



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Vergleich chronologischer und modularer Schulbücher
für den Gegenstand Geschichte und
Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I in
Österreich“

verfasst von / submitted by

Kristina Zemanek

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

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

A 190 313 456

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

UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christian Matzka

Meiner Familie und meinen Freunden

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	1
2	WIE KAM ES ZU ÄNDERUNGEN DES LEHRPLANS?	3
2.1	WAS IST PISA?	3
2.1.1	PISA-Ergebnisse in den Jahren 2000 und 2003 in Österreich	5
2.2	REZEPTION DER PISA-ERGEBNISSE	6
2.2.1	Öffentliche und mediale Reaktionen	7
2.2.2	Politische Rezeption	9
2.2.3	Bildungswissenschaftliche Rezeption	10
3	ÄNDERUNGEN IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK/BILDUNGSWISSENSCHAFT ALS FOLGE VON PISA	14
3.1	AUSGEWÄHLTE PHASEN DER KOMPETENZ-ENTWICKLUNG.....	15
3.2	KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK.....	18
3.2.1	Das Kompetenz-Strukturmodell nach FUER.....	19
3.2.1.1	Historische Fragekompetenz(en)	20
3.2.1.2	Historische Methodenkompetenz(en)	20
3.2.1.3	Historische Orientierungs-Kompetenz(en)	21
3.2.1.4	Historische Sachkompetenz(en)	21
3.2.2	Das Kompetenzmodell für die politische Bildung	22
3.2.2.1	Politische Urteilskompetenz	23
3.2.2.2	Politische Handlungskompetenz	23
3.2.2.3	Politische Methodenkompetenz	23
3.2.2.4	Politische Sachkompetenz	24
3.3	VERORTUNG DER KOMPETENZMODELLE IM LEHRPLAN	24
3.3.1	Historische Kompetenzen	25
3.3.2	Politische Kompetenzen	26
3.4	BASISKONZEPTE.....	27
3.5	BASISKONZEPTE IM LEHRPLAN	30
4	DAS SCHULBUCH.....	34
4.1	DAS SCHULGESCHICHTSBUCH.....	37
4.2	OPERATOREN.....	39
4.3	INHALTLICHE STRUKTURIERUNG DES GESCHICHTESCHULBUCHES IN ÖSTERREICH	40
4.3.1	Kritische Aspekte eines chronologischen Unterrichts	42
5	FORSCHUNGSFRAGEN UND METHODIK	46
5.1	MATERIAL.....	50
5.1.1	Analysekategorien	51
6	ANALYSE DER SCHULBÜCHER	53
6.1	NETZWERK GESCHICHTE @ POLITIK 3, 2013	53
6.1.1	Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?	53
6.1.2	Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?.....	54
6.1.3	Inhaltliche Feinanalyse zum Thema „Revolutionen 1848/49“.....	56
6.1.4	Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?	58
6.1.5	Wie werden Basiskonzepte eingebunden?	59
6.2	MEINE GESCHICHTE 3	61
6.2.1	Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?	61
6.2.2	Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?.....	62
6.2.3	Inhaltliche Feinanalyse	64
6.2.4	Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?	65
6.2.5	Wie werden Basiskonzepte eingebunden?	67
6.3	ZEITBILDER 3, 2013.....	68
6.3.1	Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?	68

6.3.2	Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?	68
6.3.3	Inhaltliche Feinanalyse	70
6.3.4	Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?	71
6.3.5	Wie werden Basiskonzepte eingebunden?	72
6.4	ZEITBILDER 3, 2018.	74
6.4.1	Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?	74
6.4.2	Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?	74
6.4.3	Inhaltliche Feinanalyse	76
6.4.4	Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?	78
6.4.5	Wie werden Basiskonzepte eingebunden?	79
6.5	GESCHICHTE FÜR ALLE 3, 2009	81
6.5.1	Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?	81
6.5.2	Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Umfang und Darstellung der einzelnen Themen?	81
6.5.3	Inhaltliche Feinanalyse	83
6.5.4	Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?	85
6.5.5	Wie werden Basiskonzepte eingebunden?	86
6.6	GESCHICHTE FÜR ALLE 3 MODULAR, 2018.	87
6.6.1	Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?	87
6.6.2	Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?	88
6.6.3	Inhaltliche Feinanalyse	89
6.6.4	Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?	90
6.6.5	Wie werden Basiskonzepte eingebunden?	92
6.7	FREQUENZANALYSE	93
6.8	KOMPRIMIERTE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	95
7	CONCLUSIO	102
8	VERZEICHNIS	106
8.1	QUELLENVERZEICHNIS	106
8.2	LITERATURVERZEICHNIS	106
8.3	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	113
8.4	TABELLENVERZEICHNIS	113
9	ABSTRACT	114

1 Einleitung

In den letzten etwa zwanzig Jahren führten die Veröffentlichungen der Ergebnisse der PISA-Studie in Österreich immer wieder zu Diskussionen in Medien, Politik sowie unter Lehrenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. In der Folge wurden großangelegte Lehrplanänderungen vorgenommen. Im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wurden die Schulbücher teilweise auf den Kopf gestellt und durch die sogenannte Kompetenzorientierung auch eine neue Art des Überprüfens von Gelerntem umgesetzt. Bald darauf wurde eine erneute Änderung vorgenommen und Basiskonzepte als thematische Gliederung, die sich im Lehrplan durch eine modulare Einteilung ausdrückt, für den Unterricht eingeführt.

Nun werden Schulbücher immer wieder auch als heimlicher Lehrplan¹ bezeichnet, da sie das meist verwendete Lehrmittel sind. Dazu gibt es für beziehungsweise zur thematischen Ausrichtung von Schulbüchern viele Beiträge², aber noch keine inhaltlich-analytische Forschung zu den erst im Jahr 2018 erstmals für den Unterricht approbierten Schulbüchern. Aus diesem Grund stellt sich bei der Verfasserin die Frage, welche Aspekte in ausgewählten Schulbüchern der siebten Schulstufe aufgrund der modularen Neugestaltung in Österreich verstärkt behandelt werden und welche an Bedeutung verlieren. Dabei wird diese Arbeit den Fragen nachgehen,

- ob Basiskonzepte zusätzlich zu den Inhalten bearbeitet werden und es deswegen weniger Buchplatz für Inhalte gibt,

¹ Etwa bei *Rohlfes*,³ Geschichte und ihre Didaktik (Göttingen 2005) 310.

² Siehe etwa Hans-Jürgen *Pandel*, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2010) 151-160., Klaus *Bergmann*,³ Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens (Schwalbach/Ts. 2012), Hilke *Günther-Arndt*,⁷ Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Hilke Günter-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. (Berlin 2014) 24-49., Michele *Barricelli*,² Narrativität. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1 (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2017) 255-280., Christoph *Kühberger*, Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.), Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. (Informationen zur Politischen Bildung Bd. 30, Innsbruck/Bozen/Wien 2009) 52-57., Christoph *Kühberger*, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Christoph Kühberger (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. (Schwalbach/Ts. 2012) 33-74.

- ob in chronologisch gestalteten Schulbüchern eine chronologische Ausrichtung mit einem Fokus auf Ereignisgeschichte dominierend ist und in modular gestaltenden Schulbüchern die thematische Ausrichtung überwiegt,
- ob in modular konzipierten Schulbüchern ein stärkerer Fokus auf Arbeitsaufträgen, ausgedrückt durch Operatoren, liegt,
- ob in modularen Schulbüchern mehr Aktualitätsbezüge hergestellt werden als in chronologisch gestalteten.

Diese Fragen können nur durch eine vorherige Betrachtung der geschichtsdidaktischen Entwicklung der letzten Jahre erfolgen, die wiederum durch PISA angestoßen wurde. Mit Bezug auf die Lehrpläne soll ermittelt werden, welche didaktischen Aspekte in Schulbüchern behandelt werden. Deshalb sollen der Kompetenzbegriff und auch die Basiskonzepte näher beleuchtet werden. Im Anschluss sollen Funktionen eines Schulbuches dargelegt werden. Dabei muss auch kritisch gefragt werden, welche Inhalte und in welcher Art diese im Schulbuch vermittelt werden. Nach der theoretischen Herausarbeitung der Vorgehensweise bei der vergleichenden Schulbuchanalyse soll der Fokus auf der Praxis, nämlich den inhaltlichen (qualitativen) und zählbaren (quantitativen) Aspekten liegen, wobei sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufgezeigt werden sollen.

2 Wie kam es zu Änderungen des Lehrplans?

Durch die Lehrplanänderung 2008 kam in Österreich zum ersten Mal seit Jahrzehnten Schwung in das Schulsystem. Veränderungen wurden allerdings erst durch die Testungen und Ergebnisse der PISA-Studie angestoßen. Aus diesem Grund muss zuerst geklärt werden, was PISA ist und warum erst nach dieser Studie eine Abkehr von der Orientierung an Lernzielen erfolgte.

2.1 Was ist PISA?

PISA ist die Abkürzung für „Programme for International Student Assessment“ (zu deutsch „Programm zur internationalen Schülerbewertung“), mithilfe dessen in regelmäßigen Abständen die Kompetenzen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler ermittelt werden sollen. In diesem Alter sind die Jugendlichen in fast allen Mitgliedsstaaten der OECD vollschulzeitpflichtig. Die Durchführung erfolgt von der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Das primäre Ziel der Organisation ist die Bereitstellung von Prozess- und Ertragsindikatoren, welche der politisch-administrativen Entscheidung zur Veränderung des eigenen Bildungssystems nützen.³

Unter dem Gesichtspunkt des Outputs, also den Resultaten vielfältiger Prozesse im System Schule, nehmen Staaten an repräsentativen Erhebungen wie PISA teil. Die Ergebnisse sollen sowohl dem Vergleich mit anderen dienen und Stärken und Schwächen offen legen, als auch einer breiten Öffentlichkeit vermittelt werden können.⁴

Der Vergleich mit anderen soll die Wettbewerbsorientierung zwischen den teilnehmenden Ländern stärken, was sich im Bereich der Schule etwa durch eine Annäherung der Standards,

³ Jürgen Baumert, Petra Stanat, Anke Demmrich, PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Jürgen Baumert, Eckhart Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Opladen 2001) 15-65, hier 15.

⁴ Günter Haider, Einleitung. In: Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.), PISA 2000. Nationaler Bericht (Beiträge zur vergleichenden Schulbuchforschung – Band 3, Salzburg 2001) 8.

- man könnte es auch Lernziele nennen - der Staaten äußert. Durch die Suche nach dem Schlüssel für Erfolg, werden das System Schule und Lehrpläne je nach nationaler Lesart der Ergebnisse an die Erfordernisse der PISA-Testung angepasst.

Nach Angaben der OECD ermittelt PISA Basiskompetenzen, welche ein Individuum sowohl für ein aktives Mitwirken am Leben in einer Gesellschaft als auch für eine erfolgreiche persönliche und wirtschaftliche Lebensführung benötigt. Durch Konsensentscheidungen der Regierungen der Teilnehmerländer und Zusammenführung der wissenschaftlichen Arbeit, etwa in internationalen Expertinnen- und Expertengruppen, sollen politische Ziele mit fachwissenschaftlicher Expertise verbunden werden.⁵

Die ermittelten Kompetenzbereiche der PISA-Studie sind Lese-Kompetenz, Mathematik-Kompetenz und Naturwissenschafts-Kompetenz. Dazu kommen sogenannte fächerübergreifende Kompetenzen.⁶ Dabei versteht man bei PISA unter Kompetenz:

„Wissen und Fähigkeiten, die in einem lebenslangen Prozess nicht nur in der Schule oder durch das Lernen erworben werden, sondern auch in der Interaktion mit Gleichaltrigen und mit der Gesellschaft.“⁷

Die Lese-Kompetenz ist laut PISA ein Repertoire an Strategien und Kenntnissen, die im Laufe eines Lebens durch Interaktionen erweitert werden. So wird gemessen, inwieweit Schülerinnen und Schüler fähig sind, verschiedene Materialien und Texttypen zu verstehen, zu bearbeiten und darüber reflektieren zu können. Mithilfe der Mathematik-Kompetenz wird ermittelt, wie effektiv mathematische Ideen in vielfältigen Situationen und Bereichen analysiert werden. Dabei werden unter anderem Fertigkeiten wie Wissen über Berechnungen, Herstellen von Zusammenhängen und Generalisierungen erfasst. Die Naturwissenschafts-Kompetenz erforscht, ob die Jugendlichen wissenschaftliche Konzepte verstehen, anwenden und selbst derartige Ansätze entwickeln können.⁸

⁵ Baumert, PISA 2000, 16.

⁶ Birgit Lang, Die OECD/PISA-Studie, In: Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.), Pisa 2000. Nationaler Bericht (Beiträge zur vergleichenden Schulbuchforschung – Band 3, Salzburg 2001) 12-37, hier 13.

⁷ Lang, Die OECD/PISA-Studie, 29.

⁸ Lang, Die OECD/PISA-Studie, 29-31.

Weitere gemessene Indikatoren sind Basisindikatoren, Kontextindikatoren und Trendindikatoren. Die Basisindikatoren bieten Auskunft zu Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers und zeigen im Vergleich mit anderen teilnehmenden Ländern Stärken und Schwächen auf. Dies ist sowohl auf der Schulebene als auch auf der Bildungssystemebene möglich. Kontextindikatoren sollen demographische, ökonomische und soziale Aspekte ermitteln, welche auf Zusammenhänge mit Basisindikatoren schließen können. Trendindikatoren lassen sich erst nach mehrmaliger Durchführung von PISA ermitteln. In Abständen von drei Jahren wird die PISA-Studie durchgeführt und erhebt jedes Mal einen großen Umfang an Informationen, welche Entwicklungstrends des Wissensstandes der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen können.⁹

Im Jahr 2000 fand zum ersten Mal die international veranstaltete PISA-Studie statt, an welcher auch Österreich teilnahm. Dabei handelte es sich bei PISA um die dritte repräsentative Erhebung, welche österreichweit durchgeführt wurde, denn zuvor waren auch schon COMPED und TIMSS erhoben worden.¹⁰

2.1.1 PISA-Ergebnisse in den Jahren 2000 und 2003 in Österreich

Im Jahr 2000 erbrachten die Jugendlichen in Österreich bei einem internationalen OECD-Mittelwert von 500 Punkten 507 Punkte beim Lesen, 515 Punkte in Mathematik und 519 in den Naturwissenschaften.¹¹ Mit diesen Ergebnissen befand sich Österreich in allen drei Teilkategorien über dem Mittelwert. Allerdings wurde kurze Zeit später festgestellt, dass die Ergebnisse aufgrund einer falschen Repräsentation einer Gewichtungsgruppe zu hoch sind.¹²

⁹ Lang, Die OECD/PISA-Studie, 15.

¹⁰ Friedrich H. Plank, Begleitschreiben, Oktober 2001. In: Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.), Pisa 2000. Nationaler Bericht (Beiträge zur vergleichenden Schulbuchforschung – Band 3, Salzburg 2001) 5.

¹¹ Birgit Lang, Christina Wallner-Paschon, Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.), Pisa 2000. Nationaler Bericht (Beiträge zur vergleichenden Schulbuchforschung – Band 3, Salzburg 2001) 38-66, hier 53.

¹² Erich Neuwirth, PISA 2000. Sample Weight Problems in Austria. In: OECD Education Working Papers No. 5 (Paris 2006) 12.

Die tatsächlichen Werte liegen bei 492 Punkten beim Lesen, 503 in Mathematik und 505 in Naturwissenschaften.¹³

Vor diesem Hintergrund betrachtet, überraschen die wesentlich realistischeren Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2003 nicht sonderlich und zeigen lediglich geringe Veränderungen. Doch die berichtigten Ergebnisse lagen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der PISA – Ergebnisse aus 2003 noch nicht vor. Die genauer getesteten Mathematikleistungen lagen 2003 bei österreichischen Schülerinnen und Schülern im Mittelwert bei 506 Punkten, beim Lesen bei 491 Punkten und in den Naturwissenschaften bei 491 Punkten.¹⁴

Vergleicht man nun die Punkte der beiden Erhebungen, so zeigt sich bei den Naturwissenschaften ein relativ hoher Punktverlust von minus vierzehn Punkten und dazu ein Abrutschen unter den internationalen Mittelwert von 500 Punkten. Lesen und Mathematik veränderten sich nur minimal.

Ein weiterer bedeutender Aspekt ist die Platzierung Österreichs im internationalen Vergleich. So lag Österreich im Jahr 2000 in jeder der getesteten Kompetenzen etwa im ersten Drittel der Teilnehmerländer mit den Plätzen 11, 10 und 8¹⁵ von insgesamt 31. Bei der zweiten PISA-Testung 2003 hingegen rutschte Österreich in allen Kategorien in das mittlere bis schlechte Mittelfeld ab, es wurden die Ränge 15, 19 und 20 bei einer Teilnehmeranzahl von 40 Ländern belegt.¹⁶

2.2 Rezeption der PISA-Ergebnisse

Zu den Ergebnissen der PISA-Studie der Jahre 2000 und 2003 gibt es vielfältige Reaktionen, weswegen im Folgenden sowohl Ausschnitte der medialen Berichterstattung als auch der (bildungs)wissenschaftlichen Rezeption dargestellt werden sollen.

¹³ *Neuwirth*, PISA 2000, 8. Vgl. auch *BIFIE*, PISA 2000 (BIFIE steht für Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung) (online unter: <https://www.bifie.at/pisa2000/> Aufruf am 5.11.2018)

¹⁴ *Günter Haider*, *Claudia Reiter* (Hg.), PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Ergebnisse im Überblick (Graz 2004) 6.

¹⁵ *Haider*, PISA 2003, 6.

¹⁶ Wobei ein Land keine Ergebnisse veröffentlichte. *Haider*, PISA 2003, 6.

2.2.1 Öffentliche und mediale Reaktionen

Dominik Bozkurt, Gertrude Brinek und Martin Retzl untersuchten die Reaktionen der meistgelesenen österreichischen Tageszeitungen, die zu den damaligen Zeitpunkten insgesamt rund drei Viertel der Gesamtbevölkerung erreichten,¹⁷ zu den PISA-Testungen 2000 und 2003 in der Zeitspanne der Veröffentlichung der Ergebnisse Anfang Dezember 2001 beziehungsweise 2004 bis Ende/Mitte Jänner des Folgejahres. Die Anzahl der Berichte zu den Ergebnissen der ersten Testung beläuft sich in diesem Zeitraum auf 36 Berichte, zu den Ergebnissen von 2003 sind es 231.¹⁸

Die Hälfte der Berichte zu PISA 2000 sind rein von Journalistinnen und Journalisten geschrieben, während etwa in 20% der Artikel Politikerinnen und Politiker zu Wort kommen. Dazu sind fast 70 Prozent aller Berichte in positiver Weise verfasst, 25 Prozent sind neutral und etwa 6 Prozent haben eine negative Konnotation.¹⁹

Vergleicht man dazu die Berichterstattung zu PISA 2003, werden in etwa 45 Prozent der Fälle Politikerinnen und Politiker zitiert und in über 15 Prozent Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Nur mehr etwa 20 Prozent werden rein von Journalistinnen und Journalisten verfasst. Besonders die Bewertung der Berichterstattung hat sich im Vergleich zu 2000 stark verändert. So ist die Hälfte der Artikel neutral und die andere Hälfte negativ verfasst, aber kein einziger Bericht ist positiv.²⁰

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass die mediale Berichterstattung zu den Ergebnissen der PISA-Studie 2003 wesentlich mehr öffentliches Interesse hervorrief und stärker meinungsmachend war als die vorherige. Verantwortliche wurden viele gefunden, vor allem wurde aber das System Schule kritisiert. Auf der Suche nach Lösungen wurden dabei vor allem

¹⁷ Dies sind Kronen Zeitung, Kurier, Standard, Presse, Kleine Zeitung, Oberösterreichische Nachrichten, Salzburger Nachrichten, Tiroler Tageszeitung, Vorarlberger Nachrichten, Wirtschaftsblatt, Neues Volksblatt und Wiener Zeitung. Vgl. Dominik Bozkurt, Gertrude Brinek, Martin Retzl, PISA in Österreich. Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In: Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek, Martin Retzl (Hg.), PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie 6, Wien/Berlin 2007) 321-363, hier 327.

¹⁸ Bozkurt et al., PISA in Österreich, 327f.

¹⁹ Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, werden Prozentangaben gerundet. Es kann daher passieren, dass in Summe mehr als 100% angegeben sind.

²⁰ Bozkurt, PISA in Österreich, 329f.

generelle Reformen und eine Gesamtschule am häufigsten gefordert, welche beide etwa einhundert Mal genannt wurden.²¹

Dies steht in einem starken Gegensatz zu den Meldungen zu den Ergebnissen der ersten PISA-Testung, welche durchwegs positiv beurteilt wurden, wobei die guten Testresultate auf gute Lehrerinnen und Lehrer, die Schule und das Schulsystem und auch die (Bildungs-)Politik zurückgeführt wurden. Aufgrund der positiven Grundstimmung wurden sehr selten Forderungen nach Veränderungen kommuniziert, am häufigsten wurden die Verbesserung der generellen Lesefähigkeit und neue Unterrichtsmethoden genannt.²²

Welche Erklärungsmodelle besonders beliebt waren, zeigen Ausschnitte aus den Tageszeitungen *Die Presse* und *Der Standard*. Die Debatte verkürzte sich immer mehr auf die Frage Gesamtschule oder gegliedertes Schulwesen, wie in den folgenden beiden Zitaten sichtbar wird.²³

„Die Pädagogik wird als Wissenschaft offenbar noch immer nicht ernst genommen. Wenn wir Bildungsforschungsergebnisse nicht zur Kenntnis nehmen, werden wir wieder kläglich scheitern.“ Und diese Ergebnisse deuteten eindeutig darauf hin, dass es eben Sinn mache Kinder im Alter zwischen sechs und 15 Jahren in einer gemeinsamen Gesamtschule „aber mit starker innerer Differenzierung“ zu unterrichten.²⁴

„So hätten in Deutschland Bayern und Baden-Württemberg mit ihren differenzierten Schulsystemen weitaus besser als die Bundesländer mit Gesamtschulen abgeschnitten“²⁵

Wie an den Zitaten zu erkennen ist, fordert Andreas Schnider in *Der Standard* eine Veränderung des Schulsystems in Richtung einer Gesamtschule, während das Zitat aus *Die Presse* in die andere Richtung geht und das differenzierte Schulsystem mit getrennten

²¹ Bozkurt, PISA in Österreich, 331f.

²² Bozkurt, PISA in Österreich, 331f.

²³ Marie Popp, Viel Lärm um Pisa: Eine qualitative-vergleichende Presseanalyse zu den Reaktionen auf die PISA-Studie in Deutschland, Österreich, Spanien und Mexiko, TranState working papers, Nr. 134 (Bremen 2010) 17. Dominik Bozkurt et al., PISA in Österreich, 353.

²⁴ *Der Standard*, VP-Politiker Schnider für radikale Reform. In: *Der Standard* vom 10.12.2004 (online unter: https://derstandard.at/1887831/VP-Politiker-Schnider-fuer-radikale-Reform?ti=u_3Sqq8PIUZkdrhkKseTlkwgnWFyRvz6X9aA7wqAZjM0DoOJKOBokwJU8WCzloyael1ZMfuy1grvnl-38XFoJVOASu-tcqxlJztlxANCx-Xt4PmbMFuTnlTGCyFsU47fmgoVGVEFCDD7zbHJOhrXFglh8.&at= (Aufruf am: 08.11.2018))

²⁵ *Die Presse*, Pisa-Studie. Österreichs Schule nur noch „Mittelmaß“, In: *Die Presse* vom 25.11.2004.

Sekundarstufen als erfolgreicher propagiert. Ein weiteres diskutiertes Themengebiet war die vermeintlich große Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche für den Leistungsabfall verantwortlich gemacht wurden.²⁶

Eine positive Folge der PISA-Ergebnisse ist allerdings die Aufnahme einer Diskussion zu Bildung in den Medien. Dadurch ist es den Entscheidungsträgerinnen und -trägern möglich, Änderungen vorzunehmen und diese aufgrund des gesteigerten öffentlichen Interesses auch zu legitimieren.

2.2.2 Politische Rezeption

Die vermeintlich gute Platzierung bei PISA 2000 wurde von den Verantwortlichen für Bildungsangelegenheiten als Erfolg beworben.²⁷ Dies war bei den Ergebnissen von 2003 allerdings nicht mehr möglich und die ersten Reaktionen wechselten zwischen Beschwichtigungsversuchen, die Ergebnisse seien kein Drama, und Schuldzuweisungen: Eltern, die Opposition und (nach den Personalvertretungswahlen) auch die Lehrkräfte wurden angegriffen.²⁸ Nach einem Bildungsgipfel Anfang 2005 kam es zu unverbindlichen Zugeständnissen, welche wohl die mediale Unruhe entspannen sollten.²⁹

In den Presseaussendungen der Austria Presse Agentur APA, wo Politikerinnen und Politiker zu tagesaktuellen Themen Stellung beziehen, wiederholt sich das Muster der Berichte der Tageszeitungen. Die Testergebnisse von PISA 2000 riefen über 70% positive Meldungen hervor, etwas über 20% neutrale und nur etwa 7% negative. Im Jahr 2004 gab es keine einzige positive Reaktion und ein paar mehr neutrale als negative Pressesendungen.³⁰

Da die PISA-Kommission nur die Analyse der Testergebnisse stellt, bleibt die wissenschaftliche und fachliche Interpretation den jeweiligen Ländern überlassen. Da Wissenschaftlerinnen und

²⁶ *Profil*, Bildung: Der Sputnik-Schock. Ergebnis des PISA-Tests dramatischer als befürchtet. In: *Profil* vom 04.12.2004 (online unter: <https://www.profil.at/home/bildung-der-sputnik-schock-ergebnis-pisa-tests-99609> (Aufruf am 08.11.2018)).

²⁷ Fritz Bauer, Bernadette Hauer, Max Neuhofer, Österreich im PISA-Schock? In: *WISO* 28,1 (2005) 110-137, hier 110.

²⁸ Bauer, Österreich im PISA-Schock, 123.

²⁹ Bauer, Österreich im PISA-Schock, 124.

³⁰ Bozkurt, PISA in Österreich, 335.

Wissenschaftler sowohl in Tageszeitungen als auch in APA-Aussendungen nur wenig zu Wort kommen und sich der öffentlichen Debatte um konstruktive Meinungen und etwaige notwendige Änderungen weitgehend enthielten, kam es zu einer Debattenführung, in welcher sich Meinungsführerinnen und Meinungsführer in ihren ideologischen Gesinnung bestätigt fühlten und es bildete sich eine „Wir gegen sie“ – Stimmung, die eine rationale Diskussion stark erschwerte.³¹

So wird in einer Analyse der politischen Debatte festgestellt, dass sich durch die vor allem von Politikerinnen und Politikern getätigten Aussagen zu PISA die Wahrnehmung der Bevölkerung prägt. Demnach werden die PISA-Ergebnisse als ein Politikum gesehen, auf die man deshalb politisch reagieren muss und die Verantwortung mitträgt. Aufgrund dessen wurden die Forderungen nach Änderungen nicht mehr sachlich und wissenschaftlich fundiert diskutiert, sondern durch die parteiliche oder ideologische Brille gefärbt.³²

2.2.3 Bildungswissenschaftliche Rezeption

Wissenschaftliche Artikel zum Thema der PISA-Testung und den Ergebnissen beschränkten sich in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends oft auf Kommentare zu den medialen Reaktionen und auf weitere Analysen der PISA-Ergebnisse.

Günter Haider, der Leiter des Projektzentrums für Vergleichende Bildungsforschung und damit Koordinator der PISA-Studie in Österreich, merkte in seinem Resümee des nationalen Berichts zur PISA-Studie 2003 an, dass sowohl die Diskussion über die Qualität des Schulsystems als auch über mögliche Reformen weniger emotional verläuft, was vor allem auf die empirischen Erkenntnisse zurückzuführen sei.³³ Wie auf den vorangegangenen Seiten gezeigt wurde, ist dem nicht unbedingt zuzustimmen, vielmehr kommt dies auf den Blickwinkel und die gesichteten Reaktionen an.

³¹ Bozkurt, PISA in Österreich, 338.

³² Bozkurt, PISA in Österreich, 341.

³³ Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.), PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht (Graz 2004) 162.

Der Umstand, insgesamt vor Deutschland zu liegen, führte zum „Cordoba-Effekt“³⁴, und zur Akzeptanz der breiten Öffentlichkeit, auch wenn man nicht zu den führenden Bildungsnationen gehörte. So dauerte es in Österreich bis zur Veröffentlichung der Ergebnisse 2004, um über Veränderungen im Bildungssystem zu diskutieren, wohingegen es in Deutschland schon nach PISA 2000 zu einer großen bildungspolitischen Debatte gekommen war. Kritische Kommentare, dass das Mittelmaß der ersten Testung kein Grund zur Zufriedenheit sei, wurden wenig beachtet.³⁵

Es wurde auch hinterfragt, ob die Ergebnisse von 2003 den gleichen Schock ausgelöst hätten, wäre die Platzierung ein wenig besser ausgefallen oder Österreich vor Deutschland gelegen, vor allem vor dem Hintergrund der Reaktionen zu den Ergebnissen im Jahr 2000.³⁶ Als Koordinator der österreichischen Testung forderte Haider nicht nur Entscheidungsträgerinnen und -träger, sondern auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Lehrkräfte auf:

„Wir alle, die wir für dieses Schulsystem mitverantwortlich sind, müssen deutlich mehr unternehmen und wir müssen es rascher und konsequenter tun, um systematisch und nachhaltig die Qualität von Unterricht und Schule zu verbessern – zum künftigen Nutzen unserer Jugend und auch zur Hebung und Sicherung der Standortqualität der österreichischen Wirtschaft.“³⁷

Autorinnen und Autoren der „Wirtschafts- und Sozialpolitische(n) Zeitschrift“ kritisierten vor allem die oberflächliche Betrachtung der Ergebnisse. So waren schon 2000 die Siegerländer Österreich bei den erzielten Leistungen weit voraus. Besonders die große Risikogruppe beim Lesen und die hohe Schwankungsbreite hätten einer näheren Analyse bedurft.³⁸

Im Vergleich mit anderen Länder-Ergebnissen bringt laut ihrer Analyse das stark gegliederte österreichische Schulsystem viel weniger Spitzenleistungen hervor als PISA-Sieger. Die Risikogruppe, in welcher die darin erfassten Schülerinnen und Schüler aufgrund geringer Kompetenzen mäßig bis schlecht fähig sind, am Leben in Gesellschaft und Beruf erfolgreich teilzuhaben, umfasst je nach Lesart 20 bis 25 Prozent, weshalb aus ihrer Sicht auch schnell

³⁴ Der „Cordoba-Effekt“ beschreibt den Umstand, dass eines der bedeutendsten Ziele Österreichs ist, im Duell gegen Deutschland als Sieger hervorzugehen, was bei den Ergebnissen der PISA-Studie 2003 gelang.

³⁵ Haider, PISA 2003. Nationaler Bericht, 6.

³⁶ Bauer, Österreich im PISA-Schock?, 114.

³⁷ Haider, PISA 2003. Nationaler Bericht, 165.

³⁸ Bauer, Österreich im PISA-Schock?, 110f.

gehandelt werden sollte.³⁹ Dazu kritisierten sie die frühe Selektion nach der vierten Schulstufe:

„PISA dokumentiert so gesehen das „perfekte Funktionieren der Sortiermaschine Schule“, die den ersten Sortiergang bereits am Ende der Volksschule laufen lässt. Dass es dabei zu leistungshemmenden Verstärkungseffekten kommt, ist hoch wahrscheinlich: PISA zeigt heute wie auch schon vor drei Jahren, dass SchülerInnen mit der Vorqualifikation Hauptschule signifikant schlechter abschneiden als jene mit AHS-Unterstufen-Vorbildung. 86 Prozent der Lese-Risikogruppe haben eine Hauptschulkarriere hinter sich, 3 Prozent eine AHS-Unterstufenkarriere. Ähnlich verhält es sich in Mathematik, wo ebenfalls 3 Prozent der RisikoschülerInnen zuvor eine AHS-Unterstufe und 84 Prozent eine Hauptschule besucht haben.“⁴⁰

Weiters fordern Bauer, Hauer und Neuhofer, dass es zu einem neuen politischen Grundkonsens kommen muss, welcher die inhaltlichen und gesellschaftlichen Grundziele des Schul- und Bildungssystems beinhaltet.⁴¹ Dieser Aspekt wurde auch von Michael Uljens kritisiert. Seiner Ansicht nach geraten generelle Überlegungen zu Zielen und Wünschen, was Schule leisten soll, in den Hintergrund, weil Lernen nun stärker auf PISA ausgerichtet werden könnte.⁴²

Arthur Schneeberger und Bernd Kastenhuber merken an, dass Jugendliche, welche im Ausland geboren wurden oder ausländische Eltern haben, bei den Leseergebnissen deutlich schlechter abschneiden. Vergleicht man die Ergebnisse mit anderen Ländern, zeigt sich, dass es sehr wohl möglich ist, innerhalb und mit Anstrengungen der Schule positive Veränderungen zu bewirken.⁴³ Sie kritisieren im Weiteren diejenigen, die aus den PISA-Analysen eine Notwendigkeit für eine Gesamtschule herauslesen. Österreich habe im Jahr 2002 in der Sekundarstufe I sowohl in AHS als auch Hauptschule praktisch den gleichen Lehrplan gehabt,

³⁹ Der Unterschied erklärt sich durch die offiziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an PISA, wo die Risikogruppe etwa zwanzig Prozent ausmacht und derjenigen etwa sechs Prozent „Out of Schools“, welche in PISA nicht erfasst werden können. Vgl. *Bauer, Österreich im PISA-Schock?*, 117.

⁴⁰ *Bauer, Österreich im PISA-Schock?*, 117.

⁴¹ *Bauer, Österreich im PISA-Schock?*, 134.

⁴² Michael Uljens, *The Hidden Curriculum of PISA – The Promotion of Neo-Liberal Policy by Educational Assessment*. In: Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek, Martin Retzl (Hg.), *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?* (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie 6, Wien/Berlin 2007) 295-304, hier 298f.

⁴³ Arthur Schneeberger, Bernd Kastenhuber, *Relevanz von PISA-2000 für die bildungspolitische Diskussion in Österreich. Daten und Argumente zum internationalen Vergleich der Schülerleistungen aus Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften*. In: *ibw-Reihe Bildung und Wirtschaft* Nr. 21 (Wien Oktober 2002) 39. (ibw steht für Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

weswegen in differenzierten Schulsystemen die Bildungschancen nicht mehr vorherbestimmt seien als in anderen internationalen Schulsystemen.⁴⁴ Dazu wird vorsichtig für die Förderung der Schulautonomie plädiert, vor allem dass Lehrkräfte stärker in Entscheidungen miteinbezogen werden, etwa in Bezug auf Fächerangebot und Lehrinhalte.⁴⁵ Bei diesen Aussagen muss beachtet werden, dass es sich bei dem Autorenduo um die Vertretung der Wirtschafts-Interessensgemeinschaft handelt, welche nicht immer nur rein wissenschaftliche, sondern auch politisch-ideologische Meinungen vertritt.

Allgemein wurde immer wieder kritisiert, dass sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu wenig mit dem Thema PISA auseinandersetzen, so sei zu wenig in der medialen Öffentlichkeit kommuniziert worden, vor allem in Anbetracht der Aufmerksamkeit, die dieses Thema vonseiten der Öffentlichkeit und der Politik beigemessen wird.⁴⁶

⁴⁴ *Schneeberger*, Relevanz von PISA-2000, 41.

⁴⁵ *Schneeberger*, Relevanz von PISA-2000, 43f.

⁴⁶ Etwa bei *Uljens*, The Hidden Curriculum of PISA, 302.

3 Änderungen in der Geschichtsdidaktik/ Bildungswissenschaft als Folge von PISA

Infolge der Veröffentlichung der Testergebnisse von PISA 2003 stieg der Druck durch öffentliche und mediale Forderungen nach Veränderungen so rasant, dass die damalige Bildungsministerin Elisabeth Gehrler schon am zweiten Tag nach Veröffentlichung der Ergebnisse den Willen zu Reformen kundtat. Dabei wurden etwa Bildungsstandards, individualisiertes Lernen und die Stärkung der Direktorinnen- und Direktorenrolle genannt.⁴⁷ Bildungsstandards und Kompetenzmodelle fanden durch die Thematisierung in der Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung auch in der Geschichtsdidaktik Eingang und wurden rasch von vielen aufgegriffen. Bildungsstandards wurden schließlich mit dem Schuljahr 2008/2009 eingeführt,⁴⁸ wobei zu diesem Zeitpunkt die wissenschaftliche Diskussion noch in vollem Gange war und das Lehrpersonal dementsprechend noch nicht sehr viel davon wusste.⁴⁹

Die Bildungsstandards bestimmen, welche Kompetenzen in einer bestimmten Schulstufe mindestens erreicht werden sollten.⁵⁰ Da Lehrpläne in einzelne Fächer aufgliedert sind und diese, zumindest im deutschsprachigen Raum, für jedes Fach spezifische Inhalts- und Zielvorstellungen definieren und nur wenige fächerübergreifende Ziele festlegen, war es vor allem unter Rücksichtnahme auf die Lehrkräfte in den Schulen sinnvoll, Kompetenzen für die jeweiligen Fächer zu formulieren. Davor gab es verschiedene Bestimmungen, die unterschiedlich verankert waren. So fanden sich in den Lehrplänen Ziele und Kompetenzen. Daneben wurden Bildungsstandards flächendeckend formuliert, die allerdings nicht in den Lehrplänen verankert waren und deshalb auch nicht in die Benotung miteinbezogen werden. Sie sollen den Ist-Stand einzelner Schülerinnen und Schüler abbilden und vor allem der

⁴⁷ Marie Popp, Viel Lärm um Pisa, 18.

⁴⁸ Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Simone Brait und Katrin Pacher, Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. (Salzburg 2017). In: BIFIE, online unter: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/> (Aufruf: 17.12.2018).

⁴⁹ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. Bd. 1 (Neuried 2006) 5.

⁵⁰ Hans-Jürgen Pandel,³ Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. In: Michele Barricelli, Peter Gautschi, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts. 2014) 7.

Diagnostik dienen. Bei den Bildungsstandards handelt es sich um sogenannte „Can – Do“-Bestimmungen, die vor allem kompetenzorientiertes Fördern ermöglichen soll.⁵¹

Die Kompetenzorientierung ist also in der Didaktik seit den 2000er-Jahren ein wesentlicher Forschungsbereich, und so soll im Folgenden geklärt werden, was der Begriff „Kompetenz“ bedeutet und wie die Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik bearbeitet wurde und wird. Dazu soll der Werdegang der Kompetenzorientierung in den letzten Jahrzehnten exemplarisch an verschiedenen Bereichen des menschlichen Handelns dargestellt werden.

3.1 Ausgewählte Phasen der Kompetenz-Entwicklung

Die Auseinandersetzung mit Kompetenzen ist älter als PISA und kann laut Steven Hodge bis in den Kalten Krieg zurückverfolgt werden. Dass Russland zuerst einen Satelliten ins Weltall beförderte, erschütterte die USA in ihrem Stolz und ihrer Überzeugung, die Besten zu sein. Die Schlussfolgerung daraus war, dass das Schulsystem geändert werden musste.⁵² Die Änderung sollte die Schülerinnen und Schüler allerdings nicht zusätzliches kognitives Wissen lernen lassen, sondern kritische Individuen hervorbringen, die allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und ihr Wissen in neuen Situationen anpassen können.⁵³ Dafür sollen sie zum Beispiel Medien differenziert rezipieren und spezifische Talente sowie Neugierde (be-)nützen.

Folgt man dieser Erkenntnis, benötigt es mehr als Faktenwissen, um technische Neuerungen, wie es im gerade beschriebenen Fall der USA der Fall war, oder Problemlösungen zu erreichen. Diese Einsicht wurde in den kommenden Jahren vermehrt aufgegriffen⁵⁴ und fand einen ersten Höhepunkt 1974 in der Veröffentlichung Dieter Mertens', welcher als Begründer des Begriffes der Schlüsselqualifikation gilt und die Forderung aufstellte, in der Berufsbildung das

⁵¹ Wiesner et al., Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht.

⁵² Steven Hodge, The origins of competency-based training. In: Australian Journal of Adult Learning 72,2 (Juli 2007) 179-209, hier 182f.

⁵³ Benjamin S. Bloom (Hg.) et al., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. (Weinheim und Basel, 1972) 50f.

⁵⁴ Etwa bei Ralf Dahrendorf, Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 8 (1956) 540-568, hier 542f.

Hauptaugenmerk vor allem auf die Schlüsselqualifikationen zu richten.⁵⁵ Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass der Begriff Qualifikation in diesem Fall nicht optimal gewählt ist, da eine Qualifikation objektiv feststellbar ist, was in seiner Beschreibung allerdings eher dem Begriff der Kompetenz zuzuordnen ist. So beschreibt Mertens in seinem Aufsatz Anpassungsfähigkeit und Transfer von Können auf andere Bereiche. Dazu können sich Schlüsselqualifikationen durch technischen Wandel verändern und müssen im Lauf der Zeit neu überdacht und angepasst werden. Es stellt sich zusätzlich die Frage, wie Schlüsselqualifikationen innerhalb der Schulbildung vermittelbar sind.⁵⁶

Mit dieser Idee der Schlüsselqualifizierung gewannen auch wirtschaftliche Interessen in der Bildungswissenschaft vermehrt an Bedeutung. Durch die Wandlung der Gesellschaft von der Industrieorientierung hin zur Wissensorientierung wurden Ideen zu lebenslangem Lernen theoretisiert und konzeptualisiert. So analysiert Gisela Wiesner, dass es aufgrund des Wandels zur Wissensgesellschaft zu immer neuen Herausforderungen kommt. Aus diesem Grund verlieren traditionelle Bildungsinhalte, die „starres“ Wissen vermitteln und beinhalten, an Bedeutung. An ihre Stelle tritt der Erwerb von Kompetenzen, die in verschiedenen Situationen angewandt werden können und in einer Wissensgesellschaft von großer Bedeutung sind.⁵⁷

Unterstützt wird dieser Wandel durch zahlreiche populärwissenschaftliche Dokumentationen, Berichte und Interviews, in der immer wieder die Hypothese aufgestellt wird, dass Länder, in welchen die Produktion aus Kostengründen ins Ausland verlagert wird, als größtes Asset das Wissen der Bevölkerung aufweisen, da es nur durch Wissen zu Innovation kommt, was einer Wissensgesellschaft wiederum einen Vorteil gegenüber kostengünstigeren Ländern bringt.

Einige Jahrzehnte später betrachtete Franz Weinert 1999 mehrere Konzepte von Kompetenzen und beeinflusste die bildungswissenschaftliche Diskussion um Kompetenzen in den folgenden Jahren maßgeblich.⁵⁸ Kompetenzen gehen seiner Erkenntnis nach über reines

⁵⁵ Dieter *Mertens*, Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 36-43, hier 40.

⁵⁶ Bettina *Pairededer*, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. (Dissertation, Wien 2017), 55.

⁵⁷ Gisela *Wiesner*, Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. (Weinheim/München 2005) 8.

⁵⁸ Franz Emanuel *Weinert*, Konzepte der Kompetenz. (Paris 1999).

Wissen hinaus und bezeichnen eine langfristig verfügbare Fähigkeit, Bereitschaft und Fertigkeit „die bei Individuell 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“.⁵⁹

Sein Kompetenzbegriff ist funktional bestimmt. Anhand dieser Definition erkennt man auch die nun endgültig in der Bildungswissenschaft angekommene Änderung des Fokus von einer Input- oder Inhaltsorientierung in Richtung der Outputorientierung⁶⁰, welche infolge der bildungswissenschaftlichen Diskussion, wie Kompetenzorientierung zu erreichen sei, entbrannte.

Mit PISA, wo wie bei Weinert auf Funktionalität gesetzt wird, setzt sich diese Ansicht immer mehr durch und der Kompetenzbegriff wird infolge dessen als fortschrittmäßiger als der Allgemeinbildungsbegriff Humboldts angesehen. Dies geht Hand in Hand mit einer Weiterentwicklung des (bildungs-)wissenschaftlichen Wissensbegriffs, welcher von der Vorstellung eines kanonisierten Wissens, welches vor allem aus starren Fakten, Daten und Erkenntnissen besteht, zu einem Arbeitswissen übergeht, welches situations- und methodenspezifisch vermittelt wird. Aufgrund von sich immer schneller verändernden Wissenszugängen verliert enzyklopädisches Wissen an Wert.⁶¹

⁵⁹ Franz Emanuel *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.), Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim/Basel 2001) zit. nach: Christoph *Kühberger*³, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 2 (Innsbruck 2015) 12.

⁶⁰ Christoph *Kühberger*³, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 2 (Innsbruck 2015) 11. Die Autorinnen und Autoren des FUER Geschichtsbewusstsein sprechen auch von Outcome-Orientierung. Vgl. *Schreiber et al.*, Historisches Denken, 15.

⁶¹ Christoph *Kühberger*, Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.), Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. (Informationen zur Politischen Bildung Bd. 30, Innsbruck/Bozen/Wien 2009) 52-57, hier 52.

3.2 Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik

Auch in der Geschichtsdidaktik hat sich Weinerts Kompetenzbegriff größtenteils durchgesetzt, und er wurde auch für die Erstellung kompetenzorientierter Lehrpläne in Österreich herangezogen. Dazu wurde dieser Begriff als Basisgerüst für die Ausarbeitung von Kompetenzen in den einzelnen Schulfächern herangezogen. In den einzelnen Forschungsdisziplinen wurden Kompetenzmodelle ausgearbeitet und in Lernaufgaben und Lehrmitteln erstmals angewendet,⁶² was unter anderem eine Folge der Änderung von fächerübergreifenden Zielvorstellungen hin zu fachspezifischen Zielen ist.⁶³ Fachspezifischer Kompetenzerwerb fußt auf der Beschreibung von Kompetenzen als „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen [...], die fach- und lernbereichsspezifisch ausformuliert werden“.⁶⁴

Durch fachspezifische Ziele kam es auch in der Geschichtsdidaktik zu der Ausbildung fachspezifischer Kompetenzen, welche vor allem im eigenen Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung erworben werden können. Dies stärkte die fachdidaktische Stellung gegenüber der allgemeinen Pädagogik.⁶⁵ Der fachspezifische Kompetenzerwerb verhalf, die traditionelle Stofforientierung und die bis dahin oft im Vordergrund stehenden fächerübergreifenden Fähigkeiten der Lehrpläne teilweise zu überwinden, und einer konkreten und überprüfbaren Kompetenzbeschreibung Platz zu machen.⁶⁶

In Österreich wurde in der Lehrplanänderung der Sekundarstufe I, die ab September 2008 in Schulen galt, das FUER-Kompetenzmodell verwendet. Unscharfe Begriffsbestimmungen, wenig rechtzeitige und zielgerichtete Informationsveranstaltungen und kontroverse Debatten führten zu Unsicherheiten in der Unterrichtspraxis und einer verspäteten Umsetzung, die teilweise bis heute anhält.⁶⁷ Während die Lehrerinnen und Lehrer noch im

⁶² Beatrice Ziegler, Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen. In: Christoph Kühberger (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. (Schwalbach/Ts. 2012) 135-152, hier 135.

⁶³ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 8.

⁶⁴ Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 13.

⁶⁵ Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 14.

⁶⁶ Martina Tschirner, Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 96 (2003) 34-38, hier 38.

⁶⁷ Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs, 62.

Umschwung von Reproduktionswissen zu kompetenzorientiertem Unterricht sind, beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik mit der Ausformung eines sinnbildenden, narrativen Wissens, das das theoretische Wissen ablösen soll.⁶⁸

3.2.1 Das Kompetenz-Strukturmodell nach FUER

FUER steht für die „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein“ und wurde von einem Autorinnen- und Autorenkollektiv bearbeitet. Sie verfassten ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, um aktiv vonseiten der Geschichtsdidaktik Initiative zu ergreifen.⁶⁹

Das FUER-Modell wurde nicht explizit für den schulischen Gebrauch konzipiert, sondern betont das historische Denken in allen Bereichen des Lebens. Dazu wird betont, dieses Modell als eine zusammenfassende Struktur der bis dahin gewonnenen Erkenntnisse und als Anregung zur weiteren Diskussion zu sehen.⁷⁰

Ein weiteres Merkmal des FUER-Modells ist die Graduierungslogik, welche unterschiedliche Ausprägungen des historischen Denkens unterscheidet. Die FUER-Gruppe geht von einem Kompetenzverständnis aus, wonach in der Schule erworbene Kompetenzen auch außerhalb der Schule anwendbar sein müssen. Es werden drei Niveaus unterschieden: basal, intermediär und elaboriert.⁷¹ Jedem der vier Kompetenzbereiche, die von der FUER-Gruppe im Plural beschrieben werden, werden Kernkompetenzen zugeordnet, die im Folgenden kurz erläutert werden. Dazu wird festgestellt, dass die Kompetenzbereiche nicht klar voneinander abgrenzbar sind, vor allem in der Praxis sind fließende Übergänge bemerkbar.

Auch wenn das FUER-Modell in der aktuellen Geschichtsdidaktik nicht mehr so häufig referenziert wird, so hat es dennoch ungeheure Bedeutung. Erstens ist es das Modell, welches

⁶⁸ Hans-Jürgen *Pandel*, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. (Schwalbach/Ts. 2013) 23.

⁶⁹ *Schreiber et al.*, *Historisches Denken*, 6.

⁷⁰ *Schreiber et al.*, *Historisches Denken*, 15.

⁷¹ Ulrich *Trautwein*, Christiane *Bertram*, Bodo von *Borries*, Nicola *Brauch*, Matthias *Hirsch*, Kathrin *Klausmeier*, Andreas *Körber*, Christoph *Kühberger*, Johannes *Meyer-Hamme*, Martin *Merkt*, Herbert *Neureiter*, Stephan *Schwan*, Waltraud *Schreiber*, Wolfgang *Wagner*, Monika *Waldis*, Michael *Werner*, Béatrice *Ziegler*, Andreas *Zuckowski*, Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH, Münster 2017) 35-37.

im österreichischen Lehrplan als Grundlage verwendet wird. Zusätzlich ist es eines der bedeutendsten Kompetenzmodelle im deutschsprachigen Raum.⁷²

3.2.1.1 Historische Fragekompetenz(en)

Im Bereich der historischen Fragekompetenz(en) sollen historische Fragen gestellt werden, die sich aufgrund von Verunsicherungen beziehungsweise Interesse aufbauen. Verunsicherungen können sich zum Beispiel ergeben, wenn eine Wahrnehmung, die von außen angestoßen wird, mit dem eigenen Verständnis und Wissen kollidiert und zu Irritationen führt.⁷³

Das Ziel dieser Kompetenz sollte es sein, eigene Fragen an die Vergangenheit zu stellen und diese zu formulieren. Dadurch sollen Antworten auf Interesse und Verunsicherungen gefunden werden. Zweitens sollen historische Fragen und ihre Einbettung in historische Narrationen erschlossen werden. Dies soll den Umgang bestimmter Gruppen und Gemeinschaften mit Geschichte nachvollziehbar machen.⁷⁴

3.2.1.2 Historische Methodenkompetenz(en)

Die historische Methodenkompetenz(en) behandeln fachspezifische Methoden zur Gewinnung und Verarbeitung von Erkenntnis. Durch sie sollen Antworten auf historische Fragestellungen gewonnen werden.

Schülerinnen und Schüler sollen historische Narrationen entwickeln können (Re-Konstruktion) und vorhandene Narrationen erkennen und analysieren (De-Konstruktion). Diese Basisoperationen sollen in Bezug auf Vergangenes, Gegenwart/Zukunft und Geschichte vermittelt und geübt werden.⁷⁵

⁷² Andere sehr bekannte und oft diskutierte Modelle sind von Peter *Gautschi* (2009), Hans-Jürgen *Pandel* (2005) und Michael *Sauer* (2006).

⁷³ Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen-Entwicklung – Förderung Bd. 2, 2007) 155-194, hier 155f.

⁷⁴ *Schreiber et al.*, Historisches Denken, 20-22.

⁷⁵ *Schreiber et al.*, Historisches Denken, 22f.

3.2.1.3 Historische Orientierungs-Kompetenz(en)

Ziel dieses Kompetenzbereichs ist, die durch Re- und Dekonstruktionen gewonnenen Erkenntnisse in die individuelle Lebenswelt einzubinden. Dies soll es auch ermöglichen, das eigene Geschichtsbewusstsein durch neue Erkenntnisse zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen. Ein weiterer Punkt erfasst die Vorstellungen der Welt in Gegenwart und Vergangenheit, die durch neue Kenntnisse und Reflexion wiederum einer Veränderung unterzogen werden können. Dabei sollen vor allem sogenannte Alteritätserfahrungen behandelt werden.

Drittens soll das Selbstverstehen erweitert und reflektiert werden. Dabei sollen Individuen sich mit der eigenen Identität durch die Orientierung in der Vergangenheit genauer auseinandersetzen. Als letzte Kompetenz wird die Fähigkeit, eigene Handlungsdispositionen zu hinterfragen und auszubauen, genannt. Dies soll vor dem Hintergrund historischer Vorbildern und daraus abgeleiteten Möglichkeiten von eigenem Handeln betrachtet werden, wobei vor allem auch historische Betrachtungen von Handlungsbedingungen eine wichtige Rolle spielen.⁷⁶

3.2.1.4 Historische Sachkompetenz(en)

Im Gegensatz zu den vorherigen Kompetenzen werden die historischen Sachkompetenz(en) durch Konzepte, Kategorien und Scripts definiert. Diese sollen helfen, dem Historischem eine Struktur zu geben. Die Begriffskompetenz umfasst fachspezifische Begriffe sowie deren dahinterstehende Konzepte. Dazu zählen sowohl die Fähigkeit, dazu in Verbindung stehende Konzepte zu erkennen und zu strukturieren als auch verschiedenen Sprachgebrauch, etwa Fach- und Alltagssprache, einzuordnen. Des Weiteren beschäftigt sich die Strukturierungskompetenz mit der Systematisierung von Themenkomplexen. Dies geschieht durch Verwendung von Theorien, Inhalten und Methoden.⁷⁷

⁷⁶ Schreiber et al., Historisches Denken, 24-27.

⁷⁷ Schreiber et al., Historisches Denken, 27-29.

3.2.2 Das Kompetenzmodell für die politische Bildung

Nach dem Vorbild des FUER Kompetenz-Strukturmodells wurde ein Kompetenzmodell für die politische Bildung entwickelt. Dies geschah im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und unter Leitung Reinhard Krammers in Kooperation mit Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer und internationaler Mitwirkung.⁷⁸

Anders als jenes von FUER wurde dieses explizit für den Schulgebrauch entworfen. Das Modell folgt in seiner Logik dem historischen Kompetenz-Strukturmodell und hält sich ebenfalls an vier Kompetenzbereiche. Es gibt ebenfalls Kernkompetenzen, wozu zusätzlich Teilkompetenzen formuliert werden. Teilkompetenzen ermöglichen es Lehrpersonen, zielgerichtete Aufgaben auszuarbeiten und verhelfen zu einer genaueren Analyse des Könnens und Kenntnisstandes der Schülerinnen und Schüler.

Anders als beim FUER-Modell gibt es im politischen Modell keine ausführliche Beschreibung der Graduierung, vielmehr wird das Ziel eines Regelstandards zu Ende der Pflichtschulzeit formuliert. Dies stellt ein durchschnittliches Erwartungsniveau dar, welches insgesamt erreicht werden soll. Es wird postuliert, dass das Niveau in verschiedenen Bereichen unterschiedlich sein kann. Durch das Erreichen des Regelstandards ist politische Mündigkeit möglich.⁷⁹ Regelstandards sollten allerdings kritisch betrachtet werden, denn sie können eine Normalverteilung der Kompetenzorientierung vermitteln, bei welcher es aufgrund ihrer Kurvenform immer Gewinner und Verlierer gibt.⁸⁰

Statt der Graduierungslogik wird im politischen Kompetenzmodell das Konzept des Lernkorridors vorgestellt. Dabei wird zwischen konventionellem Politikbewusstsein und reflektiertem beziehungsweise (selbst-)reflexivem Politikbewusstsein in der jeweiligen Kompetenzkategorie unterschieden.⁸¹ Dies stellt in etwa das basale (Schul-)Anfangsniveau und das Niveau, welches zu Ende der Schulzeit erreicht werden sollte, dar. Es ist also eine

⁷⁸ Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2008), 2.

⁷⁹ Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. I: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Nr. 29 (2008) 5-15, hier 12f.

⁸⁰ Wolfgang Sander, Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Reihe Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach/Ts. 2011) 9-27, hier 15.

⁸¹ Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 13.

andere Herangehensweise an die Graduierung. Anschließend werden die einzelnen politischen Kompetenzen in aller Kürze vorgestellt.

3.2.2.1 Politische Urteilskompetenz

Die politische Urteilskompetenz soll Schülerinnen und Schüler befähigen, ein selbstständiges, begründetes und sach- beziehungsweise wertorientiertes Urteil zu fällen. Dies soll anhand von Entscheidungen, Problemen und Kontroversen in der politischen Sphäre und anhand von Beispielen geschehen.

Haben Schülerinnen und Schüler dies durch Prüfen vorliegender Entscheidungen und Urteile sowie durch das Üben, selbstständig politische Urteile zu fällen, erreicht, kann von Politischer Urteilskompetenz gesprochen werden.⁸²

3.2.2.2 Politische Handlungskompetenz

Bei der politischen Handlungskompetenz sollen Schülerinnen und Schüler die Artikulation eigener Positionen üben. Dabei sollen nicht nur eigene Positionen beachtet werden, sondern ebenso andere politische Positionen nachvollzogen sowie auf diese eingegangen werden. Dazu soll die Bereitschaft, an Problemlösungen mitzuwirken, gestärkt werden.

Als Kernkompetenzen zur Politischen Handlungskompetenz werden sowohl die Artikulation und Durchsetzung von Interessen als auch die Nutzung von Angeboten verschiedener Institutionen und politischer Einrichtungen genannt.⁸³

3.2.2.3 Politische Methodenkompetenz

Im Rahmen der politischen Methodenkompetenz wird formuliert, dass Methodenkenntnis mündliche, schriftliche und andere politische Artikulation ermöglichen soll. Kritisches Hinterfragen von Informationen soll anhand von situationsspezifischer Auswahl und Nutzung vielfältiger Medien aufgezeigt werden, wobei auch die Artikulation geübt werden soll.

⁸² *Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 7f.*

⁸³ *Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 9.*

Dies wird anhand der Formulierung der Kernkompetenzen als „Entschlüsselung fertiger Manifestationen“ und „Aufbau eigener Manifestationen“ pointiert ausgedrückt.⁸⁴

3.2.2.4 Politische Sachkompetenz

Spricht man ihm Lehrplan von Politischer Sachkompetenz, sollen Schülerinnen und Schüler Begriffe, Kategorien und Konzepte nähergebracht werden. Diese sollen auch voneinander abgegrenzt sowie selbstständig angewendet werden können.

Durch Beschäftigung und Üben mit jenen Begriffen, Kategorien und Konzepten, können Kinder und Jugendliche die Lernkorridore hin zu einem reflektierten und (selbst-) reflexiven Politikbewusstsein durchschreiten und ein hohes Niveau der Politischen Sachkompetenz erreichen.⁸⁵

3.3 Verortung der Kompetenzmodelle im Lehrplan

In Österreich gibt es mit der Lehrplanänderung 2008 eine Umbenennung des Faches in „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“.⁸⁶ Der neue Lehrplan ist erstmals kompetenzorientiert und richtet sich sowohl nach dem FUER-Kompetenzmodell als auch dem Kompetenz-Strukturmodell. Davor orientierte sich der Lehrplan vor allem am Inhalt.⁸⁷

Insgesamt werden acht Kompetenzen im Fachlehrplan genannt, wovon vier den historischen Kompetenzen und vier den politischen Kompetenzen zugeordnet werden. Schülerinnen und Schülern sollen über diese dauerhaft verfügen können, um in ihrem weiteren Leben in vielfältigen Situationen darüber verfügen zu können.⁸⁸

⁸⁴ Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 10.

⁸⁵ Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 11f.

⁸⁶ Zuvor hieß das Fach in der 6. und 7. Schulstufe „Geschichte und Sozialkunde“ und in der 8. Schulstufe „Geschichte und Politische Bildung“.

⁸⁷ Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2008), 2.

⁸⁸ Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2008), 4.

3.3.1 Historische Kompetenzen

Im Lehrplan stehen die nötigsten Informationen zu der Kompetenzorientierung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, reichen jedoch für eine genauere Auseinandersetzung nicht aus. Aus diesem Grund werden die Lehrplankommentare 2008 sowie 2016 herangezogen. Diese vermitteln einerseits ein grundlegendes Verständnis für die im Unterricht zu vermittelnden Kompetenzen, andererseits führen sie Kompetenzkonkretisierungen aus, anhand derer die einzelnen Kompetenzen in kleinere Teile heruntergebrochen werden und so für die Praxis nützliche Portionen vorgeben.

Historische Methodenkompetenz

Im Bereich der historischen Methodenkompetenz sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, selbstständig und kritisch mit historischen Quellen zu arbeiten und so eine Vorstellung über die Vergangenheit bekommen. (Re- und Dekonstruktion) Dafür sollen Methoden vermittelt werden, die gezielt die Analyse- und Interpretationsfähigkeit aufbauen.

Historische Fragekompetenz

Geschichte soll Antworten auf an die Vergangenheit gestellte Fragen geben. Dazu gilt es, Schülerinnen und Schüler anzuregen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und selbst zu stellen.

Historische Orientierungskompetenz

Gegenwartsphänomene und zukünftige Probleme sollen durch historisches Lernen besser verstanden werden. Dabei ist die mehrperspektivische Darstellung von daraus gezogenen Schlüssen notwendig.

Historische Sachkompetenz

Begriffe und Konzepte sollen in historischen Kontexten vermittelt werden, wobei die altersgerechte Konkretisierung von besonderer Bedeutung ist. Allgemeine, historische und methodische Begriffe und Konzepte sollen eine qualitativ hochwertige Darstellung von Vergangenheit unterstützen.⁸⁹

⁸⁹ Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2008), 4f.

3.3.2 Politische Kompetenzen

Wie schon bei den historischen Kompetenzen erfolgt die Beschreibung der historischen Fachkompetenzen auf Basis des Lehrplankommentars 2008, die Kompetenzkonkretisierung wurde vom Lehrplankommentar 2016 weitgehend übernommen. Da das Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung direkt als Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Kunst und Kultur erstellt wurde, finden sich kaum Abweichungen zu dem oben dargestellten Modell. Lediglich die Teilkompetenzen oder Kompetenzkonkretisierungen sind im Kommentar zum Lehrplan 2016 zahlenmäßig weniger und ungenauer. Dies ist allerdings nicht verwunderlich, umfasst die Ausarbeitung Krammers doch auch eine theoretische Bearbeitung der Thematik.

Politische Urteilskompetenz

Die Kinder und Jugendlichen sollen selbstständig, begründet und sach-/wertorientiert Entscheidungen beurteilen. Ebenso sollen Probleme und Kontroverse in der politischen Sphäre anhand dieser Faktoren beurteilt werden. Dabei sollen auch die gefällten Urteile auf ihre Qualität, Begründung und Relevanz hin überprüft werden.

Politische Handlungskompetenz

Schülerinnen und Schüler sollen eigene Positionen formulieren und artikulieren sowie andere politische Positionen nachvollziehen und auf diese eingehen. Dazu soll die Bereitschaft, an Problemlösungen mitzuwirken, gestärkt werden. Dies soll etwa durch Mitwirkung an der Schuldemokratie erreicht werden.

Politikbezogene Methodenkompetenz

Methodenkenntnis soll mündliche, schriftliche etc. politische Artikulation ermöglichen. Dazu gehört ebenfalls eine kritische Analyse von Informationen wie Texten, Bildern und Daten.

Politische Sachkompetenz

Begriffe, Kategorien und Konzepte der politischen Sphäre sollen verstanden, voneinander abgegrenzt sowie selbstständig angewandt werden können. Dazu gehört ein Üben dieser

Konzepte anhand aktueller und/oder historischer Ereignisse, wodurch auch immer wieder der Konstruktionscharakter solcher Konzepte illustriert werden soll.⁹⁰

3.4 Basiskonzepte

Wie zuvor schon erwähnt wurde, gab es nach der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans Probleme vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung. Dazu gab es auch in der Fachdidaktik infolge der Einigung auf die Kompetenzorientierung Diskussionen um die Stellung des Wissens im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Vor allem der Bereich der Sachkompetenz war unscharf. In diesem sind weite Teile des „Wissens“ subsumiert, aber es wurden keine genaueren Erklärungen dazu gegeben. Aus dieser Sicht ist die immer stärker werdende Bedeutung der Basiskonzepte in der Fachdidaktik nicht als neuer Wurf zu sehen, vielmehr handelt es sich um eine spezifische Weiterentwicklung des Kompetenzmodells.

Die Idee der Basiskonzepte stammt aus den Naturwissenschaften. Auch wenn teilweise unterschiedliche Begriffe verwendet werden,⁹¹ so fußen sie dennoch auf der didaktischen Grundidee der amerikanischen „key concepts“. Basiskonzepte können fachwissenschaftlichen Konzepten nicht gleichgesetzt werden. Sie werden aus didaktischen Überlegungen konstruiert, sind aber aus der Fachwissenschaft abgeleitet und begründbar.⁹²

Auf diese Weise sollen Phänomene erfasst werden, welche durch die Brille eines bestimmten Faches angesehen werden.⁹³ Im Falle des Faches Geschichte bedeutet dies, dass Basiskonzepte Konstrukte mit einer fachdidaktischen Begründung sind. Sie sollen den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Vergangenheit und Geschichte unterstützen. Durch eine

⁹⁰ Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2008), 6f.

⁹¹ In den Naturwissenschaften ist häufig von Kernideen oder inhaltlichen Leitideen die Sprache.

⁹² Peter Henkenborg, Wissen in der politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach/Ts. 2011) 111-133, hier 120f.

⁹³ Werner Blum, Christina Drüke-Noe, Ralph Hartung, Olaf Koller (Hg.), Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen (Berlin 2006) 20. siehe auch Henkenborg, *Wissen in der politischen Bildung*, 121.

Verwendung verschiedener Konzepte soll der Aufbau eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins gefördert werden.⁹⁴

Die moderne Geschichtsdidaktik geht davon aus, dass jedes Individuum über ein Geschichtsbewusstsein verfügt.⁹⁵ Dasselbe gilt für politisches Denken, auch in diesem Fall gibt es keinen Punkt, an dem Menschen überhaupt keine politischen Urteile abgeben oder Handlungen durchführen können.⁹⁶ So erwerben Kinder und Jugendliche Vorstellungen über Geschichte oder Politik nicht erst über die Schule, sondern schon wesentlich früher. Allerdings sind diese eigenen Vorstellungen oft stark vereinfacht, da nicht bekannte Aspekte durch eigene Theorien ergänzt werden.⁹⁷ Sind eigene Konzepte so weit vereinfacht, dass sie aus wissenschaftlicher Perspektive sogar problematisch sind,⁹⁸ ist die Analysefähigkeit der Lehrkraft besonders gefordert, um dies aufzugreifen und mit neuem Wissen zu einem Denkprozess anzustoßen.

Aus diesem Grund sollen Basiskonzepte im Unterricht aufgezeigt und bearbeitet werden. Es sollte das Ziel sein, Lernen entlang des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Dafür muss die Lehrperson es schaffen, das konkrete Denken der Kinder und Jugendlichen freizulegen. So können die eigenen Erfahrungen mit neuem Wissen und wissenschaftsorientierten Konzepten kombiniert werden, was zu einem besseren Wissenszuwachs führen kann.⁹⁹ Dabei sind Basiskonzepte Vermittler zwischen den individuellen Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen und wissenschaftlicher Konzeption.

⁹⁴ Christoph Kühberger, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Christoph Kühberger (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. (Schwalbach/Ts. 2012) 33-74, hier 60.

⁹⁵ Ziegler, Historische Konzepte und Kompetenzmodelle, 145.

⁹⁶ Wolfgang Sander³, Politik entdecken-Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. In: Reihe Politik und Bildung Bd. 50 (Schwalbach/Ts. 2008) 74.

⁹⁷ Diese vereinfachten Vorstellungen nennt Christoph Kühberger *misconcepts*. Vgl. Christoph Kühberger, Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung. (Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008) 69-74, hier 69.

⁹⁸ Wolfgang Sander, Basiskonzepte als Element von Sachkompetenz im österreichischen Kompetenzmodell. In: Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien 2009) 13-14, hier 14.

⁹⁹ Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In: Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien 2009) 5-14, hier 7.

Es kann nicht nur eine bessere Vernetzung stattfinden, sondern auch der Kern des Fachspezifischen in einer altersgerechten Struktur erlernt werden.¹⁰⁰

Besonders bedeutend sind jene Sinnbilder, welche Schülerinnen und Schüler selbst haben und mit denen sie sich die politische und gesellschaftliche Realität erklären. Tatsächlich bilden die individuellen Vorstellungen den Ausgang und auch das Ende des Lernens, weshalb der Fokus im Unterricht auf die sich immer wieder wandelnden subjektiven Vorstellungen des Geschichtlichen oder Politischen gelegt werden sollte.¹⁰¹

Für die Aneignung diverser Basiskonzepte muss klar sein, dass es sich hierbei nur um einen Prozess handeln kann, welcher idealerweise über die Schullaufbahn hinweg regelmäßig aufgegriffen wird und mit vielfachen Themen immer wieder neue Aspekte zu Konzepten aufzeigt.¹⁰² Durch das Herstellen von Zusammenhängen sowie dem Vergleich mit anderen Themen können Basiskonzepte in vielfache Kontexte eingebunden werden.¹⁰³ So können Basiskonzepte mit steigendem Alter vom Exemplarischen zum Abstrakten entwickelt und Meinungen gebildet und artikuliert werden.

Durch diese neue Herangehensweise muss traditionelles „starres“ Wissen neu gedacht und um neue Zugänge erweitert werden. Wissen richtet sich nun nicht mehr nach kanonisiertem Wissen¹⁰⁴, das seinen Ursprung im 19. Jahrhundert hat und mit dem Begriff des *homo universalis* in Verbindung gebracht wird, sondern an Arbeitswissen, welches jeweils situationsspezifisch gewählt wird, um politische Phänomene und Thematiken zu behandeln.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Forum Politische Bildung. (Hg.), Politisches Handeln im demokratischen System Österreichs. (Informationen zur Politischen Bildung Bd. 38, Wien 2016) 20-30, hier 23.

¹⁰¹ Dirk Lange, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach/Ts. 2011) 95-111, hier 100f.

siehe auch Ziegler, Historische Konzepte und Kompetenzmodelle, 136.

¹⁰² Kühberger, Lernen mit Konzepten, 20.

¹⁰³ Bodo von Borries, Historische Kenntnisse – historische Kategorien – historische Kompetenzen? In: Christoph Kühberger (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. (Schwalbach/Ts. 2012) 9-32, hier 17.

¹⁰⁴ Andere Autorinnen und Autoren nennen es auch „träges“ Wissen, siehe etwa Ammerer et al., Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung, 5.

¹⁰⁵ Kühberger, Welches Wissen benötigt die politische Bildung?, 55f.

Basiskonzepte sollen somit fachwissenschaftliche Wissensinhalte zielgerichtet strukturieren.¹⁰⁶ So soll ein Schwenk von der Input- zur Outputorientierung vollzogen werden. Demzufolge müssen Unterrichtsmaterialien so gestaltet werden, dass Lernende damit selbstständig üben können, etwa wie Probleme gelöst werden können.¹⁰⁷

Es ist von besonderer Wichtigkeit, dass Basiskonzepte nicht genau definiert werden können. Jedes Konzept ist mit anderen Konzepten verwoben. In unterschiedlichen Kontexten können Konzepte verschiedene Bedeutungen und unter Umständen auch Veränderungen erlangen.¹⁰⁸ Die wachsende Bedeutung von Basiskonzepten - und in diesem Zusammenhang auch von Kompetenzorientierung – lässt sich mit einem veränderten Zugang zu Wissen erklären. Langfristig benötigtes Wissen wird weniger brauchbar und unwichtiger, da mit ein paar Klicks und Schlagworten vieles schnell im Internet gefunden werden kann.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll und wichtig, die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, mit Wissen und dessen möglichen Veränderungen zurechtzukommen.¹⁰⁹ Sowohl in der Geschichte als auch in der Politischen Bildung ist es deswegen nicht immer zielführend, Wissen alleine in den Vordergrund zu stellen. Um geschichtliches und politisches Geschehen zu verstehen, reicht es deswegen nicht, Terminologien zu kennen, sondern vielmehr die diesen Begriffen zugeschriebenen Bedeutungen.

3.5 Basiskonzepte im Lehrplan

Basiskonzepte werden im Lehrplankommentar als Hilfe zur Strukturierung historischen und politischen Denkens beschrieben. Durch sie soll Fachwissen geordnet werden.¹¹⁰ Sie dienen auch den Lehrpersonen zur Orientierung und sollen im Unterricht Schülerinnen und Schülern helfen, Erkenntnisse zu gewinnen.¹¹¹ Dabei werden einige Aspekte hervorgehoben:

¹⁰⁶ Sander, Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung, 21.

¹⁰⁷ Anja Besand, Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach/Ts. 2011) 133-147, hier 136f.

¹⁰⁸ Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 79-81.

¹⁰⁹ Kühberger, Welches Wissen benötigt die politische Bildung?, 52.

¹¹⁰ Sander, Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung, 21.

¹¹¹ Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) 8.

- Lehrpersonen sollen auf Konstellationen, die sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart immer wieder auftreten, aufmerksam machen. Dabei können Kontinuitäten und Brüche aufgezeigt werden.
- Basiskonzepte sind im Gegensatz zu wissenschaftlichen Konzepten nicht klar definiert, sondern sollen anhand verschiedener Lernsituationen immer wieder erweitert und adaptiert werden.
- Es ist besonders auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler einzugehen.
- Geschichte ist konstruiert und muss auch so aufgezeigt und behandelt werden.
- Basiskonzepte können nicht klar voneinander abgegrenzt werden, ihre Grenzen sind fließend und können in unzählige Teilkonzepte zerlegt werden.

Die Basiskonzepte im Lehrplan werden in drei Kategorien eingeteilt. Erstens sind dies Basiskonzepte, die das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren. Dazu werden Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl aufgezählt. Zweitens werden Basiskonzepte zu Zeit genannt, welche historisches Denken zwischen Kontinuität und Wandel strukturieren, nämlich Zeitpunkte, Zeitverläufe und Zeiteinteilungen. Drittens werden Basiskonzepte, welche Zusammenhänge des menschlichen Lebens im Fokus haben, angeführt. Zu dieser Kategorie zählen Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung.¹¹²

Basiskonzepte im österreichischen Lehrplan	
Basiskonzepte	Ausgewählte Erkenntnisse/Teilkonzepte
Epistemische Basiskonzepte Basiskonzepte, die das Zustandekommen von Wissen reflektieren • Perspektive • Konstruktivität • Auswahl	• Perspektiven strukturieren das historische und politische Denken. Untersuchungen bei historischen Quellen, Autorinnen und Autoren, Betrachtung des Vergangenen aus der Retroperspektive, multiperspektivische Betrachtungen

¹¹² Bundesministerium für Bildung und Frauen, Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschule, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden. In: BGBl. II. 18. Mai 2016, Nr. 113, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html (Aufruf: 15.11.2018). 4.

• Belegbarkeit	• Geschichte ist ein Konstrukt. – Wie wird erzählt, was wird besonders betont, wird bewertet? • Nicht alles Wissen über Vergangenheit kann dargestellt werden – Auswahl, Fokus, Quellenlage • Historische Quellen dienen der Gewinnung von Kenntnissen, die kritisch kontextualisiert werden müssen. Durch Arbeit mit Quellen können Erkenntnisse belegt werden.
Historische Basiskonzepte Zeit als Basiskonzept historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel • Zeitpunkte • Zeitverläufe • Zeiteinteilungen	• Zeitpunkte markieren bestimmte Ereignisse und strukturieren damit auch die Erzählung von Geschichte. • Zeitverläufe zeigen Kontinuitäten und Diskontinuitäten auf und sollen konzeptionell erfasst werden. • Zeiteinteilungen zeigen diverse Datierungsvarianten auf wie Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Zeitvokabeln und Periodisierungen.
Gesellschaftliche Basiskonzepte Gesellschaftliche Basiskonzepte, die auf Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren • Vielfalt/Diversity • Kommunikation • Handlungsspielräume/Agency • Normen • Macht • Struktur • Lebens-/Naturraum • Verteilung • Arbeit	• Vielfältige Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit diversen Anschauungen und Bedürfnissen führen zu Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben. • Gesellschaftliche Entwicklungen benötigen Kommunikation und soziale Interaktion. Dazu werden bestimmte Zeichen und Medien verwendet. • Durch die Analyse von Handlungsspielräumen können Handlungskontexte betrachtet werden, die auch beeinflussbar sind. • Normen werden gesellschaftlich erzeugt und strukturieren gesellschaftliches Zusammenleben. • Macht ist ein zentrales Element von Geschichte und Politik und der Umgang damit führt zu konkreten Herrschaftsformen.

	• Wissen über Strukturen wird durch die Auseinandersetzung mit systemischen Zusammenhängen, die das aufeinander bezogene Handeln von Einzelnen/Gruppen/Organisationen umfassen, erlernt. • Die Möglichkeiten des Lebens in und mit der Natur sollen als Produkt des Menschen sowie als naturgeschichtlich determiniertes System erkannt werden. • Verteilung befasst sich mit den unbegrenzten menschlichen Bedürfnissen, denen begrenzte Ressourcen gegenüberstehen. Dabei sollen unterschiedliche Ansichten gerechter Verteilung behandelt werden. • Arbeit steht im Spannungsverhältnis zwischen Sicherung der Grundbedürfnisse, Dienst an der Gemeinschaft und Persönlichkeitsentfaltung sowie der Befriedigung von Wünschen.
--	---

Tabelle 1: Basiskonzepte nach Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (o.O. o.J.) 11-13. Erstellt von Kristina Zemanek.

Der Modultitel im Lehrplan zeigt die vorgesehene thematische und Kompetenzkonkretisierung des Themenkomplexes an. Diese soll anhand einer begründeten und altersadäquaten Bearbeitung von ausgewählten Basiskonzepten erfolgen.¹¹³ Die Vorgabe des Lehrplanes ist dabei weit gefasst und gibt im Fall der siebten Schulstufe bei Modultitel 7 historisch-politischer Bildung zum Thema Revolutionen, Widerstand, Reformen vor.¹¹⁴

¹¹³ *Hellmuth*, Kommentar zum Lehrplan (2016), f.

¹¹⁴ *Bundesministerium für Bildung und Frauen*, Verordnung, 4.

4 Das Schulbuch

Schulbücher dienen der vorliegenden Arbeit als Grundlage für die Analyse, weswegen an dieser Stelle auf Merkmale und Funktionen eines Schulbuches eingegangen werden soll.

Ein Schulbuch wird spezifisch für den Schulunterricht erstellt und umfasst vom Lehrplan vorgegebene Unterrichtsinhalte. Diese sollen sowohl altersgemäß als auch didaktisch sinnvoll aufbereitet sein. Neben der Bereitstellung von Sachinformationen soll das Schulbuch auch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und fördern.¹¹⁵

Im österreichischen Schulunterrichtsgesetz wird das Schulbuch folgendermaßen definiert:

„(1) Unterrichtsmittel sind Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichtes und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen.

(2) Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein. [...]

(5) Auf Antrag des Urhebers, Herausgebers, Verlegers oder Herstellers hat der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet zu erklären, wenn es den Voraussetzungen nach Abs. 2 entspricht und dessen Anschaffung und Einsatz im Unterricht wirtschaftlich, sparsam sowie zweckmäßig ist.“¹¹⁶

Wie in der Beschreibung des Schulbuches als Unterrichtsmittel im Schulunterrichtsgesetz zu erkennen ist, ist die Gestaltung der Schulbücher Einwirkungen von außen ausgesetzt. Neben

¹¹⁵ Richard *Olechowski*, Schulbuchforschung. In: Richard Olechowski (Hg.), Schule – Wissenschaft – Politik Bd. 10 (Frankfurt am Main 1995) 47.

¹¹⁶ Schulunterrichtsgesetz §14, Abs.1, 2, 5

Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Aufruf: 22.02.2019).

der genannten Wirtschaftlichkeit zählen dazu ebenfalls öffentliche Meinungen und die Verlagspolitik.¹¹⁷

Ein besonderes Merkmal des Schulbuches ist der Aufbau in Bänden, welche meist Jahrgängen zugeordnet werden. Ergänzungen und Anregungen in methodischer und inhaltlicher Form werden durch Begleithefte, Lehrerausgaben und Handreichungen angeboten. Wie ein Schulbuch im Unterricht verwendet wird, ist Entscheidung der Lehrperson.¹¹⁸

In der Gegenwart soll ein Schulbuch Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, grundlegende Fähigkeiten zu vermitteln beziehungsweise zu erwerben. Im Fall des Faches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wäre ein Beispiel die Analyse einfacher Quellen.¹¹⁹

Nach Werner Wiater gibt es zwei Funktionen eines Schulbuches. Einerseits handelt es sich um die gesellschaftliche oder politische Funktion, andererseits um die pädagogisch-didaktische Funktion.¹²⁰

Die gesellschaftliche Funktion umfasst:

- Die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen durch das Schulbuch
- Die Anpassung der Lerninhalte an die staatliche Verfassung
- Die Garantie eines gewissen Basiswissens und Basiskönnens mit Bezug auf den Lehrplan
- Die Unterstützung bildungspolitischer Ziele durch Schulbücher

Unter der pädagogisch-didaktischen Funktion ist miteinbegriffen:

- Die Unterstützung schulischer Lernprozesse sowie die Entlastung der Lehrperson
- Der Überblick über das zu Erlernende sowie deren Steuerung, Strukturierung und Repräsentation

¹¹⁷ Ursula A. J. *Becher*,⁵ Schulbuch. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2010) 45-68, hier 46.

¹¹⁸ Gertraud *Becker*, Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Horst A. Schallenberg (Hg.), Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Bd. 1 (Pädagogische Informationen – Provokative Impulse, Ratingen 1973) 13-21, hier 13f.

¹¹⁹ *Becher*, Schulbuch, 46.

¹²⁰ Werner *Wiater*, Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Bad Heilbronn 2003) 14.

- Die Nutzung des Schulbuches als Lernhilfe, Werkzeug, Arbeitsmittel und Gegenstand des Lernens

Zur Unterscheidung von Schulbüchern gibt es viele verschiedene Ausarbeitungen,¹²¹ allerdings erscheint die Unterteilung des Fachdidaktikzentrums Geschichte gerade für Österreich sehr sinnvoll. Dort wird zwischen dem traditionellen Lehr- und Lesebuch, dem Arbeitsbuch, einer Kombination aus Arbeitsbuch und Lesebuch und dem vernetzten Schulbuch unterschieden.

Das traditionelle Lehr- und Lesebuch war lange Zeit das vorherrschende Medium. Es zeichnet sich vor allem durch eine Dichte an Fakten und Begriffen aus und ist deswegen vor allem für die Reproduktion kognitiven Wissens geeignet. Die Sprache ist weitgehend neutral und vermittelt so den Eindruck, das Abgedruckte sei Fakt und nicht eine Deutung der Geschehnisse aus einer bestimmten Perspektive.

Im Arbeitsbuch werden Materialien zu Quellentexten, Bildern, Karten oder Diagramme zu einzelnen Lerninhalten angeboten. Meist gibt es außerdem Arbeitsaufgaben, die im Buch gemacht werden können. Durch diese Angebote erfolgt eine starke Vorstrukturierung, denn viele angebotene Materialien können nur in spezifischen Kontexten bearbeitet werden.

Die Kombination von traditionellem Lesebuch und Arbeitsbuch ist in Österreich derzeit das dominierende Medium. Auch bei diesem Typus gibt es nur wenig eigenen Interpretationsraum, allerdings kann das Schulbuch für verschiedene Sozialformen verwendet werden. Von besonderer Bedeutung ist die Gestaltung von Text- und Arbeitsteilen, die idealerweise voneinander getrennt werden, um nicht in Gefahr zu geraten, Quellen und Bilder nur als Ergänzung oder Interpretation zum Text einzubauen.

Das vernetzte Schulbuch besteht aus der Kombination von Lese- und Arbeitsbuch sowie zusätzlichen Materialien wie Internetseite, Lern-CD oder Arbeitsbuch. Alle Teile sind

¹²¹ *Becher*, Schulbuch, 55.

aufeinander abgestimmt und verbinden traditionelle Lernformen mit eLearning, Kompetenzerwerb und Individualisierung.¹²²

4.1 Das Schulgeschichtsbuch

Eine sehr treffende Beschreibung des Schulgeschichtsbuchs liefert Susanne Grindel:

„[...] diese spiegeln Wissen und Gedächtnis einer Gesellschaft und passen das zeitgenössische Wissen an das eigene kulturelle Beschreibungssystem an. Sie vermitteln dabei zwischen geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen, erinnerungspolitischen Diskursen und bildungspolitischen Diskursen. Das Geschichtsschulbuch ist ein Medium, das Vergangenes, immer wieder neu für die jeweilige Gegenwart übersetzt und mit dem sich Gesellschaften ihrer Wissensbasis und ihrer Vergangenheit vergewissern.“¹²³

In den vergangenen Jahrzehnten erfuhr das Geschichtsschulbuch eine starke Wandlung. In den letzten Jahren lag der Fokus vermehrt auf der methodischen Umsetzung. Dabei ist das moderne Schulgeschichtsbuch eine Kombination aus Autoren- und Fremdtexten sowie visuellem Material wie Bilder, Karten, Grafiken und Tabellen. Auch Arbeitsfragen und Arbeitsaufträge sind vielfach auffindbar. Eine vermehrte Verwendung von Bildquellen und der Trend des Auftaktdoppelseitenprinzips sind laut Schönemann und Thünemann zu beobachten. Dies ist Folge des Anspruches, interessanten Unterricht zu bieten, der reinen Frontalunterricht vermeidet und die Schülerinnen und Schüler durch interessante Texte und Quellen zum Lesen anregen will.¹²⁴ Texte sollen so gestaltet sein, dass Merkinhalte einfach erlernt werden können. Weiters soll das Schulgeschichtsbuch Arbeitsaufgaben enthalten, welche mithilfe von Operatoren formuliert werden. Es dient deshalb nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch der qualitativen Steigerung individueller Handlungs- und Denkmuster, indem im Buch behandelte Themen durch dazugehörige Arbeitsaufträge kritisch

¹²² Klaus Edel, Das Schulbuch im Geschichteunterricht.

Online unter: <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (Aufruf: 17.01.2019)

¹²³ Susanne Grindel, Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich. In: Geschichte und Gesellschaft Nr. 38 (2012) 272-303, hier 273.

¹²⁴ Bernd Schönemann, Holger Thünemann, Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis (Schwalbach/Ts. 2010) 81-83.

beleuchtet werden und so eigene Einstellungen und Konzepte hinterfragt und gegebenenfalls adaptiert werden sollen.¹²⁵

Neben der formalen Gestaltung sind im Geschichtsschulbuch zahlreiche inhaltliche Faktoren zu berücksichtigen. So ist es für Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren ein schmaler Grat zwischen der Bereitstellung von zu viel oder zu wenig Information. Hugo Staudinger nennt dies die „Bereitstellung einer ausreichenden Menge historischen Tatsachenmaterials“.¹²⁶ Ein weiterer Aspekt ist die Schlüssigkeit des Geschichtsbuches. Es soll der Vereinfachung des Unterrichts dienen und nicht neue Fragen aufwerfen. Dazu zählt ein nachvollziehbarer Aufbau. Heinz Dieter Schmid bezeichnet die vorangegangenen Punkte auch als „Auswahl, Strukturierung und Anordnung geschichtlicher Erscheinungen“.¹²⁷

Ein weiterer Aspekt ist die Entlastung der Lehrperson. Von besonderer Bedeutung ist eine adäquate Geschichtsdarstellung, Themen sollen möglichst wertneutral dargestellt werden, die wesentlichen Strukturen dürfen nicht verfälscht werden. Vielschichtigkeit im Geschichtsschulbuch soll durch die Verknüpfung mehrerer Thematiken erreicht werden, indem etwa technische Entwicklungen mit ihren sozialen und wirtschaftlichen Folgen behandelt werden. Ein weiterer Punkt ist die Darstellung von Geschichte als nicht vorhersehbar, nichts musste so kommen, wie es letztlich gekommen ist.¹²⁸ Die vorgestellten Punkte sind jedoch nur eine Auswahl und keineswegs vollständig, es soll die unzähligen Anforderungen an ein Schulbuch illustrieren.

Das Schulgeschichtsbuch hat sich nach der letzten großen Lehrplanveränderung 2008 merklich verändert. Die Stoffvermittlung muss seitdem nicht mehr chronologisch erfolgen. Querschnitte, Längsschnitte und exemplarische Fallstudien sind nur ein paar von vielen Möglichkeiten. Dazu folgte schon 2016 eine weitere Neuentwicklung. Mit der Modularisierung wird der Unterricht neugestaltet. Im Geschichtsunterricht wird zwischen historischen

¹²⁵ Richard Bamberger, Ludwig Boyer, Karl Sretenovic, Horst Strietzel, Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur (Wien 1998) 163-165.

¹²⁶ Hugo Staudinger, Überlegungen eines Autors zu einem Unterrichtswerk (Geschichte). In: Horst Schallenberg (Hg.), Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse, Bd. 3 (Ratingen 1973) 2.

¹²⁷ Heinz Dieter Schmid, Verfahrensweisen im Geschichtsunterricht. In: Joachim Rohlfes, Karl-Ernst Jeismann (Hg.), Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. (Stuttgart 1974) 53-64, hier 53.

¹²⁸ Staudinger, Überlegungen eines Autors zu einem Unterrichtswerk, 4-8.

Modulen und politischen Modulen unterschieden. Im Lehrplan sind die historischen Module von 1- 7, die politischen Module von 7-9 verortet. In jedem Modul gibt es sowohl Kompetenzkonkretisierungen als auch thematische Konkretisierungen.

4.2 Operatoren

Wie zuvor schon angesprochen, werden Operatoren verwendet, um Arbeitsaufträge zu formulieren. Diese wurden erstmals bei Benjamin Bloom 1956 als Klassen der Taxonomie beschrieben und in sechs Hauptklassen unterteilt. Wissen – Verstehen – Anwendung – Analyse – Synthese – Bewertung.¹²⁹ Diese Kategorien fanden Jahrzehnte später in der deutschen Übersetzung 1972 langsam Eingang in die deutschsprachige, wissenschaftliche Rezeption und werden seit Kurzem intensiv bearbeitet. Bei Christoph Kühberger werden Operatoren

„verstanden als Verben, die bei den SchülerInnen relativ genau vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen zur Bearbeitung einer gestellten Aufgabe auslösen sollen“¹³⁰

Es soll also sowohl für die Lehrperson als auch für die Kinder und Jugendlichen klar sein, wie die Frage beantwortet werden soll.

Die Operatoren sind in drei Anforderungsbereiche gegliedert und sollen an dieser Stelle erwähnt werden, da sie eine Analyseeinheit in der Untersuchung darstellen.

- Anforderungsbereich I
 - Reproduktion von Inhalten
 - Operatoren: (be-)nennen, herausarbeiten, beschreiben, ermitteln, zusammenfassen, feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, erzählen, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, definieren.
- Anforderungsbereich II
 - Reorganisation und Transfer von Wissen
 - Operatoren: analysieren, erklären, vergleichen, auswerten, einordnen/zuordnen, untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren,

¹²⁹ Bloom, Taxonomie, 31.

¹³⁰ Christoph Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1/2011, 1.

erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden.

- Anforderungsbereich III
 - Reflexion und Problemlösung
 - Operatoren: rekonstruieren/erzählen/darstellen, dekonstruieren, beurteilen, bewerten, erörtern, interpretieren, darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren.¹³¹

4.3 Inhaltliche Strukturierung des Geschichteschulbuches in Österreich

Geschichtsschulbücher orientieren sich am Lehrplan und seinen Vorgaben, welche wiederum regelmäßig verändert werden. So wurde in Österreich im Jahr 2008 nach über zwanzig Jahren wieder ein gänzlich neuer Lehrplan eingeführt. Änderungen der Lehrpläne werden meist in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verfasst, wodurch auch immer ein Teil der aktuellen didaktischen Erkenntnisse miteinfließen. Geschichtsschulbücher sind aus diesem Grund also auch immer Produkte der derzeitigen geschichtsdidaktischen Konzeption.¹³² Dies soll auf den nächsten Seiten anhand der theoretischen Konzeption, welche jeweils hinter chronologisch und modular aufgebauten Geschichteschulbüchern in Österreich steht, geschehen.

Es stellt sich die Frage, warum die Konzeption von Schulbüchern überhaupt von solcher Bedeutung ist, denn jede Lehrperson kann den Unterricht selbstständig gestalten, solange sie sich an den Lehrplan hält. Allerdings kann das Schulbuch als heimlicher Lehrplan bezeichnet werden, denn es ist das meist verwendete Lehr- und Lernmittel des Faches.¹³³ Aus diesem Grund ist eine Auseinandersetzung mit dem Geschichtsschulbuch und dessen dahinterstehenden Überlegungen absolut notwendig.

¹³¹ Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: BMBF, Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildungen. (Wien 2011) 16-19.

¹³² Becher, Schulbuch, 45.

¹³³ Rohlfes,³ Geschichte und ihre Didaktik, 310.

Lange Zeit dominierte im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der chronologische Unterricht. Dies bedeutet, dass das Schuljahr zeitlich linear gegliedert wird. Diese Art des Geschichtsunterrichts ist die Norm und folgt einem traditionellen Ablauf. Der Wunsch ist ein chronologischer Durchgang durch die Geschichte.

Dabei folgen Erklärungen für Geschehnisse meist kausalgenetisch, beziehungsweise werden sie von Schülerinnen und Schülern häufig so wahrgenommen. So werden spätere Ereignisse mit dem/den davor liegenden Ereignis/Ereignissen erklärt. Als Vorteil ist die klar nachvollziehbare zeitliche Orientierung zu nennen. Ein sehr gewichtiger Nachteil ist allerdings der Fokus auf die europäische Tradition, die Geschichte aus makrohistorischer und politikgeschichtlicher Perspektive zu betrachten.¹³⁴ Ein Beispiel wäre: Dreißigjähriger Krieg – Absolutismus – Revolutionen – Restauration.

So gibt es immer wiederkehrende Themengebiete, die durch neue Lerninhalte ergänzt werden. Diese Lerninhalte werden vom Lehrplan vorgegeben, anhand derer durch die Lehrperson eine genauere thematische Eingrenzung erfolgt. Dadurch dehnt sich der zu behandelnde Bereich immer weiter aus, wobei die Geschichtsstunden aber nicht in diesem Maß mehr werden. Aus diesem Grund ist eine sinnvolle Auswahl von Inhalten¹³⁵ sehr wichtig, wobei die neuere Vergangenheit zumindest gleichberechtigt berücksichtigt werden muss. So werden Wissensinhalte der älteren Epochen zunehmend zurückgedrängt und es liegt an den Lehrpersonen, diese Epochen sinnbringend, aber stärker verkürzt zu behandeln.¹³⁶

Die Lehrperson wählt aus, was im Unterricht behandelt werden soll. Dadurch werden Bildungsinhalte geschaffen, indem Themen anhand ihrer als relevant erscheinenden Aspekte bearbeitet werden.¹³⁷ Dabei kann eine genauer reflektierte Lernzielbestimmung von großem Nutzen sein, welche aufzeigt, dass der Fokus auf die ganze Geschichte nicht zielführend sein kann. Erst über die Lernzielbestimmung, welche besonders auf die Bedeutung für Gegenwart und Zukunft Rücksicht nimmt, können sinnhafte Inhalte ausgewählt werden.

¹³⁴ Hilke Günther-Arndt⁷, Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch (Berlin 2018) 158-204, hier 167.

¹³⁵ Klaus Bergmann spricht hier von geschichtsdidaktischer Analyse. Klaus Bergmann,³ Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens (Schwalbach/Ts. 2012) 140.

¹³⁶ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 279.

¹³⁷ Klaus Bergmann,³ Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 130f.

4.3.1 Kritische Aspekte eines chronologischen Unterrichts

Ein kritischer Aspekt ist, dass viele Schülerinnen und Schüler oftmals keinen Bezug zu Themengebieten aufbauen können und gelangweilt sind.¹³⁸ Als Folge kann in Studien immer wieder festgestellt werden, dass der traditionelle Geschichtsunterricht nicht sehr nachhaltig ist. Dies kann man auf die Struktur des Gehirns zurückführen, welches nur Informationen speichert, die für das aktuelle Leben relevant sind. Historisches Lernen sollte also so organisiert sein, dass eine aktuelle Situation als Ausgangspunkt dient, anhand derer historische Inhalte für den Unterricht ausgewählt werden. Anhand vergangener Geschehnisse kann gefragt werden, ob sich vergleichbare Fälle finden, die zur Klärung aktueller Situationen nützlich sind. Auseinandersetzung mit Geschichte soll also stattfinden, damit erkannt wird, dass Geschichte von Menschen gemacht wird und individuelles Handeln oder Nicht-Handeln Konsequenzen mit sich zieht.¹³⁹

Ein weiterer negativer Effekt ist die Unachtsamkeit, der traditionellen Leitidee der politischen Geschichte zu folgen, ohne zu bedenken, dass auch diese eine sinnbildende Geschichtskonstruktion ist, die wiederum der Legitimierung politischer Interessen dient. Anhand der Leitidee soll eine nachvollziehbare Darstellung von Geschichte erzeugt werden. Die traditionelle, vorherrschende, Leitidee wird als normale dargestellt, andere Zugänge werden auf Sonderseiten behandelt, was ihnen wiederum einen Sonderstatus außerhalb der Norm zuweist. Die Chronologie geht somit von einer ständigen Verbesserung und Weiterentwicklung aus. Diese Annahme verfälscht allerdings Geschehnisse stark, da von der als Norm dargestellte Positionen in der Darstellung nur eingeschränkt aufgezeigt bis völlig ausgeklammert werden.¹⁴⁰

Der Schwerpunkt liegt auf der eigenen Nation oder Kultur, wobei diese oft losgelöst von anderen behandelt wird. Es entsteht dadurch der Eindruck einer eigenständigen Geschichte,

¹³⁸ Bergmann³, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 140.

siehe auch: Bernd Schönemann, Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. In: Hilke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. (Berlin 2014/2018) 50-66, hier 59.

¹³⁹ Barbara Völkel, Immer mehr desselben? Einladung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem chronologischen Geschichtsunterricht. In: GWU Nr. 63 (2011) 353-362, hier 357f. (GWU steht für Geschichte in Wissenschaft und Unterricht)

¹⁴⁰ Völkel, Immer mehr desselben? 355.

welche nicht mit anderen Kulturen interagiert und nicht in andere internationale oder globale Gefüge eingebettet ist. Dies ist einerseits eine verkürzte, falsche Darstellung und andererseits in einer durch das Zusammenleben verschiedener Kulturen geprägten Welt auch fragwürdig.¹⁴¹

Im Geschichtsunterricht wird ein mit bestimmten europäischen, nationalen, sozialen, und globalen Inhalten aufgeladener Zeitverlauf vermittelt, der scheinbar objektiv und allgemein gültig ist. Andere Inhalte werden dabei meist unreflektiert ausgelassen. Dadurch entsteht eine lineare Geschichtsvermittlung, die dadurch auch deterministisch wahrgenommen werden kann, da der Konstruktionscharakter nicht oder zu wenig besprochen wird. Diese Art der Behandlung von Inhalten trägt allerdings in sich, dass die Vergangenheit die Gegenwart und Zukunft bestimmt, was die Handlungsfähigkeit der Menschen negiert. Durch die Linearität werden Inhalte nacheinander besprochen, welche eigentlich parallel stattfanden.¹⁴²

Mittlerweile gibt es daher vermehrte Bemühungen, den Geschichtsunterricht eher nach thematischen Themen zu gliedern, was sich im Lehrplan 2016 zeigt, welcher den Fokus auf die Modularisierung legt.

Die Einteilung eines Schuljahres im Mehrfach Geschichte erfolgt anhand der Basiskonzepte, die im Lehrplan 2016 festgeschrieben wurden. Zwar sind Schulbücher nach wie vor größtenteils chronologisch aufgebaut und schreiten mit jeder Schulstufe weiter in die Gegenwart, allerdings ist es der Lehrperson selbst überlassen, in welcher Reihenfolge die Module behandelt werden. Zu beachten sind die dem jeweiligen Modul zugeschriebenen Basiskonzepte.

Da ein rein chronologischer Unterricht seit längerem kritisiert wird, scheint es sich hierbei um einen Kompromiss zu handeln, denn so ist es nach wie vor möglich, im linearen Zeitverlauf zu unterrichten. Allerdings durchbrechen die Schulbücher aufgrund der Lehrplanvorgaben teilweise die Chronologie. Die Schulbücher unterstützen die vorsichtige Abkehr des traditionellen Geschichtsunterrichtes nun in einem gewissen Maß.

¹⁴¹ Völkel, Immer mehr desselben? 356.

¹⁴² Völkel, Immer mehr desselben? 355.

In einem thematisch organisierten Unterricht werden Themen behandelt, die durch eine Analyse gegenwärtiger oder zukünftig vorhersehbarer Probleme gewonnen werden. Es werden historisch vergleichbare Beispiele gesucht, die Bezüge zum derzeitigen Problem haben. Durch diesen Vergleich sollen Parallelen und Erkenntnisse gefunden werden.¹⁴³ Anhand dieses Problems kann Wissen von Schülerinnen und Schülern selbstständig ermittelt werden, wobei sie Methoden und Kategorien historischen Denkens kennenlernen. Dazu müssen vonseiten der Lehrperson Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, um Inhalte und Themen in geläufige Epochen einzuteilen, wobei sich vor allem Zeitleisten als gut geeignet herausgestellt haben.¹⁴⁴

Gegenwärtige Probleme können aber nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von Schülerinnen und Schülern ermittelt werden. Dies steht im Gegensatz zu dem bisher vor allem praktizierten Nacherzählen, wobei die Kinder und Jugendlichen Inhalte vom Schulbuch oder aus Vorträgen der Lehrperson wiedergeben. Damit kam es bisher vor allem zu einer Reproduktion von Wissen, wobei der Sinnzusammenhang schon vorgegeben ist. Durch die neue Herangehensweise ist es nun möglich, dass die Lernenden eigenständig Geschichten erzählen.¹⁴⁵

In diesem Zusammenhang wird von narrativer Kompetenz gesprochen, die Hans-Jürgen Pandel wie folgt beschreibt: „[...] die Fähigkeit, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine kohärente Geschichte herzustellen und mit erzählter Geschichte umzugehen.“¹⁴⁶

Narrativität vereint „Erinnerung“, „Erzählung“ und „Sinn“ miteinander und ist deshalb von großer Relevanz, da anhand ihr die Erzählung von Vergangenheit Sinn erfährt. Durch die Erzählung wird der bloßen Überlieferung eine Richtung gegeben und ihr Bedeutung gegeben.¹⁴⁷ Einzelereignisse werden durch Erzählen in ein Verhältnis gebracht und bauen Kohärenz auf. Sachverhalte, welche in die Erzählung selektiv aufgenommen werden, werden

¹⁴³ Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 131.

¹⁴⁴ Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 133.

¹⁴⁵ Pandel, Historisches Erzählen, 151-160.

¹⁴⁶ Pandel, Historisches Erzählen, 127.

¹⁴⁷ Michele Barricelli,² Narrativität, 255-257.

je nach Ausgangsfrage gereiht, aber auch aufeinander bezogen.¹⁴⁸ Diese Verknüpfungen können unter anderem temporal oder kausal sein. Häufig erfolgt eine temporale Verknüpfung von Ereignissen.¹⁴⁹

Die Erzählung sucht nicht nach allgemeinen Erzählmustern, vielmehr wendet sie sich konkreten akteursbezogenen Vorgängen und Zuständen hin. Das Augenmerk liegt dabei auf den besonderen Abläufen, wobei weder Anfang noch Ende auseinander abgeleitet werden können.¹⁵⁰

Durch die Auseinandersetzung mit und dem Üben von Narrativität im Unterricht wird der Konstruktionscharakter jeder Geschichtserzählung deutlich und kann so den Lernenden ein realeres Bild von Geschichte vermitteln als dies im traditionell chronologischen Unterricht möglich ist. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, dass das Erkennen von Vergangenheit immer erst im Nachhinein passiert und vermittelt wird,¹⁵¹ indem es in Sinnzusammenhänge gebracht wird. Diese Sinnzusammenhänge sind immer Abbild der gegenwärtigen Sichtweisen, Erfahrungen und Fragen. Trotzdem darf Geschichtsunterricht keine Deutungsmuster vorgeben, sondern muss/soll Informationen und Interpretationsmöglichkeiten anbieten, um eigenständige Schlussfolgerungen zuzulassen.¹⁵²

¹⁴⁸ *Barricelli*, Narrativität, 257f.

¹⁴⁹ Hilke *Günther-Arndt*,⁷ Historisches Lernen und Wissenserwerb, 27.

¹⁵⁰ *Rohlfes*, Geschichte und ihre Didaktik, 65-67.

¹⁵¹ *Barricelli*, Narrativität, 268f.

Siehe auch: Michele *Barricelli*, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2005) 6.

¹⁵² *Rohlfes*, Geschichte und ihre Didaktik, 386.

5 Forschungsfragen und Methodik

Diese Diplomarbeit stellt sich die Frage, welche Aspekte in ausgewählten Schulbüchern der siebten Schulstufe aufgrund der modularen (Neu-) Gestaltung in Österreich verstärkt behandelt werden und welche an Bedeutung verlieren. Dafür wird ein Kapitel einer formalen Untersuchung unterzogen. Ein Teil dieses Kapitels wird zusätzlich detailliert analysiert. So soll ermittelt werden, in welcher Art und Weise eine Kompetenzorientierung sowie eine Orientierung an Basiskonzepten umgesetzt wurde. Dafür wird das Thema Revolutionen 1848/49 gewählt. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, muss das Thema in jedem Schulbuch behandelt werden. Dafür wurde das Thema „Revolutionen 1848/49“ gewählt. Anhand dieses Themas wurde auch das im Ganzen untersuchte Kapitel ausgewählt, nämlich jenes, in dem sich das spezifische Thema „Revolutionen 1848/49“ befindet.

Im Folgenden werden einige Thesen aufgestellt, die durch die spätere Analyse beantwortet werden sollen:

- Basiskonzepte werden zusätzlich zu den Inhalten bearbeitet, weswegen es weniger Buchplatz für Inhalte gibt.
- In chronologisch gestalteten Schulbüchern ist Ereignisgeschichte dominierend, während in modular gestaltenden Schulbüchern die thematische Ausrichtung überwiegt.
- In modular konzipierten Schulbüchern gibt einen stärkeren Fokus auf Arbeitsaufträge, ausgedrückt durch Operatoren.
- In modularen Schulbüchern werden relativ/absolut mehr Aktualitätsbezüge hergestellt als in chronologisch gestalteten.

Diese Annahmen bilden die Grundlage, um eine geeignete Forschungsmethode zu bestimmen, mit welcher daraufhin Schulbücher untersucht werden sollen. Da mehrere Schulbücher verglichen werden sollen, handelt es sich um eine vergleichende Schulbuchforschung.¹⁵³ Das Schulbuch soll im Rahmen dieser Diplomarbeit nur in Teilen untersucht werden, für die Feinanalyse wird ein Thema ausgewählt, was Peter Weinbrenner eine Partialanalyse nennt.¹⁵⁴

¹⁵³ Peter Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Richard Olechowski (Hg.), Schulbuchforschung. (Frankfurt am Main 1995) 21-45, hier 22.

¹⁵⁴ Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, 40.

Ein Grundproblem der Schulbuchanalyse ist allerdings:

„[...] [B]is jetzt existiert kein allgemeiner Analyseraster oder allgemeine Verfahren zur Kategorienbildung bei Schulbuchuntersuchungen, ebenso gibt es keine allgemeinen Methoden für die Evaluation von Schulbüchern.“¹⁵⁵

Da es für die Analyse von Schulbüchern keine allgemein gültige Methode gibt, ist es nötig, je nach Forschungsfrage ein eigenständiges Gerüst zu bauen. Dabei gibt es eine Vielzahl von Herangehensweisen, wobei sich eine Form des Rasters, man könnte auch sagen Checklisten, besonderer Beliebtheit erfreut. Das erste, das Bielefelder Raster aus 1986, verknüpft Inhaltsanalyse mit Raum-, Frequenz- und Kontingenzanalyse. Es verfügt damit im Gegensatz zu der bis dahin geläufigen bloßen Inhaltsanalyse über Multiperspektivität und Methodenvielfalt. Das Bielefelder Raster wurde an der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsbereichen entwickelt. Die Antworten können mit geschlossenen Ja/Nein - Antworten oder skalenmäßig konzipiert sein. Vorteilhaft ist, dass damit subjektive Elemente minimiert werden können, jedoch ist dieses Raster sehr ausgeprägt, da es bis zu 450 Fragen umfassen kann. Dies führt zu einem großen Aufwand, der sich nicht nur in den Fragen- und Antwortkategorien niederschlägt, sondern vor allem auch in der Auswertung.¹⁵⁶

Eine Art der Weiterentwicklung, vor allem in Bezug auf seine Praxisnähe, ist das Salzburger Raster aus dem Jahr 1998, das aus 78 Kategorien besteht. Diese werden folgend in elf Hauptkategorien unterteilt. Davon sind neun bewertender und zwei beschreibender Funktion. Bei diesem Raster liegt die Werteskala im Bereich 1-5. Es eignet sich zur Quantifizierung, was wiederum von wesentlicher Bedeutung für eine sinnvolle Schulbuchanalyse ist.¹⁵⁷ Die Praxisorientierung sowie die wissenschaftliche Fundierung der Raster sind gute Argumente,

¹⁵⁵ Peter Weinbrenner, Grundlagen und Methoden sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Peter Fritzsche (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 75 (Frankfurt/Main 1992) 33-54, hier 33.

¹⁵⁶ Eckhardt Fuchs (Hg.), Inga Niehaus, Almut Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. In: Eckert. Expertise. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung Bd. 4 (Göttingen 2014) 79.

¹⁵⁷ Bamberger et al. Zur Gestaltung von Schulbüchern, 36.

¹⁵⁷ Bamberger et al., Zur Gestaltung von Schulbüchern, 11f.

weshalb eine Nutzung für die Schulbuchanalyse gerechtfertigt ist. Dennoch müssen Kategorien und Fragen immer an die eigene Forschung angepasst werden.¹⁵⁸

Ein wesentlicher Teil der Arbeit mit Rastern ist die Inhaltsanalyse. Sie kann somit als eine der klassischen Analysemethoden für die Schulbuchforschung bezeichnet werden.¹⁵⁹ Sie dient der Forschung zur Feinanalyse und bei dieser Forschung im konkreten Fall zur aussagekräftigen Beantwortung der Forschungsfrage. Dadurch sollen qualitative und quantitative Merkmale vereint werden.

„Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte.“¹⁶⁰

Vor allem im Bereich der Massenkommunikation wird diese Methode bevorzugt für die Auswertung von Interviews, Protokollen und Textstellen untersucht.¹⁶¹ Im deutschsprachigen Raum wurde die qualitative Inhaltsanalyse vor allem von Philipp Mayring bearbeitet. Seine Ausarbeitung sieht kein festgelegtes Gerüst vor, vielmehr gibt es verschiedene Varianten und Abwandlungen. Dadurch soll der qualitative Zugang gewährleistet werden.¹⁶² Mayring betont, dass der qualitative Anteil trotz der Sinnhaftigkeit von quantitativen Anteilen von größerer Bedeutung ist. Anhand der Forschungsfrage werden Kategorien entwickelt. Diese werden sowohl induktiv als auch deduktiv, also während des Analyseverfahrens, gebildet.

¹⁵⁸ Hermann Astleitner, Jörg Sams, Josef Thonhauser, Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-Rom als Unterrichtsmedien. Ein kritischer Vergleich. (Wien 1998) 59.

¹⁵⁹ Weinbrenner, Grundlagen und Methoden sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, 34.

¹⁶⁰ Werner Früh, Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis (München 2017) 19.

¹⁶¹ Früh, Inhaltsanalyse, 15.

¹⁶² Sebastian Barsch, Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. (Geschichtsunterricht erforschen Bd. 5, Schwalbach/Ts. 2016) 205-228, hier 207.

Das Schema nach Philipp Mayring:

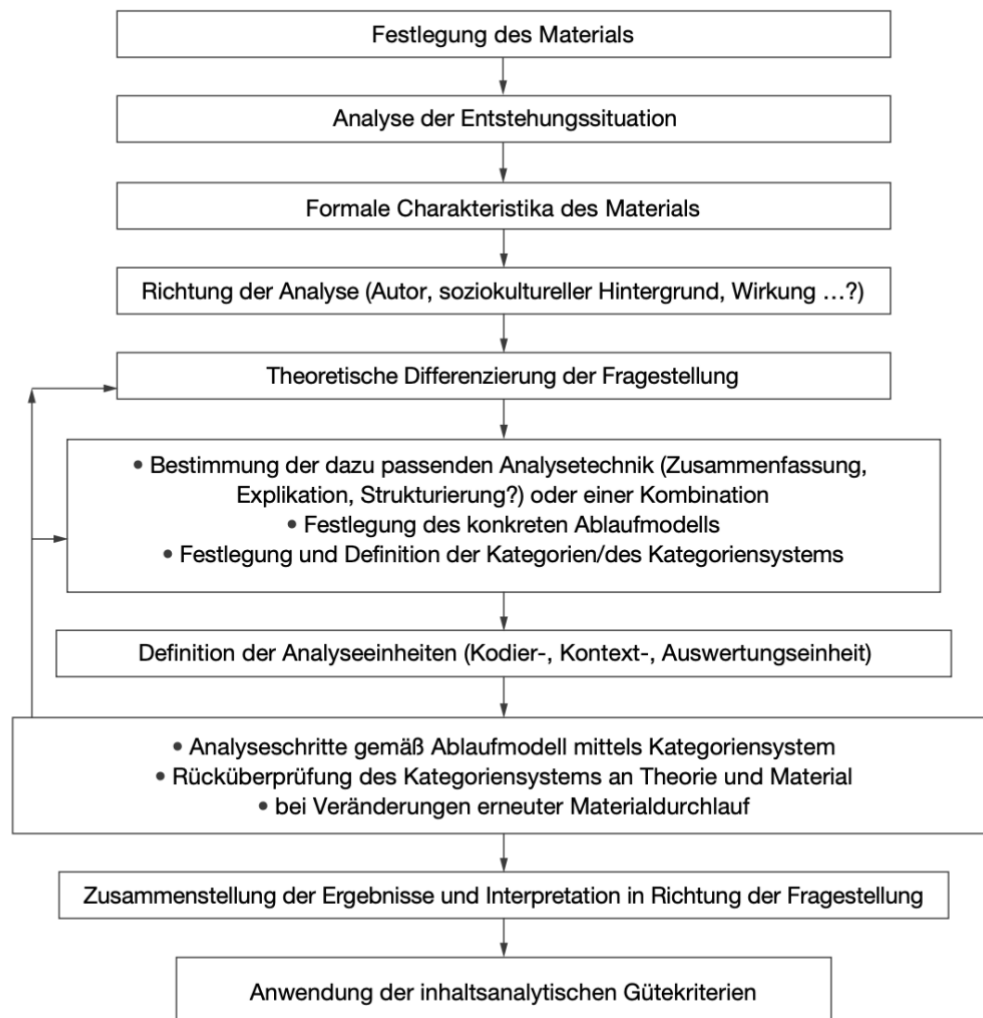


Abb. 8: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Abbildung 1: inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Philipp Mayring, 62 (2015)

Ein weiterer Aspekt der Arbeit mit Schulbuchrastern ist die Frequenz- oder Häufigkeitsanalyse. Bei dieser Methode werden ausgewählte Elemente in einem definierten Materialbereich gezählt. Philipp Mayring empfiehlt dafür eine genaue Vorgehensweise, die er folgendermaßen beschreibt:

- „Formulierung der Fragestellung
- Bestimmung der Materialstichprobe
- Aufstellen des Kategoriensystems (in Abhängigkeit von der Fragestellung), d.h. Bestimmung der Textelemente, deren Häufigkeit untersucht werden soll
- Definition der Kategorien, eventuell Anführen von Beispielen
- Bestimmung der Analyseeinheiten, d.h. Festlegung, was als minimaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (Kodiereinheit), was als maximaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (Kontexteinheit) und welche Textbestandteile jeweils nacheinander

kodiert werden (Auswertungseinheit); solche Textbestandteile können Silben, Wörter, Sätze, Abschnitte usw. sein

- Kodierung, d. h. Durcharbeiten des Materials mithilfe des Kategoriensystems, um das Auftreten der Kategorien aufzuzeichnen
- Verrechnung, d.h. Feststellen und Vergleichen der Häufigkeiten
- Darstellung und Interpretation der Ergebnisse¹⁶³

Der Vorteil an Mayrings Methode ist die Möglichkeit der Verbindung quantitativer und qualitativer Elemente, was für die vorliegende Arbeit vonnöten ist. Die Struktur der qualitativen Inhaltsanalyse bildet also den Grundstein der Forschungsmethode. Diese soll durch Elemente des Bielefelder Rasters erweitert werden. Dabei wird vor allem auf vor allem auf Ja/Nein-Kategorien sowie auf die Frequenzanalyse zurückgegriffen, um in letzterem Fall quantitative Aussagen treffen zu können.

5.1 Material

Die Auswahl des Materials erfolgt anhand mehrerer Kriterien. Die erste Einschränkung erfolgt anhand der Schulstufe. Dafür wird die 7. Schulstufe gewählt, da der Inhaltsbereich der Reformen und Revolutionen als besonders geeignet für eine Analyse erscheint.

Das Schulbuch muss entweder für den Lehrplan 2008 oder 2016 konzipiert sein. Das Schulbuch, welches dem Lehrplan 2008 folgt, muss ein Nachfolgebuch nach dem Lehrplan 2016 haben. Dies soll die Vergleichbarkeit erhöhen und genauere Aussagen zu Veränderungen ermöglichen. Es müssen also ausgeglichen viele Schulbücher dem Lehrplan 2008 und dem Lehrplan 2016 folgen. Es müssen verschiedene Verlage abgedeckt werden. Dazu müssen die Schulbücher zugänglich und für die Dauer der Analyse verfügbar sein.

¹⁶³ Philipp Mayring,¹¹ Qualitative Inhaltsanalyse (Weinheim, Basel 2010) 15.

Nach diesen Kriterien wurden sechs Geschichtsschulbücher der 7. Schulstufe ausgewählt.

Ausgewählte Geschichtsschulbücher für die Analyse	
Schulbuch	Kapitel/Modul
Netzwerk Geschichte @ Politik 3 ¹⁶⁴	Kapitel 2: Staaten und ihre Verfassungen
Meine Geschichte 3 ¹⁶⁵	Modul 3: Revolutionen, Widerstand, Reformen
Geschichte für alle 3. Klasse ¹⁶⁶	Kapitel 5: Revolutionen und Restauration
Geschichte für alle 3 modular ¹⁶⁷	Modul 5 Revolutionen, Widerstand, Reformen
Zeitbilder 3 ¹⁶⁸	Kapitel 4: Das Zeitalter der Revolutionen
Zeitbilder 3 ¹⁶⁹	Kapitel 4: Reformen und Revolutionen – Gefühle und Einstellungen

Tabelle 2: Ausgewählte Geschichtsschulbücher für die Analyse

5.1.1 Analysekategorien

Analysekategorien dienen dazu, verschiedene Schulbücher miteinander vergleichen zu können. Sie werden nach Philipp Mayring induktiv und deduktiv gebildet.¹⁷⁰

Die erste Analysekategorie ist dabei die chronologische oder thematische Orientierung, da diese anhand aller Kapitel des jeweiligen Schulbuches eruiert wird.

Im Folgenden soll ermittelt werden, welche Auffälligkeiten sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen im Untersuchungskapitel ergeben. Dazu soll anhand des spezifischen Untersuchungsgebietes „Revolutionen 1848/49“ untersucht werden, wie das Thema Revolutionen dargestellt wird und welche unterschiedlichen Erklärungsmuster verwendet werden.

Anschließend soll erfasst werden, wie Kompetenzen im Untersuchungskapitel allgemein und zum Thema „Revolutionen 1848/49“ speziell eingebunden sind. Dasselbe Vorgehen soll bei den Basiskonzepten erfolgen.

Zur zusätzlichen Veranschaulichung wird im Bereich der Arbeitsaufträge und des bildlichen und schriftlichen Materials im Untersuchungskapitel eine Frequenzanalyse dargestellt, die vor

¹⁶⁴ Bettina Paireder, Jutta Hofer,² Netzwerk Geschichte @ Politik 3 (Linz 2013).

¹⁶⁵ Bettina Paireder, Jutta Hofer,¹ Meine Geschichte 3 (Linz 2018).

¹⁶⁶ Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Elisabeth Mann,¹ Geschichte für alle 3. Klasse (Wien 2009).

¹⁶⁷ Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Johannes Brzobohaty, Elisabeth Mann,¹ Geschichte für alle 3 Modular (Wien 2018).

¹⁶⁸ Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch,¹ Zeitbilder 3 (Wien 2013).

¹⁶⁹ Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch,¹ Zeitbilder 3 (Wien 2018).

¹⁷⁰ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 83.

allem dem Überblick dienen und nicht im Detail erläutert werden soll. Es sollen hier vor allem Auffälligkeiten aufgezeigt werden.

6 Analyse der Schulbücher

In diesem Kapitel soll nun die Analyse der einzelnen Geschichtsschulbücher erfolgen. Dafür werden die einzelnen Schulbücher anhand der Analysekategorien schriftlich analysiert. Am Ende des Kapitels zeigen Tabellen eine komprimierte Zusammenfassung der Erkenntnisse, wodurch auch eine Vergleichbarkeit gewährleistet sein soll.

6.1 Netzwerk Geschichte @ Politik 3, 2013

Das Schulbuch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“ wurde von Jutta Hofer und Bettina Paireder verfasst. Das Buch wurde im veritas-Verlag/Bildungsverlag Lemberger herausgegeben und erschien in der 2. Auflage 2013.¹⁷¹ Damit orientiert sich das Geschichtsschulbuch nach der Lehrplanfassung von 2008. Es handelt sich um ein vernetztes Schulbuch, da es eine spezifische Internetseite gibt, die Arbeitsblätter zum Schulbuch anbietet, dazu gibt es ein Netzwerk-Lexikon auf einer CD-ROM, um Begriffe nachzuschlagen. Das Untersuchungsgebiet ist das zweite von vier Kapiteln mit dem Titel „Staaten und ihre Verfassungen“.

6.1.1 Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?

Die Anordnung der Lerninhalte erweckt auf den ersten Blick den Eindruck einer chronologischen Reihenfolge, da die Großkapitel der traditionellen Anordnung im Schulbuch folgen. Tatsächlich ist das zweite Kapitel „Staaten und ihre Verfassungen“, welches untersucht wird, thematisch gegliedert, wie in der Tabelle unten ersichtlich ist: Frankreich, Österreich, England und USA sowie Italien und Deutschland, dazu Themenschwerpunktseiten. Das ausgewählte zweite Kapitel folgt damit dem Profil des Querschnitts, es werden wie der Titel des Kapitels treffend beschreibt, verschiedene Staaten und ihrer Entwicklung einer Verfassung dargestellt.

Ein Zeitstrahl auf der Auftaktdoppelseite stellt eine teilweise Gleichzeitigkeit des Untersuchungsgebietes mit dem nachfolgenden Kapitel „Industriezeitalter“ her. Gesamt gesehen ergibt sich beim Lesen der Unterkapitel, etwa bei Frankreich und danach Österreich,

¹⁷¹ Bettina Paireder, Jutta Hofer,² Netzwerk Geschichte @ Politik 3 (Linz 2013).

der Eindruck, dass beide Kapitel mit ihren Ereignissen und Herrschenden unabhängig voneinander sind. Eine klare chronologische Reihenfolge zwischen Unterkapiteln, wieder am Beispiel Frankreichs und Österreichs, lässt sich aber nicht erkennen.

6.1.2 Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?

Wie in Tabelle 3 zu sehen ist, hat das näher untersuchte Kapitel „Staaten und ihre Verfassungen“ einen Umfang von 46 Seiten und ist damit nach dem ersten Buchkapitel „Frühe Neuzeit“ an zweiter Stelle. Das Schulbuch beginnt in jedem Kapitel mit einer Auftaktdoppelseite, im Untersuchungsgebiet enthält diese wie schon oben erwähnt eine Zeitleiste sowie zu neun bedeutenden Begriffen des Kapitels Definitionen aus unterschiedlichen Lexika. Dazu gibt es jeweils eine Quellenangabe. Jede Seite hat eine neue Überschrift oder Fragestellung.

Charakteristisch für dieses Buch ist das Fehlen der typischen Randspalte für Anmerkungen, hier werden Arbeitsaufträge und Hinweise zur Lern-CD am unteren Buchrand oder zwischen Textpassagen platziert. Dazu gibt es auf jeder Seite in der unteren Außenecke ein „Wusstest du, dass...“ – Feld, in dem interessante Details zum Inhalt der jeweiligen Buchseite erzählt werden. So steht etwa auf Seite 69:

„Wusstest du, dass 1848 nach Aufhebung der Zensur etwa 150 Tageszeitungen gegründet wurden, z.B. ‚Die Presse‘? Viele davon bestanden nur kurz, ‚Die Presse‘ existiert noch heute.“¹⁷²

Es gibt keine Trennung von Arbeitsaufgaben und Inhaltsseiten. Am Ende jedes Kapitels ist Platz für die Erarbeitung methodischer Kompetenzen, ein Mindmap und ein Check-Up. Im Untersuchungsgebiet sind dem Kompetenztraining vier Seiten gewidmet. Zwei Seiten gibt es zu politischen Kompetenzen, hier wird zu den Rechten für alle sowie zur Österreichischen Verfassung gearbeitet, bei den zwei Seiten zu den methodischen Kompetenzen geht es um die Analyse eines Denkmals und zur Nutzung von Lexika. Die Doppelseite zur Mindmap fasst den gesamten Inhalt zusammen und einige Begriffe sollen von den Schülerinnen und Schülern eingetragen werden. Die zwei Seiten zum Check-Up bestehen aus W-Fragen und dienen der Reproduktion.

¹⁷² Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik 3, 69.

Begriffserklärungen finden sich in diesem Kapitel nicht wie in anderen Schulbüchern neben dem Fließtext. Wenn im Text neue Wörter vorkommen, gibt es entweder eine Klammer mit einem Synonym oder einer kurzen Erklärung. Manchmal steht auch eine Seitenangabe dabei, dann gibt es auf dieser Seite eine weitere Ausführung.

Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf den Ländern Frankreich und Österreich, dazu wird das Thema Französische Revolution mit vier Seiten am ausführlichsten behandelt.

Diese beiden Themengebiete sind auch die einzigen, bei denen von Revolution die Rede ist. Sonst wird nirgendwo eine Revolution erwähnt. Auch in späteren Kapiteln wie zum 1. Weltkrieg findet sich kein Hinweis zu weiteren Revolutionen wie der Russischen Revolution.

Viel aussagekräftiger sind allerdings die sogenannten Schwerpunktseiten. Dabei handelt es sich im Untersuchungsgebiet um vier thematische Blöcke, die auf jeweils drei oder vier Seiten behandelt werden. Schwerpunkt 1 befasst sich mit Alltagsleben und Bildung.¹⁷³ Auf einer Seite wird das Leben der Menschen auf dem Land und in der Stadt dargestellt, auf der nächsten Seite geht es um das Leben der Menschen bei Hofe im 18. Jahrhundert und auf der dritten Seite wird über Frauen zur Zeit des 18. Jahrhunderts geschrieben. Die Seiten sind sehr gut aufbereitet, enthalten aussagekräftige schriftliche Quellen und kurz zusammengefasste Informationstexte. Allerdings entsteht nicht der Eindruck einer Schwerpunktsetzung, es sieht eher aus als hätte das Autorinnenduo gutes Material gehabt, das sich nicht anders einbringen ließ. Die Themen fügen sich auch nicht so eindeutig in das Kapitel ein und laufen Gefahr, als Zusatz, der „eh auch dabei“ ist, gesehen zu werden. Die Seite zur Frau im 18. Jahrhundert ist die einzige im gesamten Kapitel, von Maria Theresia und einer kurzen Passage über Katharina II von Russland abgesehen, die Frauen überhaupt behandelt. Dabei wäre es rund um die Französische Revolution oder der Revolutionen 1848/49 einfach, besondere Frauen gut und organisch einzufügen, was viele andere Schulbücher schon gemacht haben.

Auffällig ist eine recht klare politikgeschichtliche Ausrichtung. Einerseits zeigt sich das an der Doppelseite zu Napoleons Aufstieg und Scheitern¹⁷⁴ sowie zwei Seiten, in denen es hauptsächlich um die Rolle von Maria Theresias Erbe und ihren Reformen geht.¹⁷⁵ Andererseits zeigt sich das an der grundsätzlichen Ausrichtung der Inhalte: es werden viele

¹⁷³ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 80-82.

¹⁷⁴ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 60-61.

¹⁷⁵ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 64-65.

Kriege, Schlachten und Treffen bedeutender Akteure (und Maria Theresia) geschildert. Dazu werden auch in kurzen Inhaltssequenzen sehr viele Namen und Daten genannt, wie zum Beispiel beim Wiener Kongress.¹⁷⁶

Im gesamten Kapitel beträgt die Anzahl des bildlichen und schriftlichen Materials im untersuchten Kapitel 83. Die genaue Aufteilung kann in Tabelle 10 nachgesehen werden. Interessant ist dabei, dass gesamt 42 in Arbeitsaufträge eingebunden sind, die anderen dienen der Illustration. Im Vergleich zu anderen Büchern sticht die Anzahl der Karten heraus. Davon gibt es im Kapitel neun Stück, womit dieses Buch die meisten Karten im Untersuchungskapitel hat.

Kapitel des Schulbuchs „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“	
Kapitelname	Umfang der Kapitel
Frühe Neuzeit	Seite 4-51
Staaten und ihre Verfassungen	Seite 52-97
Industriezeitalter	Seite 98-123
Imperialismus und Erster Weltkrieg	Seite 124-153

Tabelle 3: Kapitel des Schulbuchs "Netzwerk Geschichte @ Politik 3"

6.1.3 Inhaltliche Feinanalyse zum Thema „Revolutionen 1848/49“

Die Überschrift dieses Abschnittes lautet im Schulbuch „Warum kam es 1848/49 zu Revolutionen?“. Diesem Thema wird im Buch Seite 69 gewidmet. Der Ausbruch der Revolutionen wird wie folgt erklärt:

„Die europäischen Herrscher unterschätzten in der Zeit zwischen dem Wiener Kongress und dem Jahr 1848 die Unzufriedenheit, die sich im Laufe der Jahre bei den Menschen aufgestaut hatte.“¹⁷⁷

Hier wird auch kurz an den Wiener Kongress angeknüpft, wodurch sich eine bessere chronologische Orientierung ergibt.

Die Niederschlagung der Aufstände in Österreich wird mit dem Widerstand, der nach einzelnen Gruppen organisiert war, erklärt.

„Die Tatsache, dass die Revolutionäre nicht gemeinsam, sondern in einzelnen Gruppen (Studenten, Bürger, Arbeiter, Bauern) kämpften, erleichterte es der Regierung, die Revolten in Wien im Dezember 1848 niederzuwerfen.“¹⁷⁸

¹⁷⁶ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 67.

¹⁷⁷ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 69.

¹⁷⁸ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 69.

Der Fokus liegt auf den Begriffen Liberalismus, Nationalismus, Reform. So wird zum Nationalismus zu Beginn der Seite gefordert:

„Italiener, Tschechen und Ungarn wollen unabhängig vom Habsburgerreich sein und eigene Nationalstaaten gründen!“¹⁷⁹

Dazu wird angeregt, darüber nachzudenken, welche Forderungen die Bürgerinnen und Bürger hatten und womit sie unzufrieden waren. Dieser Verweis zeigt zusätzlich, dass die Nation nicht gänzlich isoliert dargestellt wird. Das erkennt man auch an der Aussage

„1830 kam es bereits in Frankreich und in den deutschen Ländern zu Revolutionen, 1848 begannen die Aufstände in vielen weiteren Städten.“¹⁸⁰

Nach dem Fließtext steht zu Nationale Revolution:

„Das Habsburgerreich setzte sich aus verschiedenen Völkern zusammen, die ihre eigene Kultur, Sprache, Identität leben wollten. Die Italiener entfachten die Revolution am 1. Jänner 1848, auch die Tschechen und die Ungarn folgten unter der Führung des ungarischen Adligen Lajos Kossuth. Diese Revolutionen wurden blutig niedergeschlagen.“¹⁸¹

Es wird auf zweifache Weise aufgezeigt, wie nationale Forderungen aussehen können. Beim ersten Mal ist es eine kurze Variante, die zum Diskutieren einladen soll, beim zweiten Mal eine auf die Zeit um 1848 angepasste Version.

Verschiedene Meinungen und Standpunkte sollen ebenfalls in einem Arbeitsauftrag geübt werden, dazu sollen differente Ansichten, die den einzelnen Revolutionen zugrunde liegen, diskutiert werden. Als Tipp werden Herrschende und Studenten genannt.

Ein Gegenwartsbezug und gleichzeitig auch ein Schülerinnen- und Schülerbezug, der ebenfalls für die politische Bildung geeignet ist, wird im einem weiteren Arbeitsauftrag bearbeitet:

„Welche Möglichkeiten gibt es, Veränderungen in einem demokratischen Staat zu bewirken? Warum ist es sinnvoll, sich für seine Meinung und seine Rechte einzusetzen?“¹⁸²

Ein weiterer Aktualitätsbezug steckt ebenfalls in einem Arbeitsauftrag:

„Autoritäres Vorgehen, Strenge und Unterdrückung sind nicht immer die richtigen Mittel, um ein Verhalten zu erzwingen. Welche anderen Vorgehensweisen gibt es? Finde Beispiele aus deinem Alltag.“¹⁸³

Vertiefungen gibt es keine, der Inhalt bleibt bei allgemeinen Informationen, ist aber gut ausgewählt. Die Erarbeitung des Begriffs Reform ist nicht ganz stimmig, in der ausführlicheren

¹⁷⁹ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 69.

¹⁸⁰ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 69.

¹⁸¹ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 69.

¹⁸² Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 69.

¹⁸³ Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik, 69.

Erklärung steht statt Reform Soziale Revolution, was nicht sofort nachvollziehbar ist, auch die beiden Erklärungen sind sehr ähnlich, was eine differenzierte Erarbeitung des Begriffes erschwert. Der Konstruktionscharakter von Geschichte wird ebenfalls nicht bearbeitet.

6.1.4 Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?

In Tabelle 9 sieht man die Menge der Arbeitsaufträge im Schulbuch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“. Insgesamt gibt es im Kapitel „Staaten und ihre Verfassung“ 117 Arbeitsaufträge. Diese entfallen mit 20 Aufträgen in das Kompetenzniveau I, mit 56 in das Kompetenzniveau II und mit 23 in das Kompetenzniveau III. Zusätzlich finden sich 18 Arbeitsaufträge, bei denen keine Kompetenzorientierung festzustellen ist. Pro Buchseite finden sich im Schnitt 2,54 Arbeitsaufträge.

Zum Thema Revolutionen 1848/49 wird anhand eines Arbeitsauftrages die historische Orientierungskompetenz geübt. Dabei sind Vorgehensweisen sowie Beispiele aus den eigenen Erfahrungen gefragt, die zu einem Vergleich der damaligen Maßnahmen führen und andere Handlungsmöglichkeiten aufzeigen sollen. Anhand eines weiteren Arbeitsauftrages wird, wenn auch nicht anhand eines spezifisch aktuellen Themas, die politische Handlungskompetenz gefördert. Die Schülerinnen und Schüler sollen verschiedene Standpunkte wie Herrschende und Studenten bei den Revolutionen diskutieren. Dabei wird das Formulieren eigener Positionen sowie das Nachvollziehen anderer Positionen geübt. Ein dritter Auftrag fragt die Begriffe Restauration, Revolution, Nationalismus und Liberalismus ab und fördert damit die historische Sachkompetenz.

Eine weitere Orientierung an Kompetenzen findet nicht direkt in das Thema Revolutionen eingeflochten statt, sondern ist am Anfang des Kapitels zu finden. Dabei werden folgende Begriffe durch Einträge verschiedener Lexika erklärt: Absolutismus, Aufklärung, Nationalismus/Nationalstaat, Liberalismus, Reform, Restauration, Revolution, Staat und Verfassung. Dadurch wird die historische Sachkompetenz geübt und diese Doppelseite kann auch als Basis für die weitere Erarbeitung dienen. Damit ist auch eine thematische Konkretisierung für dieses Buch vorhanden, obwohl diese zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch nicht so im Lehrplan verankert war.

Auch am Ende des Kapitels erkennt man eine Orientierung an Kompetenzen, wo es extra Seiten zur Erarbeitung von politischen und historischen Kompetenzen gibt. Im untersuchten Kapitel wird zu den Rechten gearbeitet und im Anschluss zur österreichischen Verfassung. Beide Themen zielen auf die Erarbeitung der politischen Sachkompetenz ab. Die anderen beiden Seiten erarbeiten historische Kompetenzen, wobei die Anleitung zur Analyse eines Denkmals der historischen Methodenkompetenz, die Arbeit mit einem Lexikon hingegen eher der historischen Sachkompetenz zuzuordnen ist. Dabei ist eine Kompetenzorientierung ersichtlich und die Arbeitsaufträge helfen dabei, bestimmte Fähigkeiten in einer altersgerechten Art zu erarbeiten und zu üben.

Es zeigt sich, dass die vom Lehrplan verlangte Kompetenzorientierung in diesem Buch beachtet wurde. Die Kompetenzorientierung wurde durch veränderte Fragestellungen ernst genommen, allerdings sieht man bei vielen Arbeitsaufträgen noch die Neuheit des kompetenzorientierten Formulierens. Einzelne historische und politische Kompetenzen werden in die Kapitel eingebaut, allerdings erscheinen sie eher als Zusatz und sind nicht ausreichend in einzelne Themen eingebettet. Auch die Bearbeitung der historischen Sachkompetenz zielt mehr auf eigene Schlüsse ab, als diese Begriffe gezielt auf theoretischer und praktischer Ebene im Buch zu bearbeiten. Eine altersgerechte Erarbeitung zu den Methodenseiten ist allerdings gewährleistet und auch die Themen sind sinnvoll gewählt.

6.1.5 Wie werden Basiskonzepte eingebunden?

Auf der näher analysierten Seite des Buches „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“ finden sich einige Aspekte basiskonzeptlicher Orientierung. So wird bei einem Arbeitsauftrag die Betrachtung der Vergangenheit aus der Retro- beziehungsweise der Multiperspektive gefördert, es soll über die verschiedenen Standpunkte der einzelnen Revolutionen diskutiert werden. Dabei werden als Tipp Herrschende und Studenten genannt. Einzelne Zeitpunkte werden genannt, nämlich März und Dezember 1848. Dazu wird ein Eindruck eines Zeitverlaufs gebildet, es wird berichtet, dass schon 1830 in Frankreich und den deutschen Ländern Revolutionen waren. Der Zeitstreifen fällt in den Aspekt von Zeiteinteilungen, allerdings vermittelt er nur einen kurzen Abschnitt zwischen 1848 und 1850 und kann damit weder in Vergangenheit noch Zukunft vermitteln. Es finden sich auch keine Gleichzeitigkeiten, sondern nur Ereignisse in Österreich.

Es werden verschiedene Vorstellungen einzelner Gruppen dargestellt – Völker, Wiener, Arbeiter und Bauern werden genannt, was die Vielfalt von Anschauungen und Bedürfnissen widerspiegelt. Auch Handlungsspielräume werden aufgezeigt, nämlich dass Bauern infolge eines Gesetzes von der Last des Robtos und Zehents befreit wurden, allerdings werden keine direkten Veränderungen aufgezeigt wie in anderen Büchern.

Als weiteres Element werden Bezüge zu Macht dargestellt. Die Regierung warf die Revolten in Wien nieder und drückte so ihre Vormachtstellung aus. Dazu wird in einer Diskussionsaufgabe formuliert: „Autoritäres Vorgehen, Strenge und Unterdrückung sind nicht immer die richtigen Mittel, um ein Verhalten zu erzwingen. Welche anderen Vorgehensweisen gibt es? Finde Beispiele aus deinem Alltag.“ Dabei können viele Antworten herauskommen, die allerdings immer auf die Machbarkeit aufgrund von dahinterliegenden Handlungsspielräumen und Machtverhältnissen hinterfragt werden müssen.

Damit erfüllt dieses Buch in Ansätzen eine basiskonzeptliche Orientierung, obwohl zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Buches noch gar keine Basiskonzepte im Lehrplan vorgegeben waren. Allerdings sind viele Aspekte nur durch die Lehrperson realisierbar und können keinesfalls alleine von Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.

6.2 Meine Geschichte 3

Das Geschichtsschulbuch „Meine Geschichte 3“ wurde von Bettina Paireder und Jutta Hofer geschrieben und erschien 2018 in der 1. Auflage beim veritas-Verlag,¹⁸⁴ womit es dem Lehrplan in der Ausgabe von 2016 folgt. Es handelt sich um ein vernetztes Schulbuch. Es gibt dazu ein E-Book, welches Audios, Lernzielblätter, Arbeitsblätter und direkte Links vereint. Das Untersuchungsgebiet ist das 3. Kapitel „Modul 3: Revolutionen, Widerstand, Reformen“.

6.2.1 Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?

Lerninhalte werden nach thematischen Gesichtspunkten geordnet, allerdings wird innerhalb der Module ein chronologischer Aufbau verfolgt. Im Untersuchungsgebiet „Revolutionen, Widerstand, Reformen“ zeigt sich das in Form von zwei Themenschwerpunkten, die auch als Unterüberschriften im Kapitel aufscheinen. Zum Ersten ist das „Aufklärung und Herrschaftssysteme“, wo der Bogen von der Aufklärung über aufgeklärten Absolutismus hin zu Auswirkungen der Aufklärung gespannt wird. Zum Zweiten behandelt „Revolutionen früher und heute“ die Französische Revolution, den Wiener Kongress sowie Revolutionen 1848/49 und geht dann zu Revolutionen der Gegenwart über. Damit wird dem Prinzip des Längsschnitts gefolgt, da die Revolutionen über die Zeit hinweg verglichen werden, von der Französischen Revolution bis hin zu Revolutionen heute.

Durch die Aneinanderreihung wird es einfach möglich, verschiedene Revolutionen miteinander zu vergleichen. Mögliche Gleichzeitigkeiten, wenn auch nur bei genauer Betrachtung, zeigt der Zeitstrahl auf der Auftaktdoppelseite.¹⁸⁵ Dazu gibt es auf drei weiteren Seiten des Untersuchungsgebietes Zeitleisten, die den gesamten Buchrand einnehmen und Ereignisse markieren, die auf dieser Doppelseite erläutert werden sowie ähnliche Ereignisse, die in anderen Ländern geschehen. Dadurch wird aufgezeigt, dass Ereignisse nicht unabhängig von anderen Ereignissen sind und es Kontinuitäten gibt.

¹⁸⁴ Bettina Paireder, Jutta Hofer,¹ Meine Geschichte 3 (Linz 2018).

¹⁸⁵ Paireder, Meine Geschichte 3, 54-55.

6.2.2 Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?

Im Gegensatz zu seinem Vorgängerbuch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“ umfasst dieses Buch neun Kapitel, die sich an den Modulen des Lehrplans 2016 orientieren. Das untersuchte Kapitel „Modul 3: Revolutionen, Widerstand, Reformen“ befindet sich mit einer Länge von 22 Seiten im Mittelfeld, was sich auch in Tabelle 4 zeigt. Das Thema Revolutionen wird thematisch anhand einer eigenen Seite zu den Begriffen Revolution, Reform und Widerstand,¹⁸⁶ dazu anhand der Französischen Revolution mit vier Seiten, den Revolutionen 1848/49 mit einer Seite¹⁸⁷ sowie Revolutionen der Gegenwart konkretisiert.¹⁸⁸

Wie oben schon erwähnt wurde, beginnt das Kapitel mit einer Auftaktdoppelseite. Diese bildet auch in allen anderen Modulen den Anfang. Hier findet sich auch ein Aktualitätsbezug:

„Wodurch werden die Auswirkungen der Aufklärung auf moderne Demokratien sichtbar?“¹⁸⁹

Die weiteren Seiten des Untersuchungsgebietes folgen dem Doppelseitenprinzip allerdings nicht, vielmehr hat jede Seite eine eigene Fragestellung, die dann herausgearbeitet wird. So hat die Französische Revolution gesamt vier Seiten, wobei erstens Ursachen und Auslöser, zweitens Freiheit-Gleichheit-Brüderlichkeit, drittens Klerus-Adel-Dritter Stand und viertens Erfolg oder Misserfolg der Revolution behandelt werden.¹⁹⁰

Arbeitsaufträge stehen prominent in der Hauptspalte in der Mitte der Buchseiten. Kein einziges Mal stehen sie am Buchrand, dort sind lediglich Begriffserklärungen und Zeitleisten. Die klassische Randspalte ist in diesem Schulbuch nicht durchgängig vorhanden, oftmals wird sie aufgebrochen, indem Faktenkästchen und bildliche Quellen zwischen Rand- und Hauptspalte verschoben werden oder beide einnehmen.

Es gibt eine klare Trennung zwischen Inhaltsseiten, die auch Arbeitsaufträge enthalten und Kompetenzseiten beziehungsweise Zusammenfassungen und Checkpoints.

Der erste Abschnitt behandelt Kompetenzen, Methoden und Konzepte, wobei ist diesem Kapitel Karikaturen und das Diskutieren über politische und historische Ereignisse behandelt werden.¹⁹¹ Auf der Folgeseite finden sich Definitionen zu den drei Konzepten Revolution,

¹⁸⁶ Paireder, Meine Geschichte 3, 58.

¹⁸⁷ Paireder, Meine Geschichte 3, 72.

¹⁸⁸ Paireder, Meine Geschichte 3, 73.

¹⁸⁹ Paireder, Meine Geschichte 3, 55.

¹⁹⁰ Paireder, Meine Geschichte 3, 66-69.

¹⁹¹ Paireder, Meine Geschichte 3, 56-57.

Widerstand, Reform sowie Arbeitsaufträge zur Entstehung und Entwicklung von Definitionen. Es soll dezidiert eine eigenständige Begriffsentwicklung erfolgen. Dazu wird zuerst ein Brainstorming zu den drei Begriffen an der Tafel gemacht, im Anschluss Definitionen von www.politik-lexikon.at gelesen und zuletzt eigene Definitionen formuliert.

Auf der Folgeseite ist ein Pfeil abgebildet, der sich nochmals mit der Abfolge von möglichen Stationen bis hin zu Reformen oder Revolution beschäftigt.¹⁹² Auf der thematischen Schlussseite werden Bilder zu aktuellen Revolutionen der Gegenwart, etwa zum Arabischen Frühling oder zur Samtenen Revolution, gezeigt und es soll unter anderem untersucht werden, ob die Schülerinnen und Schüler diese tatsächlich als Revolution einstufen würden.¹⁹³

Hier wird konstruktivistisch gearbeitet, auch wenn die Konstruktion von Geschichte nicht direkt angesprochen wird. Der politikgeschichtliche Fokus des Vorgängerbuches ist nicht mehr erkennbar.

Auf der Zusammenfassungsseite gibt es unterschiedliche kreative Herangehensweisen zur Wiederholung und Anwendung von gelerntem Wissen, im betrachteten Kapitel ist es ein Planspiel zu folgender Ausgangslage:

„In letzter Zeit geschah so viel Missbrauch mit dem Internet, dass die Regierung beschließt, es für die Bevölkerung komplett zu sperren. Nur Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Politikerinnen und Politiker haben noch Zugang zu diesem Medium.“¹⁹⁴

Die abschließende Checkpoint-Seite besteht aus Arbeitsaufträgen zu den gelernten Methoden, die in diesem Fall eine Analyse einer Karikatur bearbeiten sowie eine Verbindung zwischen Karikatur und Wissen über die Französische Revolution herstellen.¹⁹⁵

Den Schwerpunkt bildet das Thema Aufklärung, diesem sind direkt vier ganze sowie drei Seiten, die sich indirekt auf dieses Thema beziehen, gewidmet. Dabei handelt es sich um das gesamte Unterkapitel „Aufklärung und Herrschaftssysteme.“¹⁹⁶

Im gesamten Kapitel beträgt die Anzahl des bildlichen und schriftlichen Materials im untersuchten Kapitel 48 (siehe Tabelle 10). Davon sind gesamt 30 in Arbeitsaufträge eingebunden, die anderen dienen der Illustration. Auffällig ist hier die Kategorie der

¹⁹² Paireder, Meine Geschichte 3, 59.

¹⁹³ Paireder, Meine Geschichte 3, 73.

¹⁹⁴ Paireder, Meine Geschichte 3, 74.

¹⁹⁵ Paireder, Meine Geschichte 3, 75.

¹⁹⁶ Paireder, Meine Geschichte 3, 59-65.

Karikaturen, davon gibt es fünf und damit im Vergleich zu den anderen Schulbüchern am meisten.

Kapitel des Schulbuchs „Meine Geschichte 3“	
Kapitelname	Umfang der Kapitel
Modul 1: Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden	Seite 8-25
Modul 2: Verschiedene Aspekte der neuzeitlichen Kulturen	Seite 26-53
Modul 3: Revolutionen, Widerstand, Reformen	Seite 54-75
Modul 4: Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Wandel	Seite 76-89
Modul 5: Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse	Seite 90-111
Modul 6: Identitäten	Seite 112-121
Modul 7: Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart	Seite 122-135
Modul 8: Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel	Seite 126-155
Modul 9: Wahlen und Wählen	Seite 156-169

Tabelle 4: Kapitel des Schulbuchs "Meine Geschichte 3"

6.2.3 Inhaltliche Feinanalyse

In diesem Schulbuch wird dem Thema 1848/49 eine Buchseite mit der Überschrift „Die Revolutionen von 1848/49: eine Antwort auf die Unterdrückung!“ gewidmet.¹⁹⁷

Damit folgt dieses Buch einer anderen Erzählstrategie. Hier wird argumentiert, dass die Menschen durch die Aufklärung im Sinne Immanuel Kants „Sapere aude“ eigene Vorstellungen und Ideen zu Staatlichkeit hatten und diese auch umgesetzt sehen wollten. Dazu pochten sie auf Rede- und Meinungsfreiheit sowie das Wahlrecht.

Der Ausbruch von Revolutionen wird wie folgt beschrieben:

„Die Ideen der Aufklärung waren Mitte des 19. Jahrhunderts in Europa bereits fest verankert. [...] Die europäischen Herrscher unterschätzten in dieser Zeit die Unzufriedenheit, die sich im Laufe der Jahre bei den Menschen aufgestaut hatte.“¹⁹⁸

Anders als in anderen Schulbüchern werden auf dieser Buchseite nur die Revolutionen in Österreich behandelt, allerdings zeigt die Aussage, dass viele Menschen in Europa unzufrieden

¹⁹⁷ Paireder, Meine Geschichte 3, 72.

¹⁹⁸ Paireder, Meine Geschichte 3, 72.

waren. Dazu steht zum Vielvölkerstaat Österreich, wie ungerecht behandelt sich andere Nationen fühlten.

Trotzdem steht auf dieser Seite Österreich im Fokus. Dabei gibt es zwei wichtige Botschaften. Einerseits wird die Unzufriedenheit der Menschen betont, andererseits die Zerrissenheit der Demonstrierenden.

„Anders als in Frankreich (1789) trat hier das Volk aber nicht geschlossen auf, es gab verschiedene revolutionäre Gruppen mit unterschiedlichen Zielen.“¹⁹⁹

Historische Sachkompetenz wird in beiden Arbeitsaufträgen dieser Seite behandelt. Zuerst müssen nationale, soziale und liberale Ziele verschiedenen Bevölkerungsgruppen zugeschrieben werden, zu denen jeweils Forderungen und Auswirkungen formuliert sind. Der zweite Arbeitsauftrag lautet:

„Vergleiche die Französische Revolution und die Revolutionen von 1848/49 in Bezug auf Ziele, Ablauf und Auswirkungen.“²⁰⁰

Der erste Arbeitsauftrag verschafft Klarheit zu den Begriffen national, sozial, liberal. Im zweiten Arbeitsauftrag sollen direkt zwei Revolutionen miteinander verglichen werden, wobei Unterschiede und Parallelen ermittelt werden sollen.

Ein Gegenwartsbezug ist in diesem Abschnitt nicht zu finden, dafür gibt es im Überschriftenrand eine Frage mit Schülerinnen- und Schülerbezug „Wogegen würde ich mich auflehnen?“. Anhand dieser Frage kann durch Fragestellung der Lehrperson auch ein Gegenwartsbezug hergestellt werden. Eine Vertiefung ist nicht erkennbar.

6.2.4 Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?

Die Verteilung der Arbeitsaufträge auf die Kompetenzniveaus ist ähnlich wie im vorherigen Buch. Von gesamt 65 Aufträgen entfallen 12 in das Kompetenzniveau I, 32 in das Niveau II und 22 in das Niveau III. Nur mehr ein Arbeitsauftrag hat keine Kompetenzorientierung. Im Durchschnitt gibt es im untersuchten Kapitel eine Aufgabenanzahl von 2,95 pro Seite. In Tabelle 9 findet sich die Übersicht und der Vergleich zu den anderen Schulbüchern.

Zu Beginn der Seite stehen zwei Fragen, die die Jugendlichen dazu ermutigen soll, selbst Fragen zu formulieren und dazu Antworten zu finden. So lautet eine Frage „Wogegen würde

¹⁹⁹ Paireder, Meine Geschichte 3, 72.

²⁰⁰ Paireder, Meine Geschichte 3, 72.

ich mich auflehnen?“. Dabei wird die historische Fragekompetenz geübt. Die zweite Frage, die die Probleme der damaligen Zeit erfragt, dass sich Menschen auflehnten, hilft im Zusammenhang mit der ersten Frage, die historische Orientierungskompetenz zu stärken. Durch eine direkte Zuteilung von nationalen, sozialen und liberalen Zielen zu vorgegebenen Forderungen sowie einer erneuten Bearbeitung anhand eines Vergleichs der Französischen Revolution und den Revolutionen 1848/49 werden spezifische Begriffe definiert, wodurch die historische Sachkompetenz erweitert wird.

Die Kompetenzorientierung durch Arbeitsmethoden ist in diesem Buch anders aufgebaut als im Vorgängerbuch. Es wird zu Beginn des Kapitels die Analyse einer Karikatur erarbeitet,²⁰¹ wodurch die historische Methodenkompetenz geübt wird. Zweitens werden Möglichkeiten zur Diskussion über historische und politische Ereignisse beschrieben,²⁰² was wiederum vor allem die politische Handlungskompetenz trainiert. Dazu gibt es eine Seite, in der die Schlüsselbegriffe Revolution, Reform, Widerstand des Kapitels definiert werden.²⁰³ Dabei sollen eingangs eigene Begriffe mit den Definitionen verknüpft werden. Dadurch werden sowohl politische als auch historische Kompetenzen geübt. Hervorgehoben werden muss der Checkpoint am Ende des Kapitels, in dem alle erarbeiteten Themen und Methoden auf einer Seite anhand einer Karikatur bearbeitet werden müssen. Dazu gibt es am Buchende alle vorgekommenen Methoden als Methodenkarten zusammengefasst und zum Ausschneiden.

In diesem Buch gibt es im Vergleich zum Vorgänger einen relativen Anstieg an Arbeitsaufträgen. Die Kompetenzorientierung durch die Art der Formulierung von Arbeitsaufträgen ist in diesem Buch eindeutig gegeben. Es werden auf verschiedene Arten und an verschiedenen Stellen im Kapitel Kompetenzen trainiert. Dabei erfolgt die Erarbeitung an keinem Punkt isoliert von Themen, sondern ist immer eingebettet. Am Thema der Revolutionen 1848/49 werden Kompetenzen geübt, allerdings ermöglicht das Kapitel insgesamt eine übergreifende und immer wiederkehrende Erarbeitung von Inhalten.

²⁰¹ Paireder, Meine Geschichte 3, 56.

²⁰² Paireder, Meine Geschichte 3, 57.

²⁰³ Paireder, Meine Geschichte 3, 58.

6.2.5 Wie werden Basiskonzepte eingebunden?

Bei der Behandlung des Themas Revolutionen 1848/49 wird mit einer Betrachtung der Vergangenheit aus der Retrospektive begonnen, indem erklärt wird, dass die Menschen sich ihre Rechte nicht länger verbieten lassen wollten.

Als Zeitpunkt kann lediglich die Jahreszahl 1848/49 dienen, dafür wird als Zeitverlauf die Französische Revolution erwähnt. Im Vergleich der beiden Ereignisse sollen Kontinuitäten und Unterschiede festgestellt werden. Eine Periodisierungsmöglichkeit bietet der Aspekt der Aufklärung, der auf dieser Seite nach einem einführenden Kapitelabschnitt auf der selben Seite wieder aufgegriffen wird.

Vielfältige Anschauungen und Bedürfnisse zeigen sich in der Formulierung, dass das Volk im Gegensatz zu Frankreich nicht geschlossen auftrat, da die Gruppen unterschiedliche Ziele hatten. Diese werden auch am Thema von Bauern, Studierenden und Intellektuellen sowie einzelnen Völkern des Vielvölkerstaats aufgezeigt, indem jeweils Forderungen beschrieben werden. Anhand derselben Gruppen werden auch Handlungsspielräume aufgezeigt, da jeweils die Auswirkungen der Revolutionen aufgezeigt werden. Ein weiterer Punkt ist die Macht, die allerdings nur indirekt thematisiert wird: „Diese Völker fühlten sich schlecht behandelt.“²⁰⁴ Dabei wird die unterschiedlich ausgeprägte Situation von Unterdrückung angesprochen.

Besonders anzumerken ist hier, dass die Inhalte auf dieser Seite zwar begrenzt sind, aber nie abgegrenzt vom gesamten Kapitel zu sehen sind. Es werden auch anhand der Einleitungsfragen auf der Seite durch Schülerinnen- und Schülerperspektive und der Fragestellung an die Vergangenheit automatisch Kontinuitäten und Diskontinuitäten erarbeitet. So wird gefragt: „Wogegen würde ich mich auflehnen?“ und „Wogegen lehnten sich die Menschen in den Revolutionen von 1848/49 auf?“

„Meine Geschichte 3“ erfüllt also wichtige Aspekte der Basiskonzepte auf einer Buchseite. Viele Aspekte können alleine von den Jugendlichen erarbeitet werden, wobei durch zusätzliche Hinweise der Lehrperson und durch Hinzuziehung anderer Seiten dieses thematisch konzipierten Kapitels noch viel mehr Aspekte der Basiskonzepte abgedeckt werden können.

²⁰⁴ Paireder, Meine Geschichte 3, 72.

6.3 Zeitbilder 3, 2013

Des Schulgeschichtsbuch „Zeitbilder 3“ von Alois Scheucher, Anton Wald und Ulrike Ebenhoch wurde 2013 als 1. Auflage beim öbv – Verlag herausgegeben. Damit gibt es eine Orientierung am Lehrplan 2008. Es handelt sich um eine Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch, wobei vom Verlag ein zusätzliches Arbeitsbuch angeboten wird. Das Untersuchungsgebiet ist das 4. Kapitel im Buch mit dem Namen „Das Zeitalter der Revolutionen“.

6.3.1 Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?

Die Kapitel an sich folgen einer chronologischen Reihenfolge. Im Untersuchungskapitel gibt es ebenfalls eine chronologische Abfolge, die nur durch das Unterkapitel „Die Entwicklung der Menschenrechte“ leicht unterbrochen wird. Damit wird das Kapitel „Die Zeitalter der Revolutionen“ anhand eines Längsschnitts organisiert. Gleichzeitigkeiten lassen sich bei genauerer Betrachtung auf manchen Auftaktdoppelseiten an der Zeitleiste erkennen. Bei Betrachtung der Kapitel entsteht der Eindruck einer starken thematischen Abgrenzung der einzelnen Kapitel voneinander.

Interessant ist die Heraushebung anderer Weltgegenden, indem diese gesondert im Kapitel „Asien, Australien, Amerika“ behandelt werden. Das gleiche lässt sich bei „Österreich – Das Habsburgerreich“ beobachten. Es vermittelt in beiden Fällen eine Sonderrolle.

6.3.2 Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?

Das Schulbuch „Zeitbilder 3“ (2013) ist in acht Kapitel aufgeteilt, wobei das untersuchte Kapitel „Das Zeitalter der Revolutionen“ 22 Seiten umfasst. Es ist damit mit das längste des gesamten Schulbuches, wie auch in Tabelle 5 abzulesen ist. Dem Thema Revolution werden hier neun Seiten gewidmet, wobei dabei die Französische Revolution,²⁰⁵ die Revolutionen 1848/49²⁰⁶ und die Revolution in Russland²⁰⁷ behandelt werden. Die Revolutionen 1848/49 haben hier den Platz einer Doppelseite.

²⁰⁵ Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch,¹ Zeitbilder 3 (Wien 2013), 62-65.

²⁰⁶ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 72-73.

²⁰⁷ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 74-75.

Die letzte Seite des Schulbuchkapitels ist eine reine Inhaltsseite, alle anderen sind vorwiegend durch Text geprägt, wobei in den Randspalten davon Arbeitsaufträge, sowie bildliche und schriftliche Quellen verankert sind. Neue Namen und Begriffe sind mit einem Stern versehen, die am Ende des Buches in einem Verzeichnis ausgeführt werden. Sehr ausführlich ist die Beschriftung der Bilder, die Ergänzungen zum Fließtext liefern.

Auffällig ist die Ausarbeitung der Themen auf je zwei Buchseiten. Ein Schwerpunkt ist in diesem Kapitel eindeutig die Französische Revolution, die zwei Doppelseiten sowie eine vertiefende Seite (Unterkapitel Lesecke)²⁰⁸ umfasst, zusätzlich schließen die Menschenrechte und Napoleon direkt daran an. Die Gliederung der Seiten in Begriffe und deren Erklärungen bzw. in eine Abfolge von Handlungen hinterlässt einen starken kausalgenetischen Eindruck, „Weil A passierte, musste B passieren“.

Die Doppelseite zur Entwicklung der Menschenrechte²⁰⁹ steht im Buch in keinem erkennbaren Zusammenhang zur Französischen Revolution, es gibt nur ein Bild mit dem Hinweis auf das Jahr 1789, allerdings keine Ausführungen dazu. Ohne Einordnung der Lehrperson ist hier die Herstellung eines Zusammenhangs schwierig.

Es gibt viele Bemühungen, verschiedene geschichtswissenschaftliche Perspektiven in die einzelnen Kapitel zu bringen, am Untersuchungsgebiet ist dies etwa das vorhin schon genannte Teilkapitel der Menschenrechte, das auch einen Aktualitätsbezug aufweist. Dennoch herrscht vor allem eine starke politikgeschichtliche Prägung, teilweise auch mit dem Fokus auf herausragende Männer, vor. Dies kann man etwa auf der Doppelseite über Napoleon sehen.²¹⁰ Auch der Konstruktionscharakter von Geschichte wird nicht behandelt.

Die Anzahl des bildlichen und schriftlichen Materials im untersuchten Kapitel beträgt 62 (siehe Tabelle 10). 40 davon werden in Arbeitsaufträgen bearbeitet. Alle Kategorien fallen zahlenmäßig in den Durchschnitt, die Anzahl der illustrierenden Bilder ist mit 22 verhältnismäßig wenig und nach „Meine Geschichte 3“ an zweitletzter Stelle.

Kapitel des Schulbuchs „Zeitbilder 3“ (2013)	
Kapitelname	Umfang der Kapitel
Aufbruch in eine „neue Zeit“	Seite 6-23

²⁰⁸ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 76.

²⁰⁹ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 66-67.

²¹⁰ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 68-69.

Von der Glaubensspaltung zum Glaubenskrieg	Seite 24-39
Das Zeitalter des Absolutismus	Seite 40-57
Das Zeitalter der Revolutionen	Seite 58-79
Die Industrielle Revolution verändert die Welt	Seite 80-96
Asien, Australien, Amerika	Seite 96-111
Imperialismus und Erster Weltkrieg	Seite 112-131
Österreich – Das Habsburgerreich	Seite 132-153

Tabelle 5: Kapitel des Schulbuchs „Zeitbilder 3“ (2013)

6.3.3 Inhaltliche Feinanalyse

Dieser Abschnitt wird mit der Überschrift „1848 – Auf die Barrikaden!“ eingeleitet. Im Schulbuch ist dieses Thema auf einer Doppelseite aufbereitet.²¹¹ Ein ganzer Absatz wird den Rahmenbedingungen vor den Revolutionen gewidmet. Dieser Abschnitt bildet zugleich die Hauptaussage dieses Themas:

„In den Jahrzehnten vor dem Ausbruch der Revolution von 1848 schien in den meisten Ländern Europas Ruhe zu herrschen. Viele Menschen waren aber mit der Unterdrückung und der politischen Rechtlosigkeit im ‚System Metternich‘ unzufrieden. Auch die Lebensbedingungen hatten sich verändert. Durch die Industrialisierung waren große Probleme entstanden: [...] Die Zahl der Armen nahm ständig zu. In den Jahren vor 1848 kam es zu Missernten, Lebensmittel wurden knapp und teuer, Hungersnöte brachen aus. Viele meinten: So wollen wir nicht weiterleben. Signale für Veränderungen kamen aus Frankreich.“²¹²

In diesem Absatz gibt es mehrere Begriffe, die Querverbindungen zu anderen Themen schlagen. Erstens das „System Metternich“, zweitens die Industrialisierung, drittens Hungersnöte. In diesem Zusammenhang gibt es einen Arbeitsauftrag, der den einzigen Aktualitätsbezug zum Thema 1848 darstellt. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler in Gruppen Porträts über Völker machen, die heute um Freiheit und Selbstbestimmung kämpfen.²¹³

Ein herausragendes Detail bildet eine Bildunterschrift:

„Nach 1848 wanderten viele Menschen nach Amerika aus. Sie waren tief enttäuscht über das Scheitern der Revolution. Manche verließen ihre Heimat, um der Verfolgung und einer harten Bestrafung zu entgehen.“²¹⁴

²¹¹ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 72-73.

²¹² Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 72.

²¹³ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 72.

²¹⁴ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 73.

Dazu sollen Gründe diskutiert werden, warum Menschen damals ihre Heimat verließen. Nicht sehr geglückt sind die anderen Arbeitsaufträge zu diesem Bild, einerseits soll das Bild beschrieben werden, andererseits im Internet herausgefunden werden, wie lange im 19. Jahrhundert die Reise nach Amerika dauerte.

Vertiefungen gibt es zu diesem Abschnitt keine, allerdings sind die Informationen recht ausführlich und gut verständlich formuliert.

Auffällig ist die Aussparung der Revolutionen in Österreich. Dieses Thema befindet sich im Kapitel „Österreich – Das Habsburgerreich“.²¹⁵ Das vermittelt auf dieser Doppelseite eine isolierte Rolle Österreichs. Auf der Doppelseite, die sich ganz den Revolutionen in Österreich widmet, wird anhand eines Arbeitsauftrages allerdings gut ein Bogen zu anderen Revolutionen geschlagen, dabei soll ein Vergleich mit der Französischen Revolution gezogen werden. Hier ist also die Lehrperson gefragt, beim Thema der Revolutionen die österreichischen Ereignisse mitzubehandeln, damit es zu keiner Wahrnehmung einer isoliert österreichischen Geschichte kommt und Parallelen erkannt werden.

Durch die Behandlung mehrerer Revolutionen ist es möglich, Gemeinsamkeiten zwischen Revolutionen herauszufinden. Auf der „Zeige, was du kannst“ – Seite findet sich zudem die Frage:

„In welchen Ländern kam es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu der Revolutionen? Was waren die Ziele?“²¹⁶

Hier können mit gezielter Erarbeitung Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden.

6.3.4 Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?

Wie anhand der vorigen Frage schon zu erkennen ist, gibt es in diesem Buch bei der Formulierung der Arbeitsaufträge noch keine durchgehende Orientierung an den Kompetenzen, auch wenn von 52 Arbeitsaufträgen „nur“ bei sieben keine Kompetenzorientierung erkennbar ist. Es zeigt sich allerdings mit 27 Aufträgen ein klarer Überhang im Kompetenzniveau I, also dem Bereich der Reproduktion, wodurch sich schon eine noch nicht so ausgereifte Kompetenzorientierung offenbart. Im Vergleich dazu gibt es

²¹⁵ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 132-153, hier 146-147.

²¹⁶ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 79.

acht Arbeitsaufträge im Niveau II und zehn im Niveau III. Im Durchschnitt gibt es 2,36 Arbeitsaufträge pro Seite, womit sich das Schulbuch im hinteren Bereich befindet.

Auf den Buchseiten zu den Revolutionen 1848/49 gibt es zwei Arbeitsaufträge, die jeweils mit einer bildlichen Quelle arbeiten. Dabei soll jeweils das Bild beschrieben werden, was in Ansätzen die historische Methodenkompetenz übt, allerdings erfolgt keine gezielte Analyse. Begriffliche Definitionen fehlen völlig, auch wenn es am Ende des Buches ein Begriffsregister gibt, um das Verständnis von Begriffen zu erarbeiten. Allerdings werden die Begriffe nur sehr knapp erklärt.

Die Erarbeitung von Kompetenzen fällt in diesem Kapitel auf die Gestaltung einer Wandzeitung.²¹⁷ Dabei gibt es spezifische Handlungsanweisungen, zur USA, zur Französischen Revolution, zu 1848 sowie zur Russischen Revolution Ursachen, Verlauf, Folgen sowie historische Persönlichkeiten aufzuschreiben. Es handelt sich um eine methodische Erarbeitung, wobei die historische Orientierungskompetenz geübt werden soll. Allerdings werden dabei nicht explizit Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

Gesamt gesehen ist die Kompetenzorientierung bei den Arbeitsaufträgen vorhanden, aber nicht so stark ausgeprägt wie in anderen Schulbüchern. Historische und politische Kompetenzen werden allerdings vom Buch aus gar nicht behandelt und auch die Arbeitsaufträge laden nicht dazu ein, manche Kompetenzen zu üben. Problematisch ist auch, dass die Wandzeitung nicht eine tatsächliche Übung historischer Methodenkompetenz ist, da weder eine Analyse noch eine Interpretation historischer Quellen erfolgt und auch nicht dazu angeregt wird. Nicht einmal die historische Sachkompetenz wird geübt. Die Kompetenzorientierung fehlt in diesem Bereich letztlich völlig,

6.3.5 Wie werden Basiskonzepte eingebunden?

Der Aspekt der Perspektive wird in diesem Buch durch ein Bild mit der Beschreibung „Nach 1848 wanderten viele Menschen nach Amerika aus. Sie waren tief enttäuscht über das Scheitern der Revolution. Manche verließen ihre Heimat, um der Verfolgung und einer harten

²¹⁷ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 78.

Bestrafung zu entgehen.“²¹⁸ dargestellt. Dazu gibt es einen Arbeitsauftrag, wo Gründe für eine Auswanderung damals diskutiert werden sollen.

Als Zeitpunkte, die bestimmte Ereignisse markieren, werden in diesem Buch folgende genannt: Februar 1848, Mai 1848 und Wien 1848. Im Zeitverlauf wird die Industrialisierung genannt. Dazu die Anmerkung, dass 1830 es in Paris schon eine Revolution gegeben hatte, da die Menschen in großer Not lebten. Zu möglichen Begriffen einer Periodisierung lässt sich nichts finden.

Vielfältige Meinungen und Wünsche werden anhand eines Absatzes zu Tschechen, Italienern und Ungarn erläutert. Es wird ein subtiler Hinweis auf Kommunikation gerichtet, da der französische König auf den Thron verzichtete und eine Republik ausgerufen wurde, wurden Menschen in anderen Ländern ermutigt, sich für ihre Wünsche und Rechte einzusetzen. Recht deutlich wird der Aspekt der Macht dargestellt, es wird immer wieder darauf eingegangen, dass die Revolutionen in Tschechien, Italien und Ungarn sowie den deutschen Staaten niedergeschlagen wurden.

Auch in diesem Buch werden Teile von Basiskonzepten behandelt. Allerdings gibt es hier eine ähnliche Situation wie im Schulbuch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“. Außer den Punkten der Vielfalt und Macht können keine Themen ohne ausdrückliche Hilfestellungen der Lehrperson bearbeitet werden.

²¹⁸ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2013), 73.

6.4 Zeitbilder 3, 2018

Das Geschichtsschulbuch „Zeitbilder 3“ von Alois Scheucher, Anton Wald und Ulrike Ebenhoch erschien 2018 beim Verlag öbv.²¹⁹ Es handelt sich hierbei um die 1. Auflage, die sich am neuen Lehrplan von 2016 orientiert. Das vorliegende Exemplar enthält eine Kombination aus Lese- und Arbeitsteilen. Als weitere Möglichkeit gibt es den gemeinsamen Erwerb des Schulbuches sowie eines E-Books. Von Relevanz ist bei dieser Untersuchung das Kapitel 4 „Reformen und Revolutionen – Gefühle und Einstellungen“.

6.4.1 Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?

Das Schulbuch folgt einem wie vom Autorentrio angegeben chronologischen Aufbau, der allerdings nur innerhalb der Module erkennbar ist, da die Reihenfolge der Kapitel vor allem thematisch aufgebaut ist. Das lässt sich auch in der Tabelle ablesen. Schon im Inhaltsverzeichnis wird versucht, Gleichzeitigkeiten darzustellen, was an den Zeitstreifen, die bei jeder Kapitelüberschrift beigefügt sind, abzulesen ist.

Das Untersuchungsgebiet „Reformen und Revolutionen – Gefühle und Einstellungen“ ist das 4. Kapitel im Buch und wird durch die Verfasser sowie die Verfasserin in zwei Module geteilt. Dies sind Modul 7 – Revolutionen, Widerstand, Reformen und Modul 6 – Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext. Modul 7 wird zuerst behandelt und ist chronologisch aufgebaut, womit es einen Längsschnitt darstellt. Modul 6 ist nach Themen geordnet. Modul 6 ist zwar eigenständig, versucht allerdings wieder an das vorhergehende Modul anzuschließen. Dies gelingt vor allem durch die Referenz auf die Aufklärung, die den Beginn von Modul 7 und damit des Untersuchungsgebietes bildet und in Modul 6 in jedem Themenblock aufgegriffen wird.

6.4.2 Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?

Das Nachfolgerbuch von „Zeitbilder 3“ (2013) trägt denselben Namen „Zeitbilder 3“ und stammt aus dem Jahr 2018. Im Gegensatz zu seinem Vorgänger ist dieses Schulbuch in sechs Kapitel eingeteilt. Das näher analysierte Kapitel trägt den Namen „Reformen und

²¹⁹ Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch,¹ Zeitbilder 3 (Wien 2018).

Revolutionen – Gefühle und Einstellungen“ umfasst 24 Seiten, wie auch an Tabelle 6 zu erkennen ist. Davon widmet es acht Seiten dem Thema Revolutionen, wobei zwei spezifisch die Revolutionen 1848/49 beschreiben. Weiters werden die Französische Revolution, die Revolution in Frankreich, in Deutschland sowie die Revolution in Österreich und Tschechien, Italien und Ungarn in je einem Absatz behandelt. Dazu wird auf der Doppelseite vor den Revolutionen das Thema Reformen bei Maria Theresia und Joseph II unter dem Titel „Reform statt Revolution“ behandelt, wo auch je eine Definition zu den beiden Begriffen steht.²²⁰ So werden unscheinbare Verknüpfungspunkte zwischen den Konzepten Reform und Revolution hergestellt.

Im Untersuchungsbereich beginnt das Kapitel mit einer einleitenden Doppelseite. Im Anschluss erhält jedes Thema ebenfalls den Platz einer Doppelseite. Dieses Auftaktdoppelseitenprinzip sowie das Schema, pro Thema jeweils eine Doppelseite zu verwenden, ziehen sich auch durch die anderen Schulbuchkapitel. In diesem Schulbuch ist keine klare Trennung nach Text- und Arbeitsseiten zu erkennen, es gibt allerdings am Ende jedes Moduls eine Zusammenfassung im Umfang einer Buchseite, genannt „Auf einen Blick“ sowie eine Seite, die sich explizit dem Kompetenzerwerb widmet, genannt „Wir trainieren Kompetenzen“.

Arbeitsaufträge stehen meist in der Anmerkungsspalte und befinden sich in einem gelb hervorgehobenen Kästchen mit der Überschrift „Du bist dran“. Diese stehen meist am Buchrand. Dort sind ebenfalls schriftliche Quellen, bildliche Quellen sowie Bildbeschreibungen mit Quellenangaben zu finden. Begriffserklärungen finden sich in diesem Kapitel nicht, neue Begriffe und Namen sind mit einem Stern markiert und finden sich am Ende des Buches im Register.²²¹

Als Schwerpunkt kann das Thema der Aufklärung gelten. Diese wird auf zwei Seiten behandelt und zusätzlich als einziges Thema in allen drei Themenschwerpunkten des Moduls 6: beim Thema „Ehe und Liebe“ unter „Die Ehe in Aufklärung und Romantik“,²²² beim Thema „Bildung und Wissen“ unter „Bildung und Gesellschaft in der Vergangenheit“, wobei die erste Kleinüberschrift „Aufklärung“ ist,²²³ sowie bei „Recht und Gesetz“ unter „Der moderne Rechtsstaat“, wo unter dem dritten von fünf Punkten zur Aufklärung geschrieben wird.²²⁴

²²⁰ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 93.

²²¹ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 162-166.

²²² Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 105.

²²³ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 106.

²²⁴ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 108.

Im gesamten Kapitel beträgt die Anzahl des bildlichen und schriftlichen Materials im untersuchten Kapitel 61 (siehe Tabelle 10). Davon sind gesamt 46 in Arbeitsaufträge eingebunden, die anderen dienen der Illustration. Im Vergleich zu anderen Büchern sticht das Nichtvorhandensein von Karten heraus. Im Gegensatz dazu ist die Kategorien der schriftlichen Quellen mit 14 am höchsten von allen.

Kapitel des Schulbuchs „Zeitbilder 3“ (2018)	
Kapitelname	Umfang der Kapitel
Aufbruch in eine neue Zeit	Seite 5-27
Das Eigene und das Fremde	Seite 28-55
Die Industrialisierung verändert die Gesellschaft	Seite 56-87
Unterteilt in Modul 3 – Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse Modul 5 – Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart	
Reformen und Revolutionen – Gefühle und Einstellungen	Seite 88-111
Unterteilt in Modul 7 – Revolutionen, Widerstand, Reformen Modul 6 – Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext	
Von Kriegen und Friedensschlüssen	Seite 112-135
Identitäten, Parteien und Wahlen	Seite 136-153
Unterteilt in Modul 8 – Identitäten Modul 9 – Wahlen und Wählen	

Tabelle 6: Kapitel des Schulbuchs „Zeitbilder 3“ (2018)

6.4.3 Inhaltliche Feinanalyse

Das Kapitel wird mit der Überschrift „Es brennt in Europa“ eingeleitet und ist im Doppelseitenprinzip aufgebaut. Die Doppelseite widmet sich dabei Frankreich, den deutschen Staaten und der Habsburgermonarchie.

Der Ausbruch der Revolution wird im Fall Frankreichs wie folgt erklärt:

„Die Not der Menschen hatte in Paris bereits 1830 zu einer weiteren Revolution geführt. Allerdings verbesserte sich auch unter dem neuen König Louis Philippe kaum etwas.“²²⁵

Andere Gründe für den Ausbruch werden in diesem Zusammenhang nicht genannt.

²²⁵ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 98.

Im weiteren Verlauf wird beschrieben, wie in anderen europäischen Ländern Menschen durch die anfänglichen Erfolge der französischen Revolutionäre ebenfalls den Mut fanden, um zu demonstrieren. Diese Aussage sowie die Behandlung mehrerer Länder stellen die Habsburgermonarchie in einem gemeinsamen europäischen Kontext vor, wodurch es im Gegensatz zum Vorgängerbuch zu keinem Eindruck einer isolierten Geschichte Österreichs kommen kann.

Der Fokus liegt auf den Zielen der Demonstrantinnen (im Abschnitt zu Frankreich werden explizit Arbeiterinnen genannt) und Demonstranten, wobei vor allem die Schaffung von eigenen, unabhängigen Nationalstaaten immer wieder genannt wird. In Frankreich werden dazu das allgemeine Wahlrecht sowie mehr soziale Gerechtigkeit gefordert. Im Abschnitt zur Habsburgermonarchie wird für Wien die Forderung einer Verfassung genannt, für Italien steht hier der Widerstand gegen die österreichische Herrschaft im Mittelpunkt. Die Ungarn hatten demnach besonders viele Forderungen: Einführung der ungarischen Amts- und Unterrichtssprache, die Abschaffung der Vorrechte des Adels und der Kirche, Freiheit der Bauern, Presse-, Versammlungs- und Religionsfreiheit, dazu die Loslösung von der Monarchie. Im Abschnitt zu den deutschen Staaten werden nationale und liberale Ziele genannt.

Der Begriff liberal ist mit einem Stern markiert, der auf das Begriffsverzeichnis am Buchende verweist. Dort steht zu liberal geschrieben: „die Sicherung der persönlichen Freiheit eines jeden Menschen“,²²⁶ womit vertiefend zur historischen Sachkompetenz gearbeitet werden kann, wenn Gründe für Revolutionen bearbeitet werden. Dieser Begriff ist auch die einzige Möglichkeit, auf dieser Doppelseite einen Gegenwartsbezug aus den Inhalten zu ziehen.

Eine Vertiefung bildet der Abschnitt „Die Bauernbefreiung“, wobei die Verfassung Österreichs behandelt wird. Dabei wird beschrieben, wie eine neue Verfassung ausgearbeitet werden sollte, die Verhandelnden sich jedoch nicht einigen konnten. Als positive Errungenschaft werden dazu das Gesetz zum Ende der Grundherrschaft und dessen Folgen erklärt. Dazu gibt es ein Bild sowie eine schriftliche Quelle zu Hans Kudlich mitsamt einem Arbeitsauftrag im Anforderungsbereich III.²²⁷

Im Gegensatz zum Vorgängerbuch werden hier die Revolutionen in Österreich also nicht allein behandelt, sondern in Verbindung mit anderen europäischen Revolutionen. Dadurch wird ein

²²⁶ Scheucher, Zeitbilder 3 (2018), 164.

²²⁷ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 99.

Vergleich ermöglicht und Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden können besser herausgearbeitet werden.

6.4.4 Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?

Eine Kompetenzorientierung findet sich in diesem Buch anhand der Arbeitsaufträge, von denen es in diesem Kapitel 90 gibt. Dabei ist die Verteilung auf die Kompetenzniveaus in Tabelle 9 ersichtlich und folgendermaßen: 20 im Kompetenzbereich I, 33 im Niveau II und 37 im Niveau III. Es gibt keinen einzigen Arbeitsauftrag ohne Kompetenzorientierung. Die Aufträge sind also klar bezüglich ihrer erwünschten Antwort formuliert. Diese Zahlen zeigen eine große Veränderung im Vergleich zum Vorgängerbuch. Zuvor machte das Niveau I den Großteil der Aufträge aus, nun sind sie nicht nur ausgeglichen, sondern verteilen sich sogar stärker auf die Bereiche II und III. Auch die durchschnittlichen Arbeitsaufträge pro Seite haben sich erhöht, in diesem Buch sind es 3,75 und damit die meisten aller untersuchten Geschichtsschulbücher.

Auch die historische Methodenkompetenz wird trainiert: so finden sich bei den Arbeitsaufträgen häufig Hinweise wie „Arbeite nach M2“. Damit sind spezifische Methoden gemeint, die nicht direkt bei den Aufträgen erläutert werden, sondern sich am Ende des Buches befinden, wo sich detaillierte Beschreibungen befinden. Im Teil zu den Revolutionen 1848/49 soll nach M2 und M1 gearbeitet werden. Dabei handelt es sich um das „Arbeiten mit einer schriftlichen Quelle und Darstellung“²²⁸ und um „Bilder beschreiben, untersuchen und deuten“.²²⁹ Zusätzlich sollen Bilder von drei Revolutionen verglichen und ebenfalls eine schriftliche Quelle beurteilt werden.²³⁰ Auch diese beiden Aufträge fallen in die historische Methodenkompetenz. Andere Kompetenzen werden nicht direkt geübt, auch keine Erarbeitung von Konzepten wie Revolution.

Der historischen Orientierungskompetenz kann der einzige weitere Aktualitätsbezug in Form eines Arbeitsauftrages zugeordnet werden. Er findet sich auf der „Wir trainieren Kompetenzen“ – Seite, was die letzte Seite des Moduls 7 ist:

²²⁸ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 154.

²²⁹ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 154-156.

²³⁰ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 98-99.

„Bei der Erstürmung der Bastille am 14. Juli 1789 gab es über 100 Tote. Diskutiert, warum es in Frankreich wichtig ist, das Ereignis jedes Jahr zu feiern.“²³¹

Zu Beginn des Kapitels gibt es keine Übungen zum Training von Kompetenzen und Begriffen. Am Ende werden sehr wohl Methoden geübt, allerdings sind diese nur auf die Französische Revolution ausgerichtet, was eine vergleichende Erarbeitung nicht möglich macht. Damit können die zentralen Begriffe Revolution und Reform in diesem Kapitel nicht ausreichend erarbeitet werden, da auch auf der Schlussseite des Kapitels vor allem die historische Methodenkompetenz geübt sowie zu einer Diskussion zur politischen Handlungskompetenz angeregt wird.

Vor allem die Arbeitsaufträge weisen also eine klare Kompetenzorientierung auf. Im Vergleich zum Vorgängerbuch hat sich gerade im Bereich der Kompetenzorientierung einiges deutlich positiv verändert. Nicht nur die Art der Erarbeitung ist verbessert, vor allem die Fragestellungen sind wesentlich klarer und folgen den vorgegebenen Einleitewörtern, die den Anforderungsbereich anzeigen. Im Gegensatz dazu finden sich nur wenige gut ausgearbeitete historische und politische Kompetenzen. Lediglich die historische Methodenkompetenz wird gut trainiert. Es finden sich zwar im Abschnitt der Reformen Definitionen zu Reform und Revolution,²³² allerdings werden diese nirgends in einen Arbeitsauftrag eingebunden. Ansonsten werden keine anderen Begriffe im Sinne der historischen Sachkompetenz bearbeitet.

6.4.5 Wie werden Basiskonzepte eingebunden?

Die Autoren und Autorin bearbeiten hier den Aspekt der Perspektive anhand eines Arbeitsauftrages, in dem drei Bilder, erstens zu Straßenkämpfen in Berlin, zweitens zur Erstürmung der Bastille sowie zur Erstürmung des St. Petersburger Winterpalais verglichen werden sollen. Dabei wird zugleich ein Zeitverlauf hergestellt sowie ein Verhältnis zwischen verschieden weit zurückliegenden Ereignissen. Ein Ausschnitt einer Rede Hans Kudlichs im Juli 1848 bedient den Gesichtspunkt der Belegbarkeit, wodurch Teilen des Fließtextes zusätzliche Kenntnisse zugeführt werden.

²³¹ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 103.

²³² Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 93.

Auch im Bereich der Zeit werden nicht nur Aspekte abgedeckt, es werden auch Verbindungen geknüpft, so werden die Zeitpunkte März, April und Herbst 1848 genannt. Dazu der Herbst 1851, ab dem der Kaiser in Österreich wieder absolutistisch herrschte. Dieser Punkt spielt auch beim Zeitverlauf eine Rolle, wo zwischen den Revolutionen 1830 und 1848 Verbindungen gezogen werden, wobei es bei beiden danach wieder zur Ernüchterung kam. Hier ziehen sich Kontinuitäten durch, wo bei beiden Neuerungen wieder zurückgenommen wurden.

Vielfältige Anschauungen werden anhand von Frankreich, den deutschen Staaten und Wien, Italien, Ungarn und den Bauern im Speziellen beschrieben. Handlungsspielräume beziehungsweise der Punkt der Kommunikation werden wiederum verbunden dargestellt. Anhand der anfänglichen Erfolge in Frankreich wurden auch in anderen europäischen Ländern Menschen zum Aufstand ermuntert. Beim Aspekt der Macht wird auf die staatliche Gewalt eingegangen und die Bestrafungen hervorgehoben. Gleichzeitig wird aber auch auf die Macht der Bevölkerung eingegangen, so steht in einem Arbeitsauftrag:

„Begründe, warum viele Herrscher ihren Untertanen Versprechungen und Zugeständnisse machten.“²³³

Das Buch behandelt viele Aspekte der Basiskonzepte, wobei besonders sich gegenseitig bedingende Aspekte nicht getrennt dargestellt sind, was bei guter Bearbeitung sehr sinnvoll sein kann. Im Vergleich zum Vorgänger sind also wesentlich komplexere Verbindungen der Basiskonzepte dargestellt, während gleichzeitig der Inhalt altersgemäß ist. Anhand der Inhalte und Arbeitsaufträge ist es möglich, thematische Konkretisierungen wie die Konzepte Revolution und Reform auch selbstständig zu erarbeiten. In diesem Buch werden auch im Vergleich zu den anderen Büchern viele gesellschaftliche Basiskonzepte eingebunden. Der Konstruktionscharakter von Geschichte wird allerdings nicht thematisiert.

²³³ Scheucher et al., Zeitbilder 3 (2018), 99.

6.5 Geschichte für alle 3, 2009

Das Schulbuch „Geschichte für alle 3. Klasse“ wurde von Elisabeth Monyk, Eva Schreiner und Elisabeth Mann verfasst. Es handelt sich dabei um die 1. Auflage aus dem Jahr 2009, welche beim Olympe-Verlag erschien. Das Geschichtsschulbuch orientiert sich am Lehrplan von 2008. Es handelt sich um eine Kombination aus Arbeits- und Lesebuch, wobei es keine weiteren Angebote zum Buch gibt.

Gegenstand der Analyse ist in diesem Buch das Kapitel 5 „Revolutionen und Restauration“. Es handelt sich nach Angaben der Autorinnen und des Autors um das 3. von 4 Hauptkapiteln, was sich durch eine zusätzliche „News“ – Seite am Ende des Kapitels ausdrückt.²³⁴

6.5.1 Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?

Lerninhalte werden sowohl anhand der Kapitelüberschriften und Themen als auch innerhalb eines Themenkomplexes chronologisch dargestellt. Dabei folgt das Kapitel „Revolutionen und Restauration“, das im Buch als fünftes Kapitel behandelt wird, folgt einem chronologischen Aufbau, wird zusätzlich thematisch gegliedert und stellt somit einen Längsschnitt dar. Es werden folgende Themengebiete dargestellt: Die Bürgerliche Revolution in England – Die USA entstehen – Die Französische Revolution – Frankreich wird Kaiserreich – Der Wiener Kongress – Neuordnung Europas – Vormärz und Biedermeier – Europa brennt.

6.5.2 Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Umfang und Darstellung der einzelnen Themen?

Das Buch „Geschichte für alle 3. Klasse“ gliedert sich in neun Kapitel, wobei das analysierte Kapitel „Revolutionen und Restauration“ 30 Seiten umfasst. Damit ist es das umfangreichste des gesamten Buches, wie sich in Tabelle 7 ablesen lässt. Es werden folgende Themenbereiche mit dem Begriff Revolution behandelt „Die Bürgerliche Revolution in England“ und „Die Französische Revolution“. Dazu haben die Revolutionen 1848/49 vier Seiten Raum. Gesamt gibt es zum Thema Revolutionen somit elf Seiten. Zum Thema Revolutionen 1848/49 werden Revolutionen im Vormärz kurz angeschnitten, dazu im Jahr 1848 Frankreich, Österreich und

²³⁴Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Elisabeth Mann,¹ Geschichte für alle 3. Klasse (Wien 2009) 2.

Deutschland. In diesem Buch wird der Begriff Revolution zu Beginn des Kapitels kurz erklärt als „gewaltsamer Umsturz“.²³⁵

Innerhalb des Kapitels gibt es 16 Seiten, die vor allem mit Inhalten gefüllt sind, wobei auch hier in der Anmerkungsspalte am Buchrand Arbeitsaufgaben zu finden sind. Dazu werden dort Begriffserklärungen und Bilder, welche eher der Illustration dienen, abgebildet. 12 Seiten sind reine Arbeitsseiten und sind vor allem zur Wiederholung gedacht. Es finden sich sowohl Fließtexte mit fehlenden Wörtern als auch Texte, mithilfe derer Fragen beantwortet werden müssen. Insgesamt ist etwa die Hälfte der Arbeitsblätter mit sehr einfachen Aufgaben wie Wortschlangen gestaltet. Auch die Autorinnen definieren die Schwierigkeit der Arbeitsaufgaben, diese sind durch Sterne gekennzeichnet. Je mehr Sterne, desto schwieriger ist die Aufgabe. 20 der Aufträge auf den Arbeitsseiten haben die Sternanzahl 1-3, fünf eine Anzahl von 4-5 Sternen. Die Arbeitsseiten sind auch dafür geeignet, aus dem Buch herausgetrennt zu werden. Das wird einerseits durch die gestrichelte Linie am Innenrand dieser Seiten deutlich, andererseits wird in der Schulbuchanleitung der Autorinnen explizit darauf hingewiesen.

Viele Arbeitsaufträge dienen einer weiteren Erarbeitung von Wissen, um die kurz gefassten Inhalte zu ergänzen. So wird etwa gefragt:

„Welche drei Kaiser nahmen an dieser Schlacht teil?“²³⁶

(Anmerkung: Es geht um die „Dreikaiserschlacht“).

Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Arbeit mit Karten, dazu gibt es mehrere Arbeitsaufträge:

- Zur Unabhängigkeit Amerikas müssen dazu Ländernamen im Atlas gesucht und eingetragen werden²³⁷
- Alle Länder unter Napoleons Einfluss sollen genannt werden²³⁸
- Dazu sollen ihre heutigen Ländernamen gesucht werden²³⁹
- Die Inseln Elba und St. Helena sollen im Atlas gesucht werden²⁴⁰
- Die Länder, die am Wiener Kongress teilnahmen, sollen auf einer Karte abgelesen werden²⁴¹

²³⁵ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 69.

²³⁶ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 84.

²³⁷ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 73.

²³⁸ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 83.

²³⁹ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 85.

²⁴⁰ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 84.

²⁴¹ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 87.

- Die Veränderungen der Grenzen vor und nach dem Wiener Kongress sollen verglichen werden²⁴²

Die letzten beiden Seiten des Kapitels sind die sogenannten „Revolutionen News“, wo vor allem illustrierende Informationen dargestellt werden, um den Schülerinnen und Schülern Anekdoten dieser Zeit, aber auch Buchtipps zu den Themen zu bieten.

Im Vergleich zu den bisher analysierten Schulbüchern ist dieses Buch mit spezifischen Arbeitsseiten anders konzipiert. Auch die Art der Arbeitsaufträge unterscheidet sich stark von den anderen Büchern.

Das untersuchte Kapitel enthält 90 Bilder, Quellen und Grafiken (siehe Tabelle 10). Davon sind ganze 61 in Arbeitsaufträge eingebunden. Mit 42 Begriffs- und Namenserkklärungen ist die Anzahl sehr hoch.

Kapitel des Schulbuchs „Geschichte für alle 3. Klasse“	
Kapitelname	Umfang der Kapitel
Am Beginn der Neuzeit	Seite 5-28
Glaubensspaltung und Glaubenskriege	Seite 29-38
Absolutismus	Seite 39-48
Österreich wird Großmacht	Seite 49-68
Revolutionen und Restauration	Seite 69-98
Industrielle Revolution	Seite 99-116
Die Donaumonarchie	Seite 117-136
Der Erste Weltkrieg	Seite 137-152

Tabelle 7: Kapitel des Schulbuchs „Geschichte für alle 3. Klasse“

6.5.3 Inhaltliche Feinanalyse

In diesem Schulbuch wird das Thema mit der Überschrift „Europa brennt“ eingeleitet. Insgesamt befassen sich vier Buchseiten mit der Thematik,²⁴³ sie sind allerdings nicht im beliebten Doppelseitenprinzip aufgebaut. Zwei Seiten davon sind typische Inhaltsseiten, die anderen beiden tragen den Titel „Nun geht’s los – Aufgaben für schlaue Köpfe“ und sind sehr stark auf Reproduktion ausgelegt. In Aufgabe 2 sollen zum Beispiel die Forderungen der

²⁴² Monyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 88.

²⁴³ Monyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 93-96

Revolutionäre für Ungarn, Deutschösterreicher und Italiener eingetragen werden,²⁴⁴ exakt dieselbe Grafik wird allerdings ausgefüllt 2 Seiten davor zur Erarbeitung verwendet.²⁴⁵

Zur Entstehung der Revolutionen wird geschrieben:

„In verschiedenen europäischen Staaten kam es immer wieder zu Aufständen gegen die Herrschenden. Die Bevölkerung forderte Freiheit, politische Mitbestimmung und immer öfter auch die Unabhängigkeit ihres Volkes. Dies nennt man nationalistische Bestrebungen.“²⁴⁶

Sowohl der Begriff Nationalismus als auch liberal werden in der Randspalte kurz erklärt. Es zeigt sich hier eine gemeinsame Kontextualisierung verschiedener Staaten. Zusätzlich zur Formulierung, dass es in verschiedenen Staaten zu Aufständen kam, stehen Ereignisse in Österreich zwischen Frankreich und den deutschen Staaten.

Zur Revolution in der Habsburgermonarchie steht folgendes geschrieben:

„Am 13. März 1848 kam es zum Ausbruch der Revolution in Wien. Nationale und liberale Ideen lösten die Revolution von 1848 in Österreich aus“²⁴⁷

Diese Beschreibung ist kausalgenetisch, sie vermittelt den Eindruck, dass es so kommen musste. Ein Konstruktionscharakter ist damit absolut nicht erkennbar.

Heraus sticht die Betonung, dass sowohl in Österreich als auch in Deutschland die Revolution scheiterte. Dazu steht jeweils fett gedruckt:

„Die Revolution war gescheitert!“ sowie „Die Revolution wurde mit Gewalt niedergeschlagen!“²⁴⁸

Auffällig ist, dass nur sehr wenige Jahreszahlen und Daten verwendet werden, der Fokus liegt auf der Erzählung.

Besonders ausführlich wird die Revolution in Österreich beschrieben, ihr werden zwei Drittel der Seite 94 gewidmet. Vertiefend kann man diese Informationen allerdings nicht nennen.

Ein Gegenwartsbezug ist nicht zu erkennen, die Arbeitsfragen und -aufträge sind auf Reproduktion ausgelegt. Dazu gibt es mehrere Aufträge, die fehl am Platz wirken. Erstens ist das eine Aufgabe zum Radetzkymarsch:

„Zu Ehren Radetzky wurde ein berühmter Marsch komponiert, der auch heute noch oft gespielt wird. Hör ihn dir im Musikunterricht an!“²⁴⁹

Der zweite ist:

²⁴⁴ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 95.

²⁴⁵ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 93.

²⁴⁶ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 93.

²⁴⁷ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 93.

²⁴⁸ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 94.

²⁴⁹ Momyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 94.

„Weshalb griffen russische Truppen in Ungarn ein?“²⁵⁰

Es erschließt sich nicht, wie dieser Auftrag von Schülerinnen und Schülern beantwortet werden soll, da im Fließtext nichts dazu steht. Dazu ist es auch keine kompetenzorientierte Frage, die genauer klären würde, auf welche Art die Frage beantwortet werden soll.

6.5.4 Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?

Das Buchkapitel enthält 76 Arbeitsaufträge, wobei sechs auf das Kompetenzniveau I entfallen, 13 auf den Bereich II und weitere neun auf das Niveau III. Ganze 48 weisen keine Kompetenzorientierung auf. Diese erfragen vor allem Daten, Begriffe oder Personen mit W-Fragen. Im Durchschnitt gibt es pro Seite dieses Kapitels 2,63 Arbeitsaufträge. Diese sind im Allgemeinen auch recht wenig an den Inhalten orientiert, zu denen sie bearbeitet werden sollen. Oft sollen Schülerinnen und Schüler in der Vergangenheit Erlerntes wieder ins Gedächtnis rufen, so steht etwa zu den Revolutionen 1848 in Frankreich: „Weißt du noch? Warum wurde Napoleons Sohn am Wiener Hof erzogen?“²⁵¹ Dazu gibt es keine einzige Aufgabe, die methodengeleitet erarbeitet werden soll.

Lediglich ein kleiner Aspekt einer historischen Methodenkompetenz wird in einem Arbeitsauftrag abgefragt. Dabei soll ein Bild genauer betrachtet und herausgefunden werden, wie man gegen Demonstranten vorging. Es gibt zwar auch Begriffserklärungen, etwa liberal, allerdings handelt es sich hierbei immer nur um Randbemerkungen, die keineswegs anderswo bearbeitet werden.

Folgender Arbeitsauftrag hätte mit gezielten Fragen und Hilfestellungen der Lehrperson das Potenzial, die historische Methodenkompetenz zu üben:

„Betrachte das Bild! Wie ging man gegen die Demonstranten vor?“²⁵²

(Anmerkung: Darstellung von Schüssen in der Herrengasse am 13. März 1848)

Allerdings gibt es keine Anweisungen im Buch, methodengeleitet zu arbeiten und auch keine Erarbeitungsmöglichkeiten von Kompetenzen am Beginn oder Ende des Kapitels. Deshalb ist dieses Schulbuch absolutes Schlusslicht bei der Kompetenzorientierung. Die Formulierung von Arbeitsaufträgen ist in den meisten Fällen nicht kompetenzorientiert. Noch weniger werden

²⁵⁰ Monyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 94.

²⁵¹ Monyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 93.

²⁵² Monyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 94.

historische und politische Kompetenzbereiche beachtet, es gibt keine Möglichkeiten, diese zu trainieren.

6.5.5 Wie werden Basiskonzepte eingebunden?

Zum Bereich der epistemischen Basiskonzepte gibt es keine Anmerkungen oder Erarbeitungsmöglichkeiten.

Bei den historischen Basiskonzepten werden mehrere Zeitpunkte, die die Erzählung strukturieren, genannt: Februar, März, Mai, Herbst 1848. Zeitverläufe werden über den Vormärz aufgezeigt. Dabei werden als Kontinuitäten der Wunsch nach Freiheit, Mitbestimmung und Unabhängigkeit beschrieben, als Diskontinuität, dass Frankreich zur Republik wird, während andere Revolutionen scheitern. Der Begriff Vormärz dient gleichzeitig der Periodisierung, wozu auch die Julirevolution gezählt werden kann.

Die Vielfalt an Meinungen wird in diesem Buch durch Meinungen von Französinnen und Franzosen verschiedener Standeszugehörigkeit dargestellt.²⁵³ Im Bereich der Handlungsspielräume wird die Situation der Bauern geschildert, die die Revolution unterstützten, mit der Aufhebung der Grunduntertänigkeit allerdings kein Interesse mehr an revolutionären Handlungen hatten. Der Aspekt der Macht wird hier durch Niederschlagungen der Revolutionen dargestellt, die zusätzlich durch eine fette Hervorhebung betont werden. Im Falle Frankreichs wird auf die Macht des Herrschers eingegangen, der nach der Ausrufung der Republik durch einen Staatsstreich die absolute Macht wiedererlangte.²⁵⁴

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in diesem Buch Aspekte zu Basiskonzepten des Zustandekommens von Wissen fehlen. Besonders hervorzuheben sind dafür die Vielfalt von Meinungen, da diese durch Bilder und Sprechblasen einen besseren Realitätscharakter erhalten und mehr Nachvollziehbarkeit gewährleisten. Für ein Buch aus dem Jahr 2009 sind Basiskonzepte zufriedenstellend eingearbeitet, allerdings müssen diese immer durch die Lehrkraft besprochen werden, da von alleine keine Konzepte reflektiert gelernt werden können.

²⁵³ Monyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 97.

²⁵⁴ Monyk et al., Geschichte für alle 3. Klasse, 93-96.

6.6 Geschichte für alle 3 Modular, 2018

Das Schulbuch „Geschichte für alle 3 Modular“ wurde von Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Johannes Brzobohaty und Elisabeth Mann ausgearbeitet.²⁵⁵ Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um die 1. Auflage aus dem Jahr 2018 und erschien beim Olympe-Verlag. Das Geschichtsschulbuch wurde nach dem Lehrplan 2016 erstellt. Es enthält sowohl Lese- als auch Arbeitsteile und bietet im Buch keine weiteren Erarbeitungsmöglichkeiten wie E-Book oder Internetseiten an. Untersucht wird das vierte Kapitel im Buch „Revolutionen, Widerstand, Reformen“.

6.6.1 Wird der Stoff chronologisch oder thematisch vermittelt?

Die einzelnen Kapitel folgen einem thematischen Schwerpunkt, auch wenn sich das Buch gesamt von der Aufklärung hin zum Ersten Weltkrieg vorarbeitet. Innerhalb der Kapitel gibt es allerdings eine mehrheitlich chronologische Abfolge. Trotzdem werden auch Gleichzeitigkeiten abgebildet. Wie in der Tabelle ersichtlich ist, werden neuzeitliche Entwicklungen aus verschiedensten geschichtswissenschaftlichen Blickwinkeln aus betrachtet und die traditionell sehr starke Orientierung an Politikgeschichte ist in diesem Buch nicht vorherrschend.

Innerhalb des Kapitels „Revolutionen, Widerstand, Reformen“ sind die Themen chronologisch geordnet. Es wird allerdings versucht, nicht strikt eine Abfolge darzustellen, sondern auch Gleichzeitigkeiten. So schildert das Teilkapitel „Die Zeit des Vormärz“ die Zeitspanne zwischen 1814/15 und 1948, das nachfolgende Kapitel „Europa brennt“ greift zu Beginn die gleiche Zeitspanne auf und zeigt Aufstände in europäischen Ländern, bevor die Revolutionsbewegungen 1848/49 dargestellt werden. Der Vergleich der Teilkapitel „Revolutionen des 20. Jahrhunderts“ und „Umbrüche in Lateinamerika“ zeigen, dass es innerhalb einer kurzen Zeitspanne in verschiedenen Ländern große Veränderungen gab. Damit ist das Kapitel eher einem Längsschnitt zuzuordnen.

²⁵⁵ Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Johannes Brzobohaty, Elisabeth Mann,¹ Geschichte für alle 3 Modular (Wien 2018).

6.6.2 Welche Auffälligkeiten ergeben sich in Bezug auf Darstellung und Umfang der einzelnen Themen?

Das Nachfolgerbuch „Geschichte für alle 3 Modular“ umfasst ebenso wie sein Vorgänger neun Kapitel. Das untersuchte Kapitel „Revolutionen, Widerstand, Reformen“ umfasst 30 Seiten und ist somit das längste Modul dieses Buches. Es behandelt neben der Französischen Revolution die Revolutionen 1848/49 sowie Revolutionen des 20. Jahrhunderts und Umbrüche in Lateinamerika. Gesamt wird diesen Themen 15 Seiten Raum gegeben. Die Revolutionen 1848/49 erhalten unter dem Titel „Europa brennt“ vier Seiten. Davon sind 14 Seiten reine Arbeitsseiten, allerdings enthalten auch die vorwiegend inhaltslastigen Seiten Arbeitsaufträge am Buchrand. Wie im Vorgängerbuch sind in dieser Anmerkungsspalte ebenfalls Begriffserklärungen, Bilder und Karikaturen sowie extra Informationen. Wie sein Vorgänger folgt dieses Schulbuch nicht dem Doppelseitenprinzip.

Die Arbeitsseiten beinhalten fast ausschließlich Aufträge, die nicht der reinen Reproduktion dienen. Die Arbeitsaufträge sind außerdem farblich gekennzeichnet und zeigen den Schülerinnen und Schülern dadurch zusätzlich, welche Art der Antwort hier gefordert ist. Die Farben folgen den drei Kompetenzstufen Reproduktion, Transfer und Problemlösung. Die als Aufgabenseiten gekennzeichneten Arbeitsseiten sind zwar zum Arbeiten und nicht zum Lesen gedacht, allerdings verschwimmen aufgrund der vielen zusätzlichen Texte und Textquellen die Grenzen zu den „reinen“ Inhaltsseiten. Zur Veranschaulichung: Auf den 14 Arbeitsseiten befinden sich neun zusätzliche Texte, die bis zu einer halben Buchseite Platz einnehmen.

Auf der für diese Schulbuchreihe typischen Arbeitsseite gibt es eine Seite zum Thema Revolution in Österreich mehrere Arbeitsaufträge, wo Proteste und Missstände in Wien um 1848 genauer bearbeitet werden sollen. Diese Seite bildet damit eine Vertiefung zur Revolution in Österreich, auf der mit Schriftmaterial, davon eine schriftliche Quelle, mehr Informationen gewonnen werden sollen.²⁵⁶

Auffällig ist der Schwerpunkt auf die Aufklärung, hier finden sich drei Inhaltsseiten und fünf Arbeitsseiten, die drei zusätzliche Texte aus geschichtswissenschaftlichen Lehrwerken enthalten. Auf Seite 161 befindet sich eine Zusatzseite zum Thema Revolutionen News, wo interessante Geschichten dargestellt sowie Buchtipps gegeben werden.

²⁵⁶ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 80.

Im untersuchten Kapitel gesamt gibt es 93 bildliche und schriftliche Materialien (siehe Tabelle 10). 64 davon sind in Arbeitsaufträge eingebunden oder beziehen sich direkt auf den Text. Wie im Vorgängerbuch ist auch hier die Anzahl der Namens- und Begriffserklärungen mit 47 sehr hoch. Im Gegensatz dazu gibt es nur eine Grafik.

Kapitel des Schulbuchs „Geschichte für alle 3 Modular“	
Kapitelname	Umfang der Kapitel
Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden	Seite 5-26
Aspekte neuzeitlicher Kulturen	Seite 27-46
Gewalt, Gefühle und Einstellungen	Seite 47-56
Revolutionen, Widerstand, Reformen	Seite 57-86
Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart	Seite 87-98
Identitäten	Seite 99-106
Sozialer und wirtschaftlicher Wandel in der Neuzeit	Seite 107-132
Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel	Seite 133-150
Wahlen und Wählen	Seiten 151-158

Tabelle 8: Kapitel des Schulbuchs „Geschichte für alle 3 Modular“

6.6.3 Inhaltliche Feinanalyse

Der Buchabschnitt zur Revolution von 1848/49 wird in mit der Überschrift „Europa brennt“ eingeleitet. In der Einleitung wird unter dem Titel „Revolutionen im Vormärz“ beschrieben, dass es schon nach 1815 in europäischen Staaten Aufstände gab.

„Die Bevölkerung forderte Freiheit, politische Mitbestimmung und immer öfter auch die Unabhängigkeit ihres Volkes. Dies nennt man nationalistische Bestrebungen.“²⁵⁷

Im Anschluss wird der Ausbruch der Revolutionen 1848/49 folgendermaßen beschrieben:

„Aufgrund von sozialen, wirtschaftlichen und politischen Spannungen kam es in verschiedenen europäischen Ländern zu gewaltsamen Erhebungen gegen das ‚System Metternich‘.“²⁵⁸

Damit werden einerseits Gründe, andererseits Forderungen der Demonstrierenden beschrieben. Es wird damit auch dargestellt, dass die Revolutionen in Österreich nicht isoliert von anderen europäischen Ländern stattfanden. Dazu gibt es eine Karte mit allen

²⁵⁷ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 77.

²⁵⁸ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 77.

besprochenen Orten der Revolutionen, die mit Jahreszahlen beschriftet sind.²⁵⁹ Hier sieht man auch eine Gleichzeitigkeit von Ereignissen.

Zu diesem Abschnitt gibt es auch einen Arbeitsauftrag, dabei sollen wichtige Ziele des Nationalismus in eigenen Worten beschrieben werden.

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf Österreich, diesem werden fast zwei Seiten gewidmet. Dabei werden nationale und liberale Ideen als Revolutionszündler genannt. Das Jahr 1848 wird chronologisch abgearbeitet, zuerst wird der 13. März 1848 beschrieben, in dem auch noch einmal genauer auf Forderungen eingegangen wird.

„Die Forderungen nach einer Umwandlung in eine konstitutionelle Monarchie und ebenso nach einer Verfassung für die österreichischen Länder führten in Wien zum Ausbruch der Revolution.“²⁶⁰

Nach dem 13. März wird der Mai 1848 beschrieben, danach Ereignisse im September und Dezember. Als Abschluss steht das Jahr 1849, als der Aufstand in Ungarn mithilfe russischer Truppen beendet wurde.²⁶¹

Auffällig ist, dass dieses Buch wieder mehr Jahreszahlen und genaue Datumsangaben enthält als sein Vorgänger. Auch die Einbindung sticht ins Auge. In fetter Schrift steht zu Beginn eines Absatzes das Datum oder die Jahreszahl und nach einem Doppelpunkt das Ereignis dazu. Diese Art der Darstellung grenzt schon an ein Jahrbuch, in dem Ereignisse nacheinander abgearbeitet werden und jedes Ereignis praktisch für sich allein steht. Damit folgen die Autorinnen und der Autor einer kausalgenetischen Ereignisgeschichte, die dem Prinzip des Basiskonzepts Konstruktivität entgegensteht.

6.6.4 Wie äußert sich die Kompetenzorientierung?

Im Vergleich zu seinem Vorgänger unterscheidet sich dieses Buch bei der Kompetenzorientierung stark von seinem Vorgänger. Von gesamt 70 Arbeitsfragen gibt es in diesem Buch keine Aufträge, die nur Daten, Begriffe oder Namen oder vorangegangene Lerninhalte abfragen. Jeder Auftrag hat also eine klare Kompetenzorientierung. Dazu verteilt sich das Kompetenzniveau folgendermaßen: 12 für das Niveau I, 23 im Niveau II und 35 im Bereich III. Es ist damit nicht nur an Kompetenzen orientiert, sondern fördert auch verstärkt die Bereiche II und III, die nicht nur die reine Reproduktion des Gelernten abfragen. Dafür gibt

²⁵⁹ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 77.

²⁶⁰ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 78.

²⁶¹ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 79.

es mit 2,33 Aufträgen pro Buchseite im Vergleich zu den anderen untersuchten Büchern am wenigsten.

Eine weitere Veränderung ist die Einbeziehung von historischen und politischen Kompetenzen. So wird die historische Methodenkompetenz anhand eines Bildes geübt. Es sollen Details besprochen werden, die den Begriff Revolution ausdrücken.²⁶² Dazu soll eine Karikatur analysiert werden, die die Folgen für die Revolutionäre in verschiedenen Ländern darstellt. Anhand eines Auftrags zur Besprechung von Gründen der Revolution 1848 in Österreich und möglichen Bedingungen für eine neuerliche Revolution wird auch die historische Orientierungskompetenz trainiert.

Erarbeitungsmöglichkeiten von Kompetenzen finden sich zusätzlich am Ende des Abschnitts Französische Revolution, wo die thematische Konkretisierung des Moduls anhand der Begriffe Revolution, Reform und Reformpolitik definiert werden.²⁶³ Damit kann in diesem Kapitel historische Sachkompetenz geübt werden, auch wenn die Verortung mitten im Kapitel unglücklich ist, um themenübergreifend dazu zu arbeiten. Anhand dieser Texte kann aber auch mit einem weiteren Arbeitsauftrag politische Urteilskompetenz gefestigt werden, da die Gewaltenteilung als Grundlage moderner Demokratien beurteilt werden soll. Am Ende des Kapitels gibt es zusätzlich noch die Möglichkeit, politische Handlungskompetenz anhand der Aussage „Wenn Menschen unterdrückt werden, ist eine Revolution das einzig mögliche Mittel!“²⁶⁴ zu üben. Dazu ist die Abschlussaufgabe die Herausarbeitung von fünf Gründen, die Auslöser von Revolutionen und Reformen waren, was die Ziele des Moduls noch einmal zusammenfassen.

Zusammenfassend lässt sich eine klare Verbesserung zum Vorgängerbuch feststellen. Die Orientierung an Kompetenzen in der Formulierung von Arbeitsaufträgen ist gelungen. Auch die historische und politische Kompetenzorientierung ist in einigen Bereichen vorhanden. Allerdings ist es nicht so eindeutig gewählt, dass die vorgesehenen Methoden bei den Arbeitsaufträgen dabeistehen, es benötigt also die Lehrkraft, um auf die richtige Seite am Buchende hinzuweisen, damit die Aufgabe auch methodengeleitet bearbeitet werden kann.

²⁶² Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 78.

²⁶³ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 68.

²⁶⁴ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 86.

Dazu werden nur die Methoden 4-6 im Buch erklärt, die vorherigen befinden sich wohl im Buch der 2. Klasse. Nicht gelungen ist die Involvierung von Kompetenzen am Thema Revolutionen 1848/49, da die Arbeitsaufträge hier zwar kompetenzorientiert formuliert sind, aber wenig zusätzlich geübt wird und es nur wenige Verknüpfungen zu anderen Themen gibt.

Auch lassen sich auf Seite 68 Texte zu den Begriffen Revolution, Reform und Reformpolitik sowie Reform finden.²⁶⁵ Die Begriffe sollen anhand einer Tabelle gegenübergestellt und Merkmale und Unterschiede beschrieben werden. Auf der Abschlusseite des Kapitels sollen Begriffe in eine Tabelle mit Französischer Revolution und Russischer Revolution eingetragen werden, um diese zu unterscheiden. Dazu sollen anhand der gelernten Inhalte Gründe für Auslöser für Revolutionen und Reformen gefunden werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen. Außerdem wird der Begriff Revolution in verschiedenen Fragestellungen aufgegriffen, wodurch die historische Sachkompetenz weiter trainiert wird. Erstens sollen anhand eines Bildes Details genannt werden, die für die jeweilige Person den Begriff Revolution beschreiben. Zweitens sollen Gründe besprochen werden, warum es 1848 in Österreich zu einer Revolution kam. Im Anschluss soll diskutiert werden, ob und unter welchen Bedingungen es in Österreich wieder eine Revolution geben könnte.²⁶⁶ Bei dieser Fragestellung gibt es auch einen eindeutigen Gegenwartsbezug. Es ist also eine klare Orientierung an der thematischen Konkretisierung und der Modulvorgabe zu erkennen.

6.6.5 Wie werden Basiskonzepte eingebunden?

Im Buch werden im Bereich der epistemischen Basiskonzepte der Aspekt der Perspektive in Verbindung mit der Belegbarkeit mit einer schriftlichen Quelle zu einer Demonstration der Wiener Studenten 1848 gegen die herrschenden Politiker dargestellt. Auch eine Karikatur aus dem Jahr 1848, die die Folgen der Revolution für Preußen, Franzosen und Österreich darstellt, fällt in diese Kategorie. Ein weiterer Aspekt zur Perspektive ist der Arbeitsauftrag zu den Gründen, die zur Revolution 1848 in Österreich führten, wo die Betrachtung der Vergangenheit aus der Retroperspektive erfolgt.

Die historischen Basiskonzepte werden in unterschiedlicher Ausführung erreicht. Es werden viele Zeitpunkte genannt: 1821, 1830, sowie März, Mai, September und Dezember 1848. Im

²⁶⁵ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 68.

²⁶⁶ Monyk et al., Geschichte für alle 3 Modular, 78.

Zeitverlauf wird auf verschiedene Aufstände gegen Herrschende nach 1815 eingegangen. Zur Periodisierung wird hier wiederum der Begriff Vormärz verwendet.

Als vielfältige Erfahrungen werden nationalistische sowie liberale Bestrebungen genannt. Auch in diesem Buch wird indirekt auf Kommunikation eingegangen, es wird geschrieben, dass in Österreich die Märzverfassung als undemokratisch angesehen wurde. Deswegen kam es zu einem erneuten Ausbruch und der Flucht des Kaisers, die erneut Aufstände zur Folge hatte. Hier zeigt sich auch wieder eine kausalgenetische Erzählweise. Zum Bereich des Handlungsspielraumes wird wieder das Beispiel der Bauern genannt, welche nach der Aufhebung der Grunduntertänigkeit das Interesse an der Revolution verloren. Der Machtaspekt wird erneut durch Niederschlagungen beziehungsweise Scheitern der Revolutionen beschrieben.

Gesamt gesehen werden in diesem Buch sehr viele Aspekte der Basiskonzepte bearbeitet. Sie werden nicht nur isoliert voneinander behandelt, sondern greifen ineinander, was auch wesentlich mehr der komplexen Lage entspricht.

6.7 Frequenzanalyse

Für die Frequenzanalyse wurden der Logik vieler Geschichtsschulbücher folgend die nachstehenden Kategorien entwickelt:

- Schriftliche Quellen
- Karten
- Bilder
- Grafiken
- Karikaturen
- Begriffs- und Namensklärungen

Die Einbindung dieser Kategorien im spezifischen Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“ wird in den einzelnen Schulbuchanalysen auf den vorangegangenen Seiten beschrieben.

Anzahl des bildlichen und schriftlichen Materials im untersuchten Kapitel						
	Netzwerk Geschichte @ Politik 3	Meine Ge- schichte 3	Zeitbil- der 3 (2013)	Zeitbil- der 3 (2018)	Ge- schichte für alle 3 (2009)	Ge- schichte für alle 3 Modular
Schriftliche Quellen	7	1	5	14	7	8
Karten	9	2	2	0	6	4
Bilder	41	18	22	25	29	29
Grafiken	4	2	2	3	3	1
Karikaturen	2	5	2	4	3	4
Begriffs- & Na- menserklärun- gen	20	20	29	25	42	47
Gesamt	83	48	62	61	90	93
Gesamt in Re- lation zum Ka- pitelumfang	1,8	2,12	2,82	2,54	3	3,1

Tabelle 9: Frequenzanalyse - Anzahl des bildlichen und schriftlichen Materials im untersuchten Kapitel

Die Anzahl des bildlichen und schriftlichen Materials im untersuchten Kapitel weist überraschend große Unterschiede im Bereich der schriftlichen Quellen auf, die Anzahl reicht hier von einer bis zu 14. Auch der Gebrauch von Karten schwankt von Buch zu Buch stark und im Schulbuch „Zeitbilder 3“ (2018) gibt es keine einzige Karte in diesem Kapitel. Die Kategorie Bilder ist gesamt recht groß. Grafiken und Karikaturen sind in jedem untersuchten Kapitel vorhanden. Auch die Anzahl zeigt keine spezifischen Ausreißer nach oben oder unten an. Nicht überraschend ist wohl die Anzahl der Begriffs- und Namensklärungen, die in jedem Schulbuch die größte Kategorie bilden.

Wie die Gesamtzahlen zeigen, gibt es also große Unterschiede in der Quantität von schriftlichem und bildlichem Material, die Zahlen reichen von 48 bis 93. Dabei muss natürlich immer auch die Seitenanzahl mitgedacht werden, da hier nur ein mengenmäßiger Vergleich gemacht wird. Aus diesem Grund wurde auch die Anzahl des Materials im Relation zum Kapitelumfang berechnet, wodurch die Zahlen besser zu vergleichen sind. Das meiste Material weisen hier die zwei Bücher „Geschichte für alle 3“ und „Geschichte für alle 3 Modular“ auf. Am wenigsten hat das Schulbuch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“.

Eine weitere wichtige Kategorie ist jene der Aktualitätsbezüge im Untersuchungskapitel. Nach Durchführung der Frequenzanalyse ergibt sich folgendes Bild.

Anzahl der Aktualitätsbezüge im untersuchten Kapitel						
	Netzwerk Ge- schichte @ Politik 3	Meine Ge- schichte 3	Zeitbilder 3 (2013)	Zeitbilder 3 (2018)	Geschichte für alle 3 (2009)	Geschichte für alle 3 Modular
Anzahl der Aktualitätsbezüge	21	8	10	16	11	14
Anzahl in Relation zum Kapitelumfang	0,44	0,37	0,45	0,73	0,37	0,47

Tabelle 10: Anzahl der Aktualitätsbezüge im untersuchten Kapitel

Es zeigen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbüchern. Die absoluten Zahlen fallen sehr unterschiedlich aus, sie rangieren zwischen acht und 21 Gegenwartsbezügen im untersuchten Kapitel. Besonders auffällig ist der relative Rückgang der Aktualitätsbezüge in „Meine Geschichte 3“ auf 0,37 oder -0,07 im Vergleich zu seinem Vorgängerbuch. Den stärksten Anstieg von 0,28 verzeichnet die Reihe „Zeitbilder 3“. Auch die Reihe „Geschichte für alle 3“ hat einen Anstieg von 0,1.

Auffällig ist die Tatsache, dass alle Schulbücher nach dem Lehrplan aus dem Jahr 2008 durchschnittlich mindestens genauso viele Gegenwartsbezüge haben wie das in diesem Punkt schwächste Buch nach dem Lehrplan aus 2016. So hat das Buch „Meine Geschichte 3“ aus dem Jahr 2018 eine durchschnittliche Anzahl von 0,37 Aktualitätsbezügen pro Seite. Im Gegensatz dazu hat sein Vorgängerbuch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“ 0,44. Das Buch „Zeitbilder 3“ (2013) hat 0,45 und das Schulbuch „Geschichte für alle 3“ hat 0,37.

6.8 Komprimierte Darstellung der Ergebnisse

Die folgenden Darstellungen sollen eine kurze Zusammenfassung der Forschungsergebnisse darstellen und eine einfache Vergleichbarkeit ermöglichen. Dafür werden zuerst der Umfang der Kapitel im Vergleich zu den restlichen Kapiteln der jeweiligen Schulbücher und im Vergleich zu den anderen untersuchten Schulbüchern dargestellt. Im Anschluss wird die im vorherigen Kapitel genauer beschriebene Kompetenzorientierung einerseits anhand der

Formulierung der Arbeitsaufträge, andererseits anhand der inhaltlichen Darstellung und der durch Arbeitsaufträge erzielten Ergebnisse dargestellt. Die Tabelle zu eingebundenen Basiskonzepten soll ebenfalls eine vergleichende Übersicht ermöglichen. Den Abschluss bildet eine Übersicht über die inhaltliche Darstellung und Auffälligkeiten in den untersuchten Schulbüchern.

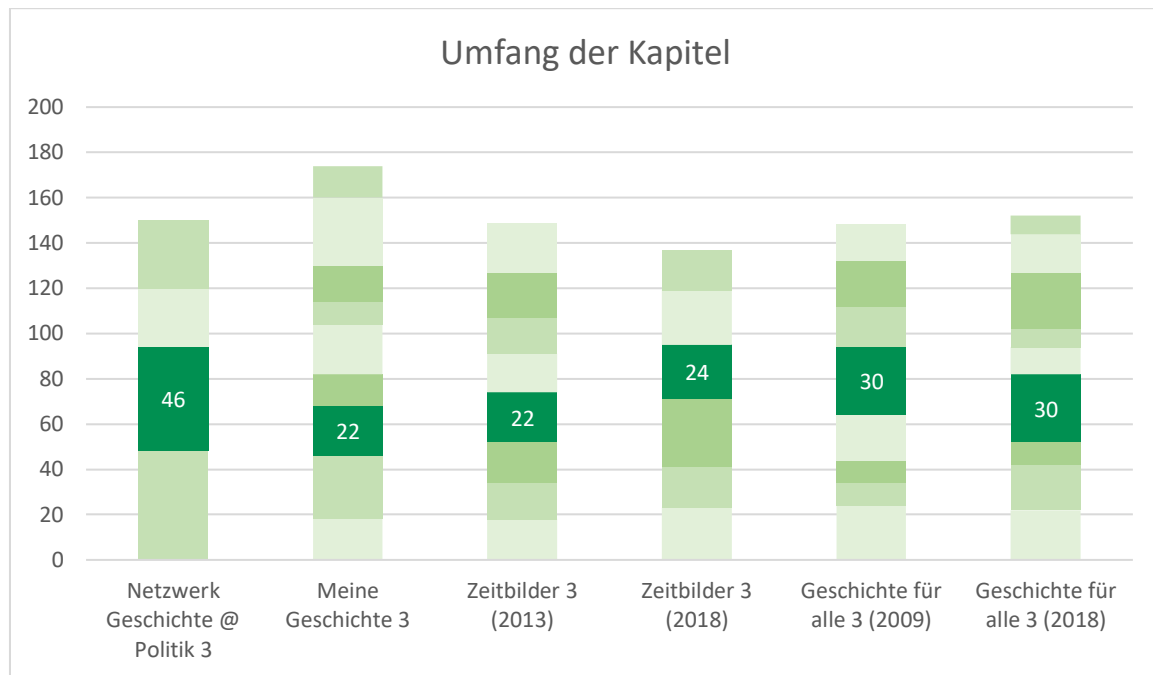


Abbildung 2: Umfang der einzelnen Kapitel mit Fokus auf das Untersuchungskapitel

Wie in Abbildung 2 ersichtlich ist, gibt es große Unterschiede sowohl in der Seitenzahl der untersuchten Kapitel als auch der Kapitelanzahl an sich. Das größte Untersuchungsgebiet ist jenes des Buches „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“, das auch gesamt nur vier Kapitel umfasst. Das Untersuchungsgebiet mit den wenigsten Seiten enthält das Nachfolgerbuch „Meine Geschichte 3“ mit 22 Seiten. Dieses Schulbuch hat mit neun Kapiteln auch wesentlich mehr als sein Vorgänger. Im Mittelfeld befinden sich jeweils die beiden Bücher der Reihe „Zeitbilder 3“. Auch recht umfangreich sowohl in Kapitelanzahl als auch Seitenanzahl des Untersuchungskapitels sind die Bücher „Geschichte für alle“.

Kompetenzorientierung anhand der Arbeitsaufträge im untersuchten Kapitel in den Schulbüchern						
	Netzwerk Ge- schichte	Meine Ge-	Zeitbil- der 3 (2013)	Zeitbil- der 3 (2018)	Ge- schichte	Geschichte für alle 3 Modular

	@ Politik 3	schichte 3			für alle 3 (2009)	
Kompetenzniveau I	20	12	27	20	6	12
Kompetenzniveau II	56	32	8	33	13	23
Kompetenzniveau III	23	22	10	37	9	35
Keine Kompetenzorientierung	18	1	7	0	48	0
Arbeitsaufträge gesamt	117	65	52	90	76	70
Durchschnittliche Arbeitsaufträge pro Buchseite	2,54	2,95	2,36	3,75	2,63	2,33

Tabelle 11: Kompetenzorientierung anhand der Arbeitsaufträge im untersuchten Kapitel in den Schulbüchern

Besonders auffällig ist hier die Anzahl 48, die die Arbeitsaufträge ohne Kompetenzorientierung im untersuchten Kapitel des Buches „Geschichte für alle 3“ zeigen. Sein Nachfolgerbuch hat dafür besonders viele Arbeitsaufträge im Kompetenzniveau III. Besonders aussagekräftig sind hier wieder die durchschnittlichen Arbeitsaufträge pro Buchseite, die zwischen 2,33 und 3,75 schwanken. Der mengenmäßige Ausreißer ist hier das Schulbuch „Zeitbilder 3“ (2018), welches mit durchschnittliche 3,75 Arbeitsaufträgen pro Seite auch als einziges über 3 pro Buchseite aufweist. Besonders wenige hat das Schulbuch „Geschichte für alle 3 Modular“ mit 2,33.

Kompetenzorientierung ohne Arbeitsaufträge im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“						
	Netzwerk Geschichte e @ Politik 3	Meine Ge- schichte 3	Zeitbilder 3 (2013)	Zeitbilder 3 (2018)	Ge- schichte für alle 3. Klasse	Geschichte für alle 3 Modular
Histo- rische Kom- peten- zen	-	Historische Fragekom- petenz	-	-	-	-
	-	Historische Metho- denkompetenz	Historische Metho- denkompe- tenz	Historische Metho- denkompe- tenz	Historisch e Metho- denkompe- tenz	Historische Metho- denkompe- tenz
	Historische Orientie- rungskom- petenz	Historische Orientie- rungskom- petenz	Historische Orientierungs- kompetenz	Historische Orientie- rungskompe- tenz	-	Historische Orientie- rungskompe- tenz
	-	Historische Sachkompe- tenz	-	-	-	Historische Sachkompe- tenz

Politische Kompetenzen	-	-	-	-	-	Politische Urteilskompetenz
	Politische Handlungskompetenz	Politische Handlungskompetenz	-	Politische Handlungskompetenz	-	Politische Handlungskompetenz
	-	-	-	-	-	-
	Politische Sachkompetenz	-	-	-	-	-

Tabelle 12: Kompetenzorientierung ohne Arbeitsaufträge im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“

Wie in Tabelle 12 ersichtlich ist, werden im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“ vor allem historische Kompetenzen behandelt. Heraus sticht dabei das Buch „Meine Geschichte 3“, welches als einziges Buch die historische Fragekompetenz übt und alle vier historischen Kompetenzen abdeckt. Bis auf jeweils ein Schulbuch werden historische Methodenkompetenz (Ausnahme: „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“) und historische Orientierungskompetenz (Ausnahme: Geschichte für alle 3. Klasse“) dargestellt. Politische Kompetenzen werden viel weniger abgedeckt. Politische Sachkompetenz gibt es nur im Buch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“, politische Urteilskompetenz nur bei „Geschichte für alle 3 Modular“. Kein einziges Buch hat in diesem Zusammenhang die politische Methodenkompetenz eingebaut.

Eingebundene Basiskonzepte Im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“						
	Netzwerk Geschichte @ Politik 3	Meine Geschichte 3	Zeitbilder 3 (2013)	Zeitbilder 3 (2018)	Geschichte für alle 3. Klasse	Geschichte für alle 3 Modular
Epistemische Basiskonzepte	Retro-/Multiperspektivität	Retroperspektive	Perspektivität	Perspektivität	-	(Multi-) Perspektive
	-	-	-	Belegbarkeit	-	Belegbarkeit
Historische Basiskonzepte	Zeitpunkte	Zeitpunkte	Zeitpunkte	Zeitpunkte	Zeitpunkte	Zeitpunkte
	Zeitverlauf	Zeitverlauf	Zeitverlauf	Zeitverlauf	Zeitverlauf	Zeitverlauf
	Zeiteinteilung	Zeiteinteilung	-	-	Zeiteinteilung	Zeiteinteilung
	Vielfalt	Vielfalt	Vielfalt	Vielfalt	Vielfalt v	Vielfalt

Gesellschaftliche Basiskonzepte	Handlungsspielräume	Handlungsspielräume	-	Handlungsspielräume	Handlungsspielräume	Handlungsspielräume
	Macht	Macht	Macht	Macht	Macht	Macht
	-	-	Kommunikation	Kommunikation	-	Kommunikation

Tabelle 13: Eingebundene Basiskonzepte im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“

Bei den behandelten Basiskonzepten im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“ werden vor allem die historischen Basiskonzepte gut abgedeckt. Sehr wenig werden epistemische Basiskonzepte abgedeckt, hier schaffen die meisten Bücher nur die Kategorie der Perspektive. Gar kein epistemisches Basiskonzept enthält das Buch „Geschichte für alle 3“. Im Bereich der gesellschaftlichen Basiskonzepte werden meist vier Kategorien abgedeckt. Bedenkt man, dass das Untersuchungsgebiet zwischen zwei und vier Seiten umfasst, ist die Anzahl und Bearbeitung der behandelten Basiskonzepte angemessen.

Inhaltliche Darstellung und Auffälligkeiten Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“						
	Netzwerk Geschichte @ Politik 3	Meine Geschichte 3	Zeitbilder 3 (2013)	Zeitbilder 3 (2018)	Geschichte für alle 3. Klasse	Geschichte für alle 3 Modular
Schulbuchart	Vernetztes Schulbuch	Vernetztes Schulbuch	Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch	Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch	Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch	Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch
Chronologische oder Thematische Gliederung	Thematisch mit Querschnitt	Chronologische Abfolge innerhalb der thematischen Module Längsschnitt	Chronologisch mit Längsschnitt	Chronologisch, innerhalb der thematischen Kapitel Längsschnitt	Chronologisch im Buch, thematische Kapitel Längsschnitt	Thematisch, im Kapitel chronologisch Längsschnitt
Auftaktdoppelseite	ja	ja	ja	ja	nein	nein
Auffälligkeiten	Keine Randspalten	Jede Seite hat eigene Fragestellung	Ausführliche Beschriftung der Bilder	Doppelseitenprinzip	sehr einfache Arbeitsaufträge	Viele Datumsangaben und Jahreszahlen
Begriffserklärungen	Im Fließtext	Am Buchrand	Am Buchende	Am Buchende	Am Buchrand	Am Buchrand

Begriff Revolution	Bei Frankreich und Österreich	Eigenständige Begriffsentwicklung	Frankreich, dt. Staaten, Habsburgermonarchie	Frankreich, dt. Staaten, Habsburgermonarchie	v.a. als gescheitert beschrieben	v.a. als gescheitert beschrieben
Schwerpunkte	Vier Schwerpunkte	Eigene Seiten zur Kompetenzerarbeitung	Seite zur Kompetenzerarbeitung & Zusammenfassung	Bauernbefreiung	„Revolutionen News“	Revolution in Österreich
Ausrichtung	Ereignisgeschichtlich	Konstruktivistisch	Ereignisgeschichte, Fokus auf Einzelpersonen	Ereignisgeschichtlich	Kausalgenetisch, Ereignisgeschichte	Ereignisgeschichte
Begrifflicher Fokus	Liberalismus, Nationalismus, Reform	National, sozial, liberal, Revolution	Aufstände	Revolution, liberal	Nationalismus, liberal	Nationalismus, liberal
Gegenwartsbezug	vorhanden	Nicht vorhanden	vorhanden	Nicht vorhanden	Nicht vorhanden	vorhanden
Konstruktionscharakter	Nicht bearbeitet	Konstruktivistische Arbeitsweise	Nicht bearbeitet	Nicht bearbeitet	Nicht bearbeitet	Nicht bearbeitet

Tabelle 14: Inhaltliche Darstellung und Auffälligkeiten im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“

In Tabelle 14 zeigt sich, dass kein Schulbuch ein reines Lesebuch ist. Auch reine Arbeitsbücher lassen sich nicht finden. Alle Geschichtsschulbücher beinhalten eine Mischung aus Informationstext und Arbeitsaufträgen. Die Gliederung erfolgt in den Schulbüchern meist in einem Kompromiss zwischen thematischem und chronologischem Aufbau. Entweder ist das Buch gesamt chronologisch angeordnet und die Kapitel in sich sind thematisch gegliedert oder die Bücher folgen grundsätzlich einem thematischen Aufbau, sind aber innerhalb der Kapitel chronologisch. Das Auftaktdoppelseitenprinzip erfreut sich großer Beliebtheit, vier von sechs Schulbücher arbeiten damit. Bei der Bearbeitung von Begriffserklärungen finden sich drei Varianten:

- Im Fließtext,
- am Buchrand,
- am Buchende.

Jedes Buch verwendet Begriffserklärungen und wie im Abschnitt zur Frequenzanalyse ersichtlich wurde, gibt es in jedem Kapitel viele Erklärungen.

Die meisten Geschichtsschulbücher beschreiben den Begriff Revolution im Jahr 1848/1849 anhand der Beispiele Frankreichs, Österreichs und Deutschlands. Einige differenzieren genauer und schreiben deutsche Länder. Auch der Begriff Habsburgerreich wird verwendet und innerhalb dessen Abschnitt auf nationale Bestrebungen eingegangen. Das Schulbuch „Meine Geschichte 3“ beschreibt als Einziges nur Österreich im Zusammenhang mit 1848, das liegt aber an der spezifischen Erarbeitung, die den Seiten anhand von Fragestellungen nur eine Buchseite Platz einräumt.

Die Ausrichtung erfolgt bei drei von sechs Büchern politikgeschichtlich, zwei Bücher folgen vor allem der Ereignisgeschichte und ein Buch ist konstruktivistisch konzipiert. Die im Abschnitt fokussierten Begriffe sind meist national/Nationalismus und liberal. Einmal wird zusätzlich Reform (Netzwerk Geschichte @ Politik), einmal Revolution (Meine Geschichte 3) behandelt. Im Buch „Zeitbilder 3“ (2013) ist vor allem von Aufständen die Rede. Gegenwartsbezüge zum Thema „Revolutionen 1848/1849“ sind in drei von sechs Büchern zu finden. Besonders dürftig wird dem Basiskonzept Konstruktivität Rechnung getragen. Nur im Schulbuch „Meine Geschichte 3“ wird immer wieder explizit darauf hingewiesen und durch eigenständige Begriffserarbeitungen - wie im Untersuchungskapitel am Beispiel Revolution - auch aktiv daran gearbeitet.

7 Conclusio

Nach Änderungen der Lehrpläne in den Jahren 2008 und 2016 gab es zahlreiche Neuerungen. Seitdem sind die Orientierung an Kompetenzen und die Orientierung an Basiskonzepten fest verankert. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, welche Aspekte in ausgewählten Schulbüchern der siebten Schulstufe aufgrund der modularen (Neu-)Gestaltung in Österreich verstärkt behandelt werden und welche an Bedeutung verlieren.

Durch eine Mischung aus qualitativer Inhaltsanalyse und Frequenzanalyse wurde erhoben, wie sich Schulbücher verändert haben. Die kommenden Seiten sollen die Forschungsergebnisse in aller Kürze darstellen und Möglichkeiten für weitere Forschung aufzeigen.

These 1 – Basiskonzepte werden zusätzlich zu den Inhalten bearbeitet und deswegen gibt es weniger Buchplatz für Inhalte – trifft im Untersuchungskapitel nur bei einem Buch gänzlich zu. Im Buch „Meine Geschichte 3“ wird eine Buchseite der Erarbeitung der Begriffe Revolution, Reform, Widerstand gewidmet. Im Buch „Zeitbilder 3“ (2018) werden auf einer Seite zu Joseph II. die Begriffe Reform und Revolution definiert, dies nimmt allerdings nur einen Teil der Randspalte ein. Im Buch „Geschichte für alle 3 Modular“ fehlt eine solche Erarbeitung völlig. Eines der drei Schulbücher nach dem Lehrplan von 2008, in dem von Basiskonzepten noch keine Rede ist, enthält dennoch eine Erarbeitung von Basiskonzepten. Es handelt sich hier um das Buch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“, das auf der ersten Doppelseite des Untersuchungskapitels unter anderem die Begriffe Reform und Revolution definiert.

Betrachtet man allerdings alle Inhalte, die eigenständig auf Buchseiten behandelt werden, trifft die These vor allem in Bezug auf das Kompetenztraining stark zu. In den drei Schulbüchern, die nach dem Lehrplan von 2016 konzipiert sind, finden sich am Buchende spezifische Methodenseiten, die zwischen sechs und acht Seiten umfassen. Dazu werden in zwei dieser Bücher in den untersuchten Kapiteln extra eine bzw. zwei Seiten dem Üben von Kompetenzen gewidmet. Auch im Buch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“ gibt es vier Seiten für das reine Kompetenztraining. Im Schulbuch „Zeitbilder 3“ (2013) gibt es eine zusätzliche Seite für das Üben von Kompetenzen.

These 2 – In chronologisch gestalteten Schulbüchern ist eine chronologische Ausrichtung mit einem Fokus auf Ereignisgeschichte dominierend und in modular gestaltenden Schulbüchern überwiegt die thematische Ausrichtung - trifft auf zwei Schulbücher nach dem Lehrplan von 2008 zu. Sie haben sowohl eine chronologische Ausrichtung als auch eine ereignisgeschichtliche Dominanz. Das Buch „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“ hat eine thematische Ausrichtung, allerdings ebenfalls mit einem Fokus auf Ereignisgeschichte.

Die drei Schulbücher nach dem Lehrplan aus dem Jahr 2016 haben alle eine thematische Ausrichtung. Allerdings sind auch hier zwei Schulbücher von Ereignisgeschichte durchzogen. Nur das Geschichtsschulbuch „Meine Geschichte 3“ hat einen anderen Erzählstil und folgt dem epistemischen Basiskonzept der Konstruktivität.

These 3 – In modular konzipierten Schulbüchern liegt ein stärkerer Fokus auf Arbeitsaufträgen, ausgedrückt durch Operatoren – kann bei den Buchreihen „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“ bzw. „Meine Geschichte 3“ und „Zeitbilder 3“ (2013 und 2018) beobachtet werden. Ebenso ist ein klarer Anstieg von Arbeitsaufträgen mit Operatoren erkennbar. In den Büchern nach dem Lehrplan von 2008 gibt es noch je nach Buch 7-48 Arbeitsaufträge, die keine Kompetenzorientierung aufweisen. Bei den Schulbüchern aus 2016 gibt es nur noch einen einzigen Arbeitsauftrag ohne Kompetenzorientierung. Auch die Verteilung auf die Kompetenzniveaus hat sich stark vom ersten Niveau auf das zweite und dritte verschoben.

Betrachtet man diese Entwicklung auch in Bezug auf das verwiesene Material im Schulbuch, zeigt sich in den Geschichtsschulbüchern nach dem neuen Lehrplan eine stärkere Miteinbeziehung von schriftlichen Quellen und Karikaturen. Mit Ausnahme der Kategorie schriftliche Quellen im Buch „Meine Geschichte 3“ gibt es in den drei Schulbüchern in beiden Kategorien eine größere abgedruckte Anzahl und eine vermehrte Verwendung in Arbeitsaufträgen.

Gesamt gesehen muss angemerkt werden, dass sich die Arbeitsaufträge vor allem qualitativ enorm gesteigert haben. Die Arbeitsaufträge dienen oftmals der sinnvollen Weiterbearbeitung eines oder mehrerer Themen und führen auch zu neuen Erkenntnissen.

These 4 - In modularen Schulbüchern werden mehr Aktualitätsbezüge hergestellt als in chronologisch gestalteten - trifft im untersuchten Kapitel auf zwei von drei Schulbuchreihen

zu. Sowohl das Geschichtsschulbuch „Zeitbilder 3“ (2018), welches einen relativen Anstieg von 0,28 pro Seite verzeichnet, als auch das Buch „Geschichte für alle 3 Modular“ mit einer Steigerung von 0,1 pro Seite fallen in diese Kategorie. Anders sieht es im Vergleich zwischen „Netzwerk Geschichte @ Politik 3“ und „Meine Geschichte 3“ aus. Hier gibt es einen relativen Rückgang von 0,44 auf 0,37 pro Seite.

Auch die relativen Gesamtzahlen variieren stark, so hat das vorhin schon genannte Schulbuch „Meine Geschichte 3“ nur 0,37 Aktualitätsbezüge pro Seite. Im Gegensatz dazu hat das Buch „Zeitbilder 3“ (2018) 0,73 Gegenwartsbezüge pro Seite. Ein weiterer bedeutender Aspekt ist, dass alle drei Schulbücher nach dem Lehrplan aus 2008 gleich viele oder mehr Aktualitätsbezüge haben als das Buch „Meine Geschichte 3.“

Nach der Analyse der Schulbücher muss festgestellt werden, dass sich alle vier Thesen zumindest in Teilen bewahrheitet haben. Basiskonzepte werden vor allem im Text und in Arbeitsaufträgen behandelt, aber auch als zusätzliche Inhalte. Vor allem die Kompetenzerarbeitung nimmt zusätzliche Buchseiten ein. Gesamt wird also der Platz für Inhaltsseiten geringer. Die komplett chronologische Gestaltung von Schulbüchern ist in allen drei Nachfolgebüchern Vergangenheit. Hier vollzog sich also tatsächlich ein Wandel hin zu einer thematischen Bearbeitung. Allerdings dominiert nach wie vor die Ereignisgeschichte. Vor allem im Bereich der Arbeitsaufträge gibt es große Veränderungen. Arbeitsaufträge dienen nun häufig einer zusätzlichen Erarbeitung von Wissen, etwa durch Heranziehung zusätzlichen Materials. Sie sind durch eine gezielte Verwendung von Operatoren kompetenzorientierter denn je. Ebenfalls bewahrheitet hat sich die These der vermehrten Aktualitätsbezüge. Im untersuchten Kapitel haben zwei von drei der nach dem neuen Lehrplan konzipierten Schulbücher mehr Aktualitätsbezüge als ihre Vorgänger. Allerdings enthalten auch die Lehrbücher nach dem Lehrplan von 2008 viele Aktualitätsbezüge und bei Betrachtung der drei Schulbuchreihen relativiert sich der Anstieg.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Schulbücher sich vor allem im Bereich der Kompetenzorientierung und Kompetenzerarbeitung stark verändert haben. Die Basiskonzepte wurden an sich auch in den Schulbüchern nach dem Lehrplan von 2008 behandelt, allerdings gibt es in diesem Bereich zu den neuen Schulbüchern eine deutlich klarere und gezieltere Bearbeitung. Die Veränderungen des Lehrplanes 2008 sowie 2016

haben also in beiden Fällen Wirkung gezeigt. Nicht zufriedenstellend waren die Ergebnisse der untersuchten Bücher im Bereich der Konstruktivität. Hier sind einerseits die Schulbuchautorinnen und -autoren gefragt, andererseits die Wissenschaft und Geschichtsdidaktik.

Ein anderer Aspekt, der noch mehr Forschung benötigt, ist jener der Auswirkungen der neu konzipierten Schulbücher auf das Geschichtswissen der Schülerinnen und Schüler. Die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2019 haben gezeigt, dass sich die Leistungen trotz veränderter Lehrpläne und eingeführter Kompetenzorientierung sowie Bildungsstandards nicht gesteigert haben. Aus diesem Grund ist nicht nur die theoretische Konzeption, sondern auch die praktische Arbeit und das, was die Kinder und Jugendlichen aus dieser Arbeit mitnehmen, von großer Bedeutung.

8 Verzeichnis

8.1 Quellenverzeichnis

Bettina Paireder, Jutta Hofer,² Netzwerk Geschichte @ Politik 3 (Linz 2013).

Bettina Paireder, Jutta Hofer,¹ Meine Geschichte 3 (Linz 2018).

Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Elisabeth Mann,¹ Geschichte für alle 3. Klasse (Wien 2009).

Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Johannes Brzobohaty, Elisabeth Mann,¹ Geschichte für alle 3 Modular (Wien 2018).

Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch,¹ Zeitbilder 3 (Wien 2013).

Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch,¹ Zeitbilder 3 (Wien 2018).

8.2 Literaturverzeichnis

Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In: Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien 2009) 5-14.

Hermann Astleitner, Jörg Sams, Josef Thonhauser, Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-Rom als Unterrichtsmedien. Ein kritischer Vergleich. (Wien 1998).

Richard Bamberger, Ludwig Boyer, Karl Sretenovic, Horst Strietzel, Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur (Wien 1998).

Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. (Forum historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2005).

Michele Barricelli,² Narrativität. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1 (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2017) 255-280.

Sebastian Barsch, Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. (Geschichtsunterricht erforschen Bd. 5, Schwalbach/Ts. 2016) 205-228.

Fritz *Bauer*, Bernadette *Hauer*, Max *Neuhofer*, Österreich im PISA-Schock? In: WISO 28,1 (2005) 110-137.

Jürgen *Baumert*, Petra *Stanat*, Anke *Demmrich*, PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Jürgen Baumert, Eckhart Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Opladen 2001) 15-65.

Ursula A. J. *Becher*,⁵ Schulbuch. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2010) 45-68.

Gertraud *Becker*, Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Horst A. Schallenberg (Hg.), Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Bd. 1 (Pädagogische Informationen – Provokative Impulse, Ratingen 1973)13-21.

Klaus *Bergmann*,³ Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens (Schwalbach/Ts. 2012).

Anja *Besand*, Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach/Ts. 2011) 133-147.

BIFIE, PISA 2000 (BIFIE steht für Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung) (online unter: <https://www.bifie.at/pisa2000/> Aufruf am 5.11.2018)

Benjamin S. *Bloom* (Hg.) et al., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. (Weinheim und Basel, 1972).

Werner *Blum*, Christina *Drüke-Noe*, Ralph *Hartung*, Olaf *Koller* (Hg.), Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen (Berlin 2006).

Bodo von *Borries*, Historische Kenntnisse – historische Kategorien – historische Kompetenzen? In: Christoph Kühberger (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. (Schwalbach/Ts. 2012) 9-32.

Dominik *Bozkurt*, Gertrude *Brinek*, Martin *Retzl*, PISA in Österreich. Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In: Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek, Martin Retzl (Hg.), PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie 6, Wien/Berlin 2007) 321-363.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschule, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden. In: BGBl. II. 18. Mai 2016, Nr. 113,

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html (Aufruf: 15.11.2018).

Ralf *Dahrendorf*, Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 8 (1956) 540-568.

Klaus *Edel*, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht.

Online unter: <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (Aufruf: 17.01.2019)

Eckhardt *Fuchs* (Hg.), Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. In: Eckert. Expertise. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung Bd. 4 (Göttingen 2014).

Werner *Früh*, Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis (München 2017).

Susanne *Grindel*, Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich. In: Geschichte und Gesellschaft Nr. 38 (2012) 272-303.

Hilke *Günther-Arndt*,⁷ Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Hilke *Günther-Arndt*/Meik *Zülsdorf-Kersting* (Hg.), Geschichtsdidaktik. (Berlin 2014) 24-49.

Hilke *Günther-Arndt*,⁷ Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Hilke *Günther-Arndt*/Meik *Zülsdorf-Kersting* (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch (Berlin 2018) 158-204.

Günter *Haider*, Einleitung. In: Günter *Haider*, Claudia *Reiter* (Hg.), Pisa 2000. Nationaler Bericht (Beiträge zur vergleichenden Schulbuchforschung – Band 3, Salzburg 2001).

Günter *Haider*, Claudia *Reiter* (Hg.), PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Ergebnisse im Überblick (Graz 2004).

Günter *Haider*, Claudia *Reiter* (Hg.), PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht (Graz 2004).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016).

Peter *Henkenborg*, Wissen in der politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach/Ts. 2011) 111-133.

Steven *Hodge*, The origins of competency-based training. In: Australian Journal of Adult Learning 72,2 (Juli 2007) 179-209.

Reinhard *Krammer*, Historische Kompetenzen erwerben – durch das Arbeiten mit Bildern? In: Reinhard *Krammer*, Heinrich *Ammerer* (Hg.), Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben (Neuried 2006) 21-37.

Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Nr. 29 (2008) 5-15.

Christoph *Kühberger*, Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung. (Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008) 69-74.

Christoph *Kühberger*, Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.), Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. (Informationen zur Politischen Bildung Bd. 30, Innsbruck/Bozen/Wien 2009) 52-57.

Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1/2011.

Christoph *Kühberger*, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: BMBF, Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildungen. (Wien 2011).

Christoph *Kühberger*, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Christoph Kühberger (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. (Schwalbach/Ts. 2012) 33-74.

Christoph *Kühberger*,³ Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 2 (Innsbruck 2015).

Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer*, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2008).

Christoph *Kühberger*, Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Forum Politische Bildung. (Hg.), Politisches Handeln im demokratischen System Österreichs. (Informationen zur Politischen Bildung Bd. 38, Wien 2016) 20-30.

Birgit *Lang*, Die OECD/PISA-Studie, In: Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.), Pisa 2000. Nationaler Bericht (Beiträge zur vergleichenden Schulbuchforschung – Band 3, Salzburg 2001) 12-37.

Birgit *Lang*, Christina *Wallner-Paschon*, Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.), Pisa 2000. Nationaler Bericht (Beiträge zur vergleichenden Schulbuchforschung – Band 3, Salzburg 2001) 38-66.

Dirk *Lange*, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach/Ts. 2011) 95-111.

Philipp Mayring,¹¹ Qualitative Inhaltsanalyse (Weinheim, Basel 2010).

Dieter Mertens, Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 36-43.

Erich Neuwirth, PISA 2000. Sample Weight Problems in Austria. In: OECD Education Working Papers No. 5 (Paris 2006).

Richard Olechowski, Schulbuchforschung. In: Richard Olechowski (Hg.), Schule – Wissenschaft – Politik Bd. 10 (Frankfurt am Main 1995)

Bettina Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. (Dissertation, Wien 2017).

Hans-Jürgen Pandel, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2010).

Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. (Schwalbach/Ts. 2013).

Hans-Jürgen Pandel,³ Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. In: Michele Barricelli, Peter Gautschi, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts. 2014).

Friedrich H. Plank, Begleitschreiben, Oktober 2001. In: Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.), Pisa 2000. Nationaler Bericht (Beiträge zur vergleichenden Schulbuchforschung – Band 3, Salzburg 2001).

Marie Popp, Viel Lärm um Pisa: Eine qualitative-vergleichende Presseanalyse zu den Reaktionen auf die PISA-Studie in Deutschland, Österreich, Spanien und Mexiko, TranState working papers, Nr. 134 (Bremen 2010).

Die Presse, Pisa-Studie. Österreichs Schule nur noch „Mittelmaß“, In: Die Presse vom 25.11.2004.

Profil, Bildung: Der Sputnik-Schock. Ergebnis des PISA-Tests dramatischer als befürchtet. In: Profil vom 04.12.2004 (online unter: <https://www.profil.at/home/bildung-der-sputnik-schock-ergebnis-pisa-tests-99609> (Aufruf am 08.11.2018)).

Joachim Rohlfes,³ Geschichte und ihre Didaktik (Göttingen 2005).

Wolfgang Sander³, Politik entdecken-Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. In: Reihe Politik und Bildung Bd. 50 (Schwalbach/Ts. 2008).

Wolfgang Sander, Basiskonzepte als Element von Sachkompetenz im österreichischen Kompetenzmodell. In: Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien 2009) 13-14.

Wolfgang *Sander*, Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Reihe Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach/Ts. 2011) 9-27.

Heinz Dieter *Schmid*, Verfahrensweisen im Geschichtsunterricht. In: Joachim Rohlfes, Karl-Ernst Jeismann (Hg.), Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. (Stuttgart 1974).

Arthur *Schneeberger*, Bernd *Kastenhuber*, Relevanz von PISA-2000 für die bildungspolitische Diskussion in Österreich. Daten und Argumente zum internationalen Vergleich der Schülerleistungen aus Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. In: ibw-Reihe Bildung und Wirtschaft Nr. 21 (Wien, Oktober 2002). (ibw steht für Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft).

Bernd *Schönemann*, Holger *Thünemann*, Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis (Schwalbach/Ts. 2010).

Bernd *Schönemann*, Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. In: Hilke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Geschichtsdidaktik. (Berlin 2014/2018) 50-66.

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo von *Borries*, Reinhard *Krammer*, Sibylla *Leutner-Ramme*, Sylvia *Mebus*, Alexander *Schöner*, Béatrice *Ziegler*, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. Bd. 1 (Neuried 2006).

Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen-Entwicklung – Förderung Bd. 2, 2007) 155-194.

Schulunterrichtsgesetz §14, Abs.1, 2, 5

Online:<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Aufruf am: 22.02.2019).

Der Standard, VP-Politiker Schnider für radikale Reform. In: Der Standard vom 10.12.2004 (online unter: https://derstandard.at/1887831/VP-Politiker-Schnider-fuer-radikale-Reform?ti=u_3Sqq8PIUZkdrhkKseTlkwgnWFyRvz6X9aA7wqAZjM0DoOJKOBokwJU8WCzloyaeIt1ZMfuy1grvnl-38XFoJVOASu-tcqxlJztlxANCx-Xt4PmbMFuTnlTGcYFsU47fmgoVGVEFCDD7zbHJOhrXFglh8.&at= (Aufruf am: 08.11.2018)

Hugo *Staudinger*, Überlegungen eines Autors zu einem Unterrichtswerk (Geschichte). In: Horst Schallenberger (Hg.), Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse, Bd. 3 (Ratingen 1973).

Ulrich *Trautwein*, Christiane *Bertram*, Bodo von *Borries*, Nicola *Brauch*, Matthias *Hirsch*, Kathrin *Klausmeier*, Andreas *Körber*, Christoph *Kühberger*, Johannes *Meyer-Hamme*, Martin *Merkt*, Herbert *Neureiter*, Stephan *Schwan*, Waltraud *Schreiber*, Wolfgang *Wagner*, Monika *Waldis*, Michael *Werner*, Béatrice *Ziegler*, Andreas *Zuckowski*, Kompetenzen historischen

Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH, Münster 2017).

Martina *Tschirner*, Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 96 (2003), 34-38.

Michael *Uljens*, The Hidden Curriculum of PISA – The Promotion of Neo-Liberal Policy by Educational Assessment. In: Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek, Martin Retzl (Hg.), PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie 6, Wien/Berlin 2007) 295-304.

Barbara *Völkel*, Immer mehr desselben? Einladung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem chronologischen Geschichtsunterricht. In: GWU Nr. 63 (2011) 353-362. (GWU steht für Geschichte in Wissenschaft und Unterricht)

Peter *Weinbrenner*, Grundlagen und Methoden sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Peter Fritzsche (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 75 (Frankfurt/Main 1992) 33-54.

Peter *Weinbrenner*, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Richard Olechowski (Hg.), Schulbuchforschung. (Frankfurt am Main 1995) 21-45.

Franz Emanuel *Weinert*, Konzepte der Kompetenz. (Paris 1999).

Franz Emanuel *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.), Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim/Basel 2001) zit. nach: Christoph *Kühberger*³, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 2 (Innsbruck 2015).

Werner *Wiater*, Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Bad Heilbronn 2003).

Christian *Wiesner*, Claudia *Schreiner*, Simone *Brait* und Katrin *Pacher*, Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. (Salzburg 2017). In: BIFIE, online unter: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/> (Aufruf: 17.12.2018).

Gisela *Wiesner*, Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. (Weinheim/München 2005).

Beatrice *Ziegler*, Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen. In: Christoph *Kühberger* (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. (Schwalbach/Ts. 2012) 135-152.

8.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Philipp Mayring, 62 (2015).....	49
Abbildung 2: Umfang der einzelnen Kapitel mit Fokus auf das Untersuchungskapitel.....	96

8.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Basiskonzepte nach Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (o.O. o.J.) 11-13. Erstellt von Kristina Zemanek.....	33
Tabelle 2: Ausgewählte Geschichtsschulbücher für die Analyse	51
Tabelle 3: Kapitel des Schulbuchs "Netzwerk Geschichte @ Politik 3"	56
Tabelle 4: Kapitel des Schulbuchs "Meine Geschichte 3"	64
Tabelle 5: Kapitel des Schulbuchs „Zeitbilder 3“ (2013)	70
Tabelle 6: Kapitel des Schulbuchs „Zeitbilder 3“ (2018)	76
Tabelle 7: Kapitel des Schulbuchs „Geschichte für alle 3. Klasse“	83
Tabelle 8: Kapitel des Schulbuchs „Geschichte für alle 3 Modular“	89
Tabelle 9: Frequenzanalyse - Anzahl des bildlichen und schriftlichen Materials im untersuchten Kapitel	94
Tabelle 10: Anzahl der Aktualitätsbezüge im untersuchten Kapitel	95
Tabelle 11: Kompetenzorientierung anhand der Arbeitsaufträge im untersuchten Kapitel in den Schulbüchern.....	97
Tabelle 12: Kompetenzorientierung ohne Arbeitsaufträge im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“	98
Tabelle 13: Eingebundene Basiskonzepte im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“	99
Tabelle 14: Inhaltliche Darstellung und Auffälligkeiten im Untersuchungsgebiet „Revolutionen 1848/1849“	100

9 Abstract

In den letzten etwa zwanzig Jahren führten die Veröffentlichungen der Ergebnisse der PISA-Studie in Österreich zu Lehrplanänderungen. Im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wurden die Schulbücher teilweise auf den Kopf gestellt und durch die sogenannte Kompetenzorientierung auch eine neue Art des Überprüfens von Gelerntem umgesetzt. Dazu wurden Basiskonzepte eingeführt, die vor allem eine Strukturierung von Wissen ermöglichen sollen. Die vorliegende Arbeit ermittelt durch eine Mischung aus qualitativer Inhaltsanalyse und Frequenzanalyse, welche Aspekte in ausgewählten Schulbüchern der siebten Schulstufe aufgrund der modularen (Neu-)Gestaltung in Österreich verstärkt behandelt werden und welche an Bedeutung verlieren.

Die Analyse bestätigte die Arbeitsthese in unterschiedlichem Ausmaß. Basiskonzepte werden zumindest größtenteils auf eigenen Seiten behandelt, wodurch weniger Raum für reine Inhaltsseiten bleibt. Die neuen Schulbücher weisen eine klare thematische Orientierung auf, allerdings dominiert Ereignisgeschichte nach wie vor. Die stärkste Veränderung zeigt sich im Bereich der Kompetenzorientierung. Diese ist mittlerweile sowohl in Arbeitsaufträgen als auch im Methodentraining klar zu erkennen. Aktualitätsbezüge nahmen auch zu, allerdings ist hier die Veränderung nicht so nachdrücklich.