, die gesamte Narration tragen muss. Die Frage ist, auf welche Zeitdimension fokussiert wird (Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft). Wer fähig ist, den Fokus auf eine dieser Dimensionen zu legen, kann auch gleichzeitig immer wieder aufgrund seiner Narration Schlüsse auf der Metaebene für die anderen Zeitdimensionen ziehen. Grundlegend dafür ist das Wissen, dass Vergangenes und Gegenwärtiges zusammenhängen.¹¹³
3. **Narration in inhaltsbezogene Kontexte stellen, deuten und strukturieren:** Die Strukturierung der Narration kann beispielsweise aufgrund von Entwicklungen gemacht werden, die die damalige Situation erklären und eventuell auch für die Gegenwart relevant sind. Deutungs- und Sinnbildungsmuster können übernommen oder komplett neu gedacht werden. Diese Muster werden dazu benützt, die Narration mittels Argumenten in sich schlüssig zu machen. Das Niveau dieser Kompetenz zeichnet sich beispielsweise anhand der vielfältigen Muster aus, über die jemand verfügt.¹¹⁴
4. **Historische Narrationen gattungsspezifisch darstellen:** Die Gattung ist besonders wichtig, da mit unterschiedlichen Gattungen unterschiedliches Publikum angesprochen und unterschiedliche Absichten verfolgt werden. Als Beispiele sind hier Schulbücher, Filme oder

¹¹⁰ Vgl. SCHREIBER (2007²): 205-207

¹¹¹ Vgl. Ebd.: 200

¹¹² Vgl. Ebd.: 214-216

¹¹³ Vgl. Ebd.: 216-217

¹¹⁴ Vgl. Ebd.: 217

Museen zu nennen. Die verschiedenen Typen der Narrationen müssen sowohl von der Verfasserin bzw. dem Verfasser als auch von der Rezipientin bzw. dem Rezipienten gekannt und in ähnlicher Weise gehandhabt werden. Das heißt, Absichten der Autorin bzw. des Autors und Erwartungen der Rezipientin bzw. des Rezipienten sollten sich weitestgehend decken. Nur dann können die Intentionen der Autorin bzw. des Autors auch erfüllt werden. Wichtig erscheint, dass in den jeweils historischen Gattungen auch Zeitdifferenzen erfasst werden können, wobei mindestens ein Zeitpunkt in der Vergangenheit zu verorten ist.¹¹⁵

5. **Medienspezifisches Darstellen:** Narrationen werden maßgeblich an ein Medium gebunden. Das heißt die Darstellungsform beeinflusst die Narration nachhaltig, beispielsweise hinsichtlich des Herstellens von Vergangenheits- und Gegenwartsbezügen. Dies verlangt wiederum nach einer überfachlichen Medienkompetenz. Gerade die Darstellungsform ist für den Schulunterricht besonders fruchtbar, da Lernende eher zum Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeit angeregt werden können, wenn diese ein Endprodukt erstellen sollen, mit dem sie sich identifizieren können.¹¹⁶

Die zweite Kernkompetenz der Methodenkompetenz ist die **De-Konstruktion**, die als Umkehrung der Re-Konstruktion verstanden werden kann. Diese Kernkompetenz setzt sich aus folgenden 5 Teilkompetenzen zusammen:

1. **Weiterentwicklung der die De-Konstruktion tragenden Fragestellung:** Auch hinter der De-Konstruktion steckt, genau wie hinter der Re-Konstruktion, eine leitende Fragestellung. Diese Fragestellungen werden unterschieden in Fragen, bei denen der Umgang mit Geschichte (Wahrnehmung und Deutung von Geschichtskultur) und Fragen, bei denen die De-Konstruktion von Teilaspekten im Rahmen einer umfassenden Untersuchung im Fokus steht. Da gesamte Narrationen oftmals zu lange für einen De-Konstruktionsprozess sind (aufgrund von Zeitmangel) werden oftmals nur Teilstücke einer Narration analysiert. Hier gilt es die Fähigkeit zu erwerben, aufgrund der Fragestellung eine geeignete Teilpassage auszuwählen. Aufgrund von Zwischenergebnissen der De-Konstruktion kann die eingangs gestellte Frage weiterentwickelt und ausdifferenziert werden.¹¹⁷
2. **Analyse der Oberflächenstruktur historischer Narrationen:** Durch die Analyse der grundlegenden Elemente einer Narration, kann die Oberflächenstruktur erschlossen werden. Dabei kommen textanalytische Bausteine aus der Textsortenforschung zum Tragen, aber auch spezielle Kriterien historischer Narrationen, wie Retroperspektivität oder Hinweise auf

¹¹⁵ Vgl. SCHREIBER (2007²) 221-222

¹¹⁶ Vgl. Ebd.: 222-224

¹¹⁷ Vgl. Ebd.:225

Temporalität etc. Zusätzlich werden Kriterien der Gattungs- und Medienspezifität untersucht und der Adressatenbezug erfasst.¹¹⁸

3. **Analyse der Tiefenstruktur I („Was“ und „Wie“ historischer Narrationen):** Das Wissen um spezifische Merkmale historischer Gattungen ist ein Teil der Sachkompetenz. Dieses Wissen kann zur Analyse der Übereinstimmung oder Differenz mit gewissen Gattungen benützt werden. Bei dieser Teilkompetenz geht es aber auch darum, Sinnstrukturen zu ermitteln, die nicht immer nur aus den Überschriften und Kapiteln erschlossen werden können. Oftmals muss man dafür die Vergangenheitspartikel und deren Kontextualisierung als auch übergeordnete Sinneinheiten, wie Leitmotive oder Schlüsselereignisse, näher beleuchten. Dadurch kann man analysieren, wie Sinnstrukturen im Text hergestellt werden. Wichtig dafür ist es, gewisse Codes, die in historischen Narrationen aufscheinen, identifizieren zu können. Auch hier kommt es wieder zu einer Überschneidung mit der Sachkompetenz, die das Wissen um diese Codes beinhaltet.¹¹⁹
4. **Analyse der Tiefenstruktur II (Theoriefundierte Analyse):** Die passenden Analysekriterien werden aus bestehenden Theorien diverser Wissenschaftsbereiche abgeleitet. Teil dieser Kompetenz ist das Verfügen über die notwendigen Theorien, aus denen die Analysekriterien abgeleitet werden. Diese Kriterien werden zusätzlich durch die zu analysierende Narration selbst erweitert. Damit können beispielsweise Motive hinter Kontextualisierungen, wahrgenommen werden.¹²⁰
5. **Triftigkeit der historischen Narration überprüfen:** Für diese Analyse muss zusätzliches Material herangezogen werden. Ziel dieser Analyse ist es, die Validität der Aussagen einer Narration zu klären. Auch hierbei geht es wieder um die Überprüfung ausgewählter Passagen. Hier ist vor allem die Fähigkeit zum Vergleich zwischen den zusätzlich herangezogenen Materialien und der vorliegenden Narration wichtig.¹²¹

3.5.2. Überlappung der historischen Methodenkompetenz mit anderen Kompetenzbereichen

Die Methodenkompetenz überlappt, wenn es um das Wissen um Verfahrensregeln geht, mit der Sachkompetenz, da das Wissen um „Scripts“, sprich Verfahrensregeln für die Durchführung von Operationen in den Bereich der Sachkompetenz fällt. Die Anwendung dieser „Scripts“ wiederum fällt aber eindeutig in den Bereich der Methodenkompetenz. Schnell wird jedoch klar: Ohne Wissen um die Verfahrensregeln ist keine Anwendung möglich. Durch die Anwendung von „Scripts“ kann auch die Sachkompetenz optimiert werden, indem beispielsweise „Scripts“ verändert oder Begriffe

¹¹⁸ Vgl. SCHREIBER (2007²): 226

¹¹⁹ Vgl. Ebd.: 226-227

¹²⁰ Vgl. Ebd.: 228

¹²¹ Vgl. Ebd.: 229

ausdifferenziert werden. Methoden- und Sachkompetenz fördern daher die gegenseitige Entwicklung.

Selbstverständlich bestehen auch Überlappungen zwischen historischer Methodenkompetenz und historischer Fragekompetenz. Beispielsweise wirkt sich die Art der Fragestellung auf die Wahl der Methode aus und andererseits kann die De-Konstruktion auch neue Fragestellungen eröffnen, die beispielsweise latent in bereits vorliegenden Narrationen vorhanden sind.¹²²

Die Überlappung mit der Orientierungskompetenz ist insofern gegeben, da jeder historisch denkende Mensch an seine Gegenwart im Hinblick auf diverse Rahmenbedingungen gebunden ist und somit zumindest ein latenter Bezug zur Gegenwart gegeben ist. Historisch Denkende sollten aber dabei unterstützt werden, bei der Konstruktion ihrer historischen Narrationen sowohl Vergangenheit, Gegenwart als auch Zukunft zu berücksichtigen, da dies gleichzeitig die Entwicklung der Methoden- und Orientierungskompetenz fördert. Es besteht noch ein zusätzlicher Überlappungsbereich zwischen Orientierungs- und Methodenkompetenz, da jede historische Narration von jemandem zur Orientierung genutzt werden kann, egal ob dies die Autorin bzw. der Autor mit der Erschaffung der Narration bezweckt hat oder nicht.¹²³

3.6. Orientierungskompetenz

Bei der Orientierungskompetenz geht es vor allem darum, sich als historisch denkender Mensch in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zurecht zu finden, angesichts der Wahrnehmung, dass diese Parameter einem zeitlichen Wandel unterliegen.¹²⁴ Dies meint, dass die Gegenwart geworden ist und daher auch gleichzeitig Vergangenes in sich birgt, wobei das, was Kontinuität schafft, aus der Vergangenheit aufgegriffen und immer auf die jeweilige Gegenwart abgewandelt angewendet wird. Die Vergangenheit, die der Gegenwart immanent ist, ist also nicht etwas in der Vergangenheit Liegendes, sondern ein Produkt aus der Vergangenheit, das in die Gegenwart transformiert wird.¹²⁵ Das bedeutet für die historische Orientierung, dass zwischen der aus Gegenwarts- und Zukunftsinteressen heraus gedeuteten angeeigneten Vergangenheit und der empirisch triftig rekonstruierten Vergangenheit unterschieden werden muss.¹²⁶

Weiters muss über Sinnkriterien nachgedacht werden, die historische Orientierung überhaupt erst möglich machen. RÜSEN schreibt dazu, dass die „subjektive Geschichte“, das heißt die eigene

¹²² Vgl. SCHREIBER (2007²): 196-197

¹²³ Vgl. Ebd.: 198

¹²⁴ Vgl. KÖRBER (2007²): 135

¹²⁵ Vgl. SCHREIBER (2007³): 236

¹²⁶ Vgl. Ebd.: 237

Erfahrung mit vergangenheitsbezogenem Handeln, jede Konstruktion einer historischen Narration mitbestimmt.

„In diesem Apriori eines historischen Sinns kann jeder Mensch als historisch denkendes Subjekt Sinnkontinua für konkrete Zeitverläufe konstruieren. Dazu schafft er, seiner jeweiligen Fragestellung folgend und seinen Kompetenzen entsprechend, eine historische Narration. Diese Narrationen können mehr oder weniger triftig, mehr oder weniger orientierend sein. Seine Fragestellung kann der Einzelne vorrangig und explizit auf die Orientierung der eigenen Gegenwart/Zukunft fokussieren. (...) Welche Sinnkriterien eine lebensweltlich sinnvolle Zeitlaufsvorstellung ermöglichen, welche Narrationen nach welchen Kriterien in sich triftig sind, hängt von der gewählten Fragestellung ab und vom jeweiligen Horizont des historisch Denkenden (...)“¹²⁷

Auch ALEXANDER KOCHINKA betont, dass erzählte Geschichten Sinn und Zeitlichkeit stiften. Durch die Narration werden vergangene Ereignisse und Zustände sinnvoll gekoppelt. Dadurch wird Zeit für Menschen erfahrbar, indem Geschichten versuchen zu erklären, wie es zu gewissen Ereignissen und Zuständen kam. Narrative sind also dazu notwendig, Erfahrungen und Erinnerungen einerseits zu thematisieren und passende Erklärungsversuche anzubieten und diese andererseits mit Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen, die in die Zukunft gerichtet sind zu verknüpfen.¹²⁸

RÜSEN konstatiert zur historischen Orientierung folgendes:

„Menschen können nur handeln, wenn sie über Orientierungen ihres Handelns verfügen, die ihre handlungsleitenden Absichten und die ihr Handeln bedingenden Erfahrungen so aufeinander abstimmen, dass die Handelnden jeweils wissen können, was sie tun. In dieser Orientierungsleistung gewinnt Zeit als Erfahrung der Veränderung des Menschen und seiner Welt Sinn, insofern diese Erfahrung auf die handlungsleitenden Absichten bezogen werden, die diese zeitliche Veränderung betreffen. Zeit als Handlungsabsicht und Zeit als Handlungsbedingung werden in den inneren Zusammenhang einer Orientierung der menschlichen Lebenspraxis gebracht. In dieser Orientierung sind Zeit als Erfahrung der Veränderung des Menschen und seiner Welt und Zeit als Erwartung und Hoffnung solcher Veränderungen so aufeinander bezogen, daß sich der Mensch gleichsam im Fluß der Zeit einrichten kann, daß er in ihm nicht untergehen muß, sondern auf ihm schwimmen kann. Diese Deutungsleistung des menschlichen Bewußtseins, durch die Zeiterfahrungen auf Zeiterwartungen (und -hoffnungen) bezogen werden, in denen also Sinn über Zeiterfahrungen gebildet wird, wird durch

¹²⁷ Vgl. SCHREIBER (2007³): 238-239

¹²⁸ Vgl. KOCHINKA (2001): 121-122

*die Sprachhandlung des Erzählens vollbracht. In dieser Sprachhandlung bildet sich 'Geschichte' als Sinngebilde einer gedeuteten Zeiterfahrung.*¹²⁹

Wichtig bei der historischen Orientierung ist, dass die Suchende bzw. der Suchende immer ein Teil der Gegenwart bleibt und in das gegenwärtige Normen- und Wertsystem eingebunden ist, egal ob sie oder er sich in der Zukunft oder in der Vergangenheit zurecht finden möchte. Die Fragestellung wird immer aufgrund der gegenwärtigen Bedingungen gestellt, somit beeinflusst die Gegenwart immer die Sicht auf die Vergangenheit. Die Orientierungskompetenz besteht nun aber darin, aus eigenen und fremden Erfahrungen sowie aus Überresten der Vergangenheit, in denen Geschehnisse festgehalten wurden, Sinnkontinua zu erstellen. Das Objektivitätsproblem liegt dieser Definition jedoch zu Grunde und kann nicht umgangen werden, da Vergangenes nicht objektiv beobachtbar vorliegt, sondern eben nur in Form von Narrationen^{130, 131}.

Bzgl. der Sinnbildung ist auch anzumerken, dass die Kriterien und Kategorien von Sinn zeitlich und gesellschaftlich wandelbar sind. SCHREIBER führt hierfür die Beispiele „Vernunft“, „Humanität“ und „Religion“ an. Außerdem schreibt sie weiter, dass auch die Sinn-Dimension nicht als gesichert angenommen werden kann und an ihre Stelle das „Urvertrauen“ in die Möglichkeit von Sinn, das das menschliche Leben überhaupt erst lebbar macht, rückt. Jede und jeder muss eine philosophische Grundentscheidung darüber treffen, ob „Sinn“ grundsätzlich da sein bzw. konstruiert werden kann bzw. ob es eventuell einen „göttlichen Sinn“ gibt, der Menschen nur zum Teil zugänglich ist. Von dieser philosophischen Grundentscheidung hängen die Möglichkeit und der Verlauf historischer Orientierungsprozesse maßgeblich ab.¹³²

Wenn durch historische Narrationen Orientierung ermöglicht werden soll, *„muss für die Orientierung-Suchenden eine Anschlussfähigkeit zwischen den Sinnbildungsmustern der Narration und den eigenen Erfahrungen bzw. den Beurteilungen und Einordnungen bestehen, den Normen und Werten, die sie akzeptieren, den Deutungen, die sie für plausibel halten.“*¹³³ Auch die Objektivitätskriterien sollten berücksichtigt werden, damit Narrationen diskutier- und akzeptierbar bleiben. Die Objektivitätskriterien schließen die

- **empirische Triftigkeit**, das heißt das Feststellen von Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftspartikeln (Reglementierung der Abläufe durch Methoden um intersubjektive Nachprüfbarkeit zu gewährleisten),

¹²⁹ RÜSEN (1994²): 30

¹³⁰ Siehe dazu Kapitel 3.1.3.

¹³¹ Vgl. SCHREIBER (2007³): 241

¹³² Vgl. SCHREIBER (2007³): 241-242

¹³³ Ebd.: 242

- die **narrative Triftigkeit**, dies meint die Objektivierung der Konstruktion der Narration (Beachtung von Konstruktionsprinzipien, die Texte verständlich machen wie textuelle Kohärenz),
- und die **normative Triftigkeit**, welche eine Orientierung am akzeptierten Normen- und Wertesystem meint, ein.¹³⁴

Die höchste Objektivität kann auch durch die Berücksichtigung oben genannter Kriterien nicht erreicht werden, da Geschichte, wie bereits erwähnt, immer ein Konstrukt darstellt. Jedoch kann so ein erhöhter Geltungsanspruch bis zur Falsifikation gestellt werden.¹³⁵

3.6.1. Die Kernkompetenzen der historischen Orientierungskompetenz

Im vorliegenden Kompetenzmodell ist die Orientierungskompetenz durch vier Teilkompetenzen spezifiziert.

- Zum einen gibt es die **Reorganisationskompetenz**, die die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein unter Berücksichtigung der neu erworbenen Erkenntnisse zu reflektieren und eventuell zu revidieren, meint. Diese Kompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass dieses neue Geschichtsbewusstsein nicht nur dort verwendet wird, wo es gelernt wurde, sondern auch im Alltag. Erst dann ist diese Kompetenz tatsächlich erworben worden.¹³⁶
- Die zweite Kompetenz ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur **Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens**. Dabei sind die Vorstellungen von konkreter Vergangenheit im Hinblick auf ein Kollektiv, dem man angehört, gemeint. Wichtig ist hierbei, inwieweit die Einzelne bzw. der Einzelne in der Lage ist, den Bezug von historischen Ereignissen, Prozessen etc. zur eigenen Welt und Zeit zu reflektieren. Diese Bezüge werden überprüft, in Frage gestellt und ggf. revidiert. Die „Alteritätserfahrung“ steht dabei im Mittelpunkt, bei der Differenzen zwischen den Zeitdimensionen, aber auch innerhalb einer Zeitdimension erfahren werden. Das Kennzeichen der Reflexion ist dabei, dass explizit zwischen vorherigen und neuen Urteilsformen ein Zusammenhang hergestellt werden kann.¹³⁷ Ein verändertes Fremd- und Weltverstehen kann auch zu einem veränderten Selbstbild führen, da dieses auf gewissen Sinnstrukturen aufgebaut ist, die sich durch das

¹³⁴ Vgl. SCHREIBER (2007³): 242-243

¹³⁵ Vgl. Ebd.: 243

¹³⁶ Vgl. KÖRBER (2007²): 137-138

¹³⁷ Vgl. SCHREIBER (2007³): 251-252

veränderte Welt- und Fremdverstehen beispielsweise durch das Entdecken neuer Zusammenhänge, ebenfalls ändern.¹³⁸

- Die dritte Kompetenz ist die zur **Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens**. Hierbei soll die eigene historische Identität reflektiert und ggf. wieder revidiert oder abgeändert werden. Einfach formuliert bedeutet diese Kompetenz eine ausgeprägte Selbstreflexion. Die Vorstellungen über Zeitlichkeit von Welt und Menschen begründen eine gewisse Vorstellung des Selbst innerhalb gewisser Rahmenbedingungen. Diese Vorstellung ermöglicht Handlungen und macht gleichzeitig auch Grenzen aushaltbar. Zwecks dieser historischen Identitätsbildung greift sich die Einzelne bzw. der Einzelne Dinge aus der Vergangenheit heraus, die in der Gegenwart noch wirksam sind und modifiziert diese für sich. Identität ist somit genau wie Geschichte ein Konstrukt, das unter anderem auf historischen Narrationen aufbaut. In Bezug auf die Kompetenz müssen diese Identitätsbildungsprozesse reflektiert und ggf. revidiert werden. Das heißt einerseits müssen die empirische Vergangenheit, auf die Bezug genommen wird, überprüft werden und andererseits der Sinn, mit dem diese Vergangenheit versehen wurde. Ebenso müssen dieser Prüfung die Identitätsbildungsprozesse und -angebote anderer Menschen grundsätzlich unterzogen werden können, um in dieser Hinsicht auf einem höheren Niveau kompetent zu sein.¹³⁹

RÜSEN schreibt hierzu, dass das, worauf es im Prozess des historischen Lernens ankommt, um sich anhand von Deutungen hinsichtlich der eigenen Lebenspraxis zu orientieren, nicht mehr gelernte, überzeitlich geltende Handlungsregeln sind, die man in der Folge in konkreten einzelnen Fällen anwenden kann. Vielmehr tritt die zeitliche Veränderung selbst bei der Formierung einer historischen Identität in den Fokus, da die Fähigkeit zur Veränderung die notwendige Bedingung für die Selbstbehauptung und Dauer menschlicher Subjektivität ist.¹⁴⁰ Anders formuliert heißt das, dass die oben genannte Fähigkeit zur Selbstreflexion und gegebenenfalls zur Revision der eigenen historischen Identität notwendig ist, um sich Individualität zu bewahren und nicht althergebrachte Identitätsmuster unreflektiert zu reproduzieren und somit eines von vielen Individuen mit nahezu gleicher Identität zu sein.

- Die vierte Teilkompetenz betrifft die **Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen**. Dieser Kompetenz liegt der Gedanke zu Grunde, dass Orientierung immer eine Anleitung für mögliches zukünftiges Handeln ist. Historische Orientierung wird dabei zum Beispiel von RÜSEN als „handlungsmotivierend“ beschrieben. Teil dieser Kompetenz ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Handlungsdispositionen als

¹³⁸ Vgl. SCHREIBER (2007³): 253

¹³⁹ Vgl. Ebd.: 253-255

¹⁴⁰ Vgl. RÜSEN (1994²): 9

historisch gewachsen anzusehen. Jeder Mensch verfügt laut dem vorliegenden Modell über ein gewisses historisch bedingtes Handlungsrepertoire, das in der jeweiligen Situation passend eingesetzt werden kann. Die Kompetenz besteht darin, die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu besitzen, historische Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das eigene Handeln zu untersuchen. Dabei wird ein kategorialer Zusammenhang zwischen vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen hergestellt. Historisches Handeln wird dabei von Sinnbildungsmustern geleitet. Diese korrelieren laut RÜSEN mit den Handlungszielen des Individuums oder des Kollektivs. Einerseits können bewährte Muster wiederholt, andererseits auch kritisch hinterfragt und absichtlich nicht reproduziert werden. Gerade dieses zweite Handlungsmuster zeichnet die Kompetenz der Reflexion und Revision von Handlungsdispositionen auf höherem Niveau aus, denn laut RÜSEN ist diese Kompetenz nur erworben, wenn ein kritisches und differenziertes Repertoire an Regeln besteht, sodass nicht einfach blind reproduziert wird. Besonders wichtig ist die Auseinandersetzung mit funktioneller Steuerung von Handlungsdispositionen mittels Ausstellungen, Filmen und anderen Angeboten. Diese Aktivitäten haben die Absicht, einer Gesellschaft ein gewisses Handlungsrepertoire auf Dauer zur Verfügung zu stellen. Gerade solche Angebote müssen besonders genau reflektiert werden.¹⁴¹

3.6.2. Überlappungen der Orientierungskompetenz mit anderen Kompetenzbereichen

Die Re-Organisationkompetenz überlappt vor allem mit der Sachkompetenz, da hier Kategorien, Konzepte, Scripts, Prinzipien reflektiert und ggf. weiterentwickelt oder revidiert werden. Wenn sie adaptiert im eigenen Geschichtsbewusstsein verankert sind, können sie anschließend zur Strukturierung historischen Denkens herangezogen werden.¹⁴² Auch mit der Methodenkompetenz überlappt die Re-Organisationskompetenz im Hinblick auf *„den dialektischen Bezug der beiden Basisoperationen (Anm. Re-Konstruktion und De-Konstruktion) des historischen Denkens. Das Repertoire, über das verfügt werden kann, wird erweitert.“*¹⁴³ In Bezug auf die Fragekompetenz erlaubt die Re-Organisationskompetenz immer mehr historische Aspekte in historische Fragen umzuwandeln.¹⁴⁴

Auch die Reflexions- und Revisionskompetenz des eigenen Welt- und Fremdverstehens überlappt wiederum mit allen anderen historischen Kompetenzen. Aus veränderten Weltsichten ergeben sich beispielsweise zwangsläufig neue historische Fragen. Auch eine veränderte Sachkompetenz wird durch ein verändertes Welt- und Fremdverstehen bewirkt, beispielsweise werden neue Begriffe in

¹⁴¹ Vgl. SCHREIBER (2007³): 258-261

¹⁴² Vgl. SCHREIBER (2007³): 249-250

¹⁴³ Ebd.: 250

¹⁴⁴ Vgl. Ebd.: 250

die eigene Wahrnehmung eingebunden und auch Scripts abgewandelt. Im Bereich der Methodenkompetenz bedeutet das veränderte Welt- und Fremdverstehen eventuell eine Erweiterung des Methodenrepertoires für den Umgang mit (möglicherweise neuen oder anderen) Quellen.¹⁴⁵

Durch die Kompetenz der historischen Selbstreflexion ergeben sich wiederum andere Fragestellungen, da durch fremde Identitätsvorstellungen auch „fremde Fragen“ aufgeworfen werden können, was die historische Fragekompetenz beeinflusst. Auch geht diese Kompetenz wiederum mit einer Erweiterung der Begriffs- und Strukturierungskompetenz einher, die Teil der Sachkompetenz ist, da man bei der Identitätsbildung auf Kompetenzen, Prinzipien etc. zurückgreifen muss, die bei einer modifizierten Identität ebenfalls entsprechend modifiziert mental vorhanden sein müssen. Hinsichtlich der Methodenkompetenz ist die De-Konstruktionskompetenz ungemein wichtig für eine historische Selbstreflexion, um Zusammenhänge zwischen Selbstbild und historischen Narrationen erschließen zu können.¹⁴⁶

Eine Überlappung zwischen der Kompetenz der Reflexion der eigenen Handlungsdisposition und der Sachkompetenz besteht wieder darin, dass die Kategorien der Sachkompetenz, den Zusammenhang zwischen vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen herstellen. Da die Fragekompetenz erst die Sinnbildung in Gang setzt, durch die historisches Handeln geleitet werden kann, ist auch dieser Zusammenhang offensichtlich.

Abschließend kommt es auch zu einer Überlappung mit der De-Konstruktionskompetenz beim kritischen Umgang mit funktionaler Steuerung von Handlungsdispositionen mittels diverser Aktivitäten (Ausstellungen, Filmen etc.).¹⁴⁷

3.6.3. Exkurs: Geschichtsbewusstsein

Da in den oben stehenden Definitionen und auch im Weiteren noch mehrmals der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ erwähnt wurde bzw. wird, sei an dieser Stelle eine kurze Definition gegeben. RÜSEN definiert Geschichtsbewusstsein als *„Inbegriff der mentalen (emotionalen und kognitiven, unbewußten und bewußten) Operationen, durch die die Erfahrung von Zeit im Medium der Erinnerung zu Orientierung der Lebenspraxis verarbeitet wird.“*¹⁴⁸

In dieser Definition kommt nicht nur klar heraus, dass Geschichtsbewusstsein die Deutung von Zeit ist, sondern auch, dass das Medium der Erinnerung konstitutiv für Geschichtsbewusstsein ist, das

¹⁴⁵ Vgl. SCHREIBER (2007³): 252-253

¹⁴⁶ Vgl. Ebd.: 256

¹⁴⁷ Vgl. Ebd.: 259-261

¹⁴⁸ Vgl. RÜSEN (1994): 6

heißt, dass es ganz klar um eine spezifisch menschliche Auseinandersetzung mit Zeit, also mit Vergangenen geht. Das Geschichtsbewusstsein reduziert jedoch die zu deutenden Ereignisse nicht ausschließlich auf die Vergangenheit, sondern verbindet Vergangenheit, Gegenwart und erwartete Zukunft miteinander, indem mit der Erinnerung an die Vergangenheit immer auch gleichzeitig Gegenwart und Zukunft der eigenen Lebenspraxis thematisiert werden. Denn es ist meist eine gegenwärtige Erfahrung, die das Geschichtsbewusstsein und dahinterliegende Prozesse entfacht. Durch Geschichtsbewusstsein organisiert das Individuum seine eigene Zeitlichkeit für sich selbst und bringt die innere und äußere Zeit in eine Balance, die absichtsgeleitetes und erfahrungsbezogenes soziales Handeln ermöglicht.¹⁴⁹ Die äußere Zeit meint hier, die Interpretation realer Zeitverläufe, sodass diese vom Individuum verstanden werden und darauf bezogenes Handeln ermöglichen. Bei der inneren Zeit hingegen geht es um die Zeitlichkeit eines Subjekts (Individuum, Gruppe, Volk, etc.) derer es sich bewusst wird. Diese innere Zeit wird von RÜSEN auch als „historische Identität“ definiert. (Näheres dazu unter Punkt 3.6.4.).¹⁵⁰

Laut dem Modell von BORRIES lässt sich Geschichtsbewusstsein

„demnach am besten als ein System von sich in Ausgleichs- und Transformationsprozessen gleitend verschiebenden Gleichgewichtszuständen denken, und zwar innerhalb von vier Bereichen und zwischen diesen:

- **Schichten der Codierung** (biographische Erfahrungen, soziales Gedächtnis, kulturelle Überlieferungen und methodisierte Wissenschaft),
- **Figuren der Sinnbildung** (traditionale, exemplarische, kritische und genetische Strukturen),
- **Verknüpfung der Zeitebenen und Geschichtsoperationen** (im Sinne eines komplexen Geflechts von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen durch historische Wahrnehmungen, Deutungen und Orientierungen),
- **Dimensionen der Verarbeitung** (kognitive Einsicht, moralische Entscheidung, emotionale Bewegtheit und ästhetische Anschauung).“¹⁵¹

Diese Wechselwirkungen und Gewichtsverlagerungen zwischen den vier Bereichen sind vor allem durch sich wandelnde Bedürfnisse des Individuums und durch kognitive, moralische, affektive und ästhetische Gewohnheiten beeinflusst.¹⁵²

¹⁴⁹ Vgl. RÜSEN (1994): 6-7

¹⁵⁰ Vgl. Ebd.: 12

¹⁵¹ BORRIES (2001): 240

¹⁵² Vgl. Ebd.: 261

BORRIES differenziert die vier Bereiche aber auch genauer aus.

a. **Schichten der Codierung:**

- Biographische Erfahrungen: Die eigene Biographie ist in der Retrospektive genauso ein Konstrukt, wie jede andere Geschichte. Sie gewinnt an Sinn und Kontinuität indem gedeutete Erinnerungen, wahrgenommene Zustände und erwartete Entwicklungen sinnhaft miteinander verbunden werden. Dies sei laut BORRIES anhand von Formulierungen wie „Schon damals ...“ oder „Damals zwar, dann aber ...“ zu erkennen.
- „Soziales Gedächtnis“: Hierbei geht es um Überlieferungen von Geschichten über den eigenen Erfahrungsbereich hinaus, das heißt innerhalb der eigenen Familie beispielsweise. Es geht hierbei also nicht um institutionalisierte Überlieferungen. Diese Form des Gedächtnisses geht aber meist innerhalb weniger Generationen verloren.
- „Kulturelle Überlieferungen“: Hierbei geht es nun um institutionalisierte Überlieferungen von Geschichte, wie diese beispielsweise in Schulbüchern vorkommen. Nichts desto trotz gibt es „Gegengeschichten“ zu diesen institutionalisiert überlieferten Geschichten, die jedoch nicht Eingang in den Kanon erfahren, sondern nur innerhalb der jeweiligen Community, die diese Gegenansicht vertritt, verbreitet werden. Bei der „kulturellen Überlieferung“ geht es um die Einhaltung sozialer Verpflichtungen, da laut einem Kollektiv gewisse Dinge nicht vergessen werden dürfen. Diese Dinge, die nicht vergessen werden dürfen, bestimmen auch die Identität und das Selbstverständnis einer Gruppe. Laut J. ASSMANN hat man es hier mit „*Gedächtnis, das Gemeinschaft stiftet*“ zu tun, das heißt, es geht um die Ausbildung sozialer Sinn- und Zeithorizonte. Er bezeichnet diese „kulturellen Überlieferungen“ auch als „Erinnerungskultur“.¹⁵³
- „Methodisierte Wissenschaft“: In der Geschichtswissenschaft arbeitet man auf Basis konsensfähiger Methoden („empirische“, „normative“ und „narrative Triftigkeit“) und mit der Bereitschaft zu einem herrschaftsfreien Diskurs. Multiperspektivität und Verständigungsregeln, sprich eine erweiterte und reflektierte Perspektive, stellen quasi die Kontrollinstanzen der Geschichtswissenschaft dar.¹⁵⁴

¹⁵³ J. ASSMANN (1992): 30-31

¹⁵⁴ Vgl. BORRIES (2001): 241-243

*„Zwischen den vier Ebenen bildet sich prozeßhaft jeweils eine Art Ausgleich, dem die Verstärkung, Abschwächung oder Verlagerung eines Elementes regelmäßig auch bei den anderen Teilen entsprechende Änderungen und Anpassungen auslösen kann. Es versteht sich, daß damit auch individuelle Besonderheiten und kollektive Typik der Geschichtsdeutungen teils harmonisch, teils konflikthaft ineinandergreifen und sich wandeln. Daß alle vier Formen in gleicher Weise perspektivisch selegieren und retrospektiv konstruieren müssen (und dabei vergangene Wirklichkeit verzeichnen oder verleugnen können), ist unbedingt festzuhalten (...)“.*¹⁵⁵

- b. **Figuren der Sinnbildung:** Die vier bereits erwähnten Sinnbildungsfiguren (Tradition, Exemplarik, Kritik, Genese) stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, jedoch sind alle Formen in einem wechselnden Mischungsverhältnis kombiniert. Das heißt höhere Ebenen schließen niedrigere mit ein und umgekehrt.¹⁵⁶

Diese vier Sinnbildungsmuster entsprechen vier Möglichkeiten der Orientierung: die Anknüpfung an bestehende Traditionen, der Bezug auf allgemeine Regeln der Lebenspraxis, die Möglichkeit der Abweichung von Traditionen und allgemeinen Regeln der Lebenspraxis sowie die Orientierung der Lebenspraxis an Veränderungen. Dementsprechend referiert das **traditionale Erzählen** an Ursprünge, die die gegenwärtigen Lebensverhältnisse begründen, und bietet Identifizierungsmöglichkeiten anhand von vorgegebenen Identitätsdefinitionen an. Identitäten werden hier als im Zeitfluss unverändert angesehen. Zukunft wird in dieser Hinsicht als die Wiederkehr des Ursprungs erwartet und absichtsvoll herbeigeführt.¹⁵⁷

Das **exemplarische Erzählen** bezieht sich auf Regeln, die die gegenwärtigen Lebensverhältnisse konkretisieren und bietet Identifikationsmöglichkeiten durch Generalisierung von Zeiterfahrungen als Handlungsregeln an. Diese Erzählweise stellt Änderungen als Spielraum unterschiedlicher Anwendungen von immer gleichen Handlungsregeln dar. Die Handlungsregeln überdauern somit alle Zeit und können immer angewandt werden.¹⁵⁸

Die Grundlage des **kritischen Erzählens** hingegen sind Abweichungen, die gegenwärtige Lebensverhältnisse in Frage stellen. Es stellt Identifikationsmöglichkeiten aufgrund der Negation vorhandener identitätsbildender Deutungsmuster zur Verfügung. Diese Erzählweise entwirft Gegengeschichten zu konventionalisierten Zeitverlaufsvorstellungen. Diese Erzählweise ist laut RÜSEN eine Waffe

¹⁵⁵ BORRIES (2001): 243

¹⁵⁶ Ebd.: 247

¹⁵⁷ Vgl. RÜSEN (1994²): 37-38

¹⁵⁸ Vgl. RÜSEN (1994²): 38-39

„im Kampf um die Erinnerung als eines der Symbole, das Herrschaft über Identitätszuweisungen regelt. Indem es Handlungsorientierungen der Gegenwart durch Erinnerung daran in Frage stellt, daß Handeln auch anders sinnvoll orientiert werden kann, bringt es die Identität seiner Adressaten als deren Kompetenz zur Normveränderung zur Geltung. (...) Sie (Anm. die Adressaten) bringen das, was sie sind, dadurch zum Ausdruck, daß sie das nicht sein wollen, was sie gewesen sein müssen, wenn sie bestimmten Deutungsmustern ihrer Zeiterfahrung folgen. Durch kritisches Erzählen wird Zeit als Sinn beurteilbar.“¹⁵⁹

Was hierbei nicht vergessen werden darf ist, dass das kulturelle Gedächtnis gewisse historische Ereignisse auswählt, die nicht vergessen werden dürfen und dieser Vorgang auch immer etwas mit Herrschaft zu tun hat. Denn Herrschaft braucht immer eine gewisse Form der Herkunft. Herrscher aller Art wollen erinnert werden und setzen sich daher Denkmäler unterschiedlichster Art, sodass auch in Zukunft noch an sie gedacht wird. Diese Denkmäler, müssen keine Artefakte im herkömmlichen Sinn sein, sondern können auch Taten oder Worte darstellen. Dies alles dient der retrospektiven Legitimierung und der prospektiven Verewigung.¹⁶⁰

Und abschließend bezieht sich das **genetische Erzählen** auf Transformationsprozesse, die vergangene Lebensverhältnisse in gegenwärtige münden lassen. Kontinuität wird hier als Entwicklung dargestellt, in der sich Lebensordnungen immer wieder verändern. Das genetische Erzählen bietet Identifikationsmöglichkeiten durch Vermittlung von Dauer und Wandel zu einem Prozess. Dieses Erzählen referiert auf die Notwendigkeit von Strukturveränderung eines Systems in der Zeit. Der Schrecken der Veränderung wird als Chance interpretiert.¹⁶¹

- c. **Verknüpfung der Zeitebenen:** Das Geschichtsbewusstsein ist maßgeblich durch diesen Teilbereich, nämlich durch ein komplexes Geflecht von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen geprägt. Wichtig hierbei ist natürlich, wie bereits mehrfach erwähnt, dass nicht nur die Vergangenheitsdeutungen auf die Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen wirken sondern auch vice versa.¹⁶²

¹⁵⁹ RÜSEN (1994²): 39

¹⁶⁰ Vgl. J. ASSMANN (1992): 71

¹⁶¹ Vgl. RÜSEN (1994²): 40

¹⁶² Vgl. BORRIES (2001): 252-255

- d. **Dimensionen der Verarbeitung:** Das Gleichgewicht der vier Faktoren dieses Bereichs (kognitive Einsicht, moralische Entscheidung, emotionale Bewegtheit und ästhetische Anschauung) ist enorm wichtig. Oftmals werden jedoch der ästhetische-fiktionale und der emotionale Moment vor allem von der Geschichtsdidaktik stark unterschätzt. Bei einer Untersuchung von BORRIES aus dem Jahr 1992 kam klar heraus, dass mit zunehmendem Bildungsniveau und Zugehörigkeit zu höheren sozialen Klassen auch der fiktionale Moment der Geschichte an Wichtigkeit verliert und die kognitive Einsicht, die moralische Entscheidung und die emotionale Bewegtheit zunehmen. Jugendliche nehmen auch mit zunehmendem Alter die konventionellen Deutungen und Überlieferungen des jeweiligen Kollektivs an und üben somit die kulturellen Selbstverständlichkeiten ihres Kollektivs ein. Unkonventionelles Geschichtsdenken hingegen wird mit zunehmendem Alter und Bildungsgrad abgeschwächt.¹⁶³ Borries betont:

„Wenn Geschichtsbewußtsein die geschichtliche Selbstdefinition („historische Identität“, „Orientierung in der Zeit“) prägt, heißt das zugleich Vergewisserung und Verunsicherung, Explikation (Erklärung) und Irritation (Verfremdung), Identifikation mit Gruppen und Traditionen und Abgrenzung von ihnen. Verantwortlich ist jeweils die mentale Verfassung des ‚ganzen‘ Menschen, die von einem intellektuell redlichen Geschichtsbewußtsein durchaus überfordert sein kann.“¹⁶⁴

3.6.4. Exkurs: Historische Identität

Die historische Identität setzt sich laut BORRIES aus einer „Ich-Identität“ und einer „Wir-Identität“ zusammen.

Die Ich-Identität meint einen Ausgleich zwischen personaler und „sozialer“ Identität.

„Personale Identität meint das glaubwürdige Gleichbleiben und doch Verschiedensein in den verschiedenen Stagen der Biographie („Dauer im Wandel“) zwischen konstruierter Erinnerung und entworfenem Lebensplan. ‚Soziale‘ Identität bezeichnet das authentische Gleich- und doch Verschiedensein in den wechselnden Interaktionen („Einheit in der Vielheit“) zwischen Rollenzumutungen und Rollendarstellungen.“¹⁶⁵

Die Wir-Identität muss im Plural verstanden werden, da man in der Regel Mitglied vieler verschiedener Gruppen ist, die gegenseitig auch nicht exklusiv sind. Die Wir-Identität stellt einen Balanceprozess zwischen „diachronen“ und „synchronen“ Identitäten dar, wobei die „diachrone“

¹⁶³ Vgl. BORRIES (2001): 258-260

¹⁶⁴ Vgl. Ebd.: 260

¹⁶⁵ Vgl. Ebd.: 267

Identität den Ausgleich von Gleichbleiben und Verschiedensein in allen Bereichen der Gruppen-Vergangenheit und den Erwartungen an die Zukunft meint. Hingegen ist die „synchrone“ Identität Ausdruck für Gleichsein und Verschiedensein zwischen fremder Rollenerwartung und Selbst-Identifikation der Gruppe.¹⁶⁶

Die Identität bedeutet notwendigerweise eine Verknüpfung von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartung. Identität erklärt das Ineinanderwirken von Zugehörigkeit und Abgrenzung, Verschiedenheit und Ähnlichkeit und zeigt, dass all diese Begriffe niemals absolut zu verstehen sind. Identität bedeutet selbstdefinierte Besonderheit, wobei diese Besonderheit ausdrücklich reflektiert wird und daher dem gegenseitigen Verständnis und der Anerkennung von Eigensinn und Anderssein dient.¹⁶⁷

RÜSEN definiert die historische Identität als die „innere Zeit“, bei der sich ein Subjekt (Individuum, Gruppe, Volk etc.) seiner eigenen Zeitlichkeit bewusst wird. Dabei geht es um Vorstellungen die Subjekte von ihrer eigenen Zeitlichkeit haben und von ihrer sich zeitlich verändernden Subjektivität. Diese historische Identitätsbildung ist eine der Hauptfunktionen von Geschichtsbewusstsein.¹⁶⁸

A. ASSMANN sagt dazu, dass das grundsätzliche Interesse an Geschichte nur daher rührt, dass man Auskunft über seine Herkunft zwecks Identitätsbildung benötigt. Diese Nachforschungen über die Vergangenheit sind kein zeitgeschichtliches Phänomen sondern gehen schon auf das 15. Jahrhundert zurück, in dem vor allem

„<(…) Archivare, Chronisten und Historiker>, die Wurzeln der Gegenwart in der Vergangenheit suchten. Diese Nachforschungen wurden wichtig, als das Privileg genealogischer Legitimierung und Selbstbestimmung vom König an die Fürsten, Adelshäuser, Städte und erfolgreichen Bürger überging. Solche Geschichtsforschung galt der Herkunft der eigenen Familie oder Gruppe und stand im Zeichen eines neuen Konkurrenzdrucks. (...) Adelshäuser, Patrizierfamilien, Städte konstituierten sich als Subjekte, die durch rekonstruktive Geschichtserzählungen ihre Identität profilierten und ihre Legitimität untermauerten.“¹⁶⁹

Bei der historischen Identität geht es um die identitätsstiftende Erinnerung, die eine gemeinsame Herkunft einer Gruppe untermauert. Diese Erinnerungen müssen jedoch mit entsprechenden Orten und Gegenständen gerechtfertigt werden. Diese so genannten Monumente bleiben erhalten, geben

¹⁶⁶ Vgl. BORRIES (2001): 267-268

¹⁶⁷ Vgl. Ebd.: 268-269

¹⁶⁸ Vgl. RÜSEN (1994): 12-13

¹⁶⁹ A. ASSMANN (1999): 48-49

Zeugnis von der oftmals heroischen Vergangenheit und verbinden in ihrer Brückenfunktion diese Vergangenheit mit der Gegenwart.¹⁷⁰

J. ASSMANN schreibt dazu auch unter Bezugnahme auf MAURICE HALBWACHS, dass es keine Möglichkeit eines individuellen Gedächtnisses außerhalb des gesellschaftlichen Bezugsrahmens gibt, in dem sich ein Individuum befindet. Gedächtnis, und somit auch die historische Identität, erwerben Menschen erst im Verlauf ihres Sozialisationsprozesses, denn das Gedächtnis ist kollektiv geprägt, da Erinnerungen erst durch Interaktion in sozialen Gruppen entstehen.¹⁷¹

Identität ist Sache des Bewusstseins und somit Sache der Selbstreflexion. Die Identität eines Individuums baut sich maßgeblich aus der kommunikativen Teilhabe an sozialen Gruppen jeglicher Art auf und auch maßgeblich aus dem Selbstbild dieser Gruppe. Die Wir-Identität hat somit Vorrang vor der Ich-Identität. Andererseits wiederum setzt sich die Wir-Identität aus den konstituierenden Gruppenmitgliedern zusammen.¹⁷² Anders gesagt: *„Der Teil hängt vom Ganzen ab und gewinnt seine Identität erst durch die Rolle, die er im Ganzen spielt, das Ganze aber entsteht erst aus dem Zusammenwirken der Teile.“*¹⁷³

Diese Suche nach Identität in der Vergangenheit erlebt vor allem seit den 1980ern eine Renaissance, da mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der damit verbundenen Auflösung des Ost-West-Konflikts die strikten politischen und kulturellen Grenzen fielen. *„Im Osten meldeten sich ethnische Identitäten zurück und mit ihnen <ihre Sprache, Kulturen, ihre Geschichte und ihre Götter>.“*¹⁷⁴ Durch die rasante Entwicklung der Globalisierung hatten jedoch nicht nur die „neuen“ östlichen Länder ein Identitätsproblem sondern auch alle anderen. Diese Suche nach identitätsstiftenden Erinnerungen in der Vergangenheit ist heute aktueller denn je, da die Globalisierung seit den 1980er Jahren noch schneller vorangeschritten ist und die quasi weltweite Grenzöffnung eine historische Identitätsstiftung notwendig macht, wenn sich Subjekte von anderen in ihrer Identität abgrenzen wollen.¹⁷⁵ Die Fragen die heute im Fokus stehen sind

„Wer bin ich? (...) und näherhin: Wer sind wir? Sich zu definieren bedeutet heute, sich geschlechtlich, ethnisch, politisch zu positionieren. In diesem Sinne definiert (...) Tessa de Lauretis Identität als <eine aktive Konstruktion und eine diskursiv vermittelte politische Deutung der eigenen Geschichte>. Kürzer gesagt: Wir definieren uns durch das, was wir gemeinsam erinnern und vergessen. (...) und es schlägt

¹⁷⁰ A. ASSMANN (1999): 55

¹⁷¹ Vgl. J. ASSMANN (1992): 35-36

¹⁷² Vgl. Ebd.: 130-131

¹⁷³ Vgl. Ebd.: 131

¹⁷⁴ A. ASSMANN (1999): 62

¹⁷⁵ Vgl. Ebd.: 62

*sich nieder in einem Umschreiben von Geschichtsbüchern, im Sturz von Denkmälern, in der Umbenennung öffentlicher Gebäude und Plätze.*¹⁷⁶

3.7. Kritik am vorliegenden Kompetenz-Strukturmodell

Beispielhaft für viele Kritiker des vorgestellten Modells, soll hier nun die Kritik von HEIL angeführt werden.

HEIL übt bereits an der Grundlage des Modells, der Definition des Kompetenzbegriffs von Weinert, Kritik. Er kritisiert, dass die WEINERT'sche Formel („... die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“) bei der Definition der einzelnen Kompetenzbereiche quasi als Leerformel angehängt, jedoch nicht mit spezifischen Inhalten, die zum jeweiligen Kompetenzbereich passen, angereichert wird. Er sieht dies aber als unumgänglich für eine präzise Beschreibung der Kompetenz an.

Heil versucht beispielhaft, diese Leerformel zu füllen und kommt zu dem Schluss, dass sie bei jeder Kompetenz gleich gefüllt werden müsste, beispielsweise mit „*hat einen schwachen/mittleren/starken Willen zu*“. Er schließt daraus, dass dieser Punkt der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaft kein Kriterium der Kompetenzdifferenzierung sein kann und er hält diese Komponenten zwar für wichtig aber falsch zugeordnet. HEIL schlägt vor, diese Komponenten der sozialen und personalen Kompetenz der Person und nicht der Kompetenz in der Sache an sich zuzuordnen, da er argumentiert, dass ein Mensch genauso kompetent sei, wenn er über die Fähigkeit und Fertigkeit verfüge, jedoch keine Bereitschaft verspüre sie einzusetzen. Er begründet dies auch mit dem Umkehrschluss, dass jemand seines Erachtens als inkompetent bezeichnet werden muss, der zwar die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft, jedoch nicht die entsprechende Fähigkeit und Fertigkeit besitze. Er merkt schließlich trotzdem an, dass diese Bereitschaften für den grundsätzlichen Erwerb der Kompetenz sehr wohl von Belang seien.¹⁷⁷

Weiters kritisiert HEIL, dass KÖRBER et al. bei ihrem Kompetenz-Strukturmodell nicht zwischen historischem Denken im Geschichtsunterricht und historischem Denken in der Geschichtswissenschaft unterscheiden. Er konstatiert, dass es ganz gravierende praktische Unterschiede zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht gebe, die durch diese Auffassung vernachlässigt würden. Er verabsäumt es jedoch, in seinen Ausführungen näher auf diese gravierenden Unterschiede einzugehen. HEIL stellt weiters fest, dass die FUER-Gruppe auf eine Theorie des historischen Denkens zurückgreift, die aus der narrativistischen Theorie von RÜSEN

¹⁷⁶ A. ASSMANN (1999): 62-63

¹⁷⁷ Vgl. HEIL (2010): 11

stammt und diese für allgemein gültig erklärt, ohne zu reflektieren, dass sie damit einer bestimmte Geschichtstheorie folgen.¹⁷⁸

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Beschreibung von Operatoren und Standards, die das FUER-Modell nicht enthält. Zusätzlich fehle dem Modell ein passendes Kompetenzentwicklungsmodell. Beides sei für eine Umsetzung im Geschichtsunterricht jedoch notwendig.

Außerdem kritisiert HEIL, dass die Beschreibungen der Sachkompetenz teilweise unverändert bei der Orientierungskompetenz wieder zu finden seien, was eine exakte Unterscheidung erschwere.¹⁷⁹

Als abschließenden Kritikpunkt führt HEIL den seiner Meinung nach zu kurz gegriffenen Konstruktionsgedanken an, der im vorliegenden Kompetenz-Strukturmodell nur auf die Konstruktion von Sinn, jedoch nicht auf die Konstruktion von Wirklichkeit angewendet werde, dies seiner Meinung nach aber gerade in Verbindung mit Geschichte und der damit verbundenen Alteritätserfahrung wichtig sei. Gleiches führt er für die De-Konstruktionskompetenz an, die er erweitert. Zusätzlich zur De-Konstruktion von Sinn, führt er die De-Konstruktion von Wirklichkeit an, die die Grundlage für Sinnkonstruktionen bilde.¹⁸⁰

3.8. Politische Kompetenzen

Anschließend an die ausführlich beschriebenen historischen Kompetenzen sollen hier die politischen Kompetenzen kurz beschrieben werden. Zwei von vier politischen Kompetenzen überschneiden sich stark mit den namensgleichen historischen Kompetenzen:

- **Politikbezogene Methodenkompetenz:** *„Grundlagen und Informationen werden reflektiert und entschlüsselt, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten zur Verfügung steht und angewendet wird. Gleichzeitig sollen SchülerInnen [sic!] dazu befähigt werden, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in (modernen) Medien politisch zu artikulieren. (...) Darüber hinaus sollten die SchülerInnen [sic!] durch die politikbezogene Methodenkompetenz auch dazu befähigt werden, selbst an der gesellschaftlichen und politischen Diskussion adäquat teilzunehmen und die dafür notwendigen Schritte zu setzen (Erstellen von Leserbriefen, Protest-E-Mails, Flugzetteln, Diskussionen führen, etc.).¹⁸¹*
- **Politische Sachkompetenz:** *„Begriffe und Konzepte des Politischen (...) dienen der Erfassung politischer Sachverhalte. Mit altersgemäßen Methoden und Hilfestellungen sollen die SchülerInnen [sic!] dazu befähigt werden, den Konstruktionscharakter von Begriffen und*

¹⁷⁸ Vgl. HEIL (2010): 42

¹⁷⁹ Vgl. Ebd.: 47

¹⁸⁰ Vgl. Ebd.: 48

¹⁸¹ AMMERER/WINDISCHBAUER (2011): 7

*Konzepten des Politischen und ihre Einbettung in ganz konkrete kulturelle und historische Zusammenhänge zu erfassen. (...)*¹⁸²

Die zwei weiteren politischen Kompetenzen haben kein namensgleiches, historisches Pendant, hängen aber dennoch mit der historischen Orientierungskompetenz zusammen und überschneiden sich auch mit der politischen Methoden- und Sachkompetenz:

- **Politische Handlungskompetenz:** Diese Kompetenz bezieht sich im Wesentlichen auf das Artikulieren von politischen Meinungen und Interessen. Es geht hier vor allem darum, politische Konflikte und Diskussionen auszutragen, dabei eigene Meinungen zu vertreten aber auch andere Meinungen zu verstehen und an einer Lösung des Konflikts bzw. einem Endergebnis einer Diskussion konstruktiv mitzuwirken. Speziell geht es bei dieser Kompetenz auch darum, dass Jugendliche mit 16 Jahren fähig sind, an politischen Prozessen (z.B. Wahlen) teilzunehmen und dabei auch bewusste eigenständige Entscheidungen zu treffen und dafür bestenfalls Verantwortung zu übernehmen.¹⁸³
- **Politische Urteilskompetenz:** Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenz aufweisen, sollen sich ein begründetes, politisches Urteil bilden können, das über eine bloße Meinung hinausgeht. Für ein solches Urteil müssen Jugendliche dazu fähig sein, geeignete Informationen einzuholen und zu bewerten. Das heißt, Schülerinnen und Schüler müssen auch in der Lage sein, bereits gefällte Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung zu analysieren und Vorurteile von qualitativ hochwertigeren Urteilen zu unterscheiden.¹⁸⁴

3.9. Qualitätsniveaus historischer Kompetenzen

Die Autoren des Kompetenz-Strukturmodells „Historisches Denken“ haben es sich auch zur Aufgabe gemacht, unterschiedliche Niveaus der Kompetenzen zu beschreiben. Dabei gehen sie von der Vorstellung aus, dass jede Kompetenz von einem Nullniveau bis zum Perfektionsniveau reichen muss, wobei die Autoren meinen, dass gerade die zwei Extreme nur theoretisch beschrieben, in der Realität aber niemals gefunden werden können. Da jedes Individuum bereits von Kleinkindestagen an anfängt historisch zu denken, ist das Auffinden einer Person mit einer historischen Kompetenz auf Nullniveau praktisch nicht möglich. Auch die Perfektionsstufe ist nicht zu finden, da jeder Mensch sich immer weiterentwickeln kann und ein Erreichen der Perfektion einer Kompetenz kaum denkbar erscheint.¹⁸⁵

¹⁸² AMMERER/WINDISCHBAUER (2011): 7

¹⁸³ Vgl. Ebd.

¹⁸⁴ Vgl. Ebd.

¹⁸⁵ Vgl. KÖRBER (2007²): 97-98

Zwischen den beiden Extrempolen liegen theoretisch unendlich viele Niveaus, die nur durch sehr feine Unterschiede zu differenzieren sind. Da diese unendlich vielen Niveaus nicht alle beschrieben und benannt werden können, beschränkt sich die Autorengruppe FUER Geschichtsbewusstsein auf drei intermediäre Niveaus, die zwischen den Extrempolen liegen.¹⁸⁶

Vorrangig ist hierbei, ein Unterscheidungskriterium der einzelnen Niveaus zu definieren, das für das vorliegende Modell „Graduierungsparameter“ genannt wird.¹⁸⁷ Dieses Unterscheidungskriterium ist gekennzeichnet durch

„Grad und (...) Form der Verfügung über die gesellschaftlich, d.h. kulturell,[sic!] geprägten und anerkannten Kategorien, Konzepte, Operationen und Verfahrensweisen des historischen Denkens und der Bereitschaft, sich beim historischen Denken auf sie zu beziehen. Ähnlich wie bei Klose ist es also die Verfügung über die Konvention, die das Niveau des historischen Denkens beschreibt.“¹⁸⁸

Es werden zwischen den beiden Extrempunkten, wie bereits erwähnt, drei weitere Niveaus definiert, das „basale“, das „intermediäre“ und das „elaborierte“ Niveau.

- **„Basales Niveau“:** Eine Kompetenz ist bei diesem Niveau in ersten Ansätzen verfügbar. Dieses Niveau ist das erste, das auf das bereits beschriebene „Nullniveau“ folgt, welches durch das Fehlen jeglicher Kompetenz gekennzeichnet ist.¹⁸⁹ Das basale Niveau wird auch als „a-konventionell“ bezeichnet, *„insofern es gekennzeichnet ist durch eine Verfügung über Konzepte, Kategorien, Operationen und Verfahren historischen Denkens, die gerade nicht die gesellschaftlich entwickelten und üblichen Formen, sondern statt dessen situativ-eigene, spontan entwickelte und nicht zu Systematiken verbundene aufweisen.“¹⁹⁰*
- **„Intermediäres Niveau“:** Dieses Niveau folgt auf das basale Niveau und zeichnet sich dadurch aus, dass die idealtypischen Vollzüge des gesellschaftlich üblichen Umgangs mit Geschichte durch das Individuum möglich sind. Weiters sind dem historisch Denkenden die idealtypischen Ausprägungen der Kategorien und Konzepte verfügbar.¹⁹¹ Dieses Niveau wird in dem Sinn auch als „konventionell“ bezeichnet, *„als es dann gegeben ist, wenn der Denkende über die gesellschaftlich ausgeprägten und anerkannten Konzepte und Kategorien, Operationen und Verfahren verfügt und bereit ist, sich beim eigenen historischen Denken ihrer zu bedienen. Der historisch Denkende (...) ist in der Lage, die Konzepte in idealtypisch-*

¹⁸⁶ Vgl. KÖRBER (2007³): 417

¹⁸⁷ Vgl. Ebd.: 457

¹⁸⁸ Vgl. KÖRBER (2007³): 459

¹⁸⁹ Vgl. Ebd.: 458

¹⁹⁰ Ebd.: 459

¹⁹¹ Vgl. Ebd.: 458

*überspitzter Ausprägung zu verstehen und zu benutzen bzw. sich auf derart idealtypische Ausprägungen zu beziehen.*¹⁹²

- **„Elaboriertes Niveau“:** Auf dieser Niveaustufe wird der Umgang mit Geschichte und Vergangenheit bereits reflektiert vollzogen und es findet in hohem Maße auch Selbstreflexion statt.¹⁹³ Dieses Niveau wird auch als „trans-konventionell“ bezeichnet, *„insofern der historisch Denkende weiterhin über die konventionellen Konzepte, Kategorien und Operationen verfügt, aber nicht nur in der idealtypisch zugespitzten Form, sondern insofern er in der Lage ist, diese Konzepte als Konventionen zu erkennen, ihre Reichweiten und Grenzen einzuschätzen, sie selbstständig zu differenzieren und beim eigenen historischen Denken sich auch durch Abwandlung Kritik, Neuformung und Distanzierung ihrer zu bedienen und neue, eigene Konzepte aufzubauen.“*¹⁹⁴

Zwischen den einzelnen Niveaus gibt es, wie bereits erwähnt, Zwischenstufen:

- Zwischen „basalem“ und „intermediärem“ Niveau liegen weitere Stufen, die durch partielles und unsystematisches Verfügen über Konventionen des historischen Denkens gekennzeichnet sind. Diese Zwischenniveaus können durch verschiedene Anstöße zu Stande kommen, beispielsweise durch das explizite Suchen nach Konventionen, angeregt durch den Wunsch, das in der Gesellschaft übliche Verständnis zu erlangen.¹⁹⁵
- Zwischen „intermediärem“ und „elaboriertem“ Niveau liegen wiederum Zwischenniveaus, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die historisch Denkende bzw. der historisch Denkende die Konventionalität der eigenen Begriffe und Konzepte erkennt, jedoch nicht in der Lage ist, sie selbst zu überdenken. Diese Niveaus können auch durch verschiedene Prozesse erreicht werden, beispielsweise durch Kritik an Konventionalität. Dieses Niveau ist also durch die grundsätzliche Fähigkeit zur Kritik und Reflexion der eigenen Konventionen charakterisiert.¹⁹⁶

Kompetenzentwicklung ist allerdings nicht nur anhand des Erreichens höherer Niveaustufen der einzelnen Teilkompetenzen zu denken, sondern auch anhand einer zunehmenden Ausdifferenzierung von Kompetenzen. Beim vorliegenden Kompetenz-Strukturmodell beschränkt man sich allerdings darauf, die Kompetenzbereiche und die einzelnen dazu passenden Niveaustufen zu unterscheiden. Jedoch sollte im Umgang mit dem Kompetenzmodell nie darauf vergessen werden, dass gerade in

¹⁹² KÖRBER (2007³): 459-460

¹⁹³ Vgl. Ebd.: 459

¹⁹⁴ Vgl. Ebd.: 460

¹⁹⁵ Vgl. Ebd.

¹⁹⁶ Vgl. Ebd.: 461

den unteren Niveaustufen von Kompetenzen oftmals keine scharfe Trennung der einzelnen Kompetenzbereiche möglich ist.¹⁹⁷

Wichtig bei der Beschreibung der Kompetenzniveaus ist es, dass in der Pädagogik das alltagssprachlich gebrauchte Wort „Inkompetenz“ nicht gebräuchlich ist. Kompetenzen können nicht gar nicht vorhanden sein, sondern nur auf minimalster Stufe auf einem Basisniveau, von dem aus die Kompetenz weiterentwickelt werden kann. Da Menschen, die auf diesem basalen Niveau über eine Kompetenz verfügen, immer noch kompetent sind, ist der Terminus „Inkompetenz“ in diesem Zusammenhang nicht denkbar.¹⁹⁸ Dem liegt der Gedanke zu Grunde, dass historisch Denkende auf allen Niveaus über Kompetenzen verfügen, aber eben auf unterschiedlichen Niveaus und somit in qualitativ unterschiedlicher Form.¹⁹⁹

Basierend auf den oben beschriebenen Niveaustufen werden für den Schulunterricht oftmals von bildungspolitischen Institutionen Kompetenzgrade für die jeweiligen Altersstufen entwickelt, welche man als „Standards“ bezeichnet.²⁰⁰ Standards sind demnach Qualitätsmaßstäbe zur Bewertung von Schülerleistungen und stellen eine bildungspolitische Vorgabe dar. Die Standards geben an, inwieweit eine Kompetenz entwickelt bzw. eine Qualität vorhanden sein muss, um dafür eine bestimmte Prädikatur zu bekommen.²⁰¹ In Österreich formuliert diese Bildungsstandards das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) in Zusammenarbeit mit dem BMBF. Diese Standards, die konkret formulierte Lernergebnisse darstellen und somit die Kompetenzen repräsentieren, über die Schülerinnen und Schüler einer gewissen Altersstufe verfügen sollen, wurden bislang nur für Deutsch, Mathematik und Englisch formuliert, da die Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesen Fachbereichen auch bei internationalen Testungen wie PISA abgeprüft werden. Für die weiteren Unterrichtsfächer sind diese Standards jedoch schon in Entwicklung. Das heißt, für das Unterrichtsfach Geschichte wurden bislang keine speziellen Standards formuliert, jedoch ist der kompetenzorientierte Unterricht trotzdem rechtlich festgeschrieben.²⁰² Laut BIFIE geht es bei der Einführung der Standards darum, das schulische Lernen ergebnisorientierter zu gestalten und den Ist-Zustand der bei den Schülerinnen und Schülern verfügbaren Kompetenzen und den Soll-Zustand der Bildungsstandards abzugleichen. Dadurch sollen Bildungsstandards die Grundlage für individuelle Fördermaßnahmen sein. Für die regelmäßige

¹⁹⁷ Vgl. KÖRBER (2007²): 98-99

¹⁹⁸ Vgl. KÖRBER (2007): 65

¹⁹⁹ Vgl. KÖRBER (2007³): 461

²⁰⁰ BORRIES (2008): 217

²⁰¹ Vgl. HEIL (2010): 119

²⁰² Nähere Details dazu unter Punkt 5.

unabhängige Überprüfung der Bildungsstandards bei Schülerinnen und Schülern der 4. bzw. 8. Schulstufe ist ebenfalls das BIFIE zuständig.²⁰³

4. Operatoren

Operatoren wurden entwickelt, da herkömmliche Fragestellungen oftmals unspezifisch und undeutlich zu verstehen waren. Den Prüflingen war oftmals nicht klar, was genau von ihnen verlangt wird. Dies führte meist zu einer relativ oberflächlichen Bearbeitung von „W-Fragen“.

Operatoren werden *„verstanden als Verben, die bei den Schüler/innen relativ genau vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen zur Bearbeitung einer gestellten Aufgabe auslösen sollen“*.²⁰⁴ Das heißt, das Verständnis der Frage soll erleichtert werden, indem die Schülerinnen und Schüler bereits vor der Prüfungssituation mit Operatoren konfrontiert werden und üben, welche Operatoren welche Handlungen von ihnen verlangen. Dies soll in weiterer Folge nicht nur zur Eindeutigkeit von Aufgabenstellungen, sondern auch zu mehr Transparenz bei der Beurteilung führen. KÜHBERGER rät, vor allem für den Zeitraum des Einübens der Operatoren, Aufgabenstellungen, trotz der Verwendung von Operatoren, zusätzlich spezifizierende Erklärungen zu den erwarteten Arbeitsschritten beizufügen. Weiters rät er davon ab, ausschließlich Aufgaben zu stellen, die rein im Reproduktionsbereich liegen, da dadurch keine großartigen Denkprozesse und somit keine eigenständige geistige Leistung angeregt wird.²⁰⁵

²⁰³ <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (14.08.2014)

²⁰⁴ BMBF (2011): 15

²⁰⁵ Vgl. Ebd.: 15-16

Die zu verwendenden Operatoren wurden, in Anlehnung an die drei Niveaus von KÖRBER et al. (Basales, Intermediäres und Elaboriertes Niveau), in folgende drei Anforderungsbereiche gegliedert²⁰⁶:

„Anforderungsbereich I	<i>In diesem Bereich steht die Reproduktion im Mittelpunkt. Das Wiedergeben von Sachverhalten (u.a. auswendig gelerntes Fachwissen oder herausgearbeitete Inhalte aus Darstellungen) sowie ein rein reproduktives Nutzen von Arbeitstechniken (z.B. Benennen der Quellenart, Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung)</i>
Anforderungsbereich II	<i>In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten (Reorganisation) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge (Transfer) erfordern</i>
Anforderungsbereich III	<i>In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, ein-gesetzten [sic!] Methoden und gewonnen [sic!] Erkenntnissen (Reflexion) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und De-Konstruktionen) zu gelangen (Problemlösung).“²⁰⁷</i>

²⁰⁶ Vgl. BMBF (2011): 16

²⁰⁷ Ebd.

4.1. Operatoren des Anforderungsbereichs I (Reproduktion)

„Operator“	Intention des Operators	Beispiel
<i>(be)nennen</i>	<i>auflisten bzw. aufzählen ohne jede Erklärung / Wissen bzw. angelernte Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus bei-gefügt [sic!] Materialien herauslesen</i>	<i>z.B. Nenne mindestens vier totalitäre Diktaturen des 20. Jahrhunderts.</i>
<i>herausarbeiten</i>	<i>Zusammenhänge unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben</i>	<i>z.B. Arbeite die drei Beispiele heraus, anhand derer die Historikerin modernen Menschenhandel erklärt.</i>
<i>beschreiben</i>	<i>zentrale Sachverhalte (Kernaussagen, besondere Beispiele, Schwerpunkte etc.) aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material systematisch und logisch möglichst mit eigenen Worten wiedergeben</i>	<i>z.B. Beschreibe den Verlauf der Ost-West-Beziehungen zwischen 1945 und 1960.</i>
<i>Ermitteln</i>	<i>anhand von zur Verfügung gestellten Informationen Sachverhalte bzw. Zusammenhänge feststellen bzw. herausfiltern</i>	<i>z.B. Ermittle den höchsten Wert der Geburtenrate aus der vorliegenden Statistik zum 18. Jahrhundert.</i>
<i>zusammenfassen</i>	<i>Sachverhalte aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material unter Beibehaltung des Sinns auf das Wesentliche reduzieren bzw. komprimiert und strukturiert darlegen</i>	<i>z.B. Fasse die Lebensbedingungen der Arbeiter in Wien um 1900 zusammen.</i>

*auch: feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, definieren, wiedergeben*²⁰⁸

²⁰⁸ BMBF (2011): 17

4.2. Operatoren des Anforderungsbereichs II (Reorganisation und Transfer)

„Operator“	Intention des Operators	Beispiel
<i>analysieren</i>	<i>Sachverhalte oder Materialien kriteriengeleitet bzw. aspektgeleitet ergründen, untersuchen und auswerten</i>	<i>z.B. Analysiere die Grundzüge der nationalsozialistischen Europapolitik anhand der vorliegenden Quellen.</i>
<i>Erklären</i>	<i>Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel uvm.) einordnen und dies begründen</i>	<i>z.B. Erkläre anhand der Darstellung des französischen Historikers wesentliche Elemente des Merkantilismus.</i>
<i>vergleichen</i>	<i>Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen</i>	<i>z.B. Vergleiche die Gründe für die europäische Expansion ab 1500, die von den Historikern in ihren Darstellungen angeführt werden.</i>
<i>Auswerten</i>	<i>Informationen, Daten und Ergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen</i>	<i>z.B. Werte die verschiedenen Statistiken zur österreichischen Emigration um 1900 aus.</i>
<i>einordnen/ zuordnen</i>	<i>einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen begründeten Zusammenhang stellen</i>	<i>z.B. Ordne die bildliche Quelle in die faschistischen Geschlechtervorstellungen ein</i>

*auch: untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden*²⁰⁹

²⁰⁹ BMBF (2011): 18

4.3. Operatoren des Anforderungsbereichs III (Reflexion und Problemlösung)

„Operator“	Intention des Operators	Beispiel
<i>re-konstruieren/ erzählen/ darstellen</i>	<i>kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen</i>	<i>z.B. Rekonstruiere anhand der Quellen die Einstellung der Arbeiterschaft gegenüber den Großindustriellen.</i>
<i>de-konstruieren</i>	<i>kritisches Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegeben Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten)</i>	<i>z.B. Dekonstruiere die Darstellung Alexanders im Filmausschnitt hinsichtlich der ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften.</i>
<i>Beurteilen</i>	<i>innerhalb eines Zusammenhanges den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Urteilen, Vorschlägen etc. bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen</i>	<i>z.B. Beurteile, inwiefern sich das offizielle Österreich nach 1945 der NS-Vergangenheit stellte.</i>
<i>Bewerten</i>	<i>in kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen</i>	<i>z.B. Bewerte die von Bruno Kreisky und seinen Regierungen bevorzugten Maßnahmen hinsichtlich des Wirtschaftswachstums.</i>
<i>Erörtern</i>	<i>(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellungen) durch Pro- und Contra-argumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln</i>	<i>z.B. Erörtere den Sinn von staatlich verordneten Gedenk-/ Erinnerungstagen im 21. Jahrhundert.</i>

<i>interpretieren</i>	<i>Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde</i>	<i>z.B. Interpretiere die Karikatur vor dem Hintergrund der Ölkrisen der 1970er Jahre.</i>
-----------------------	---	--

*auch: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren*²¹⁰

²¹⁰ BMBF (2011): 19

5. Rechtliche Verankerung der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht

Im Folgenden wird die rechtliche Verankerung der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht kurz beleuchtet. Dabei werden zuerst die Prüfungsverordnung, das Schulunterrichtsgesetz und die Verordnung über abschließende Prüfungen an BHS näher betrachtet. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die Handreichungen und Grundlagenpapiere gegeben, die vom BMBF zu diesem Thema ausgegeben wurden. Abschließend werden die Lehrpläne der einzelnen Schultypen analysiert.

5.1. Schulunterrichtsgesetz

Im Schulunterrichtsgesetz sind folgende Bestimmungen zur Kompetenzorientierung enthalten:

§14 Abs.2: „Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen.“²¹¹

§17 Abs.1a: „Der zuständige Bundesminister hat für einzelne Schulstufen der in §1 genannten Schularten (Formen, Fachrichtungen) Bildungsstandards zu verordnen, wenn dies für die Entwicklung und Evaluation des österreichischen Schulwesens notwendig ist. Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen. Die individuellen Lernergebnisse zeigen das Ausmaß des Erreichens grundlegender, nachhaltig erworbener Kompetenzen auf. Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern. (...)“²¹²

Mit anderen Worten: Die Kompetenzorientierung im Unterricht ist im Schulunterrichtsgesetz fest verankert. Es müsste daher bereits jetzt flächendeckend kompetenzorientierter Unterricht an allen Schulen stattfinden.

²¹¹ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) BGBl. Nr. 472/1986 Fassung vom 28.07.2014

²¹² Ebd.

5.2. Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung BHS, Fassung vom 03.03.2015

In der Prüfungsordnung ist die Kompetenzorientierung in folgenden Paragraphen verankert:

§22. Abs. 1: „Im Rahmen der mündlichen Teilprüfung ist jeder Prüfungskandidatin und jedem Prüfungskandidaten im gewählten Themenbereich eine kompetenzorientierte, von einer Problemstellung ausgehende Aufgabenstellung, welche in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung gegliedert sein kann, schriftlich vorzulegen. Gleichzeitig mit der Aufgabenstellung ist erforderlichenfalls begleitendes Material beizustellen und sind die allenfalls zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Hilfsmittel vorzulegen.“²¹³

§23. Abs. 1: „In der unterrichtsfreien Zeit vor der mündlichen Prüfung können Arbeitsgruppen zur Vorbereitung auf die mündliche Prüfung eingerichtet werden. Die Vorbereitung in den Arbeitsgruppen hat bis zu vier Unterrichtseinheiten pro ein Prüfungsgebiet bildenden Unterrichtsgegenstand zu umfassen. In den Arbeitsgruppen sind die prüfungsrelevanten Kompetenzanforderungen im jeweiligen Prüfungsgebiet zu behandeln, Prüfungssituationen zu analysieren und lerntechnische Hinweise zur Bewältigung der Lerninhalte zu geben.“²¹⁴

Auch in dieser Verordnung für die abschließenden Prüfungen ist die Kompetenzorientierung der Aufgabenstellungen eindeutig festgehalten. Auch AMMERER und WINDISCHBAUER orientieren sich in ihren Empfehlungen, die unter Punkt 6.2. näher erläutert werden, an diesen Vorgaben.

Im Folgenden werden kurz die Maturafächer, die auf Geschichte bezogen sind, jedoch namentlich von den Bezeichnungen im Lehrplan, teilweise dementsprechend auch inhaltlich abweichen, erklärt.

In allen HTL kann man laut §26 Abs. 3 sowohl in „Geschichte und Politische Bildung“ als auch in „Geographie, Geschichte und Politische Bildung“, so wie es in der Fächerkombination an den HTL eigentlich unterrichtet wird, antreten.²¹⁵

In allen Höheren Lehranstalten für Mode kann man laut §29 Abs. 1 Z 3 sowohl in „Geschichte und Trendforschung“, was einen Fokus auf Modegeschichte legt, als auch in „Geschichte und Politische Bildung“, was eher dem „traditionellen“ Geschichtsunterricht entspricht, antreten.²¹⁶

²¹³ Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten) BGBl. II Nr.177/2012, Fassung vom 03.03.2015

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Ebd.

In den Handelsakademien ist das Maturafach laut §49 Abs. 1 Z 3 lit. d „Geschichte und internationale Wirtschafts- und Kulturräume“, was eine Verbindung von Geschichte und Geographie darstellt und auch als eigenes Fach in den 5. Jahrgängen²¹⁷ beide Fachgebiete vereint.²¹⁸

5.3. Handreichungen und Grundlagenpapier

Aus Platzgründen können hier nur zwei Handreichungen und ein Grundlagenpapier genauer analysiert werden. Es gibt zusätzlich zu den hier vorgestellten auch noch zwei weitere Handreichungen:

- BMUKK [Hrsg.] (2013): Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. Eigenverlag.²¹⁹
- BMUKK [Hrsg.]: Schulartenübergreifende Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Geographie, Geschichte und Politische Bildung einschl. Volkswirtschaftliche Grundlagen. 11. + 13. Schulstufe.²²⁰

5.3.1. Handreichung: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politische Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern. (AMMERER/WINDISCHBAUER 2011)²²¹

Diese Handreichung ist speziell für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, jedoch nicht speziell für die BHS verfasst worden. Sie enthält einen kurzen einführenden theoretischen Beitrag zum Thema Aufgabenstellungen im kompetenzorientierten Unterricht. Hier wird genauer auf die Unterschiede zwischen Lern- und Prüfungsaufgaben, auf gesetzliche Vorgaben (auch hinsichtlich der Kompetenzorientierung, die für die Sekundarstufe I bereits seit 2008 verbindlich ist), auf die Beschreibung der historischen und politischen Kompetenzen, die Operatoren der drei Anforderungsbereiche und auf die Formulierungskriterien kompetenzorientierter Aufgabenstellungen eingegangen. Zusätzlich gibt es Angaben zu weiterführender Literatur. In einem weiteren einführenden Beitrag zum Thema „Bilder im Unterricht“ wird die Wichtigkeit der Arbeit mit Bildern im Geschichtsunterricht als Teil der Quellenarbeit und somit der Methodenkompetenz

²¹⁷ Siehe Lehrplan in Kapitel 5.4.5.

²¹⁸ Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten) BGBl. II Nr.177/2012, Fassung vom 03.03.2015

²¹⁹

http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_25.03.2013.pdf (02.09.2014)

²²⁰

http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Broschuere_Geografie_....pdf (02.09.2014)

²²¹ https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=64434&pCurrPk=3902 (30.07.2014)

dargelegt. Es wird hier betont, wie wichtig es ist, den Jugendlichen das Instrumentarium für einen bewusst-kritischen Umgang mit Bildern aller Art zur Verfügung zu stellen. Es wird weiters betont, dass Bilder nicht der reinen Illustration historischer Sachverhalte dienen sollten, sondern diese tatsächlich kritisch beleuchtet werden müssen. Bilder werden hier als zusätzliche Quelle zu den schriftlichen dargestellt, da aus ihnen zusätzliche Vergangenheitspartikel erschlossen werden können, die aus den schriftlichen Quellen alleine oftmals nicht zu erschließen sind. Zusätzlich wird auch das Schema der historischen Bildanalyse nach PANOVSKY vorgestellt, an dem man sich auch im Unterricht orientieren kann. In diesem Artikel wird auch die Kompetenz der Bildanalyse auf den verschiedenen Niveaustufen (nach KÖRBER et al.) genau beschrieben. Bereits in diesem Artikel wird das theoretisch Dargelegte mit Aufgabenbeispielen genauer definiert und auch hier findet sich wiederum ein Hinweis auf weiterführende Literatur. Danach folgen Beispiele für Kompetenzdiagnoseaufgaben mit Bildern von unterschiedlichen Autoren. Inkludiert sind Aufgaben mit Comics, Fotografien, Herrschergemälden, Karikaturen, Plakaten und Rekonstruktionszeichnungen. Jeder Bildgattung ist jeweils ein Artikel gewidmet, der zu Beginn eine kurze theoretische Erläuterung beinhaltet, in der sich auch eine Übersicht befindet, mit welchen Aufgabenstellungen welche Kompetenzen gefördert werden können. Anschließend werden fertige Diagnoseaufgaben mit Quellenmaterial zur Verfügung gestellt, die man theoretisch eins zu eins für den Unterricht übernehmen könnte. Zusammenfassend ist zu sagen, dass diese Handreichung einen guten Überblick über das Thema „Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen mit Bildern“ gibt. Der Leserin bzw. dem Leser werden sowohl theoretische und rechtliche Grundlagen als auch fix fertige Beispiele zur Verfügung gestellt, die auch dann gut verständlich sind, wenn man sich mit dem Kompetenzmodell noch nicht eingehender auseinandergesetzt hat. Daher ist diese Handreichung ein gutes Grundlagenwerk.

5.3.2. Grundlagenpapier: Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen (BMUKK Juli 2012 – Auflage 5)²²²

Dieses Grundlagenpapier ist speziell für die berufsbildenden Schulen, jedoch nicht speziell für den Geschichtsunterricht verfasst worden, weshalb hier im Gegensatz zur vorherigen Handreichung eine fast ausschließlich theoretische Abhandlung vorliegt. In diesem Papier wird auch auf die rechtliche Situation eingegangen und erwähnt, dass es bereits seit 2004 Bildungsstandards für die BHS gibt und auch die Lehrpläne darauf abgestimmt werden, sowie im Schuljahr 2015/16 die kompetenzbasierte, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung eingeführt wird. Weiters wird auf die Entwicklung der Kompetenzorientierung sowie die Definition von Kompetenz Bezug genommen und diese kurz

²²² http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf
(30.07.2014)

erläutert. Im Folgenden werden auch lerntheoretische Grundlagen für die Kompetenzorientierung genauer beschrieben, darunter zum Beispiel Scaffolding, Coaching und Fading, intrinsische vs. extrinsische Motivation. Zusätzlich werden auch Hinweise dazu gegeben, wie diese Dinge im Unterricht umgesetzt werden können. Ein eigenes Kapitel wird eigens der Unterrichtsplanung, beginnend beim Schulorganisationsgesetz bis hin zur Evaluation im Lehrerinnen- und Lehrerteam bzw. bei den Schülerinnen und Schülern, gewidmet. Hier wird immer wieder darauf hingewiesen, dass ein lernerzentrierter Ansatz im Unterricht unumgänglich für kompetenzorientierten Unterricht ist. Diese Erläuterungen sind auch speziell hilfreich für Anfängerinnen und Anfänger im Lehrberuf, da zusätzlich auch noch Kriterien des kompetenzorientierten Unterrichts angeführt und die Prinzipien der passenden Unterrichtsplanung genauer erläutert werden. Auch in diesem Grundlagenpapier sind Unterrichtsbeispiele vorhanden, jedoch nur auf die jeweiligen Fachbereiche der BHS abgestimmt. Für den Geschichtsunterricht ist somit kein Beispiel vorhanden. Durch das Lesen der Unterrichtsbeispiele aus den anderen Fächern bekommt man dennoch eine Idee davon, was kompetenzorientierter Unterricht meint. Abschließend wird auch noch der Beurteilung ein eigenes Kapitel gewidmet, indem auch neue Formen und neue Kriterien der Beurteilung angesprochen werden, wie beispielsweise das Portfolio. Kritisch anzumerken ist bei diesem Grundlagenpapier, dass auf den ersten Blick zu sehen ist, dass wirtschaftliche Interessen hinter der Kompetenzorientierung im Unterricht stehen. Das Vokabular ist eher unglücklich gewählt, da man Dinge wie „Meilensteine“ und „Zielvereinbarungen“ aus dem Projektmanagement, nicht aber aus der Pädagogik kennt. Auch Beurteilungsraster, die die soziale und emotionale Kompetenz „bewerten“ (was an sich schon eher grotesk erscheint), muten eher wie Inventurlisten als wie individuelles und personenzentriertes Feedback (wie dies im Grundlagenpapier empfohlen wird) an. Dass bereits länger tätige aber auch junge Lehrer, die einen Unterschied zwischen der Schule, in der es um Menschen geht und der Wirtschaft, in der es hauptsächlich um Geld geht, ausmachen, aufgrund solcher Grundlagenpapier auf die Barrikaden gehen und sich mit der Kompetenzorientierung im Unterricht nicht wirklich anfreunden wollen, ist verständlich.

5.3.3. Die Kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (BMBF 2011)²²³

In dieser Handreichung geht es konkret um die neue Reife- und Diplomprüfung im Fach Geschichte, allerdings im AHS-Bereich. Für den BHS-Bereich besteht bis dato kein Äquivalent. Interessant ist bei dieser Handreichung sicherlich auch das Erscheinungsjahr 2011, vor allem in Hinblick auf die unter Punkt 8.3. folgende Auswertung der geführten Interviews.

²²³ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf (25.08.2014)

Bereits im einführenden Beitrag wird erklärt, was Sinn und Zweck dieser Handreichung ist, nämlich die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht und bei der Ausarbeitung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen. Weiters wird darauf hingewiesen, wer den Leitfaden erstellt hat und was der Begriff „Kompetenzorientierung“ bedeutet. Sehr gut wird in diesem Beitrag dargestellt, aus welchen Komponenten eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung zu bestehen hat, dass hier auch Dinge berücksichtigt werden müssen, die so nicht im Unterricht behandelt wurden und jede Aufgabenstellung immer eine Quelle zu beinhalten hat. Außerdem wird relativ eindeutig erklärt, wie viele Themenpools für die Reifeprüfung (an den AHS) vorzubereiten sind und aus welchen Bereichen die Aufgaben zu erstellen sind, welche in einem späteren Beitrag auch noch ausdifferenziert werden. Darüber hinaus wird hier auch geraten, Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts mit Operatoren zu konfrontieren, damit sie diese bis zur Matura verstanden haben. In den weiteren Beiträgen werden die historischen und politischen Kompetenzen und die Operatoren mit den verschiedenen Anforderungsbereichen genau erklärt. Hierbei werden auch die Vorzüge der Operatoren gegenüber den W-Fragen relativ schlüssig erläutert. Ein abschließender Beitrag beschäftigt sich mit den Bereichen, aus denen die möglichen Themen für die Pools, die für die Reifeprüfung erstellt werden müssen, kommen können und führt sogar 46 Themenvorschläge an. Die restliche Handreichung besteht aus Beispielaufgaben, die teilweise mehr und teilweise weniger geglückt sind, da beispielsweise gleich die erste Teilaufgabe der ersten Aufgabenstellung mit einer W-Frage formuliert ist.

In diesem Papier scheint es eher unglücklich, dass sich einige Tippfehler, als auch Fehler bei der Verwendung von Operatoren eingeschlichen haben. Gerade bei einem Papier für Lehrende sollte beides nicht vorkommen. Und in einem Papier, das die richtige Verwendung von Operatoren erklären soll, ist es umso problematischer, dass genau hier Fehler passieren und das gesamte Papier offenbar nicht ausreichend korrekturgelesen wurde. Denn genau solche Dinge führen in weiterer Folge zu vermehrten Missverständnissen und verständlichem Unmut in der Lehrerinnen- und Lehrerschaft. Im einführenden Beitrag wird auch auf allgemeine Leitfäden des Ministeriums hingewiesen, die die Lehrenden zusätzlich zu diesem Papier zu Rate ziehen sollen. Als Quelle wird jedoch lediglich die allgemeine Adresse des Ministeriums angegeben, anstatt einer genauen URL, unter der die Leitfäden sofort zu finden sind. Auch dies erscheint eher wenig durchdacht, da die Seite des Ministeriums sehr unübersichtlich ist. Weiters ist anzumerken, dass innerhalb der Handreichung mit unterschiedlichen Definitionen von Kompetenz gearbeitet wird, die teilweise sogar ohne Quellenverweise auskommen (beispielsweise im einführenden Beitrag). Auch dies trägt sicherlich maßgeblich zu Verwirrung bei.

Zusammenfassend ist zu dieser Handreichung zu sagen, dass trotz oben genannter Mängel dennoch viele gute und eindeutige Erklärungen und Beispiele vorhanden sind, durch die Lehrende einen guten

Eindruck davon gewinnen können, wie kompetenzorientierter Unterricht und die Aufgaben der neuen Reifeprüfung aussehen sollen und warum die Umstellung von der reinen Wissensebene auf eine Anwendungsebene stattfindet. Auch wenn dieses Papier grundsätzlich für den AHS-Bereich geschrieben wurde, ist es dennoch auch für den BHS-Bereich gut anwendbar, da man die Vorgaben zwar wahrscheinlich nicht zu hundert Prozent übernehmen kann, sie jedoch gut als Richtwert verwendbar sind.

5.4. Lehrpläne

Die Lehrpläne der BHS sind hinsichtlich des Geschichtsunterrichts ein sehr heterogenes Feld. Dies beginnt schon bei der Benennung des Unterrichtsfachs, bei der es im Bereich der BHS folgende sieben Varianten gibt (in Klammer sind jeweils die Schultypen angegeben, bei denen diese Bezeichnung verwendet wird):

- Geschichte und Kultur (Höhere Lehranstalt für Tourismus, Höhere Lehranstalt für Mode und Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe)
- Geschichte und Politische Bildung (Höhere Lehranstalt für Land- und Forstwirtschaft und manche Höhere technische Lehranstalten)
- Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Handelsakademie)
- Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) (Handelsakademie für Berufstätige)
- Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (Handelsakademie)
- Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung (Höhere Lehranstalt für Kindergartenpädagogik)
- Geographie, Geschichte und Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftlicher Grundlagen (manche Höhere Technische Lehranstalten)

Im Folgenden werden die Lehrpläne der einzelnen Schultypen, gebündelt nach der eben genannten Fachbenennung, hinsichtlich der Vorschriften zur historischen und politischen Kompetenzorientierung untersucht.

5.4.1. Geschichte und Kultur

Die Lehrpläne folgender BHS weisen den Geschichtsunterricht als „Geschichte und Kultur“ aus und sind ident, was die Vorgaben der historischen Kompetenzorientierung betrifft.

- Höhere Lehranstalt für Tourismus (Geschichte und Kultur)²²⁴
- Höhere Lehranstalt für Mode (Geschichte und Kultur)²²⁵

²²⁴ BGBl. II – Aufgegeben am 25. August 2006 – Nr. 320: 18

²²⁵ BGBl. II – Ausgegeben am 07. Oktober 2009 –Nr. 324: 14-15

- Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Ausbildungszweig Kultur- und Kongressmanagement (Geschichte und Kultur)²²⁶
- Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Ausbildungszweig Sozialmanagement (Geschichte und Kultur)²²⁷
- Höhere Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation (Geschichte und Kultur)²²⁸
- Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Ausbildungszweig Kommunikation und Mediendesign (Geschichte und Kultur)²²⁹
- Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Ausbildungszweig Umwelt und Wirtschaft (Geschichte und Kultur)²³⁰

Hier sind nur einige wenige fachspezifische Ausnahmen (wie z.B. die historische Entwicklung und Bedeutung von Kleidung in der Modeschule) festzumachen, die sich jedoch nur auf Inhalte und nicht auf die Kompetenzen beziehen.

In den Bildungs- und Lehraufgaben dieser Lehrpläne finden sich bereits eindeutige Hinweise auf die Vorschreibung von kompetenzorientiertem Unterricht, die hier am Beispiel des Lehrplans der höheren Lehranstalt für Tourismus erläutert werden soll.

Dort heißt es beispielsweise: *„(...) historisches Wissen (...) für politisches und soziales Handeln nutzen können.“* Dies spricht sowohl die historische Methoden- und Orientierungskompetenz als auch die politische Handlungskompetenz an.

Weiters heißt es dort: *„Veränderungen der Lebenssituation und der Geschlechterrollen im Laufe der geschichtlichen Entwicklung (...) kritisch beurteilen können.“* Und *„(...) zur interkulturellen Begegnung fähig und bereit sein.“*²³¹

Diese Formulierungen zielen auf die historische Sach- und Orientierungskompetenz ab. Weiters ist hier auch wiederum die politische Handlungskompetenz, hinsichtlich der interkulturellen Begegnung, integriert, wenn man davon ausgeht, dass bei interkulturellen Begegnungen unterschiedliche politische Meinungen aufeinandertreffen.

²²⁶ BGBl. II – Ausgegeben am 13. Juni 2006 – Nr. 225: 13

²²⁷ http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1234_HLW_AZSozialmanagement2007.pdf : 10 (28.08.2014)

²²⁸ GZ 17.024/33-II/4a/01: 13

²²⁹ http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1134_SV%20-%20HLW%2C%20AZ%20Kommunikation%20und%20Mediendesign.pdf : 10 (28.08.2014)

²³⁰ BGBl. II – Ausgegeben am 20. Juni 2008 – Nr. 215: 12

²³¹ BGBl. II – Ausgegeben am 5. August 2006 – Nr. 320: 18

Es gibt auch zusätzliche Hinweise auf die historische als auch die politische Methoden-, und Sachkompetenz, sowie auf die historische Orientierungskompetenz die wie folgt lauten:

„Informationen, die für das Verständnis der gegenwärtigen Weltlage (...) erforderlich sind, beschaffen und auswerten können.“ Und „aktuelle politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Situationen und Vorgänge unter Heranziehung historischer Modelle analysieren und kritisch beurteilen können.“²³²

Auch die politische Urteilskompetenz wird hier angesprochen, wenn es um die kritische Beurteilung aktueller politischer Vorgänge und Situationen geht.

Die historische Fragekompetenz wird in diesen Lehrplänen zwar nicht explizit erwähnt, da sie jedoch Anstoß für alle oben genannten Handlungen ist und am Beginn jedes historischen Denkprozesses steht, kann diese Kompetenz als den Formulierungen immanent angesehen werden.

Es gibt auch noch weitere Hinweise auf die politischen Kompetenzen. So heißt es zum Beispiel:

„Zur aktiven Teilnahme am öffentlichen und kulturellen Leben und zur Übernahme von politischer und sozialer Verantwortung fähig sein.“ Dies ist ein Hinweis auf die politische Handlungskompetenz, da es bei dieser Kompetenz vor allem um die Teilnahme an politischen Prozessen geht, die immer mit Verantwortung einhergeht. Und auch in folgender Passage wird wiederum auf die politische Handlungskompetenz verwiesen: *„Die demokratischen Prinzipien bejahen, zur interkulturellen Begegnung und zur friedlichen Konfliktkultur fähig und bereit sein.“*

5.4.2. Geschichte und Politische Bildung

Die Lehrpläne folgender BHS weisen den Geschichtsunterricht als „Geschichte und Politische Bildung“ aus und sind, was die Vorgaben der historischen und politischen Kompetenzorientierung betrifft, auch weitestgehend mit den bereits erläuterten Lehrplänen oben genannter Schulrichtungen, die den Geschichtsunterricht als „Geschichte und Kultur“ definieren, ident, weshalb diese hier nicht noch einmal extra aufgeführt werden sollen.

- Höhere Lehranstalt für Land- und Forstwirtschaft (Geschichte und Politische Bildung)²³³
- Höhere Lehranstalt für Bautechnik (Geschichte und Politische Bildung)²³⁴
- Höhere Lehranstalt für Bautechnik - Holzbau (Geschichte und Politische Bildung)²³⁵
- Höhere Lehranstalt für Betriebsmanagement (Geschichte und Politische Bildung)²³⁶

²³² BGBl. II – Ausgegeben am 5. August 2006 – Nr. 320: 18

²³³ BGBl. II – Ausgegeben am 16. August 2004 – Nr. 331: 9-10

²³⁴ BGBl. II – Ausgegeben am 14. Oktober 1997 – Nr. 302: 8-9

²³⁵ http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL_Anlage1.pdf : 10 (28.08.2014)

- Höhere Lehranstalt für Chemie (Geschichte und Politische Bildung)²³⁷
- Höhere Lehranstalt für Chemie – Chemie-Informatik (Geschichte und Politische Bildung)²³⁸
- Höhere Lehranstalt für Chemieingenieurwesen (Geschichte und Politische Bildung)²³⁹

5.4.3. Wirtschafts- und Sozialgeschichte

Im Lehrplan der Handelsakademie wird der Geschichtsunterricht als „Wirtschafts- und Sozialgeschichte“ bezeichnet. Dieser Lehrplan ist gänzlich anders als die bereits beschriebenen Lehrpläne, da man sich hier bereits explizit auf die historischen Kompetenzen bezieht und diese sogar benennt. Zu erwähnen ist hier auch, dass ab dem Schuljahr 2014/15 ein neuer Lehrplan für die Handelsakademie in Kraft getreten ist. Dieser Lehrplan soll jedoch hier nicht analysiert werden, da die Interviews im Herbst 2014 geführt wurden und die Lehrenden daher von ihrer Unterrichtspraxis, die unter Vorgabe des alten Lehrplanes stattgefunden hat, berichten.

In den Bildungs- und Lehraufgaben dieses Lehrplans steht zum Beispiel:

„Systematisches und sachadäquates, längerfristig verfügbares Wissen von bedeutsamen Geschehnissen der Vergangenheit und Deutungsachsen der Geschichte, historischen Begriffen, Theorien, Zusammenhängen und ihren Erklärungsmodellen und -konzepten aufbauen können (Sachkompetenz)“

„Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Beziehung setzen, Kontinuitätsvorstellungen entwickeln und ihr Geschichtsbewusstsein sowie ihr Verständnis gegenwärtiger Entwicklungen reflektieren können (Orientierungskompetenz)“

„Fragen zur Vergangenheit und zur Geschichte selbstständig formulieren und beantworten können, um sich aus der Selbstverständlichkeit der Historizität zu lösen und selbstreflexiv mit Vergangenheit und Geschichte umgehen können (Fragekompetenz)“

„Informationen recherchieren und analytische Instrumente und Verfahren anwenden können (Methodenkompetenz) sowie Quellen (Texte, Bilder, Filme usw.) als Grundlage der Rekonstruktion von Vergangenheit in ihrer Vielschichtigkeit erkennen und in angemessene historische Kontexte stellen können (Rekonstruktionskompetenz)“

²³⁶ BGBl. II – Ausgegeben am 14. Oktober 1997 – Nr. 302: 8-9

²³⁷ Ebd.: 8-9

²³⁸ http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL_Anlage1.pdf : 10 (28.08.2014)

²³⁹ BGBl. II – Ausgegeben am 14. Oktober 1997 – Nr. 302: 8-9

„Die Instrumentalisierung und die Deutungskonzepte von Geschichte erkennen, um die entsprechend der Eigenlogik der Darstellungsform konstruierte Einheit auflösen können (Dekonstruktionskompetenz)“²⁴⁰

Zusätzlich findet sich sogar im Basislehrstoff ein Hinweis auf Kompetenzorientierung, da es dort heißt:

„Forschungsmethoden; Periodisierung; Quellenkritik, Text- und Bildanalyse. (Re- und De-)Konstruktion von Geschichten; Sinnbildung von Geschichte und Orientierung in der Gegenwart.“²⁴¹

Hinsichtlich der politischen Kompetenzen gibt es einen Absatz in diesem Lehrplan, der im Prinzip alle vier Kompetenzbereiche erwähnt, jedoch nicht so explizit benennt, wie dies bei den historischen Kompetenzen der Fall ist. In diesem Absatz heißt es:

„Im Sinne der politischen Bildung demokratische, den Werten der Menschenrechte verpflichtete, Grundhaltung lernen (Anm. Sachkompetenz), zu aktiver Teilnahme am öffentlichen Geschehen fähig werden (Anm. Handlungskompetenz) und auf der Basis von reflektierter Identität die Bereitschaft zur unvoreingenommenen Begegnung und Auseinandersetzung mit Fremden und Fremdem entwickeln (Anm. Urteils- und Handlungskompetenz) sowie Missbrauch von Macht, Rechtsnormen und politischen Institutionen erkennen und diesem begegnen können (Anm. Urteils-, Methoden- und Sachkompetenz).“

Um die oben erwähnten Handlungen setzen zu können, ist es notwendig, Grundkonzepte, wie Demokratie, Menschenrechte, Macht etc., die im Bereich der Sachkompetenz verankert sind, zu kennen. Diese Kompetenz wird daher nicht ausführlich erwähnt, ist diesen Ausführungen aber inhärent, da sie die Grundlage darstellt.

Dieser Lehrplan ist mit Sicherheit der komplexeste Lehrplan unter den Lehrplänen der BHS und auch derjenige, der am besten auf das FUER-Kompetenzmodell abgestimmt ist.

5.4.4. Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte)

Im Lehrplan der Handelsakademie für Berufstätige, wird der Geschichtsunterricht als Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) bezeichnet und beginnt thematisch erst in der Zwischenkriegszeit (1918). Hinsichtlich der Kompetenzen gleicht dieser Lehrplan exakt dem Lehrplan der „normalen“ Handelsakademie²⁴², außer dass die explizite Erwähnung der Quellenkunde bzw. Quellenkritik, wie

²⁴⁰ BGBl. II – Ausgabe am 19. Juli 2004 – Nr. 291: S. 21

²⁴¹ Ebd.: 21

²⁴² Siehe Kapitel 5.4.3.

diese im Basislehrstoff der Handelsakademie verankert ist, und der Hinweis auf die politischen Kompetenzen gänzlich fehlen.²⁴³

5.4.5. Internationale Wirtschafts- und Kulturräume

In der Handelsakademie besteht der Sonderfall, dass Geschichte alleine nicht als Maturagegenstand genommen werden kann, sondern nur in Verbindung mit „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ (IWK), was nur im Maturajahr unterrichtet wird. Aus diesem Grund werden die diesbezüglichen Lehrplanbestimmungen hier ebenfalls kurz beleuchtet.

Der IWK Lehrplan ist stark kompetenzorientiert, da in den Bildungs- und Lehraufgaben ständig von „Anwendung“, „Handlung“ und „Beurteilung“ bzw. „Bewertung“ die Rede ist. So geht es in diesem Lehrplan eindeutig um Methodenkompetenz wenn es heißt *„Informationen, Daten und Quellen selbstständig recherchieren, diese aufgabengerecht aufarbeiten und präsentieren können“*.²⁴⁴

Weiters geht es um Orientierungskompetenz wenn geschrieben steht:

„- Themen der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur analysieren und verstehen, um politisch, sozial und ökologisch verantwortungsbewusst in Beruf und Alltag, in der Öffentlichkeit und im Privatleben handeln zu können. (...)
- kulturelle Traditionen und deren Einfluss auf Wirtschaft, Gesellschaft und Politik beschreiben“
- die Chancen und Risiken der globalen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungen beurteilen können.
- kontroverse Positionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft verstehen und bewerten
*- aus der Kenntnis der Vielfalt der Kulturen, Lebens- und Wirtschaftsweisen Toleranz und Verständnis für fremde Kulturen und Lebensweisen vertiefen und diese zur Grundlage alltagsrelevanten Handelns machen können“*²⁴⁵

Sach- und Fragekompetenz sind alle diesen Formulierungen natürlich inhärent, da man beispielsweise nur kontroverse politische und wirtschaftliche Haltungen verstehen und bewerten kann, wenn man weiß, was sich hinter Konzepten wie „Marktwirtschaft“ und „Planwirtschaft“ oder „Sozialismus“ und „Liberalismus“ versteckt.

²⁴³ BGBl. II Nr. 283/2006 vom 28. Juli 2006, Anlage A1B: S. 17

²⁴⁴ BGBl. II – Ausgegeben am 19. Juli 2004 – Nr. 291: S. 25

²⁴⁵ BGBl. II – Ausgegeben am 19. Juli 2004 – Nr. 291: S. 25

Eine starke Ausrichtung an den Anforderungsbereichen II und III ist in diesem Lehrplan ebenfalls zu sehen²⁴⁶, was für verstärkte Kompetenzorientierung spricht, da nur in diesen Bereichen tatsächlich Kompetenzen, die über den Reproduktionsbereich hinausgehen, gefordert werden.

5.4.6. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung

Der Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik weist das Unterrichtsfach Geschichte als „Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung“ aus. Auch in diesem Lehrplan wird eindeutig auf die Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht hingewiesen, jedoch wird diese nicht so klar benannt, wie im Lehrplan der Handelsakademie. Auch bei dieser Schulart ist zu erwähnen, dass mit dem Schuljahr 2013/14 ein neuer Lehrplan in Kraft getreten ist, der in der vorliegenden Arbeit aber wieder nicht analysiert werden soll, da dieser Lehrplan erst sehr kurze Zeit gilt und die Schilderungen der Interviewten sich auf einen längeren Zeitraum beziehen.

In diesem Lehrplan heißt es zum Beispiel in den Bildungs- und Lehraufgaben:

„Zwischen historischen und politischen Fakten und deren Interpretation differenzieren können.“²⁴⁷

Diese Formulierung zielt auf die Methodenkompetenz ab. Weiters wird auf historische Orientierungskompetenz, auf die historische und politische Sach- und Methodenkompetenz, sowie auf die politische Handlungskompetenz Bezug genommen, wenn es heißt:

„Gegenwärtige soziale und politische Situationen durch das Wissen um ähnliche oder unterschiedliche Situationen in vergangenen Zeiten besser bewältigen können.“ Und „durch das Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen, sozialer Gruppen und individueller Lebensweisen integrativ wirken können.“²⁴⁸

Zusätzlich wird auch die politische Handlungskompetenz extra erwähnt, wenn es heißt:

„Als verantwortungsbewusste und mündige Menschen sich in die Welt von heute einbringen und diese mitgestalten können.“ Und „Auf Grund der Kenntnis ihrer politischen Rechte und Pflichten fähig sein, am öffentlichen und kulturellen Leben teilzunehmen und als erwachsene Frauen und Männer sowohl politische als auch soziale Verantwortung zu tragen.“ Und „Durch das Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen, sozialer Gruppen und individueller Lebensweisen integrativ wirken können.“

Darüber hinaus heißt es zur historischen und politischen Methodenkompetenz sowie zur politischen Urteilskompetenz auch noch bei den Didaktischen Grundsätzen:

²⁴⁶ Siehe Kapitel 4.

²⁴⁷ BGBl. II – Ausgegeben am 12. August 2004 – Nr. 327: S. 42

²⁴⁸ Ebd.: 42

„Die Verwendung von unterschiedlichen Quellen und deren kritische Beurteilung ist unerlässlich.“²⁴⁹

Weiters ist auch noch die historische und politische Sachkompetenz (allerdings nur im Genderkontext) vorgeschrieben, da geschrieben steht:

„Erkennen, dass Geschlechterrollen und -verhältnisse im historischen und kulturellen Konnex unterschiedlich definiert und veränderbar sind.“²⁵⁰

Außerdem wird auch noch die historische Orientierungs- und Fragekompetenz bei den Didaktischen Grundsätzen erwähnt:

„Einerseits sollen historische Vorgänge unter Beachtung ihrer Auswirkungen auf die Welt von heute betrachtet, andererseits sollen ausgehend von Ereignissen der Gegenwart deren Ursachen aufgezeigt werden.“²⁵¹

Abschließend wird in den Didaktischen Grundsätzen auch noch erneut auf die politische Handlungs- und Methodenkompetenz hingewiesen:

„Politische Verhaltensweisen sollen den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden und ihnen Orientierungshilfe für persönliches politisches und soziales Engagement geben.“

5.4.7. Geographie, Geschichte und Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftlicher Grundlagen²⁵²

In den Lehrplänen der Höheren Lehranstalt für Biomedizin- und Gesundheitstechnik und der Höheren Lehranstalt für Chemieingenieure wird das Unterrichtsfach Geschichte als „Geographie, Geschichte und Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftlicher Grundlagen“ ausgewiesen. Dieser Lehrplan ist besonders interessant, da hier im Prinzip vier separate Unterrichtsfächer zu einem zusammen gezogen wurden (vermutlich aufgrund von Einsparungsmaßnahmen). Da diesem Unterrichtsfach trotzdem lediglich zwei Wochenstunden über vier Schuljahre hinweg zur Verfügung stehen ist vorzusehen, dass der Stundenumfang der den einzelnen Fachgebieten gewidmet werden kann, entsprechend gering ist.²⁵³

In diesen Lehrplänen gibt es folgende Hinweise auf die historische Kompetenzorientierung, wenn es unter anderem heißt:

²⁴⁹ BGBl. II – Ausgegeben am 12. August 2004 – Nr. 327: S. 42

²⁵⁰ Ebd.: 42

²⁵¹ Ebd.: 42

²⁵² BGBl. II – Ausgegeben am 7. September 2011 – Nr. 300: S. 15

²⁵³ BGBl. II – Ausgegeben am 7. September 2011 – Nr. 300: S.1

„Die Schülerinnen und Schüler kennen die Grundlagen und Ziele der historischen Arbeit, können historische Methoden anwenden sowie historische Ereignisse begründet Epochen zuordnen und wissen Bescheid über unterschiedliche zeitliche Verlaufsformen (Orientierung in der Zeit).“

„Die Schülerinnen und Schüler kennen die Bedeutung historischer politischer Entwicklungen und Konflikte für die Gegenwart und ihre eigene Identität (Politische Geschichte)“.²⁵⁴

Die erste Formulierung zielt vor allem auf Methoden- und Orientierungskompetenz und teilweise auch auf die Sachkompetenz ab (wenn es um den Epochenbegriff geht). Die zweite Formulierung weist wiederum auf die Orientierungskompetenz hin, auch in Verbindung mit der Politischen Bildung. Auch in diesem Lehrplan wird die Fragekompetenz nicht eigens angeführt, kann aber wieder als den oben genannten Formulierungen immanent angesehen werden, da sie, wie bereits erwähnt, am Beginn jedes historischen Denkprozesses steht.

Hinsichtlich der politischen Kompetenzen gibt es folgende Vorgaben:

„Die Schülerinnen und Schüler können die Geschichte der wichtigsten Akteurinnen und Akteure sowie Bewegungen charakterisieren sowie zu den deren aktuellen Zielen und Umsetzungen begründet Stellung nehmen.“ (Politische Sach- und Urteilskompetenz)

„Die Schülerinnen und Schüler können die Strukturen und Funktionsweisen des österreichischen politischen Systems erklären und sind befähigt, sich aktiv auf Basis der Bürger- und Menschenrechte am politischen Geschehen zu beteiligen.“ (Politische Methoden-, Sach- und Handlungskompetenz)

„Die Schülerinnen und Schüler können den Beitrag der Medien zur Politikgestaltung einschätzen sowie politikrelevante Medienerzeugnisse auf ihre Intention hin kritisch beurteilen.“ (Politische Methoden- und Urteilskompetenz)

5.4.8. Conclusio zu den Lehrplänen

Aus der vorangehenden Lehrplananalyse ist recht klar ersichtlich, dass zwar viele Schulen, wenn es um die Kompetenzorientierung geht, theoretisch gleiche Vorgaben für das Fach Geschichte haben, da sie sich alle mehr oder weniger explizit auf die vier historischen und die vier politischen Kompetenzen beziehen, dass die Formulierungen der Vorgaben jedoch trotzdem sehr heterogen sind.

Alleine die unterschiedlichen Benennungen des Fachs lassen annehmen, dass in den unterschiedlichen Schulen äußerst unterschiedlicher Geschichtsunterricht stattfinden müsste. Trotzdem beziehen sich im Endeffekt alle Schulen in ähnliche Art und Weise auf die vier historischen

²⁵⁴ BGBl. II – Ausgegeben am 7. September 2011 – Nr. 300: S.16

und die vier politischen Kompetenzen und schreiben diese mehr oder weniger spezifiziert als Bildungs- und Lehrziel vor. Die Frage ist, ob eine derartig heterogene Ausformulierung der Kompetenzbereiche überhaupt notwendig ist. Eine einheitliche Formulierung bei allen BHS würde wahrscheinlich zu mehr Transparenz bei den Lehrplanvorgaben führen.

5.5. Resümee

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es alleine aufgrund der Veröffentlichungen des BMBF ein Leichtes ist, sich als Lehrperson zum Thema Kompetenzorientierung eingehend zu informieren und die entsprechenden Lehrplanvorgaben umzusetzen. Sollten trotz eingehenden Studiums dieser Veröffentlichungen noch Unklarheiten bestehen, gibt es ausreichend Hinweise zu weiterführender Literatur. Sollte man dann jedoch noch eine erweiternde Fortbildung zu diesem Thema benötigen, gibt es speziell für die BHS leider kein großes Angebot.²⁵⁵ Offensichtlich gab es hier jedoch in der Vergangenheit, teilweise auch schulintern, ein ausreichend großes Angebot.²⁵⁶ Von dieser Analyse der vorliegenden Informationsmöglichkeiten ausgehend, steht einer flächendeckenden Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht im Grunde nichts im Weg.

²⁵⁵ http://wwwp1-ftp.kphvie.ac.at/BMHS_Journal/index.html 02.03.2015

²⁵⁶ MITTNIK (2014): 26

6. Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung

Die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung wird in den AHS im Schuljahr 2014/15 und in den BHS ein Jahr später eingeführt.²⁵⁷ Ziel der Umstellung des Maturamodus ist eine langfristige Qualitätssteigerung des österreichischen Bildungswesens im Sekundarbereich. Die neue Reife- und Diplomprüfung gewährleiste – so das BIFIE – demnach:

- *„Höchstmögliche Transparenz und Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen*
- *Objektivität, Vergleichbarkeit und somit Fairness der Beurteilungsverfahren*
- *Die nachhaltige Absicherung von Kompetenzen*
- *Zuverlässige Aussagen über tatsächlich erworbenes Wissen und Können*
- *Erhöhte Studierfähigkeit*
- *Die europaweite Vergleichbarkeit von Abschlüssen*
- *Die Vereinfachung und Vereinheitlichung von Bestimmungen.*“²⁵⁸

Das BMBF weist ferner darauf hin, dass die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung der europäischen Standardisierung von abschließenden Qualifikationen entspricht (entsprechend der Qualitätsrahmen EQR und NQR). Zusätzlich gibt es bei der neuen Matura eine Balance zwischen freien Arbeitsformen (vorwissenschaftliche Arbeit [VWA] bzw. Diplomarbeit), sowie standardisierten Prüfungen.²⁵⁹

Durch die Umstellung der Matura soll laut Bifie eine stärkere und nachhaltigere Ergebnisorientierung im Unterricht herbeigeführt werden. Folgende Bestandteile sind bei der neuen Reife- und Diplomprüfung vorgesehen:

- *„eine vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) an AHS bzw. eine im Team zu erstellende Diplomarbeit an BHS und deren Präsentation*
- *Drei oder vier (schriftliche) Klausuren, davon standardisiert: Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch (Unterrichtssprache), Mathematik (AHS) bzw. Angewandte Mathematik (BHS), Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Griechisch und Latein*
- *Zwei oder drei mündliche Prüfungen*“²⁶⁰

²⁵⁷ <https://www.bifie.at/srdp> (16.09.2014)

²⁵⁸ Ebd. (24.02.2015)

²⁵⁹ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html (24.02.2015)

²⁶⁰ Ebd. (24.02.2015)

6.1. Ablauf der standardisierten Reife- und Diplomprüfung

Die Aufgabenstellungen der Fächer, die nicht standardisiert geprüft werden, werden nach wie vor am jeweiligen Standort produziert. Zu diesen Fächern gehört auch Geschichte.²⁶¹

Die Prüfungen in den standardisierten Fächern finden in ganz Österreich am selben Tag statt, da jede und jeder die gleichen Aufgabenstellungen erhält. Weiters erscheint es wichtig anzumerken, dass die Aufgabenstellungen der standardisierten Prüfungen zwar vom Bifie stammen, die Korrektur jedoch wiederum von den Lehrenden, allerdings nach Anleitung, vorgenommen wird.²⁶²

Bei mündlichen Prüfungen, zu denen auch Geschichte gehört, verläuft das Prozedere wie folgt:

„Die Lehrenden müssen die „wesentlichen Bereiche“ des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes den Schüler/innen nachweislich (vor der Anmeldung zur Reifeprüfung) zur Kenntnis bringen; diese entstammen dem Lehrplan und werden vom Fachlehrer/innenteam des jeweiligen Schulstandortes nach folgenden Kriterien zusammengestellt: Pro Prüfungsgebiet werden lernzielorientierte Themenbereiche ermittelt (20 bis 25). Aus diesem vollen Themenkorb werden bei der Reifeprüfung von den Kandidaten zwei „gezogen“, ein Themenbereich wird zurückgelegt. Zu jedem Themenbereich werden von den Prüfern Fragen formuliert, die die Kandidaten nach einer Vorbereitungszeit beantworten müssen. Die Vorbereitungszeit beträgt in der Regel 30 Minuten.“²⁶³

6.2. Elemente guter Aufgabenstellungen für abschließende Prüfungen

Wie viele und welche Operatoren bei Aufgabenstellungen verwendet werden, entscheidet über Offen- oder Geschlossenheit einer Frage. Geschlossene Fragen sind definitiv leichter beurteilbar als offene, da sie den Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität auch besser entsprechen als offene Aufgaben, wobei anzumerken ist, dass der Kreativität der Jugendlichen damit strikte Grenzen gesetzt sind. Aufgabenstellungen sollten grundsätzlich geschlossen formuliert werden und sollten – so Ammerer und Windischbauer – daher auch folgende Elemente enthalten:

1. **Nennung des Themas:** Gegenstand, über den geschrieben oder gesprochen werden soll.
2. **Handlungsaufforderungen an die Schülerinnen und Schüler:** Diese Handlungsaufforderungen werden mittels Operatoren als Aussage- oder Aufforderungssätze formuliert. Wichtig hierbei ist auch, dass man ein ansteigendes Anforderungsniveau einhält, das heißt, dass die erste Aufgabenstellung aus dem Anforderungsbereich I kommt und erst die weiteren Aufgabenstellungen aus den übrigen Anforderungsbereichen entstammen.

²⁶¹ <https://www.bifie.at/srdp> (24.02.2015)

²⁶² https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html (24.02.2015)

²⁶³ Ebd. (24.02.2015)

Zusätzlich ist es sinnvoll, die wichtigsten Informationen dieser Aufgaben hervorzuheben (beispielsweise durch Fettdruck).

3. **Verständlichkeit der Aufgabenstellungen:** Aufgabenstellungen sollten verständlich formuliert werden, wozu auch, wie bereits in Kapitel 4 erwähnt, die Operatoren entwickelt wurden. Trotzdem sollte man zusätzlich zur Verwendung der Selbigen auf folgende **Formulierungskriterien** achten:

- Vertrautes Vokabular verwenden
- Sätze mit Negationen vermeiden
- Eher konkrete Darstellungen als Abstrakte Informationen verwenden
- Aktive Formulierungen
- Sätze mit weniger Substantiven bilden
- Teilaufgaben sollten unabhängig voneinander sein, damit das Scheitern bei einer Aufgabe nicht auch automatisch das Scheitern bei weiteren Aufgaben impliziert.²⁶⁴

Zusätzlich zu diesen Vorgaben ergibt sich aus dem Kompetenzmodell selbst die Notwendigkeit, Aufgabenstellungen immer mit Quellenarbeit zu verbinden, da eine historische Fragestellung nur anhand der eigenen Bearbeitung von Quellen aller Art beantwortet werden kann. Das heißt, jeder historischen Aufgabenstellung muss eine historische Quelle zur Bearbeitung beigelegt sein, außer es handelt sich lediglich um eine Aufgabenstellung des Anforderungsbereichs I, bei dem vorher gelerntes Wissen abgefragt wird. Da jedoch gerade bei abschließenden Prüfungen immer mehrere Aufgabenstellungen, die über den Anforderungsbereich I hinausgehen, gefordert sind, kommt eine Aufgabenstellung bei abschließenden Prüfungen, wie der Matura, nicht ohne Quelle aus.

Aus diesen Vorgaben ist schnell ersichtlich, dass das Formulieren kompetenzorientierter Aufgabenstellungen wesentlich anspruchsvoller ist, als das Formulieren reiner Wissensfragen.²⁶⁵

²⁶⁴ AMMERER/WINDISCHBAUER (2011): 10

²⁶⁵ Ebd.: 10

7. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS (MITTNIK 2014)

7.1. Allgemeines

Bei dieser Untersuchung wurden ausschließlich die Kernfragen des Haupttermins 2013 analysiert, nicht jedoch die Fragen zu Spezialgebieten der Schülerinnen und Schüler oder zu Fachbereichsarbeiten. 72 von 100 Wiener Standorten stellten ihre Reifeprüfungsaufgaben zur Verfügung. Dies entspricht 974 Kandidatinnen und Kandidaten, die in diesem Fach zur Matura beim Haupttermin 2013 antraten.

Ausgewertet wurden 1.138 Kernfragen, wobei pro Lehrperson maximal 10 Kernfragen in das Sample aufgenommen wurden, um das Ergebnis durch Lehrende mit besonders vielen Kandidatinnen und Kandidaten nicht zu verfälschen. Die Kernfragen wurden insgesamt in 30 Kategorien eingeteilt.²⁶⁶

7.2. Ergebnis

7.2.1. Operatoren

Von 1.138 Reifeprüfungsaufgaben wurden lediglich 448 mit einem Operator versehen. Das entspricht 39,36% aller Aufgabenstellungen. Hingegen wurde bei 60,63% kein Operator verwendet. Von den 448 Aufgaben, die mit einem Operator versehen waren, wurde der jeweilige Operator jedoch lediglich bei 168 Aufgaben korrekt verwendet. Bei den restlichen Aufgaben war eine regelwidrige Anwendung zu erkennen, da beispielsweise klassische Wissensfragen mit Operatoren des Anforderungsbereichs III versehen wurden. Im Endeffekt wurden daher 970 der 1.138 Aufgaben ohne Operator bzw. mit einem Operator, der nicht den Vorgaben entsprechend verwendet wurde, formuliert.²⁶⁷

7.2.2. Anforderungsbereiche

Hinsichtlich der Anforderungsbereiche stellte MITTNIK fest, dass alle Prüfungsaufgaben Elemente des Anforderungsbereichs I (Reproduktion) aufwiesen. Anforderungsbereich II (Transfer) war nur mehr bei 360 Aufgaben (31,63%) enthalten und lediglich 119 Aufgabenstellungen forderten auch Fähigkeiten des Anforderungsbereichs III (Reflexion und Problemlösung) ein.

Aufgabenstellungen, bei denen keine eigenständige geistige Leistung verlangt sondern ausschließlich Reproduktion gefordert wurde, stellten den größten Teil der zur Verfügung gestellten Aufgaben dar (68,12% = 776 Aufgaben).²⁶⁸

²⁶⁶ Vgl. MITTNIK (2014): 26-27

²⁶⁷ Vgl. Ebd.: 27

²⁶⁸ Vgl. Ebd.: 28

7.2.3. Quellen

Bei 199 Fragestellungen (28,63%) war eine Quelle beigelegt, auf die sich jedoch keine der Teilfragen bezog. Diese diente daher lediglich der Illustration. MITTNIK bezeichnet dies als „Pseudo-Kompetenzorientierung“, da man nur von echter Kompetenzorientierung sprechen kann, wenn Schülerinnen und Schüler wirklich mit einer historischen Quelle arbeiten müssen. Zusätzlich kamen 443 der 1.138 Aufgabenstellungen (38,92%) überhaupt ohne Quelle oder Darstellung aus und enthielten lediglich die Prüfungsaufgaben.²⁶⁹

Zur Qualität der Quellen schreibt MITTNIK, dass 72,4% der Aufgaben mit Quellenmaterial Quellen von sehr guter Druckqualität bereitstellten. Weitere 10,2% wiesen eine ausreichende Qualität auf. 17,4% (121 Aufgabenstellungen) stellten allerdings Material bereit, das von derart schlechter Qualität war, dass eine Bearbeitung de facto nicht möglich war.

Weiters waren nur 34,7% der Quellen ausreichend zitiert und belegt. Bei 65,3% der Aufgabenstellungen mit Quellenmaterial war dies daher nicht in ausreichender Weise geschehen.²⁷⁰

7.2.4. Geforderte Kompetenzen

Meist wurden Aufgabenstellungen zur historischen Methoden- und Sachkompetenz gegeben (insgesamt 417 Aufgaben). Die historische Orientierungskompetenz war die dritthäufigste Kompetenz, die bei der Matura 2013 gefragt wurde (128 Aufgaben). Die Fragekompetenz wurde de facto ignoriert, da sie lediglich ein einziges Mal geprüft wurde. Die politischen Kompetenzen waren bei allen Aufgaben kaum vorhanden. Bei 77 Aufgaben war politische Urteilskompetenz notwendig, 56 Aufgaben verlangten politische Sachkompetenz, weitere 15 Aufgaben befassten sich mit der politischen Methodenkompetenz und bei nur 3 Aufgabenstellungen war politische Handlungskompetenz notwendig.²⁷¹

7.2.5. Conclusio

MITTNIK schließt aus den Ergebnissen, dass die zahlreichen Fortbildungsmaßnahmen relativ wirkungslos gewesen wären, da die meisten Lehrenden selbstständig lediglich Wissensfragen produzieren würden. Er erwähnt auch, dass zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer immer wieder darauf hinweisen würden, dass die Kompetenzorientierung erstmals beim Maturajahrgang 2014/15 verpflichtend und eine vorherige Umsetzung daher obsolet sei.²⁷² Er verweist jedoch darauf – und dem ist absolut zuzustimmen –, dass Aufgaben, die rein auf Reproduktion zielen, bereits jetzt den gültigen Rechtsvorschriften widersprechen.

²⁶⁹ Vgl. MITTNIK (2014): 32

²⁷⁰ Vgl. Ebd.: 34

²⁷¹ Vgl. Ebd.: 35

²⁷² Vgl. Ebd.: 35

MITTNIK stellt auch Hypothesen darüber auf, woran die fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung liegen könnte. Er führt einerseits die fehlende Kontrolle der Leistungen im Unterricht an. Er argumentiert, dass die Umsetzung derzeit rein der Eigenverantwortung der Lehrenden unterworfen und hier eine stärkere Kontrolle notwendig sei. Als zentrales Ergebnis seiner Studie sieht MITTNIK vor allem, dass die daten- und faktenorientierte Ereignisgeschichte das Fach Geschichte an Wiener AHS (zumindest innerhalb der Reifeprüfung) nach wie vor dominiere.

Als Lösungsversuch bietet MITTNIK verpflichtende Fortbildungsveranstaltungen für alle Lehrenden mit Aufträgen für die unterrichtsfreie Zeit an. Auch im Bereich der Ausbildung fordert MITTNIK einen größeren Fokus auf die fachspezifische Kompetenzorientierung zu legen.²⁷³

²⁷³ Vgl. MITTNIK (2014): 35-36

8. Untersuchung

Im empirischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit wurden Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Geschichte (in diesen Terminus sind auch in weiterer Folge der vorliegenden Arbeit alle Variationen der Benennung des Geschichtsunterrichts, die unter Punkt 5.4. eingehend erläutert wurden, inkludiert) im Herbst 2014 an einer Wiener BHS unterrichteten zum Thema „Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht“ qualitativ befragt. Diese Befragung wurde anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Es ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse der Studie von MITTNIK²⁷⁴ aus dem AHS-Bereich auf den BHS-Bereich umlegbar sind, da die Lehrpersonen der AHS und BHS im Fach Geschichte die gleiche Ausbildung absolvieren und die Kompetenzorientierung im BHS-Bereich auch später eingeführt wurde als in den AHS, was unter anderem an der verspäteten Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (RDP) zu sehen ist, die im AHS-Bereich bereits ein Jahr früher eingeführt wurde als in den BHS.²⁷⁵

Nun sollte die Untersuchung von MITTNIK mittels vorliegender Diplomarbeit durch Daten aus dem BHS-Bereich ergänzt werden, indem die Sichtweise zum Thema Kompetenzorientierung von BHS-Lehrkräften erhoben wurde. Ziel der Erhebung war, im Zuge der Auswertung eine Art Profil verschiedener Typen von Lehrerinnen und Lehrern zu erstellen, aufgrund der Bereiche Berufsbiographie, Beschreibung des eigenen Unterrichts und Erklärungsmodelle für die fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht. Mit Hilfe dieser Profile sollten anschließend an die Auswertung Hypothesen gebildet werden, die Erklärungsversuche dazu anbieten sollten, warum bisher kaum kompetenzorientierter Geschichtsunterricht stattfand.

8.1. Durchführung der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung

Bei dieser Befragung ging es speziell um die Einschätzungen der Lehrpersonen zu deren eigenem Unterricht in Verbindung mit deren beruflicher Biographie. Weiters sollten Erklärungsversuche für die Ergebnisse der Studie von MITTNIK aus Lehrersicht, sowie deren Bewertung der Einführung der kompetenzorientierten RDP erhoben werden.

²⁷⁴ Näheres dazu unter Punkt 7.

²⁷⁵ <https://www.bifie.at/srdp> 06.10.2014

8.1.1. Untersuchungsgegenstand

Untersuchungsgegenstand sind die Ergebnisse der Leitfadeninterviews²⁷⁶, die mit Lehrpersonen, die an Wiener BHS zum Zeitpunkt der Erhebung (Herbst 2014) als Geschichtslehrerinnen und -lehrer tätig waren geführt wurden. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden wie folgt ausgewählt: Da diese Diplomarbeit ursprünglich eine andere Fragestellung verfolgte und eigentlich die Maturaaufgaben aus Geschichte des Haupttermins 2014 aller Wiener BHS untersuchen wollte, wurde zu diesem Zweck bereits mit allen Wiener BHS Kontakt aufgenommen. Da sich aufgrund der Ablehnung der ursprünglichen Untersuchung durch den Stadtschulrat für Wien die Forschungsfragen und die Erhebungsmethode geändert hatten, wurden die Schulen, die sich positiv hinsichtlich einer Zusammenarbeit bei dem ursprünglichen Projekt geäußert hatten, anschließend erneut für die qualitativen Interviews kontaktiert. Auf diesem Weg konnten bereits zwei Interviewpartnerinnen und -partner für ein Interview gewonnen werden. Die restlichen acht Lehrkräfte wurden mittels Zufallsprinzip²⁷⁷ kontaktiert und ausgewählt. Hierbei wurden per Zufall Schulen aus dem BHS-Bereich ausgewählt und Lehrkräfte kontaktiert, die auf den jeweiligen Websites inklusive ihrer Unterrichtsfächer vorzufinden waren.

Klar ist, dass durch diese Auswahl ein spezieller Pool an Interviewpartnerinnen und -partnern zu Stande kam. Einerseits ist anzumerken, dass Lehrpersonen, die nicht auf Schulwebsites mit ihren Unterrichtsfächern zu finden waren auch grundsätzlich nicht in die Stichprobe kommen konnten. Andererseits ist anzunehmen, dass nur solche Lehrerinnen und Lehrer Kooperationsbereitschaft signalisierten, die sich einerseits ohnehin mit dem Thema beschäftigten und andererseits davon überzeugt waren, dass ihr Unterricht zumindest bis zu einem gewissen Grad kompetenzorientiert war. Diesem Umstand wurde auch bei den Leitfragen Rechnung getragen, da hier sehr viele biographische Daten erhoben wurden, um diesem Phänomen auch bei der Analyse besondere Aufmerksamkeit schenken zu können.

8.1.2. Vorgehensweise

Der Fragebogen wurde theoriegeleitet²⁷⁸ erstellt. Es handelte sich dabei um ein teilstrukturiertes mündliches Leitfadeninterview.²⁷⁹ Es wurde darauf geachtet, möglichst offene Fragen²⁸⁰ zu formulieren, die die Lehrpersonen in ihren Antwortmöglichkeiten möglichst wenig einschränken sollten. Zusätzlich zu den besonders offenen Fragen wurden detailliertere Fragen für kleinere Teilgebiete formuliert. Diese Fragen sollten gestellt werden, falls die Antwort auf die ursprüngliche

²⁷⁶ Vgl. ATTESLANDER (2006): 131-132

²⁷⁷ Vgl. MAYRING (2010): 53

²⁷⁸ Näheres zur zugrundeliegenden Theorie ist in den Kapiteln 2-5 zu finden.

²⁷⁹ Vgl. ATTESLANDER (2006): 123 u. 125 u. 131-133

²⁸⁰ Vgl. Ebd.: 136

Frage nicht die gewünschten Informationen brachte. Nach der Formulierung der Leitfragen wurde der Fragebogen einem Pretest unterzogen. Nach dem Pretest wurden die Leitfragen entsprechend den Erkenntnissen aus dem Pretest verbessert. Parallel dazu wurden Interviewtermine mit den Interviewpartnerinnen und -partnern vereinbart, die im Zeitraum zwischen 16. Oktober und 30. November 2014 von der Verfasserin der vorliegenden Diplomarbeit durchgeführt wurden. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Transkripte²⁸¹ der Gespräche sind Grundlage für die Analyse.²⁸²

8.1.3. Forschungsfragen²⁸³

Mit der vorliegenden Untersuchung sollen folgende theoriegeleitete Forschungsfragen²⁸⁴ beantwortet werden:

FF1: Welche Personen stellen sich als Interviewpartnerin bzw. Interviewpartner zur Verfügung?

FF2: Welche Lehrpersonen beschreiben ihren eigenen Unterricht als kompetenzorientiert?

FF3: Welche Lehrpersonen verwenden Operatoren bei Arbeitsaufträgen im Unterricht?

FF4: Wie viel Unterrichtszeit wird von welchen Lehrpersonen für die Bearbeitung von Quellen im Unterricht verwendet?

FF5: Woher beziehen welche Lehrkräfte die Quellen, die im Unterricht bearbeitet werden?

FF6: Welche Lehrpersonen bewerten ihren eigenen Unterricht als kompetenzorientiert?

FF7: Anhand welcher Parameter messen welche Lehrkräfte die Kompetenzorientierung des eigenen Unterrichts?

FF8: Welche Lehrkräfte fühlen sich ausreichend über die pädagogischen Grundlagen und die rechtliche Verankerung des kompetenzorientierten Unterrichts informiert?

FF9: Woher beziehen welche Lehrkräfte Ihre Informationen über die pädagogischen Grundlagen und die rechtliche Verankerung des kompetenzorientierten Unterrichts?

FF10: Wie bewerten welche Lehrpersonen die Informationsausgabe bzw. die Kommunikation zum kompetenzorientierten Unterricht seitens des BMBF bzw. des Bifie?

²⁸¹ Die Transkripte sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

²⁸² Nähere Details zur Analyse finden sich unter Punkt 8.3.-8.4.

²⁸³ Die Operationalisierung der in den Forschungsfragen verwendeten Begriffe findet sich unter Punkt 8.1.4.

²⁸⁴ Vgl. MAYRING (2010): 57-58

FF11: Wie bewerten welche Lehrpersonen das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema?

FF12: Wie bewerten welche Lehrkräfte die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im BHS-Bereich im Schuljahr 2015/16?

FF13: Wie bewerten welche Lehrpersonen die Informationsausgabe und die Kommunikation seitens des BMBF und des Bifie zur Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung?

FF14: Warum glauben welche Lehrkräfte, dass die Studienergebnisse von MITTNIK²⁸⁵ auf den BHS-Bereich umgelegt oder nicht umgelegt werden können?

FF15: Wie begründen welche Lehrpersonen, dass flächendeckend noch kein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht stattfindet?

²⁸⁵ Nähere Informationen dazu finden sich in Kapitel 7.

8.1.4. Operationalisierung der Begriffe aus den Forschungsfragen

Da Begriffe, die in den Forschungsfragen genannt wurden durch sprachliche Zeichen ausgedrückt werden müssen und daher für unterschiedliche Interpretationen offen sind, werden selbige im Anschluss operationalisiert, das heißt, genau definiert, um die Interpretation der Autorin festzuhalten und den subjektiven Interpretationsspielraum der Leserinnen und Leser dieser Arbeit weitestgehend zu minimieren.²⁸⁶

Begriff	Operationalisierung
Beschreibung	Unter Beschreibung sind die sachlichen Angaben zum eigenen Unterricht gemeint (bspw. Einsatz von Quellen und Operatoren bei Arbeitsaufträgen etc.).
Bewertung	Hierunter ist die persönliche Einschätzung der Lehrperson des eigenen Unterrichts gemeint.
Kompetenzorientierung	Kompetenzorientierung meint einen handlungsorientierten und schülerzentrierten Unterricht, der die 4 historischen und 4 politischen Kompetenzen weitestgehend berücksichtigt.
Operatoren	Dieser Begriff meint handlungsleitende Verben. ²⁸⁷
Arbeitsauftrag	Arbeitsaufträge sind alle Handlungsaufforderungen, die im Unterricht an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden und nicht der Leistungsüberprüfung dienen.
Pädagogische Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts	Hierunter sind Kenntnisse der Operatoren und der dazugehörigen Anforderungsbereiche, sowie Kenntnisse der 4 historischen und 4 politischen Kompetenzen und der passenden Unterrichtsprinzipien (bspw.

²⁸⁶ MERTEN (1995): 317-319

²⁸⁷ Eine Auflistung der vom BMBF vorgeschriebenen Operatoren findet sich in Kapitel 4.

	Handlungsorientierung) gemeint.
Rechtliche Verankerung des kompetenzorientierten Unterrichts	Hierbei ist das Wissen darum gemeint, dass die Kompetenzorientierung im Unterricht rechtlich fest verankert ist.
Quelle	Mit diesem Begriff sind zusätzlich zu den Aufgabenstellungen ausgehändigte Materialien gemeint. (Beispielsweise Portraitbilder, Fotos, Zeitungsartikel, Urkunden etc.)
Informationsausgabe bzw. Kommunikation seitens des BMBF bzw. des Bifie	Hierunter ist jegliche Information gemeint, die das BMBF bzw. das Bifie von sich aus an die Lehrenden ausgeben, ohne dass diese sie gesondert einfordern müssen. Beispielsweise sind hierunter Handreichungen, Rundschreiben, Materialien, die man auf der Website downloaden kann etc. gemeint.

8.1.5. Leitfragen

Vielen Dank, dass Sie sich für das Interview Zeit genommen haben. Es geht bei unserem heutigen Gespräch um die Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht. Das Interview wird ca. 20–30 Minuten in Anspruch nehmen. Das Interview wird aufgezeichnet und transkribiert. Die Aufzeichnung wird anschließend gelöscht und die Befragung ist selbstverständlich anonym. Die Antworten können somit nicht auf Sie zurückgeführt werden!

1. Wie viele Dienstjahre haben Sie bereits absolviert?
2. Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchen Sie durchschnittlich pro Jahr für das Fach Geschichte?
3. Sind Sie außer an dieser Schule noch an anderen Institutionen beschäftigt, bspw. Universität, PH etc.?

3a: Wenn ja, welcher Art ist diese Beschäftigung?

4. Haben Sie die Ausbildung zur Betreuungslehrerin/zum Betreuungslehrer?

4a. Betreuen Sie regelmäßig angehende Lehrerinnen und Lehrer?

4b. Wie viele angehende Lehrerinnen und Lehrer betreuen Sie im Durchschnitt pro Jahr?

5. Haben Sie außer Ihrer Lehrtätigkeit zusätzliche Aufgaben an der Schule?

5a. Wenn ja, welche?

6. Bitte beschreiben Sie mir, wie Sie eine klassische Unterrichtsstunde in Geschichte gestalten.

Falls in der Beschreibung nicht enthalten, werden folgende Informationen zusätzlich erfragt:

6a. Wie viel Prozent der Unterrichtszeit (über das Jahr gesehen) müssen die Schülerinnen und Schüler selbstständig Arbeitsaufträge erledigen?

6b. Welcher Art sind diese Arbeitsaufträge hauptsächlich? (Referat, Recherche, größere Projekte etc.)

6c. Wie formulieren Sie die Arbeitsaufträge üblicherweise? (Operatoren, W-Fragen)

6d. Wie viel Prozent der Unterrichtszeit verwenden Sie (übers Jahr gesehen) auf die Bearbeitung von Quellen?

6e. Woher beziehen Sie die Quellen üblicherweise?

7. Würden Sie ihren Unterricht gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

Falls in der Beschreibung nicht enthalten, werden folgende Informationen zusätzlich erfragt:

7a. Warum ja/Warum nein?

7b. Welche Parameter sind ausschlaggebend für Ihre Bewertung? Woran messen Sie Kompetenzorientierung?

8. Wie bewerten Sie die Informationsausgabe bzw. die Kommunikation zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht seitens des BMBF bzw. des Bifie?

9. Fühlen Sie sich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des kompetenzorientierten Unterrichts gut informiert?

Falls in der Beschreibung nicht enthalten, werden folgende Informationen zusätzlich erfragt:

9a. Wenn nein, warum nicht? Was fehlt?

9b. Wenn ja, wodurch fühlen Sie sich gut informiert? Woher haben Sie die Informationen (Fortbildungen, Kollegen/Kolleginnen etc.)?

10. Wie bewerten Sie das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema?

11. Was denken Sie über die Einführung der kompetenzorientierten RDP im Schuljahr 2015/16?

Falls in der Beschreibung nicht enthalten, werden folgende Informationen zusätzlich erfragt:

11a. Was sagen Sie zum Zeitpunkt der Einführung – zu früh/zu spät (mit Begründung)?

11b. Wie denken Sie über die Vorbereitung der Lehrkräfte?

11c. Wie denken Sie über die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler?

12. Wie bewerten Sie die Kommunikation und die Informationen zu diesem Thema seitens des BMBF bzw. des Bifie?

13. Laut einer aktuellen Studie im AHS-Bereich von PHILIPP MITTNIK wird im Fach Geschichte größtenteils immer noch nicht kompetenzorientiert unterrichtet, obwohl die Kompetenzorientierung längst rechtlich verankert ist. Glauben Sie, dass diese Ergebnisse auf den BHS-Bereich umgelegt werden können?

13a. Warum ja/Warum nein?

14. Was ist Ihrer Meinung nach ausschlaggebend dafür, dass laut dieser Studie und anderer wissenschaftlicher Meinungen offenbar größtenteils kein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht stattfindet?

8.2. Analyse der Befragung

Bei der Analyse der Befragung der Lehrenden gab es drei große Fragegebiete, die analysiert werden sollten: Wer gibt die Interviews? Wie wird der eigene Unterricht beschrieben und bewertet? Welche Erklärungsmuster gibt es dafür, dass größtenteils kein kompetenzorientierter Unterricht stattfindet? Bei der Analyse sollte aufgrund dieser drei Fragegebiete ein Profil einer jeden bzw. eines jeden Interviewten erstellt werden und untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen diesen drei Bereichen besteht und eventuell ein Muster zu erkennen ist, dass sich bei mehreren Interviewpartnerinnen und -partnern wiederholt, das heißt, ob Idealtypen gebildet werden können.

8.2.1. Vorgehensweise

Das vorrangige Ziel bei der Analyse der Interviews war, das Material einerseits auf die wesentlichen Aussagen zu reduzieren und diese zusätzlich mittels Kategoriensystem inhaltlich zu strukturieren.²⁸⁸ Das Endergebnis sollte ein Profil der einzelnen Interviewten sein und eventuell eine Typenbildung, in der jeweils mehrere Interviews, aufgrund gewisser wiederkehrender Muster zusammengefasst werden können. Diese typisierende Strukturierung entspricht einer Variante der Inhaltsanalyse nach Mayring²⁸⁹, die sich hier anbietet, da zu vermuten war, dass gewisse markante Merkmalsausprägungen bei der Befragung vieler Lehrender häufig auftreten. Dazu wurde vorab ein theoriegeleitetes Kategoriensystem²⁹⁰ gebildet, welches im Laufe der Kodierung teilweise den Anforderungen entsprechend erweitert wurde. Bei diesem System der Strukturierung nach Mayring wird, wie bereits erwähnt, eine deduktive Kategorienbildung vorgenommen, da es aufgrund des erarbeiteten Fragebogens, der dahinterstehenden Theorie²⁹¹ und den formulierten Forschungsfragen bereits vorab möglich war, Kategorien zu bilden, ohne dass der Interviewtext, der dann tatsächlich mit dem Kategoriensystem strukturiert werden sollte, schon existierte. Eine deduktive Kategorienbildung war hier auch insofern sinnvoll, da diese eine Erleichterung bei der Interviewführung darstellte, da so konkret nach Kategorien gefragt werden konnte.²⁹²

Die Kodierung wurde von der Autorin der vorliegenden Diplomarbeit durchgeführt. Beim Kategoriensystem wurden Variable definiert, die weitestgehend den Forschungsfragen entsprechen und durch die jeweiligen Ausprägungen ausdifferenziert wurden. Jedes Interview wurde jeder Variablen zugeordnet. Innerhalb einer Variablen konnten Phrasen eines Interviews gleichzeitig mehreren Kategorien zugeordnet werden. Zusätzlich konnte jede Phrase auch mehreren Variablen zugeordnet werden. Jede Phrase, die zugeordnet wurde, wurde zuerst reduziert und in dieser

²⁸⁸ Vgl. Mayring (2010): 65 u. 92-94 u. 98

²⁸⁹ Vgl. Ebd.: 98-101

²⁹⁰ Vgl. Ebd.: 66

²⁹¹ Siehe Kapitel 2 bis 5

²⁹² Vgl. Mayring (2010): 66

reduzierten Form anschließend inklusive Fundstellenbezeichnung in die Auswertungstabelle²⁹³ eingetragen. Die Fundstellenummerierung enthält jeweils eine Laufnummer der Fundstelle (abgekürzt mit F und der Laufnummer, wobei die Laufnummern immer nur pro Interview galten, das heißt, dass bei jedem neuen Interview wieder mit Laufnummer eins begonnen wurde), einem Hinweis auf das Interview, aus dem die Phrase stammt (abgekürzt mit I und der Nummer des Interviews, die willkürlich zugeordnet wurde) und der Zeilennummer (abgekürzt mit Z und der entsprechenden Zeilennummer). Weiters wurden die Fundstellen in den Transkripten farbig (rot) markiert. Diese farbige Markierung ist jedoch nur im Dokument auf der beigelegten CD ersichtlich, da die vorliegende Diplomarbeit aus Kostengründen schwarz-weiß gedruckt wurde.

8.2.2. Kodiereinheit²⁹⁴

Die Kodiereinheit ist jedes Wort bzw. jede Phrase, mit der eine Äußerung, die in eine der Kategorien passt, getätigt wurde. Die Kodiereinheit besteht daher aus mindestens einem Wort, muss jedoch kein vollständiger Satz sein, kann aber auch aus mehreren Sätzen bestehen.

8.2.3. Kontexteinheit²⁹⁵

Die Kontexteinheit stellt jeweils die gesamte Antwort auf eine gestellte Frage dar. Dies meint alle Äußerung der bzw. des Interviewten, die hinsichtlich einer von der Interviewerin gestellten Frage getätigt wurden, bis die Interviewerin eine neue Frage stellte.

²⁹³ Die Auswertungstabellen befinden sich im Anhang.

²⁹⁴ Vgl. MAYRING (2010): 59

²⁹⁵ Vgl. Ebd.

8.2.4. Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Kodierregel
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	Angaben der Lehrperson zu den bereits absolvierten Dienstjahren.	Möglicherweise gibt es hier eine Antwortverweigerung, in diesem Fall ist hier nichts einzutragen.
K2: Fortbildungen	Angabe über die Anzahl der durchschnittlich pro Jahr besuchten Fortbildungen.	Hier muss keine eindeutige Zahl angegeben werden, es kann auch ein „Von-Bis-Angabe“ sein.
K3: Andere Beschäftigungen	Angaben über Beschäftigungen an der Universität oder PH.	Hier können alle Beschäftigungen an Institutionen außerhalb der Schule erfasst werden.
K4: Betreuungslehrer	Angaben über die Absolvierung der Betreuungslehrausbildung, die regelmäßige Betreuung von angehenden Lehrpersonen und deren Anzahl.	Wenn es nicht zu allen drei Bereichen Informationen gibt, werden die Aussagen zu den anderen Bereichen trotzdem erfasst.
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	Angaben über zusätzliche Tätigkeiten in der Schule.	Hier können Tätigkeiten und Funktionen wie Klassenvorstand, Kustos etc. erfasst werden.

Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	Angabe über die Zeit, in der Schülerinnen und Schüler durchschnittlich selbstständig im Unterricht arbeiten müssen.	Diese Angaben sind über das Jahr gesehen zu erfassen.
K2: Art der Arbeitsaufträge	Angaben darüber, welche selbstständigen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern erledigt werden müssen.	Hierunter können Angaben wie Recherchetätigkeit, Projektarbeit etc. fallen.
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	Angaben über die Verwendung von „W-Fragen“ und Operatoren bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen.	Hierunter können auch alle anderen Angaben zur Formulierung erfasst werden.
K4: Bearbeitung von Quellen	Angabe über die Zeit, die im Unterricht für Quellenarbeit aufgewendet wird und Angabe über die Vielfalt der Quellen, die eingesetzt werden.	Hierunter fällt sowohl die Beschäftigung im Plenum, als auch die Einzel- oder Gruppenarbeit.
K5: Bezug von Quellen	Angabe über die Herkunft der Quelle.	Beispielsweise Schulbuch, Websites, Fachliteratur etc.
K6: Stundenablauf	Kurze Beschreibung der Schulstunde.	Hierunter wird jegliche Ablaufbeschreibung erfasst.
Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K1: Kompetenzorientierung ja	Der Unterricht wird klar als kompetenzorientiert bewertet.	Hier werden auch Begründungen erfasst.

K2: Kompetenzorientierung eher ja	Der Unterricht wird eher als kompetenzorientiert bewertet, es werden aber dennoch Punkte gefunden, die nicht kompetenzorientiert sind.	Hier werden auch Begründungen erfasst.
K3: Kompetenzorientierung eher nein	Der Unterricht wird eher als nicht kompetenzorientiert bewertet, es werden aber dennoch Punkte gefunden, die kompetenzorientiert sind.	Hier werden auch Begründungen erfasst.
K4: Kompetenzorientierung nein	Der Unterricht wird klar als nicht kompetenzorientiert bewertet.	Hier werden auch Begründungen erfasst.
K5: Parameter zur Bemessung	Alle Angaben, die Aufschluss darüber geben, woran Kompetenzorientierung im eigenen Unterricht gemessen wird und ob eine kompetenzorientierte Jahresplanung erstellt wird.	Hier werden alle Parameter aufgezählt, bspw. Handlungsorientierung, Quellenarbeit etc.
Variabel 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	Alle Angaben darüber, wie gut sich Lehrpersonen informiert fühlen.	Begründungen werden extra erfasst.
K2: Negative Begründung	Alle Angaben darüber, warum bzw. wodurch sich jemand schlecht informiert fühlt bzw. was an Informationen fehlt.	Die grundsätzliche Information, ob sich eine Person gut oder schlecht informiert fühlt, wird extra unter K1 erfasst.

K3: Positive Begründung	Alle Angaben darüber, wodurch bzw. warum sich jemand gut informiert fühlt.	Die grundsätzliche Information, ob sich eine Person gut oder schlecht informiert fühlt, wird extra unter K1 erfasst.
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K1: Positive Bewertung	Alle positiven Äußerungen zum Informationsmanagement.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
K2: Negative Bewertung	Alle negativen Äußerungen zum Informationsmanagement.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
K3. Nicht informiert	Die Person gibt an, bis jetzt nicht nach Informationen dieser Urheber gesucht zu haben.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K1: Positive Bewertung	Alle positiven Äußerungen zu kompetenzorientierten Schulbüchern.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
K2: Negative Bewertung	Alle negativen Äußerungen zu kompetenzorientierten Schulbüchern.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K1: Positive Bewertung	Alle positiven Äußerungen zum Weiterbildungsangebot.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
K2: Negative Bewertung	Alle negativen Äußerungen zum Weiterbildungsangebot.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.

Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	Alle positiven Äußerungen zur Einführung der kompetenzorientierten RDP.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
K2: Negative Bewertung	Alle negativen Äußerungen zur Einführung der kompetenzorientierten RDP.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMF und Bifie hinsichtlich RDP		
K1: Positive Bewertung	Alle positiven Äußerungen zum Informationsmanagement.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
K2: Negative Bewertung	Alle negativen Äußerungen zum Informationsmanagement.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K1: Ja	Alle Äußerungen, die darauf hindeuten, dass die Ergebnisse auf den BHS-Bereich umlegbar sind.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
K2: Nein	Alle Äußerungen, die darauf hindeuten, dass die Ergebnisse nicht auf den BHS-Bereich umlegbar sind.	Hier werden auch alle Begründungen erfasst.
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K1: Aus- und Weiterbildungsangebot	Angebot wird als unzureichend vorhanden oder unzureichend genützt beschrieben.	Nur zu erfassen, wenn das Weiterbildungsangebot klar als Grund für die nicht erfolgte Umsetzung der Kompetenzorientierung genannt wird.

K2: Keine ausreichenden Informationen	Informationsangebote seitens des BMBF, Bifie, Stadtschulrat etc. werden als unzureichend beschrieben.	Nur zu erfassen, wenn das Informationsangebot klar als Grund für die nicht erfolgte Umsetzung der Kompetenzorientierung genannt wird.
K3: Lehrende	Das Verhalten bzw. die Einstellung der Lehrenden bzw. fehlendes Wissen der Lehrenden werden für die nicht erfolgte Umsetzung der Kompetenzorientierung verantwortlich gemacht.	Nur zu erfassen, wenn das Verhalten bzw. die Einstellung der Lehrenden klar als Grund für die nicht erfolgte Umsetzung der Kompetenzorientierung genannt wird.
K4: Schülerinnen und Schüler	Das Verhalten, die Einstellung bzw. die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden für die fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung verantwortlich gemacht.	Nur zu erfassen, wenn das Verhalten, die Einstellung bzw. die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler klar als Grund für die nicht erfolgte Umsetzung der Kompetenzorientierung genannt wird.
K5: Fachliteratur	Das Fehlen von Fachliteratur bzw. die fehlende Auseinandersetzung damit werden als Grund genannt.	Nur zu erfassen, wenn das Fehlen von Fachliteratur klar als Grund für die nicht erfolgte Umsetzung der Kompetenzorientierung genannt wird.
K6: Schultyp	Der Schultyp oder schultypenspezifische Fächer werden als Grund genannt.	Nur zu erfassen, wenn Schultyp oder schultypenspezifische Fächer klar als Grund genannt werden.

K7: Überbeanspruchung des Terminus	Die Überbeanspruchung der Termini „Kompetenz“ oder „Kompetenzorientierung“ werden als Grund genannt.	Nur zu erfassen, wenn die Überbeanspruchung der Termini klar als Grund genannt wird.
K8: System zu elaboriert	Die zu hohe Entwicklung des Kompetenzsystems wird für die fehlende Umsetzung verantwortlich gemacht.	Nur zu erfassen, wenn die zu hohe Entwicklung des Kompetenzsystems klar als Grund genannt wird.
K9: Führungsproblem	Ein Führungsproblem innerhalb des gesamten Schulsystems wird als Grund genannt.	Nur zu erfassen, wenn ein Führungsproblem innerhalb des gesamten Schulsystems klar als Grund genannt wird.
K10: Überlastung der Lehrenden	Die Überlastung der Lehrenden wird als Grund genannt.	Nur zu erfassen, wenn eine mögliche Überlastung der Lehrenden klar als Grund genannt wird.
K11: Zweitfach	Das Zweitfach der Lehrenden wird für die fehlende Umsetzung verantwortlich gemacht.	Nur zu erfassen, wenn die fehlende Umsetzung klar auf das Zweitfach zurückgeführt wird.

8.3. Auswertung

Da die Kompetenzorientierung auch für die Interviewerin ein sehr emotionales Thema ist, gelang es ihr nicht immer völlig neutrale und wertfreie Fragen zu stellen bzw. Aussagen zu treffen. Teilweise wurden Zwischenfragen als Suggestivfragen formuliert, was grundsätzlich eher vermieden werden sollte, da dies die Antwort der Befragten präformieren kann.²⁹⁶ Bei der Analyse der Interviews kam jedoch zum Vorschein, dass sich die Befragten kaum durch diese wenigen Suggestivfragen lenken ließen und das Ergebnis somit nicht stark verzerrt wurde. Grundsätzlich war bei fast allen Interviews Kommunikation auf Augenhöhe gegeben. Lediglich bei Interview vier empfand sich die Interviewerin als nicht gleichberechtigt, was teilweise dazu führte, dass sie bei manchen Punkten nicht nachfragte, obwohl dies für das Ergebnis interessant gewesen wäre.²⁹⁷ Weiters ist anzumerken, dass mit den Interviews leider nicht alle Schultypen abgedeckt werden konnten. Es konnten lediglich Personen aus Handelsakademien, Höheren technischen Lehranstalten und Lehranstalten für Kindergartenpädagogik für die Interviews gewonnen werden.

Bei der Auswertung wurde darauf geachtet, immer neutrale Bezeichnungen für die Personen zu finden oder beide Geschlechter zu nennen, da das Geschlecht der Lehrpersonen nicht genannt werden sollte, da dieses nicht als ausschlaggebend für die vorliegenden Fragestellungen erachtet wurde. Innerhalb der Kategorientabelle wurde aufgrund der Verkürzung mit der Binnen-I-Variante gearbeitet, auch wenn im Rest der Arbeit auf die Anführung beider Geschlechter geachtet wurde. Jegliche Hinweise auf Schulstandorte wurden weitestgehend vermieden und auch in den Transkripten unkenntlich gemacht, da auch der Schulstandort nicht als ausschlaggebend für die Beantwortung der Fragestellung gesehen wurde. Hier ist weiters darauf hinzuweisen, dass auch im Lebenslauf der Autorin auf eine genaue Bezeichnung des besuchten BHS-Schulstandorts aus Datenschutzgründen verzichtet wurde, da ein Interview mit einer ehemaligen Lehrperson der Autorin geführt wurde. Die Auswertungstabellen zu den einzelnen Interviews befinden sich im Anhang.

8.3.1. Auswertung Interview 1

8.3.1.1. Interviewsituation

Das Interview fand in der Teeküche des Lehrerzimmers der Schule der betreffenden Person statt. Zu Beginn des Interviews war für kurze Zeit eine zweite Person anwesend, die jedoch relativ bald den Raum verließ. Eine kurze Störung ergab sich, als eine Person lautstark telefonierend den Raum betrat, in der Annahme er sei leer. Nach kurzer Aufklärung der Situation verließ aber auch diese

²⁹⁶ ATTESLANDER (2006): 135

²⁹⁷ Näheres dazu in Kapitel 8.3.4.1.

Person relativ schnell den Raum und das Interview wurde unter vier Augen weitergeführt. Die Person machte einen sehr offenen und entspannten Eindruck.

8.3.1.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Die Lehrperson ist bereits lange Zeit in ihrem Beruf tätig und ist auch außerhalb des Klassenzimmers sehr engagiert. Sie hat die Betreuungslehrerinnen- bzw. Betreuungslehrausbildung und betreut in der Folge zahlreiche Studierende während ihrer Ausbildung. Zusätzlich arbeitet sie auch im Ministerium und am Bifie bei der Entwicklung der neuen Lehrpläne, der standardisierten Reife- und Diplomprüfung und bei der Entwicklung der Bildungsstandards mit. Die Person geht somit zahlreichen Tätigkeiten zusätzlich zu ihrer vollen Lehrverpflichtung nach.

Entsprechend dieses beruflichen Hintergrunds beschreibt sich die Lehrperson auch hinsichtlich Kompetenzorientierung als gut informiert und sagt auf die Frage, ob sie ihren eigenen Unterricht als kompetenzorientiert bewertet: *„Ja, stark. Weil die Schülerinnen und Schüler immer aktiviert werden. Also es ist nie, es ist auch nie monologisch, es ist immer dialogisch angelegt.“*²⁹⁸

Zusätzlich arbeite sie anwendungsorientiert, die Quellenarbeit nehme einen großen Teil der Zeit in Anspruch und sie achte auch auf eine Vielfalt der Quellen. Das heißt, ein handlungs- und schülerzentrierter Unterricht ist hier offensichtlich vorherrschend. Bei diesem Interview kommt auf jeden Fall klar heraus, dass die Methodenkompetenz stark trainiert wird, da viel Zeit für die Quellenarbeit verwendet wird, wobei anzumerken ist, dass auch alle anderen Kompetenzen ausgehend von einer Quelle geübt werden können, da laut den rechtlichen Rahmenbedingungen jetzt ohnehin jede Aufgabenstellung (im Rahmen der Matura) mit einer Quelle versehen sein muss, zu der es auch passende Aufgabenstellungen geben muss.²⁹⁹ Aufgrund des beruflichen Hintergrunds der Lehrkraft ist anzunehmen, dass wahrscheinlich alle Kompetenzen trainiert werden, jedoch kann dies auf Basis des Interviews nicht mit Sicherheit gesagt werden. Die Lehrperson sagt auch aus, dass sie Aufgaben immer mit Operatoren formuliere.

Das Schulbuch der Lehrkraft sei nicht kompetenzorientiert und werde von ihr deshalb auch kaum verwendet.

Das Informationsmanagement des Ministeriums wird von der Lehrperson positiv bewertet. Sie streicht vor allem die Informationen zur Politischen Bildung als besonders hilfreich hervor. Auch das Weiterbildungsangebot, besonders zum Fach IWK, wird als sehr ertragreich beschrieben. Die Lehrperson kritisiert allerdings die begrenzten Mittel, die für Weiterbildung zur Verfügung gestellt würden und auch die neue Prämisse, dass diese Veranstaltungen nur in der unterrichtsfreien Zeit

²⁹⁸ Siehe Transkript Kapitel 11.1.1. Zeile 103-104

²⁹⁹ Siehe Kapitel 5.

besucht werden könnten, und diese, laut Angaben der Person, bei einer vollen Lehrverpflichtung kaum existiere.

Die Lehrperson begrüßt die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung und wirkte auch selbst daran mit. *„Das finde ich ganz gut. Auch das man sich ahm, auf bestimmte Themenbereiche einigen muss. Und das man hier also wirklich darauf achtet, dass Schülerinnen und Schüler in der Prüfung zeigen können was sie können und nicht was sie nicht können ((lacht)). Das ist schon ein großer Fortschritt und das man eben der Aufgabenerstellung großes Augenmerk zuwendet sozusagen (...) Dass die Qualität der Aufgaben und damit auch der Prüfungen sich möglicherweise dadurch verbessert.“*³⁰⁰

Trotzdem kritisiert sie das Zeitmanagement und sagt, dass die Vorbereitung relativ schlecht gewesen sei, da lange Zeit in diesem Bereich keine Veränderung passiert sei und dann relativ plötzlich viele Dinge auf einmal eingeführt worden wären. Weiters kritisiert sie, dass viele ihrer Kolleginnen und Kollegen schlecht informiert seien und die Schülerinnen und Schüler in weiterer Folge natürlich auch nur unzureichend auf die neue Reife- und Diplomprüfung vorbereiten könnten.

Die Lehrperson ist der Meinung, dass die Ergebnisse aus der Studie von MITTNIK auf den BHS-Bereich umlegbar seien und begründet dies mit einem angeblichen Wissensdefizit seitens der Lehrenden, dem nur durch verpflichtende Weiterbildung entgegen gewirkt werden könne. Sie formuliert daher ihre Antwort auf die Frage, ob die Ergebnisse der Studie auf den BHS-Bereich umgelegt werden können, wie folgt:

*„Das glaube ich durchaus. Also für Geschichte wahrscheinlich wird's sehr zutreffen. Aber ich glaube da ist ein grundsätzliches Problem, ja. Weil das Problem bei der Umsetzung ist, dass den Lehrpersonen viel Hintergrundwissen fehlt, ja. Also das fängt schon bei der Bloom'schen Taxonomie an, wo es um Wissen, Verstehen, Anwenden und dann hinauf bis zur Bewertung geht. Ich glaube einfach, dass da auch in didaktischer Hinsicht zu wenig Wissen vorhanden ist. Dann muss man ja auch wissen, wie man Operatoren einsetzt. Ich sehe auch immer wieder, es werden Operatoren eingesetzt, aber dann gipfelt's wieder in eine Frage. Ja also ((Pause)) „Beurteilen Sie ob“. Also das ist schon alles so formuliert. Das braucht alles Training, das braucht Übung, das braucht Erklärung, was ist ein Operator. Und so lange das nicht vorhanden ist, wird das immer so bleiben. Also es ist auch das Aufgabenerstellen, was ((Pause)) geübt, gelernt werden muss, ja, das ist eine andere Aufgabenkultur.“*³⁰¹

³⁰⁰ Siehe Transkript Kapitel 11.1.1. Zeile 175-181

³⁰¹ Siehe Transkript Kapitel 11.1.1. Zeile 224-233

Bei diesem Interview ist zu merken, dass die Person auch für das Ministerium und das Bifie tätig ist bzw. war, da das Informationsmanagement wesentlich besser bewertet wird, als von den meisten anderen Interviewpartnerinnen und -partnern. Trotzdem kritisiert die Person, dass das zahlreiche Material unübersichtlich und schlecht zu finden sei, was eine Erklärung dafür sein könnte, warum andere Lehrkräfte angeben, überhaupt kein Material zu finden.

8.3.2. Auswertung Interview 2

8.3.2.1. Interviewsituation

Dieses Interview fand direkt an der Schule der Lehrperson in einer freien Stunde der Lehrkraft statt. Das Interview wurde in einem relativ großen Besprechungszimmer unter vier Augen geführt. Nach einem kurzen einleitenden Small-Talk über die Schulanlage begann das Interview direkt. Die Lehrperson war sehr guter Laune und wollte aber ganz offensichtlich unbedingt Kritik am Kompetenzsystem anbringen. Das war nicht nur der Eindruck der Interviewerin, sondern wurde von der Lehrperson teilweise auch direkt angesprochen. Dadurch ist das Interview kurzfristig auch in der Mitte etwas ins Stocken geraten, da die Lehrperson bei allen Antworten so darauf fixiert war, eine Botschaft gegen die Kompetenzorientierung anzubringen, dass sie teilweise durch das Gesagte keine Antwort auf die eigentlich Frage gab und hier sehr oft auswich, was die Interviewführung maßgeblich erschwerte. Dennoch fand das Interview bei sehr angenehmer Atmosphäre statt und die Interviewerin plauderte mit der Lehrperson auch nach dem Interview noch längere Zeit weiter über diese Thematik.

8.3.2.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Die Lehrperson ist bereits viele Jahre im Dienst und besucht durchschnittlich ein bis zwei Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr. Die Lehrperson ist nur selten selbst in der Aus- und Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer tätig. Die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer ist vorhanden und die Person betreut jährlich acht Studierende im Rahmen der universitären Ausbildung. Zusätzlich zur Unterrichtstätigkeit ist die Lehrperson auch Mitglied des SGA und der Personalvertretung.

Eine durchschnittliche Stunde beginnt bei dieser Lehrkraft mit einer Wiederholung des letzten Themenkomplexes. Danach wird meist eine Quelle bearbeitet, die oft aus dem Schulbuch, einer Tageszeitung oder aus dem Internet stammt und bei deren Auswahl durch die Lehrperson auf Vielfalt geachtet wird. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler auch selbstständig Arbeitsaufträge erledigen, die sowohl mit W-Fragen als auch mit Operatoren formuliert werden. Abschließend gibt es eine Zusammenfassung und Festigung des Stoffes. Sicher geht auch aus diesem Interview hervor, dass vor allem die Methodenkompetenz trainiert wird. Ob andere Kompetenzen auch zum Zug

kommen, ist aus dem Interview nicht erschießbar; aufgrund der kritischen Haltung der Person gegenüber dem Kompetenzmodell generell, ist dies jedoch nicht sehr wahrscheinlich.

Weiters sagt die Lehrkraft, dass die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich ein Drittel bis ein Viertel der Zeit selbstständig arbeiten würden. Diese selbstständigen Arbeiten seien meist Referate, Portfolios oder kleinere Projekte.

Die Lehrperson beschreibt ihren eigenen Unterricht teilweise als kompetenzorientiert, da die Schülerinnen und Schüler einen beträchtlichen Anteil der Zeit mit selbstständigem Arbeiten verbringen und offensichtlich auch viel Wert auf die Quellenarbeit gelegt wird. Da sich die Lehrperson jedoch als sehr skeptisch gegenüber des Kompetenzkonzepts zeigt und auch angibt, mit W-Fragen zu arbeiten, ist der Unterricht wahrscheinlich nicht immer kompetenzorientiert gestaltet:

„Ich bin auf den Zug aufgesprungen, muss aber sagen ((lacht)) empfinde zunehmend ah Skepsis dagegen. Und zwar fühl ich mich zunehmend instrumentalisiert. ((Pause)) Ich bin ein Humanist und es geht mir um Bildung per se und nicht um Ausbildung. Und ich bin jemand, habe ich schon gesagt, der eingestiegen ist auf die Materie Kompetenzorientierung und ich werde zunehmend das Schiff verlassen ((lacht)).“³⁰²

Die Lehrperson teilt die Einschätzung, dass ihr Unterricht kaum kompetenzorientiert ist offenbar auch, da sie auf die Frage, ob sie den eigenen Unterricht als kompetenzorientiert bewerten würde, mit „Ja, ich versuche es.“ antwortet und diese Antwort schon darauf hindeutet, dass der Lehrperson offenbar bewusst ist, dass manche Komponenten des Unterrichts nicht kompetenzorientiert sind.

Die Lehrperson gibt an, mit einem kompetenzorientierten Schulbuch zu arbeiten und bewertet dieses auch als brauchbar für den Unterricht. Weiters gibt die Lehrperson an, gut über die rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen durch die Direktion informiert zu sein und bewertet auch das Weiterbildungsangebot als quantitativ ausreichend. Gleichzeitig schwingt in all diesen Aussagen aber ein gewisser Widerwillen bzw. eine gewisse Skepsis mit, da die Person angibt, sich „instrumentalisiert“ zu fühlen und dass das Weiterbildungsangebot „ausreichend da ist, wer es machen will.“³⁰³ Hier schwingt wiederum mit, dass die Lehrperson selbst oder andere ihr bekannte Personen das Angebot offenbar nicht nutzen wollen.

Die Kritik am Kompetenzsystem kommt dann auch ganz klar zum Ausdruck, als die Lehrperson Folgendes sagt:

³⁰² Siehe Transkript Kapitel 11.1.2. Zeile 362-366

³⁰³ Siehe Transkript Kapitel 11.1.2. Zeile 405

„Wie gesagt, ich habe zuerst, bin ich aufgesprungen, so nach dem lateinischen Sprichwort „non solum sed vite discimus“ und mittlerweile sage ich, wir werden, das ist ein Trend aus Amerika, wir werden instrumentalisiert. Nur was verwertbar ist für den Menschen hat einen Wert und mir geht es darum, dass sich die Schülerinnen erfreuen an einem schönen Lied, an der Schönheit der Natur am Vogelflug von mir aus oder auch am Wissen über die Geschichte ohne es morgen von mir aus im Beruf verwerten zu können. Und das ist, muss ich ehrlich sagen, eine Entwicklung, die ich in den letzten Monaten durchgemacht habe, durch das Lesen einiger kritischer Werke dazu. Und ich möchte nicht haben, dass sie nur lernen, damit sie morgen Geld verdienen können.“³⁰⁴

Die Lehrperson macht in weiterer Folge dann auch einen Unterschied zwischen den berufsspezifischen Fächern und den allgemein bildenden und gibt an, dass es in den Berufsspezifischen natürlich um die berufliche Verwertbarkeit gehen müsse, jedoch nicht in den allgemein bildenden. Hier liegt bei der Lehrperson offensichtlich eine Fehlinterpretation der Kompetenzorientierung vor, da es dabei nicht primär um die berufliche Verwertbarkeit geht, sondern um den Erwerb von Kompetenzen, die Menschen auch im Alltag benötigen. Gerade bei den allgemeinbildenden Fächern ist die berufliche Verwertbarkeit vermutlich in Frage zu stellen, da es gerade hier meist nur um eine persönliche Verwertbarkeit außerhalb des beruflichen Rahmens geht. Die Fehlinterpretation liegt vermutlich im Begriff der Kompetenz und der Verwertbarkeit, da diese Begriffe von der Lehrperson offensichtlich automatisch mit Wirtschaft und Beruf gleichgesetzt werden. Anzumerken ist hier, dass es diese Begriffe jedoch auch für den Alltag gibt. Und das schlussendlich Ziel jedes Unterrichtens doch die Verwertbarkeit des Gelernten für die Schülerinnen und Schüler in der Zukunft sein sollte. Weiters besteht auch keine grundsätzliche Diskrepanz zwischen Freude am Lernen und dem Kompetenzerwerb, wie dies von der Lehrperson angedeutet wird, als sie diese beiden Begriffe als Gegensatzpaar darstellt.

Zum Thema neue Reifeprüfung sagt die Lehrkraft, dass sie ausreichend Informationen vom Ministerium erhalte, vor allem zum Thema Fragestellungen. Unklar ist, warum die Person dann nach wie vor auch mit W-Fragen im Unterricht arbeitet, wenn sie nach eigenen Angaben gut über die neuen Aufgabenformate informiert ist. Zusätzlich gibt die Person an, der Meinung zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend auf die neue Reifeprüfung vorbereitet seien.

Konfrontiert mit den Studienergebnissen von MITNIK sagt die Person aus, dass sie davon ausgehe, dass diese Ergebnisse auch auf den BHS-Bereich zutreffen würden. Als Gründe dafür nennt sie ältere Kolleginnen und Kollegen, die nicht mehr auf neue Unterrichtsmodelle einsteigen und sich überhaupt nicht mit der Thematik auseinandersetzen würden und skeptische Kolleginnen und Kollegen, die

³⁰⁴ Siehe Transkript in Kapitel 11.1.2. Zeile 417-424

begründet vom Kompetenzmodell Abstand nehmen und nicht wollen würden, dass alles für den Beruf verwertbar sein muss. Die Lehrkraft gibt an, dass der zukünftige Unterricht vermutlich trotzdem kompetenzorientiert stattfinden würde, da die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer bereits selbst kompetenzorientiert unterrichtet worden seien, eine entsprechende Ausbildung durchlaufen hätten und das System nicht mehr in Frage stellen würden. Diese Schlussfolgerung greift so wahrscheinlich etwas zu kurz, da man aus der Studie von MITNIK weiß, dass selbst die derzeitigen Schülerinnen und Schüler noch keinen vollständig kompetenzorientierten Unterricht erhalten, weshalb es wohl fraglich ist, ob aus den von der Lehrkraft genannten Gründen bald tatsächlich schon flächendeckender kompetenzorientierter Unterricht stattfinden wird.

8.3.3. Auswertung Interview 3

8.3.3.1. Interviewsituation

Das Interview fand in der Schule der betreffenden Person in einer Sitzecke im Bereich des Lehrerzimmers statt. Das Interview begann bereits in der Pause, in der auch noch zahlreiche Lehrende und Schülerinnen und Schüler vorbeigingen, was das Interview trotzdem nicht weiter störte. Auch nach diesem Interview plauderten die Interviewerin und die Lehrkraft noch einige Zeit weiter über die Thematik und ließen das Interview so ausklingen.

8.3.3.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Bei dieser Lehrkraft handelt es sich um eine Person, die erst zwei Jahre im Dienst ist und trotzdem schon an der Universität Wien in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung tätig ist. Die Person wirkt sehr engagiert, auch durch ihre Aussage, bereits im nächsten Jahr die Betreuungslehrerinnen- und Betreuungslehrrausbildung absolvieren zu wollen.

Die Lehrkraft beschreibt den eigenen Unterricht als stark kompetenzorientiert, da offensichtlich viel Wert auf eigenständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler und auf die Anwendung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gelegt wird. Trotzdem gibt die Lehrkraft an, teilweise noch mit W-Fragen zu arbeiten. Sie weiß aber offensichtlich selbst um das Problem der W-Fragen und gibt daher auch an, diese immer weniger zu benützen. Auch die Quellenarbeit kommt bei dieser Lehrkraft offensichtlich nicht zu kurz, da sie deren zeitlichen Anteil mit 30% beziffert. Auch bei dieser Lehrperson kommt lediglich die Methodenkompetenz innerhalb des Interviews zum Vorschein. Ob andere Kompetenzen auch noch gestärkt werden ist zwar aufgrund des beruflichen Backgrounds der Person anzunehmen, jedoch rein aus dem Gesagten nicht mit Sicherheit zu erschließen.

Die Person achtet auf eine Vielfalt an Quellen, schon um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken. Sie nennt jedoch nur zwei Bezugsquellen, nämlich das Schulbuch und das Internet, wobei anzumerken ist, dass das Internet im Prinzip nicht nur als eine Quelle gezählt werden kann, da dort

die unterschiedlichsten Dinge, wie Bilder, Zeitungsartikel, Videos etc. auf verschiedensten Seiten zu finden sind. Dieser Umstand gilt, hier einmal angeführt, auch für die weiteren Interviews, ohne dass dies dort noch einmal gesondert erwähnt wird.

Die Lehrkraft bewertet ihren eigenen Unterricht auch als kompetenzorientiert und ist sich dieser Orientierung offenbar bewusst und goutiert diese Unterrichtsform auch. Sie beschreibt eingehend, aufgrund welcher Parameter sie ihren eigenen Unterricht als kompetenzorientiert bewertet:

„Einfach aufgrund der Tatsache, dass ich, wie das Wort Kompetenz schon sagt, immer mehr weg gehe von diesem Faktenwissen, hin zu was tu ich damit. Wie gehe ich mit einer Quelle um, nach welchen Parametern, welchen Kategorien teile ich sie ein, wie kann ich sie datieren. Also gleich weg vom Lehren einzelner Daten und Fakten hin zu was sagt mir das, was tu ich damit, was mach ich jetzt mit einer Quelle, wenn ich die hingelegt kriege, was sagt mir das jetzt über die Geschichte aus. Schon hauptsächlich aufgrund dieser Quellenarbeit glaube ich, dass ich kompetenzorientiert unterrichte.“³⁰⁵

Die Lehrkraft weiß offensichtlich auch sehr gut über die rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen Bescheid, was unter anderem mit ihrer Tätigkeit an der Universität Wien zu begründen ist.

Die Lehrperson kritisiert jedoch das Informationsmanagement seitens der öffentlichen Stellen, da sie aussagt, dass kaum Material zur Verfügung gestellt werde, und die Materialien, so sie vorhanden sind, nicht bei den Lehrkräften ankämen. Diese Aussage ist zu relativieren, da man mit einer ganz einfachen Google-Suche relativ schnell zu fast allen Handreichungen des Ministeriums zum Thema „Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht“ kommt. Die Frage, die sich hier daher stellt ist, ob die Lehrperson gar nicht danach gesucht hat und nur Aussagen ihrer Kolleginnen und Kollegen wiedergibt oder ob die Lehrperson vielleicht noch gar nicht auf die Idee gekommen ist, die Begriffe in Google einzugeben sondern immer nur auf der Website des Ministeriums bzw. Bifie gesucht hat. Da die Person auch aussagt, regelmäßig auf deutsche Seiten zuzugreifen, da diese bessere Materialien böten und sie weiters sagt, dass sie viel Wissen von ihren Kolleginnen und Kollegen hätte, ist wahrscheinlich davon auszugehen, dass sie die deutschen Seiten von Kolleginnen und Kollegen weiterempfohlen bekam und eine Google-Suche gar nicht erst in Betracht zog, da sie auf jenen Seiten offenbar fand, was sie benötigte.

Zum Thema Weiterbildung findet die Lehrkraft ganz klare kritische Worte, indem sie ein quantitativ höheres Angebot fordert und auch ein innerschulisches Problem aufzeigt, indem sie berichtet, dass oftmals nur schultypenspezifische Weiterbildungen genehmigt würden und alles andere als Interesse

³⁰⁵ Siehe Transkript Kapitel 11.1.3. Zeile 618-623

abgetan werde, dass in der Freizeit zu erledigen sei. Zur Qualität der Fortbildungen äußert sich die Person nicht.

Die Lehrkraft ist grundsätzlich für die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung, findet aber auch hier einige Kritikpunkte.

„Ahm allerdings ist die Art und Weise der Einführung ((Pause)) meiner Meinung nach nicht gelungen, weil gerade die Schüler in der Übergangszeit eben nicht von Anfang an nach diesen Maßstäben unterrichtet werden und die Leidtragenden sind. Wie immer, gute Theorie und an der Umsetzung happerts.“³⁰⁶

Sie sagt weiters, dass die Einführung schlecht vorbereitet sei und zu wenig wissenschaftlich evaluiert werde.

Konfrontiert mit der Studie von MITNIK sagt die Lehrperson aus, dass diese ihrer Meinung nach nicht auf den BHS-Bereich umlegbar sei und führt dies auf die Schultypen zurück. Sie sagt dazu, dass die BHS den Fokus immer schon auf den Könnens- und nicht auf den Wissensbereich gelegt hätten und es in den AHS genau umgekehrt sei.

Als Gründe für den vermeintlich nicht stattfindenden kompetenzorientierten Unterricht fügt die Lehrperson folgende Punkte an: Mehrarbeit, Mehraufwand, Überbeanspruchung des Wortes „Kompetenz“ und eine unklare Kommunikation zwischen dem Ministerium, dem Bifie und den Schulen, die meist über die Medien erfolge.

Gerade bei dieser Analyse der Gründe merkt man den wissenschaftlichen Background der Person, da sie klare und sachliche Argumente findet und diese auch sofort begründet. Zusätzlich wird hier auch ihr Know-how hinsichtlich Kompetenzorientierung klar, da sie sonst eine derartige Analyse nicht zu Stande gebracht hätte.

³⁰⁶ Siehe Transkript Kapitel 11.1.3. Zeile 689-692

8.3.4. Auswertung Interview 4

8.3.4.1. Interviewsituation

Das Interview fand in einem kleinen Besprechungszimmer statt. Nach kurzem Small-Talk wollte die Lehrkraft die Fragen des Interviews sehen, bevor das Interview begann. Beim Lesen lachte die Lehrkraft immer wieder und kommentierte die Fragen teilweise mit „*lieb*“. Nachdem die Lehrperson die Fragen fertig gelesen hatte, erklärte sie sich mit dem Interview einverstanden. Die Interviewsituation wurde von der Interviewerin als ein wenig unangenehm empfunden, da es sich bei der Lehrperson um eine ehemalige Lehrperson der Interviewerin handelte. Die Situation, mit einer Lehrkraft, von der man selbst unterrichtet wurde, über deren Arbeit zu sprechen, war insofern nicht einfach, da sich die Interviewerin nicht gleichberechtigt fühlte, sondern sofort in ihre Rolle der Schülerin zurückfiel, was das Interview nicht vereinfachte. Die Interviewerin hatte auch den Eindruck, dass die Lehrperson ein wenig angespannt und ihr das Interview ein wenig unangenehm war. Dies machte die Interviewerin einerseits daran fest, dass die Lehrkraft vor dem Interview die Fragen sehen wollte und anschließend auch betonte, dass die Anonymität durch die Fragen zur Person nicht wirklich gewahrt sei, da man durch diese Angaben sehr wohl herausfinden könne, wer das Interview gegeben hat. Die Lehrkraft betonte aber lachend, dass sie das nicht störe. Möglicherweise projizierte die Interviewerin aber auch nur ihre eigene Unsicherheit auf die Lehrkraft. Auch dieses Interview klang nach Beendigung der Aufnahme mit einem längeren Gespräch über die Materie aus.

8.3.4.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Bei dieser Lehrkraft handelt es sich um eine Person, die bereits achtundzwanzig Dienstjahre absolviert hat. Die Person ist innerschulisch sehr aktiv und hat viele Positionen inne. Die Lehrperson ist nicht in der Lehreraus- und -weiterbildung beschäftigt und besucht durchschnittlich zwei Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr.

Die Lehrkraft beschreibt ihren eigenen Unterricht nicht hundertprozentig kompetenzorientiert, da beispielsweise die Quellenarbeit lediglich 5–10% Prozent der Unterrichtszeit in Anspruch nimmt und laut Beschreibung einer durchschnittlichen Unterrichtsstunde auch eher die Wissensvermittlung im Vordergrund steht und nicht der Kompetenzerwerb. Trotzdem achtet die Person eindeutig auf Quellenvielfalt. Bei diesem Interview ist klar abzulesen, dass zumindest 5–10% der Zeit für die Methodenkompetenz aufgewendet wird. Die Person gibt jedoch auch Folgendes zu den Arbeitsaufträgen an:

„Naja, das ist gemischt. Das ist einerseits Vorbereitung auf Präsentationen, dann Recherchen und dann, je höher der Jahrgang wird, wird das ganze komplexer. Also ((Pause)) das ist jetzt relativ schwer, müsste man anhand eines Beispiels ah ((Pause)) anschauen. Aber ich hab immer zwei größere

*Arbeitsaufträge, die sich über mehrere Seiten erstrecken, mit mehreren Teilfragen, zum Teil operationalisiert, ahm, das geht um Interpretationen, um Einordnungen um ähm ((Pause)) zum Teil verbunden mit Recherchen ((Pause)) auch layoutieren von diversen Seiten usw.*³⁰⁷

Hier kommt auch klar heraus, dass die Schülerinnen und Schüler zumindest in einem kleinen Umfang Aufgaben der Anforderungsbereiche II und III erledigen müssen, was darauf schließen lässt, dass hier wahrscheinlich nicht nur Methodenkompetenz gefordert wird.

Die Person wirkt trotzdem im gesamten Gesprächsverlauf eher skeptisch, was die Kompetenzorientierung betrifft. Bei dieser Lehrkraft ist eindeutig zu erkennen, dass das Informationsmanagement seitens des Ministeriums und des Bifie noch nicht ausgereift ist, da die Person dies einerseits selbst angibt und andererseits aus dem Gesprächsverlauf heraus auch klar wird, dass die Lehrkraft Kompetenzorientierung vor allem mit der Formulierung der Arbeitsaufträge in Verbindung bringt und das Konzept dahinter auf dem Kommunikationsweg eher verloren gegangen ist. Die Lehrperson betont auch immer wieder, dass sie der Überzeugung sei, dass W-Fragen und Aufgaben, die mit Operatoren gestellt werden, gleichwertig seien:

*„Ich bin generell der Meinung, dass eine W-Frage, also dass diese Einteilung in W-Fragen und nicht W-Fragen meines Erachtens nach vollkommen falsch ist. Weil ich kann dieselbe Frage mit demselben Schwierigkeitsgrad in Form einer W-Fragen stellen wie in Form einer mit Operatoren gestellten Frage.“*³⁰⁸

Auch bei der Frage nach der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung gibt die interviewte Person an, es nicht gut zu finden, dass die Formulierung der Aufgabenstellung über den Inhalt der Frage gestellt werde.

*„Was mir ein bisschen auf die Nerven geht ist ah ((Pause)), dass man die Formulierung über den Kern der Dinge stellt, das Operationalisieren ist wichtiger als das ah ((lange Pause)) wie das was eigentlich die Frage ausmacht. Ich weiß nicht, ob das klar ist. Ich stehe nach wie vor dazu, dass eine W-Frage per Definition nicht ((lange Pause)) (...) nicht schlechter ist und nicht unbedingt nur Niveau eins ist.“*³⁰⁹

Auch an dieser Aussage ist wieder zu merken, dass der Inhalt der Kommunikation zwischen Ministerium, Bifie und Lehrkräften offenbar auf die Aufgabenformate reduziert wird. Trotzdem findet die Person auch Positives an der Kompetenzorientierung, da sie aussagt, dass durch die Kompetenzorientierung nun sinnvolle Fragen gestellt werden müssten und die Qualität bzw. die Präzision der Aufgaben dadurch verbessert werden würde.

³⁰⁷ Siehe Transkript Kapitel 11.1.4. Zeile 842-847

³⁰⁸ Siehe Transkript Kapitel 11.1.4. Zeile 828-831

³⁰⁹ Siehe Transkript Kapitel 11.1.4. Zeile 953-960

Interessant ist, dass sich die Person offenbar bewusst ist, dass der eigene Unterricht nicht deutlich kompetenzorientiert ausgerichtet ist, da sie ihren Unterricht auch selbst nicht eindeutig kompetenzorientiert bewertet.

Die neuen Schulbücher für die Handelsakademie werden von der Lehrkraft eher negativ bewertet, da sie angibt, dass es sich um dieselben Bücher wie vorher mit neuen Aufgabenformaten handle und kein österreichisches Schulbuch tatsächlich durchgehend kompetenzorientiert sei. Hier kommt, im Gegensatz zum vorherigen Eindruck, wiederum zum Ausdruck, dass die Person eingehender über das Konzept der Kompetenzorientierung informiert sein muss, da sie diese Bewertung sonst nicht abgeben könnte.

Die Lehrperson gibt auch an, sich gut über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, vor allem durch den Austausch mit anderen Kustodinnen und Kustoden und auch durch Informationen der Direktion, gut informiert zu fühlen. Andererseits bewertet die Lehrkraft jedoch das Weiterbildungsangebot als schlecht und unorganisiert aufgrund von diversen Hintergrundproblemen. Die Person gibt auch an, dass der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen wesentlich fruchtbarer sei, als Weiterbildungsveranstaltungen.

Zur neuen Reifeprüfung wird angemerkt, dass die Kommunikation zwischen übergeordneten Institutionen und den Lehrkräften schlecht verlaufen sei, da bis vor kurzem viele grundsätzliche Dinge, beispielsweise wie viele Pools mit Fragen erstellt werden müssen, unklar und auch auf Nachfragen beim Stadtschulrat hin keine Informationen zu beschaffen gewesen wären. Dies wird wie folgt formuliert:

„Naja wir hatten zum Beispiel das Problem ahm ((lange Pause)) wie wir uns in Geographie Geschichte zusammengesetzt haben [...] wir nicht wussten bis vor Kurzem, wie viele Pools oder Domänen ((Pause)) in den einzelnen Gegenständen [...] überhaupt ah gemacht werden müssen. Das heißt, wir haben zum Beispiel Geographie unterrichtet, betrifft jetzt nicht Geschichte, für das geht sich's wahrscheinlich noch aus, aber wir haben zum Beispiel Geographie unterrichtet, Geographie ist dann Maturagegenstand und da war in den ersten beiden Jahrgängen// wir hatten keine Ahnung wie viele Pools, was da überhaupt sein muss, wie das abläuft, haben den Unterricht dann aber schon hinter uns gebracht und die Schüler maturieren vielleicht dann in 2-3 Jahren nach dem Unterricht in Geographie, hatten aber keine Ahnung was da eigentlich passiert. In Geschichte war es insofern ein bisschen besser, weil diejenigen, die jetzt in der Vierten sind, maturieren im nächsten Jahr dann erstmalig teilzentral und da haben wir's zumindest ungefähr im Halbjahr gewusst, aber es ist von der

*Information her wie es eigentlich abläuft zu spät gekommen. Und nachfragen beim Herrn Landesschulinspektor: „Tut mir leid, ich weiß auch nichts“.*³¹⁰

Die Lehrperson sagt weiters, dass sie nicht glaube, dass die Ergebnisse von MITTNIK auf den BHS-Bereich umlegbar seien, und führt dies auf die Einführung des Fachs IWK zurück. Da beim Fach IWK Geographie und Geschichte verschränkt werden und immer eine aktuelle Problemstellung dabei sein müsse, könne nur kompetenzorientiert geprüft werden.

8.3.5. Auswertung Interview 5

8.3.5.1. Interviewsituation

Das Interview fand in einem Sitzbereich vor dem Lehrerzimmer statt. Einige Schülerinnen und Schüler saßen ebenfalls in diesem Bereich, was das Interview aber nicht beeinflusste. Das Interview fand in der Sprechstunde der betreffenden Person statt. Nach einem kurzen Small-Talk gemeinsam mit anderen Lehrenden fing das Interview direkt an.

8.3.5.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Bei dieser Lehrkraft handelt es sich um eine Person, die seit acht Jahren unterrichtet, keine Fortbildungsveranstaltungen für Geschichte besucht, die Ausbildung zur Betreuungslehrerin- bzw. zum Betreuungslehrer nicht absolviert hat, nicht an anderen Institutionen beschäftigt ist und innerschulisch die zusätzliche Tätigkeit des Klassenvorstands inne hat.

Die Person beschreibt ihren Unterricht als wenig kompetenzorientiert, da sie zwar einerseits aussagt der Quellenarbeit großen Raum zu geben, jedoch andererseits anmerkt, dass sie der Meinung sei, dass es beim Geschichtsunterricht um den Erwerb von historischem Wissen gehe.

Sie beurteilt ihren Unterricht auch selbst als nicht kompetenzorientiert:

*„Der Begriff Kompetenzorientierung ahm ((Pause)) soweit ich das bis jetzt verstanden hab, geht relativ davon aus, dass Wissen keine Kompetenz ist, interessanter Weise. Und da das aber im Geschichtsunterricht meiner Meinung nach unerlässlich ist, das ich mir einfach Wissen über Vergangenes aneigne ist es wahrscheinlich nicht kompetenzorientiert.“*³¹¹

Dennoch ist auch in diesem Interview die geforderte Methodenkompetenz klar abzulesen, da die Person angibt, fünfzig Prozent der Unterrichtszeit mit Quellen zu arbeiten. Ob auch noch andere Kompetenzen gefordert werden ist, ob der eigenen Beurteilung des Unterrichts, eher fraglich.

³¹⁰ Siehe Transkript Kapitel 11.1.4. Zeile 978-992

³¹¹ Siehe Transkript Kapitel 11.1.5. Zeile 1120-1123

Die Person führt trotzdem an, bei Aufgabenstellungen hauptsächlich mit Operatoren zu arbeiten, jedoch nur, weil dies von hierarchisch höheren Stellen so gewünscht werde:

„Also die Operatoren werden, ((Pause)) sage ich jetzt einmal, die werden uns von oben sehr stark aufgezwungen und deshalb verwende ich die immer mehr. Früher nicht so. Also als das gar kein Thema war, da waren die W-Fragen sicher stärker.“³¹²

Weiters sagt die Lehrperson aus, an ihrem vorhergehenden Arbeitsplatz kompetenzorientierte Jahresplanungen erstellt zu haben, jedoch auch wiederum nur, weil dies so gewünscht wurde. Derzeit werde es nicht gewünscht und daher erstelle sie solche derzeit auch nicht. In dem Fall ist sehr schön zu sehen, dass die Kompetenzorientierung sehr wohl auf Geheiß von Vorgesetzten umgesetzt wird, woraus man schließen kann, dass durch ein wenig Druck „von oben“ durchaus Dinge umgesetzt werden. Dies ist deshalb anzumerken, weil man in manchen Gesprächen durchaus den Eindruck gewinnen könnte, dass Lehrende im Prinzip nur die Regeln haben, an die sie sich selbst halten möchten und es zwar Mittel gäbe, die Vorgesetzte hätten, um gewisse Dinge durchzusetzen, diese jedoch nie angewendet würden.³¹³

Punkto Quellenarbeit gibt die Lehrkraft an, Quellen sowohl aus den Lehrbüchern, als auch dem Internet und anderen Büchern zu verwenden. Die neuen Schulbücher werden trotzdem insofern schlecht beurteilt, da die Aufgabenstellungen, die darin enthalten sind, nicht an die Realität im Klassenzimmer (Klassen ohne Laptops) angepasst seien und fast alle Aufgabenstellungen Computer mit Internetzugang erfordern würden. Die Lehrkraft scheint die Smartphones der Lernenden nicht einsetzen zu wollen.

Die Lehrkraft meint außerdem, dass die Materialien, die vom Ministerium bzw. Bifie zur Verfügung gestellt werden, quantitativ und qualitativ eher dürftig seien und teilweise sogar falsche Beispiele, in denen Operatoren falsch verwendet würden, enthielten.³¹⁴ Zusätzlich merkt die Person an, dass es kaum Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema gebe und die Informationsausgabe der übergeordneten Institutionen im Allgemeinen eher schlecht und kaum vorhanden sei.

Zum Thema Reifeprüfung meint die Lehrperson, dass sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler schlecht vorbereitet seien und auch das Zeitmanagement eher seltsam sei, da zuerst die neue Form der Matura und anschließend erst die passenden Lehrpläne eingeführt worden wären.

³¹² Siehe Transkript Kapitel 11.1.5. Zeile 1079-1081

³¹³ Dies wird auch in Interview 9 und in der Studie von MITNIK (2014: 36) angesprochen.

³¹⁴ Dies stimmt auch mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit in Kapitel 5.4.3. überein.

„Ahm, ich finde es natürlich sehr spannend etwas einzuführen und danach erst die Lehrpläne anzupassen. Ahm, das halte ich für überstürzt, das halte ich für nicht überlegt [...]“³¹⁵

Zusätzlich reduziert die Person die Kompetenzorientierung auch immer wieder auf die Verwendung von Operatoren bei Fragestellungen, was auch wieder dafür spricht, dass die Person nicht gut über das Thema Kompetenzorientierung informiert ist, was sie auch selbst angibt.

Die Lehrkraft erläutert, dass sie das Gefühl habe, dass sehr viel zum Thema Reifeprüfung rein medial und vorbei an den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern kommuniziert worden wäre. Zusätzlich hätte sie das Gefühl, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die mit diesem neuen System arbeiten müssen, nicht in die Entwicklung miteinbezogen worden seien.

Die Person glaubt, dass die Ergebnisse aus MITTNIK's Studie auf den BHS-Bereich umlegbar seien. Sie begründet dies damit, dass ihrer Erfahrung nach die Schülerinnen und Schüler kaum etwas mit Operatoren anfangen könnten und diese auch in der Unterstufe nicht kennen gelernt hätten und in der Oberstufe meist nicht mehr bereit seien, einen neuen Prüfungsmodus zu erlernen. Sie glaubt daher einerseits, dass die Lehrenden darauf reagieren würden, indem sie den einfacheren Weg gingen und erst recht wieder nur W-Fragen stellen würden. Auch hier ist wiederum die Reduktion der Kompetenzorientierung auf die formale Ebene zu erkennen. Weiters sagt sie aus, dass viele ältere Lehrende sich persönlich angegriffen gefühlt hätten und die Kompetenzorientierung deshalb verweigern würden. Zusätzlich seien die Möglichkeiten an der Schule begrenzt und das System zu komplex für die Anwendung in diesem Bereich. Man müsse es auf ein etwas geringeres Niveau bringen, damit man es umsetzen könne. Außerdem sei das Konzept für Lehrende, wie für Schülerinnen und Schüler schwer zu fassen und auch die Lehrenden müssten erst eine Kompetenz in der Kompetenzorientierung entwickeln.

8.3.6. Auswertung Interview 6

8.3.6.1. Interviewsituation

Das Interview fand in einem Kaffeehaus in sehr gemütlicher Atmosphäre statt. Nach anfänglichem Small-Talk über die Schule der betreffenden Lehrperson begann das Interview. Die Nebentische waren alle besetzt, weshalb einige Teile des Interviews auf der Aufnahme schlecht verständlich waren. Dadurch gingen jedoch kaum Inhalte verloren.

³¹⁵ Siehe Transkript Kapitel 11.1.5. Zeile 1213-1214

8.3.6.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Bei der Lehrkraft handelt es sich um eine Person, die seit sieben Jahren unterrichtet. Sie besucht durchschnittlich zwei bis drei Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr, hat die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer nicht absolviert und hat, aufgrund des Mehraufwands, auch nicht vor, diese zu machen. Sie ist nicht an anderen Institutionen beschäftigt und hat innerhalb der Schule die zusätzliche Funktion des Klassenvorstands und der Personalvertretung. Die Person betont hinsichtlich dieser Angaben immer wieder, dass diese Tätigkeiten auch genügend seien, da der Arbeitsaufwand ausreichend sei.

Aufgrund der Stundenbeschreibung lässt sich ein stark kompetenzorientierter Unterricht ableiten, da sehr viel Quellenkunde vorkommt und die Schülerinnen und Schüler auch relativ häufig selbstständig unterschiedlichste Arbeitsaufträge erledigen müssen. Trotzdem zeigt sich die Lehrperson nicht hundertprozentig davon überzeugt, kompetenzorientiert zu unterrichten. Dies macht sie daran fest, wie viel Arbeitswissen sie vermitteln muss. So sagt Sie auf die Frage, ob sie ihren eigenen Unterricht kompetenzorientiert einschätzt:

„Ich sag jetzt einmal, diese zweite Klasse, was ist Demokratie, wenn ich da nicht einmal alles inputmäßig präsentiere, brauche ich keine Kompetenzorientierung. Ja. Ahm ((Pause)) Sie kommen mit einem so unterschiedlichen Wissensstand aus den Unterstufen zu uns, dass es teilweise so Sachen gibt, es gibt Leute die wissen nicht wer Ottokar ist, es gibt Leute die wissen nicht wer Karl der Große ist. Da beginnen wir dann wieder mit den Basics wieder. Wenn das notwendig ist, ((Pause)) ist er nicht kompetenzorientiert. Ich sage, es kommt auf die Klasse an. Ich, wir versuchen es.“³¹⁶

Das heißt, auch bei diesem Interview ist zu sehen, dass Arbeitswissen als ultimatives Gegenteil der Kompetenzorientierung verstanden wird. Was offenbar von den Lehrenden inhaltlich nicht gut verstanden ist, dass Arbeitswissen durchaus in den Kompetenzmodellen als Grundlage für den Kompetenzerwerb enthalten ist, aber per se keine Kompetenz darstellt.³¹⁷ Auch diese Lehrperson zeigt das Problem auf, dass die Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschiedlichen Wissensständen aus den Unterstufen kommen und daher nicht immer von Anfang an kompetenzorientierter Unterricht möglich ist, sondern oftmals mit der Vermittlung von sehr viel Arbeitswissen begonnen werden muss.

Bei diesem Interview kommt, genau wie bei den vorherigen auch klar heraus, dass Methodenkompetenz gefördert wird. Aufgrund der Beschreibung, dass Schülerinnen und Schüler auch Dinge „interpretieren“ müssen, ist davon auszugehen, dass auch Aufgaben aus den

³¹⁶ Siehe Transkript Kapitel 11.1.6. Zeile 1426-1432

³¹⁷ Siehe Kapitel 3.2.

Anforderungsbereichen II und III erledigt werden müssen, was wiederum darauf schließen lässt, dass nicht nur Methodenkompetenz gefördert wird.

Die Lehrperson sagt immer wieder aus, dass es sowohl zum kompetenzorientierten Unterricht als auch zur neuen Reife- und Diplomprüfung seitens des Ministeriums bzw. der Bifie im Fach Geschichte keine Informationen gebe. So sagt sie auf die Frage, wie sie die Kommunikation seitens des Ministeriums und des Bifie bewertet Folgendes:

„Da gibt’s eine Kommunikation? [...] In Deutsch gibt’s die. Aber in Geschichte nicht. Also ich habe vom Bundesministerium in Geschichte nichts gekriegt.“³¹⁸

Und weiters auf die Frage, wie gut sie sich über die Rahmenbedingungen des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts informiert fühlt:

*„Mhh ((macht nachdenkliches Geräusch)) Würde ich mich nicht freiwillig für Seminare anmelden ((Pause)) gar nicht. Also Matura ja, Unterricht nein. Man hört immer nur: „Das musst du bis zur Matura machen.“ Wie du’s machst, wird überhaupt nicht vermittelt. Also wie auf der Uni. Es ändert sich genau gar nichts. In Deutsch eher. Also in Deutsch sind sie da eher dahinter. [...] Aber in Geschichte habe ich nichts, **kein Papier nichts**.“³¹⁹*

Auch das Weiterbildungsangebot sei für den BHS-Bereich nahezu nicht vorhanden. Diese Aussagen stimmen auch mit dem überein, was bereits in den vorangegangenen Kapiteln zu den Handreichungen und Weiterbildungen erläutert wurde.³²⁰ Die Lehrkraft stellt ihre Aussagen zum Fach Geschichte immer wieder mit ihrem zweiten Fach Deutsch gegenüber, bei dem alles besser laufe. Sie sagt weiters aus, dass sie viele Informationen auch durch Kolleginnen und Kollegen bekäme und der Austausch auf dieser Ebene ganz wichtig sei.

Zur neuen Reife- und Diplomprüfung befragt, findet die Lehrkraft sowohl Positives als auch Negatives, wobei das Negative überwiege. Als positive Punkte nennt die Lehrkraft die vorgezogene Variante, bei der Schulen bereits vor der offiziellen Einführung die neue Matura testen (wie dies beispielsweise manche Schulen bereits im Schuljahr 2013/14 taten) und die Verbesserung der Aufgabenstellung, bei der sich Schülerinnen und Schüler jetzt besser präsentieren könnten. Im negativen Bereich führt die interviewte Person an, dass vor allem die Übergangsjahrgänge und auch die Lehrkräfte nicht ausreichend vorbereitet wären, da nicht alle für die entsprechenden Weiterbildungen frei gestellt würden und zu wenig Information zu den Lehrkräften fließe. Zusätzlich kritisiert sie auch, dass es nun zu viele Themenbereiche gebe, auf die sich die Schülerinnen und

³¹⁸ Siehe Transkript Kapitel 11.1.6. Zeile 1455-1460

³¹⁹ Siehe Transkript Kapitel 11.1.6. Zeile 1484-1489

³²⁰ Siehe Kapitel 5.3. und 5.5.

Schüler nicht mehr so gezielt vorbereiten könnten und zusätzlich die Vorbereitungsstunden drastisch gekürzt worden seien.³²¹ Dies drückt sie wie folgt aus:

„Und es gibt auch fast keine Vorbereitungsstunden mehr. Nach meinem Letztstand sind es vier allgemein, egal wie viele Kandidaten du hast. Wenn du jetzt eine fünfte Klasse hast mit achtundzwanzig, treten dir wahrscheinlich siebzehn in Geographie/Geschichte an. Wie machst du denn das jetzt in vier Vorbereitungsstunden? Früher hat man wenigstens acht gehabt.“³²²

„Ich ((Pause)) wir werden eigentlich ins kalte Wasser gestoßen ((Pause)). Also wir werden nicht alle für Seminare freigestellt. Da geht dann einer hin oder zwei vielleicht, wenn wir Glück haben oder wenn wir überhaupt frei gestellt werden. ((Pause)) Naja und dann versuchst du das Alles irgendwie unter Dach und Fach zu kriegen, aber ((Pause))// In Deutsch war es verpflichtend da mussten wir gehen. In Geschichte ist es den Leuten egal.“³²³

Bezüglich der Studie von MITTNIK sagt die Lehrperson aus, dass sie glaubt, dass man die Ergebnisse teilweise umlegen könne. Sie führt dies auf ein fehlgeschlagenes Informationsmanagement zurück, durch das viele Lehrkräfte schlecht informiert seien. Zusätzlich führt sie dies auch auf ältere Kolleginnen und Kollegen zurück, die sich weigern würden, ihren Unterricht und ihre Prüfungsfragen zu ändern und deren Hauptantrieb, Lehrer zu werden, die viele Freizeit gewesen sei. Bei diesem Interview ist wiederum deutlich zu sehen, dass insbesondere älteren Lehrenden, die sich weigern, etwas an ihrer Arbeit zu ändern, und dem schlechten Informationsmanagement seitens des Ministeriums bzw. des Bifie die Schuld an der mangelhaften Umsetzung der Kompetenzorientierung gegeben wird.

8.3.7. Auswertung Interview 7

8.3.7.1. Interviewsituation

Das Interview fand an der Schule der betreffenden Lehrperson in einem Besprechungsraum statt. In diesem Raum standen auch Computer für Lehrende, an denen diese arbeiten können. Zwei dieser Computer waren mit Lehrenden besetzt, die das Interview mithörten. Im Laufe des Gesprächs kam noch eine dritte Person hinzu. Diese Personen störten das Interview nur unwesentlich, da sie mit dem Rücken zu uns saßen und offensichtlich in ihre Arbeit vertieft waren. Das Interview begann recht prompt ohne vorher viel Small-Talk zu betreiben. Die Person wirkte ein wenig verschlossen und man hatte den Eindruck, dass sie unbedingt ein Statement gegen die Kompetenzorientierung loswerden wollte.

³²¹ Dies stimmt mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit in Kapitel 6. überein

³²² Siehe Transkript Kapitel 11.1.6. Zeile 1527-1530

³²³ Siehe Transkript Kapitel 11.1.6. Zeile 1534-1538

8.3.7.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Bei der interviewten Person 7 handelt es sich um eine Lehrperson, die bereits viele Jahre als Lehrkraft tätig ist, kaum Weiterbildungsveranstaltungen besucht, keinen außerschulischen Tätigkeiten nachgeht und innerhalb der Schule keine zusätzlichen Aufgaben hat. Die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer kann die Lehrkraft nicht vorweisen.

Bei der Beschreibung des Unterrichts könnte man annehmen, dass es sich hier um einen schülerzentrierten Unterricht mit einem hohen Anteil an selbstständigen Lernprozessen handelt. Bei näherer Betrachtung müssen die Schülerinnen und Schüler zwar oftmals selbstständig aus dem Buch etwas erarbeiten, im Endeffekt handelt es sich dabei jedoch meist um Arbeitswissen, das erarbeitet wird. Dies wird auch durch die Aussage der Lehrkraft unterstrichen, ausschließlich mit W-Fragen zu arbeiten und kaum Zeit für die Quellenarbeit zu verwenden. Die Möglichkeit, Kompetenzen zu trainieren, bleibt den Schülerinnen und Schülern laut Beschreibung der Lehrkraft eher verwehrt. Die Lehrkraft begründet dies damit, dass das Konzept der Kompetenzorientierung ein zu hohes Niveau im Vergleich mit den realen Gegebenheiten aufweise. Sie betont immer wieder, dass die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Kompetenzen nicht aufweisen würden und die meisten von ihnen mit den entsprechenden Aufgabenstellungen auch überfordert seien.

„Es wird da von Kompetenzen ausgegangen, die manche nicht haben. Selbstständig mit Literatur mit Büchern umzugehen ist für manche einfach nicht möglich, es gibt Schüler die es können.“³²⁴

Was bei der Lehrkraft offensichtlich nicht angekommen ist, ist die Tatsache, dass Kompetenzen trainiert werden müssen und genau das im Unterricht passieren soll. Dadurch dass die Schülerinnen und Schüler offensichtlich keine Gelegenheit erhalten, ihre Kompetenzen zu trainieren, ist es auch in weiterer Folge logisch, dass sie die Kompetenzen nicht vorweisen können.

Interessant ist, dass die Lehrperson trotzdem der Meinung ist, teilweise kompetenzorientiert zu unterrichten. Dies begründet sie damit, dass sie zumindest 5–10% der Unterrichtszeit mit Quellen arbeitet, die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge zwischen historischen Inhalten herstellen und wichtige Inhalte aus dem Buch herauslesen müssen. Objektiv betrachtet muss man der Lehrperson insofern Recht geben, da sie zumindest 5–10% der Zeit für die Förderung der Methodenkompetenz aufwendet. Weiters könnte man auch sagen, dass es sich im weitesten Sinn um Orientierungskompetenz handelt, wenn die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen müssen. Trotzdem muss angemerkt werden, dass hier lediglich die Hälfte der historischen Kompetenzen trainiert wird, und diese auch in einem sehr geringen Zeitausmaß, und die andere Hälfte der historischen Kompetenzen sowie alle politischen

³²⁴ Siehe Transkript Kapitel 11.1.6. Zeile 1807-1809

Kompetenzen überhaupt nicht berücksichtigt werden. Somit kann der Unterricht der Lehrkraft eigentlich kaum als kompetenzorientiert bewertet werden.

Interessant ist auch, dass die Person aussagt, es gäbe eine Fülle an Handreichungen und anderem Informationsmaterial seitens des Ministeriums bzw. des Bifie, was einen großen Zeitaufwand zur Folge hätte, um alle Materialien zu sichten. Dies ist eindeutig nicht der Fall, da es nur sehr wenig Informationsmaterial zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht gibt. Es ist hier also eindeutig festzustellen, dass sich die Lehrperson dahingehend noch nicht informiert hat und hier eine nicht fundierte Antwort gibt.³²⁵

Die Lehrperson sagt auch aus, dass sie all ihre Informationen zum kompetenzorientierten Unterricht von einem einzigen pädagogischen Tag, der an der Schule stattgefunden hat, hätte. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass man das ganze Ausmaß des Konzepts der Kompetenzorientierung an einem einzigen pädagogischen Tag erfassen und anschließend auch richtig umsetzen kann. Daher ist es umso verwunderlicher, dass die Lehrperson das ganze Interview über immer wieder Kritik am Modell übt, mit dem sie sich offenbar noch gar nicht richtig auseinandergesetzt hat. Dies wird auch in der Aussage der Person deutlich, in der sie sagt, dass sie nichts über die rechtlichen Rahmenbedingungen wisse und auch gar nicht wisse, was es dazu zu wissen gäbe. Offenbar ist der Person also auch nicht klar, dass der kompetenzorientierte Unterricht längst rechtlich fest verankert ist und sie bereits dazu verpflichtet wäre, kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen.

Die Person sagt auch ganz klar aus, dass sie im Grunde nicht bereit sei, sich noch weiter mit der Materie zu beschäftigen, da sie absichtlich keine Weiterbildungen besuche, in denen es um Kompetenzorientierung gehe.

„Ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, ich kann es nicht mehr hören. Also, wenn wir von Weiterbildung reden, wenn es einfach ein fachlicher Input ist, fahr ich gerne, wenn ich da wieder höre Kompetenzorientierung, muss ich sagen, ist das für mich eher ein Grund nicht hinzufahren. Weil das worum es geht, das weiß ich und ich muss sagen, ich kann es wirklich nicht mehr hören.“³²⁶

Gleichzeitig sagt sie aber auch aus, dass sie wisse, worum es bei der Kompetenzorientierung gehe und sie könne die Erläuterungen dazu nicht mehr hören. Offensichtlich unterzieht sich die Person in diesem Punkt nicht der Selbstreflexion, sonst würden ihr ihre eigenen widersprüchlichen Aussagen sicher auffallen.

³²⁵ Siehe auch Kapitel 5.3.

³²⁶ Siehe Transkript Kapitel 11.1.7. Zeile 1786-1790

Zur neuen Reifeprüfung befragt, drückt die Lehrkraft ihre Meinung sehr drastisch aus und gibt dazu Folgendes an:

*„Also für unseren Schultyp, finde ich es zum Teil also schrecklich. Beispielsweise die Gemeinschaftsdiplomarbeiten und dass jeder eine Diplomarbeit schreiben muss finde ich zum Teil eigentlich, ich sag es jetzt bewusst sehr drastisch, als ein Verbrechen gegenüber schwächeren Schülern.“*³²⁷, da nicht jede und jeder in der Lage sei, eine vorwissenschaftliche Arbeit zu erstellen und dies nur den Besten vorbehalten sei. Die Person ist, wie bereits erwähnt, der Meinung, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nicht selbstständig mit Literatur umgehen und daraus etwas Sinnvolles produzieren könnten. Hierbei stellt sich natürlich die Frage, ob solche Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Matura und somit die Studienberechtigung erhalten sollten oder ob solche Schülerinnen und Schüler nicht in einer anderen Schul- bzw. Ausbildungsform besser aufgehoben wären? Eine weitere grundlegende Frage, die sich hier ergibt ist, ob man nun die Matura an das Können der Schülerinnen und Schüler anpasst oder, ob man Leistungsstandards festlegt und die Schülerinnen und Schüler dann auch tatsächlich in der, ihren Leistungsmöglichkeiten entsprechenden Ausbildungseinrichtung betreut; denn es nicht gesagt, dass wirklich jede und jeder Matura machen muss und die entsprechenden Leistungen auch erbringen kann. Das heißt, hier gilt es wahrscheinlich die Aufnahmevoraussetzungen, das Aufnahmeprozedere und auch die Leistungsdiagnosen während der Schullaufbahn an Höher bildenden Schulen nachzubessern, um Schülerinnen und Schüler auch ihrem Potential entsprechend bestmöglich fördern zu können.

Ein weiterer Aspekt, der hier zu nennen ist, ist die Thematik des Sprachkönnens, da die Leistungen im Bereich des Lesens, Verstehens und Textproduzierens den Deutschkenntnissen der Schülerinnen und Schüler weitestgehend entsprechen. Oftmals kann es daher auch sein, dass die Schülerinnen und Schüler zwar das Potential hätten, vorwissenschaftliche Arbeiten in diversen Fachgebieten zu produzieren, es jedoch aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse trotzdem nicht schaffen. Das heißt, hier gilt es sicher auch, die Fördermöglichkeiten entsprechend zu erweitern und gerade an diesem Punkt keine Budgetkürzungen vorzunehmen, um Schülerinnen und Schülern auch tatsächlich zu ermöglichen, ihr Potential voll auszuschöpfen.

Bezüglich der Kommunikation des Ministeriums und des Bifie zur neuen Reifeprüfung sagt die Lehrkraft auch aus, dass diese etwas unglücklich gestaltet gewesen wäre, da vieles nach wie vor unklar sei, obwohl die Matura bald stattfinden werde.

Konfrontiert mit der Studie von Mittnik, gibt die Lehrkraft an, dass sie davon ausgehe, dass man die Ergebnisse umlegen könne, da die Lehrerinnen und Lehrer beider Schulformen gleich ausgebildet

³²⁷ Siehe Transkript Kapitel 11.1.7. Zeile 1795-1798

seien und daher wahrscheinlich auch gleich agieren würden. Als Begründung dafür, dass nicht kompetenzorientiert geprüft wird führt sie die geringe Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler an, auf die das Konzept der Kompetenzorientierung nicht passen würde. Die Lehrerinnen und Lehrer würden darum eher W-Fragen stellen, mit denen die Schülerinnen und Schüler auch umgehen könnten, um keine zu hohen Durchfallsquoten zu produzieren. Zusätzlich gibt sie an, dass die Schülerinnen und Schüler sehr viel Arbeitswissen für die Matura benötigen würde, da so viele Pools zu erstellen seien, die Lehrkraft dieses bei einem kompetenzorientierten Unterricht jedoch nicht erarbeiten könne, da hier kein Arbeitswissen vermittelt werden solle. Das heißt, auch bei diesem Interview kommt das Missverständnis, dass Arbeitswissen und Kompetenzen zwei entgegengesetzte Pole seien, die einander ausschließen, gut zum Vorschein.

8.3.8. Auswertung Interview 8

8.3.8.1. Interviewsituation

Das Interview fand in einer Klasse statt, in der die Lehrperson in dieser Stunde supplieren musste. Die Schülerinnen und Schüler hatten Arbeitsaufträge für diese Stunde und unterhielten sich teilweise auch lautstark, sodass das eventuelle Zuhören der Schülerinnen und Schüler keinen Störfaktor darstellte. Dennoch war die Lautstärke hin und wieder problematisch, was sich auch anhand einiger Wortwechsel zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern während des Interviews äußerte. Die Person wirkte sehr aufgeschlossen und interessiert an der Materie.

8.3.8.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Diese Person ist seit acht Jahren als Lehrkraft tätig, besucht ein bis zwei Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr, ist selbst in der Aus- und Weiterbildung an der KPH und der Universität Wien tätig und zusätzlich auch Fachkoordinatorin bzw. Fachkoordinator und im mittleren Management Ansprechpartner bzw. Ansprechpartnerin für die Allgemeinbildung und leitet die unverbindliche Übung „Debattierclub“.

Die Person beschreibt den eigenen Unterricht als stark kompetenzorientiert, da die Schülerinnen und Schüler in jeder Stunde auf unterschiedlichsten Levels selbstständig arbeiten müssen und auch die Quellenarbeit einen guten Teil der Zeit in Anspruch nimmt. Sie erklärt die einzelnen Arbeitsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler sogar mit dem passenden Kompetenzlevel, was darauf schließen lässt, dass sich die Person darüber wirklich Gedanken macht und sich in diesem Bereich auch gut auskennt, was sie auch selbst angibt und vor allem mit der Tätigkeit an der Universität Wien, der KPH und als Fachkoordinatorin bzw. Fachkoordinator begründet.

Trotzdem ist die Person sehr selbstkritisch und bewertet den eigenen Unterricht nicht hundertprozentig als kompetenzorientiert und nennt als dafür ausschlaggebende Punkte, dass es ihr

noch nicht gelinge, die Operatoren in einer ansprechenden Art und Weise den Schülerinnen und Schülern näher zu bringen. Weiters sagt sie:

„Ich glaube, ich sollte mehr Beispiele von einem zweiten und dritten Level bringen. Ich glaube vor allem eine Schwäche ist noch, dass ich noch nicht wirklich schaffe, diese Beispiele von „leicht“ unter Anführungszeichen, bis schwierig, bis sehr komplex bei der Matura, das auch so hinzubekommen, dass man in einer ersten zweiten Klasse mit einfacheren Beispielen startet und bis hin zu eine fünften mit sehr komplexen // Mir fehlt da oft noch ein bisschen der Aufbau, sozusagen, wie kann ich einen zweiten oder dritten Level sozusagen leicht fragen und ihn dann mittelschwer, wie kann ich ihn schwierig fragen, wie bringe ich den Aufbau wirklich in meine Klassen rein. Damit kämpfe ich noch ein bisschen.“³²⁸

Man muss sagen, dass diese Einschätzung des eigenen Unterrichts wiederum Zeugnis davon ablegt, dass sich die Person intensiv mit der Materie auseinandersetzt und großes Wissen in diesem Bereich aufweisen kann. Die Person arbeitet mit dieser Selbsteinschätzung eigentlich schon am Feinschliff der Kompetenzorientierung. Die grundsätzliche Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht ist hier kein Thema mehr. Die Kompetenzorientierung wird auch in keiner Weise von der Person in Frage gestellt.

Die Lehrkraft bezieht ihre Quellen hauptsächlich aus dem Internet, verwendet aber auch andere Quellen, beispielsweise Druckwerke und bezieht offensichtlich auch Fachliteratur, da sie angibt, Quellen aus der Fachzeitschrift *Praxis Geschichte* im Unterricht zu verwenden.

Die Lehrperson kritisiert das Informationsmanagement des Ministeriums und des Bifie dahingehend, dass zu wenige Materialien vorhanden und auch nur durch zu komplizierte Suchvorgänge zu finden seien.

„Es könnte ((Pause)) leichter und naja die Masse könnte mehr sein und auch die Art und Weise wie man es findet, also sozusagen Suchvorgänge sind immer die Frage. Mir hilft als Lehrer oft nichts, wenn ich dann tatsächlich hundert Dokumente auf einmal finde oder ein Dokument mit fünfhundert Seiten. Wesentlich sinnvoller wäre es, wenn man eine Art Datenbanksystem hätte, wo man gewisse Vorgaben eingeben kann und dann kommen Materialien.“³²⁹

Die Lehrkraft greift daher auf Materialien aus anderen Ländern zurück. Dazu ist abermals anzumerken, dass die Materialien grundsätzlich relativ einfach über eine Google-Suche im Internet zu finden sind. Da diese Kritik jedoch auch in anderen Interviews zu finden ist, ist anzunehmen, dass

³²⁸ Siehe Transkript Kapitel 11.1.8. Zeile 2051-2058

³²⁹ Siehe Transkript Kapitel 11.1.8. Zeile 2091-2096

die Lehrenden wahrscheinlich nur gezielt auf den Websites der jeweiligen Urheber danach suchen und diese Websites offensichtlich unübersichtlich sind und keine optimale Suche zulassen bzw. die wenigen Materialien, die gefunden werden als unzureichend empfunden werden und die Suche nach zusätzlichen Materialien an der geringen Quantität bzw. den Suchmöglichkeiten scheitert.

Das Schulbuch stellt für diese Person lediglich ein Lexikon dar, da die Kompetenzorientierung darin zu kurz komme. Die Lehrkraft übt ebenfalls am Weiterbildungsprogramm Kritik, da sie anführt, dass es zwar mengenmäßig genug Veranstaltungen gegeben hätte, diese inhaltlich jedoch, vor allem was die Erstellung von Aufgaben betrifft, eher vage geblieben wären. Die Person hätte sich mehr konkrete Beispiele, vor allem zur altersgerechten Abstufung der Schwierigkeitsgrade, gewünscht.

Zum Thema Neue Reife- und Diplomprüfung meint die Lehrkraft, dass der Zeitpunkt für sie in Ordnung sei, da, bedingt durch die Einführung des Faches IWK, bereits vor einigen Jahren eine neue Matura konzipiert hätte werden müssen, die den Anforderungen der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung entspreche.

„Ich denke drüber, dass es in dem Fach was ich habe, also das IWK, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, das sich hier eigentlich sehr wenig ändern wird, weil wir eigentlich seit der Einführung dieses Fachs uns als Fachkoordinatoren zusammengesetzt haben und die Reifeprüfung, die wir im Prinzip, also dieses Modell einer Reifeprüfung, das wir vor fünf, sechs Jahren zusammengestellt haben, wie das Fach neu eingeführt wurde, entspricht absolut dem, was man als kompetenzorientierte Reifeprüfung versteht. Was für uns neu ist, ist vielleicht diese Einteilung der Pools. Wobei auch das etwas ist, was wir interessanterweise schulintern fast schon vorher gemacht haben. Nicht ganz so extrem, wie es jetzt gefordert wird. Aber ich habe vorher schon meine Schüler ziehen lassen, ich habe vorher schon mit ihnen praktisch Pools ausgemacht. Was nicht gemacht wurde, wirklich lehrerübergreifend, dass man jetzt sagt, mehrere Lehrer füllen jetzt einen Pool, das war bis jetzt noch nicht.“³³⁰

Auch die Schülerinnen und Schüler seien gut vorbereitet und könnten auch durch die Lehrkraft, die dann auch tatsächlich selbst prüft, während der Prüfung noch gut unterstützt werden. Die Person kritisiert jedoch die massive Kürzung der Vorbereitungsstunden, da dadurch keine gezielte Vorbereitung in Kleingruppen mehr möglich sei.³³¹

Auch die Kommunikation seitens des Ministeriums und des Bifie zum Ablauf der neuen Reife- und Diplomprüfung wird als eher unzureichend bewertet, da Informationen nur in kleinen Brocken über die letzten zwei bis drei Jahre übermittelt worden und bis heute Dinge unklar seien.

³³⁰ Siehe Transkript Kapitel 11.1.8. Zeile 2165-2175

³³¹ Entspricht den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit in Kapitel 6.

Die Lehrkraft geht nicht davon aus, dass die Ergebnisse der Studie von MITTNIK auf den BHS-Bereich übertragbar seien und führt dies auf die Einführung des Fachs IWK zurück. Zusätzlich merkt die Person auch an, dass im BHS-Bereich der gesamte Fokus stärker auf der Problemlösung liege, als im AHS-Bereich.

8.3.9. Auswertung Interview 9

8.3.9.1. Interviewsituation

Dieses Interview fand in einem Kaffeehaus statt. Die umliegenden Tische waren fast alle leer, daher waren auch kaum Störfaktoren auszumachen. Die Lehrperson befand sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits zwei Monate in Pension, wurde aber dennoch für die vorliegende Untersuchung befragt, da sie bis vor kurzem noch als Lehrperson tätig war und das Sample sonst überproportional viele jüngere Lehrkräfte aufgewiesen hätte. Die Lehrkraft war sehr aufgeschlossen, lustig und interessiert an der Materie, da sie sich auch beruflich selbst sehr viel damit auseinandergesetzt hatte.

8.3.9.3. Erläuterungen zum Ergebnis

Bei der interviewten Person 9 handelt es sich um eine Lehrperson, die vor kurzem in Pension ging und davor neununddreißig Jahre lang unterrichtete. Die Lehrkraft ist nach wie vor verstärkt in der Aus- und Weiterbildung tätig und veröffentlichte diverse Handreichungen und Informationsmaterialien für das Ministerium. Auch innerhalb der Schule übernahm die Person in ihrer aktiven Zeit einige zusätzliche Aufgaben.

Die Person beschreibt ihren Unterricht als stark kompetenzlastig, da sie angibt, dass sie jede Stunde von Quellen ausgegangen sei, immer mit dem Ziel der Förderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Selbstständigkeit. Weiters gibt die Person an, die Aufgabenstellungen immer mit Operatoren versehen und auf reproduzierende Arbeiten weitestgehend verzichtet zu haben. So sagt die Person auf die Frage, welcher Art die Arbeitsaufträge waren Folgendes:

*„Die waren praktisch **nie** reproduzierend. Die waren immer auf Urteilsfähigkeit, Meinungsbildung ausgelegt. Auch ((Pause)) dass man nachher wirklich genügend Zeit hat auf die einzelnen Punkte einzugehen und die, ja über Argumente über einen kognitiven oder Rationalisierungsprozess dann bestimmte Dinge zu behandeln. Und vor allem auch so angelegt, dass nach Möglichkeit kontroversielle Standpunkte heraus kommen.“³³²*

Die Person betont weiters, auf eine Vielfalt an Quellen geachtet zu haben und dennoch hauptsächlich Quellen aus dem Schulbuch, an dem die Lehrkraft mitgeschrieben hatte, verwendet zu haben. Die

³³² Siehe Transkript Kapitel 11.1.9. Zeile 2377-2381

Lehrkraft ergänzt diese Aussage jedoch und gibt auch an, dass sie mit zunehmend vorhandenen technischen Möglichkeiten auch ein breiteres Spektrum an Quellen präsentiert habe.

Aus diesem Interview sind wiederum klar die Methodenkompetenz, aber auch andere, vor allem politische Kompetenzen abzulesen, wenn die Person angibt auf „Urteilsfähigkeit“, „Meinungsbildung“ oder „Verteidigung eines Standpunkts“ geachtet zu haben. Hier könnte man auch Orientierungs- und Fragekompetenz ablesen sowie diverse politische Kompetenzen.

Die Lehrkraft sagt aus, dass die Materialien, die seitens des Ministeriums zur Verfügung gestellt werden, ausreichend seien, es jedoch eine Holschuld seitens der Lehrenden gebe.³³³ Auch das Weiterbildungsangebot zum Thema wird als ausreichend beschrieben. Damit ist vermutlich jenes gemeint, dass es bereits gegeben hat, da das derzeitige Angebot eher dürftig erscheint.³³⁴

Zu den kompetenzorientierten Schulbüchern befragt, sagt die Person aus, dass es in Österreich kein wirklich kompetenzorientiertes Schulbuch gebe, da diese hauptsächlich mit Texten der Autoren zum jeweiligen Thema gefüllt seien, bei denen die Kompetenzen lediglich in den Aufgabenstellungen zu finden seien. Auf multiperspektivische Darstellung von Sachverhalten, die tatsächlich auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgelegt sind, würde weitestgehend verzichtet.

Hinsichtlich der Bewertung der neuen Reife- und Diplomprüfung sagt die Person:

„Also ich halte es grundsätzlich einmal für ganz, ganz dringend notwendig hier den Output, also von der Output-Seite her, irgendetwas zu tun, um den Wildwuchs, den es bis jetzt bei der Matura gegeben hat irgendwie in den Griff zu kriegen. Das war so völlig beliebig, was bei der Matura gefragt wurde. Und das war nichts Anderes als die Abfrage des Unterrichts und in vielen Fällen nicht einmal das. Sondern es ist die Matura in der Vorbereitungszeit von der Matura besprochen worden und hat mit dem Unterricht selber relativ wenig zu tun gehabt. Also ich habe selber einmal eine, das erste Mal in der HAK eine Matura evaluiert und wir haben vierhundertsechzig Maturaufgaben gehabt, also eine ziemlich vollständige Sammlung. Und es hat eine einzige Aufgabe gegeben, die allen formalen Kriterien entsprochen hat.“³³⁵

Diese angesprochene Studie wurde jedoch leider nicht veröffentlicht. Die Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Matura wird von der Person ebenfalls als ausreichend empfunden. Dennoch wird die Informationsausgabe seitens des Ministeriums von der Person kritisiert, da sie angibt, dass es wünschenswert wäre, wenn das Ministerium verbindliche Vorgaben mache. Diese Aussagen widersprechen sich ein wenig, da die Person einerseits angibt, dass die Lehrenden gut vorbereitet

³³³ Dies stimmt auch weitestgehend mit den Ergebnissen in Kapitel 5.3. überein.

³³⁴ Siehe Kapitel 5.5.

³³⁵ Siehe Transkript Kapitel 11.1.9. Zeile 2496-2504

worden wären und andererseits aussagt, dass es kaum verbindliche Vorgaben zum Thema gebe. Vielleicht zielt diese Aussage aber auch tatsächlich nur auf die Verbindlichkeit ab und die Person meint, dass es grundsätzlich genug Materialien mit Informationen gegeben hätte, jedoch keine gesamte verbindliche Vorgabe zum Prozedere, wie dies auch schon von vorhergehenden Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern angemerkt wurde.

Konfrontiert mit der Studie von PHILIPP MITTNIK, sagt die Person, begründet durch die eigene Studie, aus, dass sie wisse, dass man diese Ergebnisse umlegen könne. Als Gründe für die fehlende Umsetzung führt die Lehrkraft einerseits an, dass das FUER-Modell zu elaboriert für die Schule sei und man wesentlich mehr Zeit bräuchte, wenn man diese Anforderungen in jedem Gegenstand stelle. Zusätzlich gibt sie an, dass die Anforderungen schwer zu erfüllen seien. Weiters übt die Person aber auch Kritik an den Lehrenden, die das System weitestgehend ablehnen würden, was sie aber auch in Verbindung mit den hohen Anforderungen des Systems sieht. Zusätzlich führt sie an, dass Lehrende erst jetzt in Weiterbildungen gehen würden, nachdem nun die neue Matura eingeführt wurde, das heißt, dass sich Lehrende wieder erst aufgrund eines gewissen Zwangs mit der Materie befassen würden. Zusätzlich sieht die Lehrkraft ein Führungsproblem darin, dass das Ministerium und die Lehrenden sich dafür gegenseitig die Schuld zuschreiben würden, dass unzureichende Maturafragen erstellt werden würden.

Abschließend spricht die Person auch noch ein Problem im Fachdidaktikbereich der Universitäten an, indem sie anmerkt, dass die einzigen zwei Planstellen, die es an österreichischen Universitäten für diesen Bereich gebe, mit ausgesprochenen Kompetenzmodellskeptikern besetzt seien und dies auch schwerlich zur Besserung der Situation beitragen könne. Konkret formuliert die Person diese Kritik wie folgt:

„Und das ist jetzt wirklich das Versäumnis der Geschichtsdidaktik in Österreich insgesamt. Die Entwicklung der letzten dreißig Jahre, die mehr oder weniger zum Konstruktivismus dann hingeführt hat, dass die ganz selten oder oft nur zufällig wirklich kommuniziert wurde. Und das hängt auch damit zusammen, ja, ((Pause)) dass in Österreich zwei fixe Planstellen der Geschichtsdidaktik in Wien und in Salzburg// Witziger Weise sind beide mit Menschen besetzt, mit Professoren besetzt, die die Kompetenzmodelle, ((Pause)) ich möchte nicht sagen komplett ablehnen, aber ihnen sehr distanziert gegenüber stehen. Und von da ausgehend zu erwarten, dass sich jetzt alles ändert, ist ein bisschen problematisch. Alois Ecker in Wien ist kein besonderer Anhänger der Kompetenzmodelle, schon gar nicht des FUER-Modells [...] Und jetzt der Thomas Hellmuth ((Pause)) ist auch kein Fan von Kompetenzmodellen. Der Weninger in Graz ((Pause)) ist noch am ehesten drauf, aber der ist einfach, ((Pause)) nicht durchsetzungsfähig und fachlich nicht so gut. Vielleicht die Irmgard Plattner in

*Innsbruck, die wirklich auf Kompetenzen schaut. [...] die ist auf der PH und auf der Uni nur Lehrbeauftragte.*³³⁶

Dazu ist jedoch anzumerken, dass die Berufungsverfahren für die Neubesetzung der Planstellen im Bereich Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Wien gerade laufen. Jedoch bewerben sich die beiden oben genannten Skeptiker wieder für diese Stellen.³³⁷

Bei diesem Interview ist sehr stark zu merken, dass die Person in die Materie eingearbeitet ist und sich wirklich gut auskennt, da die Argumentation auch meistens schlüssig formuliert ist. Interessant an diesem Interview ist vor allem die Erwähnung der Studie im HAK-Bereich, die nicht veröffentlicht wurde, aber im Grunde die Ergebnisse von MITTNIK bestätigt. Dies erklärt auch wiederum, warum das ursprüngliche Thema der vorliegenden Diplomarbeit vom Stadtschulrat abgelehnt wurde³³⁸, da offensichtlich die Veröffentlichung schlechter Ergebnisse gescheut wird.

Weiters ist hier zu merken, dass die Person Einblick in die inneren Vorgänge im Ministerium und an der Universität hat und dadurch auch neue Aspekte in der Begründung der fehlenden Kompetenzorientierung aufzeigt. Einerseits streicht die Person ganz klar ein Führungsproblem heraus, indem sie angibt, dass die Führungsebene auch keinen Gebrauch von den wenigen Mitteln, die vorhanden seien, mache, um Lehrende zu gewissen Änderungen in ihren Unterrichts- und Weiterbildungsgewohnheiten zu zwingen. Zusätzlich wird das Problem der Fachdidaktik angesprochen, die die Kompetenzorientierung wenig unterstütze, was nur zur Folge haben könne, dass auf die Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Lehrenden kein großer Wert gelegt werde. Dies sind zwei komplett neue Aspekte, die das Erklärungsbild jedoch maßgeblich erweitern und auch logisch erscheinen.

8.3.10. Auswertung Interview 10

8.3.10.1. Interviewsituation

Das Interview fand bei der interviewten Person zu Hause statt, da die Person kurz zuvor eine Zahnoperation hinter sich gebracht hatte, an deren Folgen sie immer noch litt. Umso dankenswerter ist es, dass die Person den Termin trotzdem wahrgenommen hat. Aufgrund der häuslichen Umgebung fand das Interview in einer sehr entspannten Atmosphäre statt.

³³⁶ Siehe Transkript Kapitel 11.1.9. Zeile 2575-2589

³³⁷

http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.univie.ac.at%2Fwgp%2Fwordpress%2Fwp-content%2FTerminplan.docx&ei=37w0Vaa3C-XMyAPen4CICQ&usg=AFQjCNF6BcCY0iyvwfEb-0E_gBXVk5x-1g&bvm=bv.91071109,d.bGQ (20.04.2015)

³³⁸ Siehe Erläuterung unter Punkt 8.1.1.

8.3.10.2. Erläuterungen zum Ergebnis

Bei der interviewten Person 10 handelt es sich um eine Lehrperson, die erst wenige Jahre als Lehrkraft tätig ist. Sie hat wenige zusätzliche Aufgaben am Schulstandort und besucht ein bis drei Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr. Sie hat keine Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer und ist nicht an anderen Institutionen beschäftigt.

Der Unterricht wird im Grunde als wenig kompetenzorientiert beschrieben, da es in diesem offenbar sehr stark um Wissensvermittlung geht, in diesem Fall sicher auch durch die spezielle Schulform der Fernschule bedingt, was eine Schulform für Berufstätige darstellt. Die Lehrkraft verwendet zwar Operatoren, jedoch laufen nahezu alle Beschreibungen der Arbeitsaufträge mehr oder weniger auf das Erarbeiten von Arbeitswissen hinaus. Sie betont trotzdem, dass ihr die Quellenkunde sehr wichtig sei und sie diesem Punkt Raum gebe, auch wenn dies im Lehrplan gar nicht vorgesehen sei.³³⁹ Somit berücksichtigt sie hierbei zumindest die Methodenkompetenz. Auch die Beschreibung eines Arbeitsauftrags, bei dem die Schülerinnen und Schüler historisches Wissen in die Gegenwart transferieren müssen, könnte man als Orientierungskompetenz auslegen, dazu müsste man jedoch den konkreten Arbeitsauftrag kennen. Die Schülerinnen und Schüler haben zwar einen sehr hohen Anteil an Zeiten, in denen sie selbstständig arbeiten müssen, dies ist jedoch vor allem durch die Schulform bedingt und bezieht sich, wie bereits erwähnt, meistens auf die Erarbeitung von Arbeitswissen.

Interessant ist auch die Erwähnung einer speziellen Fragestellung für einen Test, bei der die Schülerinnen und Schüler die Entwicklung der Rolle der Frau seit der Antike erläutern sollten.

„Und auch verbindende Fragen wie eben, dass man darstellen soll den Unterschied zum Beispiel der Rolle der Frau, also die einzelnen, also in der HAK-Klasse war das damals, da haben wir beim Test am Ende vom Schuljahr, da haben sie mir erklären müssen, wie sich die Rolle der Frau weiterentwickelt hat von der Antike bis heute, wie das in den einzelnen Epochen, was da, also auch dass man die Epochen verbindet, einzelne Themen.“³⁴⁰

Diese spezielle Aufgabenstellung ist im Grunde nicht seriös zu bewältigen, da man niemals ein differenziertes Bild dieser großen Zeitspanne innerhalb eines Geschichtetests entwickeln kann. Das heißt, hier wurden wahrscheinlich wiederum die Punkte abgefragt, die dazu im Schulbuch stehen bzw. gelehrt wurden. Das heißt auch, dass diese Fragestellung vermutlich wiederum auf Reproduktion hinausläuft.

³³⁹ Dies entspricht auch den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit in Kapitel 5.5.4.

³⁴⁰ Siehe Transkript Kapitel 11.1.10. Zeile 2712-2716

Man merkt an den Aussagen der Lehrkraft durchaus, dass sie sich selbst nicht sicher ist, ob sie tatsächlich kompetenzorientierten Unterricht betreibt oder nicht. Wenn man sich rein den Literalsinn des Gesagten ansieht, würde man herauslesen, dass die Lehrkraft glaubt, kompetenzorientierten Unterricht zu betreiben. Wenn man jedoch ihr Verhalten miteinbezieht wird klar, dass sie sich dabei nicht ganz sicher ist, da sie immer wieder lacht, schmunzelt, in einem sehr überlegenden und unsicheren Ton spricht. So sagt sie auf die Frage danach, ob sie ihren eigenen Unterricht als kompetenzorientiert bewertet:

„((lange Pause)) Vielleicht ((lacht)). Nein, also es ist teilweise schon sicher, also es gibt schon Tage, wenn die guten Schüler fehlen und es war vorher Schularbeit oder Wiederholung oder Prüfung und dann hängen halt alle da und dann kann es halt schon sein, dass eher eine sehr frontale Stunde ist mit eher Input. Und dann gibt's wieder Stunden, wo die Schüler aber auch nur gefordert sind und nur mitarbeiten und auf die Dinge von alleine drauf kommen und untereinander ausdiskutieren. Wo sicher viel mehr kompetenzorientiert da ist, als in anderen Stunden. Also ich glaube schon, dass ich auch darauf achte und es ist ja auch, wie gesagt dadurch, dass sie immer unterschiedliche Aufgaben haben und die Fragestellungen im Fragenkatalog nicht immer dieselben drei Fragestellungen sind sondern wirklich unterschiedlich und auch Dinge verknüpfen und mitdenken und ab und zu auch selber was zusätzlich recherchieren denke ich schon ((Pause)) dass das geht, als kompetenzorientiert. ((spricht in seinem sehr überlegenden, teilweise unsicheren Ton, schmunzelt))“³⁴¹

Die Lehrperson sagt jedoch aus, dass sie aufgrund der Vielfalt der Aufgabenstellungen, der Unterrichtsform und aufgrund dessen, dass die Schülerinnen und Schüler manchmal unter Beweis stellen würden, dass sie Dinge anwenden können glaubt, dass sie kompetenzorientiert unterrichtet. Dazu ist jedoch anzumerken, dass rein die Sozialform noch nichts über Kompetenzorientierung aussagt, da man frontal sowohl Arbeitswissen vermitteln, als auch die Möglichkeit eröffnen kann, Kompetenzen zu trainieren. Und auch in Partner- und Gruppenarbeiten ist beides möglich. Auch die Vielfalt der Aufgabenstellungen ist laut der Beschreibung der Person eher in Frage zu stellen, da es, wie bereits erwähnt, eher den Eindruck macht, dass hier fast ausschließlich Arbeitswissen abgefragt wird, aber natürlich in unterschiedlicher Art und Weise. Das einzige, was tatsächlich dafür spricht, dass der Unterricht kompetenzorientiert angelegt ist, ist die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler manchmal Wissen anwenden müssen. Dies kommt aber offensichtlich nur selten vor.

Hinsichtlich des Informationsmanagements des BMBF und des Bifie gibt die Person an, sich bislang dort keine Informationen geholt zu haben, da sie noch nicht auf die Idee gekommen sei und auch von den Verantwortlichen an ihrem Schulstandort bislang nicht damit versorgt wurde.

³⁴¹ Siehe Transkript Kapitel 11.1.10. Zeile 2808-2818

Zu den Schulbüchern befragt, meint die Person, dass sie glaube, dass ihr Schulbuch kompetenzorientiert sein sollte, es aber tatsächlich nicht sei, da es im Vergleich mit den Büchern aus ihrem Zweitfach eine andere Welt darstelle. Sie sagt weiters aus, dass die Aufgabenstellungen auch nicht kompetenzorientiert angelegt seien und diese auch für den Unterricht kaum brauchbar wären, weil sie selbst teilweise nicht auf die verlangten Lösungen, die im passenden Lösungsheft für Lehrende angeführt sind, gekommen wäre.

Hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen ist der Person ganz offensichtlich nicht bewusst, dass kompetenzorientierter Unterricht rechtlich fest verankert ist und bereits flächendeckend umgesetzt werden müsste, da sie bei dieser Frage von Testlängen spricht. Sie sagt weiters immer wieder aus, dass sie während ihres ganzen Universitätsstudiums nichts zum kompetenzorientierten Unterricht gehört hätte und auch im Unterrichtspraktikum nichts dergleichen vorgekommen sei.

„Aber sonst, also pädagogisch kompetenzorientiert denke ich mir ((Pause)) also ich habe an der Uni nichts darüber gehört, im Unterrichtspraktikum nichts darüber gehört, das ist schon schwieriger. In Englisch ist so viel davon da, dass es einem zum Hals raus hängt und man es nicht mehr hören kann. In Geschichte ist es eher das Gegenteil hab ich das Gefühl.“³⁴²

Auch das Weiterbildungsangebot ließe in dieser Hinsicht zu wünschen übrig, da es mit den Suchmaschinen oft nicht möglich sei, entsprechende Seminare überhaupt zu finden. Zusätzlich wird die Quantität dieser Seminare kritisiert, die zu gering sei. Gleichzeitig führt die Person diesen Umstand aber darauf zurück, dass sich vermutlich kaum Teilnehmerinnen und Teilnehmer finden würden. Sie sagt auch, dass sie selbst eher zu anderen Seminaren gehen würde und nicht gezielt nach Seminaren zur Kompetenzorientierung suche.

Zur neuen Reifeprüfung befragt, merkt die Lehrkraft an, dass der Wechsel ein wenig abrupt stattgefunden hätte und sich niemand tatsächlich mit dem neuen System auskenne. Sie sagt weiters, dass viele auch keine Zeit hätten, sich mit diesen Neuerungen zu beschäftigen, weil das Zweitfach zu viel Zeit in Anspruch nehme und Geschichte meist das Fach sei, dass man eher vernachlässige. Die Person meint auch, dass es kaum Kommunikation seitens des Ministeriums oder des Bifie gegeben hätte.

Mit der Studie von MITNIK konfrontiert sagt die Person, dass sie nicht glaube, dass man dies auf die Punkte AHS oder BHS zurückführen könne, sondern dass der Grad der Kompetenzorientierung bei Prüfungen und im Unterricht einzig und alleine vom Lehrkörper abhängig sei. Sie meint, dass mit einer entsprechenden Ausbildung und dem entsprechenden Engagement, Lehrende sowohl im AHS-

³⁴² Siehe Transkript Kapitel 11.1.10. Zeile 2902-2906

als auch im BHS-Bereich kompetenzorientiert unterrichten würden. Es gebe aber dort und da auch viele, die es verweigern würden. Dies seien auch vornehmlich ältere Kolleginnen und Kollegen, die seit Jahrzehnten dieselben Dinge unterrichten und sich weigern würden, diesbezüglich etwas zu ändern.

Auch in diesem Interview kommt ein ganz neuer Aspekt zum Vorschein, nämlich der Einfluss des Zweitfachs, der bei näherer Betrachtung der Argumentation auch logisch erscheint, da die Person ihr Argument dahingehend begründet, dass Lehrende in Geschichte sensibler hinsichtlich der Kompetenzorientierung seien, wenn sie in ihrem Zweitfach ebenfalls großes Augenmerk darauf legen müssten und es in ihrem Zweitfach dazu auch entsprechende Vorschriften und eine entsprechende Ausbildung gebe. Auch dieses Argument trägt maßgeblich zum Entwurf eines Erklärungsbildes bei.

8.4. Beantwortung der Forschungsfragen

Zur Zusammensetzung der Stichprobe ist zu sagen, dass sich überproportional viele Lehrende zur Verfügung stellten, die selbst in der Lehrerinnen- und Lehreraus- bzw. -fortbildung tätig sind. 40% des Samples bestehen aus solchen Personen. Dies war jedoch zu erwarten, da es grundsätzlich schwierig war, überhaupt Personen zu finden, die bereit waren, ein Interview zu diesem Thema zu geben. Daher ist es naheliegend, dass sich hier am ehesten Personen melden, die von sich glauben, sich mit dem Thema gut auszukennen, und sich grundsätzlich schon um Studentinnen und Studenten kümmern. Hinsichtlich der bereits absolvierten Dienstjahre gibt es drei große Gruppen. Es gibt eine Gruppe von fünf Personen, die als „jüngere Gruppe“ bezeichnet werden kann und maximal acht Dienstjahre absolviert haben. Weiters gibt es eine zweite Gruppe, die aus vier Lehrkräften besteht, die zwischen 24 und 28 Dienstjahren absolviert haben. Eine dritte „Gruppe“ besteht nur aus einer Person, weshalb man hier schwer von einer „Gruppe“ sprechen kann, die seit kurzem in Pension ist und 39 Dienstjahre absolviert hat. Die Dienstjahre der Personen korrelieren nicht mit deren Tätigkeiten in der Aus- und Weiterbildung, da aus jeder der drei genannten Gruppen Personen in der Aus- und Weiterbildung tätig sind. Auch hinsichtlich der Fortbildungen, die besucht werden, gibt es keinen Zusammenhang mit den Dienstjahren, da es in den ersten beiden Gruppen jeweils Personen gibt, die keine und solche die sehr viele Fortbildungen besuchen. Und auch die ältere Lehrkraft engagiert sich dahingehend. Mit den zusätzlichen schulischen Tätigkeiten, die die Lehrpersonen innehaben und mit der Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer verhält es sich ähnlich.

Wenn man die Gruppen jedoch nicht nach Dienstjahreskohorten einteilt, sondern nach deren Engagement in der Aus- und Weiterbildung und nach deren zusätzlichen Tätigkeiten, ist bei den folgenden Forschungsfragen sehr wohl ein Zusammenhang zu erkennen, weshalb die Gruppen nun in

Konstellationen nach oben genannten Kriterien eingeteilt werden sollen. Es gibt eine Gruppe von 5 Personen (Interview 1, 3, 6, 8, 9) die „Gruppe 1“ genannt werden soll, deren Mitglieder stark in der Aus- und Weiterbildung engagiert sind oder aus eigenem Antrieb hinsichtlich des Kompetenzmodells gut ausgebildet sind. Diese Personen haben oft auch zusätzliche Tätigkeiten an der Schule oder am Ministerium bzw. Bifie inne und stehen stark hinter dem Kompetenzmodell. Eine weitere Gruppe von zwei Personen (Interview 2, 4), die „Gruppe 2“ genannt werden soll, ist nicht ganz so tief in die Materie eingearbeitet, wie die Mitglieder der Gruppe 1. Diese Personen kennen sich gut aus, stehen jedoch nicht zu hundert Prozent hinter diesem Modell. Auch diese Personen haben oftmals innerhalb der Schule zusätzliche Tätigkeiten inne. Externe Tätigkeiten an Weiterbildungsinstituten oder übergeordneten Institutionen sind hier jedoch kaum mehr vorhanden. Abschließend gibt es noch eine Gruppe von drei Personen (Interview 5, 7, 10), die folglich als „Gruppe 3“ bezeichnet wird, die sich nicht gut mit dem Modell auskennt und es teilweise auch aus diversen Gründen strikt ablehnt. Diese Personen haben meist wenige bis gar keine Tätigkeiten an der Schule oder an anderen Institutionen inne.

8.4.1. Beschreibung des Unterrichts

Welche Lehrpersonen beschreiben ihren eigenen Unterricht als kompetenzorientiert?

Alle Mitglieder der Gruppe 1 beschreiben ihren Unterricht eindeutig als stark kompetenzorientiert. Teilweise sind sie jedoch sehr selbstkritisch und merken noch einige Verbesserungsmöglichkeiten an, was wiederum für das große Wissen um die Materie spricht.

Gruppe 2 beschreibt den eigenen Unterricht als teilweise kompetenzorientiert und bewertet dies auch selbst so. Das heißt, die Mitglieder der Gruppe 2 sind sich bewusst, nicht hundertprozentig kompetenzorientiert zu unterrichten und tun dies teilweise auch absichtlich, da sie nicht in allen Punkten voll und ganz hinter der Kompetenzorientierung stehen.

Die Mitglieder der Gruppe 3 beschreiben ihren Unterricht als wenig kompetenzorientiert und sind sich dessen teilweise selbst bewusst. Eine Person (Interview 5) spricht ganz klar aus, dass sie nicht kompetenzorientiert unterrichtet. Eine weitere Person (Interview 10) ist sich dahingehend nicht ganz sicher, was wiederum für ein Wissensdefizit seitens der Lehrkraft spricht, da sie ihren eigenen Unterricht nicht wirklich einordnen kann. Diese Lehrkraft sagt aber auch selbst aus, dass sie wenig über das Konzept Bescheid weiß. Die dritte Person (Interview 7) lehnt das Modell strikt ab, gibt aber trotzdem an, ihren Unterricht teilweise schon kompetenzorientiert zu gestalten, argumentiert dies jedoch so, dass wiederum ein starker Reproduktionscharakter zu erkennen ist, da sie beispielsweise angibt, dass ihr Unterricht kompetenzorientiert sei, da die Schülerinnen und Schüler das wichtigste

aus einem Text zusammenfassen müssten. Dies stellt natürlich eine Kompetenz dar, jedoch wird hier ersichtlich, dass wieder hauptsächlich die reproduzierenden Kompetenzen gefördert werden.

Im Vergleich mit der Studie von MITNIK ist auffällig, dass bei dieser Befragung, die freilich nicht repräsentativ ist, überproportional viele Lehrende (7 von 10) angeben, Operatoren zu verwenden. 2 von 10 Personen geben an, sowohl Operatoren, als auch W-Fragen zu benützen und nur eine Person gibt an, ausschließlich mit W-Fragen zu arbeiten.³⁴³ Hingegen wurden in der Studie von MITNIK meist keine Operatoren verwendet. Dies bestätigt wiederum, dass in diesem Sample überproportional viele Lehrende vorhanden sind, die selbst in der Aus- und Weiterbildung tätig sind und daher hinter dem System stehen.

Hinsichtlich der Anforderungsbereiche ist zumindest bei vier Interviews zu erkennen, dass sie mehr als nur Anforderungsbereich I in ihrem Unterricht fordern. Auch dies ist ein besseres Ergebnis, als in MITNIK's Studie, da dort nur selten Aufgaben aus den Anforderungsbereichen II und III zu finden waren.³⁴⁴ Auch dies bestätigt wieder die Verzerrung des Ergebnisses aufgrund der Beschaffenheit des Samples.

In Sachen Kompetenzvielfalt ist zu erkennen, dass aus allen Interviews herauszulesen ist, dass zumindest einen kleinen Teil der Zeit Methodenkompetenz gewidmet wird. Alle anderen Kompetenzen kommen meist nur indirekt zum Vorschein, was aber sicherlich an der Frageweise im Interview liegt, da hier nur spezielle nach der Quellenbearbeitung gefragt wurde. Trotzdem ist bei mindestens sieben Interviews zu vermuten, dass auch andere Kompetenzen als die Methodenkompetenz gefördert werden. Auch dies ist ein besseres Ergebnis als bei MITNIK, da hier meist nur Methoden- und Sachkompetenz gefragt war und nur selten Orientierungs- und gar nur einmal Fragekompetenz benötigt wurden.³⁴⁵ Auch diese Differenz ist vermutlich wiederum, wie bereits mehrfach erwähnt, durch das verzerrte Sample zu erklären.

8.4.2. Verwendung von Operatoren

Welche Lehrpersonen verwenden Operatoren bei Arbeitsaufträgen im Unterricht?

Bei den Operatoren lässt sich die Zuteilung zu den Gruppen nicht so eindeutig belegen, wie dies bei Forschungsfrage 2 der Fall war. Gruppe 1 gibt flächendeckend an, Operatoren zu verwenden, wobei eine Person (Interview 8) angibt, dass ihr manchmal noch W-Fragen „passieren“ würden, sie jedoch versuche, diese vollständig durch Fragestellungen mit Operatoren zu ersetzen.

³⁴³ Siehe Kapitel 7.2.1.

³⁴⁴ Siehe Kapitel 7.2.3.

³⁴⁵ Siehe Kapitel 7.2.4.

Gruppe 2 arbeitet sowohl mit Operatoren als auch mit W-Fragen und ist teilweise auch davon überzeugt, dass beides gleichwertig sei. Hier kommt wieder sehr gut die Skepsis gegenüber dem Modell zum Ausdruck.

Die Mitglieder der Gruppe 3 antworten bei dieser Frage sehr unterschiedlich. Eine Person verwendet überhaupt keine Operatoren, sondern ausschließlich W-Fragen (Interview 7). Eine weitere Person (Interview 5) verwendet Operatoren, jedoch nach eigenen Angaben nur aufgrund des Zwangs „von oben“. Eine weitere Person gibt ebenfalls an, meist mit Operatoren zu arbeiten. In diesem Fall ist zu erkennen, dass rein die Verwendung von Operatoren noch nichts über den Unterricht aussagt, da auch die Personen der Gruppe 3, die ihren Unterricht als wenig kompetenzorientiert beschreiben, gleichzeitig angeben, Operatoren zu verwenden.

8.4.3. Quellenarbeit im Unterricht

Wie viel Unterrichtszeit wird von welchen Lehrpersonen für die Bearbeitung von Quellen im Unterricht verwendet?

Alle Mitglieder der Gruppe 1 geben an, fast jede Stunde mit Quellen zu arbeiten. Prozentuell bewegt sich die Angabe zwischen 20 und 40% der Zeit, die für Quellenarbeit aufgewendet wird.

Die Mitglieder der Gruppe 2 machen hier unterschiedliche Angaben. Gibt eine Person (Interview 2) an, fast jede Stunde mit einer Quelle zu arbeiten, gibt die zweite Person (Interview 4) an, nur 5–10% der Zeit auf die Quellenarbeit zu verwenden.

Die Personen aus Gruppe 3 geben hier ebenfalls unterschiedliche Antworten, jedoch sagen zwei von drei Personen, dass für Quellenarbeit eher weniger Zeit aufgewendet werde. Nur eine Person glaubt, 50% der Zeit für die Quellenarbeit zu verwenden. Eine Tendenz ist innerhalb der Gruppe daher trotzdem zu erkennen, die eher in Richtung von wenig Quellenarbeit geht, was wiederum damit korreliert, dass die Personen ihren Unterricht als wenig kompetenzorientiert beschreiben.

Die Frage, die sich hier stellt, ist sicher auch, was die einzelnen Personen unter Quellenarbeit verstehen. Die Frage wurde von der Interviewerin bewusst offen gelassen, um hier alle möglichen Ausprägungen von Quellenarbeit miteinbeziehen zu können, da vermutlich ein schlechteres Ergebnis zu erwarten gewesen wäre, wenn man die Quellenarbeit so definiert hätte, dass Schülerinnen und Schüler tatsächlich selbstständig kompetenzorientierte Arbeitsaufträge zu historischen Quellen erledigen müssen. Durch die offene Fragestellung wurde hier jegliche Berührung mit Quellen als Quellenarbeit gerechnet, was auch dem Vorgehen MITTNIK'S in der Ausgangsstudie entspricht, da

auch er relativ großzügige Einteilungen vornahm und mit einem großzügig ausgelegten Kompetenzbegriff arbeitete.³⁴⁶

8.4.4. Quellenbezug

Woher beziehen welche Lehrkräfte die Quellen, die im Unterricht bearbeitet werden?

Gruppe 1 nennt eine Vielzahl an unterschiedlichen Bezugsquellen für Quellen. Sie arbeiten nicht nur mit dem eigenen Schulbuch sondern auch mit anderen, teilweise auch aus anderen Ländern. Zusätzlich werden auch Fachliteratur und diverse Dinge aus dem Internet benützt (z.B. Datenbanken der Nationalbibliothek). Diese Vielzahl an Quellen gibt auch darüber Aufschluss, dass sich diese Personen mit Fachliteratur beschäftigen, da sie andernfalls keine Quellen aus dieser Literatur verwenden könnten. Das heißt, diese Personen informieren sich auch aus eigenem Antrieb über ihr Fach.

Gruppe 2 lässt sich in diesem Punkt nicht wesentlich von Gruppe 1 unterscheiden, da auch diese Gruppe eine Vielzahl an Bezugsquellen nennt.

Und auch zwei Personen der Gruppe 3 geben zahlreiche Bezugsquellen an. Lediglich eine Person sagt aus, hauptsächlich mit dem Schulbuch zu arbeiten. Bei dieser Forschungsfrage ist also zwischen den einzelnen Gruppen kaum ein Unterschied zu erkennen.

8.4.5. Selbsteinschätzung der Lehrkräfte

Welche Lehrpersonen bewerten ihren eigenen Unterricht als kompetenzorientiert?

In Gruppe 1 bewerten vier von fünf Personen ihren eigenen Unterricht ganz klar als kompetenzorientiert. Lediglich eine Person ist äußerst selbstkritisch (Interview 8) und führt Punkte an, in denen sie die Kompetenzorientierung noch verbessern könnte. Trotzdem kann man sagen, dass Gruppe 1 sich relativ stark bewusst ist, kompetenzorientierten Unterricht zu betreiben.

Gruppe 2 ist sich in diesem Punkt nicht ganz so sicher, was sicher auch mit der Skepsis gegenüber dem Modell und dem geringeren Wissen darüber zusammenhängt. Beide Personen treffen keine ganz eindeutigen Aussagen in diesem Punkt und ordnen sich eher in der Mitte ein. Diese Einschätzung korreliert auch mit jener der Autorin der vorliegenden Arbeit.

Bei Gruppe 3 kommt ein sehr differenziertes Bild zustande. Eine Person (Interview 7), die ihren Unterricht am wenigsten kompetenzorientiert beschreibt, behauptet relativ selbstsicher, dass sie der Meinung sei, teilweise kompetenzorientiert zu unterrichten. Eine weitere Person (Interview 5) bewertet ihren eigenen Unterricht gar nicht kompetenzorientiert. Und die dritte Person (Interview

³⁴⁶ MITTNIK (2014): 35

10) ist sich sehr unsicher in diesem Punkt. Diese absolut unterschiedlichen Aussagen lassen wieder auf das große Wissensdefizit dieser Gruppe schließen, da die Mitglieder ihren eigenen Unterricht gar nicht einordnen können.

8.4.6. Bemessungsgrundlagen der Lehrenden für Kompetenzorientierung

Anhand welcher Parameter messen welche Lehrkräfte die Kompetenzorientierung des eigenen Unterrichts?

Gruppe 1 gibt, wie zu erwarten war, theoretisch fundiert, als Parameter hauptsächlich die Aktivität der Schülerinnen und Schüler und den Anteil der Zeit, in denen die Schülerinnen und Schüler tatsächlich Dinge anwenden müssen und Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden können, im Vergleich zur Zeit, in der Arbeitswissen vermittelt wird, an. Weiters wird als Parameter der Anteil an Aufgabenstellungen aus den Anforderungsbereichen II und III angegeben. All diese Anhaltspunkte können auch tatsächlich als Bezugspunkte für kompetenzorientierten Unterricht herangezogen werden, wie dies bereits eingehend im Theorieteil³⁴⁷ erläutert wurde.

Gruppe 2 macht dazu interessanterweise keine konkrete Angabe. Beide Personen dieser Gruppe geben auf diese Frage eher ein Statement ab, das die Skepsis gegenüber dem Modell ausdrückt. Dies unterstreicht wiederum die Annahme, dass diese Gruppe nicht ganz so gut in die Materie eingearbeitet ist, wie Gruppe 1 und es ihr daher auch schwerer fällt, mit den entsprechenden Parametern zu argumentieren.

Gruppe 3 führt teilweise Parameter an, mit denen Kompetenzorientierung gar nicht gemessen werden kann, wie etwa die Unterrichtsform. Teilweise werden zwar passende Parameter genannt, wie der Anteil der Vermittlung von Arbeitswissen, jedoch wird Arbeitswissen wiederum missverstanden als das ultimative Gegenteil von Kompetenzen. Die Personen sind allesamt der Meinung, dass Arbeitswissen nicht im Kompetenzmodell vorhanden sei, was so nicht ganz zutreffend ist.³⁴⁸ Das heißt, auch bei dieser Frage kommt das unterschiedliche Know-how der einzelnen Gruppen als Grundlage der Unterscheidung gut zum Vorschein und lässt bis hierher den Schluss zu: Je weniger Wissen um die Kompetenzorientierung vorhanden ist, desto weniger kompetenzorientiert ist der Unterricht bzw. desto mehr Skepsis besteht gegenüber dem Modell.

³⁴⁷ Siehe Kapitel 3 und 4

³⁴⁸ Siehe Kapitel 2.1. und 3.2.

8.4.7. Grad der Informiertheit der Lehrenden

Welche Lehrkräfte fühlen sich ausreichend über die pädagogischen Grundlagen und die rechtliche Verankerung des kompetenzorientierten Unterrichts informiert?

Gruppe 1 fühlt sich als Gruppe gut darüber informiert, was die Gruppe offenbar auch aufgrund der Ergebnisse der anderen Forschungsfragen ist. Hier stimmen Selbsteinschätzung und tatsächlicher Wissensstand offensichtlich gut überein.

Gruppe 2 fühlt sich ebenfalls gut informiert und ist dahingehend nicht von Gruppe 1 zu unterscheiden. Hier kommt jedoch klar heraus, dass die Selbsteinschätzung nicht ganz mit dem tatsächlichen Wissen über die Thematik übereinstimmt, da beispielsweise bei der Frage nach der Parametern, an denen Kompetenzorientierung gemessen wird keine konkreten Angaben gemacht werden konnten.³⁴⁹ Dies ist natürlich eine eher problematische Situation, da sich die Lehrenden gut informiert fühlen, es jedoch teilweise nicht sind. Die beiden Mitglieder dieser Gruppe werden sich aufgrund ihrer Selbsteinschätzung wahrscheinlich zukünftig eher weniger mit der Materie beschäftigen, da sie sich ja gut informiert fühlen, was auf lange Zeit gesehen zu keinem fruchtbaren kompetenzorientierten Unterricht führen kann, da den Lehrenden definitiv manche Informationen fehlen.

Gruppe 3 fühlt sich hingegen ganz oder teilweise schlecht bzw. gar nicht informiert, was ebenfalls mit den Ergebnissen der anderen Forschungsfragen zusammenpasst, da die Mitglieder dieser Gruppe in den Interviews immer wieder selbst darauf zu sprechen kommen, dass sie kaum Wissen über die Materie haben, wie dies beispielsweise bei Interview 10 erkennbar ist: *„Aber sonst, also pädagogisch kompetenzorientiert denke ich mir ((Pause)) also ich habe an der Uni nichts darüber gehört, im Unterrichtspraktikum nichts darüber gehört, das ist schon schwieriger.“*³⁵⁰

Teilweise lässt sich aufgrund ihrer Aussagen auch darauf schließen, dass hier viel Wissen fehlt, beispielsweise bei Interview 7, als die Person angibt, es gäbe eine große Fülle an Informationsmaterial, die es definitiv nicht gibt³⁵¹: *„Ja ((Pause)) das ist eigentlich, zum Teil ist es vom Bif// eine riesen Fülle, wo man dann auch wieder im Grunde genommen sichten muss.“*³⁵² Die Person setzt auch im ersten Satz zu der Aussage an, dass es vom Bifie eine Fülle an Material gebe. Bei den Recherchen in der vorliegenden Arbeit ist jedoch heraus gekommen, dass es vom Bifie kein einziges Dokument gibt.³⁵³

³⁴⁹ Siehe Kapitel 8.4.7.

³⁵⁰ Siehe Transkript Kapitel 11.2.10. Zeile 2902-2904

³⁵¹ Siehe Kapitel 5.4.

³⁵² Siehe Transkript Kapitel 11.1.7. Zeile 1746-1747

³⁵³ Siehe Kapitel 5.4.

Somit ist bei Gruppe 3 zu sagen, dass die Selbsteinschätzung bei zwei Personen mit den konkreten Wissenstand übereinstimmt, da sie selbst angeben, wenig über die Materie zu wissen. Dennoch machen diese Personen keine Angaben darüber, diesen Zustand in Zukunft ändern zu wollen. Bei Interview 7 ist es hingegen so, dass diese Person glaubt gut informiert zu sein und definitiv nicht bereit ist, sich weiter mit der Materie auseinander zu setzen, wie dies der folgenden Aussage zu entnehmen ist:

„Ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, ich kann es nicht mehr hören. Also, wenn wir von Weiterbildung reden, wenn es einfach ein fachlicher Input ist, fahr ich gerne, wenn ich da wieder höre Kompetenzorientierung, muss ich sagen, ist das für mich eher ein Grund nicht hinzufahren. Weil das worum es geht, das weiß ich und ich muss sagen, ich kann es wirklich nicht mehr hören.“³⁵⁴

Dies ist auf Dauer gesehen natürlich auch ein problematischer Zustand, da die Schülerinnen und Schüler dieser Person daher nie die Möglichkeiten haben werden, ihre Kompetenzen in einem entsprechenden Unterricht weiter aus zu bauen.

8.4.8. Informationsquellen der Lehrenden zu den pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des kompetenzorientierten Unterrichts

Woher beziehen welche Lehrkräfte Ihre Informationen über die pädagogischen Grundlagen und die rechtliche Verankerung des kompetenzorientierten Unterrichts?

Die Mitglieder der Gruppe 1 besitzen ihre Informationen hauptsächlich aufgrund ihrer Tätigkeiten in der Aus- und Weiterbildung und bei diversen anderen Institutionen, das heißt, aus dem dazu nötigen Selbststudium. Zusätzlich geben die Personen an, ihr Wissen aus dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu beziehen bzw. von Weiterbildungsveranstaltungen zu haben. Das heißt, Gruppe 1 unterstreicht auch hier wiederum den besonders engagierten Touch, da hier nicht nur intensives Selbststudium passiert, sondern auch Weiterbildungen besucht werden und der Austausch in den Peer-Groups offensichtlich gut funktioniert.

Gruppe 2 gibt bereits kein Selbststudium mehr an, sondern bezieht ihre Informationen hauptsächlich durch die Direktion bzw. durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Auch aus Weiterbildungen werden keine Informationen bezogen. Das heißt, hier ist eine deutliche Bezugsquellenreduktion im Vergleich zu Gruppe 1 zu erkennen. Alles, was aus Eigeninitiative passieren müsste, fällt, bis auf den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, bei dieser Gruppe im Grunde weg.

³⁵⁴ Siehe Transkript Kapitel 11.1.7. Zeile 1786-1790

Die Personen der Gruppe 3 nehmen eine weitere Reduktion der Bezugsquellen vor und geben an, während der Ausbildung nicht informiert worden zu sein, ein zu geringes Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema vorzufinden oder ihre Informationen rein durch einen einzigen pädagogischen Tag erhalten zu haben. Bei dieser Gruppe ist zu erkennen, dass diese Personen die Gründe für ihre Uninformiertheit hauptsächlich darin suchen, dass sie von anderen nicht auf dem Laufenden gehalten werden. Das heißt, sie setzen sich selbst in eine passive Haltung der Informationsempfängerinnen und -empfänger und sehen sich offenbar nicht in der aktiven Rolle der Informationsbeschaffenden. Diese passive Haltung in diesem Punkt korreliert auch wiederum mit dem Grad der Informiertheit dieser Gruppe.

8.4.9. Bewertung der Kommunikation des BMBF bzw. Bifie hinsichtlich kompetenzorientiertem Unterricht

Wie bewerten welche Lehrpersonen die Informationsausgabe bzw. die Kommunikation zum kompetenzorientierten Unterricht seitens des BMBF bzw. des Bifie?

Gruppe 1 ist in dieser Frage in zwei Gruppen gespalten. Die Personen, die selbst am Ministerium Materialien zu diesem Thema erarbeiteten, empfinden das Informationsmanagement als ausreichend, genauso wie die Bemühungen seitens des Ministeriums und des Bifie, Kommunikation herzustellen. Die restlichen drei Personen der Gruppe bewerten das Informationsmanagement durchwegs negativ, teilweise als nicht existent.

Gruppe 2 ist in dieser Frage ebenfalls gespalten, da eine Person (Interview 2) aussagt, es sei genug da und die andere (Interview 4) aussagt, sie kenne keine Informationsmaterialien von diesen Urhebern. Woran dieser Unterschied in der Aussage liegt, ist bei dieser Gruppe jedoch nicht zu verorten.

Die Mitglieder der Gruppe 3 treffen ebenfalls ganz unterschiedliche Aussagen. Eine Person (Interview 5) sagt aus, dass das Angebot sowohl quantitativ als auch qualitativ schlecht sei, da teilweise in den Materialien Fehler enthalten seien.³⁵⁵ Eine weitere Person (Interview 7) merkt wiederum an, dass so viel Material vorhanden sei, das man erst einmal sichten müsse, wofür jedoch keine Zeit sei. Und die dritte Person (Interview 10) sagt, dass sie nichts bekommen habe und selbst noch nicht auf die Idee gekommen sei, bei diesen Institutionen nach Materialien zu suchen.

Gesamt kann man sagen, dass für die Beantwortung dieser Fragestellung neue Gruppen gebildet werden müssten, da mit den bestehenden drei Gruppen keine eindeutige Unterscheidung zu finden ist. Und zwar müssten diese Gruppen anhand dessen konzipiert werden, ob Personen selbst im Ministerium bzw. Bifie beschäftigt sind oder nicht, da diese Gruppe die einzige ist, die das Informationsmanagement positiv bewertet. Alle anderen Personen bewerten es durchwegs negativ.

³⁵⁵ Dies stimmt mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit in Kapitel 5.4.3. überein.

Die Schlussfolgerung daraus ist, dass Materialien offensichtlich da sind, jedoch in den meisten Fällen nicht bei den Lehrkräften ankommen und teilweise offenbar auch inhaltlich unzureichend sind. Diese Schlussfolgerung korreliert auch mit den Ergebnissen, die unter Punkt 5.3. aufscheinen. Es gibt grundsätzlich einige Materialien, jedoch wenige speziell für den BHS-Bereich. Die Anmerkung, dass teilweise grobe Fehler in den Materialien vorkämen (Interview 5), ist ebenfalls korrekt. Die Materialien sind im Grund relativ einfach über eine Google-Suche zu finden und werden trotzdem von fast allen als schwer zu finden bezeichnet, was vermutlich daher rührt, dass die Lehrenden jeweils direkt auf den Seiten der Institutionen suchen, wo die Handreichungen wirklich schwierig bis gar nicht zu finden sind.

Hier gibt es offenbar nicht nur Handlungsbedarf seitens der Lehrkräfte sondern auch Handlungsbedarf seitens der ausgebenden Stellen, die die Materialien leichter zugänglich machen sollten.

8.4.10. Bewertung des Weiterbildungsangebots

Wie bewerten welche Lehrpersonen das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema?

Drei von fünf Personen aus Gruppe 1 sagen, dass das Angebot quantitativ ausreichend sei. Jedoch bekräftigt eine dieser Personen, dass es inhaltlich zu vage sei und eine weitere Person kritisiert, dass die Veranstaltungen nun aufgrund der Budgetkürzungen reduziert würden und diese zukünftig auch nur mehr in der unterrichtsfreien Zeit besucht werden sollten, die de facto bei vielen Lehrenden rar sei. Die zwei anderen Personen der Gruppe 1 (Interview 3 und 6) geben an, dass die Weiterbildungen quantitativ wie qualitativ unzureichend seien.

Gruppe 2 ist in dieser Frage wieder unterschiedlicher Meinung. Einer Person bewertet das Angebot als quantitativ ausreichend, die zweite Person (Interview 4) spricht die Kürzungen an, die bereits eine Person aus Gruppe 1 ebenfalls genannt hat.

Die Personen aus Gruppe 3 bewerten das Weiterbildungsangebot flächendeckend als quantitativ unzureichend. Von einer Person (Interview 10) wird die Problematik der Suchmaschine angesprochen, da mit den Suchmaschinen der Weiterbildungsanbieter oft nicht das gefunden werden könne, was man suche. Interessant ist wiederum, dass eine Person (Interview 7) zusätzlich angibt, dass sie auch nicht zu Seminaren zum Thema Kompetenzorientierung gehen würde, sondern fachwissenschaftlichen Input vorziehe. Vielleicht ist dies auch zumindest bei dieser Person der Grund, warum keine Weiterbildungsveranstaltungen „gefunden“ werden.

Auch bei dieser Frage ist zu sehen, dass das Weiterbildungsangebot gesamt gesehen eher negativ bewertet wird. Hauptsächlich wird die Quantität kritisiert, da es offensichtlich vor allem speziell für den BHS-Bereich wenig gibt, was ebenfalls mit dem Rechercheergebnis der Autorin der vorliegenden Arbeit korreliert.³⁵⁶ Was hier jedoch erwähnt werden muss ist, dass in der Vergangenheit offensichtlich abseits der „normalen“ Weiterbildungsangebote zahlreiche schulinterne Seminare zu diesem Themenbereich stattfanden (so genannte SCHILFs [=schulinterne Lehrerfortbildung]) und auch die Pädagogische Hochschule Wien, als das Thema neu war, viele Seminare zu diesem Thema anbot.³⁵⁷ Von diesen Veranstaltungen wird jedoch von den Lehrkräften nichts erwähnt, was dafür spricht, dass diese Seminare nicht sehr nachhaltig waren, was auch mit der Einschätzung von MITTNIK übereinstimmt.³⁵⁸

8.4.11. Bewertung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung

Wie bewerten welche Lehrkräfte die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im BHS-Bereich im Schuljahr 2015/16?

Die Einführung der neuen Reife- und Diplomprüfung wird von allen Lehrenden der Gruppe 1 goutiert. Jede und jeder dieser Gruppe sieht den Vorteil darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler nun besser präsentieren könnten und die Prüfungsaufgaben nun sinnvoll formuliert werden müssten und diese weg vom reinen Wissen, hin zur Anwendung des Wissens gehen würden. Trotzdem findet diese Gruppe einige Kritikpunkte, die auch in anderen Personengruppen auftauchen. Beispielsweise wird die tatsächliche Umsetzung kritisiert, da man sich hierbei sehr lang Zeit gelassen hätte und nicht alle Lehrenden ausreichend informiert seien und daher auch die Schülerinnen und Schüler nur entsprechend dem Wissen der Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet sein könnten. Weiters wird angemerkt (Interview 3), dass zu wenig gut evaluierte Pilotprojekte umgesetzt worden wären. Von zwei Personen dieser Gruppe (Interview 6 und 8) wird auch die massive Kürzung der Vorbereitungsstunden als Problem thematisiert, da die Schülerinnen und Schüler nun nicht mehr so gezielt vorbereitet werden könnten.

Gruppe 2 ist auch in dieser Frage wieder gespalten. Eine Lehrkraft (Interview 2) gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend darauf vorbereitet wären, sie es aber kritisch sehe, dass nur mehr das wichtig sei, was auch im Beruf verwertbar wäre. Die zweite Lehrperson (Interview 4) sieht den Vorteil der neuen Matura vor allem darin, dass nun sinnvolle Fragen gestellt werden müssten, genauso wie die Mitglieder der Gruppe 1. Sie zeigt jedoch ein weiteres Problem beim Zeitpunkt der

³⁵⁶ Siehe auch Kapitel 5.5.

³⁵⁷ MITTNIK (2014): 26

³⁵⁸ Siehe Kapitel 7

Einführung auf, da sie es als problematisch bezeichnet, dass Matura und neue Lehrpläne zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt wurden.

In Gruppe 3 sieht zumindest eine Person einen positiven Effekt auf die Formulierung der Fragestellungen durch die neue Matura. Diese müssten jetzt, wie bereits von anderen Personen in anderen Gruppen ebenfalls angemerkt, sinnvoll gestellt werden. Von allen drei Personen wird angemerkt, dass sich niemand richtig mit der neuen Reife- und Diplomprüfung auskenne und es große Verwirrung gäbe. Eine Person (Interview 7) merkt auch an, dass die neue Matura nicht von allen Schülerinnen und Schülern bewältigt werden könne, da nur die besten in der Lage seien, eine vorwissenschaftliche Arbeit zu verfassen.

Zusammengefasst lässt sich wiederum sagen: Je besser informiert die Menschen sind, desto eher finden sie positive Aspekte an der neuen Reife- und Diplomprüfung und umgekehrt. Ein positiver Punkt findet sich jedoch in jeder Gruppe, nämlich die positive Wirkung auf die Formulierung von sinnvollen Aufgabenstellungen. Es kommt jedoch auch von allen Gruppen Kritik an der Umsetzung, die offensichtlich nicht reibungslos von statten gegangen ist. Mitglieder aller Gruppen führen teilweise Verwirrung und späte Informationen zum Ablauf der neuen Matura an. Dieser Punkt wird jedoch bei der Beantwortung von Forschungsfrage 12 unter Punkt 8.4.12. näher erläutert.

8.4.12. Bewertung der Kommunikation des BMBF bzw. Bifie zur neuen Reife- und Diplomprüfung

Wie bewerten welche Lehrpersonen die Informationsausgabe und die Kommunikation seitens des BMBF und des Bifie zur Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung?

Von zwei Personen der Gruppe 1 wird anerkannt, dass sich das Ministerium und das Bifie bemühen würden, Kommunikation herzustellen. Von allen Mitgliedern dieser Gruppe wird aber mehr oder weniger deutlich ausgesprochen, dass die Kommunikation eher schlecht funktioniere, da bis dato viele Dinge immer noch unklar seien und die Informationen immer nur häppchenweise bei den Lehrenden ankämen. Eine gesamte verbindliche Vorgabe durch das Ministerium wäre laut dieser Gruppe wünschenswert.

Auch in Gruppe 2 wird der Punkt der unklaren Kommunikation angesprochen. Eine Person (Interview 2) gibt zwar an, Handreichungen mit Musterfragen zu erhalten, jedoch nichts zum Ablauf. Auch die zweite Person (Interview 4) gibt an, lange Zeit keine genauen Informationen zum Ablauf erhalten zu haben, weshalb sie auch die Schülerinnen und Schüler nicht genau darauf vorbereiten hätte können.

Auch Gruppe 3 bewertet die Kommunikation zur neuen Reife- und Diplomprüfung problematisch. Diese Gruppe merkt ebenfalls an, dass sich niemand tatsächlich mit allem auskenne, kaum

Kommunikation stattfindet und wenn, dann oftmals zuerst über die Medien, was auch eher unglücklich erscheint.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass hier offensichtlich Handlungsbedarf seitens des Ministeriums und des Bifie besteht, da hier bei allen Gruppen große Unsicherheit, aufgrund fehlender Informationen zum Vorschein kommt. Dies korreliert auch mit dem Ergebnis von Forschungsfrage 9³⁵⁹, wo das Informationsmanagement zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht ebenfalls eher schlecht bewertet wurde. Auch hier ist wieder zu sehen, dass die Lehrkräfte nur die Informationen haben, die sie sich selbst beschaffen und dass manchmal auch die Beschaffung nicht möglich ist (siehe Interview 4), da die Zuständigen, bei denen man sich erkundigt, oftmals selbst keine Informationen haben.

Dennoch ist anzumerken, dass es grundsätzlich einiges an Informationsmaterial unterschiedlicher Qualität mit Hinweisen zu weiterführender Literatur gibt.³⁶⁰ Beispielsweise finden sich auch in der Handreichung zur neuen Reifeprüfung von MITNIK genaue Angaben darüber, wie viele Pools mit welchen Themen zu füllen sind. Natürlich sind diese Angaben speziell für die AHS, jedoch ist anzunehmen, dass sie auch als Richtwertangabe für die BHS Geltung haben. Zusätzlich ist hier anzumerken, dass dieses Papier bereits aus dem Jahr 2011 stammt und es daher doch seltsam erscheint, dass so viele Lehrkräfte den starken Informationsmangel beklagen.³⁶¹

8.4.13. Einschätzung der Unterrichtssituation an BHS im Vergleich zur AHS hinsichtlich Kompetenzorientierung

Warum glauben welche Lehrkräfte, dass die Studienergebnisse von MITNIK³⁶² auf den BHS-Bereich umgelegt oder nicht umgelegt werden können?

Drei Personen aus Gruppe 1 sind davon überzeugt, dass man die Ergebnisse der Studie von Mitnik auf den BHS-Bereich umlegen könne und begründen dies einerseits mit einer Studie, die eine der Personen im HAK-Bereich durchführte, jedoch nicht veröffentlichte, bei der ein ähnliches Ergebnis zu Tage trat. Weiters wird oftmals das Wissensdefizit bei Lehrenden dafür verantwortlich gemacht. Als Gegenmaßnahme werden verpflichtende Weiterbildungen vorgeschlagen und in dem Zusammenhang damit auch ein positives Beispiel aus dem Fach Deutsch genannt, in dem es solche gebe, deren Wirkung auch nachhaltig gewesen sei, da hier nun größtenteils kompetenzorientiert unterrichtet würde. Zusätzlich wird das schlechte Informationsmanagement verantwortlich gemacht, wodurch lange Zeit Unklarheit über die Matura und die Kompetenzorientierung im Allgemeinen

³⁵⁹ Siehe Kapitel 8.4.9.

³⁶⁰ Siehe Punkt 5.3.

³⁶¹ Siehe Punkt 5.3.

³⁶² Nähere Informationen dazu finden sich in Kapitel 7.

geherrscht hätte. Außerdem wird das Argument der Mehrarbeit angeführt, die Kompetenzorientierung sowohl bei Prüfungen als auch im Unterricht für Lehrende bedeute, und die viele nicht machen wollten bzw. andere nicht machen könnten, weil sie ohnehin überlastet seien. Weiters wird das Argument angeführt, dass der Terminus „Kompetenzorientierung“ überbeansprucht sei und sich dadurch viele (vor allem ältere) Personen dagegen verschließen würden. Als zusätzliches Problem werden auch die Lehrenden angeführt, die nur aufgrund der vermeintlich vielen Freizeit den Lehrberuf ergriffen hätten und ohnehin für keine Neuerungen offen seien. Schließlich wird angemerkt, dass das System zu elaboriert für den Unterricht und so nur schwer umsetzbar sei. Zusätzlich würde kaum Unterstützung von Seiten der Fachdidaktik kommen, da die Planstellen nur mit Skeptikern der Kompetenzmodelle besetzt seien und sich dieser Umstand direkt auf die Ausbildung der Lehrkräfte auswirke.

Zwei Personen aus Gruppe 1 sind davon überzeugt, dass man die Ergebnisse nicht umlegen könne, da aufgrund des Fachs IWK, das neu eingeführt wurde, eine neue Matura konzipiert wurde, die den aktuellen Anforderungen entspreche. Zusätzlich lege die Schulform der BHS immer schon einen größeren Fokus auf Fähigkeiten und Fertigkeiten als auf die Wissenssebene.

Gruppe 2 ist sich auch hier wiederum uneinig. Eine Person (Interview 2) ist davon überzeugt, dass man die Ergebnisse teilweise umlegen könne, da vor allem ältere Kolleginnen und Kollegen keine Veränderungen mitmachen würden und es auch zunehmend kritische Geister gegenüber dem System gebe, die sich aus diesem Grund dagegen sträuben würden. Die zweite Person (Interview 4) geht davon aus, dass man die Ergebnisse aufgrund des Fachs IWK nicht umlegen könne, wie dies bereits zwei Personen der Gruppe 1 ebenfalls anführten.

Zwei Mitglieder (Interview 5 und 7) der Gruppe 3 gehen davon aus, dass man die Ergebnisse umlegen könne. Einerseits wird die gleiche Ausbildung der Lehrkräfte als Grund angeführt. Andererseits wird das zu elaborierte System angesprochen, mit dem weder Lehrende noch Schülerinnen und Schüler zurechtkämen und die Lehrenden daher auf die einfacheren W-Fragen zurückgreifen würden. Schülerinnen und Schüler sowie ältere Lehrkräfte seien nicht bereit, sich auf das neue System umzustellen. Zusätzlich müssten auch die Lehrenden hinsichtlich der Kompetenzorientierung erst kompetent werden, um diese auch entsprechend umsetzen zu können. Die dritte Person (Interview 10) wirft eine völlig neue Perspektive auf, indem sie aussagt, dass man diese Frage nicht auf die Parameter AHS vs. BHS beziehen könne, sondern dass der ausschlaggebende Punkt die Zweitfächer der Lehrenden wären, da Lehrende mit Zweitfächern, in denen auf Kompetenzorientierung viel Wert gelegt werde, auch in Geschichte stärker kompetenzorientiert unterrichten würden. Zusätzlich würden sich viele Lehrende nicht für das Fach Geschichte interessieren, da sie mit ihren Zweitfächern

ausgelastet seien. Auch bei diesem Interview wird wieder erwähnt, dass ältere Lehrende weniger dazu bereit wären, ihr System umzustellen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Großteil der Lehrpersonen davon ausgeht, dass man die Ergebnisse umlegen könne und eine Person dafür sogar den Beweis hat, da sie eine entsprechende Studie zumindest im HAK-Bereich durchführte. Für diese Einschätzung, dass die Ergebnisse umlegbar seien und vermutlich flächendeckend kein kompetenzorientierter Unterricht stattfinde, wurden folgende Argumente vorgebracht:

1. In der Ausbildung werde teilweise zu wenig Wert auf die Kompetenzorientierung gelegt und das Weiterbildungsangebot sei eher dürftig.
2. Das Informationsmanagement seitens des BMBF und des Bifie sei stark verbesserungswürdig, da vieles nach wie vor unklar sei und im Allgemeinen große Verwirrung zu diesem Thema herrsche.
3. Viele (vor allem ältere) Lehrende würden das System ablehnen und sich weigern ihren Unterricht zu verändern. Viele Lehrende würden sich nicht ausreichend über das System informieren und es dementsprechend auch nicht umsetzen.
4. Die Schülerinnen und Schüler könnten mit der Kompetenzorientierung im Unterricht nicht umgehen und würden die Operatoren aus der Unterstufe nicht kennen.
5. Die Lehrenden würden sich zu wenig selbstständig mit Fachliteratur beschäftigen.
6. Der Terminus „Kompetenzorientierung“ sei überbeansprucht und von verschiedenen politischen Seiten immer wieder instrumentalisiert worden, weshalb sich viele dagegen sperren würden.
7. Das System der Kompetenzorientierung sei zu elaboriert für den Schulunterricht. Es passe daher nicht auf die vorhandenen Schülerinnen und Schüler und müsste vom Niveau ein wenig reduziert werden.
8. Es bestünde ein Führungsproblem, da die wenigen Kontrollmöglichkeiten nicht genutzt werden würden und die Planstellen in der Fachdidaktik allesamt mit Kompetenzmodellskeptikern besetzt seien, was sich unmittelbar auf die Ausbildung auswirke.
9. Die Lehrenden seien überlastet und wären mit zusätzlichen Neuerungen, die zusätzlichen Aufwand bedeuten würden, vom Arbeitspensum her überfordert.
10. Das Zweitfach sei ausschlaggebend, ob in Geschichte auf die Kompetenzorientierung geachtet werde oder nicht. Wenn im Zweitfach der Fokus auf der Kompetenzorientierung lege, würde dies auch in Geschichte eher so praktiziert.

8.5. Hypothesen

Aus der oben stehenden Auswertung ergeben sich, zusätzlich zu den bereits in der Einleitung aufgestellten Hypothesen folgende weitere, die im Rahmen einer eigenen quantitativen Untersuchung falsifiziert bzw. verifiziert werden müssten, da dies aufgrund des quantitativen Rahmens dieser Diplomarbeit hier nicht mehr möglich ist:

1. Je weniger Fortbildungen eine Person zum Thema Kompetenzorientierung besucht, desto eher unterrichtet diese Person nicht kompetenzorientiert.
2. Je weniger Fortbildungen eine Person zum Thema Kompetenzorientierung besucht, desto eher prüft diese Person nicht kompetenzorientiert.
3. Je eher eine Person in der Aus- und Fortbildung tätig ist, desto eher unterrichtet diese Person kompetenzorientiert.
4. Je eher eine Person in der Aus- und Fortbildung tätig ist, desto besser ist die Person hinsichtlich Kompetenzorientierung informiert.
5. Wenn das Informationsmanagement des BMBF und des Bifie an Qualität zunimmt, sind die Lehrkräfte besser hinsichtlich Kompetenzorientierung informiert.
6. Wenn Lehrende zu Weiterbildungen verpflichtet werden, sind die Lehrkräfte besser hinsichtlich Kompetenzorientierung informiert.
7. Je besser eine Person hinsichtlich Kompetenzorientierung informiert ist, desto eher steht sie hinter dem Kompetenzsystem.
8. Wenn die Person ein Zweitfach hat, indem Kompetenzorientierung groß geschrieben wird, dann achtet diese Person auch auf Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht.
9. Wenn die universitären Planstellen mit Kompetenzorientierungsbefürworterinnen und -befürwortern besetzt werden, wird in der Ausbildung der Lehrenden stärker auf Kompetenzorientierung geachtet.
10. Wenn in der Ausbildung der Lehrenden mehr Wert auf Kompetenzorientierung gelegt wird, dann findet Kompetenzorientierung stärker im Unterricht statt.
11. Wenn Schülerinnen und Schüler bereits in der Unterstufe kompetenzorientierten Geschichtsunterricht kennenlernen, dann können diese in der Oberstufe besser mit dem System umgehen.
12. Wenn die Schülerinnen und Schüler besser mit dem System der Kompetenzorientierung umgehen können, dann unterrichten Lehrerinnen und Lehrer eher kompetenzorientiert.
13. Wenn das System der Kompetenzorientierung niveaumäßig für die Schulebene reduziert wird, dann wird die Kompetenzorientierung in der Schule umgesetzt.

9. Zusammenfassung und Conclusio

Die vorliegende Studie ging von einer bestehenden Untersuchung von PHILIPP MITTNIK aus dem Jahr 2014 aus, aus der klar hervorging, dass im Bereich der AHS-Matura in Wien kaum kompetenzorientiert geprüft wird und daher wahrscheinlich auch kaum kompetenzorientierter Unterricht in den AHS stattfindet. Ziel der vorliegenden Untersuchung war es daher einerseits Daten aus dem BHS-Bereich zu ergänzen, das heißt, der Frage nachzugehen, ob auch an BHS wenig kompetenzorientierter Unterricht stattfindet und andererseits nach Gründen für die fehlende Kompetenzorientierung zu suchen. Hierfür wurde ein Leitfadeninterview mit 10 Lehrerinnen und Lehrern aus diversen BHS in Wien durchgeführt.

Grundsätzlich ist durch die vorliegende Untersuchung zu erkennen, dass die Ergebnisse der Studie von MITTNIK offensichtlich größtenteils auf den BHS-Bereich übertragbar sind, da vor allem die Einschätzungen der Lehrkräfte darauf hindeuten. Das Erklärungsspektrum dafür ist vielfältig. Es wird mit einer Informationsholschuld seitens der Lehrenden, fehlgeschlagenem Informationsmanagement seitens des BMBF und des Bifie, einem zu elaborierten Kompetenzsystem und mit zu wenig Berücksichtigung der Kompetenzorientierung in der Ausbildung argumentiert. Darüber hinaus meinen die Lehrenden, dass vor allem ältere Personen nicht mehr zu einem Systemwechsel bereit seien und auch Schülerinnen und Schüler, die in die BHS kommen, sich oftmals weigern würden, neue Prüfungs- und Lernmodi zu übernehmen. Außerdem wird mit einer Überlastung der Lehrenden argumentiert, die keine Zeit mehr hätten, sich zusätzlich mit neuen Unterrichts- und Prüfungssystemen auseinander zu setzen. Gleichzeitig würde das Wort „Kompetenz“ überbeansprucht und je nach regierender Partei für die jeweilige Gesinnungsrichtung vereinnahmt, was eine zusätzlich Ablehnung unter den Lehrenden bewirke.

Das Ergebnis der vorliegenden empirischen Untersuchung korreliert hier eindeutig mit den von Wissenschaftlern angenommenen Grundproblemen des kompetenzorientierten Unterrichts, die bereits unter Punkt 2.2 erläutert wurden, denn es ist klar zu sehen, dass das System in den Schulen eigentlich noch in Vorbereitung ist, während es, rechtlich bereits fest verankert, längst umgesetzt werden sollte. Zusätzlich ist auch die teilweise Verweigerung seitens der Lehrkräfte, auf die neuen Lehrformen umzusteigen klar zu erkennen. Und auch das Missverständnis der Kompetenzorientierung rein als neuen Terminus für bereits stattfindenden Unterricht lässt sich in den vorliegenden Ergebnissen gut ablesen.

Auch der Kritikpunkt von WERNER HEIL³⁶³ wird mit der vorliegenden Untersuchung bestätigt, da auch von den Lehrenden das Problem angeführt wird, dass beim geltenden Kompetenzmodell kein Unterschied zwischen historischem Denken in der Geschichtswissenschaft, sprich im universitären Rahmen, und dem historischen Denken im schulischen Rahmen gemacht wird. Dies wird von den Lehrenden als zu elaboriertes System betitelt.

Die in der Einleitung getroffene Annahme, dass besonders viele Stunden auf die Reproduktion von Arbeitswissen hin ausgerichtet seien, kann rein durch die Beschreibung der eigenen Unterrichtsstunden der Lehrkräfte nicht bestätigt werden, was vermutlich wiederum mit der bereits mehrfach erwähnten Verzerrung des Ergebnisses durch die Zusammensetzung des Samples zu erklären ist, da die Einschätzung der Lehrenden hinsichtlich des Unterrichts ihrer Kolleginnen und Kollegen ein anderes Bild zeigt, was die eingangs formulierte Annahme bestätigt. Gleiches gilt für die vorab formulierte Annahme, dass wenig Zeit auf Quellenarbeit verwendet würde und dass Lehrende älteren Jahrgangs eher weniger kompetenzorientiert unterrichten würden.

Hingegen kann die Annahme, dass Lehrende, die selbst in der Aus- und Fortbildung tätig sind, eher hinter dem Modell stehen und es daher auch stärker umsetzen, bestätigt werden, da diese Lehrenden, die gleichzeitig überproportional im Sample vorhanden sind, ihren Unterricht als stark kompetenzorientiert beschreiben und auch immer wieder die Vorzüge des neuen Systems herausstreichen.

Als weiteres Ergebnis der vorliegenden Studie ist ganz klar ein Informationsdefizit bei der großen Menge an Lehrenden zu sehen, die nicht selbst in der Aus- und Fortbildung tätig sind oder sich aus eigenen Stücken intensiv mit der Materie auseinandersetzen. Bei diesen Personen ist nicht nur zu erkennen, dass grundsätzliche Informationen fehlen, sondern auch Dinge falsch verstanden werden, beispielsweise, dass Arbeitswissen bei kompetenzorientiertem Unterricht keinen Platz habe. Weiters ist zu erkennen, dass das Thema bei allen emotional stark aufgeladen ist. Ein Großteil der Personen ist aus diversen Gründen skeptisch gegenüber dem System. Manche führen an, dass die Schülerinnen und Schüler damit überfordert seien, andere prangern den wirtschaftlichen Ursprung des Systems an und wieder andere sehen den Unterschied zwischen bisherigem nicht kompetenzorientierten Unterricht und kompetenzorientiertem Unterricht lediglich in der Formulierung der Fragestellung und erkennen darin keinen Sinn.

Demgegenüber gibt es eine Gruppe von Lehrkräften, für die das Thema insofern emotional behaftet ist, da sie Unverständnis für ihre skeptischen Kolleginnen und Kollegen zeigen und eher gegenüber diesen Personen emotional reagieren als gegenüber dem System.

³⁶³ Siehe Kapitel 3.7.

Aus diesem Oppositionspaar resultiert logischerweise, dass die Skeptikerinnen und Skeptiker eher weniger kompetenzorientiert unterrichten und die Befürworterinnen und Befürworter naturgemäß stark kompetenzorientiert unterrichten.

Es kommt klar heraus, dass das Informationsmanagement sowie das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen stark verbessert werden könnte und auch die Einführung der neuen Reife- und Diplomprüfung besser hätte ablaufen können, da beides nahezu von allen Befragten stark kritisiert wird und auch durch die Analyse der Materialien und des Weiterbildungsangebots durch die Autorin ein eher negatives Bild entsteht. Auch die Vorgehensweise bei der Einführung der neuen Reife- und Diplomprüfung war ganz offensichtlich verbesserungswürdig, da dies nicht nur medial ständig transportiert wird³⁶⁴, sondern auch von den betroffenen Lehrkräften (sowohl von Skeptikerinnen und Skeptikern als auch von Befürworterinnen und Befürwortern) so bewertet wird.

Als Endergebnis ist jedenfalls festzulegen, dass alles am Thema Information hängt, da klar heraus kommt, dass es vom Grad der Informiertheit abhängt, ob Kompetenzorientierung umgesetzt wird oder nicht und dass es weiters vom Informationsgrad abhängt, ob sich Lehrende sicher oder unsicher in der Materie und in weiterer Folge hinsichtlich der Einordnung ihres Unterrichts zeigen.

Der teilweise angeführte Kritikpunkt, dass die Kompetenzorientierung nur dazu diene, Schülerinnen und Schüler wirtschaftlich verwertbar zu machen, kann nicht eindeutig bestätigt werden, denn Fakt ist, dass sich Schülerinnen und Schüler mit der Anmeldung in einer BHS dafür entschieden haben, eine Ausbildung zu erhalten, die wirtschaftlich verwertbar ist. Hinsichtlich der Kompetenzorientierung in Geschichte kann man aber wohl kaum von einer wirtschaftlichen, sondern eher von einer gesellschaftlichen bzw. persönlichen Verwertbarkeit von Wissen sprechen, was wohl unbestritten das Ziel von Bildung sein muss. Es kann wohl kaum Kritik daran geübt werden, dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, ein eigenes reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, dass es ihnen ermöglicht, aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft teilzunehmen. Was natürlich vermieden werden sollte ist, dass wir aufgrund von Kompetenzorientierung in allen Fächern nur mehr von Ausbildung und nicht mehr von Bildung sprechen, da die nachfolgenden Generationen sonst keine mündigen Bürgerinnen und Bürger sondern nur mehr Befehlsempfängerinnen und Befehlsempfänger werden, was nicht das Ziel des Bildungssystems einer Demokratie sein kann. Bei näherer Betrachtung dieses Kritikpunkts kann aber auch wiederum nur festgestellt werden, dass es sich hier um eine Fehlinterpretation der Kompetenzorientierung seitens der Lehrkraft handelt, die historische und politische Kompetenzen mit wirtschaftlichen Kompetenzen gleichsetzt.

³⁶⁴ Siehe beispielsweise <http://derstandard.at/2000012105347/Gruener-Misstrauensantrag-gegen-Heinisch-Hosek> 28.02.2015 oder <http://salzburg.orf.at/news/stories/2684413/> 28.02.2015 oder <http://orf.at/stories/2264794/2264793/> 28.02.2015

Abschließend ist anzumerken, dass bei der Umstellung des gesamten Bildungssektors auf die Kompetenzorientierung klar die Trägheit der bürokratischen Maschinerie zu Tage tritt, die sich nur schwer verändern lässt. Weiters kommt auch klar eine möglicherweise fehlende Weiskette innerhalb des Schulsystems heraus, da die Verantwortung von Lehrenden und vorgesetzten Stellen immer nur aufeinander abgewälzt wird, wodurch im Endeffekt niemand die Verantwortung trägt und auch niemand die Konsequenzen der Missachtung des Systems trägt (außer den Schülerinnen und Schülern), da auch niemand die Kontrollpflicht wahrnimmt. Diese fehlende Kontrolle und das Fehlen von Sanktionsmöglichkeiten bzw. das fehlende Wahrnehmen der wenigen vorhandenen Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten begründet sich natürlich einerseits positiv darin, dass Lehrkräfte nicht aufgrund ihres Unterrichtsstils, der nicht jedermann ansprechen muss, negative Konsequenzen fürchten müssen und auch davor bewahrt werden, dass Eltern und Schülerinnen und Schüler, die sich aus diversen Gründen ungerecht behandelt fühlen, sofort eine Versetzung oder gar eine Kündigung anstreben können. Dennoch muss man auch sehen, dass dieses System auch von veränderungsunwilligen Personen auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ausgenutzt werden kann und es manchmal den Anschein erweckt, dass Lehrpersonen grundsätzlich tun und lassen können, was sie wollen, was natürlich nicht immer so ist. Dennoch entsteht ein schiefes Bild des Lehrberufs, wenn ein so großer Anteil der Lehrkräfte nicht bereit ist, ihren Stil bzw. ihre Lehr- und Prüfungsmodi zu ändern bzw. sich adäquat über neue Systeme zu informieren. Aus diesen Überlegungen resultierend, kann der fehlenden Kompetenzorientierung wahrscheinlich nur mit verpflichtenden Weiterbildungen und verstärkter Inanspruchnahme von Kontrollmöglichkeiten entgegengewirkt werden, wie dies auch MITNIK aus seinen Ergebnissen schließt.³⁶⁵

³⁶⁵ MITNIK (2014): 36

10. Quellenverzeichnis

10.1. Literaturverzeichnis

ASSMANN, ALEIDA (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlung des kulturellen Gedächtnisses. C.H. Beck Verlag. München 1999

ASSMANN, JAN (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H. Beck.

ATTESLANDER, PETER (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

BORRIES, BODO V. (2001): Geschichtsbewußtsein. In: RÜSEN, JÖRN: Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. S. 239-280.

BORRIES, BODO V.(2008): Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Studien zur Bildungsforschung Band 21. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

BRÜGELMANN, HANS (2002): Kontroversen um die Schulleistungsmessung in Deutschland. Eine fiktive Diskussion über Positionen und Perspektiven in verteilten Rollen. In: Weinert, Franz E. [Hrsg.]: Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 33-44.

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) BGBl. Nr. 472/1986 Fassung vom 28.07.2014

HEIL, WERNER (2010): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Geschichte im Unterricht Band 1. Stuttgart: W. Kohlhammer.

HOFFMANN, JOACHIM/KNOPE, MONIKA: Der Erwerb formaler Schlüsselqualifikationen. In: Weinert, Franz E. [Hrsg.]: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie. S. 49-87.

KOCHINKA, ALEXANDER (2001): Struktur und Funktion von Geschichten. In: RÜSEN, JÖRN: Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. S. 115-136.

KÖRBER, ANDREAS (2007): Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: KÖRBER, ANDREAS/SCHREIBER, WALTRAUD/SCHÖNER, ALEXANDER (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una. S. 54-85.

KÖRBER, ANDREAS (2007²): Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“. In: 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.

KÖRBER, ANDREAS (2007³): Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In: KÖRBER, ANDREAS/SCHREIBER, WALTRAUD/SCHÖNER, ALEXANDER (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una. S. 415-472.

Lehrplan für Höhere Lehranstalt für Land- und Forstwirtschaft BGBl. II – Ausgegeben am 16. August 2004 – Nr. 331

Lehrplan für Handelsakademien BGBl. II – Ausgegeben am 19. Juli 2004 – Nr. 291

Lehrplan für Handelsakademien für Berufstätige BGBl. II Nr. 283/2006 vom 28. Juli 2006, Anlage A1B

Lehrplan für Höhere Lehranstalten für Kindergartenpädagogik BGBl. II – Ausgegeben am 12. August 2004 – Nr. 327

Lehrplan für Höhere Lehranstalten für Mode BGBl. II – Ausgegeben am 07. Oktober 2009 –Nr. 324

Lehrplan für Höhere Lehranstalten für Tourismus BGBl. II – Ausgegeben am 25. August 2006 – Nr. 320

Lehrplan Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten BGBl. II – Aufgegeben am 25. August 2006 – Nr. 320

Lehrplan für Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten (Biomedizin- und Gesundheitstechnik und Chemieingenieure) BGBl. II – Ausgegeben am 7. September 2011 – Nr. 300

Lehrplan für Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten (Bautechnik und Betriebsmanagement) BGBl. II – Ausgegeben am 14. Oktober 1997 – Nr. 302

Lehrplan für Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe BGBl. II – Ausgegeben am 13. Juni 2006 – Nr. 225

Lehrplan Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (Ausbildungszweig Produktmanagement und Präsentation) GZ 17.024/33-II/4a/01

Lehrplan für Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (Ausbildungszweig Umwelt und Wirtschaft) BGBl. II – Ausgegeben am 20. Juni 2008 – Nr. 215

MAYRING, PHILIPP (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

MERTEN, KLAUS (1995): Inhaltanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. 2. verb. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MITTNIK, PHILIPP: Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde [Hrsg.]: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. 44. Jahrgang. Nr. 4 Oktober – Dezember 2014. Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte Universität Wien. Wien 2014. S. 26-37.

RÜSEN, JÖRN (1994): Historische Orientierung. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

RÜSEN, JÖRN (1994²): Historisches Lernen. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

SCHÖNER, ALEXANDER (2007): Kompetenzbereich historische Sachkompetenz. In: KÖRBER, ANDREAS/SCHREIBER, WALTRAUD/SCHÖNER, ALEXANDER (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una. S. 265-314.

SCHREIBER; WALTRAUD (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2. Frankfurt/Main: Beltz. S. 198-212.

SCHREIBER, WALTRAUD (2007): Kompetenzbereich historische Fragekompetenz. In: KÖRBER, ANDREAS/SCHREIBER, WALTRAUD/SCHÖNER, ALEXANDER (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una. S. 155-193.

SCHREIBER, WALTRAUD (2007²): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: KÖRBER, ANDREAS/SCHREIBER, WALTRAUD/SCHÖNER, ALEXANDER (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una. S. 194-235.

SCHREIBER, WALTRAUD (2007³): Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz. In: KÖRBER, ANDREAS/SCHREIBER, WALTRAUD/SCHÖNER, ALEXANDER (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una. S. 236-264.

STRAUB, JÜRGEN (2001): Temporale Orientierung und narrative Kompetenz. In: RÜSEN, JÖRN: Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. S. 15-44.

STRAUB JÜRGEN (2001²): Über das Bilden von Vergangenheit. In: RÜSEN, JÖRN: Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. S. 45 -114.

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten) BGBl. II Nr.177/2012, Fassung vom 03.03.2015

WEINERT, FRANZ E. [Hrsg] (2001): Leistungsmessungen an Schulen. Weinheim: Beltz.

10.2. Onlinequellen

AMMERER, HEINRICH/WINDISCHBAUER, ELFRIEDE [Hrsg.] (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politische Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern. Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule im Auftrag des BMUKK – Abteilung Politische Bildung. Wien. https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=64434&pCurrPk=3902 (30.07.2014)

AMMERER, HEINRICH/KRAMMER, REINHARD/KÜHBERGER, CHRISTOPH/WINDISCHBAUER, ELFRIEDE: (2009): Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In: Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien: Edition polis. S. 5-13 <http://www.politiklernen.at/content/site/gratisshop/shop.item/105601.html> (26.08.2014)

Berufungsverfahren der Planstellen für Geschichtsdidaktik (Terminplan): http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.univie.ac.at%2Fwgp%2Fwordpress%2Fwp-content%2FTerminplan.docx&ei=37w0Vaa3C-XMyAPen4CICQ&usg=AFQjCNF6BcCY0iyvwfEb-0E_gBXVk5x-1g&bvm=bv.91071109,d.bGQ (20.04.2015)

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS – Bildungsstandards <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (14.08.2014)

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS – Ergebnisse der PISA-Testung 2000 <https://www.bifie.at/node/94> (25.08.2014)

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS –
Informationen zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung <https://www.bifie.at/srdp>
(16.09.2014)

BMBF – Standardisierte, Kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html (24.02.2015)

BMBF [Hrsg.] (2011): Die Kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte und
Sozialkunde/Politische Bildung
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf (25.08.2014)

BMUKK [Hrsg.] (2013): Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch.
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_25_03.2013.pdf (02.09.2014)

BMUKK [Hrsg.] (2012): Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen.
Grundlagenpapier. 5. Auflage. Wien: Eigenverlag.
http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf (30.07.2014)

BMUKK [Hrsg.]: Schulartenübergreifende Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodell,
Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Geographie, Geschichte und Politische Bildung
einschl. Volkswirtschaftliche Grundlagen. 11. + 13. Schulstufe.
[http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Br
oschuere_Geografie_....pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Br
oschuere_Geografie_....pdf) (02.09.2014)

KATHOLISCHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE – Fortbildungsangebot für BMHS 2014/2015 http://www.wp1-ftp.kphvie.ac.at/BMHS_Journal/index.html (02.03.2015)

Lehrplan für Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (Ausbildungszweig Sozialmanagement)
http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1234_HLW_AZSozialmanagement2007.pdf
(28.08.2014)

Lehrplan für Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (Ausbildungszweig Kommunikation und Mediendesign)
http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1134_SV%20-%20HLW%2C%20AZ%20Kommunikation%20und%20Mediendesign.pdf (28.08.2014)

Lehrplan für Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten (Ausbildungszweige Bautechnik – Holzbau und Chemie – Chemie-Informatik)
http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL_Anlage1.pdf (28.08.2014)

ORF.AT (2014): Mathematik-Zentralmatura: Zittern nach dem Testlauf
<http://salzburg.orf.at/news/stories/2684413/> (28.02.2015)

ORF.AT (2015): „Upps, das hätte nicht passieren sollen ...“ <http://orf.at/stories/2264794/2264793/>
(28.02.2015)

SPINNER, KASPAR H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004 https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/mitarbeiter/spinner/downloads/KHS_Preisrede.pdf
(25.08.2014)

Standard, Der (2015): Grüner Misstrauensantrag gegen Bildungsministerin Heinisch-Hosek
<http://derstandard.at/2000012105347/Gruener-Misstrauensantrag-gegen-Heinisch-Hosek>
(28.02.2015)

TIMSS-STUDIE: Ergebnisse der Testung 1995
http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/T95_EffSchool.pdf (25.08.2014)

1 11. Anhang

2 11.1. Transkripte

3 11.1.1. Transkript Interview 1

4 I: Ja, also wie gesagt, es geht um die Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht. Das Interview
5 wird jetzt ca. 20-30 Minuten dauern. Wie gesagt, es wird aufgezeichnet, transkribiert und die
6 Aufnahmen werden dann gelöscht.

7

8 IP: OK

9

10 I: Ja, zu Beginn habe ich ein paar Fragen zu Ihrer Person. Wie viele Dienstjahre haben Sie bereits
11 absolviert?

12

13 IP: Achtundzwanzig.

14

15 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchen Sie durchschnittlich pro Jahr für Geschichte?

16

17 IP: Für Geschichte hab ich ähm, da ich das kaum unterrichte, habe ich nicht so viele besucht. Aber ist
18 natürlich mit meinem zweiten, also meinem ersten Fach Deutsch steht's natürlich in Zusammenhang.
19 Und vor allem im Bereich Politische Bildung, also da habe ich schon einiges gemacht. Aber keine
20 Fortbildungsveranstaltung jetzt in dem Sinn besucht, ja.

21

22 I: OK. Sind Sie außer an dieser Schule noch an anderen Institutionen beschäftigt?

23

24 IP: Ja, an der Universität Wien. Aber im Fach Deutsch, also in der Fachdidaktik.

25

26 I: OK. Das heißt Sie halten Seminare an der Uni?

27

28 IP: Genau. Also ich habe jetzt drei Lehrveranstaltungen. Das eine ist Schreiben im Deutschunterricht.
29 ((Pause)) Eines ist Bewerten und Beurteilen im Deutschunterricht und eines ist Individualisierung im
30 Deutschunterricht.

31

32 I: Haben Sie die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer?

33

34 IP: Ja.

35

36 I: Betreuen Sie da auch regelmäßig angehende Lehrer?

37

38 IP: **Ja.**

39

40 I: Wie viele sind das durchschnittlich pro Jahr?

41

42 IP: Also im pädagogischen Praktikum da kann ichs nicht sagen. Das sind relativ viele, weil ich
43 meistens zwei bis drei Seminare mitbetreue. Im Fachpraktikum ist es so, dass im Wintersemester
44 immer vier Studierende kommen und im Sommersemester sind's acht. Und in meinen
45 Lehrveranstaltungen an der Uni ist es auch so, dass die Studierenden das Konzept umsetzen müssen
46 und auch in die Schule kommen. Aber ich kann's schwer schätzen. Also ziemlich viele, das kann ich
47 sagen. Und dann eine Unterrichtspraktikantin hab ich auch meistens, ja.

48

49 I: Haben Sie außer der Lehrtätigkeit noch zusätzlich Aufgaben an der Schule?

50

51 IP: Naja, an der Schule. Ich bin vom Ministerium bestellt als Bundesfachkoordinatorin bzw.
52 Bundesfachkoordinator für Deutsch, also für das Ganze// ((Pause)) Für ganz Österreich. Und bin auch
53 ahm, verantwortlich für die Bildungsstandards in Deutsch. Also 11., 12., 13. Schulstufe. Bin auch
54 verantwortlich, gemeinsam mit einer anderen Kollegin für die Lehrpläne, die jetzt neu
55 herausgekommen sind am siebenundzwanzigsten August Handelsschule, Handelsakademie,

56 Aufbaulehrgang und auch für die Sonderformen, aber die kommen erst. Und bin auch
57 mitverantwortlich für ((Pause)) die neue standardisierte Reifeprüfung im Fach Deutsch. Also ich war
58 in dieser Arbeitsgruppe und habe auch am Bifie war ich eigentlich diejenige die das Konzept für die
59 BHS mit der AHS zusammengeführt hat. Also das sind so meine Bereiche, ja.

60

61 I: Gut. Dann direkt zum Geschichtsunterricht. Ahm. Können Sie mir eine durchschnittliche
62 Unterrichtsstunde beschreiben, wie Sie sie in Geschichte konzipieren?

63

64 IP: ((Holt tief Luft)) ((Pause)) Sie meinen von der Struktur?

65

66 I: Genau.

67

68 IP: ((Atmet laut aus)) Ja, das ist immer so, dass ich mir einen Bereich auswähle. Das heißt, Beispiel:
69 Das Herrscherideal der Aufklärung. Das ich dann, ah, schaue was es an Material gibt. Also an Texten
70 zum Beispiel. Das heißt vor allem an Texten aus der Zeit, ja. Dann konzipiere ich dazu Aufgaben, die
71 auch formuliert werden, also mit Operatoren natürlich. Dann geht's einmal darum, dass ja, und am
72 Anfang ist es immer so, also wenn ich jetzt zum Beispiel die Aufklärung her nehme, dass ich so eine
73 kurze Orientierung auch gebe, also die Eckpunkte festhalte, dann sollen die Schülerinnen und
74 Schüler aktiviert werden über das Material zum Beispiel und ((Pause)) diese Aufgaben einmal
75 erledigen. Dann wird darüber im Plenum gesprochen und dann geht's, also dann wird der Ertrag noch
76 einmal festgehalten, zumindest stichwortartig. Das ist jetzt nur so ein Beispiel. Und dann geht's zum
77 Beispiel weiter zu einem anderen ((Pause)) Material, was immer das ist, das kann eine Karikatur sein
78 oder was immer, Kritik an diesem Herrscherideal. Also dass man ein differenziertes Bild hier
79 bekommt. Also das wäre so ((Pause)) ein Konzept für eine Stunde.

80

81 I: Das heißt, Sie versuchen dann auch direkt mit Quellen #zu arbeiten.#

82

83 IP: #Ja sehr viel.# Ja und damit auch eben anwendungsorientiert zu arbeiten.

84

85 I: Achten Sie dabei auch auf eine Vielfalt an Quellen oder schauen Sie einfach, was es gibt?

86

87 IP: Nein, nein schon eine Vielfalt. Das kann recht unterschiedlich sein. Ahm ((Pause)) Es gibt ja genug
88 Möglichkeiten. Also ich hab's jetzt eh gesagt gerade bei der Kritik an einem Herrscherideal könnte es
89 eine Karikatur sein oder sowas zum Beispiel.

90

91 I: Woher beziehen Sie üblicherweise diese Quellen?

92

93 IP: ((Pause)) Ja das ist so, dass ich ahm, zum einen ahm, ganz gute Publikationen, auf ganz gute
94 Publikationen zurück greifen kann aus dem deutschsprachigen Raum, also ahm da gibt's eben einige
95 sehr gute Schulbücher, die // Bei uns ist es ja so, das, was wir in der Schule haben ist ja gar nicht
96 kompetenzorientiert. Da wird noch immer mit Fragen gearbeitet nicht mit Operatoren. Und dann
97 natürlich Quellen wie der Vertrags-Ploetz zum Beispiel, also wo der Vertrag von Tordesillas zum
98 Beispiel kurz skizziert wird. Das ist recht unterschiedliche auch. Auch aus Dokumentationen Material.
99 Also das ist wirklich sehr unterschiedlich. Im Lehrbuch selber arbeite ich relativ wenig.

100

101 I: Würden Sie Ihren Unterricht gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

102

103 IP: Ja, stark. Weil die Schülerinnen und Schüler immer aktiviert werden. Also es ist nie, es ist auch nie
104 monologisch, es ist immer dialogisch angelegt.

105

106 I: Erstellen Sie eine kompetenzorientierte Jahresplanung, wo Sie schauen, dass alle
107 Kompetenzbereiche gleichermaßen berücksichtigt werden?

108

109 IP: Ja ((antwortet sehr schnell)). Also nicht nur die Jahresplanung ist auf Kompetenzen ausgerichtet,
110 sondern es gibt auch so, ((Pause)) das haben wir auch entwickelt, so eine Art Kompetenzraster, also
111 wo // Weil unser Schulsystem, also ich unterrichte, wenn ich Geschichte unterrichte in Modulklassen,
112 also die haben nur Semester und da gibt's dann einen Kompetenzraster, wo auch die Schülerinnen
113 und Schüler wissen, was sie an Kompetenzen hier nachweisen müssen.

114

115 I: Ok, das heißt, sie machen das auch ganz transparent.

116

117 IP: Ja, das ist ja Bedingung.

118

119 I: Wie bewerten Sie die Zurverfügungstellung von Materialien hinsichtlich des kompetenzorientierten
120 Geschichtsunterrichts seitens des BMBF bzw. des Bifie?

121

122 IP: ((Pause)) Also von Seiten des Ministeriums kann ich nur überhaupt sagen, ja, dass da ein großes
123 Bemühen besteht, also ich hab's jetzt vor allem gesehen, bei dem Unterrichtsprinzip Politische
124 Bildung, das ja auch dem Fach zugeordnet ist und das da ziemlich viel an Material zur Verfügung
125 gestellt wurde. Ahm, auch in Bezug darauf, wie wichtig Textkompetenz ist. Es gibt zum Beispiel eine
126 eigene Broschüre zur Textkompetenz und das ist im Geschichtsunterricht ja sehr wesentlich. Da gibt's
127 eine eigene Broschüre des Ministeriums für Schulbuchautorinnen und –autoren. Also ich würde es
128 schon als ((Pause)) sehr positiv bewerten und auch sehr brauchbar. Vor allem jetzt, was jetzt auch an
129 Material zur Politischen Bildung, auch zur Europapolitik und europapolitischen Bildung zur Verfügung
130 gestellt wurde fand ich sehr brauchbar. Also das hab ich erst eingesehen und das war sehr nützlich.
131 Und auch diese Broschüre zur Textkompetenz. Also ich finde das sich da schon sehr viel tut, ja.

132

133 I: Jetzt haben Sie ja gesagt, Sie haben ein Schulbuch das nicht kompetenzorientiert ist. Kennen Sie
134 neue Schulbücher, die kompetenzorientiert sind?

135

136 IP: Ja, wie gesagt aus Deutschland, ja.

137

138 I: Ja und wie bewerten Sie die?

139

140 IP: Ja, also das eine das ich da hab, das ist sehr gut. Also ich müsste es jetzt holen, um Ihnen die
141 genauen Angaben zu sagen, aber das ist ausgezeichnet, das geht dann schon// ((Pause)) Das geht
142 schon ganz in die Richtung.

143

144 I: Wie gut fühlen Sie sich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des
145 kompetenzorientierten Unterrichts informiert?

146

147 IP: Ja, da ich ja auch im anderen Fach involviert bin,ühl ich mich natürlich sehr gut informiert
148 ((lacht)). Da habe ich natürlich einen Vorteil, ja.

149

150 I: Wie bewerten Sie das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zum kompetenzorientierten
151 Unterricht?

152

153 IP: Für Geschichte kann ich's nicht sagen. Wobei oja, in unserem Schultyp schon, weil wir haben ja so
154 ein Fach das heißt IWK, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, wo eben Geschichte und
155 Geographie zusammengeführt werden ((Pause)) und da gibt's wirklich ein gutes Angebot dazu. Weil
156 wir dieses Fach eben neu eingeführt haben sozusagen und da gibt's gute Angebote, ja. Ich mein, dass
157 die Mittel jetzt nicht zur Verfügung stehen, das ist ja bekannt, weil ja die Mittel jetzt gekürzt wurden
158 für die pädagogischen Hochschulen im Bereich der Fortbildung und jetzt dann noch erschwerend
159 dazu gekommen ist, dass die Stadtschulratspräsidentin gesagt hat ahm, es dürfen Seminare nur in
160 der unterrichtsfreien Zeit besucht werden und das ist an einer berufsbildenden höheren Schule
161 unmöglich, weil ich unterrichte sowohl am Tag als auch am Abend also wir haben praktisch keine
162 unterrichtsfreie Zeit, das wäre dann das Wochenende, aber da wird nichts angeboten. Damit ist auch
163 die Frage vielleicht erklärt, warum Fortbildungen vielleicht nicht so in dem Ausmaß besucht werden,
164 wie man es vielleicht wollte, ja.

165

166 I: Was denken Sie über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im
167 nächsten Schuljahr?

168

169 IP: Ja also ich ((Pause)) befürworte das sehr stark, zumal ich da ja auch mitgearbeitet habe. Und jetzt
170 ist ja auch ein Leitfaden erschienen für die ((kurze Störung, laut telefonierende Frau kommt ins
171 Zimmer, es vergeht ca. eine halbe Minute, bis sie verstanden hat, dass gerade ein Interview
172 stattfindet und das Zimmer wieder verlässt)). Jetzt ist ja auch ein Leitfaden für die abschließenden

173 Prüfungen erschienen, weil es ja auch eine neue Prüfungsordnung gibt und da gibt's einen eigenen
174 Teil, wo es auch um die Erstellung von kompetenzorientierten Aufgaben in der Prüfungen geht. Also
175 Prüfungsfragen. Das finde ich ganz gut. Auch das man sich ahm, auf bestimmte Themenbereiche
176 einigen muss. Und das man hier also wirklich darauf achtet, dass Schülerinnen und Schüler in der
177 Prüfung zeigen können was sie können und nicht was sie nicht können ((lacht)). Das ist schon ein
178 großer Fortschritt und das man eben der Aufgabenerstellung großes Augenmerk zuwendet
179 sozusagen. ((Pause)) Weil viele, in vielen Gegenständen wird noch überhaupt nicht mit Operatoren
180 gearbeitet. Und das betrifft bei uns aber alle Gegenstände. Das finde ich sehr gut. Dass die Qualität
181 der Aufgaben und damit auch der Prüfungen sich möglicherweise dadurch verbessert.

182

183 I: Glauben Sie das der Zeitpunkt richtig gewählt ist, mit der Einführung jetzt?

184

185 IP: ((Pause)) Ja, ich glaube, dass es viel zu spät ist. Man hätte schon viel früher anfangen müssen. Das
186 Problem das Lehrpersonen haben ist wahrscheinlich, dass so lange nichts passiert ist und jetzt
187 kommt alles auf einmal, nicht, Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, teilstandardisierte Reife-
188 und Diplomprüfung. Also man hätte das schon besser vorbereiten können. **Und ich weiß auch**, dass
189 viele Lehrpersonen, nicht so wohl informiert sind. ((Pause)) Also die Kommunikation das ((Pause))
190 das passt auch nicht. Weil ich glaube nicht, dass so viele wissen, dass da jetzt eine Handreichung des
191 Ministeriums für unsere abschließenden Prüfungen erschienen ist, das sich viele mit der
192 Prüfungsordnung auseinander setzen und schon wissen, was auf sie zukommt und ihren Unterricht
193 auch darauf abstellen, weil die Prüfungsformate oder Aufgabenformate müssen ja auch im
194 Unterricht ((Pause)) sozusagen ((Pause)) behandelt werden.

195

196 I: Glauben Sie dann, dass die Schülerinnen und Schüler schon passend vorbereitet sind für diese
197 Reifeprüfung?

198

199 IP: ((Pause)) Nein, das glaube ich nicht ((lacht)). Leider.

200

201 I: Wie bewerten Sie die Kommunikation seitens des BMBF und des Bifie, hinsichtlich dieser
202 Reifeprüfung? Also Sie haben jetzt schon gesagt, es gibt die Handreichungen //

203

204 IP: Ja. Naja die Kommunikation ((Pause)). Naja das Bifie// Die Kommunikation des Bifie besteht
205 ja vor allem darin, dass sie die ((Pause)) Homepage haben und dann alles was abgesegnet wurde vom
206 Ministerium dort veröffentlichen müssen und das auch tun, aber darauf beschränkt sich die
207 Kommunikation des Bifie. Das Bifie ist auch nicht zugänglich für konstruktive Kritik, also was
208 Aufgabenformate und so betrifft ((holt tief Luft)). Beim Ministerium ist es so, dass sie ((schnauft)),
209 dass man dort eben eher bemüht ist hier Kommunikation herzustellen, eben über solche
210 Bundesfachkoordinatorinnen und –koordinatoren, wie ich das also jetzt ((Pause)) bin ah. ((Pause))
211 Dann ah ((Pause)) gibt's auch so ((Pause)) Arbeitsgruppen, wo Multiplikatorinnen und
212 Multiplikatoren dann ausgeschickt werden. Also ich glaube von Seiten des Ministeriums ist die
213 Kommunikation noch besser als von Seiten des Bifie. Also das ist mein Eindruck, ja.

214

215 I: Es gibt eine aktuelle Studie aus dem AHS-Bereich von Philipp Mittnik zur Kompetenzorientierung
216 bei der Reifeprüfung in Geschichte, wo raus gekommen ist, dass eigentlich größten Teils nicht
217 kompetenzorientiert geprüft wird, dass Faktenwissen abgeprüft wird, keine eigenständigen geistigen
218 Leistungen ((Pause)) # eigentlich erforderlich sind #

219

220 IP: #eingefordert werden# //

221

222 I: Genau. Glauben Sie, dass diese Ergebnisse auf den BHS-Bereich umlegbar sind?

223

224 IP: ((Pause)) Das glaube ich durchaus. Also für Geschichte wahrscheinlich wird's sehr zutreffen. Aber
225 ich glaube, da ist ein grundsätzliches Problem, ja. Weil das Problem bei der Umsetzung ist, dass den
226 Lehrpersonen viel Hintergrundwissen fehlt, ja. Also das fängt schon bei der Bloom'schen Taxonomie
227 an, wo es um Wissen, Verstehen, Anwenden und dann hinauf bis zur Bewertung geht. Ich glaube
228 einfach, dass da auch in didaktischer Hinsicht zu wenig Wissen vorhanden ist. Dann muss man ja auch
229 wissen, wie man Operatoren einsetzt. Ich sehe auch immer wieder, es werden Operatoren
230 eingesetzt, aber dann gipfelt wieder in eine Frage. Ja also ((Pause)) „Beurteilen Sie ob“, also das ist
231 schon alles so formuliert, das braucht alles Training, das braucht Übung, das braucht Erklärung, was
232 ist ein Operator und so lange das nicht vorhanden ist, wird das immer so bleiben. Also es ist auch das
233 Aufgabenerstellen, was ((Pause)) geübt, gelernt werden muss, ja, das ist eine andere Aufgabenkultur.

234 **Die Meisten sagen ja** „also ich hab das immer schon gemacht“. Also ich hab das nicht immer schon
235 gemacht, ja, weil das ist schon ein Unterschied. Und man muss sich auch beim Erstellen von
236 Arbeitsaufträgen viel mehr Gedanken machen, weil ich mir ja auch überlegen muss, was will ich hier
237 jetzt eigentlich prüfen, in welche Stufe komme ich da, komm ich da schon in die Anwendung, komm
238 ich in die Analyse, komm ich in die Synthese, ja. Bleibe ich unten, jetzt beim Wissen und wann geht's
239 ins Verstehen. Also dass die Arbeitsaufträge so angelegt sein müssen, dass sie auch zunehmend
240 komplexer werden, ja. Das ist ja nicht etwas, was man so weiß. Und so lange hier dieses Wissen auch
241 fehlt, dieses Hintergrundwissen, auch didaktisch, also ich glaube man hat viel zu wenig auf Didaktik
242 auch Wert gelegt, wird das so bleiben.

243

244 I: Das heißt Sie verorten da auch ganz klar ein Wissensdefizit bei den Lehrkräften.

245

246 IP: Ja.

247

248 I: Glauben Sie dann, dass man mit Dingen wie verpflichtenden Weiterbildungsveranstaltungen
249 entgegen wirken könnte?

250

251 IP: Also in Deutsch haben wir das so gemacht in der Handelsakademie, in der Handelsschule und für
252 die Aufbaulehrgänge, dass die Leute verpflichtet wurden, bestimmte Veranstaltungen zu besuchen.
253 Das war natürlich für die Vortragenden, also mich betrifft das, weil ich eigentlich nicht an
254 Veranstaltungen teilnehmen kann, weil ich in der Regel Vortragende bin in der Lehrerfortbildung.
255 Das hat zwar am Anfang großen Widerstand bedeutet und war auch für die Vortragenden äußerst
256 unangenehm aber jetzt nach so vielen Jahren haben wir es endlich geschafft hier eine Akzeptanz zu
257 erreichen und es ist kaum anders möglich als Lehrpersonen zu verpflichten. Weil aus eigenem
258 Antrieb, da gibt's nur ganz wenige. Es wäre auch ganz wichtig, dass sie sich mit Fachliteratur
259 auseinandersetzen aber das ((Pause)) passiert in der Regel ((Pause)) nicht. Auch diese ganzen
260 Dokumente, die es auf der Bifie-Homepage gibt, also das Operatoren-Papier usw., das holen sich die
261 Leute in den seltensten Fällen. Also das ist meine Erfahrung. Wenn man dann ins Seminar geht und
262 ihnen das gibt elektronisch oder in Papier-Form und dann bespricht und auch // dann geht's. Aber so
263 diese „Holschuld“ unter Anführungszeichen, das passiert nicht, zumal es ja auch schwierig ist, weil
264 die Leute nicht wissen, wo sie sich was holen und es ja mittlerweile auch schon sehr unübersichtlich

265 geworden ist, dass sie da schon Leute brauchen, die ihnen dabei auch helfen. Das ist das Problem,
266 das ich sehe.

267

268 I: Gut, Vielen Dank!

269

270 IP: Bitte.

271

272 11.1.2. Transkript Interview 2

273 I: Ja vielen Dank natürlich, dass Sie sich die Zeit nehmen, das ist sehr nett.

274

275 IP: ((lacht)) Gerne!

276

277 I: Das Interview wird ca. 20-30 Minuten dauern, je nachdem wie viele Antworten Sie geben. Wie
278 gesagt, es wird aufgezeichnet, transkribiert und die Aufzeichnung wird dann gelöscht.

279

280 IP: Ja, ich habe nichts zu verbergen.

281

282 I: Gut. Zu Beginn habe ich ein paar Fragen zu Ihrer Person. Wie viele Dienstjahre #haben Sie bereits
283 absolviert? #

284

285 IP: #Fünfundzwanzig#

286

287 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchen durchschnittlich pro Jahr #für das Fach
288 Geschichte#?

289

290 IP: # Ah, ein bis zwei.# Also eine auf jeden Fall.

291

292 I: Sind Sie außer an dieser Schule # auch noch an anderen Institutionen beschäftigt?#

293

294 IP: #Nein# ähh ((macht einen abwägenden Ton und die passende Handbewegung)) manchmal mit
295 einem kleinen Lehrauftrag auf der Uni im Rahmen der Lehrerfortbildung. Aber unregelmäßig.

296

297 I: Haben Sie die Ausbildung zum Betreuungslehrer?

298

299 IP: **Ja!** ((Antwortet besonders schnell))

300

301 I: Betreuen Sie auch regelmäßig angehende Lehrer?

302

303 IP: **Ja.**

304

305 I: Wie viele sind das durchschnittlich pro Jahr?

306

307 IP: Ahh ((schnauft)) Acht. Vier in Geographie und vier in Geschichte.

308

309 I: Haben Sie noch zusätzliche Aufgaben an dieser Schule außer Ihrer Lehrtätigkeit?

310

311 IP: Ja, ich bin im SGA und in der Personalvertretung.

312

313 I: Dann geht's eigentlich schon direkt in die Materie. Könnten Sie mir bitte eine durchschnittliche
314 Unterrichtsstunde beschreiben, wie Sie sie konzipieren in Geschichte, jetzt von der Struktur her.

315

316 IP: Ah ((spricht sehr hektisch und schnell, schluckt sehr viel Luft beim Reden)) Ich beginne fast immer
317 mit einer Stundenwiederholung, wobei Stundenwiederholung nicht die letzte Stunde per se ist,
318 sondern der letzte Komplex sozusagen. Ich steige sehr oft mit Bildern mit Landkarten eventuell mit
319 Zitaten, mit Quellen in die Materie ein, die wir dann gemeinsam bearbeiten, ah, im Lehrer-Schüler-
320 Gespräch. Aber mir ist auch ganz wichtig, eine kooperative Arbeit der Schülerinnen und Schüler
321 untereinander und ich versuche auch am Ende eine Zusammenfassung eine Festigung des Stoffes
322 durchzuführen.

323

324 I: Wenn Sie jetzt sagen, sie fördern auch diese kooperative Arbeit zwischen den Schülern, ahm
325 ((Pause)) wie viel Prozent der Unterrichtszeit ca. übers Jahr gesehen, müssen die Schüler
326 selbstständig Arbeitsaufträge erledigen?

327

328 IP: Ahm, ein Viertel bis ein Drittel.

329

330 I: Und welcher Art sind diese Arbeitsaufträge dann hauptsächlich?

331

332 IP: Das sind meistens Partner- oder Gruppenarbeiten. Aber auch ((Pause)) Referate und das Erstellen
333 von Portfolios in der Gruppe oder auch in Partnerarbeit und auch kleinere Projekte.

334

335 I: Wie formulieren Sie denn diese Arbeitsaufträge üblicherweise mit W-Fragen oder mit Operatoren?

336

337 IP: Ah sowohl als auch.

338

339 I: Und Sie haben jetzt gesagt, Sie versuchen auch meistens mit Quellen zu arbeiten. Das heißt es ist
340 schon jede Stunde eine Art von Quelle vorhanden?

341

342 IP: Ja. Vor allem in den höheren Klassen fast in jeder Stunde.

343

344 I: Woher beziehen Sie diese Quellen üblicherweise?

345

346 IP: ((Pause)) ((holt tief Luft und bläst scharf Luft aus)). Schulbuch, Tageszeitungen sind Quellen und
347 natürlich auch das Internet.

348

349 I: Achten Sie dabei auf eine Vielfalt an Quellen?

350

351 IP: Also sowohl als Geograph brauche ich Landkarten, sind natürlich Quellen, als auch schriftliche
352 Quellen Bildinterpretation, Interpretationen von Wahlplakaten zum Beispiel, Interviews. Ja, natürlich
353 eine Vielzahl.

354

355 I: Würden Sie Ihren Unterricht jetzt gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

356

357 IP: ((lacht)) Ja, ich versuche es.

358

359 I: Warum, würden Sie das jetzt sagen? Was würden Sie sagen, spricht dafür, dass Ihr Unterricht
360 kompetenzorientiert ist?

361

362 IP: Ich bin auf den Zug aufgesprungen, muss aber sagen ((lacht)) empfinde zunehmend ah, Skepsis
363 dagegen. Und zwar föhl ich mich zunehmend instrumentalisiert. ((Pause)) Ich bin ein Humanist und
364 es geht mir um Bildung per se und nicht um Ausbildung. Und ich bin jemand, habe ich schon gesagt,
365 der eingestiegen ist auf die Materie Kompetenzorientierung und ich werde zunehmend das Schiff
366 verlassen. ((lacht))

367

368 I: OK ((lacht)). Erstellen Sie eine kompetenzorientierte Jahresplanung trotzdem?

369

370 IP: Ja, dazu sind wir sozusagen vom Direktor angehalten.

371

372 I: Wie bewerten Sie die Materialien, die vom BMBF und vom Bifie zum kompetenzorientierten
373 Geschichtsunterricht zur Verfügung gestellt werden?

374

375 IP: Ja es ist genug da. Also wenn man sich die Mühe macht und sich einarbeitet in die Materie ist
376 sicher genug da und auch die Schulbücher sind ja zunehmend kompetenzorientiert formuliert.

377

378 I: Haben Sie ein kompetenzorientiertes Schulbuch in dieser Schule?

379

380 IP: Ja, wir arbeiten, die meisten von uns mit den Zeitbildern und die neuesten Ausgaben, ich glaube
381 2013, 12 oder 13 die sind bereits kompetenz// also zumindest teilweise kompetenzorientiert
382 formuliert.

383

384 I: Und die sind Ihrer Meinung nach auch brauchbar?

385

386 IP: Also auch da gehen die Meinungen innerhalb der Lehrerschaft auseinander. Aber ich finde die
387 Zeitbilder nach wie vor als ganz gutes Werk.

388

389 I: Wie gut fühlen Sie sich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der
390 Kompetenzorientierung informiert?

391

392 IP: ((bläst scharf Luft aus)). Ja wir werden instrumentalisiert, **ja,ja** wir sind gut ((Pause)) instruiert,
393 vorbereitet ((Pause)) **Ja**.

394

395 I: Durch das Ministerium oder durch die Direktion oder //

396

397 IP: Durch die Direktion.

398

399 I: Das heißt ihr Direktor, ihre Direktorin steht da dahinter?

400

401 IP: Ja, unser Direktor ist auch Historiker.

402

403 I: Ok. Wie bewerten Sie denn das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema?

404

405 IP: Ja ((lacht)), es ist sicher, ja es ist ausreichend da, wer es machen will. Aber es gibt zunehmend ah
406 ((Pause)) wie schon gesagt, ah ((Pause)) kritische Stimmen, auch jetzt durch den Paul Liessmann
407 und durch sein letztes Werk, ich glaube, dass das Pendel wieder in die andere Richtung ausschlagen
408 wird. Ich werde nicht kompetenzorientiert in Pension gehen.

409

410 I: ((Pause)) Wie denken Sie dann über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und
411 Diplomprüfung?

412

413 IP: Ah ((Pause)) Ich möchte wirklich noch einmal sagen, ich freue mich über dieses Gespräch ((lacht)).

414

415 I: Ja? ((lacht))

416

417 IP: Wie gesagt, ich habe zuerst, bin ich aufgesprungen, so nach dem lateinischen Sprichwort „non
418 scholae sed vitae discimus“ und mittlerweile sage ich, wir werden, das ist ein Trend aus Amerika, wir
419 werden instrumentalisiert. Nur was verwertbar ist für den Menschen hat einen Wert und mir geht es
420 darum, dass sich die Schülerinnen erfreuen an einem schönen Lied, an der Schönheit der Natur am
421 Vogelflug von mir aus oder auch am Wissen über die Geschichte, ohne es morgen von mir aus im
422 Beruf verwerten zu können. Und das ist, muss ich ehrlich sagen, eine Entwicklung, die ich in den
423 letzten Monaten durchgemacht habe, durch das Lesen einiger kritischer Werke dazu. Und ich möchte
424 nicht haben, dass sie nur lernen, damit sie morgen Geld verdienen können. ((Pause)) Und da möchte
425 ich aber auch betonen, es gibt// ((lacht)) In der BHS in der HAK oder in der HTL lernt man für den
426 Beruf, das ist ganz anders gedacht, als allgemein bildende Fächer und dazu gehört eben die Historie.

427

428 I: Ja, ok. Das heißt glauben Sie dann, dass die Reifeprüfung so bald wieder Geschichte sein wird?

429

430 IP: ((lacht)) Ich glaube, nein das glaube ich nicht, weil die Direktoren und das Ministerium nicht mehr
431 zurück rudern können. Also zumindest nicht so schnell ohne Gesichtsverlust.

432

433 I: Gut ich muss jetzt kurz meine Frage ein wenig umdenken, da die in eine ganz andere Richtung
434 gehen ((lacht)).

435

436 IP: ((lacht)) Wollen Sie einen kurzen cut machen einmal? ((lacht))

437

438 I: Nein, nein. Ich muss einfach nur kurz neu konzipieren. ((lacht)) Ich frage Sie einfach trotzdem. Sie
439 sagen jetzt, dass die Lehrkräfte gut informiert sind darüber //

440

441 IP: Wer möchte, weil ich sage, resistente Leute, die keinerlei, wie soll ich sagen, die nicht aufspringen
442 drauf// Aber wer will kann sich die Informationen holen, keine Frage. Und es sind auch// Die jungen
443 Leute sind die wesentlich beweglicheren auf dem Gebiet, aber ich sage auch, nicht ganz freiwillig.
444 ((Pause)) Sondern aufgrund des Drucks.

445

446 I: Sicher auch aufgrund wahrscheinlich der Ausbildung, die //

447

448 IP: **Auch**, dass sie auf der Uni jetzt in diese Richtung ausgebildet, gebräut wurden, aber auch durch
449 den Druck der ((Pause)) Behörden, der Instanzen.

450

451 I: Wie bewerten Sie die Kommunikation seitens des Ministeriums und seitens des BfE zum Thema
452 Reifeprüfung?

453

454 IP: Wir kriegen relativ häufig Handreichungen, Musterfragen sozusagen und ((Pause)) auch ich
455 formuliere die Fragen natürlich kompetenzorientiert um ah ((Pause)) wie soll ich sagen, um auch zu
456 zeigen, wie soll ich sagen, was meine Schülerinnen können, das ist keine Frage. Und die werden auch,
457 und davon bin ich überzeugt, die werden auch kompetenzorientiert gestellt. Aber wie schon gesagt,
458 permanent 10 Monate im Jahr möchte ich es zunehmend weniger machen.

459

460 I: Das heißt, Sie versuchen da irgendwie einen Ausgleich zu schaffen zwischen Bildung und
461 Ausbildung?

462

463 IP: **Genau**, genau ja.

464

465 I: Glauben Sie, dass dann die Schüler trotzdem ausreichend auf die kompetenzorientierte
466 Reifeprüfung vorbereitet sind?

467

468 IP: **Das** glaube ich schon. Das ja. ((räuspert sich, relativ nervös))

469

470 I: Es gibt eine aktuelle Studie im AHS-Bereich von Philipp Mittnik, der sich die Maturafragen
471 angeschaut hat. Wo heraus gekommen ist, dass da eigentlich der Großteil nicht kompetenzorientiert
472 formuliert ist, dass es nach wie vor W-Fragen gibt, dass leider aber auch keine eigenständigen
473 geistigen Leistungen gefordert sind, sondern hauptsächlich Faktenwissen abgeprüft wird.

474

475 IP: Mhm, Reproduktion.

476

477 I: Genau. Glauben Sie, dass man das auf den BHS-Bereich umlegen kann, diese Ergebnisse?

478

479 IP: Ah ((Pause)). Das bezieht sich jetzt wahrscheinlich auf die allgemein bildenden Fächer, weil nicht
480 auf die typenspezifischen, weil, äh ((nervöse Stimme)), **ja wahrscheinlich** wird so sein.

481

482 I: Woran glauben Sie liegt das, dass großteils offenbar nicht kompetenzorientiert geprüft wird und
483 demnach wahrscheinlich auch nicht unterrichtet wird?

484

485 IP: Ah weil ich glaube, dass viele nicht davon überzeugt sind. ((Pause)) Dass viele wirklich// Auf der
486 einen Seite wird es in vielen Schulen, sag ich jetzt ältere Kolleginnen und Kollegen geben, die nicht

487 auf das aufgesprungen sind und es gibt auch kritische Geister, die ((Pause)) die Notwendigkeit nicht
488 unbedingt nachvollziehen können oder wollen.

489

490 I: Glauben Sie gibt es einen Lösungsansatz für die Zukunft, weil es offenbar doch einen Großteil der
491 Lehrer gibt, die eher kritisch demgegenüber stehen, aber es ist jetzt ja trotzdem vorgeschrieben?

492

493 IP: Naja es kommt eine neue Lehrergeneration nach, ich meine das ist ganz klar, die mit diesem
494 Bewusstsein, die selbst sozusagen in der Schule ((räuspert sich)) schon kompetenzorientiert zum Teil
495 unterrichtet wurden, die dann durch die Lehrerinnenausbildung durchgelaufen sind. Aber die Schule
496 ist immer ein sehr eratischer Block sozusagen ((räuspert sich wieder)) was in der Gesellschaft und
497 auch in der Wirtschaft draußen passiert, kommt immer zeitverzögert, um Jahre verzögert in die
498 Schule. Man braucht nur die technischen Ausstattungen anschauen. Worüber man in der Wirtschaft
499 lächelt sozusagen, ist bei uns in der Schule oft eine Errungenschaft. Gut Ding braucht Weile.

500

501 I: Das heißt, Sie glauben aber, über kurz oder lang geht es trotzdem, wird man um die
502 Kompetenzorientierung nicht herum kommen.

503

504 IP: Da bin ich mir nicht ganz so sicher, ob nicht das Pendel wieder in die andere Richtung ausschlagen
505 wird. Ich habe schon gesagt, das Werk, dass der Paul Liessmann, der hat zwei Vornamen, weiß ich
506 jetzt nicht wie der ist, **Konrad**, Konrad Paul Liessmann, der Philosoph, der jetzt eine Diskussion
507 angezündet hat, wie da die neuen Bildungsexperten, Salcher, Schilcher, Selbsternannte, Richard
508 David Precht, Hüttel und auf der andere Seite Liessmann. Und ich würde sie nennen: Alte
509 Humanisten. Also ich bin neugierig. ((lacht))

510

511 I: Gut, vielen Dank. Wir waren ganz schnell. Das war's auch schon. Vielen Dank. ((lacht))

512

513 IP: Ja, bitte gerne. ((lacht))

514

515 11.1.3. Transkript Interview 3
516

517 I: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben. Das Interview wird ca. 20 Minuten dauern.

518 Das Interview wird aufgezeichnet, transkribiert und die Aufzeichnung wird gelöscht, also nicht
519 beigelegt. Es gibt auch keine Hinweise auf den Standort oder Ähnliches.

520

521 IP: Ist in Ordnung.

522

523 I: Ein paar Fragen zu Beginn zu Ihrer Person. Wieviel Dienstjahre haben Sie bereits absolviert?

524

525 IP: Das ist das Zweite.

526

527 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchen Sie durchschnittlich pro Jahr für Geschichte?

528

529 IP: Zwischen drei und vier.

530

531 I: Sind Sie außer an dieser Schule noch an anderen Institutionen beschäftigt?

532

533 IP: Ich bin an der Universität Wien, am Institut für Geschichte und am Zentrum für
534 LehrerInnenbildung.

535

536 I: Und was machen Sie dort?

537

538 IP: Ich halte für Lehramtskandidaten Einführungsveranstaltungen.

539

540 I: Demnach haben Sie dann aber auch noch nicht die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum
541 Betreuungslehrer?

542

543 IP: Nein hab ich noch nicht. Bin aber sehr interessiert daran, habs auch vor, eventuell sogar nächstes
544 Jahr schon. Weil ich einfach weiß, dass es einen großen Mangel an Betreuungslehrern gibt.

545

546 I: Haben Sie außer Ihrer Lehrtätigkeit noch anderen Aufgaben an dieser Schule?

547

548 IP: Außer freiwilliger Mitarbeit im Schulchor ((Pause)) und in Fachgruppensitzungen und Diskussionen
549 nicht, nein.

550

551 I: Bitte beschreiben Sie mir eine durchschnittliche Unterrichtsstunde in Geschichte, wie Sie sie
552 konzipieren.

553

554 IP: Eine durchschnittliche Stunde. Sie meinen vom Ablauf her?

555

556 I: Genau.

557

558 IP: Wie ich Sie konzipiere. Bei uns ist es prinzipiell so, dass wir meistens Doppelstunden haben, das
559 heißt, ich gehe von einer 100 Minuten Einheit aus. Nachdem ich Realistin bin, gehe ich nicht von 100,
560 sondern von 90 Minuten aus, weil mindestens 5 am Anfang und 5 am Ende nicht zu gebrauchen sind.
561 Bei diesen 90 versuche ich immer am Anfang eine Art Einstieg, man kanns auch Icebreaker nennen,
562 angeschlossen an eine Stundenwiederholung zu machen, das heißt, einfach den Schülerinnen und
563 Schülern ins Gedächtnis zu rufen, was wir gemacht haben, wo sind wir thematisch, vor allem weil sie
564 sehr viele Unterrichtsfächer bei uns haben und ich genau weiß, dass Geschichte keine ((Pause))
565 Hauptrolle spielt, sagen wirs mal so, in einer HAK/HAS ahm ((Pause)) Dann gibt es inhaltlich was
566 Neues, in verschiedensten Formen. Ich versuche auch methodisch ein bisschen zu spielen, also jetzt
567 nicht nur stupiden Frontalvortrag, sondern gemischt mit Gruppenarbeiten, sie selbst was erarbeiten
568 zu lassen. Ich habe auch Stationenbetriebe und offenes Lernen drinnen, orientier mich aber meistens

569 schon am Schulbuch, weil ich auch einfach will, wenn jemand gefehlt hat, dass er trotzdem den
570 Anschluss nicht verliert. ((Pause)) Dann sollte, **wenn möglich** noch am Ende der Stunde eine ((Pause))
571 sozusagen, der neue Inhalt ins Plenum geführt werden, zusammen diskutiert werden: Was wurde
572 bearbeitet? Was haben wir besprochen? Was sind die wichtigsten Infos die sie sich merken sollten
573 aus dieser Stunde? Das ist natürlich die Wunschvorstellung, wie so eine Stunde ablaufen sollte.

574

575 I: Wenn Sie Arbeitsaufträge für die Schülerinnen und Schüler formulieren, machen Sie das mit W-
576 Fragen oder mit Operatoren?

577

578 IP: Teils, teils. Ich bemühe mich immer mehr mit Operatoren zu arbeiten, vor allem in den oberen
579 Klassen bzw. arbeite ich auch in der Abendschule und da habe ich auch ein achtes Semester, also die
580 maturieren bei mir im Februar, März und da arbeite ich eigentlich nur noch mit Operatoren, um sie
581 einfach zu trainieren, dass sie die Prüfungsmodi kennen lernen und nicht schockiert sind, wie die
582 Fragen formuliert sind.

583

584 I: Wie viel Prozent der Unterrichtszeit jetzt übers Jahr gesehen verwenden Sie ca. auf die Bearbeitung
585 von Quellen?

586

587 IP: ((Pause)) Ganz schwierige Frage. Ich habe eine HAS-Klasse, da habe ich Politische Bildung und
588 Zeitgeschichte. ((Pause)) Da tu ich mir sehr schwer mit den Quellen, weil einfach die meisten zu
589 komplex sind, also bei Texten sowieso. Also die Schüler schalten da meistens auf stur, wenn ich mit
590 Texten, die länger als ein paar Sätze sind komme, weil einfach die Sprachbarriere da ist ähm.
591 ((Pause)) Sonst bemühe ich mich schon ((Pause)) naja 30% verwende ich sicher für Quellenarbeit.

592

593 I: Woher beziehen Sie die Quellen üblicherweise?

594

595 IP: Ganz unterschiedlich. Ich habe ein sehr nettes Schulbuch. Ich darf's auch zitieren: Geschichte
596 aktuell, ja. Für die BHS und die BMS. Da sind nach jedem Kapitel auch Quellen angefügt. Das heißt
597 mit denen kann man wunderbar arbeiten, die Schüler haben es zur Hand, ich brauche sie nicht extra
598 kopieren oder extra suchen. Dann ist dort auch eine Fragestellung formuliert, wenn wir Glück haben

599 sogar mit Operatoren, das heißt, das Buch dient da und ich suche auch im Internet. Also Internet und
600 Lehrbücher.

601

602 I: Achten Sie dabei auf eine Vielfalt der eingesetzten Quellen?

603

604 IP: **Ja**. Ganz wichtig, weil wie gesagt, ((Pause)) ganz schlimm ist es, wenn der Unterricht langweilig ist.
605 Wenn ich jede Stunde ein Bild mitbringe, wird es irgendwann fad. Also ich nehme Texte, ich nehme
606 Zitate, Tagebucheinträge, Fotos, Videos. ((Pause)) Was auch immer mir sozusagen unterkommt. Auch
607 Zeitungsberichte, also die aktuellen Medien versuche ich einzubinden, Internetseiten nehme ich. In
608 der HAS-Klasse arbeite ich viel mit Info-Seiten, also wie gehe ich mit Wikipedia um, was sagt mir
609 orf.at, was ist da stichhaltig, kann ich *heute* und *Österreich* außer zum aufs Klo gehen auch benutzen.
610 Also ((Pause)) ist das Papier nicht zu schade. Also Sie wissen, einfach Vielfalt ist sehr wichtig bei den
611 Quellen.

612

613 I: Würden Sie Ihren Unterricht gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

614

615 IP: ((Pause)). **Ja**, eigentlich schon. In manchen Klassen mehr in manchen Klassen weniger.

616

617 I: Und aufgrund welcher Parameter würden Sie jetzt sagen, ist ihr Unterricht kompetenzorientiert?

618

619 IP: Einfach aufgrund der Tatsache, dass ich, wie das Wort Kompetenz schon sagt, immer mehr weg
620 gehe von diesem Faktenwissen, hin zu was tu ich damit. Wie gehe ich mit einer Quelle um, nach
621 welchen Parametern, welchen Kategorien teile ich sie ein, wie kann ich sie datieren. Also gleich weg
622 vom Lehren einzelner Daten und Fakten hin zu was sagt mir das, was tu ich damit, was mach ich jetzt
623 mit einer Quelle, wenn ich die hingelegt kriege, was sagt mir das jetzt über die Geschichte aus. Schon
624 hauptsächlich aufgrund dieser Quellenarbeit glaube ich, dass ich kompetenzorientiert unterrichte.

625

626 I: Erstellen Sie auch eine kompetenzorientierte Jahresplanung, wo sie schauen, dass sie alle
627 gleichermaßen berücksichtigen?

628

629 IP: **Ja**, tu ich. Ich **versuche es**, dass sie gleichmäßig aufgeteilt sind, funktioniert aber natürlich nicht
630 immer, aber es wäre der Wunsch.

631

632 I: Passiert das jetzt von Ihnen aus mit Eigeninitiative oder wird das auch gewünscht?

633

634 IP: Es wird in den ersten Dienstjahren ((Pause)) inoffiziell ((Pause)) glaube ich nicht, aber offiziell
635 gewünscht, dass junge eintretende Lehrkräfte Jahresplanungen machen. Wie die aber auszusehen
636 haben, ist mir zumindest nicht bekannt, dass es da eine Vorgabe gibt. Mir ist aber für mich einfach
637 wichtig, dass die Vielfalt drinnen ist und nicht unbewusst nur auf eine Kompetenz geht.

638

639 I: Wie bewerten Sie die Zurverfügungstellung von Materialien und die Kommunikation hinsichtlich
640 des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts seitens des BMBF bzw. des Bifie?

641

642 IP: ((Pause)) Wie bewerte ich das? ((Pause)) Tu ich mir schwer, es werden de facto kaum Materialien
643 zur Verfügung gestellt, bzw. wenn, dann wüssten wir nicht, wie wir dazu kommen. Also sie kommen
644 nicht dorthin, wo sie hingehören, wie so oft.

645

646 I: Jetzt haben Sie schon gesagt, sie arbeiten sehr viel mit Schulbüchern. Ist Ihr Buch
647 kompetenzorientiert?

648

649 IP: Ist es, ja.

650

651 I: Wie bewerten Sie es?

652

653 IP: Als gut, ja. Natürlich ist kein Schulbuch perfekt, man muss glaube ich aus allen verschiedenen
654 Schulbüchern was zusammen suchen. Inwiefern das dann legal ist oder illegal mit Kopien und

655 Rechten usw. weiß man, ja. Aber prinzipiell als gut, weil es eben auch sehr viele Quellen hat und
656 einem da sehr viel Arbeit erspart wird.

657

658 I: Wie gut fühlen Sie sich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des
659 kompetenzorientierten Unterrichts informiert?

660

661 IP: Eigentlich recht gut. Ja, das ist eines der wenigen Dinge, die man in den Seminaren lernt. Also in
662 den Neulehrer, in den Unterrichtspraktikanten-Seminaren. Also das ja, durchaus.

663

664 I: Beziehen Sie da auch Informationen im Austausch mit Kollegen oder kommt das wirklich rein von
665 diesen Seminaren?

666

667 IP: Nein ich beziehe mich sehr viel auf Kollegen. Ich hab Gott sei Dank erfahren Betreuungslehrer hier
668 an der Schule im Fach Geschichte. Ähm ((Pause)) und zusätzlich einfach durch die Arbeit an der
669 Universität, bin ich auch gezwungen mich selbst damit zu beschäftigen, ja. Ich kann nicht Studenten
670 beibringen, wie man kompetenzorientiert unterrichtet, wenn ich es selbst nicht mache. Aber es
671 **können vielleicht manche** ((lacht)), aber ich glaube nicht, dass es Sinn und Zweck ist. Aber einfach
672 aufgrund meiner Tätigkeit fühle ich mich da verpflichtet am aktuellen Stand zu bleiben.

673

674 I: Gleich daran anschließend, wie bewerten Sie das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu
675 diesen Themen?

676

677 IP: Mittel. Also ich wünsche mir **mehr** ahm ((Pause)). **Ja**. Ich wünsche mir mehr und ich wünsche mir
678 auch ((Pause)) von Seiten der Schule, ((Pause)) dass auch die Akzeptanz da ist, dass ich eben auch zu
679 solchen Seminaren fahre und nicht nur zu HAK-spezifischen Seminaren, weil das merkt man schon
680 ein bisschen, dass eher die Tendenz dazu hingeht, alle HAK-bezogenen Seminare werden bewilligt
681 und alle anderen sind Interesse und in der Freizeit zu absolvieren. Also das merkt man schon, **hat**
682 **aber glaube ich nichts mit der Schule** zu tun sondern ist schultypenabhängig. Jede Schule glaubt, ihre
683 ist die wichtigste. Das ist leider so, ja. ((lacht))

684

685 I: Was denken Sie über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im
686 nächsten Jahr?

687

688 IP: Prinzipiell finde ich es sehr gut, dass man eben hin zur Kompetenz geht, weil es ja darum geht,
689 was können sie und nicht was wissen sie. Das größte Wissen, wenn ich es nicht rüber bringen kann,
690 bringt mir nichts. Ahm allerdings ist die Art und Weise der Einführung ((Pause)) meiner Meinung nach
691 nicht gelungen, weil gerade die Schüler in der Übergangszeit eben nicht von Anfang an nach diesen
692 Maßstäben unterrichtet werden und die Leidtragenden sind. Wie immer, gute Theorie und an der
693 Umsetzung happerts.

694

695 I: Seitens (des Ministeriums jetzt auch falsch vorbereitet)?

696

697 IP: Ja ich finde, zu wenig Pilotprojekte, zu wenig evaluiert. Wissenschaftlich qualitativ hochwertig
698 evaluierte Versuche und Ergebnisse und dadurch eben die Schüler die ((Pause)) vielleicht kein Glück
699 gehabt haben mit den Lehrern ((Kurze Sprechpause, viel Lärm im Hintergrund, eine Putzkraft schiebt
700 sehr laut einen Wagen mit allen Utensilien vorbei)). Die sind dann die Leidtragenden. Meiner
701 Meinung nach unterrichtet ein guter Lehrer, was auch immer das sein mag, sowieso
702 kompetenzorientiert. Ich glaube sowieso, dass jemand der sich engagiert, der will, dass die Schüler
703 etwas können, was wissen, Interesse für Sachen entwickeln, der unterrichtet meiner Meinung nach
704 sowieso kompetenzorientiert, ob er es jetzt weiß, dass er es tut oder nicht, ja. Es gibt sehr, sehr viele
705 schwarze Schafe, die das eben nicht tun und deren Schüler sind dann wirklich arm, wenn sie diese
706 Prüfungsmodi nicht kennen, die Operatoren nicht kennen, mit den Kompetenzen nichts anfangen
707 können und das nur gewohnt sind Fakten zu wiederholen, ja und zu reproduzieren. ((Pause)) **Ja** und
708 dann so zu sagen vor vollendete Tatsachen bei der Matura gestellt werden, die sie eben nie
709 bewältigen können.

710

711 I: Wie bewerten Sie die Informationen und die Kommunikation seitens des BMBF und des Bifie? Jetzt
712 haben Sie schon gesagt, die Einführung eher //

713

714 IP: Eher wenig. Also es mag durchaus sein, also ich weiß, dass es sehr viel gibt und sich sehr viel tut.
715 ((Pause)) Dennoch greife ich, vor allem wenn es um Politische Bildung geht, fast immer auf deutsche
716 Internetseiten zu, ja, und nicht auf die österreichischen. ((Pause)) Also Deutschland **ist uns** da einfach
717 Meilen voraus.

718

719 I: Es gibt jetzt eine aktuelle Studie aus dem AHS-Bereich von Philipp Mittnik, wo er die
720 Maturaaufgabenstellungen analysiert hat. Ich weiß nicht, ob Sie die Studie kennen?

721

722 IP: Am Rande ja.

723

724 I: Ja. Wo eben heraus gekommen ist im Grunde, es wird eben kaum kompetenzorientiert geprüft, es
725 werden Themen geprüft, die gar nicht im Lehrplan stehen, nämlich Steinzeit und solche Dinge. Es
726 wird nicht mit Operatoren kommuniziert sondern mit W-Fragen abgeprüft, keine eigenständigen
727 Leistungen eigentlich gefordert. Glauben Sie, dass man diese Ergebnisse auf den BHS-Bereich
728 umlegen kann?

729

730 IP: **Nein**, glaube ich insofern nicht, als dass die BHS an sich schon immer mehr auf ((Pause)) was
731 können die Schüler und nicht nach dem Wissen gegangen ist. Da ist ein großer Unterschied meiner
732 Meinung nach zwischen AHS und BHS. In der AHS ist diese kognitive Wissenssebene immer noch im
733 Vordergrund, da tut sich die AHS glaube ich viel schwieriger da runter zu steigen, wie auch immer
734 man das bezeichnen will. Es ist ja kein Niveau-Abstieg. Aber es umzumünzen auf was können sie. Und
735 in der BHS hat man wie gesagt einfach aufgrund der Schwerpunktsetzungen, die die einzelnen
736 Schulen haben, aufgrund der Berufsausbildung, die sie drinnen haben, aufgrund der „wichtigen“
737 Fächer, unter Führungsstrichen, hat man einfach in so Fächern wie Geschichte gar nicht die Zeit so
738 viel Wissen zu lehren und zu prüfen sondern muss gleich dorthin, was können sie, was ist wirklich
739 wichtig und was können sie dann anwenden. Und ich glaube die BHS tut sich viel leichter auf die
740 Kompetenzorientierung und auch mit den ((Pause)) mit den, mit der Formulierung der Fragen als die
741 AHS. Einfach aufgrund des ((Pause)) nicht ganz so hohen kognitiven Wissensanspruchs.

742

743 I: Das heißt, glauben Sie auch, dass die BHS auf die neue Reifeprüfung besser vorbereitet ist?

744

745 IP: **Ja**, ja glaube ich.

746

747 I: Jetzt, um noch einmal auf diese Studie zurück zu kommen. Was glauben Sie sind die Ursachen
748 dafür, dass offenbar trotzdem kein kompetenzorientierter Unterricht stattfindet?

749

750 IP: ((antwortet sehr schnell)) Punkt eins: das Wort, ich kanns nicht schön formulieren, ausgelutscht.
751 Ja, es ist nichts Neues, das die Kompetenzorientierung zielführend wäre, wissen wir seit den 70er
752 Jahren, es wird nur je nach Parteiprogramm wieder herausgekratzt und neu formuliert, um Werbung
753 zu machen. Jetzt ist es halt in den letzten Jahren wieder ganz aktuell. Und jede Veränderung
754 bedeutet Arbeit, bedeutet mehr Arbeit ähmm ((Pause)), die nicht engagierte Lehrer nicht machen
755 wollen und engagierte Lehrer nicht machen können, weil sie schon derartig engagiert sind, dass sie
756 keine Zeit mehr fürs Schnaufen haben. Das heißt, Mehrarbeit, Mehraufwand, Veränderungen, der
757 Mensch ist ein Gewohnheitstier ((Pause)) das heißt, das. Zusätzlich eben diese Überbeanspruchung
758 des Wortes Kompetenz. Das hängt glaube ich vielen schon beim Hals raus. Ähm ((Pause)) und die
759 ((Pause)) sehr lange Verschleierung, wie diese Modi jetzt wirklich ablaufen, wie das jetzt wirklich
760 funktioniert. Müssen die Schüler jetzt Themen ziehen oder müssen sie's auswählen, wie viele
761 Themenpools müssen's jetzt sein, wie viele Fragen pro Maturant muss ich wirklich vorbereiten. Das
762 heißt meiner Meinung nach, unklar kommuniziert und auch Sinn und Zweck dieser Matura ist
763 ((Pause)) ist irgendwie in den Hintergrund gerückt, warum mach ich das jetzt überhaupt so? Das
764 heißt, das ist jetzt glaube ich nicht mehr ganz klar, es scheint einfach nur, laden wir's denn Lehrern
765 auf. Wir erklären zwar medial, es wird zentral geprüft, es kommt von zentralen Stätten, dann sitzen
766 aber die Lehrer in den Schulen und müssen es wieder selbst erarbeiten, wieder die Themenpools
767 füllen. Das einzige was Vorgabe war, es müssen eine gewisse Anzahl an Themenpools sein, aber
768 füllen müssen es wieder die Schulen und die Lehrer selbst. Das heißt, unklar kommuniziert,
769 Mehrarbeit, Mehraufwand und Veränderung. Das glaube ich sind die wichtigsten Punkte, warum es
770 dennoch auf die W-Fragen zurückgeht ((lacht)).

771

772 I: Danke.

773

774 IP: Bitte gerne.

776 11.1.4. Transkript Interview 4

777

778 I: Zuerst ein paar Frage zu Ihrer Person. Wie viele Dienstjahre haben Sie schon absolviert?

779

780 IP: Achtundzwanzig.

781

782 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchen Sie durchschnittlich pro Jahr für Geschichte?

783

784 IP: In letzter Zeit eher weniger. Vielleicht zwei.

785

786 I: Sind Sie außer an dieser Schule noch an anderen Institutionen beschäftigt?

787

788 IP: Nein.

789

790 I: Haben Sie die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer?

791

792 IP: Nein.

793

794 I: Haben Sie außer der Lehrtätigkeit noch andere Aufgaben an der Schule?

795

796 IP: Mhm. ((macht bejahendes Geräusch und nickt)).

797

798 I: Welche sind das?

799

800 IP: Ich bin ((schnauft) Kustos für Geographie, Geschichte, Politische Bildung. ((schnauft)) Ich bin
801 Sicherheitsbeauftragter. Ich bin ((Pause)) wie heißt das ((Pause)) Fachkoordinator für Geschichte,
802 Geographie. Ich bin SGA, also SGA Lehrervertreter. Ja das wärs.

803

804 I: Bitte beschreiben Sie mir # so eine# //

805

806 IP: # Das, das würde schon # das dient eigentlich schon der Entanonymisierung, nicht? Wenn man
807 möchte. ((lacht))

808

809 I: ((lacht)) Ja, in gewisser Weise.

810

811 IP: Das ist schon in bisschen böseartig. Ok. ((lacht))

812

813 I: ((lacht)) Nein, aber ich denke die Gefahr besteht #nicht wirklich#

814

815 IP: ((lacht)) #Ich hab kein Problem damit.#

816

817 I: Ja eine durchschnittliche Unterrichtsstunde. Von der Struktur her. Wie wär das ungefähr konzipiert.

818

819 IP: Naja, ist relativ schwer zu formulieren. ((Pause)) Ich habe seit einigen Jahren begonnen zum
820 Beispiel mit ((Pause)) mit den höheren Klassen, also Geschichteklassen ab der dritten, ja, aktuelle
821 Themen durchzunehmen und zwar regelmäßig. Das heißt, wenn ich zwei bis drei Stunden habe pro
822 Woche, dann ist einmal eine viertel Stunde bis zwanzig Minuten von einer Stunde läuft mit dem
823 aktuellen Thema ab. Das wird präsentiert und das wird dann als Diskussionsgrundlage genommen.
824 Rest der Stunde ist zum Teil Wissensvermittlung mit oder ohne Buch oder wie auch immer. Und dann
825 ((Pause)) manchmal, häufig, kommt drauf an, kommt aufs Thema an eine Art Arbeitsauftrag dazu.

826

827 I: Und wie formulieren Sie diese Arbeitsaufträge hauptsächlich mit W-Fragen oder mit Operatoren?

828

829 IP: Jetzt kommt die beliebte Frage. Ja, also ähm ((Pause)) beides. Ich bin generell der Meinung, dass
830 eine W-Frage, also dass diese Einteilung in W-Fragen und nicht W-Fragen meines Erachtens nach
831 vollkommen falsch ist. Weil ich kann dieselbe Frage mit demselben Schwierigkeitsgrad in Form einer
832 W-Fragen stellen wie in Form einer mit Operatoren gestellten Frage.

833

834 I: OK. Trotzdem sind aber dann bei der Matura alle mit Operatoren gestellt, das heißt, sie versuchen
835 das schon irgendwie, die Schüler drauf vorzubereiten, dass es das gibt?

836

837 IP: Das wissen sie, das machen sie seit der, ja, zweiten Klasse in etwa, in Geographie fangen wir an
838 damit. Also sie wissen, dass was sie mit einem „Vergleiche“ und so weiter anfangen müssen, können.
839 Das ist eigentlich alles geübt.

840

841 I: Welcher Art sind diese Arbeitsaufträge hauptsächlich, sind das Referate oder Recherchen //

842

843 IP: Naja, das ist gemischt. Das ist einerseits Vorbereitung auf Präsentationen, dann Recherchen und
844 dann, je höher der Jahrgang wird, wird das ganze komplexer. Also ((Pause)) das ist jetzt relativ
845 schwer, müsste man anhand eines Beispiels ah ((Pause)) anschauen. Aber ich hab immer zwei
846 größere Arbeitsaufträge, die sich über mehrere Seiten erstrecken, mit mehrere Teilfragen, zum Teil
847 operationalisiert, ahm, das geht um Interpretationen, um Einordnungen um ähm ((Pause)) zum Teil
848 verbunden mit Recherchen ((Pause)) auch layoutierend von diversen Seiten usw.

849

850 I: Wie viel Prozent der Unterrichtszeit aufs Jahr gesehen verwenden Sie jetzt ungefähr auf die
851 Quellenbearbeitung?

852

853 IP: ((lange Pause)) ((schnauft)) Quellenbearbeitung?

854

855 I: Mhm ((macht ein bejahendes Geräusch))

856

857 IP: ((lange Pause)) Quelle im historischen Sinn?

858

859 I: Mhm ((macht bejahendes Geräusch))

860

861 IP: Ok. ((lange Pause)) ((kurze Störung, Person schaut bei der Tür herein, ob das Zimmer frei ist,
862 kurzer Wortwechsel, dass es besetzt ist)) Pfau, das ist schwer. ((lange Pause)) 5-10 %.

863

864 I: Und woher beziehen Sie die Quellen üblicherweise?

865

866 IP: Naja diverse Quellen aus Büchern, wobei wir einen Fundus von diversen Materialien haben. Wir
867 haben auch die Bibliothek, wir haben diverse CD's, youtube, ahm ((Pause)) also alles Mögliche. Filme.

868

869 I: Achten Sie dabei auch auf eine Vielfalt der eingesetzten Quellen, oder //

870

871 IP: Natürlich.

872

873 I: Würden Sie Ihren Unterricht jetzt gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

874

875 IP: ((lange Pause)) Ha ((macht einen Verzögerungslaut, ein halbes Haha – Geräusch, das so viel
876 bedeutet wie: „Gute Frage“)). Na ich halte mich an die Mitte.

877

878 I: Ok. Und warum, warum jetzt eher nicht 100%ig ja?

879

880 IP: ((Pause)) Ah. Warum nicht 100% ja. Also erstens einmal, ich liebe ja diese Schlagworte. Wir
881 werden ja seit Jahren immer wieder mit neuen Schlagworten ah ((Pause)) überhäuft. Im Moment ist
882 es die Kompetenzorientierung, die zum Teil sicher nicht blöd war. Ahm, alles über einen Kamm zu
883 scheren ist ((Pause)) das was im österreichischen Bildungswesen häufig passiert. Ahm und Dinge die
884 vorher// ((Pause)) Also sagen wir so, also ich behaupte, dass ein Schüler, der vor 20 Jahren in
885 Geschichte maturiert hat, nicht weniger wusste, als einer der jetzt kompetenzorientiert unterrichtet
886 wird und jetzt maturiert. Das heißt, die Kompetenzorientierung ist ein ((Pause)) **ein** mögliches **Mittel**
887 ((Pause)) Dinge zu präzisieren. ((Pause)) Aber die heilige Kuh ist es nicht. Ich weiß nicht, ob das jetzt
888 eine Frage auf die Antwort genau war, aber.

889

890 I: Ja, na mir ist schon klar worauf sie hinaus wollen. Sie erstellen dann demnach wahrscheinlich auch
891 keine kompetenzorientierte Jahresplanung, wo sie alle Kompetenzen #gleichermaßen# //

892

893 IP: **#Mach ich nicht#** Werde ich aber, muss ich im Moment gerade machen, das heißt ich bin gerade
894 dabei, weil wir ((Pause)) generell natürlich umstellen müssen, schon von der Matura her und wir
895 auch ((Pause)) ab dem nächsten Jahr, halbjährliche ((Pause)) also es ändert sich ja komplett das
896 Beurteilungsschema. ((Pause)) Mit der Semesterbeurteilung.

897

898 I: Es kommt dieses Modulsystem.

899

900 IP: Es kommt dieses Modulsystem und in dem Moment musst du kompetenzorientiert agieren oder
901 zumindest ja.

902

903 I: Jetzt die Frage, wie bewerten Sie die Zurverfügungstellung von Materialien hinsichtlich des
904 kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts?

905

906 IP: Ah, kenn ich nicht.

907

908 I: OK. Haben Sie ein kompetenzorientiertes Schulbuch?

909

910 IP: Ah, wir haben zum Teil ein kompetenzorientiertes Schulbuch, das kommt jetzt auf den
911 Gegenstand an. Wir haben jetzt ein neues Schulbuch angeschafft, für die erste Handelsschule, wo der
912 Gegenstand Politische Bildung neu eingeführt wurde, das kompetenzorientiert aufgebaut ist und
913 auch dem Niveau der Schüler entspricht. Das heißt, der Schüler kann damit was anfangen. Die
914 anderen Schulbücher sind zumindest, was wir bis jetzt verwendet haben, und mir ist leider kein
915 ((Pause)) keines in ((Pause)) untergekommen, das jetzt wirklich hundertprozentig
916 kompetenzorientiert aufgebaut wäre. Die Bücher wurden durch Zufügen von Arbeitsaufträgen die
917 kompetenzorientiert formuliert wurden versucht dem Ganzen anzupassen. Es handelt sich aber im
918 Prinzip um dieselben Bücher, wie vorher und der Aufbau des Buches ist nicht wesentlich anders.

919

920 I: Wie gut fühlen sie sich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen informiert,
921 hinsichtlich des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts?

922

923 IP: Doch.

924

925 I: Und wodurch fühlen sie sich da gut informiert, durch Eigeninitiativen oder durch #Kolleginnen und
926 Kollegen#?

927

928 IP: **Naja, diese Dinge** erstens einmal bin ich ja Fachkustos, das heißt ich nehme an diesen Sitzungen
929 Teil, wo das besprochen wird. Zweitens werden wir in Konferenzen diesbezüglich informiert, der
930 Direktor gibt dann diverse Rundschreiben weiter, was in diese Richtung geht. Also diesbezüglich fühle
931 ich mich, was jetzt meine Fächer betrifft doch ganz gut informiert.

932

933 I: Wie bewerten Sie das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema?

934

935 IP: Schlecht.

936

937 I: Weil es nicht vorhanden ist #oder weil sie inhaltlich nicht # //

938

939 IP: Weil, es äh // Also ich glaube, es ist im Moment ein bisschen im Aufbau, weil ((Pause)) bis vor
940 einigen Jahren diese Streitereien ums// ((Pause)) Wo in Wien eigentlich kaum mehr vernünftige
941 Fortbildungsveranstaltungen überhaupt durchgeführt wurden. Ich muss ehrlich sagen, diesbezüglich,
942 was für mich am meisten bringt sind eher die äh ((Pause)) Fachkustodensitzungen. Weil man dann
943 mit andere Fachkustoden zusammenkommt, die // Da gibt's dann einen regen Austausch und das ist
944 das, was am meisten bringt. Ah ja.

945

946 I: Was denken Sie über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im
947 nächsten Schuljahr?

948

949 IP: ((Pause)) Wie gesagt prinzipiell nicht schlecht ahm ((Pause)) weils diese ganz dummen
950 Maturafragen im Prinzip ad absurdum führt. Also ich kann mich an Maturafragen erinnern, wo ich
951 dabei war, die bestanden // Also Thema war Wald. Aufbau, Funktion, wirtschaftliche Bedeutung. Das
952 war die Maturafrage. Solche Maturafragen sind in Zukunft nicht mehr möglich, sollte es auch
953 ((Pause)) schon längere Zeit nicht möglich sein. Sind aber immer wieder passiert. Also das machts
954 unmöglich. Was mir ein bisschen auf die Nerven geht ist ah ((Pause)), dass man die Formulierung
955 über den Kern der Dinge stellt. Das Operationalisieren ist wichtiger als das ah ((lange Pause)) wie das,
956 was eigentlich die Frage ausmacht. Ich weiß nicht, ob das klar ist. Ich stehe nach wie vor dazu, dass
957 eine W-Frage per Definition nicht ((lange Pause))

958

959 I: Nicht schlechter ist.

960

961 IP: Nicht schlechter ist und nicht unbedingt nur Niveau eins ist.

962

963 I: OK. Was denken Sie über den Zeitpunkt der Einführung ist es zu früh oder zu spät oder passt es?

964

965 IP: Also ehrlich gesagt geraunzt wird bei jeder Einführung, egal wann es passiert. Ist ok. Stört mich
966 nicht wesentlich.

967

968 I: OK. Wie denken Sie über die Vorbereitung der Lehrkräfte?

969

970 IP: ((lange Pause)) Ja, reicht an und für sich auch aus weil// ((Pause)) Zeitpunkt der Einführung: Es
971 haben sich in manchen Gegenständen bei uns auch überschritten und zwar zu unterschiedlichen
972 Zeitpunkt und zwar die kompetenzorientierte Reifeprüfung mit neuen Lehrplänen. ((Pause)) Das
973 heißt, wenn das zum Beispiel gleichzeitig eingeführt worden wäre, wäre es wesentlich vernünftiger
974 gewesen, als zuerst das eine einzuführen und dann das andere. Ah, so jetzt bin ich von der
975 eigentlichen Frage weg glaube ich.

976

977 I: Äh Vorbereitung der Lehrkräfte.

978

979 IP: ((Pause)) Naja wir hatten zum Beispiel das Problem ahm ((lange Pause)) wie wir uns in Geographie
980 Geschichte zusammengesetzt haben und versucht haben die // ((Pause)) da geht's aber eigentlich
981 nicht um Reifeprüfung sondern die Einteilung in den Klassen// Dass ((Pause)) wir nicht wussten bis
982 vor Kurzem, wie viele Pools oder Domänen ((Pause)) in den einzelnen Gegenständen // na es geht
983 doch um Reifeprüfung // ((leise Bemerkung nebenbei)) in den einzelnen Gegenständen überhaupt ah
984 gemacht werden müssen. Das heißt, wir haben zum Beispiel Geographie unterrichtet, betrifft jetzt
985 nicht Geschichte, für das geht sich's wahrscheinlich noch aus, aber wir haben zum Beispiel
986 Geographie unterrichtet. Geographie ist dann Maturagegenstand und da war in den ersten beiden
987 Jahrgängen, wir hatten keine Ahnung wie viele Pools, was da überhaupt sein muss, wie das abläuft,
988 haben den Unterricht dann aber schon hinter uns gebracht und die Schüler maturieren vielleicht
989 dann in 2-3 Jahren nach dem Unterricht in Geographie, hatten aber keine Ahnung was da eigentlich
990 passiert. In Geschichte war es insofern ein bisschen besser, weil diejenigen, die jetzt in der vierten
991 sind, maturieren im nächsten Jahr dann erstmalig teilzentral und da haben wirs zumindest ungefähr
992 im Halbjahr gewusst. Aber es ist von der Information her, wie es eigentlich abläuft zu spät
993 gekommen. Und nachfragen beim Herrn Landesschulinspektor: „Tut mir leid, ich weiß auch nichts.“

994

995 I: Ok. Es gibt eine aktuelle Studie im AHS-Bereich von Philipp Mittnik. Der hat sich dort die
996 Mautrafragestellungen angeschaut in Geschichte. Und da ist eigentlich relativ klar herausgekommen,
997 dass dort nicht kompetenzorientiert geprüft wird, dass es ausschließlich W-Fragen gibt, dass

998 Themengebiete geprüft werden, die gar nicht mehr im Stoff sind, wie Steinzeit, und zwar ganz
999 massiv. Glauben Sie, dass man das auf den BHS-Bereich umlegen kann?

1000

1001 IP: Insofern nicht, weil erstens einmal es gibt ja keine Geschichtematura in dem Sinn, es gibt ja nur
1002 mehr IWK. Und in dem Moment, wo ich jetzt IWK dabei habe, habe ich meistens ein sagen wir
1003 einmal, einen aktuellen Bereich dabei. Das heißt, ich kann keine reine Steinzeitprüfung machen. Also
1004 ((Pause)) die Dinge müssen gekoppelt sein glaube ich, was heißt glaube ich, weiß ich. Und das kann
1005 ich mir ehrlich gesagt nicht vorstellen.

1006

1007 I: OK.

1008

1009 IP: Also ich war jetzt vor Kurzem bei der Kustodensitzung und ich hab mir da jetzt 200 Maturafragen
1010 runter geladen von diversen Kollegen und eine so eine Prüfung, die jetzt so intensiv über etwas das
1011 im Lehrplan kaum oder gar nicht mehr vorkommt, ist mir eigentlich nicht vorgekommen.

1012

1013 I: OK. Was glauben Sie, können die Ursachen sein, dass da so eine Kluft zwischen AHS und BHS ist?

1014

1015 IP: Ja, also ich glaube, dass das Fach IWK einer der Schlüssel dazu war. Das ist für mich eigentlich der
1016 Hauptgrund, dadurch wird man eigentlich gezwungen, dadurch dass ein Teil der Prüfung aus IWK
1017 sein muss, wird man gezwungen, Gott sei Dank auch aktuelle Dinge rein zu nehmen. ((schnauft))

1018

1019 I: Gut danke, super.

1020

1021 IP: Wars das? ((schnauft))

1022

1023 I: Das wars schon, ja.

1024

1025 11.1.5. Transkript Interview 5

1026

1027 I: Ja, wie gesagt, das Interview wird ca. 15-20. Minuten dauern, ich bin schon ein bisschen herunter

1028 von der Zeit, ich habe gedacht, dass es länger dauern wird. Es wird transkribiert, die Aufnahme wird

1029 gelöscht, wird nicht beigelegt. Und es ist natürlich anonym. Ja zuerst ein paar Fragen zu Ihrer Person.

1030 Wie viele Dienstjahre haben Sie schon absolviert?

1031

1032 IP: Acht.

1033

1034 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchen Sie durchschnittlich pro Jahr für Geschichte?

1035

1036 IP: Null. ((lacht))

1037

1038 I: OK. Sind sie außer an dieser Schule noch an anderen Institutionen beschäftigt?

1039

1040 IP: Derzeit nicht.

1041

1042 I: Haben Sie die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer?

1043

1044 IP: Nein.

1045

1046 I: Haben Sie außer der Lehrtätigkeit noch anderen Aufgaben an dieser Schule?

1047

1048 IP: Ja Klassenvorstand, aber sonst derzeit nicht.

1049

1050 I: Beschreiben Sie mir bitte so eine durchschnittlich Unterrichtsstunde, wie Sie sie konzipieren.

1051

1052 IP: ((lange Pause)) ((schnauft)) Wie konzipier ich eine Unterrichtsstunde. ((Pause)) Die Frage finde ich
1053 sehr unspezifisch, muss ich sagen, also damit habe ich schon ein Problem. ((Pause)) Prinzipiell weiß
1054 ich, um welches Thema es geht. Dann überlege ich mir, wie ich das am besten an den Mann, die Frau
1055 bringe, welche Methoden ich brauche, wie viel Zeit und Erklärungsbedarf notwendig ist, ob man da
1056 die Schüler alleine arbeiten lassen kann oder ob sie sehr viel Unterstützung brauchen. ((Pause)) Ja.

1057

1058 I: Wie viel Prozent der Unterrichtszeit, jetzt übers Jahr gesehen, würden Sie sagen, sind die Schüler
1059 selbstständig mit Arbeitsaufträgen beschäftigt?

1060

1061 IP: Das ist sehr jahrgangsabhängig. Also je älter sie sind, desto mehr Selbstständigkeit passiert
1062 natürlich.

1063

1064 I: Und welcher Art sind diese Arbeitsaufträge dann hauptsächlich? Sind das Referate oder
1065 Recherchetätigkeiten, Projekte?

1066

1067 IP: Alles davon. Es gibt einfach// Also Referate von denen komme ich immer mehr ab, weil weder der
1068 Lernertrag vorhanden ist und sie// ((Pause)) Also inhaltlich ist es dann nicht so, dass sie wissen was
1069 sie tun, sie üben da eigentlich eher einen Auftritt und keine historischen Inhalte. Deshalb reduziert
1070 sich das bei mir derzeit immer mehr, das habe ich am Anfang stärker gemacht und ((Pause)) es wird
1071 vor allem auch in **so vielen** Gegenständen ständig, da muss ich ein Referat halten und dort muss ich
1072 ein Referat halten ahm// ((Pause)) Auch große Referate mache ich nicht, eher Kleinigkeiten, die man
1073 **in der Stunde** vorbereitet und dann kurz vorstellt. ((Pause)) Ja in Politisch Bildung mache ich zu den
1074 politischen Parteien so wirklich groß ausgearbeitete Referate. Aber sonst mache ich das gar nicht,
1075 kleine Projekte Rechercheaufgaben, vor allem in den Laptopklassen geht das natürlich sehr gut mit
1076 Rechercheaufgaben übers Internet. Schon.

1077

1078 I: Wie formulieren Sie dann diese Arbeitsaufträge üblicherweise mit W-Fragen oder mit Operatoren?

1079

1080 IP: Also die Operatoren werden ((Pause)) sage ich jetzt einmal, die werden uns von oben sehr stark
1081 aufgezwungen und deshalb verwende ich die immer mehr. Früher nicht so. Also als das gar kein
1082 Thema war, da waren die W-Fragen sicher stärker.

1083

1084 I: Aber Sie verwenden jetzt noch beides eigentlich oder?

1085

1086 IP: **Ja.** Es ist jetzt teilweise gerade in den ersten Klassen Handelsschule kann ich mich mit den
1087 Operatoren ((Pause)) ja, die wissen dann nicht was sie machen sollen. Die verstehen// W-Frage
1088 verstehen sie, von den wie auch immer „Diskutieren Sie“ oder sonst was, brauche ich da nicht
1089 verwenden.

1090

1091 I: Wie viel Prozent der Unterrichtszeit, wieder übers Jahr gesehen, verwenden Sie ungefähr für die
1092 Bearbeitung von Quellen?

1093

1094 IP: ((Schnauft)) ((lange Pause)) Naja. ((Pause)) Ohne Quelle kein Geschichte, also das ist, sag ich
1095 einmal, immer der Startpunkt. Aber ich würde einmal sagen, was zählt da noch als Bearbeitung, ich
1096 mein die Quelle ist ja oft der Ausgangspunkt.

1097

1098 I: Ich würde sagen, sobald eine Quelle vorkommt, mit der man sich in irgendeiner Weise sich
1099 beschäftigen muss, zählt das als Quelle.

1100

1101 IP: Ich sag jetzt einfach einmal fünfzig Prozent, weil normal geht man von irgendetwas aus und dann
1102 kommt die Information, die dann nicht mehr hundert Prozent auf die Quelle bezogen ist.

1103

1104 I: Woher beziehen Sie diese Quellen üblicherweise?

1105

1106 IP: Also Schulbücher sind da natürlich sehr dankbar, weil Sie das schon abdrucken. Aber natürlich ist
1107 auch ((Pause)) diverse Bücher die man zu Hause hat, oder Internetquellen, Bildquellen, das ist

1108 natürlich übers Internet jetzt sehr praktisch, das Finden. Wenn ich jetzt einen historischen Atlas
1109 hernehme und was kopiere oder sowas, wie auch immer.

1110

1111 I: Achten Sie dabei auch auf eine Vielfalt der Quellen?

1112

1113 IP: **Ja.**

1114

1115 I: Würden Sie jetzt Ihren Unterricht gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

1116

1117 IP: Nein.

1118

1119 I: Warum nicht?

1120

1121 IP: Der Begriff Kompetenzorientierung ahm, ((Pause)) soweit ich das bis jetzt verstanden hab, geht
1122 relativ davon aus, dass Wissen keine Kompetenz ist, interessanter Weise. Und da das aber im
1123 Geschichteunterricht meiner Meinung nach unerlässlich ist, das ich mir einfach Wissen über
1124 Vergangenes aneigne ist es wahrscheinlich nicht kompetenzorientiert.

1125

1126 I: Das heißt Sie machen das nur an diesem einen Parameter des Wissens fest, dass Ihr Unterricht
1127 nicht kompetenzorientiert ist?

1128

1129 IP: Ja, also ich meine natürlich habe ich diese Quellenbearbeitung und alles was da jetzt so kommt,
1130 aber ob der jetzt so hundertprozentig diesen Vorstellungen entspricht, die da gerade aufblühen, eher
1131 nicht vielleicht.

1132

1133 I: Erstellen Sie dann eine kompetenzorientierte Jahresplanung oder nicht?

1134

1135 IP: Ahm ((Pause)) hatte ich schon. Also ich bin erst jetzt das zweite Jahr an dieser Schule. In meiner
1136 letzten Schule gab's nur kompetenzorientierte Jahresplanungen, hier gibt es sie nicht. Und nachdem,
1137 dann sind sie auch wieder weg. Das ist einfach so, weil der Aufwand einer kompetenzorientierte
1138 Jahresplanung ja deutlich erhöht ist.

1139

1140 I: Wie bewerten Sie die Zurverfügungstellung von Materialien hinsichtlich des kompetenzorientierten
1141 Geschichtsunterrichts vom BMBF bzw. vom Bifie?

1142

1143 IP: ((lange Pause)) Nicht besonders. ((lacht))

1144

1145 I: Das heißt es wird zu wenig zur Verfügung gestellt oder die Materialien sind schlecht?

1146

1147 IP: Also es ist schon wenig da, sie hinken da selber hinterher, enorm hinter ihren Vorgaben. Und
1148 dementsprechend ist da nicht viel einfach ((Pause)) und ((Pause)) da muss ich sagen, bis jetzt habe ich
1149 auch mehr als Deutschlehrer darauf zurück gegriffen als als Geschichtelehrer und da sind einfach zum
1150 Beispiel teilweise Operatoren falsch, wo uns in Fortbildungen erklärt wird: „Das darf man auf keinen
1151 Fall machen.“ Und am Bifie kriege ich Materialien, wo genau diese Fehler gemacht werden. Also.

1152

1153 I: Haben Sie ein kompetenzorientiertes Schulbuch?

1154

1155 IP: ((Pause)) Ja. ((spricht das sehr langgezogen, als ob sich die Person nicht sicher wäre)). Derzeit
1156 habe ich nur zwei erste Handelsschulklassen in Geschichte, die haben ein kompetenzorientiert // da
1157 ist immer so ein Kompetenztraining drinnen, das war auch glaube ich einer der Gründe, warum das
1158 Buch ausgesucht wurde. Im Nachhinein ist das Kompetenztraining leider nicht besonders und es fällt
1159 dann meistens weg und man erstellt dann eigene Aufgabenstellungen.

1160

1161 I: Das heißt, Sie nehmen dann wieder nur die Inhalte eigentlich aus dem Buch und //

1162

1163 IP: Ja überwiegend, weil das ((Pause)) undurchführbare Aufgaben teilweise sind. Sehr, sehr stark auf
1164 Recherche ausgelegt, wenn ich jetzt in einer Klasse bin, die keinen Laptop zur Verfügung hat, würde
1165 das// und dann steht da immer bei diesen Kompetenzaufgaben: „Schauen Sie auf die Homepage des
1166 wie auch immer, der Wirtschaftskammer und finden Sie das und das.“ oder was auch immer, dann
1167 kann ich das nicht machen. Also. Und ich kann, da sind wir in der Schule leider mit Kopien irgendwie
1168 eingeschränkt, ich kann nicht jedem zu jeder Arbeitsaufgabe zehn Seiten kopieren jede Stunde, das
1169 ist nicht machbar, leider.

1170

1171 I: Wie gut fühlen Sie sich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des
1172 kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts informiert?

1173

1174 IP: Gar nicht. ((antwortet sehr schnell))

1175

1176 I: Ok. Was fehlt Ihnen?

1177

1178 IP: Also ((Pause)) Gerade jetzt kommt Modullehrplan, Zentralmatura, kompetenzorientierte
1179 Fragestellung und es gibt keine einzige Fortbildung dazu. Wir wissen, dass wir Themenpools anlegen
1180 müssen für diese Fragestellungen und da hört's auch wieder auf. Also das ist, das ist dann alles
1181 learning by doing bzw. trial and error. Mehr ist es nicht.

1182

1183 I: Da komme ich gleich zur nächsten Frage, wie bewerten Sie das Angebot an
1184 Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema?

1185

1186 IP: Ja, es ist **extrem** schlecht, also ich meine, deswegen war das auch vorher die Null. Es ist nicht so,
1187 dass ich nicht gehen wollte, sondern ja, es ist nett wenn ich eine Führung am Zentralfriedhof mache
1188 oder wie auch immer und dass dann meinen Schülern weitergeben kann oder solche Dinge, aber
1189 jetzt so wirklich dass ich sage, Information zu solchen Dingen, wie stelle ich dann meine
1190 Maturafragen zusammen ist nicht vorhanden.

1191

1192 I: Was denken Sie über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im
1193 nächsten Schuljahr?

1194

1195 IP: ((Pause)) Dass wir überwiegend schlecht vorbereitet sind ((Pause)) Dass ich nicht weiß, ob unsere
1196 Schüler nachher mehr Kompetenzen haben, als sie bisher erlangt haben in irgendeinem dieser
1197 Gegenstände, nur weil ich einen Operator davor stelle damit ich keine W-Fragen mehr stellen muss.
1198 ((Pause)) Ja, also ich stelle das als ((Pause)) das sehr in Frage. Da wird einfach etwas formal sehr stark
1199 ((Pause)) etwas sehr stark formalisiert und aus. Also es mag sein, dass das manchen Wildwuchs an
1200 sehr eigenwilligen Maturafragen verhindert, aber ansonst, ganz nachvollziehen kann ich's nicht.

1201

1202 I: Wenn Sie jetzt sagen schlecht vorbereitet: Sehen Sie nur die Lehrer schlecht vorbereitet oder auch
1203 die Schüler in weitere Folge?

1204

1205 IP: Ich unterrichte meine Schüler, das heißt, sie können maximal so viel Kompetenz erlangen, wie ich
1206 Ihnen anbieten kann. Wenn ich nicht weiß, was ich tue, woher sollen sie das wissen.

1207

1208 I: Was sagen Sie zum Zeitpunkt der Einführung?

1209

1210 IP: Also ich finde es natürlich spannend eine // Jetzt Kompetenzorientierung überhaupt oder?

1211

1212 I: Nein, nur die Reifeprüfung.

1213

1214 IP: Ahm, ich finde es natürlich sehr spannend etwas einzuführen und danach erst die Lehrpläne
1215 anzupassen. Ahm, das halte ich für überstürzt, das halte ich für nicht überlegt, wir werden alle damit
1216 zu Recht kommen. Ich glaube auch nicht, dass es dann so schlimm sein wird, wie manche Kollegen
1217 befürchten, aber// Also insofern sind wir ja mit Reformen in der Schule immer schon überschüttet
1218 worden und deshalb sehr anpassungsfähig. ((Pause)) Ja wir werden sehen was raus kommt, gerade in
1219 den tatsächlich Zentralisierten, wo ja Geschichte nicht dazugehört, wird es sicher einmal spannend.

1220

1221 I: Vielleicht noch als Ergänzungsfrage, wie bewerten Sie jetzt die Kommunikation zu diesem Thema
1222 seitens des BMBF und des Bifie? Sie haben jetzt schon gesagt, es ist interessant die Lehrpläne
1223 nachher anzupassen.

1224

1225 IP: Also die Kommunikation, da war wirklich ((Pause)) **wenig**. Teilweise auch problematisch, weil
1226 Dinge zuerst medial angekommen sind, anstatt, dass das Personal, das damit zu tun hat oder die
1227 Schüler, die damit zu tun haben zuerst informiert wurden. Das war phasenweise so// ((Pause)) Es
1228 kam, es ist einem sehr, also mir persönlich, es ist einem sehr aufgesetzt vorgekommen, weil ich mir
1229 gedacht habe, da müsste ja eigentlich, da gibt's angeblich diese vielen Spezialisten, die das alles tun
1230 und die irgendwo sitzen, aber was ist mit den Leuten, die tatsächlich unterrichten? Sind die da
1231 wirklich beteiligt worden, bevor man diese Entscheidung getroffen hat? Also das, ja, war etwas
1232 ((Pause)) eigenwillig in der Vorgangsweise überhaupt.

1233

1234 I: Es gibt eine aktuelle Studie im AHS Bereich von Philipp Mittnik. Der hat sich dort die Maturafragen
1235 im Fach Geschichte angeschaut. Kennen Sie die Studie?

1236

1237 IP: ((macht verneinende Kopfbewegung))

1238

1239 I: Er hat eben dort geprüft, ob die Maturafragen kompetenzorientiert sind. Herausgekommen ist,
1240 dass sie es nicht sind. Großteils W-Fragen, wo nicht einmal eigenständige geistige Leistungen
1241 gefordert werden, sondern einfach Wissen abgeprüft wird. Glauben Sie, dass man das auf den BHS-
1242 Bereich umlegen kann?

1243

1244 IP: ((schnauft)) ((lange Pause)) Möglich ((antwortet sehr zögernd)) Gut möglich. Also insofern glaube
1245 ich, dass das// Insofern glaube ich, war die Kompetenzorientierung vielleicht positiv, weil wir alle
1246 vielleicht noch einmal in Frage gestellt haben, wie wir mit unserem Fach umgehen oder was unsere
1247 Schüler am Ende da ((Pause)) produzieren und einfach nur reproduzieren ist vielleicht nicht // und
1248 trotzdem kommen wir im Endeffekt vielleicht wieder darauf zurück, auch wenn ich jetzt eine Quelle
1249 benutze und den Schüler // er ist kein Historiker, er kann nur das was im Unterricht ihm erzählt
1250 wurde, anhand dieser Quelle // da ist die Kompetenz dann einfach // auspacken oder gewisse Dinge
1251 erlesen oder ersehen aus einer Quelle, erhören von mir aus. Also das ist einfach begrenzt. Das ist hier

1252 keine universitäre historische Ausbildung der Schüler. Also wir müssen da schon ein bisschen
1253 runterschrauben einfach. Manche Dinge gehen nicht. Andererseits, wie gesagt, einfach nur zu sagen:
1254 „Erzähl mir jetzt was im 30-jährigen Krieg war“ kann es auch nicht sein. Also insofern ist es ja gut,
1255 dass das kam auch wenn es mir zu formalisiert ist, dann im Endeffekt, weil dann lerne ich ja wieder
1256 eine leere Form auswendig. Das ist ein bisschen das Problem, das ich mit diesen Operatoren // Und
1257 du hast immer diese Quelle und dann hast du diese drei Operatoren und dann machst du das und das
1258 // Da sind wir ja wieder dabei, dass dieses freie Denken und Assoziieren und die Räder kommt, also
1259 insofern frage ich mich natürlich, wir haben nur statt den W-Fragen jetzt was anderes, wo sie nicht
1260 mehr drüber nachdenken, produziert.

1261

1262 I: Sie haben jetzt gesagt, es ist gut möglich, dass man das umlegen kann, anhand welcher Parameter
1263 glauben Sie, dass da gut möglich ist, dass das im BHS-Bereich auch so ist?

1264

1265 IP: Also erstens weil ich natürlich selbst sehe, dass meine Schüler mit diesen W-Fragen so viel besser
1266 zu Recht kommen, dass es ein sehr langer Umstellungsprozess ist, von den ahm ((Pause))
1267 Unterstufenschulen, aus denen sie kommen, bis wir dorthin kommen, dass sie mit diesen Operatoren
1268 überhaupt etwas anfangen können und ((Pause)) dass es teilweise schon so sein kann, dass man da
1269 einfach unterwegs vielleicht ein bisschen aufgibt, oder diesen einfacheren Weg wählt, dass man
1270 teilweise auch merkt: Gut das ist der Operator, ich sag's dem Schüler und dann sag ich ihm dasselbe
1271 noch einmal als W-Frage, dann weiß er was er tun muss. Es ist so, das ist leider die Realität. Wenn ich
1272 da habe „Bearbeiten Sie“, „Diskutieren Sie“, „Analysieren Sie“ und dann diesen Aussagesatz oder
1273 diese Aufforderung dann habe// ist es sehr oft so, dass ich den Schülern dann noch einmal sage: „Na
1274 da musst du nachschauen, was das und das ist oder wie das und das funktioniert“. Dann verstehen
1275 Sie das. Ist leider so. Ich weiß jetzt nicht ((Pause)), ob wir da irgendeinen Weg finden, dass das noch
1276 mehr zu relativieren, aber derzeit ist es so. Und wir brauchen glaube ich alle einfach Zeit auch, um
1277 unsere Kompetenz bei der Kompetenzorientierung anzugleichen dem, was man sich da vorstellt.

1278

1279 I: Das heißt, Sie erleben es auch, dass die Schüler das aus der Unterstufe einfach nicht kennen.

1280

1281 IP: **Gar nicht.** Also nie vorher gesehen und gehört.

1282

1283 I: Ahm, Ja damit haben Sie eigentlich die nächste Frage auch schon beantwortet, die brauche ich
1284 Ihnen dann gar nicht mehr stellen. Aber vielleicht wollen sie noch etwas ergänzen. Also meine Frage
1285 wäre, was Ihrer Meinung nach die Ursachen dafür sind, dass eben größten Teils nicht
1286 kompetenzorientiert geprüft wird, demnach wahrscheinlich auch nicht unterrichtet. Und Sie sagen
1287 jetzt eben, hauptsächlich einfach auch, weil die Schüler nicht wirklich damit umgehen können.

1288

1289 IP: Ja, Sie haben da Schwierigkeiten, es ist offensichtlich ein Konzept, dass für sie noch schwerer zu
1290 fassen ist als für uns als Lehrpersonen schon. Ich muss auch sagen, dass vielleicht auch eine Rolle
1291 spielt, dass manche Lehrer das einfach nicht gut aufgenommen haben. Sie müssen sich vorstellen, 20
1292 Jahre unterrichtet einer und dann wird ihm gesagt: „Alles was du machst ist ein Blödsinn, das ist
1293 nicht gut.“ Ahm, das muss man ((Pause)) so hinnehmen, erstens stimmt’s natürlich nicht, aber das
1294 kam ein bisschen sicher bei einigen so an. Jetzt gibt es natürlich die Möglichkeit zu sagen: „**Ich** mach
1295 das seit zwanzig Jahren, warum soll ich das jetzt ändern?“. Dann gibt’s die Idee sicher auch: „**Ich** kann
1296 schon nicht damit, **ich** mag es nicht, **ich** lehne es ab.“ Naja, wenn ich mit dieser Ablehnung in einen
1297 Unterricht gehe, dann kann ich es meinen Schülern auch nicht vermitteln, wenn ich dem nicht offen
1298 gegenüberstehe. Das sind sicher auch Komponenten, die eine Rolle spielen. Und dann ist es schon so,
1299 dass eben die Schüler mit einer nicht kompetenzorientierten Ausrichtung hier her kommen und wir
1300 dann drei oder fünf Jahre Zeit haben, da irgendwo noch einmal einen Knick in der Weltsicht zu
1301 verursachen. Und interessanterweise sind die Schüler teilweise nicht mehr bereit diesen Knick noch
1302 mit zu machen. Und dann ist es notfalls so, dass ich mich an die Realität und an meine Schüler
1303 anpasse und nicht an ein wissenschaftliches Konstrukt, dass sich in der Realität nicht umsetzen lässt.
1304 Das stimmt nicht für alle Klassen. Das stimmt nicht für alle Schüler, aber manchmal ist es einfach so.
1305 Ja.

1306

1307 I: Gut, vielen Dank.

1308

1309 IP: Bitte schön.

1310

1311 11.1.6. Transkript Interview 6

1312

1313 I: Ja, danke, dass du dir die Zeit genommen hast. Das Interview wird ca. 20 Minuten dauern, es ist
1314 anonym das ist ganz klar. Es wird transkribiert, die Aufnahme wird gelöscht, sie wird nicht der
1315 Diplomarbeit beigelegt. Ja es gibt auch keinerlei Hinweise auf deinen Standort oder Schulform oder
1316 Ähnliches. Ich versuche es so weit wie möglich wirklich anonym zu halten.

1317

1318 IP: OK.

1319

1320 I: Gut zu Beginn ein paar Fragen zu deiner Person. Wie viele Dienstjahre hast du schon absolviert.

1321

1322 IP: Ich bin im siebten.

1323

1324 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchst du durchschnittlich pro Jahr für Geschichte?

1325

1326 IP: Zwei bis drei.

1327

1328 I: Bist du außer an deiner Schule noch an anderen Institutionen beschäftigt?

1329

1330 IP: Nein.

1331

1332 I: Hast du die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. Zum Betreuungslehrer?

1333

1334 IP: Nein und ich habe auch nicht vor sie zu machen.

1335

1336 I: OK. Darf ich fragen warum?

1337

1338 IP: Weil es immer mehr Aufwand wird. Drei Semester mit noch mehr Arbeit und das nebenbei, das ist
1339 nicht machbar.

1340

1341 I: Hast du außer deiner Lehrtätigkeit auch andere Aufgaben an deiner Schule?

1342

1343 IP: Naja ich bin Klassenvorstand, bin Personalvertretung. Ja, das wärs. Das reicht auch.

1344

1345 I: Bitte beschreibe mir so eine durchschnittliche Unterrichtsstunde, wie du sie in Geschichte
1346 konzipierst, jetzt von der Struktur her.

1347

1348 IP: Naja, es kommt drauf an, was ich vorhabe zu machen. Wenn ich Quellenkunde mache natürlich
1349 läuft es anders ab, als wenn ich normalen Stoff mach. Bisschen Stundenwiederholung ganz kurz und
1350 bündig, jetzt nicht extrem, wie es andere vielleicht handhaben. Wenn ich Quellenkunde mache, dann
1351 halt einmal die zwei Quellen präsentieren, die es dann zu Vergleichen gibt. Diese Basicgrundlagen
1352 rundherum abklären mit ihnen und besprechen und dann schauen einmal was die Aufgabenstellung
1353 anbelangt, wie lange sie brauchen, was sie erarbeiten. Wenn es um, darum geht irgendein Produkt
1354 entwerfen zu müssen, irgendein Poster, ein Plakat oder solche Sachen, dann müssen sie halt
1355 mindestens zehn bis fünfzehn Minuten alleine was arbeiten oder in Partnerarbeit. Wir haben aber
1356 Laptops in den Klassen, das sollte man vielleicht mitschicken. Ahm, ich würde sagen wahrscheinlich
1357 fünf Minuten kurz Einstieg, also Stundenwiederholung, was wir gemacht haben und was wir schon
1358 wissen über das Ganze vielleicht. Dann sicherlich zehn bis fünfzehn Minuten Quellenpräsentation,
1359 Quellenbesprechung und dann halt Infotexte vielleicht auch noch abliefern. Ah ((Pause)) und dann
1360 halt Produkt erarbeiten und Produktbesprechung, wenn es sich noch ausgeht. Ansonst
1361 durchbesprechen in der zweiten Stunde. Wir haben Doppelstunden teilweise, also kann man
1362 projektorientiert arbeiten. Ah wenns um Infotexte geht bei der Stundenwiederholung, dann mit
1363 Power Point meistens. Quellen aus dem Buch dazu zusätzlich erarbeiten ((Pause)). Ich bin niemand
1364 der großartig diktiert, ich schreibe auch nicht an die Tafel. Alles was ich an Power-Point präsentiere,
1365 bekommen sie auch. Sie können sich natürlich Notizen machen, müssen aber nicht. Weil das
1366 eigentlich alles auf den Power-Point-Folien drauf steht was wichtig ist und ich verweise aufs Buch, wo
1367 sie halt auch wirklich nachlesen sollen und müssen. Also sie bekommen eine Hausübung auch.

1368

1369 I: Das heißt es gibt dann irgendeine Lernplattform, wo du das hochladest.

1370

1371 IP: moodle, ja.

1372

1373 I: Jetzt klingt das sehr projekt- und arbeitsorientiert für die Schüler. Wie viel Zeit, ungefähr wenn du
1374 es schätzen müsstest pro Jahr, müssen die Schüler selbstständig arbeiten, wie viel Prozent der
1375 Unterrichtszeit?

1376

1377 IP: Ein Drittel? ((antwortet bestimmt, formuliert die Antwort aber trotzdem in einer Frage))

1378

1379 I: Ok. Und diese Arbeitsaufträge, das klingt sehr vielfältig, ist das nicht nur Recherche sondern auch
1380 tatsächlich selber kleine Projekte und so machen?

1381

1382 IP: Jaja. Sie müssen mit Anno und Alex von der Nationalbibliothek arbeiten, also meistens dann aber
1383 erst in der dritten, vierten, teilweise in der zweiten beginnen. Sie müssen dann ahm ((Pause)) diverse
1384 Quellen, die ich zur Verfügung stelle lesen, sie müssen dann aber auch präsentieren, weil das bei uns
1385 eine Schwerpunktsetzung ist, vom Schultyp halt auch her. ((Pause)) Sie müssen aus dem Buch
1386 erarbeiten, sie müssen sehr viel auch mit englischen Texten arbeiten, weil wir teilweise auch bilingual
1387 fahren. Ahm ((Pause)) Sehr viel Bildquellenmaterial, weil das ist halt das was bei der Matura jetzt
1388 gefragt ist, diese Quellenkunde. Aber auch Diagramme und so, also sie müssen dann auch ein
1389 Diagramm erstellen anhand von Quellen. Also alles ausnutzen was halt technisch möglich ist. Ja.

1390

1391 I: Wie formulierst du dann diese Arbeitsaufträge normalerweise mit W-Fragen oder mit Operatoren?

1392

1393 IP: Ich versuche es mit Operatoren. Wenn sie es verstanden haben.

1394

1395 I: Das heißt, du arbeitest sehr, sehr viel mit Quellen auf jeden Fall. Achtest du dann auf eine Vielfalt
1396 der Quellen oder schaust du was gerade zum Thema passend da ist?

1397

1398 IP: Wir haben in unserem Buch viele Quellen drinnen. „Hotspot“ ich weiß nicht, ob du das kennst?

1399

1400 I: Nein.

1401

1402 IP: Da ist immer ein Kapitel und dann hast du immer hinten eine Doppelseite mit Quellen und
1403 Arbeitsaufträgen zu Quellen auch. Ich arbeite gerne mit Zeitungen, wenn ich einmal in das 19.
1404 Jahrhundert komme. Problem ist Schrifttyp, aber vieles ist mit CR gescannt, deswegen geht das auch
1405 und ((Pause)) ich denke mir mal ((Pause)) sie müssen es lernen und ich muss es durchpressen. Ich
1406 muss diverse Quellen präsentieren von Herrschaftsgemälden über Parteiposter über Diagramme,
1407 über Statistiken, weil Geographie, Geschichte Flächenfach ist, müssen sie alles interpretieren
1408 können. Und ich muss auch die Geographiezusammenhänge präsentieren ein bisschen, also ich schau
1409 halt schon, dass es möglichst vielfältig ist, das passt dann halt nicht immer hundertprozentig zum
1410 Thema.

1411

1412 I: Dann noch meine Frage, woher du die Quellen üblicherweise beziehst, das heißt, du nimmst sehr
1413 viel aus dem Schulbuch, hast du gesagt //

1414

1415 IP: Ja ich hab das Schulbuch natürlich. Aber gerade, wenn es dann um Gruppenarbeit und solche
1416 Sachen geht, ahm, sehr Vieles in der bilingualen Klasse aus dem englischen Raum auch, also englische
1417 Geschichte und amerikanische Geschichte auch zusammenhängend, weil ich denke, dass es einfacher
1418 ist auch, mit dem Material, mit Textquellen in Verbindung zu bringen. Ahm ((Pause)) Anno ist sehr,
1419 sehr wunderbar dafür, besonders wenn man dann in Richtung Erster, Zweiter Weltkrieg kommt und
1420 Zwischenkriegszeit. Ahm ((Pause)) Bildquellen, ich sage einmal Bildquellen findet man superleicht
1421 heut zu Tage, das ist keine Kunst. Und halt auch sehr viel altes Zeitungsmaterial. Also da gab's so
1422 Editionen für den Geschichtsunterricht eine Zeit lang, aber alles was man halt digital zur Verfügung
1423 hat.

1424

1425 I: Würdest du deinen Unterricht jetzt gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

1426

1427 IP: Ich versuche es. Das Problem ist, sie kommen mit einem so unterschiedlichen Wissensstand, dass
1428 es halt Themen gibt, da ist er nicht kompetenzorientiert. ((Pause)) Ich sag jetzt einmal, diese zweite
1429 Klasse, was ist Demokratie, wenn ich da nicht einmal alles inputmäßig präsentiere, brauche ich keine
1430 Kompetenzorientierung. Ja. Ahm ((Pause)) Sie kommen mit einem so unterschiedlichen Wissensstand
1431 aus den Unterstufen zu uns, dass es teilweise so Sachen gibt, es gibt Leute die wissen nicht wer
1432 Ottokar ist, es gibt Leute die wissen nicht, wer Karl der Große ist. Da beginnen wir dann wieder mit
1433 den Basics wieder. Wenn das notwendig ist, ((Pause)) ist er nicht kompetenzorientiert. Ich sage, es
1434 kommt auf die Klasse an. Ich, wir versuchen es.

1435

1436 I: Das heißt, du machst es jetzt an dem fest, ob du Arbeitswissen vermitteln musst #oder ob du sie
1437 selbstständig arbeiten lassen kannst.#

1438

1439 IP: #Ja, ja. Ja.# Und auch daran was ich jetzt vermitteln muss. Es gibt Themengebiete, die sind nicht
1440 so maturarelevant und es gibt Themengebiete, die sind absolut maturarelevant. Da kann man ein
1441 bisschen variieren. Auch mit Filmmaterial. Ich habe eigentlich keine Zeit Filmmaterial zu bearbeiten,
1442 sollte aber Filmquellen genauso bringen. Aber wann mache ich Filmanalyse? Das geht gar nicht. Also
1443 das, nein wir versuchen das.

1444

1445 I: Erstellst du eine kompetenzorientierte Jahresplanung?

1446

1447 IP: ((Pause)) Ich erstelle fast keine Jahresplanung. Wir haben eine Jahresplanung von der Fachgruppe,
1448 und da steht drauf, oder in der steht drinnen besser gesagt, was du in dem Jahr zu machen hast und
1449 welche Kompetenzen du damit abdeckst. Die wird von der Fachgruppe eingereicht und die bekommt
1450 der Abteilungsvorstand. Ich behaupte einmal, dass sich viele dran halten aber nicht alle. ((Pause))
1451 Kann ich dir aber gerne schicken, wenn du willst.

1452

1453 I: Ok, ja bitte das wäre nett einmal sowas zu sehen, ja. Ahm, wie bewertest du die
1454 Zurverfügungstellung von Materialien und die Kommunikation hinsichtlich kompetenzorientiertem
1455 Geschichtsunterricht vom BMBF und Bifie?

1456

1457 IP: Da gibt's eine Kommunikation?

1458

1459 I: ((lacht)). Ok.

1460

1461 IP: In Deutsch gibt's die. Aber in Geschichte nicht. Also ich habe vom Bundesministerium in
1462 Geschichte nichts gekriegt.

1463

1464 I: Jetzt hast du gesagt, du arbeitest sehr viel mit dem Schulbuch, ist das kompetenzorientiert, nehme
1465 ich an?

1466

1467 IP: Ja, wir sind jetzt beim dritten, das wir ausprobieren in den letzten drei Jahren.

1468

1469 I: Und wie bewertest du diese drei Bücher?

1470

1471 IP: Naja, also das letzte was wir gehabt haben. „Zeit. Raum“ irgendwas, sprachlich unmöglich, viel zu
1472 hoch. Das was wir davor gehabt haben, das war gerade so diese Kippe zur Kompetenzorientierung,
1473 das war noch nicht legal. Und das was wir jetzt haben, ich glaube es heißt Hotspot, das ist wirklich
1474 gut. Und das hat wirklich so ((Pause)) eben mit diesen Textquellen auch aufgebaut und auch in
1475 Richtung ((Pause)) Meinungsbildung, dieser dritte Operator bei der mündlichen Matura dann quasi,
1476 dieses über das Hinausgehende, diese Möglichkeit, das ist bei vielen Arbeitsaufträgen gegeben. Das
1477 ist wirklich gut. Das ist das erste wo ich wirklich sage: „Ja, das ist kompetenzorientiert.“

1478

1479 I: Und da kann man gut damit arbeiten.

1480

1481 IP: Ja.

1482

1483 I: Wie gut fühlst du dich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des
1484 kompetenzorientierten Unterrichts informiert?

1485

1486 IP: Mhh ((macht nachdenkliches Geräusch)) Würde ich mich nicht freiwillig für Seminare anmelden
1487 ((Pause)) gar nicht. Also Matura ja, Unterricht nein. Man hört immer nur: „Das musst du bis zur
1488 Matura machen.“ Wie du’s machst, wird überhaupt nicht vermittelt. Also wie auf der Uni. Es ändert
1489 sich genau gar nichts. In Deutsch eher. Also in Deutsch sind sie da eher dahinter. Ich glaube, weil man
1490 ja auch, zum Beispiel die Literaturgeschichte offiziell gestrichen hat, es gibt aber trotzdem sehr viele
1491 Möglichkeiten, sie wie früher zu unterrichten. Aber in Geschichte habe ich nichts, **kein Papier** nichts.

1492

1493 I: Das heißt, du beziehst deine Informationen hauptsächlich aus diesen
1494 Weiterbildungsveranstaltungen?

1495

1496 IP: Ja oder von Kollegen, die es halt auch (?), ja also Austausch. Networking ganz, ganz wichtig glaube
1497 ich in dem Bereich.

1498

1499 I: Gleich dazu passend, wie bewertest du das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem
1500 Thema?

1501

1502 IP: **Schlecht**. Sehr schlecht. Es gibt eigentlich nur eine einzige, die das vernünftig macht in Geschichte
1503 für den BHS Sektor, das ist die Irene Ecker und den Rest kannst du kübeln.

1504

1505 I: Das heißt, an der Quantität happerts nicht, sondern an der Qualität.

1506

1507 IP: Es happert für die BHS an beidem. Weil ich finde eine ist nicht ausreichend. Die ist zwar extrem
1508 engagiert und eine sehr, sehr nette Person aber es kann nicht sein, dass du nur alles einseitig hörst

1509 und für den BHS-Sektor gibt es quasi gar keine Fortbildungen in Geschichte, für Deutsch mittlerweile
1510 schon. Aber die AHS hat ja einen ganz anderen Lehrplan als wir, deswegen würde ich sagen, ist das
1511 nicht existent.

1512

1513 I: Was denkst du über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im
1514 nächsten Schuljahr?

1515

1516 IP: ((Pause)) Ich sage einmal, die vorgezogene Variante finde ich gut, dass das vorgezogen ist. Die
1517 Aufgabenstellungen finde ich auch nicht schlecht. Weil jemand der ((Pause)) viel **weis**, sich hier
1518 besser präsentieren kann. Was mir nicht gefällt, das gilt für beide Gegenstände in dem Fall, ist dieses,
1519 ich ziehe eine Frage und warten wir mal und überraschen wir mal und Sonstiges. Bei uns prüft nicht
1520 einmal unbedingt der Lehrer ((Pause)) der unterrichtet hat. Das heißt, es wird ins Grüne gestellt und
1521 das ist nicht das Ziel einer Matura. Weil das verunsichert die Leute und bei uns hast du auch keine
1522 Kontinuität im Laufe der Jahre, also wenn du Pech hast, hast du jedes Jahr einen anderen Geschichte-
1523 oder Geographielehrer. ((Pause)) Und darauf Wissen aufzubauen ist schwierig. Also dieses ((Pause))
1524 wie es früher gelaufen ist, zwei Fragen, eine nehmen, dann hat sich der Schüler halt auf zwei
1525 Themenkreise besonders gut vorbereitet, finde ich für eine Matura wesentlich sinnvoller.

1526

1527 I: Das heißt, gezielte Vorbereitung ist eigentlich nicht mehr möglich.

1528

1529 IP: **Nein**. Und es gibt auch fast keine Vorbereitungsstunden mehr. Nach meinem Letztstand sind es
1530 vier allgemein, egal wie viele Kandidaten du hast. Wenn du jetzt eine fünfte Klasse hast mit
1531 achtundzwanzig, treten dir wahrscheinlich siebzehn in Geographie/Geschichte an. Wie machst du
1532 denn das jetzt in vier Vorbereitungsstunden? Früher hat man wenigstens acht gehabt.

1533

1534 I: Was denkst du über die Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Matura?

1535

1536 IP: ((lange Pause)) Ich ((Pause)) wir werden eigentlich ins kalte Wasser gestoßen ((Pause)). Also wir
1537 werden nicht alle für Seminare freigestellt. Da geht dann einer hin oder zwei vielleicht, wenn wir
1538 Glück haben oder wenn wir überhaupt frei gestellt werden ((Pause)) Naja und dann versuchst du das

1539 Alles irgendwie unter Dach und Fach zu kriegen, aber ((Pause))// In Deutsch war es verpflichtend da
1540 mussten wir gehen. In Geschichte ist es den Leuten egal.

1541

1542 I: Wie meistens. ((lacht))

1543

1544 IP: Ja. Deswegen sage ich: Vorbereitung ist eigentlich nicht existent. Ja.

1545

1546 I: Was denkst du über die Vorbereitung der Schüler? Jetzt hast du schon gesagt, wenn jemand viel
1547 Wissen hat, kann er sich besser präsentieren. Glaubst du, dass sie mit den Aufgabenstellungen
1548 umgehen können?

1549

1550 IP: Ich glaube schon, bei denen die von Anfang an mit diesen Aufgabenstellungen konfrontiert sind,
1551 nämlich auch in Deutsch und in anderen Gegenständen und die das sehr wohl können. Happig sind
1552 diese Übergangsjahre. Es gibt ja viele Kollegen die sagen: „Ok ich habe sieben Themenpools, ich habe
1553 10 Kandidaten, ich habe 70 Aufgabenstellungen und die bekommen die Schüler.“ Das ist aber nicht
1554 das Ziel dahinter. Wird's aber geben.

1555

1556 I: Dann um wiederum auf das BMBF und das Bifie zurück zu kommen. Wie bewertest du die
1557 Kommunikation und Information zur Reife- und Diplomprüfung?

1558

1559 IP: Ja in Deutsch nicht schlecht. In Geschichte nicht existent.

1560

1561 I: Also gleich, wie beim Unterricht?

1562

1563 IP: Ja.

1564

1565 I: Es gibt eine aktuelle Studie im AHS-Bereich, vorher schon kurz erwähnt, wo sich Philipp Mitnik die
1566 Maturafragestellungen angeschaut hat und hinsichtlich Kompetenzorientierung abgeklopft hat. Kurz
1567 gesagt raus gekommen ist: Kompetenzorientierung ist de facto eigentlich nicht vorhanden. Es wird
1568 hauptsächlich Faktenwissen abgeprüft, Reproduktion. Eigenständige geistige Leistungen waren
1569 eigentlich nicht notwendig.

1570

1571 IP: Aber das ist ja Aufgabenbereich drei eigentlich, der muss ja //

1572

1573 I: Sollte sein eigentlich, ja. Es waren auch hauptsächlich W-Fragen, wenn Operatoren verwendet
1574 wurden dann selten korrekt. Quellen nicht leserlich oder nur zur Illustration dabei. Also in diese
1575 Richtung geht es. Glaubst du, dass man das auf den BHS-Bereich umlegen kann?

1576

1577 IP: ((Lange Pause)) Teilweise. Wenn ich mir nicht Bücher privat kaufe zu dem Thema, erfahre ich
1578 nichts. Es kann nicht sein, dass ich, keine Ahnung, hundert Euro für Bücher hinlege, die mir eigentlich
1579 das Ministerium wegen Änderung der Gesetzeslage zur Verfügung stellen sollte. Erklärte Operatoren
1580 zum Beispiel, ja. Welche, für was kann ich genau was verwenden? Wenn ich eine Grafik hab muss ich
1581 einen anderen Operator verwenden, als wenn ich eine Textquelle habe zum Beispiel, ja? Das geht
1582 irgendwie komplett unter glaube ich. Manche Verlagshäuser schenken sie dir, aber das ist die
1583 Minderheit. Also es ist eigentlich nur Veritas. Der Rest ist da sehr finanzorientiert. Ahm ((Pause))
1584 Umso älter der Kollege ist, umso weniger prüft er kompetenzorientiert. Wir haben aber auch
1585 Kollegen, die sind jetzt Mitte vierzig, die haben einmal ihre Maturafragen vorbereitet und verwenden
1586 das jedes Jahr wieder und weigern sich das zu ändern. Ich prüfe jetzt in Deutsch seit drei Maturen
1587 kompetenzorientiert und ich finde es besser. Unsere Vorsitzenden aus dem Ministerium ((Pause))
1588 also die haben das ok gefunden, wie gefragt wird. **W-Fragen sind tabu.**

1589

1590 I: Das heißt du machst das am Alter und an der Motivation der Lehrkräfte fest?

1591

1592 IP: Ja, umso älter, umso weniger Fortbildungen. Ja. Und manche unterrichten halt nur, um möglichst
1593 viel Freizeit zu haben. Und ein Geographie-Historiker hat sehr viel Freizeit.

1594

1595 I: Ok Dankeschön.

1596

1597 11.1.7. Transkript Interview 7

1598

1599 I: Ja, wie gesagt, vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, es ist nicht selbstverständlich!

1600 Es geht bei unserem heutigen Gespräch um die Kompetenzorientierung. Das Interview wird ca. 15-20

1601 Minuten dauern. Wie gesagt, das Interview wird aufgezeichnet und transkribiert. Die Aufnahme wird

1602 dann aber gelöscht, es wird nicht beigelegt und es ist anonym, also es gibt keine Hinweise auf Ihren

1603 Standort oder die Schulform.

1604

1605 IP: Mhm. ((macht bejahendes Geräusch und nickt)) OK.

1606

1607 I: Zu Beginn ein paar Fragen zu Ihrer Person. Wie viele Dienstjahre haben Sie bereits absolviert?

1608

1609 IP: Puh. Moment einmal. An diesem Schultyp ah ((lange Pause)) vierundzwanzig.

1610

1611 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchen Sie durchschnittlich pro Jahr für Geschichte?

1612

1613 IP: Für Geschichte war ich schon länger nicht. Also eine aber an sich nicht jedes Jahr. Je nachdem was

1614 halt angeboten wird.

1615

1616 I: Sind Sie außer an dieser Schule noch an anderen Institutionen beschäftigt?

1617

1618 IP: Nicht mehr.

1619

1620 I: Haben Sie die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer?

1621

1622 IP: Nein.

1623

1624 I: Haben Sie außer der Lehrtätigkeit noch andere Aufgaben an dieser Schule?

1625

1626 IP: Auch nicht mehr.

1627

1628 I: Gut dann schon direkt in die Materie hinein. Bitte beschreiben Sie mir so eine durchschnittliche
1629 Unterrichtsstunde in Geschichte, wie Sie sie konzipieren.

1630

1631 IP: Also ich wiederhole am Beginn einmal den Stoff. Und dann hängt es halt davon ab, was gerade
1632 ansteht. Also entweder wir besprechen etwas gemeinsam oder die Schüler kriegen ein Arbeitsblatt,
1633 wo sie etwas aus dem Buch bearbeiten müssen oder sie kriegen Fragen, wenn es um etwas geht, das
1634 wir im Buch besprechen und ja, je nach Thema gibt's dann natürlich auch Diskussionen. Also und ich
1635 versuche natürlich auch immer zu den einzelnen Themen, soweit es halt geht einen
1636 Gegenwartsbezug herzustellen, damit sie einfach sehen, dass ist nicht vor fünfhundert Jahren
1637 gewesen, geht uns nichts mehr an, also dass sozusagen die Schüler auch erkennen, Geschichte ist
1638 nicht nur etwas, was vor langer Zeit war, was wir sozusagen ausgraben, sondern was mit Ihnen zu tun
1639 hat. Und je nach Thema ist es halt dann unterschiedlich. Manchmal ist es mehr sozusagen, dass ich
1640 mit Ihnen etwas bespreche, gemeinsame Diskussion, also Frontalunterricht. Oder wenn ich das Buch
1641 verwende, also manchmal auch, dass wir gemeinsam etwas lesen, Quelle interpretieren, also das ist
1642 dann auch gemeinsam. Oder halt wie gesagt, sie kriegen in Partnerarbeit halt etwas zu erarbeiten.

1643

1644 I: Jetzt haben Sie schon gesagt, die Schüler müssen offensichtlich doch sehr viel selbstständig
1645 arbeiten bei Ihnen. Wenn Sie es jetzt übers Jahr sehen würden, wieviel Prozent der Unterrichtszeit ist
1646 das ca., dass Sie selbstständig arbeiten müssen.

1647

1648 IP: Naja ((Pause)) Ja, würde ich einmal sagen ((Pause)) also vierzig bis fünfzig Prozent.

1649

1650 I: Welcher Art sind dann diese Arbeitsaufträge hauptsächlich? Sind das Recherchetätigkeiten oder
1651 Referate oder sind das andere Dinge?

1652

1653 IP: Referate sehr wenig, möchte ich ganz bewusst sagen, und zwar deshalb, **weil** ((Pause))
1654 schwächere Schüler Referate liefern, der eigentlich der Klasse nicht wirklich etwas bringen. Die
1655 Unterrichtszeit in Geschichte ist, gemessen an dem Stoff, den man zu bewältigen hat, sehr kurz. Das
1656 heißt, meine Vorbereitungszeit, also meine Vorbereitung besteht oft darin, zu überlegen, wie kann
1657 ich was kürzen, dass noch so viel über bleibt, dass die Schüler einen Zusammenhang haben. Das
1658 heißt, **eher** aus dem Buch etwas selber erarbeiten, Arbeitsblätter. Referate bei besseren Schülern
1659 finden dahingehend statt, dass wenn sie zwischen zwei Noten stehen und zwar nicht zwischen vier
1660 und fünf sondern besser, dass ich mir denke, da gibt's vielleicht noch eine interessante Ergänzung zu
1661 einem Stoff oder etwas, wo ich mir denke, dass passt zwar nicht genau zum Stoff, ist aber für die
1662 Klasse einfach generell interessant, ist ein Thema, dass ich so nicht bearbeiten würde. Das sind dann
1663 Kurzreferate. Also was ich eigentlich aufgehört habe, was ich früher viel gemacht habe, ((Pause)) weil
1664 es ziemlich unproduktiv war, sind Gruppenarbeiten. Das habe ich früher viel gemacht, also in den
1665 ersten Klassen überhaupt nicht mehr. Also eine Wochenstunde, vierunddreißig Schüler, das ist mir,
1666 also da läuft mir die Zeit davon. Und der Aufwand im Vergleich zu dem was rauskommt steht in
1667 keiner Relation. Also das habe ich gestrichen.

1668

1669 I: Das heißt eher kürzere, kleinere Arbeitsaufträge?

1670

1671 IP: Ja genau, **Partnerarbeit**, damit habe ich eigentlich gute Erfahrungen, da können Sie sich zu zweit
1672 austauschen, Sie müssen sich selbstständig austauschen und bei einer Partnerarbeit **müssen alle**, das
1673 geht nicht anders. Das kann man ganz gut kontrollieren. Es ist kein riesen Aufwand, wie gesagt, wir
1674 haben riesen Klassen, bis die in Gruppen zusammen sind, das dauert. Und so sitzen sie
1675 nebeneinander. Das ist sozusagen relativ effektive Nutzung des Unterrichts.

1676

1677 I: Wie formulieren Sie dann diese Arbeitsaufträge üblicherweise? Sind das W-Fragen oder mit
1678 Operatoren?

1679

1680 IP: ((lange Pause)) Na das sind W-Fragen.

1681

1682 I: Jetzt haben Sie auch gesagt, Sie arbeiten mit Quellen.

1683

1684 IP: Die in den Zeitbildern zum Beispiel drinnen sind.

1685

1686 I: Wieviel Prozent der Unterrichtszeit verwenden Sie ca. auf diese Quellenarbeit?

1687

1688 IP: Wenig. Also ich muss sagen das hängt wieder vom Thema ab. Wenn wir im dritten Reich sind,
1689 Zeitgeschichte, da verwende ich Quellen. Da sind auch recht gute Quellen drinnen, die sehr gut
1690 eigentlich ((Pause)) sozusagen ((Pause)) die Haltung ((Pause)) zeigen. Und da verwende ich eigentlich
1691 die Meisten, weil ich mir denke, da können sie selber denken und das sagt sehr viel aus und damit
1692 können sie auch was anfangen. Also was weiß ich, wenn Quellen zu einem Thema im Mittelalter sind,
1693 verwende ich Sie eher selten, sie haben Schwierigkeiten mit der Sprache auch manchmal einfach um
1694 zu zeigen, wie die Sprache ist. Nur da brauchen wir dann relativ lang, bis sie das überhaupt
1695 verstehen. Und da frage ich mich halt dann oft, ob das gemessen an der Unterrichtszeit, die wir
1696 haben so sinnvoll ist. Und da finde ich es aber sehr gut, erstens ist es eine Sprache die sie verstehen
1697 und man kann den Zeitgeist ganz gut erkennen, also da ist es mir zum Beispiel wichtig, weil ich mir
1698 denke// ((Pause)) Und da kann man sie auch zum Nachdenken anregen.

1699

1700 I: Das heißt, je nachdem wo sie sich historisch gerade befinden.

1701

1702 IP: **Genau**, genau.

1703

1704 I: Achten Sie dann auch auf eine Vielfalt der eingesetzten Quellen oder schauen Sie einfach was
1705 vorhanden ist?

1706

1707 IP: ((lange Pause)) Na ich schau einmal was vorhanden ist, also ich habe selber auch etwas auf Folie,
1708 was ich dann auch noch einbringen kann. Also es sind im Grunde genommen, es sind Bildquellen
1709 oder es sind halt verbale Quellen.

1710

1711 I: Würden Sie Ihren Unterricht jetzt gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

1712

1713 IP: ((Pause)) Zum Teil.

1714

1715 I: Und anhand welcher Parameter machen Sie das fest?

1716

1717 IP: Naja ((Pause)) Quelleninterpretation, Zusammenhänge herstellen ((Pause)) Ja oder wenn sie
1718 selbstständig einen Text beispielsweise aus dem Schulbuch bearbeiten sollen und da was
1719 Wesentliches herausfinden sollen, würde ich sagen, ist auch eine Kompetenz.

1720

1721 I: Erstellen Sie eine kompetenzorientiert Jahresplanung?

1722

1723 IP: ((sehr lange Pause)) Nein.

1724

1725 I: Wird es bei Ihnen demnach auch nicht gewünscht von der Direktion, also nicht vorgeschrieben?

1726

1727 IP: Naja es wird schon gewünscht, es kommt jetzt, es wird gewünscht. **Das**, was mich einfach an der
1728 Kompetenzorientierung stört, ist dass es zum Teil ((Pause)) so ein Denken in Rastern und Kästchen
1729 ist, die man nicht wirklich immer so anwenden kann. Also es ist für mich zum Teil, also ich denke mir,
1730 es ist für mich so als Unterrichtsprinzip etwas, dass ich im Hinterkopf habe. Also nicht nur abfragen,
1731 reproduzieren sondern es ist im Grunde genommen etwas, wo ich mir denke, wir haben es eh immer
1732 schon gemacht. Quelleninterpretation, Zusammenhänge herstellen ist eigentlich nichts Neues nur
1733 heißt halt jetzt kompetenzorientiert. Das ist das **Eine**. Also so quasi das Rad wird neu erfunden,
1734 obwohl es das Rad schon gibt. Und das Andere ist, dass es zum Teil, also ich meine wir in Geschichte
1735 in unserer Gruppe, wir machen das nicht, aber wenn man das wirklich ganz eng nimmt, ist das für
1736 mich ein Schubladendenken, dass ich absolut ablehne. Also Unterrichtsprinzip ja, dass man es ein
1737 bisschen bewusster jetzt auch einsetzt, ja. Ist also sicherlich gut, sich auch bewusst zu machen, was
1738 man wirklich macht oder wo man es vielleicht noch mehr einsetzen könnte, man so halt gemacht hat
1739 und jetzt hab ich halt im Hinterkopf, dass ich sag: „OK, wo kann ich noch mehr Quellen einsetzen, wo
1740 kann man Querverbindungen noch mehr verlangen.“ Dahingehend finde ich es schon gut, das

1741 sozusagen bewusster zu haben. Aber dieses Denken „Beobachten“ „Beschreiben“ und
1742 Zusammenhänge, also das stört mich wahnsinnig, weil es ein Schubladendenken ist. Und so lange ich
1743 nicht wirklich absolut gezwungen werde, werde ich es nicht machen, weil es mir zu eng ist.

1744

1745 I: Wie bewerten Sie die Zurverfügungstellung von Materialien und die Kommunikation hinsichtlich
1746 des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, jetzt von Seiten BMBF und Bifie?

1747

1748 IP: ((lange Pause)) Ja ((Pause)) das ist eigentlich, zum Teil ist es vom Bif// eine riesen Fülle, wo man
1749 dann auch wieder im Grunde genommen sichten muss. Und ich habe selber ja im Grunde genommen
1750 auch genug. Und im Endeffekt ist es halt so, dass ich das Gefühl habe, da wird oft davon
1751 ausgegangen, dass wir Schüler haben, die wenn Sie etwas sehen, das sofort können. Also zum Teil
1752 wird von Schülern ausgegangen, die wir nicht haben. Und das Andere ist, dass es halt eine riesen
1753 Fülle ist, wo ich mir denke: „Ja OK, da müsste ich sehr, sehr viel Zeit haben das zu sichten.“ Und das
1754 ist ja nicht nur in einem Fach, das ist ja in anderen Fächern auch. Sodass ich mir denke, ja gut und
1755 schön. Genauso diese ganzen Wettbewerbe da, an denen man teilnimmt, wo ich mir denke, ja, das
1756 ist nicht realistisch und es fällt viel aus. Und es ist zum Teil halt etwas wo ich mir denke, das ist gut
1757 und schön, geht aber ein bisschen an der Realität vorbei.

1758

1759 I: Weil es einfach von einem Schülertyp ausgeht, der so nicht immer da ist?!

1760

1761 IP: **Einzelne** schon, bestreite ich nicht. Aber nicht, wenn ich denke vierunddreißig in eine Klasse und
1762 ich unterrichte aber nicht Einzelne sondern vierunddreißig oder zweiunddreißig.

1763

1764 I: Jetzt haben Sie schon Ihr Schulbuch angesprochen. Ist das kompetenzorientiert?

1765

1766 IP: Also die Neuauflage jetzt **schon**. Also ich unterrichte einen Teil noch nach dem alten. Also die
1767 Klassen, die ich jetzt habe, haben noch die ältere Fassung. Da sind aber auch Quellen drinnen. Also
1768 wenn man will, kann man nach jedem kompetenzorientiert unterrichten. Und die Neufassung ist jetzt
1769 ganz bewusst am neuen Lehrplan orientiert, aber die haben ja, da habe ich jetzt die erste Klasse, da
1770 habe ich das Buch im Moment noch nicht verwendet, also insofern habe ich es mir zwar

1771 durchgeblättert, aber man kann, wenn man will mit beiden kompetenzorientiert unterrichten, also
1772 das ist jetzt nicht wirklich das Problem.

1773

1774 I: OK. Wie gut fühlen Sie sich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der
1775 Kompetenzorientierung informiert?

1776

1777 IP: ((lange Pause)) Ja über die pädagogischen schon, über die rechtlichen eigentlich nicht. Also ich
1778 wüsste gar nicht, was es da rechtlich zu wissen gibt, muss ich ehrlich sagen.

1779

1780 I: Und wodurch haben Sie die Informationen über die pädagogischen Richtlinien? Haben Sie das
1781 durch Kollegen oder //

1782

1783 IP: Wir haben da einmal einen pädagogischen Tag gehabt, da sind wir informiert worden.

1784

1785 I: Wie bewerten Sie das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema?

1786

1787 IP: Also Geschichte ist da in der letzten Zeit eigentlich ((Pause)) nichts gewesen. Aber Pädagogik, das
1788 ist zwar jetzt ein anderes Fach, aber als Beispiel auch in der Instrumentalmusikerziehung. Ich muss
1789 Ihnen ganz ehrlich sagen, ich kann es nicht mehr hören. Also, wenn wir von Weiterbildung reden,
1790 wenn es einfach ein fachlicher Input ist, fahr ich gerne. Wenn ich da wieder höre
1791 Kompetenzorientierung, muss ich sagen, ist das für mich eher ein Grund nicht hinzufahren. Weil das
1792 worum es geht, das weiß ich und ich muss sagen, ich kann es wirklich nicht mehr hören.

1793

1794 I: Was denken Sie über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im
1795 nächsten Schuljahr?

1796

1797 IP: ((lange Pause)) Also für unseren Schultyp, finde ich es zum Teil also schrecklich. Beispielsweise die
1798 Gemeinschaftsdiplomarbeiten und dass jeder eine Diplomarbeit schreiben muss, finde ich zum Teil

1799 eigentlich, ich sag es jetzt bewusst sehr drastisch, als ein Verbrechen gegenüber schwächeren
1800 Schülern. Ich betreue jetzt in Pädagogik Diplomarbeiten, da war ja die Wahl. Also da können Sie
1801 wählen zwischen Klausur und Diplomarbeit. Also ich weiß, was es heißt, eine Diplomarbeit zu
1802 schreiben für Schülerinnen und Schüler. Für die Guten, da ist es eine interessante Aufgabe. Wenn ich
1803 mir vorstelle, dass alle Schwachen das schreiben müssen, finde ich es einfach schrecklich. Und ich
1804 behaupte, dass die, die sich das ausgedacht haben relativ weit von der Praxis entfernt sind. Und ich
1805 denke mir, wir vergeuden Lebenszeit der Schülerinnen, dass sie irgendwas produzieren, was
1806 wahrscheinlich nicht so viel bringt. Da wäre es gescheiter, sie würden sich mit Inhalten beschäftigen,
1807 die man halt schon unterrichtet hat vorher, die sie verstanden haben und da von mir aus ein bisschen
1808 kompetenzorientiert anwenden auf einem anderen Level. OK. Gut, dass sie versuchen ein bisschen
1809 über sich hinaus zu kommen. Es wird da von Kompetenzen ausgegangen, die manche nicht haben.
1810 Selbstständig mit Literatur mit Büchern umzugehen ist für manche einfach nicht möglich, es gibt
1811 Schüler die es können. Was die Geschichte anlangt ((Pause)) diese Pools, die wir da haben mit
1812 Fragen, finde ich persönlich auch nicht wirklich glücklich. Wir haben jetzt eher Möglichkeiten gehabt
1813 auch auf individuelle Interessen der Schüler einzugehen. Das heißt, da habe ich Individualisierung als
1814 sinnvoll empfunden, wo ich sage, wir haben Themen, die haben mich immer interessiert, die haben
1815 wir im Unterricht nur gestreift. Sage ich ok, vertiefe dich und dann müssen sie natürlich den Stoff den
1816 ich gemacht habe dazu lernen. Also ich finde es nicht glücklich.

1817

1818 I: Was denken Sie zum Zeitpunkt der Einführung? Zu früh, zu spät, vielleicht jetzt auch im Hinblick auf
1819 die Vorbereitung der Lehrkräfte und Schüler?

1820

1821 IP: ((Pause)) Naja ((Pause)) das was jetzt immer noch ist ((Pause)) ist, dass es Unklarheiten gibt
1822 hinsichtlich der Durchführung. Das heißt ich denke mir, die Behörde, die ja nicht, mit dem Schulalltag
1823 konfrontiert ist, aber wissen sollte, wann man Schülern etwas bekannt geben sollte, die hätte sich
1824 das eigentlich früher überlegen müssen. Also ich finde es eigentlich, empfinde es als Zumutung. Also
1825 ich rede jetzt von einer Kollegin, die bei einem Musikseminar war, wo sie davon ausgegangen sind zu
1826 wissen, wie viele Themenpools es gibt und dann kam **jetzt**, also das war vor kurzem, der
1827 Musikinspektor und hat gesagt: „Es ist alles ganz anders.“ Und das kanns nicht sein. Also irgendwann
1828 muss man es einführen, das ist schon klar, ob es einem jetzt passt oder nicht, das ist nicht der Punkt.
1829 Nur es müsste von der Behörde her dann rechtzeitig bekannt geben, dass man an Schüler das
1830 weitergeben kann, was Sache ist. Und das ist zum Teil ja nicht. Ich meine für uns in Geschichte ist es

1831 klar, wie viele Pools es gibt, aber in anderen Fächern ist es das nicht und das finde ich eigentlich ein
1832 Versäumnis der Behörde.

1833

1834 I: Vielleicht gleich in Zusammenhang damit, wie bewerten Sie die Kommunikation zu diesem Thema
1835 seitens des BMBF und des Bifie?

1836

1837 IP: ((lange Pause)) Ich weiß ja nicht wer da// Ja offensichtlich scheint es nicht die Beste zu sein, sagen
1838 wir einmal so. Ich habe da keinen näheren Einblick, das was wir mitkriegen, ist halt immer quasi,
1839 Informationen seitens des Ministeriums, die an den Stadtschulrat weitergegeben werden, wie die
1840 kommunizieren.

1841

1842 I: Aber bei Ihnen langt es offenbar relativ spät erst an, so wie ich das jetzt heraus gehört habe? Also
1843 die Informationen zu dem Thema?

1844

1845 IP: **Offensichtlich.** Also wie gesagt, ich rede jetzt nicht von Geschichte, da ist es für uns eigentlich
1846 klar. Aber nur, wenn ich an Musik denke und ich habe auch ein Instrumentalfach, also insofern
1847 ((Pause)) betrifft es mich auch, habe ich mich schon sehr gewundert, dass das jetzt noch nicht klar ist.

1848

1849 I: Es gibt eine aktuelle Studie im AHS-Bereich von Philipp Mitnik. Der hat sich dort die
1850 Maturafragestellungen des letzten Jahres angeschaut hinsichtlich Kompetenzorientierung. Und da ist
1851 eigentlich relativ klar herausgekommen, dass es nicht kompetenzorientiert ist, also dass nicht
1852 kompetenzorientiert geprüft wird. Das hauptsächlich W-Fragen gestellt werden oder Operatoren
1853 falsch eingesetzt werden, dass sehr viel Reproduktion verlangt wird, kaum eigenständige geistige
1854 Leistungen. Ja also usw. Glauben Sie, dass man diese Ergebnisse auf den BHS-Bereich umlegen kann?

1855

1856 IP: ((Pause))Ja, wahrscheinlich schon.

1857

1858 I: Und warum glauben Sie das? Was ist da ausschlaggebend, dass sie das denken?

1859

1860 IP: Ja, ich denke mir immer, warum sollen wir so viel anders agieren, als die AHS-Lehrer. Wir sind
1861 gleich ausgebildet also insofern denke ich mir, die Umstellung hat unsere ((Pause)) Lehrerinnen- und
1862 Lehrergruppe genauso, also denke ich mir, ich glaube nicht, dass wir so viel anders sind, als AHS-
1863 Lehrer also insofern, vermute ich, dass es wahrscheinlich ähnlich ausgehen wird.

1864

1865 I: Und was sind Ihrer Meinung nach die Ursachen dafür, dass offenbar nicht kompetenzorientiert
1866 geprüft und demnach wahrscheinlich auch nicht unterrichtet wird?

1867

1868 IP: **Naja**, es sind zum Teil Anforderungen ((Pause)) die ein sehr ((Pause)) hohes Niveau verlangen
1869 ((Pause)) und dazu sind halt manche im Stande und viele nicht. Also da bin ich eigentlich wieder bei
1870 der Realität. Entweder ich habe// also erstens einmal wird ja ein relativ, wenn ich an die Pools denke,
1871 brauche ich sehr viel Stoff, also die müssen sehr viel lernen. Aber da bin ich dann wieder bei den
1872 Inhalten. Wie soll ich den etwas vergleichen, wenn ich es nicht weiß. Also das ist das Eine und dann
1873 ist es ja doch ein Schritt höher, es ist spannend, es ist interessant ja, solche Fragen zu stellen, nur,
1874 wenn ich mir dann überlege, wie viele das schaffen. ((Pause)) Und ich meine, wenn dann die
1875 Durchfallquote sehr hoch ist, dann heißt es ja wieder, na wer ist schuld. Also ich meine, es ist
1876 spannend eine Quelle zu haben, da dann, weiß ich was alles daran zu knüpfen und das dann noch zu
1877 vergleichen mit, weiß ich was alles für Inhalte und ich spring da quer durch die Geschichte, ist sicher
1878 spannend. Nur wer kann das? Das können die Besten. Und ich nehme an, dass dann ein jeder sagt:
1879 „Naja, bevor da so viele durchfallen.“ Und ich kann aber dann nicht, wie es immer heißt: „Es sind die
1880 Ziele interessant, die Inhalte nicht.“ Das ist für mich lächerlich, weil woher nehme ich das. Also ich
1881 komme um Inhalte nicht herum. Da schwindeln sich aber diejenigen, die sich das ausgedacht haben
1882 herum. Weil woher nehmen? Wir haben letztens am Samstag eine Fortbildung, also pädagogischen
1883 Tag gehabt, da gings um die Pools, also das heißt in Geschichte wenn ich fünf Leute habe, fünfzig
1884 Fragen. Also woher nehmen, ja.

1885

1886 I: Das heißt, das Konzept passt für Sie nicht auf die Realität?

1887

1888 IP: **Nein**. ((antwortet sehr schnell)) Und vermutlich schwindelt sich dann ein jeder drüber und schaut
1889 halt dass er sagt: „Na nehmen wir halt etwas hinein, versuchen wir halt aber schauen wir halt.“ Weil

1890 die Schüler können ja auch nichts dafür. Muss man ja auch wieder sagen. Das ist halt meine
1891 Vermutung.

1892

1893 I: Gut. Dankeschön.

1894

1895 IP: Bitte.

1896

1897

1898 11.1.8. Transkript Interview 8

1899

1900 I: Ja, danke, dass du dir die Zeit genommen hast. Das Interview wird ca. 15-20 Minuten dauern. Es
1901 geht um Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht. Es ist anonym. Es gibt keine Hinweise auf
1902 den Standort oder Ähnliches. Es wird aufgenommen, transkribiert, die Aufnahme wird gelöscht und
1903 nicht beigelegt. Zu Beginn ein paar Fragen zu deiner Person. Wie viele Dienstjahre hast du schon
1904 absolviert?

1905

1906 IP: Das müsste jetzt das achte Dienstjahr sein.

1907

1908 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchst du durchschnittlich pro Jahr für Geschichte?

1909

1910 IP: Für Geschichte selbst maximal eins, ein bis zwei. Wobei ich bin die Fachkoordinatorin bzw. der
1911 Fachkoordinator und da ist vor allem die Fachkoordinatorenfortbildung der zentrale Punkt.

1912

1913 I: Bist du außer an dieser Schule noch an andere Institutionen beschäftigt?

1914

1915 IP: Ich bin an der KPH für Lehreraus- und -fortbildung und an der Universität Wien. Jeweils aber nur
1916 mit sehr geringem Ausmaß.

1917

1918 I: Und an der Uni Wien auch mit Studentenseminaren?

1919

1920 IP: Genau. Geographie, Fachdidaktik, hauptsächlich Wirtschaftskunde.

1921

1922 I: Hast du die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer?

1923

1924 IP: Ah **Nein**, habe ich nicht. Wobei ich jetzt teilweise schon Aufgaben davon übernehme, aber die
1925 Ausbildung selbst habe ich noch nicht abgeschlossen, also habe ich noch nicht gemacht.

1926

1927 I: Hast aber vor sie zu machen?

1928

1929 IP: Steht so auf der Liste. Wobei im Moment gerade viel los ist, also werden wir schauen //

1930

1931 I: Wie siehts ausgeht. Hast du außer der Lehrtätigkeit noch andere Aufgaben an dieser Schule? Jetzt
1932 hast du schon gesagt Fachkoordinatorin bzw. Fachkoordinator.

1933

1934 IP: Fachkoordinatorin bzw. Fachkoordinator für Geschichte. Dann mittleres Management, wir haben
1935 das eingeteilt, so eine Art Allgemeinbildung, also da bin ich sozusagen die Ansprechperson in der
1936 Schule. Personalvertretung. Ahm ((Pause)) Freigegenstand oder unverbindliche Übung Debattierclub
1937 leite ich. Das wär's so auf die Schnelle.

1938

1939 I: Ja dann schon direkt zum Unterricht. Bitte beschreibe mir so eine durchschnittliche
1940 Unterrichtsstunde in Geschichte, wie du sie konzipierst.

1941

1942 IP: Eine durchschnittliche Unterrichtsstunde ist bei mir eigentlich ziemlich unterschiedlich, schon aus
1943 dem Grund, weil ich teilweise Laptopklassen habe und keine Laptopklassen. Ich muss zugeben, bei
1944 mir unterscheidet sich der Geschichtsunterricht von der HAK und in der Handelsschule doch sehr
1945 stark. Beim Laptop-Unterricht funktioniert's meistens so, dass sie von mir ((Pause))
1946 Aufgabenstellungen bekommen, wo sie etwas erarbeiten müssen, wo sie sich mit etwas beschäftigen
1947 müssen. Davor oder danach kommt meistens noch ein Input von mir, oft auch mit Einsatz von
1948 verschiedenen audiovisuellen Medien. Und dann läuft sehr viel über ein Lehrer-Schüler-Gespräch
1949 ((Pause)) Was in den höheren HAK-Klassen eigentlich sehr gut funktioniert. Und auch mit den Klassen
1950 ganz gut möglich ist. ((Pause)) Das heißt also gerade bei Laptop-Klassen ist meistens eine Phase
1951 drinnen, wo sie selber eben ((Pause)) Arbeitsaufträge bekommen, Arbeiten erledigen und in der
1952 Handelsschule ist es wiederum ein bisschen schwieriger ((spricht das besonders langsam und
1953 langgezogen aus)) das Lehrer-Schüler-Gespräch zu haben. Also da kommt mehr ((spricht das

1954 besonders langsam und langgezogen aus)), fast ein bisschen mehr Vortrag mit Unterstützung von
1955 Tafel, Power-Point & Co und Arbeitsaufträge für sie. Da fällt diese Phase des Gesprächs, des Lehrer-
1956 Schüler-Gesprächs fällt einfach weniger aus, weil es oft disziplinär ein bisschen ein Problem ist, dann
1957 längere Zeit mit ihnen zu sprechen und dementsprechend ist es hier einfach ein bisschen anders.

1958

1959 I: Jetzt hast du schon gesagt, sie bekommen meistens Arbeitsaufträge. Wieviel Prozent der
1960 Unterrichtszeit übers Jahr gesehen, müssen die Schüler ca. selbstständig arbeiten?

1961

1962 IP: ((Pause)) Also in Geschichte würde ich sagen ((Pause)) ein Drittel? Würde ich fast sagen ja.

1963

1964 I: Und welcher Art sind dann diese Arbeitsaufträge? Sind das hauptsächlich Recherchen oder sind das
1965 andere Dinge auch?

1966

1967 IP: Das ist eigentlich relativ unterschiedlich. Ich habe oft zum Erarbeiten eines Überblicks vom Stoff
1968 so klassische Wissensfragen, um in ein Kapitel sozusagen einzusteigen. Dann sind meistens Fragen
1969 dabei, die dann so Kompetenzlevel sind wir ungefähr im zweiten Bereich drinnen, wo sie Grafiken
1970 analysieren müssen, Bilder analysieren müssen, mit Texten arbeiten. Und dann kommen oft noch
1971 ganz kreative Parts wo sie zum Beispiel kurzfristig eine Präsentation erstellen müssen, eine
1972 Überzeugungspräsentation, vor kurzem habe ich das gemacht. So in Art des Ballonspiels, ich weiß
1973 nicht, ob du das kennst?

1974

1975 I: Nein.

1976

1977 IP: Man sucht sich eine fiktive historische Person aus. Die Situation ist ((kurzer Wortwechsel mit
1978 Schülerinnen und Schülern in der Klasse, weil die Schülerinnen und Schüler im Hintergrund immer
1979 lauter werden)) Ja funktioniert so, man hat eine historische Person und man ist in einem Ballon, der
1980 Ballon stürzt ab und es gibt nur einen Fallschirm. Das heißt jeder muss jetzt in so zwei, drei Minuten
1981 argumentieren, warum es seine historische Person wert ist, den Fallschirm zu bekommen. Da haben
1982 sie eben vorher kurz Zeit zu recherchieren, müssen dann eben auch praktisch ihre eigene Meinung
1983 rein bringen, weil es geht da ja um sehr viel Wertung, sehr viel um welche Bedeutung habe ich

1984 gehabt? Wie habe ich Menschen beeinflusst? Wie kann ich noch die Nachwelt beeinflussen? Und das
1985 sind eben so Beispiele, wo sie dann kurzfristig Präsentationen halten müssen, Recherchen, die eben
1986 auf einen gewissen Part hinweisen. Also das wäre dann, würde man nach diesen Kompetenzstufen
1987 gehen, wäre das dann eigentlich schon eine dreier. Weil es ja schon eine Beurteilung ist und eine
1988 eigene Abstufung auch von Bedeutung.

1989

1990 I: Wie formulierst du dann diese Arbeitsaufträge, mit Operatoren wahrscheinlich wenn es in diese
1991 dreier Stufe geht vor allem?

1992

1993 IP: Ja, mit der dreier Stufe auf jeden Fall mit Operatoren. Ich muss zugeben, mir selber// Ich habe
1994 selber vor kurzem erst wieder meine Arbeitsblätter durchgeschaut und ich habe noch relativ viele W-
1995 Fragen drinnen. Ich versuche es schön langsam umzustellen. Ich habe jetzt auch mit ein, zwei Klassen
1996 schön langsam angefangen noch einmal genauer zu erklären, Bedeutung der Operatoren, wobei das
1997 ein bisschen trocken ist und ich noch nicht ganz ein System gefunden habe, das auch gut rüber zu
1998 bringen. Aber ich versuche jetzt dann die Arbeitsblätter schön langsam schrittweise zu überarbeiten,
1999 dass die Operatoren dann dementsprechend überall drinnen sind. Aber ich kann mich oft nicht ganz,
2000 vor allem von dieser klassischen Warum-Frage lösen. Mir ist schon klar, dass ich mit dem Operator
2001 auf dasselbe hin komm und für die Schülerinnen und Schüler deutlicher ist, was ich haben möchte.
2002 Aber ich ertappe mich selber dabei, dass ich ab und zu noch in diese W-Frage hinein falle.

2003

2004 I: Funktioniert das gleichermaßen gut in HAK und HAS oder gibt's da Unterschiede?

2005

2006 IP: Da gibt's meiner Meinung nach doch deutliche Unterschiede. Man tut sich meiner Meinung nach
2007 einfach schwerer in der HAS zum Level zwei und drei zu kommen. Kommt mir persönlich zumindest
2008 vor. Oder ich tu mir einfach schwerer, weil die Handelsschulschüler und -schülerinnen doch sehr
2009 massiv auf: „Ich lerne etwas und dann gebe ich es wieder.“, eingestellt sind und jetzt selbstständiges
2010 Anwenden von Wissen ist in vielen Bereichen schwierig. Ich muss zugeben, ich habe noch nicht ganz
2011 die Lösung gefunden, wie ich sozusagen, ((Pause))auch eine Stufe zwei oder drei, das geht. Bei
2012 einzelnen Schülern geht's. Nur es sind einfach so viele drinnen, die auch so massiv mit der Sprache
2013 kämpfen, dass sie einfach ein Problem haben überhaupt in eine Stufe zwei oder drei rein sprachlich
2014 zu kommen, dass sie mir überhaupt mitteilen, das ich ihnen überhaupt erst einmal mitteilen kann,

2015 was ich von ihnen will und sie mir dann auch verständlich antworten können. Das ist manchmal
2016 einfach schwierig. Muss man fairer Weise sagen.

2017

2018 I: Wie viel Prozent der Unterrichtszeit übers Jahr gesehen verwendest du für die Bearbeitung von
2019 Quellen?

2020

2021 IP: Dass Schüler und Schülerinnen mit Quellen wirklich arbeiten, wieviel Prozent des Jahres //
2022 ((Pause)) ich würde sagen vielleicht zehn, fünfzehn Prozent. So etwas in der Richtung, so in etwa, weil
2023 sie arbeiten ((Pause)) vielleicht auch zwanzig. Ich gebe ihnen sehr häufig ((Pause)) teilweise Quellen,
2024 mit denen ich sie konfrontiere. Ob das jetzt Zeitungen sind, klassische historische Quellen sind, das
2025 schon, sie arbeiten dann aber beim Erarbeiten der Arbeitsblätter oft mit dem Buch, wo natürlich
2026 auch wieder Quellen angegeben sind. Also ja vielleicht auch zwanzig Prozent. Ja, könnte hin kommen.
2027 Bildquellen arbeite ich auch relativ viel.

2028

2029 I: Das heißt du achtest da schon auf eine Vielfalt?

2030

2031 IP: Ja, auf jeden Fall. Schon aus dem einfachen Grund raus, würde ich nur Textquellen verwenden
2032 schläfer ich meine Schüler ein, deswegen muss ich auch schauen, dass ich die Quellen auch ein
2033 bisschen // Was ich halt gerne mache ist, die Schüler auch mit Quellen manchmal zu überraschen,
2034 das man sie oft vor überraschende Inhalte stellt und sie dann: „Stimmt das wirklich, oder kann das
2035 sein?“ Da ist dann Quellenanalyse auch recht interessant.

2036

2037 I: Woher beziehst du die Quellen üblicherweise?

2038

2039 IP: Hauptsächlich Internet. Teilweise aus Schulbüchern, aber das Meiste Internet, youtube-
2040 Recherche, wenn es jetzt um Kurzvideos geht. Mittlerweile entwickelt man eine Art digitalen Fundus,
2041 den man einfach sammelt. Also ein bisschen auch Austausch mit anderen Kollegen. Wenn es um
2042 Quellen geht ist das *Praxis Geschichte* auch recht praktisch, eine Unterrichtszeitschrift aus
2043 Deutschland. Bzw. ich bin ein Fan von „Atlas der Globalisierung“ von *Le monde diplomatique*. Also

2044 auch da verwende ich einiges. Aber ich versuche eigentlich hauptsächlich übers Internet digitale
2045 Quellen in allen erdenklichen Formen zu finden.

2046

2047 I: Würdest du deinen Unterricht jetzt gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

2048

2049 IP: Teilweise.

2050

2051 I: Was spricht dafür, was spricht dagegen?

2052

2053 IP: Was spricht dafür, was spricht dagegen. ((Pause)) Ich glaube, ich sollte mehr Beispiele von einem
2054 zweiten und dritten Level bringen. Ich glaube vor allem eine Schwäche ist noch, dass ich noch nicht
2055 wirklich schaffe, diese Beispiele von „leicht“ unter Anführungszeichen, bis schwierig, bis sehr
2056 komplex bei der Matura, das auch so hinzubekommen, dass man in einer ersten zweiten Klasse mit
2057 einfacheren Beispielen startet und bis hin zu eine fünften mit sehr komplexen // Mir fehlt da oft noch
2058 ein bisschen der Aufbau sozusagen. Wie kann ich einen zweiten oder dritten Level sozusagen leicht
2059 fragen und ihn dann mittelschwer? Wie kann ich ihn schwierig fragen? Wie bringe ich den Aufbau
2060 wirklich in meine Klassen rein? Damit kämpfe ich noch ein bisschen. Das ist aber glaube ich auch eine
2061 Frage der Materialien. Ich finde es extrem schwierig die Materialien zu haben, wo du dann wirklich
2062 Fragestellungen geben kannst, die sinnvolle Kompetenzorientierung ermöglichen. Und gleichzeitig,
2063 solltest du ja dann bei Tests, Wiederholungen oder was auch immer ähnliche Quellen verwenden, die
2064 aber nicht die gleichen sind, wie im Unterricht. Bei der Matura solltest du nichts verwenden, was du
2065 irgendwann einmal vorher schon verwendet hast. Und das jetzt über mehrere Jahre und in
2066 verschiedenen Schwierigkeitslevel. Das finde ich einfach extrem schwierig. Also ich finde es ist eine
2067 Materialfrage, nicht unbedingt eine Frage des Erstellens der Fragen oder der Schüler die damit
2068 arbeiten sollen, sondern es ist echt eine Frage des guten Materials und wie viel man davon auch zur
2069 Verfügung hat.

2070

2071 I: Erstellst du eine kompetenzorientierte Jahresplanung?

2072

2073 IP: Nein. Wir haben eine Planung, die im Prinzip von allen Kollegen abgesegnet wird, die aber im
2074 Moment noch nicht kompetenzorientiert ist, sondern klassischen Rahmenlehrplan im Prinzip die
2075 Inhalte abdeckt, aber keine Kompetenzen.

2076

2077 I: Das heißt, es gibt einen für die gesamte Fachgruppe?

2078

2079 IP: Genau. Wobei das sicher eine Frage der Zeit ist, bis wir hier die Kompetenzen dazu geben müssen,
2080 alleine schon aus der Grundlage der Semestrierung. BHS kommt ab nächstem Jahr die zweite Klasse
2081 in eine Semestrierung und in der Semestrierung ist es notwendig, dass man eben neben den Inhalten
2082 auch klar die Kompetenzen angibt. ((Kurzer Wortwechsel mit Schülerinnen und Schülern aufgrund
2083 des steigenden Lärmpegels)) Dementsprechend ist es notwendig, dass man diese Kompetenzen auch
2084 klarer formuliert, klarer ausformuliert, aus dem Grund, weil die Schülerinnen und Schüler dann
2085 praktisch in diesen Kompetenzen geprüft werden und dann wenn ein Modul, also ein Semester nicht
2086 positiv ist, muss klar angegeben werden, welche Kompetenz gefehlt hat. Also das ist einfach eine
2087 Frage der Zeit. Das muss jetzt im nächsten halben Jahr im Prinzip entwickelt und auch
2088 niedergeschrieben werden.

2089

2090 I: Wie bewertest du die Zurverfügungstellung von Materialien hinsichtlich des kompetenzorientierten
2091 Geschichtsunterrichts seitens des BMBF und des Bifie?

2092

2093 IP: ((Pause)) Ja, es könnte mehr sein. Es könnte mehr sein. Es könnte ((Pause)) leichter und naja die
2094 Masse könnte mehr sein und auch die Art und Weise wie man es findet, also sozusagen
2095 Suchvorgänge sind immer die Frage. Mir hilft als Lehrer oft nichts, wenn ich dann tatsächlich hundert
2096 Dokumente auf einmal finde oder ein Dokument mit fünfhundert Seiten. Wesentlich sinnvoller wäre
2097 es, wenn man eine Art Datenbanksystem hätte, wo man gewisse Vorgaben eingeben kann und dann
2098 kommen Materialien. Das wäre natürlich etwas// ich meine im Endeffekt versuche ich sowas
2099 aufzubauen, digital am eigenen Laptop und das wäre eben sehr hilfreich. Die zur Verfügung
2100 gestellten Materialien finde ich meistens auf anderen Seiten, ob das jetzt deutsche Seiten sind oder
2101 auch vom englischsprachigen Raum ja, bin ich eher fündig geworden als hier.

2102

2103 I: Hast du ein kompetenzorientiertes Schulbuch hier an der Schule?

2104

2105 IP: Kompetenzorientiertes Schulbuch. In Geschichte haben wir, welches Schulbuch haben wir in
2106 Geschichte? Muss ich selber immer nachschauen. Ah Blau und rot. Ahm, kann ich dann zeigen.
2107 Kompetenzorientiert. Es ist// ((Pause)) Ich meine das einzige, von dem ich weiß, dass es stärker auf
2108 Kompetenzorientierung ist, ist glaube ist das *GO* in Geschichte. Das haben wir nicht. Also wir haben
2109 eines, ein eher „klassisch“ unter Anführungszeichen, also eher zusammenfassendes. Ich verwende es
2110 auch eher also, wie soll ich sagen, fast Lexikon. Ich mache mit den Schülern auszugsweise einzelne
2111 Bereiche, eben mit ausgewählten Materialien, mit Inputs von mir. Und sozusagen, den
2112 Gesamtüberblick holen sie sich übers Lehrbuch. Und dementsprechend ist es für mich relativ
2113 praktisch. Die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen drinnen, die könnten wesentlich mehr
2114 sein. Es sind auch nicht klare Kompetenzen klar ausformuliert, es sind auch keine Stufen
2115 ausformuliert, aber ehrlich gesagt, das mache ich eh selber. Ich verwende es eher für sie, so dass ich
2116 sage: „Ok, wir haben uns jetzt ein paar Ausschnitte angeschaut. Das ist der grobe Überblick.“ Und
2117 sozusagen die Kompetenzen bringe ich in meinen Unterricht selber ein.

2118

2119 I: Ok, das heißt du nimmst aus dem Buch eher die Inhalte.

2120

2121 IP: Genau.

2122

2123 I: Wie gut fühlst du dich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der
2124 Kompetenzorientierung informiert?

2125

2126 IP: Halbwegs gut, aus dem Grund, weil ich mich über die Uni und vor allem als Fachkoordinatorin
2127 bzw. Fachkoordinator doch ein bisschen damit beschäftigen musste logischerweise. Als „normaler
2128 Lehrer“ unter Anführungszeichen glaube ich, hätte ich sehr wenig mitbekommen. Aber deswegen hat
2129 es ja auch relativ viele Ausbildungskurse gegeben, weil ja dieser Wunsch und auch dieser Druck da
2130 war: „Huch ich muss jetzt was Neues machen.“ Und das kann man ja auch positiv sehen. Dass
2131 Kollegen und Kolleginnen, die eigentlich lange Zeit keine Ausbildung mehr gemacht haben, jetzt auf
2132 einmal in Ausbildung gehen. Aber eben wie gesagt über die Uni ja und über die
2133 Fachkoordinatorengruppe auch.

2134

2135 I: Dann gleich dazu passend, wie bewertest du das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu
2136 diesem Thema?

2137

2138 IP: Ich glaube, dass es relativ viele Weiterbildungsveranstaltungen gegeben hat. Ich glaube, das war
2139 durchaus ausreichend. Was mir auch im Feedback von anderen Kollegen ein bisschen gefehlt hat ist,
2140 dass sehr viele in diesen Fortbildungsveranstaltungen, wie soll man sagen, ((Pause)) fast ein bisschen
2141 zurück haltend waren, wenn es dann um wirkliche Beispiele gegangen ist. Also man redet sehr viel
2142 drüber und man erklärt und man stellt die Operatoren vor usw. usw. Nur wenn es dann wirklich, um
2143 sozusagen aufgebaute Beispiele geht, wie kann ich eine Kompetenz, keine Ahnung, Bildanalyse von
2144 einfach bis schwierig über mehrere Jahrgänge machen, was sind gute Beispiele, da ist meistens dann
2145 wenig gekommen. Es ist immer gekommen so: „Ja, so schauts aus.“ Dann setzen wir uns zusammen
2146 und erstellen vielleicht zusammen noch ein Beispiel, dann ist das und jenes kritisiert worden. Aber
2147 dass man jetzt wirklich, was die Lehrer halt immer gerne haben, ein paar Rezepte ein paar Beispiele,
2148 so und so könnte es wirklich ausschauen. Das finde ich, ist zu kurz gekommen. Also die meisten
2149 Fortbildungen bleiben da eher ein bisschen wage. Trauen sich nicht Materialien raus zugeben, bzw.
2150 wenn Materialien dann eher so, dass man ewig lang darüber reflektiert und: „Naja das und das ist
2151 nicht perfekt und das und das ist nicht gut **aber** ein anderes Beispiel habe ich auch keines.“ Das habe
2152 ich fast ein bisschen schade gefunden, dass man hier nicht auch ein bisschen mehr mit Materialien
2153 arbeiten kann und einfach zeigt, ja ok, wie könnte hier was halbwegs Sinnvolles ausschauen. Und
2154 auch wie gesagt, über mehrere Ebenen. Weil das gibt es fast auch nie. Ich habe das fertige
2155 Maturabeispiel. Ja ok. Aber wie bringe ich den Schüler, die Schülerin hin. Wie schafft sie das
2156 irgendwann einmal. Ich meine das Maturabeispiel erstellen ist jetzt auch nicht die große Kunst, wenn
2157 ich ein gutes Material hab. Aber wie bringe ich sie jetzt sozusagen hin, dass sie das Bild so versteht
2158 und analysiert oder die Statistik oder Graphik wirklich so anzuschauen, dass sie da irgendwas
2159 rauslesen kann. Ja, das wäre eben noch interessant. Das habe ich aber eigentlich noch bei keiner
2160 einzigen Lehrveranstaltung gesehen. Das heißt, klassische schrittweise und das man hier auch einmal
2161 Materialien sieht, wie so etwas funktionieren könnte, da war man eher zurückhaltend. Ja, ich glaube
2162 Infos hat's genug darüber gegeben.

2163

2164 I: Was denkst du über die Einführung der kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung im
2165 nächsten Jahr?

2166

2167 IP: ((Pause)) Ich denke drüber, dass es in dem Fach was ich habe, also das IWK, Internationale
2168 Wirtschafts- und Kulturräume, das sich hier eigentlich sehr wenig ändern wird, weil wir eigentlich seit
2169 der Einführung dieses Fachs uns als Fachkoordinatoren zusammengesetzt haben und die
2170 Reifeprüfung, die wir im Prinzip, also dieses Modell einer Reifeprüfung, das wir vor fünf, sechs Jahren
2171 zusammengestellt haben, wie das Fach neu eingeführt wurde, entspricht absolut dem, was man als
2172 kompetenzorientierte Reifeprüfung versteht. Was für uns neu ist, ist vielleicht diese Einteilung der
2173 Pools. Wobei auch das etwas ist, was wir interessanterweise schulintern fast schon vorher gemacht
2174 haben. Nicht ganz so extrem, wie es jetzt gefordert wird. Aber ich habe vorher schon meine Schüler
2175 ziehen lassen, ich habe vorher schon mit ihnen praktisch Pools ausgemacht. Was nicht gemacht
2176 wurde, wirklich lehrerübergreifend, das man jetzt sagt mehrere Lehrer füllen jetzt einen Pool, das
2177 war bis jetzt noch nicht. Aber sonst sehe ich keine großen Änderungen ehrlich gesagt, eben wie wir
2178 die Matura dann so machen. Also im Prinzip von der Fragestellung her, von der Art der Frage,
2179 eigentlich nicht.

2180

2181 I: Das heißt von Zeitpunkt der Einführung her ist es für dich dann auch in Ordnung oder zu früh, zu
2182 spät?

2183

2184 IP: Nein, also für uns passt's. Weils im Prinzip// Wir prüfen schon seit längere Zeit so. Wo ich eher
2185 noch ein bisschen ein Problem sehe ist, bei den nicht mehr vorhandenen Vorbereitungsstunden, weil
2186 das eben noch einmal eine Möglichkeit war, Schüler und Schülerinnen gerade diese
2187 Kompetenzleistung noch einmal ein bisschen zu üben. Es kommt natürlich der berechnete Einwand:
2188 Was macht man in den fünf Jahren vorher? Ja schon, aber sozusagen, dieses Spezielle noch einmal
2189 üben, gerade für die, die jetzt wissen, ok es kommt wirklich die Matura, raus genommen auch aus
2190 dem Klassenverband, ist schon noch einmal eine Möglichkeit zu kommunizieren und das finde ich
2191 irrsinnig schade, dass das wegfällt. Weil ja, mit fünfundzwanzig bis dreißig ist Kompetenzorientierung
2192 halt etwas schwieriger zu gestalten individualisiert. Ich versuch es zum Beispiel in Geographie beim
2193 Thema Graphiken und Statistiken, dass ich wirklich einmal mit jedem Schüler, jeder Schülerin einzeln
2194 einmal mir eine Graphik erklären lasse mit gewissen Fragestellungen dazu. Bei dreißig Schülern
2195 kostet mich das ungefähr drei Wochenstunden, also ich bin so eineinhalb Wochen nur damit
2196 beschäftigt, mit diesem einen Gespräch. Also ja, das ist etwas, wo ich glaube, dass es irrsinnig schade
2197 ist, dass diese Vorbereitungsstunden auch gestrichen wurden. Weil sonst dieser große Kreis ist bei
2198 vielen Sachen einfach nicht ideal.

2199

2200 I: Glaubst du dann, dass die Schülerinnen und Schüler trotzdem ausreichend vorbereitet sind?

2201

2202 IP: Ja. Aus dem Grund, weil man ist ja selber immer noch der Prüfer oder die Prüferin. Ich kann
2203 während einer Prüfung sehr wohl zumindest ein bisschen Richtungen vorgeben. Ich glaube auch,
2204 dass die Fragestellungen, so wie wir sie stellen, bei Wiederholungen, bei Übungen auch bei
2205 Arbeitsblättern, nichts ist, was für sie gänzlich neu ist, also ich glaube, ja. Also im Vergleich zur AHS
2206 sind unsere Schüler glaube ich darauf besser vorbereitet. Einfach auch, weil wir es eben schon ein
2207 paar Jahre so handhaben zu prüfen.

2208

2209 I: Wie bewertest du die Kommunikation zur neuen Reifeprüfung seitens des BMBF und des Bifie?

2210

2211 IP: ((Pause)) Die Kommunikation. Also rein zum Ablauf **schwach** bis **sehr schwach**. Weil also lange
2212 Zeit war unklar, wieviel Fragen jetzt erstellt werden müssen, das ist bis heute eigentlich nicht klar. Es
2213 werden immer wieder einzelne Kollegen dann hingeschickt zu irgendwelchen Tagungen, die kommen
2214 dann zurück und erzählen: „Aha, jetzt schaut die neue Reife- und Diplomprüfung dann so und so
2215 aus.“ Alle anderen sind dann immer// Das ist dann auch so eine Halbinformation, die dann irgendwie
2216 auch kommt. Abgesehen davon, gibt es immer noch offene Fragen, wie es dann wirklich in der Praxis
2217 aussieht. Und das finde ich halt einfach schade, dass man sozusagen das immer so ganz
2218 stückweise// Man bekommt immer so wieder eine kleine Information und dann bekommt man
2219 wieder eine kleine Information, äh, warum nicht sozusagen das ganze so wirklich einmal, ok so wird's
2220 ausschauen, das ist es? Ich muss sagen, wir haben schon die Jahre davor immer wieder so eine kleine
2221 Information// Also ich habe jetzt wirklich über die letzten zwei drei Jahre immer wieder vor allem
2222 über die Fachkoordinatorensitzung, immer wieder so ein bisschen was mitbekommen, weil da viele
2223 auch teilweise in Gruppen drinnen sitzen, die da auch mitbestimmen und so. Aber es war immer so
2224 kleine Informationshäppchen aber im Endeffekt, die offenen Fragen sind immer noch. Und das finde
2225 ich bei dem Zeitpunkt doch relativ kurz davor, nicht ganz gut gelöst, sagen wir es einmal so.

2226

2227 I: Es gibt eine aktuelle Studie im AHS-Bereich von Philipp Mittnik. Der hat sich die Maturafragen dort
2228 angeschaut hinsichtlich Kompetenzorientierung?

2229

2230 IP: Der hat dürfen? ((lacht))

2231

2232 I: Der hat dürfen ((lacht)). Und da ist raus gekommen, dass grundsätzlich der Großteil nicht
2233 kompetenzorientiert prüft, dass hauptsächlich W-Fragen sind, viel Reproduktion ist. Glaubst du, dass
2234 man diese Ergebnisse auf den BHS-Bereich umlegen kann?

2235

2236 IP: Ich glaube, wie gesagt, gerade im Fach IWK nicht so sehr. Ich glaube auch in den anderen Fächern
2237 nicht so sehr. Ich glaube, dass das schon im BHS-Bereich interessanterweise früher auf diese
2238 Kompetenzen hinaus gelaufen ist. Ich wage zu bezweifeln, dass die Operatoren jetzt genauestens
2239 eingehalten wurden, aber diese klassischen Fragen, wo es wirklich nur um Wissensreproduktion geht
2240 gibt's eigentlich, soweit ich weiß bei uns, ich war jetzt doch schon seit sieben Maturen, sechs
2241 Maturen dabei, eigentlich in kaum mehr in einem Fach. Also das ist wirklich die Ausnahme und wenn
2242 es kommt, dann wird es teilweise von den Fachinspektoren teilweise schon mit einem: „Mhmh
2243 ((macht räusperndes Geräusch)) Na Herr Kollege da hätten wir uns eigentlich schon ein bisschen
2244 mehr erwartet.“ Oder so als Feedback gewertet. Ich habe es auch schon erlebt, dass meine
2245 Direktorin, einer Religionskollegin praktisch eine Frage zurückgegeben hat und gesagt hat: „Bitte da
2246 sind keine Kompetenzen drinnen, das ist alles nur Level 1.“ Also ich glaube ehrlich gesagt im BHS
2247 Bereich ist die Sache ((Pause)) einfach besser gelagert als in der AHS. Also ich kenne AHS Fragen, ich
2248 weiß noch, wie die teilweise ausschauen, da schauen die BHS Beispiele gänzlich anders aus. Also das
2249 Materialien dabei sind, dass sie Aufgaben erfüllen müssen ist eigentlich Standard schon seit Jahren.

2250

2251 I: Was glaubst du woran liegt dieser Unterschied? In der Art und Weise der Schulform oder //

2252

2253 IP: Naja ist eine gute Frage. Vielleicht hat das auch mit der Schulform zu tun, dass sie bei uns bei den
2254 wirtschaftlichen Fächern viel mehr diese ((Pause)) Fähigkeiten und Kompetenzen kommt mir vor
2255 abgeprüft werden. Das heißt, sie haben viel mehr Aufgaben zu lösen, sie sind in einer Übungsfirma,
2256 sie bekommen unter Anführungszeichen eine „Problemsituation“ mit der sie umgehen müssen und
2257 das spiegelt sich schon bei der Matura auch wieder. Dass sich das vielleicht auch auf die anderen
2258 Fächer ein bisschen überlagert hat und wir haben halt den Vorteil gehabt, dass wir durch dieses neue
2259 Fach IWK, dass ja vor sechs Jahren dazu gekommen ist, im Prinzip auch uns praktisch eine neue
2260 Matura überlegen mussten. Und vor sechs Jahren, sind halt diese Kompetenzen schon gekommen,
2261 also diese Debatte mit Kompetenzorientierung, die Operatoren gibt es ja sowieso glaube ich seit den
2262 siebziger Jahren oder achtziger Jahren und ich glaube, dass das ein ganz guter Anstoß war, hier auch

2263 das einzubringen. Also ich glaube einfach auch diese Kombination auch, dass das praktisch als neues
2264 Fach rein gekommen ist, und dadurch haben wir einfach viele Sachen hier schon eingearbeitet. Wenn
2265 ich mir alte Maturabeispiel vor der IWK Zeit anschau, sind diese Kompetenzstufen so auch nicht
2266 erkennbar. Also das hat sich glaube ich mit dem neuen Fach auch verändert.

2267 I: Gut. Dankeschön.

2268

2269 IP: Gut. Bitte.

2270

2271 11.1.9. Transkript Interview 9

2272

2273 I: Gut. Ja, danke, dass sie sich die Zeit genommen haben, das ist wirklich sehr nett. Das Interview wird
2274 ca. 15-20 Minuten dauern. Es wird aufgezeichnet, transkribiert, die Aufnahme wird gelöscht, sie wird
2275 nicht beigelegt. Es ist anonym, das ist auch klar. Es gibt keine Hinweise auf Ihren Standort oder
2276 Ähnliches.

2277

2278 IP: Ja, hätt ich auch keine Bedenken.

2279

2280 I: Zuerst ein paar Fragen zu Ihrer Person. Wie viele Dienstjahre haben Sie schon absolviert.

2281

2282 IP: Puh. ((Pause)) Achtundreißig, Neunundreißig.

2283

2284 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen haben Sie so durchschnittlich pro Jahr für Geschichte
2285 besucht?

2286

2287 IP: Das ist bei mir eine wahnsinnig blöde Frage, weil ich hab also die ersten zehn, fünfzehn Jahre
2288 zumindest eine pro Jahr besucht. Den Rest der Zeit habe ich sie selber veranstaltet oder war Referent
2289 auf Fortbildungsveranstaltungen und das waren so zwischen vier und sieben pro Jahr.

2290

2291 I: Demnach waren Sie außer an Ihrer Schule auch noch an anderen Institutionen beschäftigt.

2292

2293 IP: Ja. Am pädagogischen Institut, Pädagogische Hochschule jetzt.

2294

2295 I: Und das waren immer Fortbildungen für Lehrende und Studierende?

2296

2297 IP: Ja.

2298

2299 I: Haben Sie die Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer?

2300

2301 IP: Ja.

2302

2303 I: Haben Sie da auch regelmäßige Lehrerinnen und Lehrer betreut?

2304

2305 IP: Außer in den Fortbildungsveranstaltungen nicht.

2306

2307 I: Hatten Sie außer Ihrer Lehrtätigkeit zusätzlich Aufgaben an Ihrer Schule?

2308

2309 IP: ((Pause)) Ja.

2310

2311 I: Was war das?

2312

2313 IP: Kustodiat, so lange es das noch gegeben hat. So lange es Wandertage gegeben hat war ich eine
2314 Zeit lang Wandertagsreferent. Dann war ich zuständig für Projektwochen, so lange es die noch
2315 gegeben hat. Ahm ((Pause)) Aja, Fachrichtungskoordinator war ich noch, wie die Schulautonomie
2316 gekommen ist.

2317

2318 I: Können Sie mir so eine durchschnittliche Unterrichtsstunde beschreiben, wie Sie sie konzipiert
2319 haben?

2320

2321 IP: ((lange Pause)) Eine durchschnittliche Stunde.

2322

2323 I: Es ist natürlich nicht jede Stunde gleich, das ist klar.

2324

2325 IP: ((Pause)) Also erstens einmal gibt es zumindest einmal zwei Phasen. Die erste Phase, wo ich also
2326 angefangen habe, also am Anfang, sagen wir so die ersten zehn Jahre, habe ich mich inhaltlich auch
2327 in schriftlicher Form vorbereitet. Elaborat daraus aus dieser vielen Vorbereitung waren doch relativ
2328 viele Arbeitsblätter zusätzlich zu den Büchern, die damals auch schon schlecht waren. Die zweite
2329 Phase war dann, ((Pause)) wo ich mich nicht mehr so vorbereitet habe, wo ich viel mehr versucht
2330 habe, auch in eine Interaktion mit den Klassen zu treten. Das heißt, ich habe mir, ((Pause)) natürlich
2331 eine Lehrstoffverteilung gehabt, an der orientiert. Habe mir dann bestimmte Themen vorgenommen,
2332 oder ein Thema für eine Stunde vorgenommen, ahm hab ((Pause)) zwei, drei ((Pause)) Sachen
2333 gehabt, Quellen, Film, Bilder, die ich unbedingt, von denen ich ausgehen wollte, die ich unbedingt
2334 machen wollte. Und den Rest der Zeit habe ich eigentlich je länger ich unterrichtet habe immer
2335 offener gelassen, um auch die, wie die Klassen mitgegangen sind, welche Fragen gekommen sind.
2336 Was **mir** dann auch noch spontan eingefallen ist, das kann gut oder schlecht gewesen sein, aber ich
2337 habe vor allem auf diese Interaktionen vielmehr Wert gelegt, auch mit dem Vorteil, wenn man sich,
2338 ja ein Jahrzehnt lang nur mit einem Fach beschäftigt, wird man irgendwann einmal so voll an
2339 Faktenwissen und an Argumentationsfestigkeit, dass man jetzt die Detailvorbereitung eigentlich nicht
2340 mehr braucht, sondern wirklich offen sein kann, das man sagt, mir fällt schon was ein und das
2341 schlimmste ist, dass ich sage: „Fallt mir nix ein.“ ((lacht))

2342

2343 I: Und diese Interaktion hat dann aber im Lehrer-Schüler-Gespräch wahrscheinlich stattgefunden
2344 oder waren da auch andere Dinge auch?

2345

2346 IP: Das war im Lehrer-Schüler-Gespräch. Manchmal habe ich dann auch relativ spontan, wenn die
2347 Stunde noch nicht weit fortgeschritten war gesagt, sie sollen eine Teamarbeit machen. Sie sollen sich
2348 mit dem Nachbarn besprechen oder mit irgendjemandem sprechen. Ich war in einer Schule, wo am
2349 Schluss fast bis zu hundert Prozent Kinder mit so genanntem Migrationshintergrund waren und da
2350 waren natürlich schon viele Bereiche spannend, wo man gesagt hat: „Ich hätte jetzt gerne zwei
2351 Türken beisammen oder drei oder gerade nicht. Ich hätte gerne einen Türken, einen Serben, einen
2352 Filipino.“ Also ganz absichtlich. Das war manchmal vorkonzipiert und beabsichtigt, manchmal hat sich
2353 das dann aber auch spontan ergeben. Oder ich habe nur einen Punkt, den ich mir vorgenommen
2354 habe erreicht und habe die anderen dann weg gelassen und was Anderes gemacht.

2355

2356 I: In welche Richtung die Stunde dann auch gegangen ist durch die Schüler //

2357

2358 IP: Ja genau. Oder eben auch, nicht nur durch die Schüler sondern, wenn ich in der konkreten
2359 Ausführung dann gemerkt habe, jetzt wäre eigentlich das // Man kommt dann drauf und sagt und
2360 verwendet manche Dinge und bezieht sich auf manche Sachen und kommt dann drauf: „Eigentlich
2361 weiß jetzt niemand wovon ich rede.“ Ja, dann muss man halt den Rest der Stunde schmeißen. Das ist
2362 so zum Beispiel bei Veränderungen in der Perspektive. Dann fällt der Begriff Postmoderne. Dann
2363 kommt man drauf, es weiß niemand in der Klasse was die Postmoderne ist. Oder sie sagen: „Ja, das
2364 haben wir in Deutsch schon einmal gehört.“ Wenn man dann sagt: „Was ist das?“ Dann ok gut
2365 ((lacht)) schmeiß mas, reden wir den Rest der Stunde über Postmoderne.

2366

2367 I: Wenn Sie es jetzt schätzen müssten, übers Jahr gesehen, wie viel Prozent der Zeit mussten die
2368 Schüler selbstständig arbeiten?

2369

2370 IP: ((lange Pause)) Von Klasse zu Klasse extrem unterschiedlich. Also zwischen zwanzig und sechzig.
2371 Das hing vor allem davon ab, manche Klassen haben selbstständige Arbeit, Teamarbeit fast
2372 abgelehnt. Das hängt vor allem damit zusammen, wenn sie es in zehn anderen Gegenständen
2373 ununterbrochen gemacht haben, haben sie dann gesagt: „Können wir Ihnen nicht einfach einmal
2374 zuhören?“ ((lacht))

2375

2376 I: Wenn Sie dann doch Arbeitsaufträge erteilt haben, welcher Art waren diese Arbeitsaufträge dann
2377 hauptsächlich?

2378

2379 IP: Die waren praktisch **nie** reproduzierend. Die waren immer auf Urteilsfähigkeit, Meinungsbildung
2380 ausgelegt. Auch ((Pause)) dass man nachher wirklich genügend Zeit hat, auf die einzelnen Punkte
2381 einzugehen und die, ja über Argumente über einen kognitiven oder Rationalisierungsprozess dann
2382 bestimmte Dinge zu behandeln. Und vor allem auch so angelegt, dass nach Möglichkeit
2383 kontroversielle Standpunkte heraus kommen.

2384

2385 I: Und wie haben Sie diese Arbeitsaufträge formuliert, mit W-Fragen oder mit Operatoren?

2386

2387 IP: ((lange Pause)) Ahm, eigentlich immer mit handlungsanweisenden Wörtern. Wie die Operatoren
2388 dann vor, weiß ich nicht, fünfzehn Jahren ein bisschen in die Literatur gekommen sind, habe ich mich
2389 dann einfach gespielt, habe mit einem Operator angefangen und hinten drei W-Fragen dran gehängt.
2390 ((lacht)).

2391

2392 I: ((lacht)) Wie viele Prozent Ihrer Unterrichtszeit haben sie ca. auf die Quellenbearbeitung
2393 verwendet. Jetzt haben Sie eh schon gesagt, Sie sind eigentlich jede Stunde von einer Quelle
2394 ausgegangen.

2395

2396 IP: Mhm ((macht bejahendes Geräusch)) ((lange Pause)) Wie viel Zeit. ((Pause)) Das war komplett
2397 unterschiedlich. Wenn ich das so grob mache. Fünf bis zwanzig Minuten.

2398

2399 I: Von jeder Stunde aber.

2400

2401 IP: Ja.

2402

2403 I: Und woher hatten Sie die Quellen üblicherweise?

2404

2405 IP: ((lange Pause)) Also ich hab dann Standardquellen gehabt, natürlich auch, da ich selbst an einem
2406 Schulbuch mitgeschrieben habe und das verwendet habe im Unterricht, die Quellen aus dem
2407 Schulbuch genommen. Und dann war es im Großen und Ganzen eigentlich zufallsabhängig. Man
2408 könnte es eleganter ausdrücken: Papierkorbmethode von Popper. Man sucht sich was zusammen,
2409 dann hat man einen Papierkorb voll, den lehrt man aus und sagt: „Ok, was kann ich jetzt davon
2410 wirklich nehmen.“ ((lacht)) Oder was ist spannend. Und das hat sich, auch wenn es gleiche Jahrgänge
2411 waren, von Jahr zu Jahr zu siebzig bis achtzig Prozent vom Vorjahr unterschieden. Manchmal bin ich
2412 dann auch nach fünf Jahren wieder auf was Altes zurückgekommen. Ja, weil mir das irgendwo wieder
2413 beim Lesen untergekommen ist und ich mir gedacht hab: „Ah, der Aspekt wär eigentlich interessant,
2414 den habe ich vor fünf Jahren nicht beachtet. Das könnten wir jetzt machen.“

2415

2416 I: Das heißt, sie haben dann wahrscheinlich auch auf eine Vielfalt der eingesetzten Quellen geachtet?

2417

2418 IP: ((Pause)) Ja, wobei natürlich Textquellen das Einfachste sind. Bildquellen ((Pause)) habe ich vor
2419 allem dann eingesetzt, seit wir in der Schule, ja so Mitte der neunziger Jahre, Beamer gekriegt haben.
2420 Dann ging das mit Bildern viel einfacher. Und jetzt haben wir seit zehn Jahren an der Schule in jeder
2421 Klasse einen PC mit Beamer gehabt, da war das dann überhaupt kein Problem mehr. Stick rein
2422 stecken und // Früher waren natürlich Bilder, Filme von der technischen Vorbereitung her ein
2423 bisschen aufwendig. Aber in dem Moment wo das war, habe ich Texte zu Gunsten von anderen
2424 Sachen reduziert. Ich habe Ihnen dann auch zum Teil Folien aus den Vorlesungen gezeigt.

2425

2426 I: OK. Das heißt sie haben da auch verbunden Uni und Schule, sie haben das parallel verwendet.

2427

2428 IP: Mhm ((macht bejahendes Geräusch)) Mein Ehrgeiz war eigentlich immer der, meine Schüler
2429 müssen besser sein als die Meisten im FAP. War nicht so schwer zu erreichen ((lacht)).

2430

2431 I: ((lacht)) Würden Sie Ihren Unterricht jetzt gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

2432

2433 IP: Nein, ich habe mich nicht nur an den Kompetenzen orientiert sondern ich habe wirklich versucht
2434 Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fordern. Natürlich auch über, ((Pause)) das ist natürlich auch in die
2435 Notengebung eingeflossen und ohne Selbstständigkeit und Eigenständigkeit gab's wirklich keine
2436 Zweier und Einser. Hat mich nicht bei allen Schülern besonders beliebt gemacht.

2437

2438 I: Verständlich ((lacht)). Haben Sie eine kompetenzorientierte Jahresplanung erstellt?

2439

2440 IP: Glaube nicht, ich fange mit dem Begriff nichts an.

2441

2442 I: Wie bewerten Sie die Zurverfügungstellung von Materialien und die Kommunikation hinsichtlich
2443 des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts seitens des BMBF und des Bifie?

2444

2445 IP: ((lange Pause)) Ich kenne vom Bifie keine Geschichtsmaterialien.

2446

2447 I: Ich auch nicht. ((lacht))

2448

2449 IP: ((lacht)). Welches Ministerium BM?

2450

2451 I: BMBF. Das jetzige Unterrichtsministerium.

2452

2453 IP: Ja. Die haben natürlich Materialien auch zur Verfügung gestellt. Die habe ich natürlich verwendet,
2454 bevor sie veröffentlicht wurden, weil viele der Materialien habe ich gemacht. ((lacht))

2455

2456 I: Das heißt aber, wenn sie jetzt sagen vom Bifie kennen Sie nichts, glauben Sie dass es ausreichend
2457 ist für Lehrpersonen, die jetzt nicht in der Weiterbildung tätig sind?

2458

2459 IP: Ja. ((Pause)) Wenn man sich als Lehrender nicht im Stande ist, Materialien selber zu beschaffen,
2460 ((Pause)) hat man eigentlich den Beruf verfehlt.

2461

2462 I: Haben Sie in der Schule ein kompetenzorientiertes Schulbuch?

2463

2464 IP: Nein.

2465

2466 I: Kennen Sie kompetenzorientierte Schulbücher und wenn ja, wie bewerten Sie sie?

2467

2468 IP: Es gibt kein einziges wirklich, kein einziges Schulbuch in Österreich, das Kompetenzen fördert. Die
2469 meisten haben traditionelle Schulbücher mit sehr autorenlastigen Texten, seit Ende der neunziger
2470 Jahre mit immer mehr Quellen und Bildern bereichert. Und die Kompetenzen kommen eigentlich fast
2471 ausschließlich in den Arbeitsaufgaben vor. Es gibt kaum Bücher, die multiperspektiv arbeiten. Ganz
2472 ganz selten, wo zwei Perspektiven nebeneinander gestellt werden. Mehr als zwei sind es fast
2473 grundlegend nicht. Wirklich auf Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist eigentlich kein einziges
2474 Schulbuch bis jetzt geschrieben.

2475

2476 I: Ja die Frage ist dann bei Ihnen fast überflüssig aber ich frage sie trotzdem, wie gut informiert fühlen
2477 sie sich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des kompetenzorientierten
2478 Geschichtsunterrichts?

2479

2480 IP: Ganz gut, ja. ((lacht))

2481

2482 I: Wie bewerten Sie das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu dem Thema?

2483

2484 IP: Ja, wenn jemand bereit ist, sich damit auseinanderzusetzen, gibt es ausreichend Gelegenheit. Für
2485 diejenigen, die nicht bereit sind, außer jetzt in der AHS, für die Matura kommen alle in die
2486 Veranstaltungen und wollen letzten Endes alle wissen, ob ihre Maturafragen, die sie haben, eh gut
2487 sind oder sie brauchen jetzt da und da und da noch irgendeine Frage. Sind aber alles alt hergebrachte
2488 Faktenabfragen, die mit Operatoren versehen werden. Es heißt dann halt nicht mehr: „Was weißt du
2489 über“ sondern ((lange Pause))

2490

2491 I: „Beschreibe, wie“ ((lacht))

2492

2493 IP: Ja ((lacht)).

2494

2495 I: Dann gleich zur Matura: Was denken Sie über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und
2496 Diplomprüfung?

2497

2498 IP: ((lange Pause)) Also ich halte es grundsätzlich einmal für ganz, ganz dringend notwendig hier den
2499 Output, also von der Output-Seite her, irgendetwas zu tun, um den Wildwuchs, den es bis jetzt bei
2500 der Matura gegeben hat irgendwie in den Griff zu kriegen. Das war so völlig beliebig, was bei der
2501 Matura gefragt wurde. Und das war nichts anderes als die Abfrage des Unterrichts und in vielen
2502 Fällen nicht einmal das. Sondern es ist die Matura in der Vorbereitungszeit von der Matura
2503 besprochen worden und hat mit dem Unterricht selber relativ wenig zu tun gehabt. Also ich habe
2504 selber einmal eine, das erste Mal in der HAK eine Matura evaluiert und wir haben vierhundertsechzig
2505 Maturaufgaben gehabt, also eine ziemlich vollständige Sammlung. Und es hat eine einzige Aufgabe
2506 gegeben, die allen formalen Kriterien entsprochen hat.

2507

2508 I: Wann war das?

2509

2510 IP: Das war zweitausendsieben.

2511

2512 I: Und haben Sie das veröffentlicht oder war das intern?

2513

2514 IP: Das war eine interne Untersuchung. Lars Keller hat etwas veröffentlicht dazu, Christoph
2515 Kühberger hat etwas veröffentlicht dazu. Die waren mit dabei in der Gruppe. Und ja. Aber ansonsten,
2516 ja die Empfehlungen hat man veröffentlicht dazu übers Ministerium. Eine Check-Liste was man alles
2517 tun könnte, ein Kochrezept. Es hat sich ein bisschen was geändert. Aber grundsätzlich sind wir noch
2518 immer bei der Faktenabfrage

2519

2520 I: Wie sehen Sie den Zeitpunkt der Einführung. Vielleicht auch im Hinblick auf die Vorbereitung der
2521 Lehrkräfte und Schüler?

2522

2523 IP: Also ich glaube viel mehr vorbereiten hätte man nicht können. Es war ohnehin zehn Jahre zu spät.
2524 Mittlerweile steht Kompetenz, also auf Kompetenzen zielender Unterricht steht unter ziemlich heftige
2525 Kritik. Weil es in vielen Fällen viel zu elaboriert ist für eine Schule, für einen Fächerkanon von zehn bis

2526 fünfzehn Fächern. Wenn das jeder Gegenstand so verlangt, wie man es in Geschichte eigentlich
2527 machen sollte, bräuchte man keine Ganztageschule sondern // ((lange Pause))

2528

2529 I: darüber hinaus.

2530

2531 IP: Viel mehr Zeit, ja. Also es ist über weite Strecken viel zu elaboriert.

2532

2533 I: Wie bewerten Sie die Informationen seitens des Ministeriums und des Bifie zur neuen
2534 Reifeprüfung?

2535

2536 IP: Würde das Ministerium verbindliche Vorgaben machen, wäre es an sich gut. Es gibt einen Reader
2537 für die AHS im Moment, der in jedem Bundesland nach Lust und Laune, nehme ich einmal an, dass
2538 dort Landesschulinspektorinnen und –inspektoren unterschiedlich interpretiert wird. Das Bifie hat zu
2539 Geschichte, ((Pause)) ist mir nichts bekannt, dass die auch etwas gemacht haben.

2540

2541 I: Um gleich bei der Reifeprüfung zu bleiben: Es gibt eine aktuelle Studie im AHS-Bereich von Philipp
2542 Mitnik. Ich weiß nicht ob Sie sie kennen. Der hat sich dort die Maturafragen angeschaut. Da ist
2543 eigentlich flächendeckend raus gekommen, dass nicht kompetenzorientiert geprüft wird, dass
2544 hauptsächlich Reproduktion verlangt wird, keine eigenständigen geistigen Leistungen, Operatoren
2545 falsch verwendet werden, Bilder hauptsächlich zur Illustration und solche Dinge. Glauben Sie dass
2546 man das auf den BHS-Bereich umlegen kann?

2547

2548 IP: Sicher ja. Also das weiß ich selber.

2549

2550 I: Ja, durch Ihre Evaluation.

2551

2552 IP: Ja, es hat sich nachher ein **bisschen** was gebessert. Aber man erreicht mit solchen Dingen ohnehin
2553 immer nur die, die sich dann selber in dem was sie tun eigentlich bestärkt fühlen und sagen: „Ja, das

2554 habe ich eigentlich zu neunzig Prozent eh schon immer so gemacht oder das sind meine Ideen.“ Die
2555 Anderen, so lange sie nicht wirklich explizit dazu gezwungen werden, sich damit zu befassen, und die
2556 Möglichkeit gibt es rechtlich fast nicht, oder werden nicht durchgeführt, passiert das einfach nicht.
2557 Und ich meine das ist das alte Spielchen, das an den Schulen passiert: Die Leute im Ministerium
2558 sagen: „Die Lehrer sind schlecht und haben das nicht verstanden und haben sich nicht informiert.“
2559 Die Gegenfrage von meiner Warte aus, also von Lehrerseite war: „Und was ist mit den Schulleitern
2560 und den Vorsitzenden, wieso lassen die diese Fragen zu? Wieso kommen die nicht zu
2561 Vorkonferenzen und sagen klipp und klar was zu tun ist? Wieso passiert das nicht von Seiten der
2562 Schulaufsicht her.“ Das ist dann die Pattsituation, bei der man sagt: „OK. Gut ja, wir werden unsere
2563 Vorsitzenden informieren und sie informieren weiter die Lehrer.“ Gut. Jeder macht weiter was er
2564 will. Und die Diskussionen führe ich seit zwanzig Jahren. Da geht es halt nur um Schuldzuweisung
2565 aber es ändert sich nichts.

2566

2567 I: Da haben Sie eigentlich eh schon die letzte Frage auch beantwortet aber vielleicht wollen Sie etwas
2568 ergänzen. Wo sehen Sie die Ursachen dafür, dass nicht kompetenzorientiert geprüft und demnach
2569 wahrscheinlich auch nicht unterrichtet wird?

2570

2571 IP: Also erstens einmal, das sollte, den Punkt müsste man wirklich einmal sehr, sehr ernst nehmen.
2572 Wenn man auf eine Ebene der Sachanalyse geht, dass ((Pause)) Unterricht der also auf die im
2573 Moment gängigen Kompetenzmodelle geht und wir haben ja in Österreich eigentlich nur das FUER-
2574 Modell wirklich durchgesetzt. Dass das **verdammt** hohe Anforderungen stellt, die wirklich **sehr**
2575 **schwer** zu erfüllen sind. Das ist die eine Sache. Die zweite Sache ist die, dass von Lehrerseite, es über
2576 weite Strecken abgelehnt wird, wobei da wahrscheinlich durchaus eine Wechselwirkung da ist. Und
2577 das ist jetzt wirklich das Versäumnis der Geschichtsdidaktik in Österreich insgesamt. Die Entwicklung
2578 der letzten dreißig Jahre, die mehr oder weniger zum Konstruktivismus dann hingeführt hat, dass die
2579 ganz selten oder oft nur zufällig wirklich kommuniziert wurde. Und das hängt auch damit zusammen,
2580 ja, ((Pause)) dass in Österreich zwei fixe Planstellen der Geschichtsdidaktik in Wien und in Salzburg//
2581 Witziger Weise sind beide mit Menschen besetzt, mit Professoren besetzt, die die
2582 Kompetenzmodelle, ((Pause)) ich möchte nicht sagen komplett ablehnen, aber ihnen sehr distanziert
2583 gegenüber stehen. Und von da ausgehend zu erwarten, dass sich jetzt alles ändert, ist ein bisschen
2584 problematisch. Alois Ecker in Wien ist kein besonderer Anhänger der Kompetenzmodelle, schon gar
2585 nicht des FUER-Modells und Thomas Hellmuth in Salzburg, also der Reinhard Krammer früher hat das
2586 gemacht. Bis er irgendwann aufgehört hat und gesagt hat, er geht in keine Lehrerfortbildungen

2587 mehr. Aber das ist gesundheitsbedingt gewesen. Und jetzt der Thomas Hellmuth ((Pause)) ist auch
2588 kein Fan von Kompetenzmodellen. Der Weninger in Graz ((Pause)) ist noch am ehesten drauf, aber
2589 der ist einfach, ((Pause)) nicht durchsetzungsfähig und fachlich nicht so gut. Vielleicht die Irmgard
2590 Plattner in Innsbruck, die wirklich auf Kompetenzen schaut. Die hat so auch noch keine (?) auf der
2591 Uni .Die ist auf der PH und auf der Uni nur Lehrbeauftragte.

2592

2593 I: Das heißt Sie sehen da schon von Uni von der Geschichtsdidaktik her ein Problem.

2594

2595 IP: **Ja** ganz sicher.

2596

2597 I: Gut, dankeschön.

2598

2599 11.1.10. Transkript Interview 10

2600

2601 I: Danke, dass du dir Zeit genommen hast, vor allem entsprechend der Umstände. ((lacht))

2602

2603 IP: Gerne. ((lacht))

2604

2605 I: Ja es geht heute um Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht, es dauert ca. 15-20 Minuten.

2606 Es wird aufgenommen das Interview. Die Aufnahme wird gelöscht, wird nicht beigelegt. Es ist

2607 anonym, das ist klar. Es gibt keine Hinweise auf deinen Schulstandort oder Ähnliches.

2608

2609 IP: OK.

2610

2611 I: Zu Beginn ein paar Fragen zu deiner Person. Wie viele Dienstjahre hast du schon absolviert?

2612

2613 IP: Das, also jetzt bin ich im vierten Dienstjahr. Also drei absolviert.

2614

2615 I: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen besuchst du durchschnittlich für Geschichte pro Jahr?

2616

2617 IP: Unterschiedlich. Letztes Jahr habe ich eine besucht, wobei eine Zweite, die ich besuchen wollte

2618 abgesagt wurde. ((Pause)) Und im Jahr davor war es eigentlich so ((Pause)) dass es, dass ich für drei

2619 Lehrveranstaltungen angemeldet war, die ziemlich nahe beieinander waren und ich dann leider krank

2620 war bzw. eine sich mit der Abendschule überschneiden hatte und ich die eine dann absagen musste,

2621 deshalb in dem Jahr gar keine. Letztes Jahr war's eine, die war aber dafür zweitägig. Dieses Schuljahr

2622 bin ich für drei angemeldet, die sind aber erst, also.

2623

2624 I: Bist du außer an der Schule noch an anderen Institutionen beschäftigt?

2625

2626 IP: Im Moment nicht.

2627

2628 I: Und nachdem du erst drei Jahre hast, hast du wahrscheinlich auch nicht die Ausbildung zur
2629 Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer?

2630

2631 IP: Nein.

2632

2633 I: Hast du außer deiner Lehrtätigkeit noch andere Aufgaben an der Schule?

2634

2635 IP: Ja, also. Bis jetzt haben wir bei unserer Schule immer ((Pause)) bei Konferenzen immer so
2636 Buffetorganisationen gehabt, je nach Geburtstagskindern und da war ich, wurde ich letztes Jahr
2637 zuständig für die Organisation für die Hauptkonferenz. Allerdings wissen wir nicht, ob das so bleibt,
2638 weil sich alles geändert hat. Und ich ((Pause)) es ist wahrscheinlich auch zu standortverratend
2639 ((lacht)) nein, ich war auch beteiligt an der Schule bei dem ((Pause)) Entrepreneurship-Zertifikat und
2640 sonst habe ich ((Pause)) nichts inne ((lacht))

2641

2642 I: Dann gehen wir eigentlich auch schon direkt in den Unterricht, bitte beschreibe mir so eine
2643 durchschnittliche Unterrichtsstunde, wie du sie in Geschichte gestaltest.

2644

2645 IP: ((Pause)) Was bei mir ist, also ich kann mich darauf verlassen, dass die Schüler, wenn ich sage:
2646 „Das Kapitel ist durchzulesen.“, damit man dann wirklich damit arbeiten kann. Das macht der
2647 Großteil auch. Darauf verlass ich mich auch und es funktioniert. Ich erstelle immer begleitend zum
2648 Buch eine Power-Point-Präsentation, wo dann auch die wichtigsten Schlagwörter drauf stehen, eben
2649 begleitend zum Buch. Ich fange dann immer meistens an kurz eben das Kapitel von Anfang an noch
2650 mal aufzurollen und kurz die Schlagworte und frage auch immer ob jemandem etwas dazu einfällt
2651 oder ob jemand etwas dazu erklären kann. Das geht dann sehr oft in so Dynamiken über, wo Schüler
2652 gleich quasi eine Art Kurzreferat aus dem Stehgreif halten, weil halt jeden was anders da interessiert
2653 und so kommt es halt durchaus dazu, dass vier bis fünf Schüler zu vier bis fünf Schlagwörtern immer
2654 was dazu erzählen können, das heißt, auch die, die es nicht gelesen hätten auch noch mal da das von
2655 wem anderen zusammengefasst hören. Was ich auch mache ist, ich mach einen Fragenkatalog, wo

2656 ich aber laufend, also ich hab immer jede Woche quasi eine Einheit, Fragen gebe, entweder für eine
2657 Woche oder auch für das ganze Kapitel, auch wenn es drei bis vier Wochen dauert das zu machen,
2658 weil ich eben nichts davon halte, wie es viele machen, den Fragenkatalog und dann gebe ich eine
2659 Woche vorm Test fünfzig Fragen her, die arbeitet dann auch niemand mehr aus. Und ich akzeptiere
2660 auch, dass sie mir das schicken. Und ich schaue das auch an, was mir die Schüler, also Studierenden
2661 schicken. Und das wird auch, oder wenn Fragen sind besprechen wir das auch in der Stunde und je
2662 nach Thema kann es auch sein, dass man eine kurze Animation oder ein kurzes Video herzeigt.
2663 Allerdings bei mir immer nie länger als zwei drei Minuten, weil einfach keine Zeit ist, weil ich mit
2664 quasi ((Pause)) mit einer anwesenheitspflichtigen Stunde, also das ist eine Fernschule, das heißt sie
2665 müssen auch daheim eben lesen, das heißt die müssen wirklich, also sie haben eine Stunde im
2666 Semester Anwesenheit. Und in dieser einen Stunde müsste ich die komplette Zeitgeschichte vom
2667 Ersten Weltkrieg bis heute machen. Ahm ((Pause)) bis jetzt sind wir ganz gut unterwegs, und das mit
2668 den Präsentationen hilft eben auch sehr, weil sie dadurch eben schon einen kleinen Leitfaden haben
2669 und wirklich es ist meistens jetzt auch sehr viel Diskussion und Erzählen und was man auch in den
2670 Nachrichten gelesen hat und wenn ich zum Beispiel sehe, da ist gerade etwas aktuelles dazu in den
2671 Nachrichten frage ich auch immer, ob jemand etwas in den Nachrichten gehört hat und es meldet
2672 sich tatsächlich meistens eine Person, die in die Richtung irgendetwas gelesen hat. Oder irgendetwas
2673 anderes, was aber auch geschichtlich relevant ist, was man dann eben auch aktuell besprechen kann.

2674

2675 I: Das heißt, die Schüler müssen einfach auch schultypenbedingt sehr viel selbstständig arbeiten.

2676

2677 IP: Ja. Also ich meine, das wird jetzt zu genau sein. Aber in dem Fall ist es wirklich genau fünfzig
2678 Prozent. Also eigentlich hätten sie in dem Semester zwei Wochenstunden, aber die Fernschule hat
2679 eine Stunde Anwesenheitspflicht und fünfzig Prozent Selbststudium. Und wie gesagt deshalb gehe
2680 ich auch wirklich davon aus und die meisten lesen es auch und melden sich zu Wort. Aber ich müsste
2681 sowieso davon ausgehen, dass sie es machen, aber sie machen es ((lacht)).

2682

2683 I: Und diese Arbeitsaufträge, also Fragen, die du ihnen da gibst, welcher Art sind die? Sind das rein
2684 inhaltliche Dinge, die sie aus dem Buch irgendwie rekonstruieren und gibt's da was anderes auch?

2685

2686 IP: Also was ich gemacht hab ist, da ich hauptsächlich mit dem Buch arbeite, dass es immer gibt die
2687 Möglichkeit, die Einzelne nutzen, ich gebe jede Woche immer als freiwillige Aufgabe dazu, dass sie
2688 eine Text- oder Bildquelle aus dem Buch// Weil im Buch sind sehr viele Quellen teilweise sehr kurz
2689 abgedruckt. Also in der ersten Stunde habe ich, obwohl es nicht zum Stoff gehört, auch
2690 Quellenkunde gemacht. Und wie gehe ich mit Quellen um und wie hinterfrage ich Quellen. Und sie
2691 können eigentlich immer eine Quelle, wenn sie etwas interessiert interpretieren und mir schicken,
2692 das zählt dann auch zur Mitarbeit und das zähle ich bei der Note dazu. Bzw. gibt es zusätzlich zu dem
2693 Fragenkatalog, also ich habe bisher// Zwei Mal waren im Buch so Kapitel wo stand: „Exkurs.“ Und es
2694 war ein **Beispiel** für etwas, dann zwischen zwei und fünf Seiten, dass ich gesagt habe: „Das
2695 ausarbeiten und auf einer Seite zusammenfassen.“ Damit man weiß, sie haben sich damit beschäftigt
2696 und auch das zählt zur Note. Das heißt die Möglichkeit gibt's auch. Zu aktuellen Themen, weil es kam
2697 eben auch der Wunsch, dass man auch Aktuelles macht, weil eh immer in den Medien bestimmte
2698 Länder, bestimmte Krisen, manche Dinge kommen immer wieder. Und dazu habe ich auch gesagt, da
2699 kann gerne auch kann ein Referat dazu sein, was wir vorher ausmachen, Präsentation, wie auch
2700 immer man es jetzt nennen will. Und weil, wenn sie sagen, dass ist ihr persönliches Interesse und sie
2701 haben sich damit auseinandergesetzt, können sie das gerne auch der Klasse so erzählen und auch das
2702 zählt dann zur Note. Also es ist nicht einfach, wir lesen und lernen aus dem Buch, sondern ich schau
2703 halt, dass Dinge verknüpft werden. Und auch beim Fragenkatalog: Am Anfang waren es eher einfache
2704 Fragen, wie "Erkläre das" oder „Erläutere das“ oder „Welche Ursachen führten zum Ersten
2705 Weltkrieg?“ zum Beispiel, die dann immer weiter sich entwickelt haben. Also jetzt bin ich soweit, da
2706 ist ein Kapitel mit der Neuordnung Europas nach dem Zweiten Weltkrieg und Zeitgeschichte weltweit
2707 über sämtliche Länder, wo ich gesagt hab, also beim Fragekatalog ich hab fünf, sechs Länder
2708 angegeben und ich hab gesagt, man soll kurz erklären können bei zwei von denen, also man kann
2709 sich aussuchen welche zwei, wie da einfach der Verlauf war von damals bis heute oder welche Folgen
2710 die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs hatten, die bis heute spürbar sind in diesen Regionen. Also wo
2711 sie auch das Wissen ein bisschen verknüpfen können und dürfen, einfach damit nicht nur diese
2712 Auswendiglernerei. Und ich hab ihnen auch gesagt: „Ich möchte kurze bündige Antworten,
2713 Stichwörter bzw. bei längeren Fragen ein paar Sätze.“ Weil ich halte auch nichts davon, dass sie
2714 Tabellen mit Jahreszahlen da auswendig lernen. Und auch verbindende Fragen wie eben, dass man
2715 darstellen soll den Unterschied zum Beispiel der Rolle der Frau, also die einzelnen// Also in der HAK-
2716 Klasse war das damals, da haben wir beim Test am Ende vom Schuljahr, da haben sie mir erklären
2717 müssen, wie sich die Rolle der Frau weiterentwickelt hat von der Antike bis heute, wie das in den
2718 einzelnen Epochen, was da, also auch das man die Epochen verbindet, einzelne Themen. Und ich
2719 halte halt wirklich nichts von diesem Auswendiglernen. Und die meisten versuchen aber gerade nur

2720 mit dem durchzukommen, auch in den anderen Gegenständen. Also auf Punkt und Beistrich
2721 auswendig gelernt aus dem Buch.

2722

2723 I: Wie formulierst du dann diese Fragen üblicherweise mit Operatoren oder mit W-Fragen?

2724

2725 IP: Meistens mit Operatoren. ((Pause)) Also es passiert schon, dass zwischendurch einmal was
2726 anderes steht, aber ich versuche die Operatoren immer zu verwenden.

2727

2728 I: Ok. Jetzt hast du schon gesagt, sie können freiwillig Quellen interpretieren? Machst du in der
2729 Unterrichtszeit auch Quellenkunde?

2730

2731 IP: Also ich hab es in der ersten Stunde, haben wir es gemacht einmal ganz allgemein. Also die Arten
2732 von Quellen und dann die Quellenkritik. Und was ich immer gerne mache, ganz kurz, in dem Fall
2733 wirklich kürzestens, weil keine Zeit war, auch Quellenmanipulation, vor allem Bildquellen, im
2734 heutigen Medienzeitalter, wie einfach das ist, Bildquellen zu manipulieren. Im Unterricht ist jetzt
2735 eigentlich recht wenig Zeit aber manchmal lese ich oder lasse ich vorlesen eine bestimmte Quelle
2736 und man bespricht die auch kurz. Muss aber zugeben, dass das **sehr wenig** ist, es machen auch sehr
2737 Wenige Gebrauch von dem Angebot die Quellen selber zu interpretieren. Jetzt kommen wir wieder
2738 zu Bereichen, wo es einfacher ist einfach ein Bild aus der Zeitung hinzuknallen über den Projektor
2739 und sie sprechen zu lassen. Und ich finde eben auch diese Quellen irrsinnig wichtig. Deswegen habe
2740 ich auch gesagt, auch wenn es absolut nicht im Lehrplan vorgesehen ist, und wenn ich es in fünfzehn
2741 Minuten schnell zusammenfasse, runterbete und ihnen dann die Präsentation online stelle, ja das
2742 gehört dazu. Ich kann nicht, weil das ist vom Plan total durcheinander alles. Also die fangen mit
2743 Zeitgeschichte wirklich an. Also das Buch von der Handelsschule, wo ja auch nur Zeitgeschichte ist.
2744 Und ich denke mir ich kann nicht // Ich kann nicht mit den Folgen vom ersten Weltkrieg anfangen.
2745 Also ich habe sowohl die Quellenkritik als auch die Epochen, was ist Geschichte und den ersten
2746 Weltkrieg zusätzlich gemacht, weil ich finde das unmöglich mit den Konsequenzen von was zu
2747 beginnen ohne das Ereignis selbst zu erwähnen. Und auch das mit den Quellen, weil das hat mich
2748 einfach gestört, dass das nicht vorgesehen ist in dem Fall, weil ich finde das muss ein. Man kann es
2749 aber auch so immer wieder verwenden, weil zum Beispiel bestimmte Bücher immer, Bilder im Buch
2750 auch vorkommen, die relativ bekannt sind oder eine Seite war mit Wahlplakaten, da haben wir auch,

2751 da haben wir zum Beispiel mehr mit Quellen gearbeitet. Auch mit aktuellen, wobei wir haben Gott
2752 sei Dank Internet und Beamer und alles vorhanden.

2753

2754 I: Wie viel Prozent der Unterrichtszeit ungefähr benützt du Quellen also machst du Quellen mit
2755 ihnen?

2756

2757 IP: ((Pause)) Das ist wirklich jede Stunde anders, aber es gibt schon Stunden, wo wir ((Pause)) sicher
2758 zwanzig, dreißig Minuten im Internet unterschiedliche Dokumente und Bilder anschauen. Bzw. eine
2759 Schülerin hat nämlich, die war nämlich letztes Jahr in einem Konzentrationslager in Auschwitz und
2760 hat dort auch Fotos gemacht und hat eben gefragt, ob sie das herzeigen darf. Und ich hatte auch
2761 noch von Sachsenhausen Fotos, also im tiefsten Winter, sodass man das eigentlich wirklich mal sieht
2762 wie schlimm// Da haben wir eigentlich sicher auch die Hälfte der Stunde wirklich so Material von
2763 diesen Orten angeschaut und dann im Internet Fotos von frühere Zeiten oder eben Dokumente oder
2764 von Museen, weil viele Museen haben einige Materialien auch online. Und dann gibt's sicher aber
2765 auch Stunden, wo vielleicht zwei Minuten ((Pause)) oder wo kurz eine Quelle vielleicht vorgelesen
2766 wird. Also ich könnte das durchschnittlich wirklich, gar nicht wirklich sagen. Es tut mir leid. ((lacht))

2767

2768 I: Macht nichts ((lacht)). Woher beziehst du dann die Quellen üblicherweise?

2769

2770 IP: Also entweder ich nehme mir was, also Textquellen hauptsächlich vom Buch. Oder ich weiß von
2771 früher, dass es zu einem bestimmten Thema gute Zitate gibt und dann suche ich, wenn ich etwas
2772 Gezieltes suche, suche ich eben gezielt im Internet danach. Und ich habe auch, ich habe einmal, das
2773 ist eigentlich lustig: Da ist so ein Artikel im facebook rumgegangen, der wirklich furchtbar war. Wo
2774 aber dann aber auch die Leute eben auch schon geschrieben haben, also geteilt wurde, wo stand:
2775 „Das gibt's ja nicht, dass die Leute so blöd sind.“ Und der war auch von einem Magazin, was meiner
2776 Ansicht nach meistens wirklich((Pause)) komplett daneben liegt mit seinen Artikeln und was einfach
2777 nur blöd und einfach nur auf Provokation aus ist. Und das habe ich zum Beispiel den Schülern, weil es
2778 eben alle Erwachsene sind, denen habe ich den Artikel gezeigt ohne irgendetwas dazu zu sagen. Und
2779 habe gemeint, was sie eben glauben, wo der her ist und zu welchem Zweck das geschrieben wurde.
2780 Also da haben wir zum Beispiel auch länger damit gearbeitet. Und das war aber auch, weil ich den
2781 zufällig im Internet gesehen habe. Und das war halt für mich auch ein wichtiges Beispiel für absolute

2782 Quellenkritik und Manipulation und Provokation. Manchmal, wie gesagt, sehe ich zufällig etwas und
2783 manchmal suche ich gezielt im Internet dann. Und ich hab// Manchmal schaue ich auch in ältere
2784 Schulbücher, ob da was anderes drinnen ist. Aber meistens orientiere ich mich am Buch, weil eh
2785 kaum bis nie Zeit für irgendetwas ist.

2786

2787 I: Achtest du dann auf eine Vielfalt der eingesetzten Quellen auch?

2788

2789 IP: Ich schaue schon, dass ich nicht immer dasselbe mach. Weil es ist im Buch, eh wie denn auch
2790 anders, es ist voll mit Bildern und Textquellen. Deshalb schadet es auch nicht, auch einmal mit
2791 Tonaufnahmen oder eben Videos kurz herzuzeigen. Also wir haben eine Stunde// Also eine Stunde
2792 ging// Also ich musste, ich hatte genau zwei Stunden, um den kompletten Nationalsozialismus und
2793 Zweiten Weltkrieg zu machen. ((lacht)) Und ich habe zum Beispiel einen Zeitungsartikel ausgeteilt
2794 über die Rhetorik von Hitler und hatte ein kurzes Video. Aber das ist sich halt nicht mehr
2795 ausgegangen, aber es wären zwei Minuten gewesen. Und das hab ich halt auch im Internet in
2796 diversen Mediatheken oder Archiven von ((Pause)) ARD, ZDF, Arte, wie auch immer gesucht. Man
2797 findet es ja auf youtube auch ohne Ende. Wobei ich da immer vorsichtig bin, weil man da sofort in
2798 den Kommentaren oder in den Usernamen, die es hochladen eigentlich sieht, dass das zu anderen
2799 Zwecken hochgeladen wurde. Und ich weise auch darauf hin zum Beispiel, wenn man sich
2800 irgendetwas anschauen will, weil man eben etwas drüber schreiben will für die Schule oder
2801 irgendetwas anderes, dass man immer drauf achten sollte ((Pause)) wer es hochgeladen hat und zu
2802 welchem Zweck. Und bei youtube ist es leider doch sehr oft auf den ersten Blick ersichtlich, dass da
2803 was Anderes dahinter steckt. Und da versuche ich die Dinge// Also bei den Erwachsenen ist es wieder
2804 etwas anderes, aber bei den Jugendlichen muss man ja nicht, die Dinge noch herzeigen, wo sie dann
2805 auf noch blödere Ideen vielleicht kommen und dann // Deshalb so bringe ich es auch den Schülern
2806 bei. Vorsicht bei allem.

2807

2808 I: Würdest du deinen Unterricht jetzt gesamt gesehen als kompetenzorientiert bewerten?

2809

2810 IP: ((lange Pause)) Vielleicht ((lacht)). Nein, also es ist teilweise schon sicher, also es gibt schon Tage,
2811 wenn die guten Schüler fehlen und es war vorher Schularbeit oder Wiederholung oder Prüfung und
2812 dann hängen halt alle da und dann kann es halt schon sein, dass eher eine sehr frontale Stunde ist

2813 mit eher Input. Und dann gibt's wieder Stunden, wo die Schüler aber auch nur gefordert sind und nur
2814 mitarbeiten und auf die Dinge von alleine drauf kommen und untereinander ausdiskutieren. Wo
2815 sicher viel mehr kompetenzorientiert da ist, als in anderen Stunden. Also ich glaube schon, dass ich
2816 auch darauf achte und es ist ja auch, wie gesagt dadurch, dass sie immer unterschiedliche Aufgaben
2817 haben und die Fragestellungen im Fragekatalog nicht immer dieselben drei Fragestellungen sind
2818 sondern wirklich unterschiedlich und auch Dinge verknüpfen und mitdenken und ab und zu auch
2819 selber was zusätzlich recherchieren, denke ich schon ((Pause)) dass das geht, als
2820 kompetenzorientiert. ((spricht in seinem sehr überlegenden, teilweise unsicheren Ton, schmunzelt))

2821

2822 I: Also das heißt, du machst das jetzt eigentlich an einer Vielfalt der Aufgabenstellungen und an der
2823 Aktivität der Schüler fest.

2824

2825 IP: ((schnauft)) Und schon auch an der Tatsache, also ich merk schon, wenn ich Ihnen ein Bild
2826 hinstrahle, dass sie durchaus in der Lage sind, das Gelernte anzuwenden und zu hinterfragen, zu
2827 interpretieren, Gedanken dazu aufzustellen und zu diskutieren. Also es ist, das Ganze zusammen,
2828 also. Also sie beweisen auch, dass sie in der Lage sind, die Dinge zu tun. ((schmunzelt)) Manche, also
2829 die drei die in der Ecke sitzen und nicht sprechen, ja.

2830

2831 I: Die sind eh überall. ((Lacht))

2832

2833 IP: Ja. ((lacht))

2834

2835 I: Erstellst du eine kompetenzorientierte Jahresplanung, wo du alle Kompetenz gleichermaßen
2836 berücksichtigst?

2837

2838 IP: Nein. Ich glaube ich müsste, aber es hat mir nicht mal im Unterrichtspraktikum in Geschichte hat
2839 niemand jemals ein Wort darüber verloren. Also ich wüsste auch gar nicht // Ich habe auch bis heute
2840 keine gesehen, also ich wüsste nicht, wie das ausschauen könnte.

2841

2842 I: Wie bewertest du die Zurverfügungstellung von Materialien und die Kommunikation zum
2843 kompetenzorientierten Geschichtsunterricht von Seiten des Ministeriums und des Bifie?

2844

2845 IP: ((lange Pause)) Nachdem ich bis jetzt // Also ich habe zwei Jahre keine Geschichtestunden gehabt.
2846 Also im Unterrichtspraktikum eigentlich kaum Dinge dort gesucht oder wäre auch nicht auf die Idee
2847 gekommen, dass es das gibt. Weil in Englisch heißt's ja immer: „Na da und da gibt's das alles und da
2848 kann man das haben.“ In Geschichte hätte ich glaube ich nicht einmal gehört: „Geh da hin und schau
2849 da nach.“ Ich bin auch von alleine nicht auf die Idee gekommen, muss ich zugeben. Also von dem her
2850 kann ich dazu eigentlich nichts sagen. Ich weiß nur, es gibt, ich habe in einem Seminar ((Pause))
2851 wurde eine CD beworben vom Ministerium, glaube ich ((sehr unsicherer Ton)) die eben Schulen
2852 kaufen konnten ((Pause)) oder gibt es eh noch, wo ich glaube sämtliche Sachen ((Pause)) Dokumente
2853 und Wahlwerbung und all diese möglichen Dinge drauf sind und die angeblich sehr brauchbar sein
2854 soll. Nur bräuchte man da auch einmal ein Wochenende oder eine Woche Zeit, dass man sich
2855 hinsetzt und das ganze Material durchschaut, damit man überhaupt sieht, was man davon
2856 verwenden könnte. Aber mehr als das weiß ich auch nicht. Also ((Pause)) falls es ein gutes Angebot
2857 gibt, dann kenn ich es nicht. Und wenn es kein Angebot gibt, kenne ich es wahrscheinlich deshalb
2858 nicht. ((lacht))

2859

2860 I: ((lacht)) Ok. Hast du ein kompetenzorientiertes Schulbuch.

2861

2862 IP: ((Pause)) ((blättert im Schulbuch)). Also rein theoretisch sage ich jetzt einmal, von dem was ich
2863 weiß ((Pause)) würde ich eigentlich schon glauben, dass es kompetenzorientiert sein **sollte**. ((spricht
2864 sehr langsam)) Wenn ich mir allerdings das Datum anschau, bin ich darüber nicht sicher.

2865

2866 I: OK. Von wann ist es?

2867

2868 IP: Also da steht. Die Erstauflage dürfte von 2004 sein. Also vor allem, wenn ich es vergleiche mit den
2869 Englischbüchern, den kompetenzorientierten, ist es eine andere Welt. Ich weiß auch nicht, ob das in
2870 Geschichte so üblich ist. Wie gesagt, ich hab das auf der Uni ((Pause)) weder gelernt noch gehört.
2871 Also nicht dass ich sagen könnte: „Hach ich hab da nicht aufgepasst.“ Sondern ((Pause)) Nein. Ja. Also
2872 in den Lehrveranstaltungen die man damals besuchen // Also in den **wenigen** Lehrveranstaltungen,

2873 die man damals besuchen musste, also damals, das ist ja noch gar nicht mal so lange her. Ich habe
2874 gehört, jetzt sind es eh schon ein bisschen mehr. Ahm, na nichts. Nichts in die Richtung. Und ich
2875 kenn's nur, also in Englisch, da sind auch immer wieder diese Checklisten, was man kann und was
2876 man erarbeiten kann und was man verstehen kann. Ich weiß nicht, ob das in Geschichte auch so
2877 gedacht ist. Also in dem Buch sind schon auch Arbeitsaufträge drin aber, ich muss sagen, die
2878 Arbeitsaufträge sind in der Form in der ich sie unterrichten muss absolut nicht drin. Eine
2879 Arbeitsaufgabe, wie zum Beispiel, da haben wir China, Kulturrevolution in China: „Woran könnte die
2880 Verweigerung der Vergangenheit liegen? Warum begnügt sich die KP mit der Beurteilung Maos durch
2881 Deng Xiao Ping. 70% gut, 30% schlecht.“ Wo ich mir denke ((Pause)) Ja, Hausübungen in Geschichte
2882 macht erstens keiner, zweitens im Unterricht kurz ansprechen geht vielleicht ((Pause)) aber die Zeit
2883 da nachzudenken, kann man den Schülern leider auch nicht geben, wenn man keine drei Minuten
2884 Zeit hat, um das zu machen. Und wenn man mich fragt, sind diese Aufgaben nicht
2885 kompetenzorientiert. Also ich verwende die Aufgaben in dem Buch auch kaum bis nie, weil die
2886 Meisten davon wirklich ((Pause)) ja, einfach irgendwelche Fragen sind. Und ich habe mir auch einmal
2887 das Lösungsbuch durchgelesen, weil es gibt ein Lehrerhandbuch. ((Pause)) Wo die Lösungen auch
2888 eigentlich// Also da wäre auch ich nicht drauf gekommen teilweise. ((interviewte Person bringt noch
2889 einige Beispiel)) Ich bastle mir lieber mein eigenen Fragen und Aufgaben dazu, aber. Ich glaube nicht.

2890

2891 I: Wie gut fühlst du dich über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des
2892 kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts informiert.

2893

2894 IP: Sind die rechtlichen Rahmenbedingungen anders als beim anderen Unterricht?

2895

2896 I: Naja, also mir geht's jetzt um die rechtliche Verankerung quasi. Also wieviel du da glaubst darüber
2897 zu wissen.

2898

2899 IP: Naja nachdem wir im Unterrichtspraktikum, sowie im Neulehrerseminar durchaus mehrere
2900 Stunden, Tage Seminar an Schulrecht hatten, was auch sehr interessant gestaltet war ((Pause))
2901 glaube ich schon, dass ich da einige Dinge weiß. Sowohl von Testlängen und Fragestellungen und die
2902 Minuten, die das im Schuljahr dauern darf. Und den Gegebenheiten ((Pause)) ja denke ich schon.
2903 Aber ob das jetzt, also ich nehme an, es müsste im kompetenzorientierten Unterrichts dasselbe sein,

2904 weil es gibt ja nur eine Leistungsbeurteilungsverordnung. Aber sonst, also pädagogisch
2905 kompetenzorientiert denke ich mir, ((Pause)) also ich habe an der Uni nichts darüber gehört, im
2906 Unterrichtspraktikum nichts darüber gehört, das ist schon schwieriger. In Englisch ist so viel davon
2907 da, dass es einem zum Hals raus hängt und man es nicht mehr hören kann. In Geschichte ist es eher
2908 das Gegenteil, hab ich das Gefühl. Oder zumindest gewesen, vielleicht ist es jetzt anders.

2909

2910 I: Wie bewertest du das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen zu diesem Thema?

2911

2912 IP: ((Pause)) Ich weiß nicht ob es eines gibt. ((lacht)) Die Suchfunktion der PH und KPH lässt Suchen
2913 nicht immer zu. Ich wollte eh heute noch einmal schauen, weil ja der letzte Anmeldetag ist im
2914 Moment. Nein also die Sachen, die ich in Geschichte besuchen wollte bis jetzt, waren so Sachen wie
2915 Grafics und Comics im Geschichteunterricht. Oder eben auch weiterführende Filmanalyse als
2916 Quellenkunde, weil ja Film nicht nur inhaltlich, sondern auch für die Zeit in der er geschaffen wurde
2917 als Quelle gesehen werden kann, was ja viele gar nicht bedenken. Also ich wäre da auch eher in die
2918 Richtung, also Quellen, eher gegangen. Bzw. hab Seminare besucht über ((Pause)) eben auch
2919 Darstellung von Geschichte im Film und solchen Dingen. ((Pause)) Und mit der
2920 Kompetenzorientierung. Es wäre mir bis jetzt glaube ich nicht wirklich aufgefallen. Oder natürlich
2921 wenn es nicht geht, weil man an dem Tag Unterricht hat. Also ich sag's wie's ist. Ich weiß schon, dass
2922 man Unterricht auch entfallen lassen könnte für Fortbildungen. Aber ich seh' nicht ein, dass ich
2923 permanent irgendetwas entfallen lasse für eine Lehrveranstaltung, wo ich mir denke, sie könnten
2924 sicher mehr anbieten. Das Problem ist ja, dass viele Leute das Wort Kompetenzorientierung nur
2925 schon hören und davon rennen. Und deshalb wahrscheinlich die Seminare auch nicht sehr gut
2926 besucht sind. Also es ist wahrscheinlich so ein kleiner Problemfall.

2927

2928 I: Was denkst du über die Einführung der kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im
2929 nächsten Jahr?

2930

2931 IP: Es ist fast ein bisschen abrupt, weil man so lange so wenig dazu gehabt hat und gehört hat. Und
2932 das muss man jetzt aber auf einmal machen und das ist ja, vielleicht geht's ja nur mir so aber // Also
2933 ich kenne Einige die// Gut manche// Es ist ja // Ich habe ja auch kaum, also wenige
2934 Geschichtestunden, aber es gibt sehr viele bei uns// Also ich habe einige Kollegen, die haben noch

2935 nie eine Geschichtestunde// Ich habe es ja nur bekommen, weil es in der Abendschule niemand
2936 wollte und keiner wegen einer Stunde hinfahren will und ich ja sowieso am Abend da bin und es mir
2937 egal ist. Und viele haben die Stunden nie unterrichtet und ich habe Kollegen die haben fünfzehn
2938 Jahre kein Geschichte unterrichtet. Die haben auch gesagt, also wenn sie jetzt eine Klasse kriegen
2939 würden und sie müssten das machen, sie wüssten auch nicht was sie tun. Also ich finde das gehört
2940 vielleicht ein bisschen besser aufbereitet. Also bei uns hat es jetzt geheißen, es gibt einen Treffpunkt,
2941 da wird ein Pool erstellt mit Quellen für die Matura und wer nicht dabei ist, darf nicht prüfen.
2942 ((Pause)) Ja, also keine Ahnung. Also es hat eh keiner Ahnung von irgendwas. Also das Gefühl habe
2943 ich aber // ((Pause))

2944

2945 I: Was denkst du über den Zeitpunkt der Einführung?

2946

2947 IP: Über den habe ich mir noch nie Gedanken gemacht. Aber ich denke es hätte// Natürlich war es
2948 wahrscheinlich eh schon die letzten Jahre einschleifend, also es ist immer mehr worden nur man hat
2949 es halt nicht wirklich mitgekriegt. Ich habe auch das Gefühl, Geschichte ist das Fach, wo es die Hälfte
2950 einfach nicht schert, wenn irgendetwas ist. Wo: „Ah da ist was? Wurscht, betrifft mich eh nicht, hab
2951 eh keine Stunden.“ Und das ist halt// Und ich habe jetzt jedes Schuljahr auch dieses schon wieder
2952 vierundzwanzig, fünfundzwanzig Unterrichtsstunden, von denen fast alle Englisch sind. Ich hätte auch
2953 die Zeit nicht gehabt mich damit auseinanderzusetzen, wenn es mich nicht betrifft und von dem her.
2954 Vielleicht passt er ja nur mir nicht.

2955

2956 I: Was denkst du über die Vorbereitung der Schüler auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung?

2957

2958 IP: Also ich denke, wenn man Klassen unterrichtet, die dort hingehen, setzt man sich sicher mehr
2959 damit auseinander und dann wird man das Gleiche haben wie in Englisch nämlich teaching to the
2960 test. Das man eben genau das einstudiert, was sie dann können sollen, was in Geschichte
2961 wahrscheinlich ähnlich sinnlos sein wird, wie in Englisch.

2962

2963 I: Wie bewertest du dann die Kommunikation und die Information zu diesem Thema seitens des
2964 Ministeriums und des Bifie?

2965

2966 IP: Da gibt's Kommunikation? Wir kriegen schon immer wieder regelmäßig E-Mails von unserer
2967 Fachleiterin. Aber dass da wirklich was anderes drinnen gestanden wäre außer: „Hier ein neuer
2968 Lehrplan. Bleibt so.“ Hätte ich nichts mitgekriegt.

2969

2970 I: Es gibt eine aktuelle Studie im AHS-Bereich von Philipp Mittnik. Der hat sich dort die
2971 Geschichtematuraufgabenstellungen angeschaut hinsichtlich Kompetenzorientierung. Raus
2972 gekommen ist, dass noch nicht kompetenzorientiert geprüft wird, demnach wahrscheinlich auch
2973 nicht unterrichtet. Glaubst du, dass das auf den BHS-Bereich umlegbar ist?

2974

2975 IP: Die kompetenzorientierte // der Unterricht?

2976

2977 I: Die Maturafragestellungen. Also da waren so Dinge wie, also es waren eigentlich hauptsächlich W-
2978 Fragen, wenn Operatoren eingesetzt dann sehr oft falsch. Wenn Quellen dabei waren dann meistens
2979 zur Illustration und nicht zum Bearbeiten.

2980

2981 IP: Ich kann mir vorstellen, dass das irrsinnig viel ausmacht, wer von den Prüfern, was von den
2982 Prüfenden oder Angabenerstellenden die Zweitfächer sind. Weil ich muss schon sagen, wäre mein
2983 Zweitfach nicht Englisch, wo ich seit Jahren nichts anders höre, als Deskriptoren, Operatoren und
2984 Kompetenzen, ((Pause)) wüsste ich wahrscheinlich auch nicht in dem Ausmaß, dass es die so gibt.
2985 Wenn mein Zweitfach ((Pause)) keine Ahnung, irgendein Fach wäre, wo nicht schon seit Jahren
2986 kompetenzorientiert auf die Zentralmatura eingedroschen wird, ja, hätte ich vielleicht auch keine
2987 Ahnung davon und würde diese Wenn-Fragen machen. Da ich durchaus von früher weiß und von
2988 vielen anderen Kollegen an den AHSn, doch auch viele Leute sind mit Geschichte/Philosophie oder
2989 Geschichte/Religion, Geschichte/Turnen, wie auch immer. Natürlich gibt es auch dort genug Leute
2990 mit Englisch/Geschichte, Deutsch/Geschichte, wie auch immer. Wobei in Deutsch ist es ja glaube ich,
2991 sowieso wieder anders, da weiß ich gar nicht ob die ähnliche Deskriptoren, Operatoren haben. Also
2992 ich kann mir schon vorstellen, dass das mit dem auch zusammenhängt und ob das jemand war, der
2993 schon länger im Schuldienst ist und das nur durch verpflichtende Fortbildungen einmal hören hat
2994 müssen, den es nicht interessiert. Oder ob das junge Kollegen waren ((Pause)) die wirklich, wenn sie
2995 das Wort Kompetenzorientierung hören sich schon die Ohren zuhalten, weil es irgendwo reicht, weil

2996 man es echt nicht mehr hören kann. Und da kann ich mir durchaus vorstellen, dass das eher
2997 mitmischt als AHS, BHS. Weil die Kollegen die ich kenne, die jüngeren an den AHSn sind genauso
2998 gedrillt auf die Operatoren und Deskriptoren ((Pause)) wie bei uns im BHS-Bereich und die Leute, die
2999 dort kurz vor der Pension stehen und sagen: „Naja bis die Zentralmatura da ist, habe ich eh keine
3000 mehr.“ Das interessiert sie nicht mehr, sie machen’s jetzt auch nicht. Ist halt immer die Frage, wer
3001 dann diese Angaben geschrieben hat, denke ich mir. Ich kann mir vorstellen, dass das sowohl an der
3002 AHS als auch an der BHS funktionieren kann mit der richtigen Ausbildung dazu. Nur wie gesagt,
3003 dieses: „Naja dann verpflichten wir halt alle dazu.“ Wenn es sie nicht interessiert und sie sagen, sie
3004 haben es jetzt dreißig Jahre anders gemacht, kann ich mir vorstellen, egal in welchem Bereich in
3005 welcher Schule, dass das eher das Problem ist.

3006

3007 I: Du hast zwar jetzt meine letzte Frage eigentlich eh schon indirekt beantwortet. Ich stell sie
3008 trotzdem, vielleicht willst du was ergänzen. Was ist deiner Meinung nach die Ursache dafür, dass laut
3009 dieser Studie offenbar größtenteils nicht kompetenzorientiert äh vor allem Geschichteunterricht
3010 stattfindet?

3011

3012 IP: Ich kann mir das eben so vorstellen, also ich seh’ es ja auch, ich war ja auch an einer anderen
3013 Schule im Unterrichtspraktikum, wo die ganzen Geschichtestunden die ganzen jungen Leute gehabt
3014 haben und wo es immer heißt, man kriegt // Also ich habe mein ganzes Studium gehört, dass ich zu
3015 Lebzeiten keine Geschichtestunden wahrscheinlich mehr kriegen werde, weil so viele Leute
3016 Geschichte studieren und es gibt so viele Geschichte und Geschichte, Geschichte, Geschichte und
3017 keine Stunden und vielleicht in zwanzig Jahren. Und ((Pause)) in der Schule war es halt so, die ganzen
3018 jungen Leute haben Geschichte bekommen. Die mussten dann sogar extra noch wen für Geschichte
3019 anheuern, weil sie niemanden mehr hatten, weil viele gesagt haben: „Ich habe jetzt zehn Jahre,
3020 fünfzehn Jahre nie Geschichte unterrichtet.“ Sie wollen sich nicht damit auseinander setzen, es ist
3021 jetzt alles anders, es muss alles neu sein, es soll doch bitte wer anderer machen. Und das dürfte aber
3022 auch ein Trend sein. Und es ist natürlich ein Unterschied, ob das jemand unterrichtet, der seit// Ich
3023 hab es ja selber gesehen bei manchen Menschen, die seit dreißig Jahren mit demselben Buch,
3024 denselben Kopien, wo noch teilweise Schilling draufsteht und Länderbezeichnungen, die es nicht
3025 mehr gibt und es ist aber kein Text über damals oder ein neuer quasi. ((lacht)) Na natürlich machen
3026 die das nicht kompetenzorientiert, natürlich, wenn sie sich die letzten zwanzig Jahre schon nicht
3027 geschert haben und mit den Materialien von vor dreißig Jahren immer noch in die Klasse gehen wird
3028 es niemanden wundern, dass die das nicht ändern. Aber jemand, der eh alles neu sich aufbauen muss

3029 wird sich wahrscheinlich eher an die neuen Vorgaben halten, als wie jemand, dem es komplett egal
3030 ist. Und natürlich, ich meine ich hab auch Kollegen. Die einen sagen: „Na, so lange hab ich das so
3031 unterrichtet. Und jetzt die paar Jahre. Ich mach eh nimma Matura, die paar Jahre is ma a no wurscht.
3032 Weil da tritt eh niemand an oder da geb' ich eh die Maturaklasse ab.“ Oder was auch immer. Und
3033 dann sind aber auch alte Kollegen, die sagen, ja sie machen jede Fortbildung, weil sie finden das
3034 wichtig, dass sie immer am Ball sind. Also man kann eh nie verallgemeinern. Aber ich glaube schon,
3035 dass das einer der Gründe ist, einfach vor allem weil ich mir denke, ich meine ich bin jetzt das vierte
3036 Jahr im Dienst und bei mir wurde das auf der Uni noch nicht gescheit unterrichtet. ((Pause)) Also
3037 irgendwie wundert's mich nicht. Natürlich kommt es auch auf der Uni immer darauf an, in wessen
3038 Lehrveranstaltung man geht, weil das ist ja dort das Gleiche. Die einen finden's wichtig, die anderen
3039 sagen es ist komplett uninteressant und deshalb unterrichten sie es nicht. Also. Ja.

3040

3041 I: Super, dankeschön.

11.2. Auswertungstabellen

Bei den Auswertungstabellen wurden für alle Formulierungen aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie aus Platzgründen immer nur Stichworte verwendet. Weiters sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass aus den gleichen Gründen die Binnen-I Variante zwecks gendergerechter Formulierung verwendet wurde, auch wenn in der restlichen Arbeit auf eine Benennung beider Geschlechter Wert gelegt wurde.

11.2.1 Auswertungstabelle Interview 1

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I1 Z13	Achtundzwanzig Jahre
K2: Fortbildungen	F2 I1 Z17 F3 I1 Z19-20	Besucht nicht viele Veranstaltungen, meist nur im Bereich Politische Bildung und ist sonst meist selbst Vortragende bzw. Vortragender;
K3: Andere Beschäftigungen	F4 I1 Z24 F5 I1 Z28	3 Seminare an der Universität Wien im Fach Deutsch, Bereich Fachdidaktik
K4: BetreuungslehrerIn	F6 I1 Z34 F7 I1 Z38 F8 I1 Z42-43 F9 I1 Z 43-44 F10 I1 Z 44-45 F11 I1 Z 46-47	Hat die Ausbildung; betreut StudentInnen aus drei Seminaren zum Pädagogischen Praktikum, 4 bzw. 8 Studierende pro Semester im Fachpraktikum, jedes Jahr eine/n Unterrichtspraktikanten/in und alle Studierenden aus den eigenen drei Seminaren, da auch dort alle unterrichten müssen;
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F12 I1 Z51 F13 I1 Z 52-53 F14 I1 Z54-55 F15 I1 Z56-57	BundesfachkoordinatorIn; Mitverantwortung für Bildungsstandards (11.-13. Schulstufe); Mitverantwortung für neue Lehrpläne in Deutsch für HAK, HAS, Aufbaulehrgang und Sonderformen; Mitverantwortung für die neue RDP;

Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F17 I1 Z 72-76 F18 I1 Z 76-78 F 25 I 1 Z 103-104	SchülerInnen arbeiten jede Stunde selbstständig (ca. die halbe Zeit einer Einheit); Unterricht ist immer dialogisch angelegt; SchülerInnen werden immer aktiviert;
K2: Art der Arbeitsaufträge	F20 I1 Z83	Anwendungsorientierte Arbeitsaufträge vor allem in Bezug auf Quellen
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F16 I1 Z70	Ausschließliche Verwendung von Operatoren
K4: Bearbeitung von Quellen	F19 I1 Z83 F21 I1 Z87	Es passiert sehr viel Quellenarbeit; auf eine Vielfalt der eingesetzten Quellen wird geachtet;
K5: Bezug von Quellen	F22 I1 Z93-95 F23 I1 Z97 F24 I1 Z98	Schulbücher aus dem deutschsprachigen Raum, Fachliteratur wie Vertrags-Ploetz, Material aus Dokumentationen
K6: Stundenablauf	F17 I1 Z 72-76 F18 I1 Z 76-78	Kurze Einführung (bei neuem Thema) durch die Lehrperson; Bearbeitung von Quellen durch die SchülerInnen; anschließend Besprechung im Plenum und Ertragssicherung durch Festhalten der Ergebnisse; anschließend Beschäftigung mit differentem Material zum gleichen Thema zwecks Multiperspektivität;
Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K1: Kompetenzorientierung ja	F25 I1 Z103-104	Unterricht wird stark kompetenzorientiert bewertet;

K5: Parameter zur Bemessung	F25 I1 Z103-104 F26 I1 Z109-110 F27 I1 Z112-113	Schüleraktivierung, Dialogisches Arbeiten, kompetenzorientierte Jahresplanung; Kompetenzraster, der erarbeitet wird und den die SchülerInnen auch kennen;
Variable 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F36 I1 Z147	Fühlt sich sehr gut informiert
K3: Positive Begründung	F36 I1 Z147	Aufgrund eigener Tätigkeit in diversen Arbeitsgruppen und beim Ministerium für Deutsch im Bereich Kompetenzorientierung;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K1: Positive Bewertung	F28 I1 Z122-123 F29 I1 Z123-124 F30 I1 Z127-130 F31 I1 Z130 F32 I1 Z131	Von Seiten des Ministeriums gibt es großes Bemühen; gerade im Bereich Politische Bildung und Europapolitik viel Material vorhanden, das sehr brauchbar und nützlich ist;
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K1: Positive Bewertung	F33 I1 Z136 F34 I1 Z140 F35 I1 Z141	Sehr gute Bücher aus Deutschland mit passenden Aufgabenformaten
K2: Negative Bewertung	F56 I1 Z95-96	Schule und Schüler haben kein kompetenzorientiertes Schulbuch, deshalb wird auch wenig damit gearbeitet;
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K1: Positive Bewertung	F37 I1 Z154-155	Im Bereich IWK gibt es ein gutes Angebot;

K2: Negative Bewertung	F38 I1 Z157-162	Mittel werden gekürzt, Angebot wird allgemein weniger; Prämisse, dass Weiterbildungen nur in der unterrichtsfreien Zeit besucht werden können ist hinderlich, da diese kaum existiert;
Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	F39 I1 Z169 F40 I1 Z172-178 F41 I1 Z180-181	RDP wird stark befürwortet, da nun Augenmerk auf Aufgabenstellung gelegt wird und die Qualität der Aufgaben dadurch steigt; Zusätzlich gibt es viel Material zu diesem Thema;
K2: Negative Bewertung	F42 I1 Z185 F43 I1 Z189-194 F44 I1 Z199	Zeitmanagement wird negativ bewertet. Man hat sich zu lange Zeit gelassen und jetzt alles (Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, neue RDP) auf einmal eingeführt; das war schlecht vorbereitet; Kommunikation passt auch nicht, da die meisten Lehrenden nicht wissen, dass aktuell neue Broschüre zu den Aufgabenformaten erschienen ist und die Lehrenden diese Formate auch nicht entsprechend im Unterricht einführen; Daher sind SchülerInnen auch nicht entsprechend auf die neue RDP vorbereitet;
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie hinsichtlich RDP		
K1: Positive Bewertung	F45 I1 Z204-208	Ministerium bemüht sich, Kommunikation herzustellen (BundesfachkoordinatorInnen, Arbeitsgruppen für MultiplikatorInnen);

K2: Negative Bewertung	F46 I1 Z 208-213	Bifie stellt alles, was abgesegnet wurde auf ihre Website und ist für konstruktive Kritik nicht empfänglich;
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K1: Ja	F47 I1 Z224	Für Geschichte sicher umlegbar
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K1: Weiterbildungsangebot	F53 I1 Z 251-258	Lehrpersonen müssen zur Weiterbildung verpflichtet werden, da sich kaum jemand freiwillig meldet und sich die entsprechenden Informationen besorgt;
K3: Lehrende	F48 I1 Z225-226 F49 I1 Z227-230 F50 I1 Z232-235 F51 I1 Z240-242 F52 I1 Z246	Lehrenden fehlt viel Hintergrundwissen. (Didaktik, Einsatz von Operatoren, Erstellen von Aufgaben); so lange dieses Wissensdefizit besteht, bleibt Aufgabenkultur, wie sie war;
K5: Fachliteratur	F54 I1 Z258-260 F55 I1 Z262-265	Lehrende beschäftigen sich nicht mit Fachliteratur, sollten sie aber; Gleichzeitig ist Angebot an Fachliteratur unüberschaubar geworden; Lehrende brauchen beim Suchen und Finden Hilfe, da alles sehr unübersichtlich geworden ist;

11.2.2. Auswertungstabelle Interview 2

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I2 Z284	Fünfundzwanzig
K2: Fortbildungen	F2 I2 Z288	Ein bis zwei
K3: Andere Beschäftigungen	F3 I2 Z292-293	Selten eine Lehrveranstaltung an der Uni im Rahmen der LehrerInnenfortbildung
K4: BetreuungslehrerIn	F4 I2 Z297 F5 I2 Z301 F6 I2 Z305	Ausbildung vorhanden, regelmäßige Betreuung von acht Studierenden
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F7 I2 Z309	SGA und Personalvertretung
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F9 I2 Z 326	Ein Viertel bis ein Drittel der Zeit
K2: Art der Arbeitsaufträge	F10 I2 Z330-331	Referate, Portfolios, kleine Projekte
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F11 I2 Z335	Mit W-Fragewörtern und Operatoren
K4: Bearbeitung von Quellen	F8 I2 Z314-320 F12 I2 Z340 F14 I2 Z349-351	Fast jede Stunde Verwendung von Quellen, vor allem in den höheren Klassen; auf eine Vielfalt an Quellen wird dabei geachtet;
K5: Bezug von Quellen	F13 I2 Z344-345	Schulbuch, Tageszeitungen, Internet
K6: Stundenablauf	F8 I2 Z314-320	Wiederholung des letzten Themenkomplexes; Einstieg oft mit Quelle; Bearbeitung sowohl im L-S-Gespräch als auch in kooperativer Arbeit der SchülerInnen; Zusammenfassung und Festigung des Stoffgebiets

Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K2: Kompetenzorientierung eher ja	F15 I2 Z355	Ja, versucht es
K5: Parameter zur Bemessung	F16 I2 Z 367	Nur vage Angabe, erstellt kompetenzorientierte Jahresplanung
Variabel 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F19 I2 Z389-390	Fühlt sich gut informiert
K3: Positive Begründung	F19 I2 Z389-390 F20 I2 Z 394	Wird durch die Direktion informiert, instruiert und fühlt sich aber auch instrumentalisiert;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K1: Positive Bewertung	F17 I2 Z372	Genug Material vorhanden
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K1: Positive Bewertung	F18 I2 Z383-384	Zeitbilder sind gutes und brauchbares Buch;
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K1: Positive Bewertung	F21 I2 Z402	Ausreichend vorhanden, wenn man es machen möchte;
Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	F26 I2 Z464	SchülerInnen sind gut darauf vorbereitet
K2: Negative Bewertung	F22 I2 Z416-419 F23 I2 Z420-421 F24 I2 Z422-423	Es ist nur mehr das für den Beruf Verwertbare etwas wert; nicht alles was man lernt, muss man gleich für den Beruf verwerten können; darin besteht Unterschied zwischen berufsspezifischen Fächern und allgemeinbildenden; diesem Unterschied wird aber mit der neuen RDP nicht Rechnung getragen;

Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMF und Bifie hinsichtlich RDP		
K1: Positive Bewertung	F25 I2 Z451	Bekommt häufig Handreichungen mit Musterfragen
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K1: Ja	F27 I2 Z476	Wahrscheinlich umlegbar;
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K3: Lehrende	F28 I2 Z482-483 F29 I2 Z483-484 F30 I2 Z489-491	Ältere KollegInnen machen mit der Veränderung nicht mehr mit; zusätzlich gibt es kritische Geister, die die Kompetenzorientierung nicht mitmachen, weil sie Sinn nicht sehen (wollen); Jüngere sind mit Kompetenzorientierung aufgewachsen, haben entsprechende Ausbildung durchlaufen und machen schon entsprechenden Unterricht;

11.2.3. Auswertungstabelle Interview 3

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I3 Z522	Zwei
K2: Fortbildungen	F2 I3 Z526	Drei bis vier pro Jahr
K3: Andere Beschäftigungen	F3 I3 Z530	Universität Wien: Institut für Geschichte, Zentrum für LehrerInnenbildung;
K4: BetreuungslehrerIn	F4 I3 Z538-539	Noch nicht, will sie aber demnächst machen;
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F5 I3 Z543	Schulchor, Beteiligung an Fachgruppensitzungen und Diskussionen;
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F7 I3 Z560-567	Jede Stunde selbstständige Schülerarbeit
K2: Art der Arbeitsaufträge	F7 I3 Z560-567	Gruppenarbeiten, Stationenbetrieb, offenes Lernen;
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F8 I3 Z573-574	Arbeitet meistens mit Operatoren, vor allem in den oberen Jahrgängen zwecks Maturavorbereitung;
K4: Bearbeitung von Quellen	F9 I3 Z586 F12 I3 Z598 F13 I3 Z600 F14 I3 Z601 F15 I3 Z604	30% der Zeit für Quellenbearbeitung; Vielfalt ist wichtig;
K5: Bezug von Quellen	F10 I3 Z590 F11 I3 Z 594	Schulbücher, Internet

K6: Stundenablauf	F6 I3 Z556-558 F7 I3 Z560-567	Anschließend an eine thematische Wiederholung einen Icebreaker; Neues inhaltlich sowohl frontal als auch mit Gruppenarbeiten, Stationenbetrieb etc.; meist in Anlehnung an das Schulbuch, damit jede/r Fehlende auch nachlernen kann; abschließende Diskussion des Erarbeiteten;
Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K1: Kompetenzorientierung ja	F16 I3 Z608	Bewertet den Unterricht eindeutig als kompetenzorientiert, abhängig von der Klassensituation;
K5: Parameter zur Bemessung	F17 I3 Z612-613 F18 I3 Z614-617 F19 I3 Z622	Erstellung einer kompetenzorientierten Jahresplanung; Weg vom Faktenwissen, hin zur Anwendung, eingehende Quellenarbeit,
Variable 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F23 I3 Z654	Fühlt sich gut informiert
K3: Positive Begründung	F23 I3 Z654 F24 I3 Z660 F25 I3 Z661-663 F26 I3 Z664-665	Durch einführende Seminare im pädagogischen Praktikum, erfahrene Kolleginnen und Kollegen, das Selbststudium aufgrund der Tätigkeit an der Universität Wien;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K2: Negative Bewertung	F20 I3 Z635-637	Kaum Materialien da; wenn sie da sind, kommen sie nicht bei den Lehrkräften an;
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K1: Positive Bewertung	F22 I3 Z648-649	Prinzipiell gut, weil es viele Quellen gibt mit passenden Aufgaben und das viel Zeit erspart;

K2: Negative Bewertung	F21 I3 Z646-647	Kein Schulbuch ist perfekt; am besten ist, aus vielen verschiedenen etwas zusammen zu suchen;
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K2: Negative Bewertung	F27 I3 Z670 F28 I3 Z670-674	Zu wenig Angebot; wünscht sich mehr Akzeptanz seitens der Schulleitung hinsichtlich nicht schultypenspezifischer Seminare;
Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	F29 I3 Z681	Prinzipiell gut, dass es weg vom Wissen hin zum Können geht;
K2: Negative Bewertung	F30 I3 Z683-686 F31 I3 Z689-691 F32 I3 Z697-701	Einführung schlecht vorbereitet: SchülerInnen der Übergangsklassen im Stich gelassen; zu wenig Pilotprojekte; zu wenig evaluiert und viele Lehrer setzen es einfach nicht im Unterricht um, sodass die SchülerInnen bei der Matura dann überrascht werden und keine Gelegenheit hatten, Kompetenzen auszubilden;
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMF und Bifie hinsichtlich RDP		
K2: Negative Bewertung	F33 I3 Z706-709	Es passiert viel, aber die deutschen Seiten sind besser, weshalb Lehrkraft auch diese nützt;
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K2: Nein	F34 I3 Z722-723 F35 I3 Z729-733	Nein, weil sich BHS immer schon mehr auf Können als auf Wissen spezialisiert hat; Allgemeinbildende Fächer haben hier weniger Stunden, sodass man gleich zum Können schreiten muss und sich nicht lange mit Wissen aufhalten kann;

Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K2: Keine ausreichenden Informationen	F38 I3 Z750-751 F39 I3 Z754-755 F40 I3 Z756-758 F41 I3 Z760-761	Sehr lange keine genauen Informationen zum Ablauf, Sinn und Zweck der neuen Matura tritt in den Hintergrund und ist mittlerweile unklar; wirkt, als würde man nur den LehrerInnen neue Arbeit aufladen wollen; Kommunikation rein über Medien; teilweise dort anders beschrieben, als es dann tatsächlich funktioniert;
K3: Lehrende	K32 I3 Z697-701 F37 I3 Z745-750 F41 I3 Z760-761	Viele Lehrende setzen Kompetenzorientierung im Unterricht nicht um; Kompetenzorientierung bedeutet Veränderung, die niemand will und Mehrarbeit, die Engagierte nicht machen können und nicht Engagierte nicht machen wollen;
K6: Schultyp	F35 I3 Z729-733	BHS tut sich mit Kompetenzorientierung leichter; AHS immer schon Fokus auf Wissen und weniger auf Können;
K7: Überbeanspruchung	F36 I3 Z742-745	Wort Kompetenzorientierung ist nicht neu, gibt es seit den 70er; wird immer wieder politisch instrumentalisiert und überbeansprucht

11.2.4. Auswertungstabelle Interview 4

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I4 Z771	Achtundzwanzig
K2: Fortbildungen	F2 I4 Z775	Zwei
K3: Andere Beschäftigungen	F3 I4 Z779	Nein
K4: BetreuungslehrerIn	F4 I4 Z783	Nein
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F5 I4 Z791-793	Kustos für Geographie, Geschichte, Politische Bildung; Sicherheitsbeauftragte/r, FachkoordinatorIn für Geschichte, Geographie; SGA LehrervertreterIn
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F6 I4 Z811-816	Fast jede Stunde Arbeitsaufträge
K2: Art der Arbeitsaufträge	F8 I4 Z834-835 F9 I4 Z836-839	Präsentationen, Recherchen; Zwei größere Arbeitsaufträge pro Jahr (Interpretation, Einordnung, Recherche, Layout)
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F7 I4 Z820-823	Operatoren und W-Fragen (nach Auffassung der Lehrkraft gleichwertig)
K4: Bearbeitung von Quellen	F10 I4 Z853 F11 I4 Z857-858	5-10% der Zeit; auf Vielfalt wird geachtet;
K5: Bezug von Quellen	F11 I4 Z857-858	Bücher, Fundus an Materialien, CD's, youtube, Filme;
K6: Stundenablauf	F6 I4 Z811-816	Präsentation eines aktuellen Themas als Diskussionsgrundlage; Wissensvermittlung mit und ohne Buch; abschließend Arbeitsauftrag dazu;

Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K3: Kompetenzorientierung eher nein	F12 I4 Z867	Sagt weder ja noch nein, wirkt aber eher skeptisch, weshalb die Antwort bei Nein eingeordnet wird;
K5: Parameter zur Bemessung	F13 I4 Z 877-878 F14 I4 Z884-887	Kompetenzorientierung wird als mögliches Mittel der Präzisierung gesehen, aber nicht als das ultimative Unterrichtsprinzip; kompetenzorientierte Jahresplanung wird gerade erstellt, da ab nächstem Jahr auf Semesterbetrieb umgestellt wird, und die Jahresplanung dann ein Muss ist;
Variable 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F18 I4 Z914 F19 I4 Z919-922	Fühlt sich gut informiert
K3: Positive Begründung	F19 I4 Z919-922	Durch Fachkustodensitzungen und den Austausch dort, Informationen des Direktors bei Konferenzen und dort ausgegebene Materialien;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K2: Negative Bewertung	F15 I4 Z897	Materialien sind der Lehrkraft nicht bekannt
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K2: Negative Bewertung	F16 I4 Z901 F17 I4 Z904-909	Schulbuch ist zum Teil kompetenzorientiert; es gibt kein wirklich kompetenzorientiertes Buch; es sind die alten Bücher mit neuen Aufgabenformulierungen versehen;

Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K2:Negative Bewertung	F20 I4 Z926 F21 I4 Z930-932 F22 I4 Z933-935	Angebot wird schlecht bewertet; aufgrund diverser Hintergrundstreitereien gibt es in Wien kaum mehr gutes Angebot, ist erst wieder im Aufbau; Fachkustodensitzungen und Austausch mit Kolleginnen und Kollegen bringt ohnehin mehr;
Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	F23 I4 Z940-941	Grundsätzlich gut, da sinnlose Maturafragen so vermieden werden;
K2: Negative Bewertung	F24 I4 Z945-947 F25 I4 Z 961-965	Formulierung wird über die Frage selbst gestellt; zu starker Fokus auf Operatoren; Unterschiedliche Zeitpunkte für Einführung der Lehrpläne und Matura waren nicht gut, besser wäre eine gleichzeitige Einführung gewesen; unklare Kommunikation;
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMF und Bifie hinsichtlich RDP		
K2: Negative Bewertung	F26 I4 Z972-973 F27 I4 Z974-975 F28 I4 Z977-984	Unklare Kommunikation: lange Zeit kein Wissen über Ablauf und Anzahl der Pools, die erstellt werden müssen; SchülerInnen konnten dementsprechend nicht genau auf die Matura vorbereitet werden; Landesschulinspektor konnte selbst keine Auskunft geben;

Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K2: Nein	F29 I4 Z992-996 F30 I4 Z1000-1002	Ergebnisse nicht umlegbar, da mit der Einführung des Fachs IWK kompetenzorientiert geprüft werden musste; Lehrkraft hat auch erst über 200 Maturafragen von Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen gesichtet und keine derartig unzureichende Fragestellung finden können;
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K6: Schultyp	F31 I4 Z1006-1008	Schlüssel, dass es im HAK-Bereich besser funktioniert ist das Fach IWK

11.2.5. Auswertungstabelle Interview 5

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I5 Z1023	Acht
K2: Fortbildungen	F2 I5 Z1027	Keine
K3: Andere Beschäftigungen	F3 I5 Z1031	Nein
K4: BetreuungslehrerIn	F4 I5 Z1035	Nein
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F5 I5 Z1039	Klassenvorstand
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F6 I5 Z1052-1053	Jahrgangsabhängig: je höher der Jahrgang, desto mehr selbstständige Arbeit;
K2: Art der Arbeitsaufträge	F7 I5 Z1058-1060 F8 I5 Z1063-1066	Immer weniger Referate, da der Lernertrag gering ist; Kleinere Projekte, Rechercheaufgaben;
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F9 I5 Z1071-1073	Hauptsächlich mit Operatoren, durch Zwang von Vorgesetzten;
K4: Bearbeitung von Quellen	F10 I5 Z1085-1087 F11 I5 Z1092-1093	Fast in jeder Stunde kommt eine Quelle vor, ca. 50% der Zeit; auf Vielfalt wird geachtet;
K5: Bezug von Quellen	F12 I5 Z1097-1100	Quellen aus Schulbüchern, Internet, Büchern;
K6: Stundenablauf	Keine Angabe	
Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K2: Kompetenzorientierung nein	F14 I5 Z1108	Person bewertet den Unterricht klar nicht kompetenzorientiert;

K5: Parameter zur Bemessung	F15 I5 Z1112-1115	Wissensvermittlung steht im Fokus, Quellenbearbeitung; keine kompetenzorientierte Jahresplanung, da diese nicht vorgeschrieben ist;
Variable 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F22 I5 Z1165	Fühlt sich gar nicht informiert
K2: Negative Begründung	F23 I5 Z1169-1172	Person kritisiert das quantitative Angebot an entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen; es gibt kaum Information; alles ist learning by doing;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K2: Negative Bewertung	F18 I5 Z1134 F19 I5 Z1138-1142	Informationsmanagement wird schlecht bewertet; sowohl quantitative als auch qualitative Mängel; teilweise grobe Fehler in Handreichungen enthalten (falsche Verwendung der Operatoren); Lage ist in Deutsch besser;
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K2: Negative Bewertung	F20 I5 Z1149-1150 F21 I5 Z1154-1158	Aufgabenstellungen zum Kompetenztraining in den Büchern ist nicht gut durchdacht, da für vieles ein Internetzugang benötigt wird, der nicht immer vorhanden ist; daher müssen eigenen Aufgaben erstellt werden
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K2:Negative Bewertung	F24 I5 Z1177-1181	Weiterbildungsangebot ist de facto nicht vorhanden;

Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	F26 I5 Z1186-1191	Lehrperson merkt die positive Wirkung auf die Maturaufgabenstellung an, da durch die Kompetenzorientierung sinnvolle Aufgaben gestellt werden müssen;
K2: Negative Bewertung	F25 I5 Z1186 F26 I5 Z1186-1191 F27 I5 Z1196-1197 F28 I5 Z1205-1206	LehrerInnen sind schlecht vorbereitet; Kompetenzorientierung wird von der Lehrperson, die rein in dieser Umsetzung wenig Sinn sieht, auf die Verwendung von Operatoren reduziert; SchülerInnen sind schlecht vorbereitet, da LehrerInnen schlecht vorbereitet sind; Zuerst neue Matura und anschließend erst neue Lehrpläne einzuführen ist überstürzt und unüberlegt;
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMF und Bifie hinsichtlich RDP		
K2: Negative Bewertung	F29 I5 Z1216-1223	Kaum Kommunikation stattgefunden; oftmals zuerst medial kommuniziert, bevor mit den betroffenen LehrerInnen und SchülerInnen gesprochen wurde; keine Einbindung der beteiligten LehrerInnen in die Entwicklung
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K1: Ja	F30 I5 Z1235	Gut möglich

Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung

K3: Lehrende	F33 I5 Z1259 F34 I5 Z1267-1268 F35 I5 Z1280-1281 F36 I5 Z1282-1289	Lehrpersonen wählen den einfacheren Weg und nehmen die bekannten W-Fragen, da auch den SchülerInnen die Operatoren fremd sind und diese sie nicht verstehen; auch Lehrpersonen müssen erst bei Kompetenzorientierung kompetent werden; Konzept für Lehrende schwer zu fassen; viele ältere Lehrende haben Konzept als persönlichen Angriff wahrgenommen, einige sträuben sich deshalb dagegen, andere lehnen des grundsätzlich ab und gehen mit dieser Haltung auch in die Klassen;
K4: Schülerinnen und Schüler	F32 I5 Z1256-1257 F37 I5 Z1290-1294	SchülerInnen kommen mit den W-Fragen besser zu Recht und kennen Operatoren aus der Unterstufe gar nicht; viele SchülerInnen sind in der Oberstufe nicht mehr bereit von W-Fragesystem auf ein kompetenzorientiertes Lernen umzusteigen;
K8: System zu elaboriert	F31I5 Z1238-1244	Konzept ist zu hoch gegriffen, muss auf die realen SchülerInnen angepasst werden, da Möglichkeiten an der Schule begrenzt sind – keine historische Ausbildung!

11.2.6. Auswertungstabelle Interview 6

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I6 Z1312	Sieben
K2: Fortbildungen	F2 I6 Z1316	Zwei bis drei
K3: Andere Beschäftigungen	F3 I6 Z1320	Nein
K4: BetreuungslehrerIn	F4 I6 Z1324 F5 I6 Z1328-1329	Nein, hat auch nicht vor sie zu machen, zu viel zusätzlicher Aufwand
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F6 I6 Z1333	Klassenvorstand, Personalvertretung
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F10 I6 Z1256-1257 F11 I6 Z1267	SchülerInnen müssen selbstständig im Buch nachlesen; ein Drittel der Zeit selbstständig arbeiten;
K2: Art der Arbeitsaufträge	F12 I6 Z 1372-1379	Recherche mit Anno und Alex (Nationalbibliothek), Quellenpräsentation, Dinge aus dem Buch erarbeiten, mit englischen Texten arbeiten; Diagramme interpretieren und selbst erstellen;
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F13 I6 Z1383	Mit Operatoren
K4: Bearbeitung von Quellen	F14 I6 Z1388 F15 I6 Z1395-1399	Es wird jede Stunde mit mindestens einer Quelle gearbeitet; auf eine Vielfalt wird geachtet;
K5: Bezug von Quellen	F12 I6 Z1372-1379 F16 I6 Z1405-1408 F17 I6 Z1409-1411	Anno, Alex, Zeitungen (Edition für Schule), Schulbuch, englische Schulbücher, Bilder und Filme aus dem Internet;

K6: Stundenablauf	F7 I6 Z1339 F8 I6 Z1340-1345 F9 I6 Z1346-1353 F10 I6 Z1256-1257	Kurze Stundenwiederholung; Quellenpräsentation mit allen zusätzlichen Informationen; Aufgabenstellung für SchülerInnen; abschließende Präsentation der Ergebnisse; zu Hause nachlesen zum Thema im Buch;
Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K1: Kompetenzorientierung ja	F18 I6 Z1415-1418	Versucht kompetenzorientiert zu unterrichten; je höher die Klasse desto leichter, da SchülerInnen mit ganz unterschiedlichem Wissensstand aus der Unterstufe kommen;
K5: Parameter zur Bemessung	F18 I6 Z1415-1418 F19 I6 Z1427 F10 I6 Z1435-1438	Vermittlung von Arbeitswissen; kompetenzorientierte Jahresplanung wird in der Fachgruppe erstellt;
Variable 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F24 I6 Z1474-1477	Über die Matura gut informiert, über den Unterricht nicht;
K2: Negative Begründung	F24 I6 Z1474-1477 F25 I6 Z1479	Informationen gibt es aus dem Ministerium nicht; keine Vermittlung, wie Vorgaben umgesetzt werden sollen;
K3: Positive Begründung	F24 I6 Z1474-1477 F26 I6 Z1484-1485	Informationen kommen durch Weiterbildungsveranstaltungen und KollegInnen; Austausch und Networking zu dem Thema ganz wichtig;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K2: Negative Bewertung	F21 I6 Z1445	Kommunikation existiert nicht

Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K1: Positive Bewertung	F23 I6 Z1459-1465	Buch „Hotspot“ sehr gut; Arbeitsaufträge bis Niveau drei enthalten; ist ein Buch, das tatsächlich kompetenzorientiert ist;
K2: Negative Bewertung	F23 I6 Z1459-1465	Andere Bücher sprachlich nicht gut zu verwenden, da sie auf zu hohem Niveau formuliert sind bzw. manche Bücher sind nicht tatsächlich kompetenzorientiert, auch wenn es drauf steht;
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K2:Negative Bewertung	F27 I6 Z1490-1491 F28 I6 Z1495-1497	Im BHS-Sektor nur eine einzige vernünftige Vortragende vorhanden; Angebot quantitativ und qualitativ sehr schlecht; für den BHS-Sektor quasi kein Angebot vorhanden;
Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	F29 I6 Z1504-1506 F33 I6 Z1538-1539	SchülerInnen, die von Beginn an mit Aufgabenformaten konfrontiert werden, sind gut auf die Matura vorbereitet; vorgezogene Variante gut; Aufgabenstellungen sind auch gut, da sich SchülerInnen besser präsentieren können;

K2: Negative Bewertung	F30 I6 Z1506-1513 F31 I6 Z1517-1520 F32 I6 Z1524-1528 F34 I6 Z1539-1542	Zu wenig Vorbereitungsstunden; SchülerInnen werden nicht von dem Lehrenden geprüft, der sie unterrichtet, was zu Verunsicherung führt; zu viele Themengebiete sind nicht sinnvoll; war früher mit zwei Themengebieten besser; Lehrende werden ins kalte Wasser gestoßen und für Weiterbildungen kaum frei gestellt; wenn, dann nur wenige, die die Inhalte dann den anderen Lehrenden weitergeben sollen; Geschichte wird keine Bedeutung beigemessen; SchülerInnen der Übergangsjahre sind nicht gut vorbereitet – schlechte Lösung: Lehrende geben vorab schon Fragenpool an die SchülerInnen aus
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMF und Bifie hinsichtlich RDP		
K2: Negative Bewertung	F35 I6 Z1547	Kommunikation nicht existent
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K1: Ja	F36 I6 Z1565	Ergebnisse teilweise umlegbar
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K2: Keine ausreichenden Informationen	F35 I6 Z1547 F36 I6 Z1565	Bücher müssen privat gekauft werden; Informationen müssen in Eigenregie eingeholt werden, da sonst keine Informationen vorhanden sind;
K3: Lehrende	F37 I6 Z1572-1574 F38 I6 Z1580-1581	Ältere Kollegen machen weniger kompetenzorientierten Unterricht; sind teilweise Lehrende, die nur wegen der vielen Freizeit LehrerInnen geworden sind bzw. die seit Jahrzehnten jedes Jahr das Gleiche machen und bei der Matura fragen und sich weigern, das zu ändern;

11.2.7. Auswertungstabelle Interview 7

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I7 Z1597	Vierundzwanzig
K2: Fortbildungen	F2 I7 Z1601	In Geschichte schon länger keine, sonst eine pro Jahr
K3: Andere Beschäftigungen	F3 I7 Z1606	Nein
K4: BetreuungslehrerIn	F4 I7 Z1610	Nein
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F5 I7 Z1614	Nein
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F7 I7 Z1636	Vierzig bis fünfzig Prozent
K2: Art der Arbeitsaufträge	F8 I7 Z1645-1646	Aus dem Buch erarbeiten mittels Arbeitsblättern; Referate für bessere SchülerInnen;
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F9 I7 Z1668	W-Fragen
K4: Bearbeitung von Quellen	F11 I7 Z1676 F12 I7 Z1696-1697	Dafür wird wenig Zeit aufgewendet, eher nur bei zeitgeschichtlichen Themen; Vielfalt ist begrenzt: Bildquellen oder Textquellen;
K5: Bezug von Quellen	F10 I7 Z1672	Meist aus dem Schulbuch
K6: Stundenablauf	F6 I7 Z1619-1626	Stundenwiederholung; Inhalt gemeinsam besprechen; Arbeitsblatt, um etwas aus dem Buch zu erarbeiten; abschließende Diskussion darüber; Gegenwartsbezug steht immer im Fokus;

Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K2: Kompetenzorientierung eher ja	F13 I7 Z1701	Zum Teil kompetenzorientiert
K5: Parameter zur Bemessung	F14 I7 Z1705-1707 F15 I7 Z 1711	Quelleninterpretation; Zusammenhänge herstellen; selbstständiges Bearbeiten von Texten (wichtigste Informationen herausholen); erstellt keine kompetenzorientierte Jahresplanung;
Variable 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F19 I7 Z1765-1766	Pädagogische Rahmenbedingungen ja, rechtliche nein – weiß nicht, was es da zu wissen gibt;
K3: Positive Begründung	F20 I7 Z1771	Alle Informationen von einem pädagogischen Tag;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K1: Positive Bewertung	F16 I7 Z1736-1738	Viel Material vorhanden
K2: Negative Bewertung	F16 I7 Z1736-1738	Man müsste alles erst einmal sichten; unübersichtliches Angebot;
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K1: Positive Bewertung	F18 I7 Z1759-1760	Man kann mit allen Büchern kompetenzorientiert unterrichten;
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K2:Negative Bewertung	F21 I7 Z1775 F22 I7 Z1777-1780	In Geschichte derzeit kein Angebot; Veranstaltungen bei denen inhaltlich historische Themen behandelt werden, werden gerne besucht, Kompetenzorientierung ist Grund, nicht hin zu gehen;

Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K2: Negative Bewertung	F23 I7 Z1785-1788 F24 I7 Z1790-1792 F25 I7 Z 1794-1798 F26 I7 Z1790-1801 F27 I7 Z1809-1812 F28 I7 Z1817-1818	Neue Matura ist schrecklich; es kann nicht jede/r eine Diplomarbeit schreiben; selbstständiger Umgang mit Literatur wird nur von Wenigen bewältigt; neue Matura ist von Menschen gemacht, die weit von der Praxis weg sind; besser wäre, vorher bereits gelernte Inhalte ein bisschen kompetenzorientierter anzuwenden; Modell passt nicht auf vorhandene SchülerInnen; zu viele Pools, bei denen nicht mehr auf Interessen der SchülerInnen eingegangen werden kann;
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie hinsichtlich RDP		
K2: Negative Bewertung	F29 I7 Z1825	Nicht die Beste
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K1: Ja	F30 I7 Z1844	Ja wahrscheinlich
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K3: Lehrende	F22 I7 Z1777-1780 F33 I7 Z 1858-1860 F34 I7 I1865-1867 F35 I7 Z1868-1870	Lehrkraft lehnt es ab, sich mit Kompetenzorientierung auseinanderzusetzen; Bevor Durchfallsquote zu hoch wird, werden lieber keine kompetenzorientierten Aufgaben gestellt; Arbeitswissen wird von der Person als Gegensatz zu Kompetenzen missverstanden;
K4: Schülerinnen und Schüler	F17 I7 Z1739-1740 F32 I7 Z1856-1857 F34 I7 I1865-1867	Konzept geht von SchülerInnen aus, die nicht da sind; dieses hohe Niveau schaffen nur die Besten;

11.2.8. Auswertungstabelle Interview 8

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I8 Z1892	Acht
K2: Fortbildungen	F2 I8 Z1896 F3 I8 Z1896-1897	Maximal ein bis zwei, FachkoordinatorInnenweiterbildung wichtig
K3: Andere Beschäftigungen	F4 I8 Z1901	KPH, Universität Wien
K4: BetreuungslehrerIn	F5 I8 Z1910-1911 F6 I8 Z1915	Noch nicht, übernimmt aber teilweise schon die Aufgaben, möchte sie bald machen;
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F7 I8 Z1920-1922	FachkoordinatorIn Geschichte, Geographie; Mittleres Management – AnsprechpartnerIn für Allgemeinbildung; Leitung der unverbindlichen Übung Debattierclub
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F8 I8 Z131-1937 F9 I8 Z1948	Jede Stunde Arbeitsaufträge, insgesamt ein Drittel der Zeit;
K2: Art der Arbeitsaufträge	F10 I8 Z1953-1959 F11 I8 Z 1965-1970	Erarbeitung eines Stoffüberblicks (Wissensfragen mit Buch – maximal Kompetenzlevel 2), Grafiken und Bilder analysieren; kreative Teile mit Kurzpräsentationen (Ballonspiel – Level 3)
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F13 I8 Z1979-1988	Versucht meist mit Operatoren zu arbeiten, gelingt nicht immer; arbeitet gerade alle eigenen Arbeitsblätter zu dem Thema um; versucht Operatoren auch den SchülerInnen zu erklären;

K4: Bearbeitung von Quellen	F14 I8 Z2008-2012 F15 I8 Z2017-2021	10-20% der Zeit wird dafür aufgewendet; auf Vielfalt wird geachtet, vor allem um Schülerinteresse zu wecken;
K5: Bezug von Quellen	F16 I8 Z2025-2031	Internet, Schulbuch, Zeitschrift <i>Praxis Geschichte</i> , Atlas der Globalisierung;
K6: Stundenablauf	F8 I8 Z 1931-1937	Aufgabenstellungen für die SchülerInnen; davor oder danach kurzen Lehrerinput; dann Lehrer-Schüler-Gespräch-Phase;
Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K2: Kompetenzorientierung eher ja	F17 I8 Z2035	Lehrperson ist sehr selbstkritisch und ist davon überzeugt, noch Einiges verbessern zu können;
K5: Parameter zur Bemessung	F18 I8 Z2039-2055 F19 I8 Z 2059-2061 F20 I8 Z2066-2068 F21 I8 Z2069-2072	Zu Wenig Beispiele vom zweiten und dritten Level, Abstufung der Beispiele von leicht zu schwierig gelingt noch nicht; ist größtenteils Materialfrage, da Material wichtig als Grundlage für Aufgabenstellung;
Variable 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F26 I8 Z2112-2114	Fühlt sich gut informiert
K3: Positive Begründung	F26 I8 Z2112-2114	Aufgrund der zusätzlichen Tätigkeiten an der KPH und der Universität Wien und als FachkoordinatorIn; als „normale/r LehrerIn“ würde die Person weniger wissen;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K2: Negative Bewertung	F22 I8 Z2079-2084 F23 I8 Z2085-2087	Zu wenig Materialien und zu schwer zu finden; meist wird auf Material aus anderen Ländern zurückgegriffen;

Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K2: Negative Bewertung	F24 I8 Z2093-2096 F25 I8 Z2099-2101	Schulbuch ist nicht wirklich kompetenzorientiert; keine Kompetenzen und Stufen ausformuliert; wird eher als Lexikon benützt; zu wenig kompetenzorientierte Aufgabenstellungen enthalten;
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K1: Positive Bewertung	F27 I8 Z2123-2124	Es war ausreichendes Angebot zu diesem Thema vorhanden;
K2:Negative Bewertung	F28 I8 Z2124-2146	Zu wenig Konkretes in den Weiterbildungen zum Thema Aufgabenstellungen (wie diese tatsächlich ausschauen können, auch in Abstufung der unterschiedlichen Jahrgänge);
Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	F29 I8 Z2168 F31 I8 Z2185-2190	Zeitpunkt der Einführung ist in Ordnung, da im HAK-Bereich schon seit einigen Jahren in dieser Art geprüft wird, durch die Einführung des neuen Fachs IWK; SchülerInnen sind gut vorbereitet, und es prüft immer noch die/der Lehrende, der auch bei der Prüfung eine gewisse Richtung vorgeben kann;
K2: Negative Bewertung	F30 I8 Z2168-2175	Problematisch ist die Kürzung der Vorbereitungsstunden, da jetzt keine gezielte Vorbereitung in Kleingruppen mehr möglich ist;

Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie hinsichtlich RDP		
K2: Negative Bewertung	F32 I8 Z2194-2208	Kommunikation zum Ablauf ist schwach bis sehr schwach, da Informationen immer nur häppchenweise über die letzten zwei bis drei Jahre durchgedrungen sind und es niemals eine große Information zum Ablauf gegeben hat und auch aktuell noch einiges unklar ist;
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K2: Nein	F33 I8 Z2219-2220	Nein
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K6: Schultyp	F34 I8 Z2220-2232 F35 I8 Z2236-2249	Ergebnis ist aufgrund des Fachs IWK nicht umlegbar, da hier vor einigen Jahren eine neue Matura konzipiert werden musste, die bereits den Anforderungen der neuen RDP entspricht und auch der Schultyp im Allgemeinen eher auf Problemlösung ausgerichtet ist, als das im AHS-Bereich der Fall ist;

11.2.9. Auswertungstabelle Interview 9

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I9 Z2265	Neununddreißig
K2: Fortbildungen	F2 I9 Z2270-2271	In den ersten Jahren eine pro Jahr, danach selbst jedes Jahr fünf bis sieben veranstaltet;
K3: Andere Beschäftigungen	F3 I9 Z2275	Vortragende bzw. Vortragender an der Pädagogischen Hochschule;
K4: BetreuungslehrerIn	F4 I9 Z2279 F5 I9 Z2269	Ausbildung ja, hat aber nicht regelmäßig StudentenInnen und angehende Lehrende betreut;
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F6 I9 Z2291 F7 I9 Z2295 F8 I9 Z2296 F9 I9 Z2297	Kustos, WandertagsreferentIn, Zuständigkeit für Projektwochen, FachrichtungskoordinatorIn
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F12 I9 Z2352	Zwischen zwanzig und sechzig Prozent, je nach Klasse;
K2: Art der Arbeitsaufträge	F13 I9 Z2360-2364	Nie reproduzierend; immer ausgerichtet auf Urteilsfähigkeit, Meinungsbildung, Möglichkeit der Ausbildung von kontroversiellen Standpunkten;
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F14 I9 Z2368	Mit Operatoren

K4: Bearbeitung von Quellen	F15I 9 Z2377 F16I9 Z2381 F18 I9 Z 2398-2400 F19 I9 Z2403-2404	Zwischen zehn und vierzig Prozent jeder Stunde; vor allem zu Beginn der Laufbahn hauptsächlich Text- und Bildquellen; ab dem Zeitpunkt, an dem es technisch mehr Möglichkeiten gab, Reduktion der Textquellen zu Gunsten von Bild, Film etc.;
K5: Bezug von Quellen	F17 I9 Z2385-2386	Hauptsächlich aus dem Schulbuch, das selbst verfasst wurde;
K6: Stundenablauf	F10 I9 Z2313-2319 F11 I9 Z2328-2329	Jede Stunde ausgehend von einer oder mehreren Quellen; Rest der Stunde blieb in der Planung offen; meistens Lehrer-Schüler-Gespräch zu den Quellen, manchmal auch Gruppenaufgaben;
Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K1: Kompetenzorientierung ja	F20 I9 Z2413-2416	Ja, auch schon vor der offiziellen Einführung der Kompetenzen;
K5: Parameter zur Bemessung	F20 I9 Z2413-2416 F21 I9 Z2420	Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit;
Variable 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F26 I9 Z2460	Fühlt sich gut informiert
K3: Positive Begründung	F2 I9 Z2270-2271 F23 I9 Z2433-2434	Ist selbst als Vortragende bzw. Vortragender zu diesem Thema tätig und hat auch diverse Handreichungen für das Ministerium zu diesem Thema erstellt;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K1: Positive Bewertung	F23 I9 Z2433-2434 F24 I9 Z2439-2440	Seitens des Ministeriums ist genug da, an dem die Person teilweise selbst mitgearbeitet hat; hier gibt es eine Holschuld der Lehrenden;

K2: Negative Bewertung	F22 I9 Z2425	Vom Bifie gibt es keine Materialien
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K2: Negative Bewertung	F25 I9 Z2448-2454	Es gibt kein einziges kompetenzorientiertes Schulbuch in Österreich; Kompetenzen sind immer lediglich in Form von Arbeitsaufgaben enthalten; kaum multiperspektivisch,
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K1: Positive Bewertung	F27 I9 Z2464	Ist ausreichend vorhanden
Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K1: Positive Bewertung	F29 I9 Z2478-2486 F30 I9 Z2490 F31 I9 Z2495-2498 F32 I9 Z2503	Der Wildwuchs an Maturafragen wird dadurch eingedämmt: bei eigener Evaluation der HAK-Maturaaufgaben (2007) war das Ergebnis, dass eine einzige Aufgabe den formalen Kriterien entsprochen hat; Auch wenn sich die Fragen seither ein wenig verbessert haben, geht es immer noch meist um eine Faktenabfrage, jetzt mit Operator; Vorbereitung der Lehrkräfte war ausreichend;
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie hinsichtlich RDP		
K2: Negative Bewertung	F34 I9 Z2515-2518	Verbindliche Vorgaben seitens des Ministeriums wären wünschenswert, da momentan nur ein Reader für den AHS-Bereich besteht, der unterschiedlich ausgelegt wird; seitens des Bifie ist wieder nichts vorhanden;

Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K1: Ja	F35 I9 Z2527	Ja Ergebnis ist sicher umlegbar, aufgrund der eigenen Studie, die nicht veröffentlicht wurde;
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K3: Lehrende	F28 I9 Z2464-2469 F36 I9 Z2531-2535 F39 I9 Z2553-2554	Lehrende gehen erst jetzt in Weiterbildungsveranstaltungen, prüfen aber wieder nur Fakten ab; mit Veröffentlichung von Materialien erreicht man immer nur die Engagierten; Rest tut erst etwas, wenn er dazu gezwungen wird, was fast nie passiert, teilweise auch nicht möglich ist; LehrerInnen lehnen das System weitestgehend ab;
K8: System zu elaboriert	F33 I9 Z2505-2507 F38 I9 Z2550-2553	System ist zu elaboriert für Schule; wenn es in jedem Fach so verlangt werden würde, bräuchte man mehr als Ganztagschule; FUER-Modell stellt hohe Anforderungen, die schwer zu erfüllen sind;
K9: Führungsproblem	F37 I9 Z2536-2543 F40 I9 Z2554-2561	Ministerium und LehrerInnen wälzen gegenseitig aufeinander die Verantwortung für unzureichende Maturafragen ab; letzten Endes gibt es Pattsituation, bei der übergeordnete Stellen ihre Führungsrolle nicht wahrnehmen; von Seiten d. Geschichtsdidaktik wird kaum etwas kommuniziert; alle universitären Planstellen in Österreich sind mit Skeptikern der Kompetenzmodelle besetzt: deshalb auch von dort keine Unterstützung;

11.2.10. Auswertungstabelle Interview 10

Kategorie	Fundstellen	Aussage
Variable 1: Biographische Daten		
K1: Dienstjahre	F1 I10 Z2591	Vier
K2: Fortbildungen	F2 I10 Z2595-2600	Zwischen ein und drei
K3: Andere Beschäftigungen	F3 I10 Z2604	Nein
K4: BetreuungslehrerIn	F4 I10 Z2609	Nein
K5: Zusätzliche schulische Tätigkeit	F5 I10 Z2614 F6 I10 Z2617	Buffetorganisation bei Konferenzen; Mitarbeit beim Entrepreneurship Zertifikat;
Variable 2: Beschreibung Unterrichtsstunde		
K1: Selbständige Schülerarbeit	F9 I10 Z2655	Fünzig Prozent der Zeit
K2: Art der Arbeitsaufträge	F10 I10 Z2665-2666 F11 I10 Z2668-2670 F12 I10 Z2672-2673 F13 I10 Z2674-2677 F14 I10 Z2679-2688 F15 I10 Z2693-2695	Fragenkatalog, der weitestgehend aus Wissensfragen besteht; manchmal müssen Dinge verknüpft werden; Quelleninterpretation kann freiwillig abgegeben werden; Kurzreferate; selbstständiges Lesen im Buch; zusammenfassen aus dem Buch;
K3: Formulierung der Arbeitsaufträge	F16 I10 Z2702-2703	Meistens mit Operatoren
K4: Bearbeitung von Quellen	F17 I10 Z2711-2714 F18 I10 Z2733-2734 F19 I10 Z2734-2740 F20 I10 Z2740-2741 F25 I10 Z2765-2767	Im Unterricht wenig Zeit für Quellen; trotzdem werden manchmal Quellen präsentiert, dabei wird auf Vielfalt geachtet;

K5: Bezug von Quellen	F21 I10 Z2746 F22 I10 Z2748 F23 I10 Z 2749 F24 I10 Z 2759-2761	Schulbuch, ältere Schulbücher, Internet, facebook;
K6: Stundenablauf	F7 I10 Z2623-2643 F8 I10 Z2647-2651	SchülerInnen müssen zu Hause aus dem Buch lesen; in der Stunde kurze Erläuterung dazu mit Wortmeldungen und Kurzreferaten der SchülerInnen; zum Buch gibt es einen Fragenkatalog; teilweise gibt es auch Quellenarbeit in der Stunde;
Variable 3: Bewertung des eigenen Unterrichts		
K2: Kompetenzorientierung eher ja	F26 I10 Z2785 F28 I10 Z 2790-2791	Ist sich unsicher, aber glaubt schon, dass darauf geachtet wird;
K5: Parameter zur Bemessung	F27 I10 Z2785-2790 F29 I10 Z2791-2795 F30 I10 Z 2797-2798 F31 I 10 Z 2800-803 F32 I10 Z2813-2815	Unterrichtsform, Aktivität der SchülerInnen, Vielfalt der Aufgabenstellungen; wenn SchülerInnen Fähigkeiten unter Beweis stellen müssen;
Variabel 4: pädagogische Grundlagen und rechtliche Rahmenbedingungen		
K1: Grad der Informiertheit	F40I10 Z2898 F41 I10 Z2873-2878	Person gibt an, informiert zu sein, sagt aber gleichzeitig, dass sie nicht wisse, ob es anders wäre, als beim „normalen“ Unterricht; Person zählt dann Dinge wie Testlängen und Art der Fragestellungen auf;

K2: Negative Begründung	F37 I10 2844-2848 F42 I10 Z2878-2880	Person hat zu diesem Thema nichts auf der Universität bzw. beim Unterrichtspraktikum gehört;
Variable 5: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMBF und Bifie		
K3: Nicht informiert	F33 I10 Z2821-2822 F34 I10 Z2823-2825 F35 I10 Z2831-2832	Person hat bislang noch nicht nach Informationen bei BMBF oder Bifie gesucht; bis jetzt hat sie auch niemand auf derlei Dinge hingewiesen;
Variable 6: Bewertung der Schulbücher		
K2: Negative Bewertung	F36 I10 Z2842-2843 F38 I10 Z2848-2852 F39 I10 Z2855-2861	Im Vergleich mit Büchern aus dem Zweifach ist es nicht kompetenzorientiert; Aufgabenstellungen für den Unterricht eigentlich nicht zu gebrauchen: einerseits zu aufwendig, andererseits wäre Lehrkraft selbst teilweise nicht auf verlangten die Lösungen gekommen;
Variable 7: Bewertung des Weiterbildungsangebots		
K2:Negative Bewertung	F43 I10 Z2886-2887 F44 I10 Z2897-2900	Suchfunktion der PH und KPH ist nicht gut, sodass oft Seminare zu diesem Thema nicht gefunden werden können; Es könnte mehr angeboten werden – liegt wahrscheinlich an geringer TeilnehmerInnenzahlen;

Variable 8: Bewertung der kompetenzorientierten RDP		
K2: Negative Bewertung	F45 I10 Z2905-2906 F46 I10 Z2915-2916 F49 I10 Z2931-2934	Umstellung ist sehr abrupt verlaufen; niemand kennt sich mit neuem System wirklich aus; SchülerInnen werden nur gezielt auf Maturafragestellungen vorbereitet, was für den Lerneffekt relativ sinnlos ist (teaching to the test);
Variable 9: Bewertung des Informationsmanagements seitens des BMF und Bifie hinsichtlich RDP		
K2: Negative Bewertung	F46 I10 Z2915-2916 F50 I10 Z2939-2941	Niemand kennt sich wirklich mit dem neuen System aus; es gibt kaum Kommunikation und wenn etwas kommt, dann nicht zur Matura;
Variable 10: Ergebnisse AHS umlegbar auf BHS		
K3: Keine Abhängigkeit von AHS und BHS	F51 I10 Z2954-2957 F52 I10 Z2965-2973	Es kommt nicht auf die Schulform sondern auf die Lehrkraft an (Alter, Zweitfächer);
Variable 11: Gründe für fehlende Umsetzung der Kompetenzorientierung		
K1: Aus- und Weiterbildung	F51 I10 Z2954-2957 F55 I10 Z3007-3011	Manche Fächer achten schon in der Ausbildung auf Kompetenzen, andere gar nicht; Auch die Lehrenden an der Universität berücksichtigen Kompetenzen ganz unterschiedlich;

K3: Lehrende	F44 I10 Z2897-2900 F47 I10 Z2920-2924 F52 I10 Z2965-2973 F54 I10 Z2994-3006	Lehrende lehnen Kompetenzorientierung oft ab und bilden sich dahingehend auch nicht weiter; GeschichtelehrerInnen interessiert ihr Fach oft nicht und daher auch nicht, wenn es Veränderungen gibt, da sie ihren Zweitfächern mehr Stellenwert beimessen; ältere KollegInnen sperren sich dagegen eher als Jüngere; Ältere wollen ihr System nicht mehr umstellen,
K10: Überlastung der Lehrenden	F48 I10 Z2925-2927	Lehrende sind oftmals mit ihren Zweitfächern überlastet und haben keine Zeit sich mit Neuerungen auseinanderzusetzen;
K11: Zweitfach	F51 I10 Z2954-2957	Wenn man ein Zweitfach hat, indem Kompetenzen groß geschrieben werden, achtet man auch in Geschichte besser darauf;

11.3. Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Studie ging von einer bestehenden Untersuchung von PHILIPP MITTNIK aus dem Jahr 2014 aus, aus der klar hervorging, dass im Bereich der AHS-Matura in Wien kaum kompetenzorientiert geprüft wird und daher wahrscheinlich auch kaum kompetenzorientierter Unterricht in den AHS stattfindet. Ziel der vorliegenden Untersuchung war es daher, einerseits Daten aus dem BHS-Bereich zu ergänzen und andererseits nach Gründen für die fehlende Kompetenzorientierung zu suchen. Hierfür wurde ein Leitfadeninterview mit 10 Lehrerinnen und Lehrern aus diversen BHS in Wien durchgeführt. Grundsätzlich ist durch die vorliegende Untersuchung zu erkennen, dass die Ergebnisse der Studie von MITTNIK offensichtlich größtenteils auf den BHS-Bereich übertragbar sind, da vor allem die Einschätzungen der Lehrkräfte darauf hindeuten. Das Erklärungsspektrum dafür ist vielfältig. Es wird mit einer Informationsholschuld seitens der Lehrenden, fehlgeschlagenem Informationsmanagement seitens des BMBF und des Bifie, einem zu elaborierten Kompetenzsystem und mit zu wenig Berücksichtigung der Kompetenzorientierung in der Ausbildung argumentiert. Darüber hinaus meinen die Lehrenden, dass vor allem ältere Personen nicht mehr zu einem Systemwechsel bereit seien und auch Schülerinnen und Schüler, die in die BHS kommen, sich oftmals weigern würden, neue Prüfungs- und Lernmodi zu übernehmen. Außerdem wird mit einer Überlastung der Lehrenden argumentiert, die keine Zeit mehr hätten, sich zusätzlich mit neuen Unterrichts- und Prüfungssystemen auseinander zu setzen. Gleichzeitig würde das Wort „Kompetenz“ überbeansprucht und je nach regierender Partei für die jeweilige Gesinnungsrichtung vereinnahmt, was eine zusätzlich Ablehnung unter den Lehrenden bewirke.

Als Endergebnis ist jedenfalls festzuhalten, dass alles am Thema Information hängt, da klar heraus kommt, dass es vom Grad der Informiertheit abhängt, ob Kompetenzorientierung umgesetzt wird oder nicht und dass es weiters vom Informationsgrad abhängt, ob sich Lehrende sicher oder unsicher in der Materie und in weiterer Folge hinsichtlich der Einordnung ihres Unterrichts zeigen.

11.4. Abstract (Englisch)

The present study is based on an existing research of Philipp Mittnik made 2014, which shows clearly that in the field of school leaving exams, especially Secondary Academic Schools (called BHS) in Vienna, it is hardly examined in a competence-oriented way. This implies that there might not be competence-oriented education in Secondary Academic Schools in Vienna. The aim of the given research is on one hand to complement the given data by including the BHS and on the other hand to look for the reasons for missing competence-oriented lessons.

Therefore, there was conducted an interview with 10 teachers of different BHS in Vienna. Basically this research shows that the outcome of Mittnik's study are mostly transferable to BHS in Vienna, as especially the valuation of the teachers themselves point this out. There are various reasons given during the interviews. It is argued as followed: teachers should more often care about gathering information by themselves, BMBF and Bifie have a not-working information management, a too elaborated competence system and not enough consideration of competence-oriented education. Furthermore, teachers think that older people are not prepared to take part in the change of the system. Even new students in a BHS often refuse to accept new approaches of exams or learning.

One more argument is that teachers are overworked and have no time to deal with new education-, teaching- and examination systems. At the same time the term „competence“ is used too often and depending on the governed party used for their purposes - which also leads teachers to refuse the term.

The end result is that everything has to do with information. Being informed is the main point as it depends how many information a teacher has got in order to be able to work competence-oriented or not. It also depends on information looking at the insecurity or security of the teacher concerning competence.

11.5. Lebenslauf der Verfasserin

Name: Sylvia Garantini, Bakk.phil. (geb. Hanus)
Geburtsdatum/Ort: 17.01.1985 in Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Kinder: Maximilian Theodor (geb. 18.12.2012)

Ausbildung

1991-1995 Volksschule

Eslarngasse 23 1030 Wien

1995-1999 Bundesgymnasium & Bundesrealgymnasium Wien 3 (HIB)

(musikalischer Zweig)

Boerhaavegasse 15 1030 Wien

1999-2004 Handelsakademie

Der genaue Standort wird aus Datenschutzgründen nicht genannt, da eine interviewte Person, an diesem Standort tätig ist.

Abschluss mit Matura am 08.06.2004

Oktober 2005 – Juni 2006 Studium d. Pharmazie

Universität Wien

Oktober 2006 – Juli 2012 Studium der

Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (Schwerpunkt Werbung, sowie Markt- und Meinungsforschung)

Universität Wien

Abschluss am 09. Juli 2012 mit dem akad. Grad Bakkalaurea der Philosophie

Seit März 2011 Lehramtsstudium Germanistik und Geschichte

Universität Wien

Berufserfahrung

September 2004 – Oktober 2005 bei Zeitschrift „Wienerin“

Tätigkeitsfeld: Datenpflege in der Abo-Abteilung, Urlaubsvertretung in der Abo-Verwaltung, telefonische Kundenbetreuung, Reklamationsabwicklung, Durchführung einer Meinungsumfrage im Zuge des Relaunch der WIENERIN;

Juni 2006 – September 2006 bei Zeitschrift „Wienerin“

Tätigkeitsfeld: _____ Assistentin der _____ Anzeigenleitung
allgemeine Sekretariats- und Assistenzaufgaben, Terminkoordination, telefonische Betreuung der Großkunden und Werbeagenturen, Recherchetätigkeiten, Verfassen von Texten für Marketingaussendungen, komplette Neustrukturierung der Abteilungsorganisation, Promotiontätigkeiten bei „Wienerin-Events“, Mitarbeit bei der finalen Heftproduktion, Koordination von Gewinnspielen

Dezember 2006 – August 2007 CPB Immobilientreuhand GmbH

Tätigkeitsfeld: _____ Assistentin der _____ Mietwohnungsabteilung
Aktualisierung der Homepage, Bearbeitung von Plänen und Fotos, Verfassen von Angeboten und Inseraten, telefonische Kundenbetreuung, Recherchetätigkeiten, Messestandbetreuung; „erste-Hilfe“-Beauftragte

September 2007 – September 2009 **Medienhaus.com GmbH – Vorarlberger Medienhaus**

Tätigkeitsfeld: *Assistentin der Anzeigenleitung; ab 2008 Key Account Managerin*
Komplettes Kampagnenmanagement (Angebotserstellung, Einbuchung von Aufträgen, Einholung der Werbemittel, Überwachung der Auslieferung bzw. Optimierung der Kampagnen), interne Schnittstelle zwischen Verkauf – Redaktion – Marketing (Koordination von Promotions, redaktioneller Kampagnenbegleitung, Gewinnspielen und verkaufter Kampagnen), telefonische und persönliche Kundenbetreuung, Führung und Aktualisierung von Einladungslisten für Kunden-Events, statistische Auswertungen (Umsatzentwicklung); Erstellung von Reports bzgl. Angebots-, Auftrags-, Aktivitätsentwicklung; Erstellung und laufende Aktualisierung von Verkaufsunterlagen

Juli 2010 – Oktober 2012 praxiserfolg OG

Tätigkeitsfeld: *Assistentin der Geschäftsführung*

Telefonische Kundenbetreuung und Neukundenakquise, Verfassen von Werbetexten für Folder und Websites, Seminarorganisation (Erstellen von Stundenplänen, Betreuung der Trainer, Personalverwaltung, Korrekturlesen von Skripten, Koordination der Seminare mit dem Auftraggeber), Erstellung von Seminarkonzepten für Großkunden (inhaltliche, organisatorische und finanzielle Planung in enger Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung), Erstellung von Präsentationen, Websitebetreuung, Rechnungslegung

März 2011 – Juni 2011 Universität Wien – Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft

Tätigkeitsfeld: *Fachtutorin*

Führung eines Präsenzfachtutoriums zum Thema Medienökonomie im Ausmaß von 2 Semesterwochenstunden

Oktober 2012 – August 2014 Karenz

August 2014 – August 2015 Bildungskarenz zwecks Abschluss des Lehramtsstudiums