



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Veränderung der fachdidaktischen Konzeption von
Schulbüchern nach dem PISA-Schock“

verfasst von / submitted by

Sascha Schatz

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

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

A 190 456 313

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

UA 190 456 313 Lehramtsstudium Unterrichtsfach
Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichtsfach
Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christian Matzka

Vorwort

Diese Diplomarbeit ist der Abschluss meines Studiums an der Universität Wien. Auch wenn ich es nicht ausschließen kann, für ein Doktorat wieder diese Bildungseinrichtung aufzusuchen, so bin ich froh diesen Abschnitt gemeistert zu haben. Lange Vorlesungen und straffe Seminare waren der Schlüssel zum Erfolg dieser Arbeit und ich möchte mich in aller Form bei den Professoren und Professorinnen der Universität bedanken, die mich auf diesem Wege begleitet haben.

Einen herzlichen Dank möchte ich meinem Diplombetreuer Christian Matzka aussprechen, da er mich mit den Seminaren inspiriert und mit mir ein Thema für diese Arbeit gefunden hat. Auch die Besprechungen im Zuge der Diplomarbeit waren immer wieder gewinnbringend und brachten mich weiter zum Nachdenken.

Herzlichsten Dank auch an Frau Gabriele Trimmel, welche die ehrenvolle Arbeit hatte und sich freiwillig dazu bereit erklärte meine Diplomarbeit Korrektur zu lesen. Ich weiß, in manchen Abschnitten war dies kein leichtes Unterfangen. Vielen Dank für deine Unterstützung.

Meiner Familie gebührt besonderer Dank. Sie war immer und in jeder Situation mit der richtigen Motivation zu Stelle und hat mir über Jahre hinweg den Rücken freigehalten. Meinem Onkel und meiner Mutter möchte ich besonders danken, da sie in jeder Situation zu stelle waren und eingesprungen sind, wenn meine Motivation in einem Tief war.

Diese Arbeit widme ich meinem verstorbenen Großvater, der stets darauf bedacht war, meine Fort- und Weiterbildung nicht enden zu lassen, um das Beste aus mir heraus zu holen. Du warst immer auf meiner Seite und hast mich bei allem unterstützt. Dafür danke ich dir von ganzem Herzen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	PISA Debatte.....	3
2.1.	Was ist PISA?	3
2.2.	Die Arbeit und die Ziele von PISA.....	5
2.3.	Was wird international untersucht?	6
2.4.	Die Testgröße und Auswahlverfahren der Schüler und Schülerinnen	8
2.5.	Wie wurde die Erhebung durchgeführt?.....	9
2.6.	Was liefert PISA mit den Studien.....	9
2.7.	Internationale Testkonzeption	10
3.	Die Einteilung in Kompetenzstufen nach PISA	10
3.1.	Was versteht PISA unter Lesekompetenz?	11
3.2.	Was versteht PISA unter mathematischer Grundbildung?	11
3.3.	Was versteht PISA unter naturwissenschaftlicher Grundbildung?	12
3.4.	Wie wurden die PISA-Tests für diese drei Bereiche entwickelt?	12
4.	Die Wende nach PISA	13
5.	Begriffserklärung des Wortes „Kompetenz“	16
5.1.	Herkunft.....	16
5.2.	Der „Kompetenzbegriff“ in der heutigen Zeit.	17
5.3.	Veränderungen durch den Sputnik-Schock.....	17
5.4.	Der „Kompetenzbegriff“ in der Fachdidaktik nach dem PISA-Schock.....	18
6.	Exkurs Geschichtsbewusstsein	21
6.1.	Temporalbewusstsein	22
6.2.	Wirklichkeitsbewusstsein	22
6.3.	Wandelbewusstsein	22
6.4.	Identitätsbewusstsein	23
6.5.	Politisches Bewusstsein.....	23
6.6.	Ökonomisches Bewusstsein	24
6.7.	Moralisches Bewusstsein	24
6.8.	Individuelles Bewusstsein.....	24
6.9.	Geschichtsbewusstsein in der Unterrichtsplanung.....	25
7.	Die Kompetenzmodelle rund um den Pisa-Schock	26
7.1.	Das FUER-Modell.....	26
7.1.1.	Historische Fragekompetenzen:.....	27
7.1.2.	Historische Methodenkompetenzen:.....	27
7.1.3.	Historische Orientierungskompetenzen:	27

7.1.4.	Historische Sachkompetenz:	27
7.1.5.	Kompetenztabelle der Gruppe „FUER“	28
7.2.	Peter Gautschis Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“	29
7.2.1.	Kompetenztabelle des Modells „Guter Geschichtsunterricht“	31
7.3.	Kompetenzmodell des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer (VDG):	33
7.3.1.	Sachkompetenz:	34
7.3.2.	Deutungs- und Reflexionskompetenz:	34
7.3.3.	Methoden und Medienkompetenz:	34
7.4.	Kompetenzmodell nach Hans-Jürgen Pandel:.....	36
7.5.	Kritik von Pandel am damaligen Unterricht:	40
8.	Umlegung auf das österreichische Schulsystem	41
8.1.	Modell im Lehrplan	41
8.2.	Kompetenzen der historischen Bildung	41
8.3.	Kompetenzen der Politischen Bildung	42
8.4.	Das Operatoren-System	44
8.5.	Was sind Operatoren?.....	44
8.5.1.	Anforderungsbereich I: Reproduktion.....	45
8.5.2.	Anforderungsbereich II Reorganisation und Transfer	46
8.5.3.	Anforderungsbereich III: Reflexion und Problemlösung	47
9.	Schulbuchanalyse	49
9.1.	Problemstellung	49
9.1.1.	These 1:	49
9.1.2.	These 2:	49
9.2.	Forschungsdesign:	50
9.2.1.	Forschungsmethode:.....	51
9.3.	Die Samples:	52
10.	Schulbuchprofile:.....	54
11.	Analyse der Schulbücher	65
11.1.	Schulbuchreihe 1, Zeitbilder 4.....	65
11.2.	Schulbuchreihe 2, einst und heute.....	72
11.3.	Schulbuchreihe 3, Netzwerk Geschichte @ Politik	75
12.	Auswertung der Schulbücher	90
12.1.	Schulbuchreihe 1, Zeitbilder 4.....	90
12.1.1.	Zeitbilder 4 1998.....	90
12.1.2.	Zeitbilder 4 2007.....	91
12.1.3.	Zeitbilder 4 2014.....	91

12.2.	Interner Vergleich der Schulbuchreihe Zeitbilder 4	92
12.3.	Schulbuchreihe 2 Einst und Heute	93
12.3.1.	Einst und heute 1998.....	93
12.3.2.	Einst und heute 2003.....	94
12.4.	Interner Vergleich der Schulbuchreihe einst und heute 4	94
12.5.	Schulbuchreihe 3: Netzwerk Geschichte @ Politik	96
12.5.1.	Netzwerk Geschichte 4 2008.....	96
12.5.2.	Netzwerk Geschichte 2012.....	96
12.6.	Interner Vergleich der Schulbuchreihe Netzwerk Geschichte 4	97
13.	Zusammenführung der Ergebnisse.....	99
14.	Schlussfolgerung.....	100
15.	Abbildungsverzeichnis	102
16.	Literaturverzeichnis	103
	Abstrakt	106

1. Einleitung

Was hat Pisa in Sachen Kompetenzorientierung beim österreichischen Bildungssystem verändert? Schon seit längerer Zeit ist unser Bildungssystem im Wandel, es wird immer von einem Paradigmenwechsel gesprochen. Dieser Paradigmenwechsel betrifft jedes Unterrichtsfach und jegliche Arbeit im Klassenzimmer. Der ganze Unterricht sollte sich verändern. Der Frontalunterricht, der teilweise immer noch im Klassenzimmer vorherrschend ist, sollte durchbrochen werden und in Richtung des gemeinsamen Gestaltens gehen. Von der Verwendung neuer Medien bis hin zu modernen kompetenzorientierten Schulbüchern, die den Unterricht lebhaft und interessant für die Schüler und Schülerinnen machen, sollen den statischen Frontalunterricht beenden.

Neune kompetenzorientierte Schulbücher sind aber nicht an jeder Ecke zu finden und wer bestimmt ob ein Schulbuch diese Anforderungen erfüllt? Die Schulbuchforschung ist ein riesiges Forschungsgebiet und beschäftigt die Fachdidaktik schon seit Beginn der Schulbücher selbst.

Im Fokus dieser Diplomarbeit steht somit das Schulbuch und seine Veränderung nach dem PISA-Schock mit dem Titel der Arbeit „Die Veränderung der fachdidaktischen Konzeption von Schulbüchern nach dem PISA-Schock“.

Um dieses Thema bearbeiten zu können möchte ich in dem ersten Kapitel dieser Arbeit einen Einblick in das System PISA geben, damit verstanden wird, welche Herausforderungen und Veränderungen hinsichtlich der geforderten Kompetenzorientierung auftreten. Auch das österreichische Bildungssystem hat sich einer Veränderung unterzogen und definierte den Kompetenzbegriff. Verschiedenste Autoren und Fachdidaktiker versuchten den Kompetenzbegriff für sich zu interpretieren und ein Kompetenzmodell zu erstellen. Diese verschiedenen Modelle werden im zweiten Kapitel vorgestellt.

Kernstück der Arbeit ist eine Qualitative und Quantitative Analyse ausgewählter Schulbücher, die folgende Fragen beantworten sollte:

These1: Die Arbeitsaufgaben und Schwerpunkte haben sich nach dem PISA-Schock in den zu untersuchenden Schulbüchern hinsichtlich der Kompetenzorientierung verändert.

- Leitfrage 1: Welche Veränderungen werden durch die Autoren in ihren Schulbüchern vorgenommen?
- Leitfrage 2: Wurden die Arbeitsaufgaben in den Schulbuchreihen überarbeitet, um den verlangten Standard der Kompetenzorientierung gerecht zu werden?

Die These geht davon aus, dass der PISA-Schock die Autoren von Schulbüchern veranlasst hat, Inhalte und Design ansprechender und attraktiver zu gestalten. Veränderungen, die den historischen Denkprozess der Schüler und Schülerinnen aktivieren und diesen in die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen einbetten. Ausgehend von der Annahme, dass sich die Schulbücher verändert haben, werden aber nicht nur die Schulbücher desselben Autorenteam und Verlages analysiert, sondern auch ein Vergleich schulbuchübergreifend durchgeführt.

These 2: Die Arbeitsaufgaben unterscheiden sich deutlich innerhalb derselben Schulbuchreihe, da der PISA-Schock ein Umdenken ausgelöst hat.

- Leitfrage 3: Auf welche Kompetenzen legt das jeweilige Autorenteam in seinem Schulgeschichtsbuch wert und wie wurden diese umgesetzt?
- Leitfrage 4: Lassen sich aus der Beantwortung der ersten Fragen Tendenzen und/oder Veränderungen hinsichtlich der Kompetenzorientierung in den Schulbüchern ablesen? Können die jeweiligen Schulgeschichtsbücher als mehr oder weniger kompetenzorientiert bezeichnet werden?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein Kapitel in allen zu untersuchenden Schulbüchern festgelegt. Dabei wurde beachtet, dass jedes dieser Schulbücher dieses Kapitel vorweisen kann, um auch einen Vergleich Schulbuchübergreifend herstellen zu können. Die Arbeitsaufgaben der Schulbücher werden analysiert und herausgearbeitet. Da sich die Kompetenzorientierung an einem Operatoren-System bestimmen lässt, welches ebenfalls vorgestellt wird, werden wir am Ende der Analyse und dieser Arbeit in der Lage sein die ausgewählten Schulbücher und deren Arbeitsaufgaben als mehr oder weniger kompetenzorientiert bezeichnen zu können.

Ich möchte allerdings betonen, dass die Analyse festgelegten Parametern unterliegt und von mir interpretiert wird und somit jedem Leser und jeder Leserin dieser Arbeit es offen liegt sich seine/ ihre eigene Meinung über diese Ergebnisse zu bilden.

2. PISA Debatte

Durch den Schock in der österreichischen Bevölkerung rund um die PISA Ergebnisse aus dem Jahr 2000 kam es in Österreich und Deutschland zu einem Umdenken in der Bildungspolitik. Die alten Strukturen wurden von PISA als überholt dargestellt, was auch die Ergebnisse im internationalen Vergleich zeigten. Die darauffolgenden Änderungen seitens der Bildungspolitik, wurden erst durch den PISA-Schock ins Rollen gebracht. Darauf Bezug nehmend, möchte ich in meiner Arbeit zuerst erklären was PISA eigentlich ist und herausfinden, ob und wie die Veränderungen in unserem Schulsystem Fuß gefasst haben.

2.1. Was ist PISA?

Die PISA Studie, Programme for International Student Assessment, ist eine von der OECD international durchgeführte Schulleistungsstudie. Sie ist die umfangreichste je vorgenommene Leistungsstudie mit internationalem Vergleich. Die OECD, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, sammelt und vergleicht die Daten über die einzelnen Bildungssysteme und stellt diese anschließend zur Verfügung. Aufgrund dieser Daten wurde PISA möglich gemacht und durch die Entwicklung eines speziellen Testmusters konnten nun die teilnehmenden Länder beim Testverfahren untersucht werden¹. PISA liefert zu jeder Studie eigene Interpretationen der Daten, was nicht zwangsläufig als korrekt verstanden werden sollte. Manche Länder arbeiten bei der Auswertung getrennt von PISA, so wie das deutsche PISA- Konsortium, welches sich die Testergebnisse schicken lässt. Diese werden dann selbst auf Landesebene ausgewertet und mit den Ergebnissen von PISA verglichen².

Die PISA Tests waren aber keineswegs die ersten Versuche die Bildungssysteme zu vergleichen. Die ersten Ideen für eine allgemeine berufliche Bildung entstanden in den 1960iger Jahren und war von großem Interesse für die Industriestaaten. Die Realisierung basiert aber auf einer wesentlich älteren Tradition, die 1958 mit der Gründung der IEA, kurz für International Association for the Evaluation of

¹ Jürgen Baumert, Petra Stanat, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Klaus Tillmann, Manfred Weiß, PISA 2000. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Klaus Tillmann, Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000. Die Studie im Überblick (Berlin 2002) 1-32, 2.

² Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Petra Stanat, Klaus Tillmann, Manfred Weiß, PISA 2000. Untersuchungsgegenstand und Durchführung von PISA. In: Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Petra Stanat, Klaus Tillmann, Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde (Berlin 2001) 4 -11, 5.

Educational Achievement, als eine wissenschaftliche Institution begann³. Die IEA verfolgte das Ziel, die damals qualitativ vergleichenden Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft durch empirische zu ergänzen, um eine international einheitliche Messung zu ermöglichen. In den 1950er Jahren gab es Bestrebungen der OECD-Mitgliedsstaaten, Daten aus den verschiedenen Bildungssystemen zusammenzutragen. Grund für dieses politische Engagement waren rein wirtschaftliche Interessen der aufstrebenden Industrienationen. Dieses Vorhaben sollte für die Zukunft hochwertige Arbeitskräfte mit qualifizierter Ausbildung sicherstellen⁴. Neben den wirtschaftlichen Interessen gab es auch gesellschaftspolitische Beweggründe, wie die Bildungsgerechtigkeit, was auch heute noch brisant ist. Ende des 20. Jahrhunderts hat die OECD ihr Indikatoren-Programm zur Kompetenzmessung erweitert. Durch die Teilnahme Deutschlands und Österreichs ab dem Jahr 2000 mit einem Rhythmus von drei Jahren sollte eine regelmäßige Überprüfung auch im deutschsprachigen Raum ermöglicht werden. Internationale Schulleistungsstudien wie etwa PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und TIMMS (Third International Mathematics and Science Study) spielten eine zentrale Rolle für die Ergänzung der Informationen, die auch aus PISA gewonnen werden und gehen als Indikatoren in eine gemeinsame Berichterstattung über die Leistungsfähigkeit der Schulen⁵.

So starteten die OECD-Staaten einen Forschungszweig, welcher PISA genannt wurde, Programme for International Student Assessment.⁶ Mit dem Start von PISA, sollten die Schulsysteme in den OECD-Ländern verglichen werden. Die daraus gewonnenen Informationen richten sich an die Bildungspolitik und schaffen so vergleichbare Datensätze aller Länder. Die Offenlegung der Testergebnisse waren der Anlass für große Bildungsreformen in den OECD-Ländern. Um die Vielfalt in den Bildungssystemen testen zu können, musste PISA neue vergleichbare Tests schaffen, denn das Abtesten von Lehrplaninhalten konnte schlecht verglichen werden, da jedes teilnehmende Land einen anderen Lehrplan für die Fächer hatte.⁷

So entstanden die Grundkompetenzen nach PISA. Das Testverfahren stütze sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten in lebensnahen Situationen, wie das Lesen, die Mathematik und die Naturwissenschaften. Diese standardisierte Leistungsmessung⁸, welche gemeinsam der OECD-Staaten entwickelt wurde,

³ Nina Jude, Eckard Klieme, The Programme for International Student Assessment (PISA). In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt (Münster/New York/München/Berlin 2010) 11-20, 11.

⁴ Jude et al., The Programme for International Student Assessment (PISA) 12.

⁵ Jude et al., The Programme for International Student Assessment (PISA) 13.

⁶ Fritz Bauer, Bernadette Hauer, Max Neuhofer, WISO, Österreich im PISA-Schock? In: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift 1 (Linz 2005) 110-133, 111.

⁷ Bauer et al., WISO, 111.

⁸ Birgit Lang, Was ist OECD/PISA. In: Günther Haider (Hg.), PISA 2000, Technischer Report, Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projektes, Beiträge zur vergleichenden Schulforschung-Band 3 (Innsbruck/Wien/München/Bozen 2001) 40-41, 41.

sollte im Jahr 2000 ihren Anfang haben. Die standardisierte Leistungsmessung wurde in 32 Staaten, mit je 4.500 bis 10.000 Schüler und Schülerinnen durchgeführt.⁹

2.2. Die Arbeit und die Ziele von PISA

PISA arbeitet eigenständig und hat die Aufgabe die wissenschaftliche Expertise aus allen teilnehmenden Staaten zu sammeln. Alle Entscheidungen werden im sogenannten BPC, Board of Participating Countries, der OECD getroffen. Die Abstimmung ist recht einfach, jeder Staat hat eine Stimme, welche nicht nach der Größe des Landes gewichtet ist. In den einzelnen Teilnehmerländern gibt es Projektmanager, die für die Umsetzung des Programmes eingesetzt werden. Die Verantwortung in Österreich hat sich seit PISA 2000 einige Male verändert. Heute ist das BIFI für die Umsetzung von PISA in Österreich verantwortlich¹⁰.

Mit der Durchführung der PISA Studie bekommen die OECD Länder ein regelmäßiges Update von der Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme, um sich ein Bild davon machen zu können, wie gut die Schule die Schüler und Schülerinnen auf die Zukunft und die auf sie wartenden Herausforderungen vorbereitet. Das Faktenwissen, so PISA, tritt hierbei zunehmend in den Hintergrund. Dieses spielt bei der Untersuchung keine maßgebliche Rolle. Vielmehr sollen die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen untersucht werden, welche sie zur Teilnahme am modernen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben befähigt¹¹. Um das festzustellen zu können wird ermittelt, ob diese Kompetenzen bereits erworben wurden. Weiters wird hinterfragt wie weit die Schüler und Schülerinnen auf dem Weg sind diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Um auch die Voraussetzungen aller teilnehmenden Länder beziehungsweise Schulen zu ermitteln, wird auch die Frage der sozialen Ungleichheit in den Fokus gestellt, um die Ursachen für die vorhandenen Ungleichheiten zu finden. Um eine möglichst breit aufgestellte Grundlage zu bekommen, werden verschiedene Aspekte schulischer und außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen analysiert.

Vor allem in den letzten Jahren hat PISA in Österreich und Deutschland sehr viel Aufsehen erregt, da wesentliche Informationen über anscheinend fehlende Kompetenzen in den grundlegenden Bereichen von SchülerInnen aufgezeigt wurden. Infolge dessen gab es im deutschsprachigen Raum ein sehr hohes politisches Engagement was die Bildungsstrategien anbelangt. Neben den anderen Schulleistungsstudien orientieren sich EntscheidungsträgerInnen vor allem an von PISA durchgeführten Studien. PISA war und ist heute noch ein wesentlicher Teil der staatlichen Bildungsinitiativen und hat so auch neue Zielsetzungen hervorgebracht. SchülerInnen sollen gegen

⁹ Baumert et al., PISA 2000, 17.

¹⁰ Baumert et al., PISA 2000, 16.

¹¹ Baumert et al., PISA 2000, 17.

Ende ihrer Pflichtschulzeit über grundlegende Kompetenzen verfügen. Diese Kompetenzprofile von Schülern und Schülerinnen sollen über die häusliche und schulische Umwelt Aufschluss geben, die mit den Kompetenzen in Zusammenhang stehen können. Durch Analyse sollen etwaige Veränderung aufgezeigt werden¹².

2.3. Was wird international untersucht?

Da die PISA-Testreihe in Zyklen aufgeteilt ist, ist sie ein längerfristiges Projekt. Die Zyklen umfassen drei Testreihen und Kompetenzprüfungen und werden im drei Jahres Rhythmus abgehalten.

Die durch PISA überprüften Kompetenzbereiche sind:

- Lesekompetenz (reading literacy),
- mathematische Grundbildung (mathematical literacy)
- naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy)

Diese drei Kompetenzen sollen miteinander verknüpft und ein Durchschnittswert ermittelt werden. Der wohl wichtigste Punkt ist die Lesekompetenz, welche auch als ein Teil der Grundbildung angesehen werden sollte. Auf dieser Kompetenz sind alle weiteren aufgebaut und essenziell für die persönliche Entwicklung des Wissens an sich¹³. Jedoch ist die Lesekompetenz in der jeweiligen zu unterrichteten Sprache Voraussetzung, um auf die anderen Bereiche überhaupt eingehen zu können. Die Lesekompetenz soll SchülerInnen dazu befähigen, geschriebene Texte zu verstehen, diese zu nutzen und darüber zu reflektieren. Das eigene Wissen soll erweitert und das individuelle Potential möglichst gut erreicht werden¹⁴.

Die mathematische Kompetenz wird als Fähigkeit gesehen, Gesetzmäßigkeiten und logische Muster zu erkennen und anzuwenden. Dabei ist vor allem die Logik wichtig. Die naturwissenschaftliche Kompetenz zielt auf die charakteristischen Eigenschaften ab, mit denen wir unsere heutige Welt zu

¹² Jude et al., The Programme for International Student Assessment (PISA), 12.

¹³ Nina Jude, Eckard Klieme, Pisa 2009, Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. In: Nina Jude, Eckard Klieme (Hg.), Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards, Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 59 (2013) 200-228, 201.

¹⁴ Jude et al., The Programme for International Student Assessment (PISA), 24.

verstehen versuchen, um naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, Phänomene zu beschreiben und Schlussfolgerungen abzuleiten¹⁵.

PISA ist der Ansicht, dass diese drei Kompetenzen jungen Menschen unterschiedliche Weltansichten erschließen und ihre Persönlichkeit entfalten lässt. Schüler und Schülerinnen müssen dort abgeholt werden wo sie stehen, wozu auch die Muttersprache zählt, weswegen diese eine große Rolle in der Bildung spielt¹⁶. Um Gesetzmäßigkeiten und Modelle zu verstehen, sollen Schüler und Schülerinnen an sie herangeführt werden. Dafür ist es wichtig von einfachen Aufgaben zu komplizierteren aufzubauen. Eine Hilfe dafür, so meint es PISA, ist ein Spiralcurriculum.

Im ersten Testverfahren im Jahr 2000, im ersten Zyklus, von PISA wurde für die Erhebung in den OECD-Staaten und anderen teilnehmenden Ländern die Lesekompetenz eruiert. Mit der Erhebung im Jahr 2003 erfolgte die Erhebung der mathematischen Grundbildung und im Jahr 2006 kam noch die naturwissenschaftliche Grundbildung hinzu¹⁷. Somit dauert ein PISA-Zyklus 9 Jahre und beginnt wieder mit der Lesekompetenz.

Die Tests werden in den jeweiligen Bereichen so angepasst, dass sie differenzierter und genauer untersucht werden können als die nicht zu prüfenden Bereiche. Die Gewichtung des Testaufbaus zu Haupt und Nebebereich beträgt gut zwei Drittel. Um auch fächerübergreifende Kompetenzen zu ermitteln wurde im Rahmen von PISA eine Schulleistungsstudie vorgenommen, die mit dem ersten Zyklus ihren Anfang nahm¹⁸. So wurden Voraussetzungen für selbständiges Lernen, Lernstrategien, Interessen und Konzepte der einzelnen Schüler und Schülerinnen in den Ländern eruiert. Im zweiten Schritt, im zweiten Zyklus, sollten die entstanden Probleme analysiert und Problemlösungsstrategien unter den OECD Ländern erhoben werden. Im dritten Zyklus sollten dann die Möglichkeiten diskutiert werden, wie die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten so genutzt werden können, dass Schüler und Schülerinnen in einer zunehmend digitalisierten Welt, den Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien untersuchen¹⁹. Für eine derartige Analyse musste weit aus dem Schultag herausgegriffen und die Testfragen so angepasst werden, dass sie auch das private Umfeld der Schüler und Schülerinnen erfragt.

PISA selbst misst nicht Bildung, sondern Kompetenzen. Mit dem Jahr 2009 begann ein neuer Erhebungszyklus, wobei nun die Schwerpunktergebnisse mit jenen vor 9 Jahren verglichen werden

¹⁵ Andreas Frey, Alois Heinze, Dorothea Mildner, Jan Hochwerber, Regine Asseburg, Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt (Münster/New York/München/Berlin 2010) 153-176, 155.

¹⁶ Jude et al., The Programme for International Student Assessment (PISA), 13.

¹⁷ Baumert et.al., PISA 2000, 3.

¹⁸ Baumert et.al., PISA 2000, 4.

¹⁹ Baumert et.al., PISA 2000, 5.

konnten²⁰. Ergänzende Fragebögen werden im Zuge der PISA – Studie an Schüler und Schülerinnen, Eltern und dem pädagogischen Personal ausgeteilt. Dadurch sollen schulische und außerschulische Lehr- und Lernumgebungen abgefragt werden sowie Gewohnheiten, die sich auf die Schule und das Lernen auswirken. Sie sollen Aussagen zu Rahmenbedingungen ermöglichen. Fragebögen an die Eltern sollen die Belastungen der Elternteile erheben, welche mit einem schulpflichtigen Kind einhergehen²¹.

Die PISA-Studie folgt mit ihrem Lesebegriff Erkenntnissen der neueren Gehirnforschung und des Konstruktivismus. Danach ist das Lesen als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufzufassen. Der Text wird bedeutsam in die Abhängigkeit vom Wissen, den Zielen und den Erwartungen des Lesers, der Leserin gesehen. Dadurch soll der Leser, die Leserin in einem Entdeckungsprozess die Bedeutung des Textes konstruieren. Dieser Entdeckungsprozess passiert vom Leser zum Text und wird als Top-Down-Prozess bezeichnet. Was der Leser, die Leserin entdeckt, findet er/sie im Text. Damit spielt sich der Leseprozess auch immer vom Text zum Leser, zur Leserin ab, was Bottom-UP-Prozess genannt wird²².

Für die Problemlösungsfähigkeiten eruierte Notwendigkeiten nach dem ersten Zyklus sind:

- Merkmale der sozialen Herkunft
- Aspekte der Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern,
- Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Lesen, sowie ihre privaten Lesegeohnheiten.
- Ausstattung der Schule (finanziell und personell)
- Größe der Schulklassen
- Größe der Lerngruppen
- Organisationsstrukturen des Unterrichts

2.4. Die Testgröße und Auswahlverfahren der Schüler und Schülerinnen

Im ersten Jahr der Testdurchführung von PISA nahmen 28 Länder der OECD-Staaten, erweitert mit Brasilien, Lettland, Liechtenstein und der Russischen Föderation, teil. Insgesamt waren es 180.000 Schüler und Schülerinnen mit einer Aufteilung zwischen 4.500 und 10.000 pro Land²³. Ausgewählt wurden die Schüler und Schülerinnen von der Internationale Projektleitung. Die Schulsysteme wurden nach zentralen Merkmalen unterteilt und auch länderspezifisch unterschieden. Innerhalb dieser

²⁰ Jude et al., The Programme for International Student Assessment (PISA),14.

²¹ Jude et al., The Programme for International Student Assessment (PISA),14.

²² Baumert et.al., PISA 2000, 20.

²³ Baumert et.al., PISA 2000, 17.

Selektierung wurden die Schulen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Auch die Probanden an den Schulen selbst wurden durch das Zufallsprinzip eruiert.

2.5. Wie wurde die Erhebung durchgeführt?

Da es nicht möglich war, die Tests zeitgleich in den Schulen durchzuführen, wurde ein Fenster von zwei Monaten festgelegt, in dem alle durchzuführenden Tests abgehalten werden sollten. Im Jahr 2000 wurden somit alle teilnehmenden Schulen von Mai bis Ende Juni dem PISA-Testverfahren unterzogen. Die Tests dauerten in etwa drei Stunden²⁴. Um auch die Qualität der Befragung zu gewähren, stellte PISA eine hohe Anforderung sich selbst. So stellte PISA sicher, dass jede Auswahl, sei es von den Schulen bis hin zu den Schülern und Schülerinnen, streng dokumentiert wurde. Auch jede Stichprobenziehung bei der Auswertung wurde vom PISA Konsortium überwacht und gekennzeichnet²⁵.

Um die Testungen in vergleichbaren Bedingungen abzuhalten, wurden während der Erhebung Kontrollen durchgeführt indem unabhängige Beobachter die Ereignisse während der Durchführung protokollierten. So wurde sichergestellt, dass es in keinem Land größere Abweichungen, also Störungen oder Beeinträchtigungen gab²⁶. Zur Kontrolle wurden am Ende die Testleiter und Testleiterinnen, und auch die Lehrkräfte hinsichtlich der Durchführung befragt. So konnten genügend Daten gesammelt werden, mit denen die Ergebnisse bestätigt werden konnten. Um aber die Stichproben repräsentativ zu halten, mussten mindestens 85% der gehaltenen Tests verwertbar sein²⁷.

2.6. Was liefert PISA mit den Studien

Mit den Auswertungen der einzelnen Tests, stellt PISA den teilnehmenden Staaten die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen zum Ende der Pflichtschulzeit in den drei Bereichen, Lesekompetenz (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy) naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) , sowie fachbezogen und fächerübergreifend dar.

²⁴ Baumert et.al., PISA 2000, 5.

²⁵ Baumert et.al., PISA 2000, 6.

²⁶ Claudia Reiter, Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. In: Günther Haider (Hg.), PISA 2000, Technischer Report, Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projektes, Beiträge zur vergleichenden Schulforschung–Band 3 (Innsbruck/Wien/München/Bozen 2001) 259- 284, 261.

²⁷ Reiter, Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle, 267.

Mit dieser von PISA durchgeführten Profilanalyse konnten Schwächen und Stärken der getesteten Schulsysteme erkannt, gefördert und behoben werden. Durch Zusatzfragen beim Testverfahren, erweitert PISA seine Datenbanken über die Wissensstände verschiedenster demographischer Untergruppen. Zudem werden durch das Abfragen des sozialen Hintergrundes der Schüler und Schülerinnen Zusammenhänge aufgezeigt, die dazu beitragen sollten, den Schulsystemen ihre Möglichkeiten zur Verbesserung aufzuzeigen und Ansätze zu Reduktion der Ungleichheit zu bieten²⁸.

2.7. Internationale Testkonzeption

In der Erklärung, was die Internationale Testkonzeption eigentlich abfragt, kamen zum ersten Mal Wortstellungen vor, welche dem uns heutigen Kompetenzbegriff ähnlich sind. Es soll untersucht werden ob die Schüler und Schülerinnen in der Lage sein, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in realen Lebenssituationen anwenden zu können, um Alltagsprobleme zu bewältigen. Es soll ein vertieftes Verständnis entstehen, welches die Prozesse des Kommunizierens und das kritische Beurteilen von Informationen erleichtert²⁹. Um festzustellen ob die Schüler und Schülerinnen diese Konzepte und das Wissen auf andere Situationen ableiten können, entstand in internationaler Zusammenarbeit von Experten und Expertinnen die Grundlage für die von PISA erstellten Textaufgaben³⁰.

Wie wir bereits wissen ist die Testreihe in drei Sequenzen, die einen Zyklus ergeben, aufgeteilt. Aber was verbirgt sich hinter den Bedeutungen der Lesekompetenz, der mathematischen Grundbildung und der naturwissenschaftlichen Grundbildung

3. Die Einteilung in Kompetenzstufen nach PISA

PISA unterscheidet innerhalb der drei zu testenden Bereiche fünf Kompetenzstufen. Diese Kompetenzstufen sollen Auskunft über die Fähigkeiten und Kenntnisse der getesteten Schüler und Schülerinnen geben. Können die Schüler- und Schülerinnen die Aufgaben, die nach

²⁸ Birgit Lang, Forschungsfragen und Organisation. In: Günther Haider (Hg.), PISA 2000, Technischer Report, Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projektes, Beiträge zur vergleichenden Schulforschung–Band 3 (Innsbruck/Wien/München/Bozen 2001) 40-51, 42.

²⁹ Deutsches PISA-Konsortium, Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung (Hg.), Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten (Berlin 2000), 12.

³⁰ Baumert et al., PISA 2000, 37.

Anforderungsmerkmalen gegliedert sind, lösen, so gelten die Schüler und Schülerinnen für PISA in diesem Bereich als kompetent.

So sollte ein Schüler oder eine Schülerin, die höchste Kompetenzstufe, V erreicht haben, sollte er oder sie in der Lage sein, sämtliche Informationen aus einem unbekanntem Text herauszufiltern, um die Aufgabe zu lösen. Auch die tief in den Text eingebetteten Informationen und indirekt genannten Komponenten der Fragestellung können erkannt und verarbeitet werden. Dies macht den Unterschied zu jenen Schülern und Schülerinnen der Elementarstufe aus, welche nur die Kompetenzstufe I nachweisen können. Hier wird verlangt die Informationen zur Lösung aus einer vertrauten Textart, welche nur wenig konkurrierende Informationen aufweist, zu finden³¹.

Anhand der Kompetenzstufen lassen sich die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Leistungsergebnisse qualitativ beschreiben.

3.1. Was versteht PISA unter Lesekompetenz?

PISA nennt hier erstmals den Kompetenzbegriff im Zusammenhang mit dem Lesen. Nach PISA ist das Lesen ein wesentliches Hilfsmittel, um persönliche Ziele erreichen zu können. Des Weiteren sieht PISA im Lesen den Grundstein der Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. So musste PISA Aufgaben entwickeln, die dies messen sollten. Für PISA war es wichtig herauszufinden, ob Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, die wichtigsten Informationen einem Text zu entnehmen und ob die dargestellten Inhalte interpretiert werden können. Der Begriff der Lesekompetenz geht somit über einfaches Lesen hinaus³².

3.2. Was versteht PISA unter mathematischer Grundbildung?

Für PISA ist auch der Begriff der mathematischen Grundbildung mehr als nur das Beherrschen der Grundrechnungsarten. PISA verlangt, dass die Schüler und Schülerinnen die mathematischen Werkzeuge einzusetzen lernen, sowie die Fähigkeit zu erwerben bestimmte Situationen in mathematische Modelle zu übertragen, mathematisch zu argumentieren und begründete Urteile auf

³¹ Baumert et al., PISA 2000, 8.

³² Baumert et al., PISA 2000, 7.

Basis der Mathematik abgeben. Sie sollen verstehen, dass die Mathematik ein wichtiges Element der Gesellschaft ist und täglich angewendet werden kann³³.

3.3. Was versteht PISA unter naturwissenschaftlicher Grundbildung?

Hierzu gehört ein Grundlegendes Basiswissen über die Konzepte der Natur. Über das Basiswissen hinaus führt das Prozesswissen, welches die Themen wie den Energieerhalt, die Anpassung oder den Zerfall beinhaltet. Die Schüler und Schülerinnen sollten die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen beherrschen und die Konzepte und ihr Prozesswissen zur Beurteilung der naturwissenschaftlichen und technischen Sachverhalte anzuwenden wissen. Dies beinhaltet die Fähigkeit, Fragen zu erkennen, die mit naturwissenschaftlichen Methoden untersucht, beobachtet und geschlussfolgert werden können. Das befähigt die Schüler und Schülerinnen, die Entscheidungen des menschlichen Handelns und deren Auswirkungen auf die natürliche Welt zu verstehen³⁴.

3.4. Wie wurden die PISA-Tests für diese drei Bereiche entwickelt?

Die Vorbereitungen für die PISA-Testreihen wurden bereits im Jahr 1998 gestartet. Auf der Basis der PISA-Rahmenkonzeption wurden auch die Testaufgaben in enger Zusammenarbeit zwischen den internationalen und den nationalen Expertengruppen entwickelt³⁵. Die erste Sammlung potenzieller Aufgaben enthielt Vorschläge der Teilnehmerstaaten, von professionellen Aufgabenentwicklern des internationalen Konsortiums entworfene Items sowie Material aus früheren Studien. Aus diesem Item-Pool wurde unter anderem anhand von Rückmeldungen durch Expertengruppen der Teilnehmerstaaten eine Vorauswahl getroffen, die in einer aufwändigen Prozedur in die Sprachen der Teilnehmerländer übersetzt wurde. Um festzustellen, welche Aufgaben für die Untersuchung geeignet waren, wurde im Frühjahr 1999 eine Stichprobentestung in allen Teilnehmerstaaten durchgeführt. Die Feldtestdaten wurden dann umfassenden Analysen unterzogen, um sicherzustellen, dass die einzelnen Aufgaben niemanden benachteiligen und ob ihre relative Schwierigkeit überhaupt International vergleichbar ist³⁶.

³³ Baumert et al., PISA 2000, 7.

³⁴ Baumert et al., PISA 2000, 7.

³⁵ Birgit Lang, Die Testinstrumente und Fragebögen. In: Günther Haider (Hg.), PISA 2000, Technischer Report, Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projektes, Beiträge zur vergleichenden Schulforschung–Band 3 (Innsbruck/Wien/München/Bozen 2001) 67-138, 85.

³⁶ Lang, Die Testinstrumente und Fragebögen, 92.

4. Die Wende nach PISA

Mit den Ergebnissen von PISA aus dem Jahr 2000, entfachte innerhalb der Bildungswissenschaft eine breit gefächerte Diskussion, und unser Bildungssystem begann sich zu verändern. Dies ist zu großen Teilen den Ergebnissen der PISA – Studie zu verdanken, welche medial stark negativ aufbereitet wurde und teilweise eine regelrechte Panik verursachte. Davon angetrieben, hat die Politik erstmals seit langer Zeit wieder größere Veränderungen beschlossen.

Die bisherige Unterrichtsform, welche sich auf Inhalte orientierte, wurde in Frage gestellt. Die Lernzielorientierung ist für uns nichts neues, sie kommt aus dem 20. Jahrhundert und wurde zudem immer wieder verändert. Die Basis des Ganzen stammt von Benjamin Bloom. Erstmals wurden die Lernziele in verschiedene Stufen und Niveaus unterteilt und diese einfacher anwenden zu können³⁷.

Es bestand der Drang nach einer Umstellung. Diese sollte weg von der im Mittelpunkt stehenden Inhaltsorientierung und zu einer Kompetenzorientierung im Unterricht führen. Man sprach das erste Mal von zu erwerbenden Teilkompetenzen. Diese wurden auch für die Unterrichtsfächer Geschichte/Sozialkunde und politischer Bildung benannt. Von nun an standen fachspezifische Inhalte im Vordergrund sowie das historische und politische Lernen.³⁸

Die Veränderungen von 2000 und 2003 wurden in diversen Publikationen veröffentlicht und erläutert, jedoch von der Öffentlichkeit recht unkritisch angenommen. Allerdings hatten Medien und Politik eine Reaktionsflut und eine neue Grundlage, diese Ergebnisse für sich zu nutzen. Österreich erreichte in der Lesekompetenz 507 Punkte. Das ist Platz 10 und punktemäßig über dem OECD – Durchschnitt von 500. In Mathematik wurden 515 Punkte erreicht, jedoch variierten die Ergebnisse je nach Schulsystem in Österreich. So waren die allgemeinen Pflichtschulen mit 438 Punkten abgeschlagen an letzter Stelle. Im Naturwissenschaftlichen Teil erreichten die österreichischen Schüler und Schülerinnen 519 Punkte und Rang 8. Im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen war Österreich im naturwissenschaftlichen am besten. Gesamt gesehen war Österreich 2000 auf Platz 10 von 27 Staaten. Im Jahr 2003 erreichte Österreich im Schwerpunkt Mathematik nur noch Rang 15 (506 Punkte), wobei die Ergebnisse wieder je nach Schulart stark variierten³⁹

³⁷ Benjamin Bloom, *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Weinheim/Basel ²1972).

³⁸ Christoph *Kühberger*, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (Innsbruck/Wien ³2015) 11.

³⁹ Dominik *Bozkurt*, Gertrude *Brinek*, Martin *Retzl*, *PISA in Österreich. Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen*. In: Stefan *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* Band 6 (2007) 321-363, 322.

Die Auswertung und Punktevergabe beruhten bei der PISA-Studie auf mathematische Modelle wo der Wert 500 die Mitte bildet. Von einem dänischen Statistiker entwickelt bekam das Auswertungsmodell auch seinen Namen und wird das Rasch-Modell genannt. Hauptsächlich wird dieses Modell in der Psychologie verwendet.⁴⁰ Nach der Veröffentlichung der Vergleichsergebnisse von 2000 und 2003 gab es heftige Reaktionen der Öffentlichkeit. Viele Meldungen richteten sich gegen den Bildungssektor, verlangten einheitliche Bildungsstandards und konkrete Bildungsziele. In Österreich hat dieses Entsetzen über das Ergebnis eine regelrechte Erklärungsflut ausgelöst, die auf unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten der PISA-Studie hinwies. Man wollte die schlechten Ergebnisse schlichtweg herunterspielen. Die PISA-Studie und das schlechte Abschneiden waren so medienpräsent, dass etwa drei Viertel der Bevölkerung darüber Bescheid wussten⁴¹.

Im Jahr 2000 wurden 36 Berichte in den großen österreichischen Tageszeitungen über PISA verfasst. Grundsätzlich waren diese positiv, Österreich sei gut dabei. Im Jahr 2003 stieg die Anzahl auf 231 Berichte, welche überwiegend schlecht ausfielen. In jedem fünften Bericht kamen Politiker und Politikerinnen zu Wort und nur in jedem zwölften Bericht wurden Experten und Expertinnen erwähnt, die sich zu den Ergebnissen äußerten. Es wurde mehr Wert auf die Meinung der Politik gelegt als auf jene der Wissenschaft. 2003 wurden insgesamt 156 Ursachen gefunden, die das schlechte Abschneiden untermauern sollten. In jedem zweiten Bericht wurde über mögliche Probleme bei der Testung spekuliert. Die Hauptverantwortlichen für die positiven Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2000 waren Lehrpersonen, Schule und Schulsystem sowie Politik. Interessanterweise sind die Hauptverantwortlichen für das schlechte Abschneiden drei Jahre später genau die gleichen⁴².

Der mediale Präsenz der PISA-Studie ist auch anhand der Presseaussendungen der APA zu erkennen. Es gab einen 500-prozentigen Anstieg von 2000 auf 2003⁴³. Politische Reaktionen in Österreich ließen nicht lange auf sich warten. Die SPÖ sah die guten Ergebnisse 2000 als ein Anzeichen ihrer guten Regierungspolitik in den 80ern und 90ern. Die Koalition ÖVP-FPÖ, die 2003 an der Spitze der Regierung standen, sahen das Problem der Ergebnisse von 2003 im differenzierten Schulsystem und deren Durchlässigkeit. Die Eltern und die Lehrpersonen schoben das Versagen dem Bundesministerium unter Gehrer und der verordneten Sparpolitik der amtierenden Regierung zu. Auch die Trennung und Selektion in starke und schwache Schulen weist auf ein unzureichendes System hin. Trotz der eindeutigen Verortung des Versagens aufgrund der Sparpolitik wurden von keiner Seite konstruktive Verbesserungsvorschläge gemacht. Fachliche und korrekte Interpretationen durch

⁴⁰ Hans *Irtel*, *Entscheidungs- und testtheoretische Grundlagen der Psychologischen Diagnostik* (Frankfurt am Main 1995), 71.

⁴¹ *Bozkurt*, et al., *PISA in Österreich*, 328.

⁴² *Bozkurt*, et al., *PISA in Österreich*, 328.

⁴³ *Bozkurt*, et al., *PISA in Österreich*, 333.

WissenschaftlerInnen sowie Schlussfolgerungen fehlten⁴⁴. Somit zeigte sich, dass alle Parteien, Verbände und Organisationen unterschiedlichste-, real nicht unmittelbar umsetzbare, Forderungen hatten, die sehr stark ideologisch und von den jeweiligen Interessensgruppen geprägt waren. Die häufigste Forderung aller Parteien im Jahr 2003 war die Umsetzung gemeinsamer Reformen, jedoch fanden sich keine Mehrheiten innerhalb der Interessensvertretungen.

Die mediale Präsenz von PISA und deren Ergebnissen brachten viel Verwirrung und Unsicherheit in die Bevölkerung und in das politische System Schule. PISA wurde nicht als Bildungsinitiative wahrgenommen, sondern als politischer Machtkampf, welcher irrtümliche Eindrücke entstehen ließ, da auf dieses Ergebnis nicht politisch reagiert wurde. Durch den politischen Machtkampf gingen sachliche Argumente und Grundlagen, die zum Versagen bei PISA 2003 geführt hatten, durch Ideologisierung und Überschätzung der Ergebnisse verloren. Um das Versagen im Jahr 2003 zu rechtfertigen, wurden Lehrpersonen und Politiker/Politikerinnen, aber auch das Schulsystem an sich Teile einer ideologisierten Diskussion. Um die Ergebnisse von 2000 und 2003 besser einordnen zu können, werden noch die Ergebnisse der Testung aus dem Jahr 2015 dargestellt. In Mathematik gab es 497 Punkte (OECD-Durchschnitt 490), in Naturwissenschaften 495 (Schnitt 493) und Lesen 485 (Durchschnitt 493)⁴⁵. Die Ränge haben sich ebenfalls verschlechtert: In Mathematik war der beste Rang, den ein/e Schüler/Schülerin erzielt hat Platz 14, der schlechteste Platz 22. In den Naturwissenschaften, wo auch der Schwerpunkt lag, lagen die Schüler und Schülerinnen zwischen Platz 18 und 24 und in Lesen zwischen 23 und 28. Es zeigt sich also insgesamt ein leichter Abfall in allen Disziplinen, sowohl in Österreich als auch im OECD-Durchschnitt. Dazu muss gesagt werden, dass sich immer mehr Länder den PISA-Test unterziehen und so die Schnittwerte nicht dieselben bleiben.

Die neue Kompetenzorientierung sollte nicht die alten Unterrichtsplanungen verwerfen, vielmehr sollte sie den Unterricht ergänzen. Mit den fachspezifischen Inhalten und der Logik von Kompetenzmodellen sollten die wichtigen Unterrichtsinhalte besser hervortreten, andere Inhalte traten dafür in den Hintergrund. So sollte auch das im Unterricht verwendete Material, wie zum Beispiel die Schulbücher, untersucht werden, ob diese noch der neuen Kompetenzorientierung folgen. In den folgenden Jahren nach Pisa wurden neue Schulbücher in Auftrag gegeben, welche diese Vorgabe der fachspezifischen Kompetenzorientierung umsetzen sollten.⁴⁶

⁴⁴ Bozkurt, et al., PISA in Österreich, 341.

⁴⁵ Bozkurt, et al., PISA in Österreich, 341.

⁴⁶ Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 12.

5. Begriffserklärung des Wortes „Kompetenz“

Das Wort und der Ausdruck „Kompetenz“, hat sich in den letzten Jahrhunderten stetig verändert. Aber erst seit des PISA-Schockes ist der Begriff in der Bildungsforschung in aller Munde. Sieht man sich an woher der Begriff stammt und was er ursprünglich zu bedeuten hatte, kann man die Geschichte des Wortes „Kompetenz“ gut herleiten. Im folgenden Kapitel werde ich versuchen den Begriff der Kompetenz näher zu erläutern. Des Weiteren soll der Begriff Kompetenz von Pisa abgeleitet und in den Kompetenzbegriff des Unterrichtsfaches gebracht werden.

5.1. Herkunft

Der Ursprung des Wortes „Kompetenz“ liegt im lateinischen und stammt von dem Wort „competere“ ab.⁴⁷ Was so viel wie zusammentreffen zutreffen bedeutet. Erst im 16 Jhd. wurde der Begriff in die deutsche Sprache integriert und wurde als das Recht auf Aufgaben, Einkünfte und Lebensunterhalt bezeichnet. Vom Stamm des Wortes hatte sich bis dato nicht viel verändert, aus „competere“ wurde also „competens“.⁴⁸ Bis ins 18 Jhd. hinein hat sich der Begriff weiterentwickelt. Galt man zu dieser Zeit als „kompetent“, war man zu etwas Bestimmtem befähigt oder zuständig, Diese Bedeutung findet sich heute teilweise wieder.⁴⁹

Unser Verständnis über „Kompetenz“ verlangt die Fähigkeit Probleme zu lösen, ganz gleich in welchen Lebensbereich. Es ist immer ein Zusammenspiel aus mehreren Faktoren, die eine Kompetenz bilden, so ist auch die Auffassung von PISA. Ganz gleich ob es sich um ein soziales, organisches, zwischenmenschliches oder wissenschaftliches Problem handelt. Versucht man eine Fragestellung oder ein Problem zu lösen, gibt es meistens eine erwartete Antwort oder ein erwartetes Ergebnis. Tritt dies ein, gilt jemand, der die Lösung erzielt hat, als kompetent. Ist dies nicht der Fall, gilt diese Person als inkompetent. Im 19 Jhd. sah man die „Kompetenz“ als Fähigkeit des Seins an. Mit dieser Fähigkeit war man in der Lage Probleme zu lösen und dies in Alltag und Lebenssituationen umzusetzen. So kann man davon ausgehen, dass die Spezialisierungen einzelner Leute so vorangetrieben wurden, dass sie anschließend als „kompetent“ angesehen wurden.

⁴⁷ F.A. Brockhaus GmbH (Hg.), *Der Brockhaus in fünfzehn Bänden*, Band 8 (1998), 438.

⁴⁸ Wolfgang Pfeifer, Wilhelm Braun, *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (München 1995), 699.

⁴⁹ Pfeifer, Braun, *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, 699.

5.2. Der „Kompetenzbegriff“ in der heutigen Zeit.

Wenn wir glauben, dass der PISA-Schock aus dem Jahr 2000 die Kompetenzdebatte und die verlangte Kompetenzorientierung in den Bildungswissenschaften ausgelöst hat, liegen wir falsch. Es ist zwar richtig, dass diese Debatte durch PISA wieder angeheizt wurde, aber die wahren Gründe liegen fast 70 Jahre zurück und kommen aus den 1950er bis 1970er Jahren.⁵⁰ Der eigentliche Ursprung unserer Kompetenzmodelle liegt bei Benjamin Bloom und dessen Taxonomie der Lernziele.

Ab den 1950er Jahren kam der Kompetenzbegriff in den Fokus der Bildungstheorie. Der PISA-Schock aus dem Jahr 2000 ist sehr gut mit jenem aus den USA zu vergleichen, wo die USA schmerzhaft erkennen mussten, dass die Sowjetunion den Ton bei der Erkundung des Alls vorgab. Sie hatten den ersten Satelliten im All, dem nicht genug, auch noch den ersten Menschen. Dies war ein Schock für die USA und man begann umzudenken. Es wurden alle Hebel in Bewegung gesetzt und Unsummen an Geld investiert. Der sogenannte Sputnik-Schock⁵¹, war damals für die USA der Auslöser des Umdenkens. Das erkannte Defizit hatte eine Bildungsreform in den USA zur Folge. Der Grundgedanke war jener, die Schüler und Schülerinnen zu kritisch denkenden Individuen zu machen, die Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten so einsetzten um ihre Neugierde zu wecken und über gelesenes und gehörtes zu reflektieren. Diese Definition stammt nicht aus den 2000er Jahren, sondern aus dem Jahr 1958⁵².

5.3. Veränderungen durch den Sputnik-Schock

Die USA, immer im Glauben die Spitzenreiter der Technik zu sein, mussten eine herbe Niederlage verdauen. Dennoch ließen sie die Niederlage nicht auf sich sitzen, sondern brachten einige Reformen und neue Strukturen in das Land. Die Gründung der NASA im Jahr 1958 war ein wesentlicher Schritt, um die Forschung voranzutreiben⁵³. Ihr Ziel war es, einen besseren Zusammenhang von Arbeit und Bildung zu schaffen⁵⁴, was folglich eine Verbesserung bringen sollte. Die Auswirkungen der Umstellung waren recht schnell sichtbar. Neben dem Bildungswesen, standen noch das Gesundheits- und das

⁵⁰ Steven *Hodge*, The origins of competency-based training. In: Australian Journal of Adult Learning 72 (Canberra-Australia 2007) 179-209, 182f.

⁵¹ Thomas N. *Bonner*, Sputniks and the Educational Crisis in America. In: The Journal of Higher Education 4 (1958) 177-232.

⁵² *Bonner*, Sputniks and the Educational Crisis in America, 178. / *Hodge*, The origins of competency-based training, 185.

⁵³ Johannes *Althaus*, Um das Rennen zu drehen, mussten sich die USA etwas einfallen lassen. In: Welt (Hg.), Gesichte, Gründung der NASA, online unter <https://www.welt.de/geschichte/article180079726/Gruendung-der-Nasa-1958-Um-das-Rennen-zu-drehen-mussten-sich-die-USA-etwas-einfallen-lassen.html>, aufgerufen am 17.1.2018.

⁵⁴ Theodore William *Schultz*, Investment In Human Capital. The Role Of Education And Of Research. In: American Journal of Agricultural Economics 53 (New York 1971) 692-693.

Ingenieurwesen im Vordergrund⁵⁵. Was logisch war, sieht man sich den Wettlauf ins All näher an. Die Strukturveränderung nahm weiter ihren Lauf und so wurde in den 1960er Jahren das „human resource management“ gegründet, welches die Fähigkeiten des Personals erheben und dokumentieren sollte⁵⁶. 1961 folgte die Gründung der OECD, die bis heute aktiv ist und den Zusammenhang von Bildung und Wirtschaft erforscht, dokumentiert und sichtbar macht.⁵⁷

Während die Bildungspolitik sich dann langsam in den Schlummermodus begab, setzte die Arbeitspolitik in den 1970er Jahren viele neue Kriterien und Anforderungen. Berufsfelder wurden umbenannt und detaillierter beschrieben. Es war auch erstmals die Rede von Schlüsselqualifikationen, die eine Arbeitskraft mit sich bringen sollte, um in ein bestimmtes Berufsprofil zu passen⁵⁸.

5.4. Der „Kompetenzbegriff“ in der Fachdidaktik nach dem PISA-Schock

In den PISA-Studien aus den Jahren 2000 und 2003 war das Unterrichtsfach Geschichte, Politische Bildung und Sozialkunde nicht getestet worden, dennoch kann man sich ein Bild über den gegenwertigen Stand des Faches machen. Die Untersuchungen von Bodo von Borries vor der PISA-Testreihe, Hamburg 1988⁵⁹ und eine etwas größere Studie aus dem Jahr 1994⁶⁰ sowie 1999⁶¹ gaben schon einen Einblick wie es um die Geschichtsdidaktik stand.

Es traten Begriffe wie „Bildungsstandards“ und „Kompetenz“ in den Vordergrund der Diskussion. Das Fach Geschichte, Politische Bildung und Sozialkunde musste sich verändern⁶². Diese Bildungsstandards sollten von nun an festlegen, welche Kompetenzen mit welchem Alter erreicht werden sollten. Für einen Bezugspunkt dieser Kompetenzorientierung sorgte Franz Weinert im Jahr 2001. Er hat den

⁵⁵ *Schultz*, Investment In Human Capital, 693.

⁵⁶ Brigitta *Bernet*, David *Gugerli*, Sputniks Resonanzen. der Aufstieg der Humankapitaltheorie im kalten Krieg – eine Argumentationsskizze. In: *Historische Anthropologie* 19/3 (2011) 433-446.

⁵⁷ *Bernet*, *Gugerli*, Sputniks Resonanzen, 433f.

⁵⁸ Alois *Ecker*, Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Berufsqualifikation, Lernfortschrittsdiagnose und Leistungsmessung. In: Erhard *Mayerhofer*, Christian *Matzka* (Hg.), *Jahrbuch der KPH. Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung* (Wien 2011) 49-62.

⁵⁹ Bodo von *Borries*, Rainer *Lehman*, Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988. Empirische Befunde einer quantitativen Pilotstudie. In: Bodo von *Borries*, Hans-Jürgen *Pandel*, Jörn *Rüsen* (Hg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (Pfaffenweiler 1991) 121-220.

⁶⁰ Bodo von *Borries* (Hg.), *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland* (München 1995).

⁶¹ Bodo von *Borries*, *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht* (Opladen 1999).

⁶² *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) (Hg.), *Referat Publikationen, Internetredaktion. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Berlin 2003), 19.

Kompetenzbegriff für das Bildungssystem in klare Worte gefasst. Ihm zufolge sind Kompetenzen: *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“*⁶³

Mit der Pisa-Wende kamen breite Diskussionen über die einzelnen Fächer auf. Geschichte und Sozialkunde war damals noch nicht so im Fokus wie andere Fächer wie zum Beispiel Deutsch und Mathematik. Jedoch verlangte man die sogenannten Bildungsstandards zu formulieren, was jedes Unterrichtsfach betraf. So wurden Bildungsstandards und Kompetenzen von Pisa genannt und von den Bildungsinstitutionen übernommen⁶⁴. Pisa verwendete zwei Kompetenzbegriffe, beide waren aber der Schlüssel zum Erfolg. Die erste genannte Kompetenz von Pisa waren die „content standards“, welche das Ausmaß von Ereigniswissen definierte. Auf der anderen Seite standen die „performance standards“ die Hilfestellung leisten sollten, wie mit historischem Wissen umgegangen werden soll. Man sieht aber auch gleich, dass beide nur parallel existieren können. Reines Faktenwissen trat somit in den Hintergrund und sollte so nicht mehr abgeprüft werden. Die für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung genannte Kompetenz oder das Lernziel war also die Fähigkeit mit Geschichte umzugehen.⁶⁵ Um diese Aufgabe zu bewältigen, benötigt es laut Pandel methodische und curriculare Veränderung.

Der nächste Schritt der Fachdidaktik war es Zielvorgaben für den Lehrplan zu entwickeln. Dies war beim ersten Versuch zu schwammig passiert, sodass diese verfehlt wurden. Dann fiel der Ausdruck des Geschichtsbewusstseins. Dieser soll fachspezifisch deutlich genug sein, um zu verstehen, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verknüpft sind und aus Geschichtlichen Ereignissen Sachen ableiten lassen und Rückschlüsse gezogen werden können.

So sollte ab sofort auch zwischen Ereigniswissen und historischem Wissen unterschieden werden. Dies sollte die Wende für den Geschichtsunterricht, wo Faktenwissen dominierte, um eine Leistung festzustellen, bringen⁶⁶.

Die Diskussion nach Pisa forderte eine fächerübergreifende Zielvorstellung die dennoch spezifischen Ziele haben sollte. Mit dem Wort „Geschichtsbewusstsein“, schaffe man eine Zielvorgabe, die das

⁶³ Franz Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit (Weinheim/Basel 2001), 17–31.

⁶⁴ Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwabach ²2007), 6.

⁶⁵ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 6.

⁶⁶ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 6.

Konzept gut umzusetzen schien. Dieses Konzept soll Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbinden und so besser zugänglich machen.

6. Exkurs Geschichtsbewusstsein

Das Wort Geschichtsbewusstsein ist für die Zielvorgaben der Fachdidaktik sehr wichtig geworden. Mit seiner komplexen Struktur könnte man es als eigenständige Kompetenz ansehen. Bestehend aus neun Bausteinen, die aufeinander aufbauen, aber gleichzeitig auch für sich alleine stehen können, ist und soll das Geschichtsbewusstsein dazu beitragen geschichtliche Ereignisse zu verknüpfen und besser zu verstehen. Es gibt einige Modelle und Definitionen des Geschichtsbewusstseins, teilweise schon lange vor Pisa⁶⁷. In dieser Arbeit aber möchte ich das Modell von Hans Jürgen Pandel vorstellen, welches er nach PISA im Jahr 2005 in seinem Buch mit veröffentlicht hat⁶⁸.

Das Geschichtsbewusstsein spielt sich unterschiedlichen Dimensionen ab, die jeweils kombinierbar sind und eine ständige Verknüpfung verlangen⁶⁹. Um diese zu erwerben nannte er neun Bausteine die es zu berücksichtigen und zu erwerben gilt, erst dann kann man von erlerntem Geschichtsbewusstsein sprechen.

1. Temporalbewusstsein
2. Wirklichkeitsbewusstsein
3. Wandelbewusstsein
4. Identitätsbewusstsein
5. Politisches Bewusstsein
6. Ökonomisches Bewusstsein
7. Moralisches Bewusstsein
8. Individuelles Bewusstsein
9. Geschichtsbewusstsein in der Unterrichtsplanung

Alle neun Punkte sollen das Geschichtsbewusstsein bilden. Jeder dieser Punkte ist aber auch alleine erlern- und anwendbar⁷⁰.

⁶⁷ Geschichtsbewusstsein nach Jörn Rüsen aus dem Jahr 1983, Geschichtsbewusstsein nach Karl Ernst Jeismann aus dem Jahr 1988, Geschichtsbewusstsein nach Hans Jürgen Pandel aus dem Jahr 1987, Geschichtsbewusstsein nach Bodo von Borries aus dem Jahr 1988, Geschichtsbewusstsein nach Bernd Schönemann aus dem Jahr 2000, Überarbeitetes Geschichtsbewusstsein von Hans Jürgen Pandel aus dem Jahr 2005, Überarbeitetes Geschichtsbewusstsein nach Bodo von Borries und Meyer-Hamme aus dem Jahr 2008.

⁶⁸ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 9.

⁶⁹ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 9.

⁷⁰ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 10.

6.1. Temporalbewusstsein

Das Temporalbewusstsein ist wie es das Wort schon sagt, das zeitliche Bewusstsein. Es soll dazu befähigen ein zeitliches Ereignis in der Geschichte zu verorten. Baut man diese Fähigkeit weiter aus und umso ausgeprägter diese Art des Bewusstseins ist, desto höher ist die historische Tiefenschärfe. Diese Tiefenschärfe ist beim Einordnen der uns bekannten Epochen, Zeitalter und Ereignisse sehr wichtig, da nicht alle Zeitabschnitte unserer Geschichte gleich groß oder klar abgrenzbar sind. Deswegen ist es wichtig das Temporalbewusstsein zu fördern, da sonst nicht alle Ereignisse zu verstehen oder einzuordnen sind. So muss man sich bewusst machen, dass es unterschiedliche Zeitrechnungen in der Geschichte gibt. Diese Tatsache spielt für die Orientierung eine wesentliche Rolle⁷¹.

6.2. Wirklichkeitsbewusstsein

Die individuelle Entscheidungsfähigkeit soll durch das Wirklichkeitsbewusstsein gefördert werden und dazu befähigen darüber zu urteilen, ob ein geschichtliches Ereignis wahr oder falsch ist. Somit sollten geschichtliche Fakten klar einzuordnen sein. Die Geschichte selbst stellt den Anspruch auf nachweisbare, tatsächlich geschehene Fakten, was nicht heißen soll, dass Mythen, Legenden und Sagen nicht behandelt werden sollten. Auch in diesen Erzählungen gibt es Wahrheiten, dennoch sollten diese anders betrachtet werden. Es muss aber auch verstanden werden, dass es in den unterschiedlichen Regionen der Erde und den verschiedensten Völkern die Grenzziehung zwischen Realität und Fiktion anders passiert. Diese Tatsache soll verstanden werden, ihre Position nachvollzogen und nicht als falsch⁷² oder irrsinnig abgestempelt werden.

6.3. Wandelbewusstsein

Das Wandelbewusstsein ist jene Auffassungsgabe, um die Veränderung in der Geschichte zu erfassen. Aber nicht nur die Veränderung steht hier im Vordergrund, sondern die Wahrnehmung dieser. Die eigene Sichtweise soll reflektiert werden. Diese Denkweise kam allerdings schon in der Aufklärung im 18 Jhd. auf. Erkennt man also, dass sich die Welt im Wandel befindet, realisiert das Sachen entstehen und vergehen kann man von Wandelbewusstsein sprechen. Geschichte ist unveränderbar, was geschehen ist, ist geschehen, und Geschichte hat mit einem selbst zu tun und ist somit der Historizität unterworfen.⁷³

⁷¹ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 12f.

⁷² Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 13.

⁷³ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 13.

6.4. Identitätsbewusstsein

Spricht man vom Identitätsbewusstsein, spricht man von der Fähigkeit sich selbst oder eine Gruppe zu sehen, welche sich im Laufe der Zeit zwar verändert, aber als dauerhaft angesehen werden muss. Verknüpft ist dieses Bewusstsein zum Beispiel mit dem Historizitätsbewusstsein, welches von Veränderlichkeit handelt. Über die Zeit hinweg verändern wir uns, aber ein Teil von uns bleibt immer gleich. Es kommt zum Begriff der „Ich -Identität“. Ich kann mich selbst präsentieren, mich aber auch mit einer Gruppe als ein „Wir“ identifizieren. Die gebildeten Eigenschaften stimmen überein und lassen selbe Interessen verfolgen, dennoch hat jeder einzelne noch andere Interessen, die andere aus der Gruppe nicht teilen. So können wir uns mit mehreren Gruppen identifizieren, wenn einzelne Faktoren übereinstimmen. Entsteht eine Gruppe, also ein kulturelles Konstrukt und es kommt zum "Wir-Effekt". So definieren sich die meisten den Zusammenhalt durch Religion, Politik, Geschlecht und vieles mehr. Es muss aber auch klar sein, dass es die gleichen Gruppen in unterschiedlichen Größen gibt, wo ich vielleicht kein Teil davon bin, aber diese Gruppen die gleichen Interessen vertreten. Sehr wichtig ist aber auch zu verstehen, dass sich Identität verändern kann und kein festes Konstrukt ist.⁷⁴

6.5. Politisches Bewusstsein

Das Politische Bewusstsein ist für das Verstehen von Macht und gesellschaftlichen Verhältnissen notwendig⁷⁵. In der Geschichte gibt es unzählige Formen von Herrschaftsverhältnissen und Machtungleichheiten. Es muss verstanden werden welche Instrumente für gesellschaftliche Machtverhältnisse eingesetzt werden können, bzw. welche die gängigsten sind. Das Gefühl der Macht und Ohnmacht erleben alle irgendwann, meist in Kindesjahren, wo uns die Eltern vorschrieben was wir zu tun und zu lassen haben. Auch das ist eine Form von Macht, allerdings auf einer anderen Ebene. Wichtiger ist allerdings das wahrnehmen seiner Position in diesem System. Gefällt mir oder missfällt mir etwas an der politischen Situation in meinem Land, kann ich mein Wahlrecht geltend machen, sofern das Land, in dem ich leben Demokratische Strukturen aufweist. Hier verknüpft sich das politische Bewusstsein mit dem Identitätsbewusstsein. Wofür habe ich mehr Sympathie, mit wem kann ich mich mehr identifizieren?

⁷⁴ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 16.

⁷⁵ Niklas Luhmann, Macht (Stuttgart 42012).

6.6. Ökonomisches Bewusstsein

Im Ökonomischen Bewusstseinsfeld spiegeln sich die sozialen Strukturen einer Gesellschaft wieder. Soziale Ungleichheiten und daraus resultierende Probleme und Problemlösungen sollen erkannt und bewusstwerden. Was ist der Grund für Arm und Reich? Lange Zeit hat man dieses Geschichtsbewusstsein als veraltet angesehen, allerdings wurde es wieder in den letzten Jahren vermehrt zum Thema gemacht und ist in unser Blickfeld zurückgekehrt. Geschichtlich gesehen wurden Ausdrücke wie Stände, Kasten, Klassen und Schichten für eine Abgrenzung der sozialen Schichten verwendet. Wichtig hier ist es sich klar zu werden, dass sich nur die Begrifflichkeiten der Eingrenzung verändert haben. Stammend aus dem 19 und 20 Jhd. wird heute in Herkunft, Besitz, Einkommen und Bildungsniveau unterteilt. Werden diese Strukturen erkannt und dessen Gründe genannt, kann man behaupten sein ökonomisches Bewusstseinsfeld erweitert zu haben.

6.7. Moralisches Bewusstsein

Wie schon der Name sagt, geht es hier um die Moral, das Moralische Bewusstsein. Worte wie Gut und Böse oder Richtig und Falsch stehen hier im Vordergrund. Es geht darum, wie diese Begriffe ausgelegt und interpretiert werden. Wer sieht was als richtig, wer sieht was als falsch. Verknüpft mit dem Wandelbewusstsein. Heutige Normen waren damals anders. Im Mittelalter wurde nach anderen Grundsätzen gehandelt, als im 19 oder im 20 Jhd. Dennoch sollte es Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, auch kontroverse Moralvorstellungen wie den Stalinismus und den Nationalsozialismus zur Sprache zu bringen. Es muss nur korrekt zwischen damals Beteiligten und heutigen Betrachtungsweisen unterschieden werden ⁷⁶.

6.8. Individuelles Bewusstsein

Das individuelle Bewusstsein ist nun ein Zusammenspiel aller vorherigen Bewusstseinssebenen. Jeder Mensch hat in jedem Feld eine andere Vorstellung oder Bedeutung, da die Sinnbildungsprozesse nicht bei allen gleich verlaufen. Allerdings gibt es wie so oft Überschneidungen, vor allem bei Gruppen, Generationen oder Parteien, welche gemeinsame Ziele verfolgen⁷⁷.

⁷⁶ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 20.

⁷⁷ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 21.

6.9. Geschichtsbewusstsein in der Unterrichtsplanung

Für die Lehrkräfte besteht hier nun die Auswahlmöglichkeit für jede Unterrichtsstunde. Es wäre falsch anzunehmen, alle Ebenen in einer Unterrichtsstunde abdecken zu können, denn dies ist gewiss nicht möglich und auch nicht gewinnbringend. Auch im Unterricht müssen Unterscheidungen getroffen werden, um so die Schüler und Schülerinnen an jedes Bewusstsein heranzuführen, denn auch diese haben unterschiedliche Vorstellungen von jedem Thema⁷⁸.

⁷⁸ *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA, 22.

7. Die Kompetenzmodelle rund um den Pisa-Schock

Mit dem Pisa-Schock haben der Kompetenzbegriff und die daraus resultierenden Veränderungen die Fachdidaktik maßgeblich verändert. Die sogenannte „Kompetenzdebatte“ im deutschsprachigen Raum hat dazu geführt, dass sich die Unterrichtsfächer von nun an im Wandel befanden. Es wurde viel für die Umsetzung investiert und die Geschichtsdidaktiker und Geschichtsdidaktikerinnen haben verschiedene Modelle für ihr Unterrichtsfach entwickelt.

In diesem Kapitel möchte ich vier Kompetenzmodelle vorstellen, die zu dieser Zeit maßgeblich zur Diskussion beigetragen haben und im Vordergrund standen.

Kompetenzmodelle die für die Diplomarbeit herangezogen werden:

- Kompetenzmodell nach Hans Jürgen Pandel
- Peter Gautschi, „Guter Geschichtsunterricht“
- Das FÜR Modell, Geschichtsbewusstsein
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, Bildungsstandards

7.1. Das FUER-Modell

Bestehend aus 15 Geschichtsdidaktikern und Geschichtsdidaktikerinnen unter der Leitung von Frau Waldtraud Schreiber ist ein Theoriemodell entwickelt worden, welches bis heute verwendet wird. Die Autoren betonen allerdings, dass dieses Modell lediglich theoretischer Natur sei welches keineswegs für den Unterricht entwickelt worden ist. In Vordergrund des Modelles steht die Kompetenz des historischen Denkens⁷⁹. Bestehend aus vier Kernkompetenzbereichen, ist das Modell „FUER“ noch dazu in unterschiedliche Niveaus unterteilt und wird durch Einzelkompetenzen erweitert⁸⁰.

Die vier Kernkompetenzbereiche sind:

- Historische Fragekompetenz
- Historische Methodenkompetenz

⁷⁹Andreas Körber, Waldtraud Schreiber, Alexander Schöner, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007), 19.

⁸⁰ Waldtraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Kramer, Sybilla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Kompetenzen: Grundlagen- Entwicklung- Förderung. Band 1, Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (Historisches Denken Bd. 1, Neuried 2006), 31.

- Historische Orientierungskompetenz
- Historische Sachkompetenz

7.1.1. Historische Fragekompetenzen:

- Das Formulieren und Stellen von historischen Fragen, Unklarheiten und Interessen aufgreifen und das Suchen und Finden von Antworten, um Orientierungschancen zu eröffnen.
- Die Fragestellungen der vorliegenden Narrationen erschließen, um den Umgang mit Geschichte zu erfassen und um die Grenzen historischer Orientierung zu erkennen.
- Historische Fragen klassifizieren können

7.1.2. Historische Methodenkompetenzen:

- Die Re-Konstruktionskompetenz soll dazu beitragen vergangenes gedanklich wiederaufzubauen, zu rekonstruieren.
- Mit der De-Konstruktionskompetenz sollen vorhandene Narrationen zerlegt und hinterfragt werden

7.1.3. Historische Orientierungskompetenzen:

- Reorganisieren des Geschichtsbewusstseins (mentale Disposition)
- Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremd-Verstehens (Alterität)
- Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens (Identität)
- Reflexion und Erweiterung der Handlungsposition (Praxis)

7.1.4. Historische Sachkompetenz:

Die drei zuvor genannten Kompetenzbereiche sind dem historischen Denken zuzuordnen und haben die Gemeinsamkeit, dass sie durch Operationen strukturiert sind. Die Historische Sachkompetenz hingegen ist durch Konzepte, Prinzipien und Kategorien strukturiert und unterscheidet sich somit wesentlich von den anderen Kernkompetenzen⁸¹.

- Begriffskompetenz
- Strukturierungskompetenz

⁸¹ Schreiber, et al., Kompetenzen: Grundlagen- Entwicklung- Förderung, 27.

Das Modell der Gruppe „FUER“ sticht mit zwei Besonderheiten hervor. Zu einem ist es ein theoretisches Konzept, welches als Basis für weitere Forschung gesehen werden kann und vor allem im Bereich der Fachdidaktik gewinnbringend eingesetzt werden soll⁸². Wie schon am Anfang des Kapitels gesagt distanziert sich dieses Modell davon, ein Kompetenzmodell für Schulen zu sein, sondern sieht sich selbst eher als ein Kompetenzmodell des historischen Denkens. Erweitert mit Kompetenzunterscheidungsniveaus, die einer Graduierungslogik folgen, sollen das Model besser aufschlüsseln⁸³. Die Graduierungslogik werde ich hier nicht anführen, da diese sehr aufwendig und zeitintensiv zu bearbeiten wäre.

7.1.5. Kompetenztabelle der Gruppe „FUER“

Tabelle 1: Tabelle 1: Kompetenzbeschreibungen aus dem Modell der Gruppe „FUER“

Historische Fachkompetenzen	Kompetenzbeschreibung
Historische Fragekompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Formulieren und Stellen von historischen Fragen, die Verunsicherungen/Interesse aufgreifen, das Suchen und Finden von Antworten und dadurch Orientierungschancen eröffnen • Erschließen von Fragestellungen, die vorliegende Narrationen kennzeichnen, um den Umgang mit Geschichte zu erfassen und um auf Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung aufmerksam zu werden. • Klassifizieren historischer Fragen
Historische Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Vergangenes re-konstruieren (Re-Konstruktionskompetenz) • historische Narrationen de-konstruieren (De-Konstruktionskompetenz)
Historische Orientierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • das eigene Geschichtsbewusstsein re-organisieren und den jeweils neu gewonnenen Kenntnissen, Einsichten, Verfahrensweisen, Haltungen etc. anpassen • das Welt- und Fremdverstehen reflektieren und erweitern • das Selbstverstehen reflektieren und erweitern (Identitätsreflexion) • Handlungsdispositionen reflektieren und erweitern
Historische Sachkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffskompetenz • Strukturierungskompetenz

⁸² Körber, et al., Kompetenzen historischen Denkens, 67.

⁸³ Körber, et al., Kompetenzen historischen Denkens, 40.

7.2. Peter Gautschis Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“

Für Peter Gautschi sind die Gründe für die Diskussion über den Geschichtsunterricht klar. Er nennt schon zu Beginn jene Faktoren, wieso der „alte“ Unterricht nicht mehr funktioniert und wieso ein neues Unterrichtsmodell entwickelt werden müsste. Das Unterrichtsfach Geschichte/ politische Bildung und Sozialkunde hatte sich lange Zeit nicht bewegt und steht nun vor neuen Inhalten, neuen Lernverständnissen, einer heterogenen Schüler- und Schülerinnen-Schaft und neuen Unterrichtsmedien. Es muss uns allerdings auch klar sein, dass die Schule nicht mehr die Dominanz in der Vermittlung historischer Themen besitzt, sondern viel von ihrer Vermittlungskraft an die „Neuen Medien“ verloren hat⁸⁴. Im Buch von Peter Gautschi wird genau beschrieben was Unterricht ist und wie er aufgebaut werden soll. Somit unterscheidet sich sein Modell ganz klar von jenem der Gruppe „FUER“. Sein Modell ist nicht nur theoretischer Natur, sondern gezielt von seiner Sicht auf den Unterricht entworfen. Er stellt sich die Fragen:

- Was ist Unterricht?
- Was ist Geschichtsunterricht?
- Was ist guter Unterricht?
- Was ist guter Geschichtsunterricht?⁸⁵

Um diese zu beantworten schlüsselt er alle Faktoren auf, die zum Unterricht gehören und entwirft anhand seiner Erkenntnisse ein eigenes Kompetenzmodell. Es sieht die Notwendigkeit, verschiedene Dimensionen des Denkens zu trennen beziehungsweise aufzugliedern. Somit unterscheidet sich das Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“ wesentlich von dem der Gruppe „FUER“. Sein Modell ist gezielt für den Unterricht entworfen und berücksichtigt alle Faktoren rund um den Unterricht.

Im Zentrum des Kompetenzmodells von Peter Gautschi steht das historische Erzählen (Abb:1). Er definiert in diesem Zusammenhang vier Kompetenzen, welche für den Erwerb der narrativen Kompetenz wichtig sind.

- Wahrnehmungskompetenz
- Erschließungskompetenz
- Interpretationskompetenz

⁸⁴ Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2009) 19.

⁸⁵ *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 31.

- Orientierungskompetenz

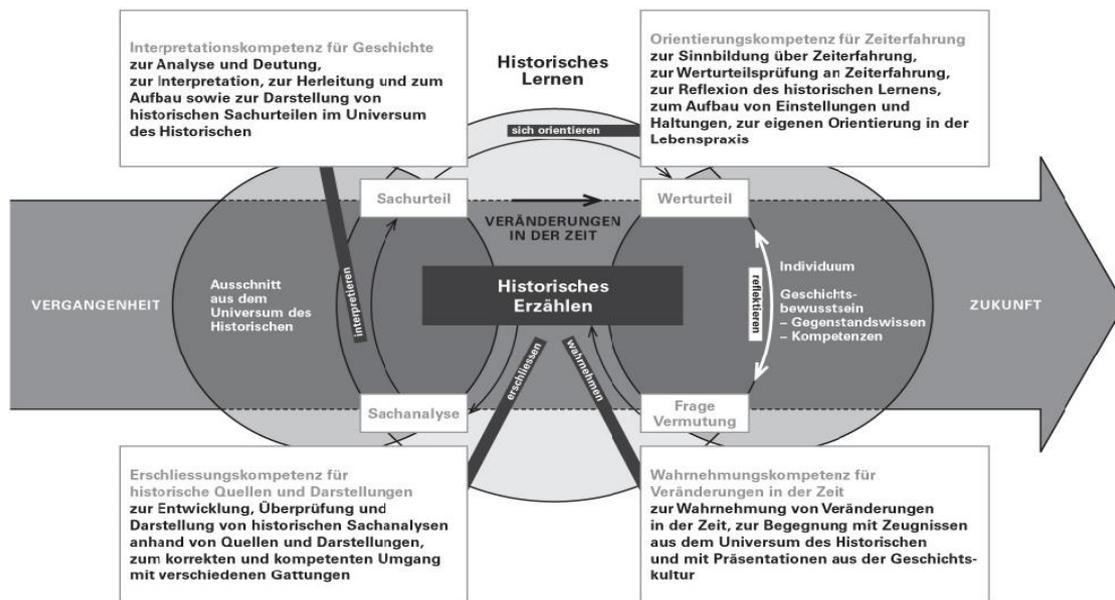


Abbildung 1: Quelle: Gautschi Peter, (2009), Guter Geschichtsunterricht, S 51

Peter Gautschi selbst bezeichnet sein Modell als ein Struktur- Prozessmodell⁸⁶. Er begründet dies damit, dass es theoretisch hergeleitete Operationen zum Vorschein bringt, und mit dem Lernprozess und dessen Inhalten verknüpft ist. Wie auch im Kompetenzmodell der Gruppe „FUER“ gibt es hier Teilbereiche, die noch in Graduierungsstufen unterteilt sind. Er unterteilt beispielsweise die Orientierungskompetenz, welche in bestimmten Sachverhalten oder Themen, mal besser oder schlechter ausgebildet sein kann⁸⁷. Es gibt allerdings auch Überschneidungen mit anderen Kompetenzmodellen wie zum Beispiel im Bereich der Wahrnehmungskompetenz der Gruppe „FUER“. Die „Historische Fragekompetenz“ im Modell der Gruppe „FUER“, weist kaum Unterschiede zu jenem von Peter Gautschis „Guter Geschichtsunterricht“ auf. Beide sprechen von der Wahrnehmung der Veränderung in der Zeit. Weitere Überschneidungen gibt es bei der Interpretationskompetenz und bei der Erschließungskompetenz⁸⁸. Eine detaillierte Auflistung der Kompetenzbereiche wird allerdings nicht geliefert. Frau Betina Paireder schlüsselte alle Kern- und Teilkompetenzen in Ihrer Dissertation „Möglichkeiten und Grenzen des Schulbuches auf“.

⁸⁶ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 43.

⁸⁷ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 53.

⁸⁸ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 59.

7.2.1. Kompetenztabelle des Modells „Guter Geschichtsunterricht“

Tabelle 2: Kompetenzbeschreibungen aus dem Modell "Guter Geschichtsunterricht" nach Peter Gautschi (Zusammengestellt von Bettina Paireder⁸⁹)

Historische Fachkompetenz	Fragen, die zu dieser Kompetenz führen	Zielsetzungen / Kompetenzbeschreibungen
<p>Wahrnehmungskompetenz (für Veränderungen in der Zeit)</p> <p>Begriff: Frage, Vermutung Handlung: wahrnehmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie finde und erkenne ich historische Zeugnisse und Menschen, die mir über Vergangenes berichten können? • Wie komme ich zu Fragen und Vermutungen, die mich in das Universum des Historischen führen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung von Veränderungen in der Zeit • Begegnung mit Zeugnissen aus dem Universum des Historischen und Präsentationen aus der Geschichtskultur • führt zu eigenen Fragen und Vermutungen an Quellen und Darstellungen
<p>Erschließungskompetenz (für historische Quellen und Darstellungen)</p> <p>Begriff: Sachanalyse Handlung: erschließen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie erschließe ich Quellen und Darstellungen, die über das Universum des Historischen erzählen? • Wie komme ich zu einer Sachanalyse? • Wie kann ich die Sachanalyse überprüfen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen und Darstellungen • konkreter und kompetenter Umgang mit verschiedenen Gattungen
<p>Interpretationskompetenz (für Geschichte)</p> <p>Begriff: Sachurteil Handlung: interpretieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Sachanalysen zu anderen Sachanalysen? • Wo sind diese Sachanalysen im Universum des Historischen verortet? • Was sind Ursachen und Wirkungen? • Wie komme ich zu einem Sachurteil? • Wie kann ich ein Sachurteil überprüfen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse und Deutung, Interpretation, Herleitung, Aufbau und Darstellung von historischen Sachurteilen • führt zu eigenem Sachurteil

⁸⁹ Bettina Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Diss. Univ. Wien 2017).

<p>Orientierungskompetenz (für Zeiterfahrung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist der Sinn, den ich der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen entnehme? • Wieso soll ich mich mit Geschichte beschäftigen? • Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen? • Was bedeutet das für mich in der Zukunft? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sinnbildung über Zeiterfahrung • Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung • Reflexion des historischen Lernens • Aufbau von Einstellungen und Haltungen eigene Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis
--	---	---

7.3. Kompetenzmodell des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer (VDG):

Unter der Leitung von Michael Sauer, versuchte der Verband Geschichtslehrer Deutschlands ein Modell zu erstellen, welches die Wissenschaft mit der Schule näher verbindet. Hohe Kritik gab es von Micheal Sauer in Richtung der universitären Geschichtsdidaktik, welche er als zu abstrakt und nicht für den Unterricht geeignet sah. Sie seien im Hinblick auf die Praxis in der Schule zu schwer zu vermitteln und liefern auch zu wenig Raum für Anknüpfungsmöglichkeiten⁹⁰.

So entwickelte der Verband Deutscher Geschichtelehrer ein Kompetenzniveaumodell, welches in drei Kompetenzbereichen und Teilkompetenzen gegliedert ist. Mit den Hauptkompetenzen soll es möglich sein, das eigene Geschichtsbewusstsein und die narrative Kompetenz auszubauen und zu erweitern⁹¹

Die drei Hauptkompetenzen sind:

- Sachkompetenz
- Deutungs- und Reflexionskompetenz
- Medien-Methodenkompetenz

Die Kompetenzbereiche werden in Teilkompetenzen aufgegliedert und diese werden in Kompetenzniveaus mit Standards, sogenannten Zielformulierungen, Inhalten und Angaben zu den Methoden und Medien erweitert.

Wie auch andere Modelle versucht das Modell des VDG die Praxis mit der Theorie zu verbinden. Dennoch scheint es bei diesem Modell weniger gut zu funktionieren. Die unterschiedlichen Niveaus und Aspekte einer Kompetenz sind so miteinander verbunden, dass es zu unterschiedlichen Auslegungen der Begriffe kommen kann. Beispiele hierfür wären: Standards, historische Fachkompetenzen, Sachkompetenzen oder auch Sachwissen, Kompetenzstufen, Methoden, Medien, Dimension der Geschichte und Output-orientierte Ziele.⁹²

⁹⁰ *Verband Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.)*, Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I) Kompetenzmodell und synoptische Darstellung der Kompetenzen und verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts (Köln 2011), 8.

⁹¹ *Verband Geschichtelehrer Deutschland*, Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I), 4.

⁹² Michael Sauer, Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Michael Sauer (Hg.) Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer (Frankfurt am Main 2006) 7–20.

Im Gegensatz zu den anderen Modellen, beschreibt der VDG in ihrer Auslegung die Sachkompetenz als das Faktenwissen, welches im Fach Geschichte notwendig sei. Mit dieser Auslegung kam es zu Problemen und unklaren Zielvorstellungen von reproduzierbarem Wissen⁹³.

7.3.1. Sachkompetenz:

Die Sachkompetenz soll dazu befähigen, historische Sachverhalte und geschichtskulturelle Bezüge zu kennen und einzuordnen. Des Weiteren sollen die historischen Ereignisse, Prozesse und Strukturen der verschiedenen Zeiten beschrieben, erzählt und räumlich eingeordnet werden können. Zu den verschiedenen Themen sollen Personen und Daten gekannt werden, sowie historische Einschnitte der Geschichte, Phasen und Epochen charakterisiert werden. Die damaligen Prozesse und Strukturen, Ideen und Ereignisse sollen zueinander und zur Gegenwart in Beziehung gesetzt werden, um auch die Geschichte verstehen zu können⁹⁴.

7.3.2. Deutungs- und Reflexionskompetenz:

Bei diesem Kompetenzbereich stehen das beurteilen, darstellen und umgehen bestimmten Sachverhalten im Vordergrund.

So sollen historische Sachverhalte beurteilt und kulturelle Bezüge gedeutet werden. Zum Beispiel soll die Veränderung der Geschichte wahrgenommen und rekonstruiert werden, die Darstellung von Quellen hinterfragt und in unterschiedlichen Blickwinkel betrachtet und gesetzt werden. Die wichtigsten historischen Sachverhalte sowie Probleme sollen formuliert und Bezüge zur Gegenwart und Zukunft herstellen umso die eigene Orientierung zu entwickeln⁹⁵.

7.3.3. Methoden und Medienkompetenz:

Mit der Methoden- und Medienkompetenz sollen Arbeitsverfahren zum gewinnbringenden Prozess werden um die historischen Kenntnisse sowie Deutungen und Urteile zu nutzen um Fragestellungen, Vermutungen und Hypothesen zu entwickeln. Die verschiedenen historischen Darstellungen und Quellen sollen unterscheiden werden. Mit unterschiedlichen Blickwinkeln soll umgegangen werden,

⁹³ Lars Deile, Didaktik der Geschichte. In: Docupedia-Zeitgeschichte, Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung (Elektronische Version 2014) online unter: http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte, aufgerufen am 18.3.2019 um 10 Uhr.

⁹⁴ Verband Geschichtelehrer Deutschland, Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I), 3.

⁹⁵ Verband Geschichtelehrer Deutschland, Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I), 4.

um so einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Ziel ist das selbständige Erarbeiten, die fachliche Organisation von Arbeitsprozessen und die Präsentation von Ergebnissen.

Durch Erwerb dieser Kompetenzen, soll die historische Kompetenz, das Geschichtsbewusstsein und die narrative Kompetenz entwickelt werden⁹⁶. Dennoch gibt es zu den genannten Kompetenzen, welche die Hauptkompetenzen sind, noch weitere Teilkompetenzen. Diese werden in zwei Kompetenzniveaus unterteilt und formulieren Ziele und Inhalte, die der VGD als Standards deklariert.

Sieht man sich das Modell genauer an, wird man schnell erkennen, dass es zu viele unterschiedliche Aspekte gibt. Der komplizierte Aufbau des Modells führt zu unverständlichen Verknüpfungen zwischen der Theorie und der Praxis. Ein großes Problem sahen Kritiker in der Auffassung, dass die Sachkompetenz als Faktenwissen dargestellt wurde, wodurch jeglicher Kontrast zu den Fähigkeiten genommen wurde⁹⁷.

Tabelle 3: Kompetenzbeschreibung nach dem Modell des VGD ⁹⁸

Historische Fachkompetenz	Teilkompetenzen/ Kompetenzbeschreibungen
Deutungs- und Reflexionskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • historische Sachverhalte sowie geschichtskulturelle Bezüge deuten und beurteilen – • Veränderungen in der Geschichte wahrnehmen, rekonstruieren und darstellen • mit historischen Dimensionen / Kategorien / Fachbegriffen (in der Darstellung) umgehen • historische Sach- und Werturteile fällen - mit Perspektivität in Quellen und Darstellungen sowie in Bezugnahmen auf Geschichte kritisch umgehen - historische Sachverhalte / Probleme sowie eigene Darstellungen / Deutungen adäquat formulieren • den Konstruktcharakter von Geschichte aufzeigen sowie Rekonstruktion/Dekonstruktion im Umgang mit Geschichte unterscheiden • Gegenwarts- und Zukunftsbezüge herstellen und eigene Orientierungen entwickeln
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • historische Sachverhalte und geschichtskulturelle Bezüge kennen sowie in Zeit und Raum einordnen • historische Ereignisse und Ideen, Prozesse und Strukturen in verschiedenen Zeiten und zu unterschiedlichen Themen beschreiben bzw. erzählen und diese räumlich einordnen • themenbezogene Personen und Daten kennen • historische Einschnitte, Phasen und Epochen mit charakteristischen Ereignissen und Personen, Prozessen oder Strukturen zeitlich einordnen

⁹⁶ *Verband Geschichtelehrer Deutschland*, Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I), 4.

⁹⁷ *Deile*, Didaktik der Geschichte, online.

⁹⁸ *Paireder*, Möglichkeiten und Grenzen eines Schulbuches, 87.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ereignisse, Ideen und Personen, Prozesse und Strukturen, Phasen und Epochen zueinander und zur Gegenwart in Beziehung setzen
Methoden- Medien-Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsverfahren und Medien zum Gewinn historischer Kenntnisse, Deutungen und Urteile nutzen • historische Fragstellungen und Vermutungen/Hypothesen entwickeln • unterschiedliche Verfahren historischer Darstellungen und Quellen und anderer Medien mit historischen Bezügen nach ihrem Aussagewert unterscheiden und damit adäquat umgehen • Perspektivenwechsel im Umgang mit Geschichte vornehmen • selbstständig fachliche Arbeitsprozesse organisieren und Arbeitsergebnisse adäquat präsentieren

7.4. Kompetenzmodell nach Hans-Jürgen Pandel:

Für Hans Jürgen Pandel ist eine Kompetenz nicht nur eine Fähigkeit, nach einem gelernten Muster eine Handlung immer wieder auszuführen⁹⁹, sondern ein erweiterter Begriff für „können“. Er beschreibt eine Kompetenz als ein Handlungsmuster, welches auftritt, um bestimmte Situationen oder Probleme zu lösen. Also ein gelerntes Muster nach den Handlungen vollzogen werden. Die Problemlösungsfähigkeit ist allerdings nur auf einen Bereich festgelegt, der gerade erlernt wird. Können Schüler und Schülerinnen aber ihre Kompetenzen ausbauen, so meint Pandel, dass diese übergreifend zu den anderen Bereichen Verknüpfungen herstellen. So bauen die Schüler und Schülerinnen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten immer weiter aus, lassen die reine Reproduktion hinter sich und gehen einen Schritt weiter, hin zum methodischen Transfer.¹⁰⁰

Für Hans Jürgen Pandel ist es wichtig, zu verstehen, was der Kompetenzbegriff für die Fachdidaktik überhaupt bedeutet und liefert drei Gründe für die Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte/ Sozialkunde und politische Bildung¹⁰¹.

1. Geschichte geht in der Zukunft weiter
2. Geschichte muss mit der Gegenwart verknüpft werden
3. Geschichte ist ein dynamisches Konstrukt

Ich denke, diese drei Punkte sind selbsterklärend, dennoch möchte ich kurz darauf eingehen. Die Geschichte ist nie zu Ende, vor allem auch dann nicht, wenn Schüler und Schülerinnen die Schule verlassen oder das Schulbuch zuklappen. Sie haben in Ihrer Schulzeit ein Wissen erworben, welches, wenn es die Lehrperson gut gemacht hat, bis zum Alltäglichen geht. Sollte dies der Fall sein, so können

⁹⁹ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 24.

¹⁰⁰ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 24.

¹⁰¹ Pandel, Geschichtsunterrichts nach Pisa, 24.

die Schüler und Schülerinnen mit einem Wissen von der Schule austreten, welches aktuell ist und die neuesten Geschehnisse beinhaltet. Aber was ist danach?

Die Schüler und Schülerinnen erhalten weiter Tag täglich neue Informationen, die sie eventuell nicht im Geschichtsunterricht gehört haben. Das Ende des Geschichtsunterrichtes ist nicht das Ende der Geschichte. Sind aber die geschichtlichen Ereignisse und politischen Situationen gut aufbereitet und verarbeitet worden, sind die Schüler und Schülerinnen in Zukunft selbst in der Lage sich ein Bild über diese Geschehnisse zu machen und sich daher die Geschichte selbst zu erzählen. Sie müssen die Orientierungsleistung, welche die Lehrperson vorher zur Verfügung stellte, selbst erbringen¹⁰². Wenn sie es schaffen möglich selbst zu urteilen, wie diese Umstände im Zusammenhang stehen und Schlussfolgerungen ziehen, haben sie gelernt mit neuen Informationen umzugehen¹⁰³.

Bis vor PISA bestand der Geschichtsunterricht größtenteils aus Reproduktion. Die Schüler und Schülerinnen erlangten ein Wissen, was nur aus Daten und Zahlen bestand, aber nicht wirklich anwendbar für ihr Leben war. Deswegen stellt Hans Jürgen Pandel zurecht die Frage, für was brauchen wir das? Schüler und Schülerinnen sollen die Geschichte miteinander verknüpfen können, so können aktuelle Themen wie „Politik und Krieg“ oder „Flucht und Vertreibung“ optimal im Unterricht eingesetzt und mit früheren geschichtlichen Ereignissen aufgearbeitet werden¹⁰⁴. Dass jede Generation einen anderen Fokus hat muss allerdings klar sein.

Aber das Wichtigste bei dieser Anschauung ist, dass auch die Geschichte an sich ein wandelndes Konstrukt ist und nicht stillsteht. Wer denkt, dass wir alles über die frühere Geschichte wissen, liegt eindeutig falsch. Beispielsweise werden noch immer neue Bücher über die Ägypter herausgebracht, allein aus dem Grund, weil die Forschung noch nicht beendet ist. Aber auch sich ändernde Brennpunkte, wie zum Beispiel die Genderfrage, was ein riesiges Forschungsfeld, die Frauengeschichte, hervorbrachte, wird über die frühere Geschichte wieder aufgerollt¹⁰⁵. Diese neuen Erkenntnisse müssen in Zukunft selbst verarbeitet werden, da man nach der Schulzeit, wenn man nicht studieren sollte, keinen Unterricht mehr erlebt.

Die oben genannten Punkte sollten, wenn man diese versteht, ausreichen um im Leben nach der Schulzeit aktuelle Debatten, weltpolitische Geschehnisse und oder Kontroversen zu verstehen und Diskussionen darüber führen zu können. Die daraus entwickelten Denkinstrumente bilden für Hans Jürgen Pandel die vier Kompetenzen.¹⁰⁶

¹⁰² Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 24.

¹⁰³ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 44.

¹⁰⁴ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, S 26.

¹⁰⁵ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, S 26.

¹⁰⁶ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, S 26.

- Gattungskompetenz
- Interpretationskompetenz
- Narrative Kompetenz
- Geschichtskulturelle Kompetenz

Vorneweg nennt er die Gattungskompetenz, welche für Geschichte quasi ein Fremdwort ist. Nach Pandel werden zwar seit 1965 die Darstellungen von Quellen als Gattungen unterschieden dennoch gibt es bis heute keine Gattungskompetenz im Geschichtsunterricht. Ziel dieser von Hans Jürgen Pandel genannten Kompetenz ist es die verschiedenen Textsorten auseinander halten zu können und eine gewisse Distanz zu wahren. Diese Distanz soll einen besseren Überblick über die gelesenen Schriftstücke bieten und sich besser bewusst zu werden, für welchen Zweck sie geschrieben wurden. Es geht Pandel hauptsächlich um die Authentizität der Werke und warum diese geschrieben wurden. Erst wenn man in der Lage ist diese Gründe zu verstehen, kann die Darstellung für das Geschichtsbewusstsein ihren Wert entfalten.¹⁰⁷

Die zweite historische Fachkompetenz ist die Interpretationskompetenz, welche dazu befähigen sollte, aus Wort, Schrift und Zeichen Sinnhaftes abzuleiten. Im Unterrichtsfach Geschichte/Sozialkunde und politische Bildung begrenzt sich dies nur auf Quellen schriftlicher und bildlicher Natur. Der Rest, so schreibt es Hans Jürgen Pandel, ist so logisch wie ein Verkehrszeichen, wo es keine Sinnalternativen gäbe.¹⁰⁸ Ein großes Problem sieht der Didaktiker allerdings im Textverständnis, das auf das sprachliche Verstehen zurück geht. Ein Autor aus vergangener Zeit pflegte einen anderen Schreibstil als heute üblich. So waren Grammatik und Lexik teils komplett verschieden. Lesen wir heute ein Schriftstück, welches in der heutigen Zeit verfasst wurde und können uns darunter nichts vorstellen oder dieses nicht decodieren, können wir mit dem Autor Kontakt aufnehmen und diesen nach dem Grund seines Werkes fragen. Dies ist mit älteren Texten aber nicht möglich, so bleibt nur die Interpretation. Eine Interpretation die nach einer Analyse der Umstände, wie Lebenssituation, Lebensort möglicherweise eine schlüssige Argumentation liefert. So ist die Interpretation ein Teil von der Rekonstruktion einer uns fremd gewordenen Welt¹⁰⁹.

Mit der narrativen Kompetenz, die dritte historische Fachkompetenz im Modell von Hans Jürgen Pandels, sollen Schüler und Schülerinnen eine sinnbildende Geschichte aus unterschiedlichen Ereignissen zusammenstellen können und diese, wenn möglich fortlaufend darstellen können. Sie sollen Geschichte erzählen und verstehen können, auch wenn diese in verschiedenen Phasen oder aus unterschiedlichen Blickwinkeln erzählt wird.

¹⁰⁷ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 30.

¹⁰⁸ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 31.

¹⁰⁹ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 32.

Die vierte und letzte Kompetenz die Hans Jürgen Pandel nennt, die geschichtskulturelle Kompetenz, soll sich der Kreis der vier Kompetenzen schließen¹¹⁰. Diese Kompetenz handelt von Sinndeutungen der Gegenwart und der Vergangenheit und spielen eine maßgebliche Rolle für die Orientierung in der Geschichte. Sie soll dazu befähigen sich durch geprägte Teile der Geschichte zu bewegen und mit bestimmten Situationen der Geschichte umzugehen, aber auch Distanz und Einfühlvermögen zu entwickeln, die wissenschaftliche Urteilebene zu verlassen und sich auf die politische, ethische und ästhetische Eben einzulassen und zu beziehen.¹¹¹

Tabelle 4: Kompetenzbeschreibung nach Hans-Jürgen Pandel¹¹²

Historische Fachkompetenzen	Teilkompetenzen/ Kompetenzbeschreibungen
Gattungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • zwischen Quellen und Darstellungen unterscheiden • Materialien auseinanderhalten und richtig benennen • Bezüge zwischen unterschiedlichen Textsorten erkennen (Intertextualität, Intermedialität) • Wert der Gattung für das eigene Geschichtsbewusstsein (Wirklichkeitsbewusstsein) wahrnehmen • Unterschiede der verschiedenen Medien/Gattungen, in denen Historisches dargestellt wird, in ihrem Aussagewert erkennen • mit den unterschiedlichen Gattungserwartungen umgehen (mediendidaktische Reflexion) • gattungsspezifische Begriffe kennen und benutzen Diskurse gattungsangemessen verstehen und sich in der Alltagswelt an ihnen beteiligen
Interpretationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • aus den unterschiedlichen Gattungen historisches Wissen und historischen Sinn entnehmen • Rekonstruktion von uns fremd gewordenen Welt- und Menschenbildern • mit der Historizität der Sprache umgehen • die Sprache selbst als historischen Gegenstand wahrnehmen • die Funktion der vorliegenden Darstellung herausfinden • die Intention der Autorin/des Autors und die Perspektivität der Darstellung erkennen • Theorien hinter den Darstellungen erkennen • mit schwierigkeitsausräumenden und sinnerschließenden Operationen kreativ umgehen können
Narrative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • aus zeitdifferenzierten Ereignissen durch Sinnbildung eine Geschichte herstellen • Geschichte als Verlaufsprozess darstellen • Geschichte erzählen

¹¹⁰ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 45.

¹¹¹ Pandel, Geschichtsunterricht nach Pisa, 40.

¹¹² Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulbuches, 85.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ereignisse sinnverbindend in Form von Geschichte darstellen • dargestellte Geschichte verstehen • mit den verschiedenen Erzählakten umgehen
Geschichtskulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • sich in geschichtskulturellen Sinndeutungen auskennen • die Gegenwart deuten und sich in der Gegenwart orientieren • sich in dem durch Geschichte geprägten Teil der Kultur bewegen • in bestimmten Situationen mit Geschichte umgehen • eigenes Engagement oder Distanz zu Ereignissen entwickeln • Urteile nicht nur auf die wissenschaftliche Ebene, sondern auch auf die politische, die ästhetische und die ethische Ebene beziehen

7.5. Kritik von Pandel am damaligen Unterricht:

Das Wort „Kompetenz“ wird nahezu bei jedem Substantiv angehängt, um so einen Kompetenzbegriff zu erschaffen. Liest man weiter wird der Begriff immer unbedeutender, weil er quasi inflationär genutzt wird. Das Wort Kompetenz kommt im Lehrplan gut 15-mal in verschiedenen Ausführungen vor¹¹³. Von Kompetenzorientierung kann bei der Matura und Abituraufgaben keineswegs die Rede sein, da es sich bei den Fragebatterien um reine Reproduktionsfragen handelt. Das Schulbuch selbst, zeigt zu wenige Möglichkeiten auf die genannten Kompetenzen einzugehen. Nach Hans Jürgen Pandels Geschmack kommen zu wenige Textsorten vor. Auch die eindeutige Darstellung der Geschichte ohne weiteren Blickwinkel oder Sinnalternativen sei ein Fehler und dass die Texte aufzählend und nicht erzählend sind nimmt jeglichen Handlungsspielraum für den Unterricht.¹¹⁴

¹¹³ Hubert *Raisch*, Handlungs- und Produktionsorientierung. Ein Grundlegendes Konzept historischen Lernens. In: Uwe *Uffelmann*, Neue Beiträge zum problemorientierten Geschichtsunterricht (Idstein 1999) 86.

¹¹⁴ *Pandel*, Geschichtsunterricht nach Pisa, 25.

8. Umlegung auf das österreichische Schulsystem

8.1. Modell im Lehrplan

Das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung, bekam erst acht Jahre nach dem PISA-Schock im Jahr 2008 nach einer weiteren Lehrplanreform ihre vier historisch bildenden und vier politisch bildenden Kompetenzen in den Lehrplan der Sekundarstufe I verankert. Basierend auf dem Kompetenzmodelle der Gruppe FUER und dem Kompetenz-Strukturmodell von Reinhard Kramer wurden folgende Kompetenzen genannt.

Historische Kompetenzen

- Fragekompetenz
- Orientierungskompetenz
- Methodenkompetenz
- Sachkompetenz

Politische Kompetenzen

- Urteilskompetenz
- Handlungskompetenz
- Methodenkompetenz
- Sachkompetenz

Genauere Ausführung der Kompetenzbereiche die im Lehrplan der Sekundarstufe I genannt werden.

8.2. Kompetenzen der historischen Bildung

Tabelle 5: Kompetenzen der historischen Bildung

Hauptkompetenz	Teilkompetenzen
Historische Fragekompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzeigen der vorhandenen Fragestellungen die im Unterricht verwendet werden. • Darstellungen aufzeigen, welche Schüler und Schülerinnen dazu befähigt Fragen an die Vergangenheit Stellen zu können • Darstellungen verwenden, welche Schüler und Schülerinnen dazu befähigt Fragen an die Vergangenheit zu formulieren und zu beantworten.
Historische Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Re-Konstruktion der Vergangenheit durch das Arbeiten mit Quellen • De-Konstruktion durch den kritischen Umgang mit diversen historischen Darstellungen (Ausstellungen, Spielfilmen mit historischem Inhalt, Schul- und Fachbüchern) • Analyse und Interpretationsfähigkeit der einzelnen Medien

Historische Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Anschlussfähigkeit der Begriffe und Konzepte an das vorhandene Wissen sicherstellen • Verwendete Begriffe im Unterricht dienen zum Erfassen von historischen Sachverhalten • Der alltagsmäßigen Konkretisierung und Weiterentwicklung dieser Begriffe und Konzepte muss besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden • Qualitätsvolle Darstellungen über die Vergangenheit sicherstellen, (Multiperspektivität, Objektivität/ Intersubjektivität, • Perspektive, Standpunkt sowie Gegenwartsgebundenheit
Historische Orientierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Historisches Lesen soll zum besseren Verstehen der Gegenwart führen und für zukünftige Herausforderungen beitragen • Pluralität in Interpretationen besprechen und offenlegen • Berücksichtigen der mit der politischen Bildung ergebenden Synergien

8.3. Kompetenzen der Politischen Bildung

Tabelle 6: Kompetenzen der Politischen Bildung

Hauptkompetenz	Teilkompetenz
Politische Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Der Unterricht soll die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln fördern • Artikulieren eigener Positionen • Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen (Multiperspektivität) • Entwickeln von Lösungen für bestimmte politische Sachverhalte • Fähigkeiten des politischen Handelns mit Hilfe von Simulationsspielen im Rahmen der Schuldemokratie zu vermitteln
Politikbezogene Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen und Informationen reflektieren • Mit Hilfe von Analysemethoden unter Einbeziehung von Bildern, Texten und Tonaufnahmen politische Manifestationen zu entschlüsseln

	<ul style="list-style-type: none"> • Vermitteln von Methoden, die dazu befähigen, sich mündlich, schriftlich, visuell und /oder in den modernen Medien politisch zu artikulieren • Schüler und Schülerinnen dazu befähigen sich an Diskussionen rund um die Politik zu beteiligen
Politische Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist bei der Bearbeitung von Begriffen darauf zu achten, dass diese im politischen Kontext aufgegriffen werden und an das vorhandene Wissen der Schüler und Schülerinnen anknüpfen • Begriffe und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen (wie zB. Geschlecht, Schicht, Macht, Knappheit) dienen der Erfassung politischer Sachverhalte. Prinzipien wie etwa Kontroversität, Intersubjektivität und Vollständigkeit sind in der Unterrichtsgestaltung zu beachten • Weiterentwicklung dieser Begriffe und Konzepte im Unterricht sicherstellen
Politische Urteilskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Das alltägliche Leben wird von politischen Entscheidungen und Kontroversen beeinflusst, soll Politische Bildung einerseits zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen befähigen und es andererseits schrittweise ermöglichen, sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und zu formulieren

Die verankerten historischen und politischen Kompetenzen waren nur Teil der Sekundarstufe I. Sie wurden nicht für die Sekundarstufe II erweitert, aber sich in der kompetenzorientierten Reifeprüfung wiederfinden. Da das Model der Gruppe „FUER“ nicht für den schulischen Geschichtsunterricht entwickelt wurde, sondern dies ein reines theoretisches Strukturmodell ist, wurde es als Grundlage für andere Modelle herangezogen. Durch die Adaptierung des Theoriemodells gelang die Implementierung in das österreichische Schulsystem recht gut.¹¹⁵

Anfangs kam es noch zu Unklarheiten bei den Lehrkräften wie diese die Inhalte besonders hervorheben beziehungsweise gezielter fördern sollten, da viele Fragen einfach unbeantwortet geblieben sind.

¹¹⁵ Körber et al., Kompetenzen historischen Denkens, 90.

Anfänglich kam natürlich die Frage auf wie die Kompetenzorientierung sichergestellt werden kann und anhand welcher Parameter sie erkennbar ist.

8.4. Das Operatoren-System

Um die Kompetenzorientierung sichtbar zu machen, griff man auf eine Reihe von Begriffen zurück, welche dazu befähigen sollte klar und gezielte Fragen zu erstellen um die Kompetenzen bei den Schülern und Schülerinnen abrufen und überprüfen zu können. Oft wurde die Struktur von Fragen bei Test oder Prüfungsfragen bemängelt, da ihre unspezifische Formulierung in der Aufgabestellung keine klare Antwort lieferte¹¹⁶. Vor allem unter Zeitdruck, oder bei Prüfungen mit Vorbereitungszeit, kam es oft zu einem oberflächlichen und kurzen Bearbeiten der Aufgabenstellung, welche hauptsächlich durch W-Fragen keine tiefergehende Eben erreichen konnten. Die Verben, die eine Frage auslösten, blieben meist zu ungenau und/oder deren Bedeutung wurde nicht verstanden.¹¹⁷

8.5. Was sind Operatoren?

Um die Dominanz der „W-Fragen“ im Schulsystem zu minimieren und diese sogar abzuschaffen, musste ein neues System erschaffen werden. Dieses System, auch Operatoren-System genannt basiert auf Verben, die eine genaue vordefinierte Handlungsweisen vorgeben und die Bearbeitung der Frage in eine bestimmte Richtung lenken. Die Operatoren sollen die Frage eindeutig machen, um so Missverständnisse bei Prüfungen oder Arbeitsaufgaben zu reduzieren¹¹⁸.

Um aber die Fragen von einfach bis schwer unterscheiden zu können, werden die Verben, die als Operator verwendet werden, in verschiedener Anforderungsbereiche unterteilt. Beispielsweise werden mit dem Verb „Nenne“, keine großen oder komplexen Denkleistungen assoziiert. Dennoch hängt die Schwierigkeit immer vom Wissenstand der gefragten Person ab¹¹⁹.

¹¹⁶ Christoph *Kühberger*, Operatorensystem für eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In: Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1 (2011) 3-13.

¹¹⁷ Birgit *Wenzel*, Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt *Hilke* (Hg.), Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2007) 7-86, 85.

¹¹⁸ Lars *Keller*, Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht. Von der W-Frage zum transparenten Testformat Teil I. In: GW-UNTERRICHT 114 (2009) 25-34.

¹¹⁹ *Kühberger*, Operatorensystem für eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, 3.

Das Operatoren-System lehnt sich an die Bloom'sche Taxonomie an, welche zur Entwicklung der einzelnen Anforderungsbereichen beigetragen hat.

8.5.1. Anforderungsbereich I: Reproduktion

In diesem Bereich steht die **Reproduktion** im Mittelpunkt. Das Wiedergeben von Sachverhalten (u.a. auswendig gelerntes Fachwissen oder herausgearbeitete Inhalte aus Darstellungen) sowie ein rein reproduktives Nutzen von Arbeitstechniken (z.B. Benennen der Quellenart, Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung).

8.5.1.1. Operatoren im Anforderungsbereich I (historisches Lernen)

Tabelle 7: Anforderungsbereich I¹²⁰

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

¹²⁰ Tabellen übernommen von: *Kühberger*, Operatorensystem für eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, 3-4.

8.5.1.2. Weitere Operatoren im Anforderungsbereich I:

feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, definieren, wiedergeben

8.5.2. Anforderungsbereich II Reorganisation und Transfer

In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten (**Reorganisation**) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge (**Transfer**) erfordern.

8.5.2.1. Operatoren im Anforderungsbereich II (historisches Lernen)

Tabelle 8: Anforderungsbereich II¹²¹

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

¹²¹ Tabellen übernommen von: *Kühberger*, Operatorensystem für eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, 3-4.

8.5.2.2. Weitere Operatoren im Anforderungsbereich II:

untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden

8.5.3. Anforderungsbereich III: Reflexion und Problemlösung

In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, eingesetzten Methoden und gewonnen Erkenntnissen (**Reflexion**) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und De-Konstruktionen) zu gelangen (**Problemlösung**).

8.5.3.1. Operatoren im Anforderungsbereich III (historisches Lernen)

Tabelle 9: Anforderungsbereich III¹²²

rekonstruieren / erzählen / darstellen	kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen (z.B. „Rekonstruiere anhand der Quellen die Einstellung der Arbeiterschaft gegenüber den Großindustriellen“.)
de-konstruieren	kritische Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegebenen Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten) (z.B. „De-konstruiere die Darstellung Alexanders im Filmausschnitt hinsichtlich der ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften“.)
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhanges den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Urteilen, Vorschlägen etc. bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen (z.B. „Beurteile, inwiefern sich das offizielle Österreich nach 1945 der NS-Vergangenheit stellte“.).

¹²² Tabellen übernommen von: *Kühberger*, Operatorensystem für eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, 3-4.

bewerten	in kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen (z.B. „Bewerte die von Bruno Kreisky und seinen Regierungen bevorzugten Maßnahmen hinsichtlich des Wirtschaftswachstums“.).
erörtern	(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellungen) durch Pro- und Contraargumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln (z.B. „Erörtere den Sinn von staatlich verordneten Gedenk-/ Erinnerungstagen im 21. Jahrhundert“.).
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und/oder Bewertung erstellt wurde (z.B. „Interpretiere die Karikatur vor dem Hintergrund der Ölkrisen der 1970er Jahre“.).

8.5.3.2. Weitere Operatoren im Anforderungsbereich III:

darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren

9. Schulbuchanalyse

Das Kernstück dieser Diplomarbeit ist ein Vergleich ausgewählter Schulbücher der Sekundarstufe 1. Die Forschungsfragen sowie die Auswahlkriterien zu den Büchern werden in diesem Kapitel behandelt. Anschließend erfolgt eine Aufstellung der einzelnen Abläufe.

9.1. Problemstellung

Die durchgeführte Schulbuchanalyse soll die „Veränderung der fachdidaktischen Konzeption in ausgewählten Schulbüchern der Sekundarstufe 1 nach dem PISA-Schock“ behandeln und aufzeigen. Sind nach dem PISA-Schock Veränderungen hinsichtlich der Kompetenzorientierung zu sehen und in den Schulbüchern umgesetzt worden? Mit der Analyse werden zwei Thesen behandelt.

9.1.1. These 1:

Die Arbeitsaufgaben und Schwerpunkte haben sich nach dem PISA-Schock in den zu untersuchenden Schulbüchern hinsichtlich der Kompetenzorientierung verändert.

Leitfrage 1: Welche Veränderungen werden durch die Autoren in ihren Schulbüchern vorgenommen?

Leitfrage 2: Wurden die Arbeitsaufgaben in den Schulbuchreihen überarbeitet, um den verlangten Standard der Kompetenzorientierung gerecht zu werden?

Die erste These geht davon aus, dass der PISA-Schock die Autoren von Schulbüchern veranlasst hat, Inhalte und Design ansprechender und attraktiver zu gestalten. Veränderungen, die den historischen Denkprozess der Schüler und Schülerinnen aktivieren und diesen in die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen einbetten. Ausgehend von der Annahme, dass sich die Schulbücher verändert haben, werden aber nicht nur die Schulbücher desselben Autorenteam und Verlages analysiert, sondern auch ein Vergleich schulbuchübergreifend durchgeführt.

9.1.2. These 2:

Die Arbeitsaufgaben unterscheiden sich deutlich innerhalb derselben Schulbuchreihe, da der PISA-Schock ein Umdenken ausgelöst hat.

Leitfrage 3: Auf welche Kompetenzen legt das jeweilige Autorenteam in seinem Schulgeschichtsbuch wert und wie wurden diese umgesetzt?

Leitfrage 4: Lassen sich aus der Beantwortung der ersten Fragen Tendenzen und/oder Veränderungen hinsichtlich der Kompetenzorientierung in den Schulbüchern ablesen? Können die jeweiligen Schulgeschichtsbücher als mehr oder weniger kompetenzorientiert bezeichnet werden?

Ein kompetenzorientiertes Schulgeschichtsbuch soll Schüler und Schülerinnen zu einem kompetenzorientierten Umgang mit Geschichte befähigen und die einzelnen Kompetenzen ausbauen und erweitern. Es soll eine Balance zwischen historischem Fach- bzw. Faktenwissen geben und kompetenzorientierter Umgang mit Medien stattfinden. Dies passiert in einem Schulbuch normalerweise auf zwei Wege.

Einerseits ist das Schulbuch das Medium, welches den Unterricht begleitet, andererseits ist es auch das Medium, welches die Schüler und Schülerinnen mit Arbeitsaufgaben aktiviert und zum Arbeiten anregen sollte. Das Schulbuch soll eine Anleitung bieten, wie mit Geschichte umzugehen ist und wie Schüler und Schülerinnen dies für sich selbst nutzen und für ihr Leben verwerten können.

These 1 geht davon aus, dass es innerhalb des Schulbuches einer Schulbuchreihe Veränderungen nach dem PISA-Schock in Richtung Kompetenzorientierung gegeben hat. Da die Kompetenzorientierung anhand von Operatoren festzumachen ist, werden die in Buch vorgefundenen Arbeitsaufgaben hinsichtlich der Verwendung von Operatoren-Fragestellung untersucht.

Aber nicht nur die Fragestellungen sollten sich verändert haben, sondern auch die Schwerpunkte und Inhalte der jeweiligen Schulbücher. Auf das Design wird bei der Analyse weniger Wert gelegt, da es um die transportierten Inhalte des Buches geht und nicht um deren Anordnung oder farbliche Darstellung.

Am Ende des Schulbuchvergleiches wird dargestellt, ob sich das Konzept des Buches und dessen Inhalte verändert haben und die Kompetenzorientierung widerspiegelt.

9.2. Forschungsdesign:

Um Schulbücher zu analysieren gibt es unzählige Möglichkeiten und dutzende Analysebögen und Raster.¹²³Die wohl bekanntesten sind der

- Reutinger Raster
- Bielefelder Raster
- Das Salzburger Raster

¹²³ Katrin Bölsterli, Markus Wilhelm, Markus Rehm, Empirisch gewichtetes Schulbuchraster für den naturwissenschaftlichen kompetenzorientierten Unterricht. In: https://www.researchgate.net/publication/270006843_Empirisch_gewichtetes_Schulbuchraster_fur_den_naturwissenschaftlichen_kompetenzorientierten_Unterricht. Aufgerufen am 27.10.2019.

Eine der neueren Analysemöglichkeiten kommen von Frau Waltraud Scheiber und der Gruppe FÜR.¹²⁴ Sie hat mit Ihrem Team an der Universität Eichstätt das Kategoriale Raster entwickelt, welches die Schulbücher computerunterstützt auf bestimmte Kompetenzen untersucht. Dieses Raster filtert die verwendeten Arbeitsfragen und die entsprechenden Operatoren und Fragewörter und bewertet diese.

In Anlehnung an dieses Kategoriale Raster, werden die zu untersuchenden Schulbücher durchgearbeitet und nach Arbeitsaufgaben untersucht. Diese werden herausgeschrieben und mit den Arbeitsaufgaben des Buches derselben Schulbuchreihe - allerdings eines anderen Jahrgangs - verglichen.

Die Kompetenzorientierung hatte nach dem Pisa-Schock einen gewaltigen Aufschwung. Es gibt die verschiedensten Kompetenzmodelle, die als Grundstein der Geschichtsdidaktik gelten. Es soll nicht herausgefunden werden, ob die zu den untersuchenden Büchern einem bestimmten Modell zu Grunde liegen, sondern wie sich das Schulbuch nach dem Pisa-Schock in Richtung der Kompetenzorientierung bewegt hat.

Da dies nur eine kleinere Schulbuchanalyse ist und nur 3 verschiedene Schulbuchreihen behandelt, werden die Bücher durchgearbeitet, um zu sehen ob die Inhalte in Bezug zu den Kompetenzen gesetzt werden.

9.2.1. Forschungsmethode:

Zur Analyse der Schulbücher wird ein dreistufiges Analyseverfahren angewendet

- 1) Schulbuchprofile mit der Beschreibung des Materials
- 2) Analyse und Erhebung der Unterschiede in den Schulbüchern
- 3) Zusammenführung der Vergleiche

Zu 1) Es werden Profile zu den jeweiligen Schulbüchern und Schulbuchreihen angelegt, die der Arbeit angehängt werden

Zu 2) Die Inhalte werden aufgearbeitet und den jeweiligen Forschungsfragen und Thesen zugeordnet und interpretiert

Zu 3) Es werden die gefundenen Veränderungen in den Schulbüchern die, einen kompetenzorientierten Zugang bieten, zusammengefasst.

¹²⁴ Waltraud *Scheiber*, Alexander *Schöner*, Florian *Sochatzy*, Marcus *Ventzke* (Hg.), *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik* (Stuttgart 2013).

Um eine einwandfreie und objektive Analyse zu erstellen, wird ein Kodierleitfaden erstellt und auf Beispiele aus den jeweiligen Schulbüchern angewendet. Dieser Leitfaden besteht aus drei wesentlichen Faktoren

- 1) Beschreibung
- 2) Beispiel
- 3) Fragewort

Auch wenn qualitative Forschung bis zu einem gewissen Grad immer noch interpretativ ist, so gewährleistet dieser Kodierleitfaden eine einheitliche Vorgehensweise und eine vergleichbare Untersuchung.

Die Schulbücher werden entlang des Leitfadens bearbeitet und Textpassagen in die Liste eingetragen. Die ausgewählten Ausschnitte sind nicht einzeln zu betrachten, sondern diese stehen immer noch in Verbindung zum Aufbau des Schulbuches. Somit muss man sich bei der Interpretation immer auf die ganze Schulbuchseite beziehen, um möglichst gegenstandsbezogene Ergebnisse zu erzielen.¹²⁵

9.3. Die Samples:

Die zu analysierenden Schulbücher für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde / politische Bildung stammen aus den Jahren 1998 bis 2014 für die Sekundarstufe I der AHS und erschienen für die vierte Schulstufe. Für die Auswahl war wichtig, dass die Schulbuchreihen vor und nach dem PISA-Schock entstanden sind und in dessen Zyklus fallen. Auch wenn Bücher nach 2000 -also nach dem PISA-Schock - erschienen sind, bedeutet das nicht, dass diese schon die Kompetenzorientierung implementiert haben, da die Erstellung eines Schulbuches in etwa 3 bis 5 Jahre in Anspruch nimmt.

Tabelle 10: Liste der zu untersuchenden Schulbuchreihen

	Titel der Schulbuchreihe	Verlag
01	Zeitbilder 4	OBV
02	Einst und heute 4	E. Dorner
03	Netzwerk Geschichte 4	Veritas

¹²⁵ Philip Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Weinheim 2010), 8.

Für die Analyse stehen das Textbuch und dessen Inhalte zur Verfügung. Dazugehörige Arbeitsbücher - falls vorhanden - werden nicht analysiert. Da die Schulbücher unterschiedlichen Konzeptionen unterliegen und die Beihefte und Materialien nicht in diesen Vergleich miteinfließen, lässt sich das didaktische Konzept nur bedingt ableiten.

Die Analyse wird anhand eines Kapitels, welches in allen Schulbuchreihen vorhanden ist, durchgeführt, um einen Vergleich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen zu können.

Um am Ende der Analyse ein stimmiges Gesamtbild zu erhalten möchte ich ein Kapitel erarbeiten, welches nicht nur auf 3 bis 5 Seiten beschränkt ist, sondern sich über mehrere Seiten erstreckt. Dies soll auch meine eventuellen Erarbeitungsfehler ausgleichen.

Meine Wahl ist auf ein Großkapitel betreffend den zweiten Weltkrieg gefallen, welches in der Sekundarstufe I sehr detailliert behandelt wird.

Die Titel unterscheiden sich leicht in den Schulbuchreihen und werden nun hier aufgelistet

Tabelle 11: Kapitelübersichten

	Schulbuchreihe	Kapitel Titel
01	Zeitbilder 4 1998	Der Weltkrieg und seine Folgen
02	Zeitbilder 4 2007	Nationalsozialismus und zweiter Weltkrieg
03	Zeitbilder 4 2014	Nationalsozialismus und zweiter Weltkrieg
04	Einst und heute 4 / 1998	Der zweite Weltkrieg
05	Einst und heute 4 / 2003	Der zweite Weltkrieg und seine Folgen
06	Netzwerk Geschichte 4 / 2008	Zweiter Weltkrieg und Holocaust
07	Netzwerk Geschichte 4 / 20012	Der Zweite Weltkrieg

10. Schulbuchprofile:

Um eine einheitliche Ausgangssituation zu schaffen, wird für jedes Schulbuch ein Profil angelegt, welches die Grundinformationen beinhaltet.

Tabelle 12: Schulbuchprofilbogen

Name des Schulbuches	
Autoren / Autorinnen	
Verlag / Ort	
Approbationsjahr	Laut im Schulbuch angegeben Approbationsbescheid
Erscheinungsjahr	
Zusatzinformationen zum Buch	z. b. basierend auf einem anderen Werk
Informationen zu den Autoren / Autorinnen	Gibt es welche? Wo? in welcher Form
Produktreihe	Welche Materialien/ Publikationen gehören zum Gesamtpaket
Aufbau und Großkapitel	Welche Einleitung wurde vorgenommen
Kapitelaufbau	z. b. Einstiegsseiten, Materialseiten, Abschlussseiten
Hinweise auf historische Fachkompetenzen	ja/ nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorort oder Anhang	ja/ nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn vorhanden)	ja / nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrerinnen Begleitheft	ja / nein
Definierter Seitenbereich für die Studie	Seitenzahl des gewählten Kapitels (Schulbuch)

Für die unterschiedlichen Fragestellungen, welche ich den Schulbüchern aufzufinden sind und auch der unterschiedlichen Herangehensweisen der jeweiligen Autoren und Autorinnen, werden hier die Analysekatgorien von Frau Betina Paireder verwendet.

Zeitbilder 4	
Autoren / Autorinnen	Rettinger / Weissensteiner
Verlag / Ort	ÖBV / Wien
Approbationsjahr	1996
Erscheinungsjahr	1998
Zusatzinformationen zum Buch	gem. den Lehrplänen 1995
Informationen zu den Autoren / Autorinnen	Namensnennung / keine Zusatzinformation
Produktreihe	ergänzend Lernkartei Geschichte 4
Aufbau- Großkapitel	<p>7 Großkapitel, chronologisch gereiht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Krisen der zwischenkriegszeit- Diktatorische Systeme • Österreich von 1918 bis 1938 • Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen • Die Welt im Zeitalter des Ost- West- Konfliktes • Österreich vom Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart • Die dritte Welt und der Nord- Süd-Konflikt • Die Welt der Gegenwart
Kapitelaufbau	Grobübersicht vertiefend
Hinweise auf historische Fachkompetenzen	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorort oder Anhang	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn vorhanden)	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrerinnen Begleitheft	nicht vorhanden
Definierter Seitenbereich für die Studie	Kapitel 3 „Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen“ Seite 42-54

Zeitbilder 4	
Autoren / Autorinnen	Ulrike Ebenhoch / Alois Scheucher/ Anton Wald
Verlag / Ort	ÖBV / Wien
Approbationsjahr	2003
Erscheinungsjahr	2007
Zusatzinformationen zum Buch	gem. den Lehrplänen 2003
Informationen zu den Autoren / Autorinnen	nein
Produktreihe	keine Zusätze
Aufbau- Großkapitel	<p>5 Großkapitel, chronologisch gereiht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zwischenkriegszeit- Zeit der Widersprüche • Österreich I – die Erste Republik • Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg • Weltpolitik nach 1945 - viele Welten in einer Welt • Österreich II- die Zweite Republik
Kapitelaufbau	Auftaktseiten / Stundenbilder/ Methodenseiten/ Auf einem Blick / Leseecken
Hinweise auf historische Fachkompetenzen	vereinzelt
Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorort oder Anhang	ja
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn vorhanden)	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrerinnen Begleitheft	nicht vorhanden
Definierter Seitenbereich für die Studie	Kapitel 3 „Nationalsozialismus und zweiter Weltkrieg“ Seiten 44-69

Zeitbilder 4	
Autoren / Autorinnen	Ulrike Ebenhoch / Alois Scheucher/ Anton Wald
Verlag / Ort	ÖBV / Wien
Approbationsjahr	2014
Erscheinungsjahr	2014
Zusatzinformationen zum Buch	gem. den Lehrplänen 2013
Informationen zu den Autoren / Autorinnen	nicht vorhanden
Produktreihe	nicht vorhanden
Aufbau- Großkapitel	<p>Großkapitel, chronologisch gereiht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zwischenkriegszeit- Zeit der Widersprüche • Österreich I – die Erste Republik • Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg • Weltpolitik nach 1945 - viele Welten in einer Welt • Österreich II- die Zweite Republik
Kapitelaufbau	Auftaktseiten / Stundenbilder/ Methodenseiten/ Auf einem Blick / Leseecken
Hinweise auf historische Fachkompetenzen	Ja
Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorort oder Anhang	Ja
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn vorhanden)	Nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrerinnen-Begleitheft	nicht vorhanden
Definierter Seitenbereich für die Studie	Kapitel 3 „Nationalsozialismus und zweiter Weltkrieg“ Seite 46-71

einst und heute 4	
Autoren / Autorinnen	Gerhard Huber / Wernhild Huber/ Erst Gusenbauer / Wolf Kowalski
Verlag / Ort	E.Dorner / Wien
Approbationsjahr	1997
Erscheinungsjahr	1998
Zusatzinformationen zum Buch	gem. den Lehrplänen 1997
Informationen zu den Autoren / Autorinnen	nicht vorhanden
Produktreihe	nicht vorhanden
Aufbau- Großkapitel	<p>17 Kleinkapitel, chronologisch gereiht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilder aus unserer Geschichte • Krisen in der Zwischenkriegszeit • Österreich zwischen 1918 und 1938 • Das Leben im Dritten Reich • Der Zweite Weltkrieg • Für künftigen Frieden • Die ersten Nachkriegsjahre in Österreich • Österreichs Weg zum Staatsvertrag 1955 • Österreichs Stellung in -Europa seit 1955 • Österreich vom Staatsvertrag bis zur Gegenwart • Das Zeitalter des Kalten Krieges beginnt • Krisenherde während des Kalten Krieges • Der Zerfall des Kommunismus • Das Ende des Kalten Krieges • Entkolonisierung der Dritten Welt • Afrika eine Tragödie • Pulverfass Nah-Ost
Kapitelaufbau	farbliche Markierungen in den Kapiteln die durch das Kapitel leiten

Hinweise auf historische Fachkompetenzen	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorort oder Anhang	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn vorhanden)	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrerinnen-Begleitheft	nicht vorhanden
Definierter Seitenbereich für die Studie	Kapitel 5 „der Zweite Weltkrieg“ Seite 52-63

einst und heute 4	
Autoren / Autorinnen	Gerhard Huber / Erst Gusenbauer / Wernhild Huber
Verlag / Ort	E.Dorner / Wien
Approbationsjahr	2003
Erscheinungsjahr	2003
Zusatzinformationen zum Buch	gem. den Lehrplänen 2002
Informationen zu den Autoren / Autorinnen	nicht vorhanden
Produktreihe	nicht vorhanden
Aufbau- Großkapitel	<p>11Großkapitel, chronologisch gereiht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft und Gesellschaft der Zwischenkriegszeit • Diktaturen des 20 Jahrhunderts • Österreich 1918-1938 • Alltagsleben in einer Diktatur • Der zweite Weltkrieg und die Folgen • Das Zeitalter des kalten Krieges • Entkolonialisierung und dritte Welt • Europa auf dem Weg zur Einheit • Österreich seit dem zweiten Weltkrieg • Wirtschaft und Gesellschaft seit 1945 • Quer durch die Geschichte
Kapitelaufbau	farbliche Markierungen in den Kapiteln die durch das Kapitel leiten
Hinweise auf historische Fachkompetenzen	ja
Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorort oder Anhang	nein

Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn vorhanden)	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrerinnen-Begleitheft	nicht vorhanden
Definierter Seitenbereich für die Studie	Kapitel 5 „Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen“ Seite 52-64

Netzwerk Geschichte 4	
Autoren / Autorinnen	Jutta Dirnberger / Michael Lemberger / Bettina Paireder
Verlag / Ort	Veritas / Linz
Approbationsjahr	2005
Erscheinungsjahr	2008
Zusatzinformationen zum Buch	gem. den Lehrplänen 1999
Informationen zu den Autoren / Autorinnen	nicht vorhanden
Produktreihe	Schülerbuch / CD-ROM / DVD
Aufbau- Großkapitel	5 Großkapitel, chronologisch gereiht <ul style="list-style-type: none"> • Die Zwischenkriegszeit (1918-1939) • Zweiter Weltkrieg und Holocaust (1939-1945) • Die Zeit des Kalten Krieges (1945-1989) • Die neue Weltordnung (1989- heute) • Anhang
Kapitelaufbau	farbliche Markierungen in den Kapiteln die durch das Kapitel leiten Timeline
Hinweise auf historische Fachkompetenzen	ja

Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorort oder Anhang	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn vorhanden)	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrerinnen Begleitheft	nicht vorhanden
Definierter Seitenbereich für die Studie	Kapitel 2 „Zweiter Weltkrieg und Holocaust“ Seite 40-61

Netzwerk Geschichte 4 @ Politik	
Autoren / Autorinnen	Jutta Dirnberger / Bettina Pairededer
Verlag / Ort	Veritas / Linz
Approbationsjahr	2012
Erscheinungsjahr	2012
Zusatzinformationen zum Buch	gem. den Lehrplänen 2011
Informationen zu den Autoren / Autorinnen	vorhanden
Produktreihe	Schülerbuch / CD-ROM / DVD
Aufbau- Großkapitel	4 Großkapitel, chronologisch gereiht <ul style="list-style-type: none"> • Zwischenkriegszeit • Der Zweite Weltkrieg • Die Zeit zwischen 1945 und 1989 • Die Zeit von 1989 bis heute
Kapitelaufbau	farbliche Markierungen in den Kapiteln, die durch das Kapitel leiten Timeline
Hinweise auf historische Fachkompetenzen	ja

Hinweise auf historische Fachkompetenzen am Cover, im Vorort oder Anhang	ja
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Arbeitsheft (wenn vorhanden)	nein
Hinweise auf historische Fachkompetenzen im Lehrerinnen-Begleitheft	nicht vorhanden
Definierter Seitenbereich für die Studie	Kapitel 2 „Der Zweite Weltkrieg“ Seite 54-88

Die Schulbücher werden nun einzeln durchgearbeitet und die Fragen, welche im Schulbuch zu finden sind, aufgelistet. Um einen Vergleich schaffen zu können, werden diese Fragen in die Kompetenzbereiche eingeteilt auch wenn es sich in den älteren Büchern um sogenannte „W“ fragen handelt.

11. Analyse der Schulbücher

11.1. Schulbuchreihe 1, Zeitbilder 4

Schulbuch 1: Zeitbilder 4 1998		
Schulbuchkapitel: Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen Seite 42-54		
Seite	Arbeitsaufgaben und Fragen	Fragewort/Operatoren
Seite 42	Rufe dir ins Gedächtnis, was du über das deutsch-französische Nachkriegsverhältnis und über das Kriegsjahr 1923 erfahren hast	<ul style="list-style-type: none"> • Rufe • Was
Seite 42	Man hat den Kellogg-Pakt auch „Kriegsächtungspakt“ genannt. Erkläre diesen Ausdruck!	<ul style="list-style-type: none"> • Erkläre
Seite 42	Durch welche „friedlichen Mittel“ können Streitigkeiten zwischen den Völkern beigelegt werden?	<ul style="list-style-type: none"> • Durch welche
Seite 44	Diskutiert die Grafik! Was zeigt sie deutlich?	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutiert • Was
Seite 44	Überlegt: Welche Möglichkeiten hat ein Staat, seine Ausgaben zu finanzieren? Wie kann er außergewöhnliche Ausgaben bestreiten? Zu welchem Mitteln wird in Notzeiten oft gegriffen?	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt / Welche • Wie
Seite 44	Zum Hoßbach-Protokoll: Welches Ziel verfolgt Hitler mit seiner Politik? Wie will er dieses Ziel erreichen? Wie beurteilt er die Chancen? Was befürchtet Hitler? Welche Rolle spielen Österreich und die Tschechoslowakei in Hitlers Überlegungen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welches • Wie • Wie • Welche
Seite 45	Beachte den Widerspruch zwischen den Sportpalastreden und a) den Ausführungen im Hoßbach-Protokoll, b) der weiteren Außenpolitik Hitlers.	<ul style="list-style-type: none"> • Beachte

Seite 45	Beachte die Reaktion der Bevölkerung! Vgl. mit den Bildern von Hitlers Einzug in Wien in Kapitel 18!	<ul style="list-style-type: none"> • Beachte
Seite 45	Was war das Ziel der Politik Chamberlains? Mit welchem Mittel hat er dieses Ziel zu erreichen versucht? Warum musste diese Politik scheitern? Vergleiche die Churchill-Rede im nächsten Kapitel	<ul style="list-style-type: none"> • Was • Mit welchem • Warum • Vergleiche
Seite 45	Stelle die Außenpolitik des Deutschen Reiches der Politik Großbritanniens und Frankreichs gegenüber: März 1938, September 1938, März 1939	<ul style="list-style-type: none"> • Stelle gegenüber
Seite 45	Diskutiert: Was können Großbritannien und Frankreich zu Rechtfertigung ihrer Politik anführen? Welchen Lehren wird man aus dem Scheitern dieser Politik ziehen müssen? Kann man diese Lehren auch auf einen gegenwärtigen Konflikt anwenden?	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutiert
Seite 46	Was kam für Hitler und seine Ratgeber unerwartet? Mit welcher Haltung der Westmächte hatte man gerechnet? Auf welche Erfahrungen stützten sich diese Erwartungen?	<ul style="list-style-type: none"> • Was • Mit welcher • Auf welche
Seite 47	Es gab kaum eine Familie im damaligen „Großdeutschen Reich“, die durch Stalingrad nicht betroffen gewesen wäre. Auch sehr viele Österreicher gehörten zu den Gefallenen oder Gefangenen von Stalingrad. Erkundige dich in deiner Familie!	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundige
Seite 48	Die erhalten gebliebenen Kino- Wochenschauberichte, die damals um die Welt gingen, zeigen: Die mehrere tausend zählende Zuhörerschaft antwortete mit einem begeisterten „JA“ und mit dem Ausruf „Führer befiel, wird folgen!“. Wie könnt ihr euch das erklären?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie
Seite 49	Diskutiert das Thema „Widerstand“! Widerstand gegen eine Gewaltherrschaft im eigenen Land: Welche Vorwürfe fürchtet Generalmajor Trescow? Was rechtfertigt sein Tun? Widerstand gegen eine Besatzungsmacht: Welche schwere	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutiert • Welche • Was • Welche

	Gewissensbelastung nehmen Widerstandskämpfer auf sich? Denke an das Beispiel Oradour! Warum wird dennoch Widerstand geleistet?	<ul style="list-style-type: none"> • Warum
Seite 50	Diskutiert diese Ausführungen Hitlers! Warum muss man seine Haltung verbrecherisch nennen? Inwiefern kommt hier Hitlers Rassendenken zu Ausdruck?	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutiert

Schulbuch 2: Zeitbilder 4 2007		
Schulbuchkapitel: Kapitel 3 „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ Seiten 44-69		
Seite	Arbeitsaufgaben und Fragen	Fragewort/Operatoren
Seite 46	Wie schätzt Hitler die Bürger ein? Wie sollen Sie informiert werden?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie • Wie
Seite 47	Als Goebbels diese Verordnung bei einer Rundfunkrede bekannt gab, jubelte er: „Damit ist das Jahr 1789 aus der Geschichte gestrichen!“- Was meinte er damit?	<ul style="list-style-type: none"> • Was
Seite 48	Was wird am 1. Mai gefeiert? Was ist die Aufgabe von Gewerkschaften? Welche Mittel haben Gewerkschaften? Wie beurteilst du die Vorgangsweise der Nationalsozialisten?	<ul style="list-style-type: none"> • Was • Was • Welche
Seite 51	Besprecht in Gruppen die Ansichten Hitlers über Jugend und Erziehung und diskutiert dann in der Klasse: <ul style="list-style-type: none"> • a) Welche Einstellung zu Kindern verrät die Sprache Hitlers? • b) Was stand in der NS-Erziehung im Vordergrund, was heute? • c) Wodurch sollte die Erziehung dem Nationalsozialismus dienen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Besprecht • Welche • Was • Wodurch • Welche

	<ul style="list-style-type: none"> d) Welche Haltungen sind in einer Demokratie wichtig und sollen schon im Kindheits- und Jugendalter vermittelt werden? 	
Seite 52	<ul style="list-style-type: none"> a) Wie beurteilst du den künftigen Ehemann? b) Wie sind die Vor- und Nachteile in dieser künftigen Ehe verteilt? c) Welche Eigenschaften sind heute bei Partnern gerne gesehen? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie Wie Welche
Seite 53)	<ul style="list-style-type: none"> a) Erkundigt euch: Wie hoch ist der weibliche Anteil der Studierenden heute? b) kennt Ihr beruflich erfolgreiche Frauen? Berichtet über diese! 	<ul style="list-style-type: none"> Erkundigt Berichtet
Seite 55	<ul style="list-style-type: none"> a) Wie steht Göring zum Rechtsstaat? b) Wie geht er mit der Macht und den Opfern um? c) Weshalb könnte er in diesem Zusammenhang die Zeitungen erwähnt haben? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie Wie Weshalb
Seite 59	<ul style="list-style-type: none"> a) Wie beurteilt ihr die Handlungsweise der Geschwister Scholl? b) Handelten sie leichtsinnig – unvernünftig - richtig? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie
Seite 61	<ul style="list-style-type: none"> a) Warum musste die Appeasement-Politik scheitern? b) Welche Lehren kann man aus dem Scheiterten der Appeasement-Politik ziehen? c) Kann man die Lehren auf gegenwärtige Konflikte anwenden? 	<ul style="list-style-type: none"> Warum Welchen Kann man
Seite 63	<p>Es gab kaum eine Familie im damaligen „Großdeutschen Reich“, die durch Stalingrad nicht betroffen gewesen wäre. Auch sehr viele Österreicher gehörten zu den Gefallenen oder Gefangenen von Stalingrad. Erkundige dich in deiner Familie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Erkundige
Seite 66	<ul style="list-style-type: none"> a) Besorgt euch Informationen über Oskar Schindler (z.B. in Lexika oder im Internet). 	<ul style="list-style-type: none"> Besorgt Untersucht

	<ul style="list-style-type: none"> b) Schaut euch den Film „Schindlers Liste“ an und untersucht ihn anhand der unten angeführten Fragen. 	
--	---	--

Schulbuch 3: Zeitbilder 4 / 2014		
Schulbuchkapitel: 3 „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ Seiten 46- 71		
Seite	Arbeitsaufgaben und Fragen	Fragewort/Operatoren
Seite 48	Diskutiert, wie Hitler die Menschen einschätzt. Wie sollen sie informiert werden?	<ul style="list-style-type: none"> Diskutiert
Seite 50	<ul style="list-style-type: none"> Was wird am 1. Mai gefeiert? Was ist die Aufgabe von Gewerkschaften? Welche Machtmittel haben Gewerkschaften? Wie beurteilst du die Vorgehensweise der Nationalsozialisten? 	<ul style="list-style-type: none"> Was Was Welche Wie
Seite 51	<ul style="list-style-type: none"> Diskutiert, wie es in den Nationalsozialisten gelang, die große Masse der deutschen Bevölkerung für ihre Ideen zu vereinnahmen. 	<ul style="list-style-type: none"> Diskutiert
Seite 52	<ul style="list-style-type: none"> Überlege, welche Wirkung die Plakate auf die Mädchen und Buben haben sollten. 	<ul style="list-style-type: none"> Überlege
Seite 53	<ul style="list-style-type: none"> Vergleicht die beiden Textquellen und bespricht in Gruppen die Ansichten Hitlers und der Nationalsozialisten über Jugend und Erziehung und diskutiert dann in der Klasse. a) Welche Einstellungen zu Kindern verrät die Sprache Hitlers? b) Was stand in der NS-Erziehung im Vordergrund? c) Was sollte durch die Erziehung und den Unterricht erreicht werden = d) Welche Aufgaben sollten die Mädchen erfüllen? 	<ul style="list-style-type: none"> Vergleicht Welche Was Was Welche Welche

	<ul style="list-style-type: none"> e) Welche Haltungen sind in einer Demokratie wichtig und sollten schon in Kindheits- und Jugendalter vermittelt werden? 	
Seite 54	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibe und bewerte das Gemälde über eine „ideale Familie“. 	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibe
Seite 55	<ul style="list-style-type: none"> Fasse die beiden Textquellen mit eigenen Worten zusammen. Beurteile, die Ansichten Goebbels und Hitlers zur Rolle der Frau? Diskutiert getrennt in Mädchen und Buben- gruppen <ul style="list-style-type: none"> a) Mädchen: Wie stellt ihr euch eure Zukunft in Hinblick auf Berufstätigkeit und Familie vor? b) Buben: Wie ist eure Meinung zur Berufstätigkeit von Frauen? Wählt eine Sprecherin und einen Sprecher und stellt eure Ergebnisse der Klasse vor. Berichtet über beruflich erfolgreiche Frauen aus eurem Umfeld. 	<ul style="list-style-type: none"> Fasse zusammen Diskutiert Wie Wie Wählt Berichtet
Seite 56	<ul style="list-style-type: none"> Arbeite mit Hilfe der Textquelle heraus, was die Aufgabe des Sonderkommandos war. 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeite heraus Was
Seite 56	<ul style="list-style-type: none"> Führt das auf S. 40 begonnen Lexikon fort und recherchiert Erklärungen für die Begriffe, die unter Anführungszeichen stehen. Suche dir eine der auf dieser Doppelseite abgebildeten Personen aus und gib ihr eine Identität. Wie heißt sie, wie alt ist sie, wo kommt sie her, was macht sie gerne? Was geschieht hier mit ihr? Welche Gedanken hat sie? Stelle deine Person der Klasse vor. 	<ul style="list-style-type: none"> Führt fort Suche Wie Wie Wo Was Welche Stelle vor
Seite 59	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibe mit Hilfe der Bilder und Textquellen das unsägliche Leid, das den Menschen in den Konzentrationslagern zugefügt wurde. 	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibe
Seite 61	<ul style="list-style-type: none"> Wie beurteilt ihr die Handlungsweise der Geschwister Scholl? 	<ul style="list-style-type: none"> Beurteilt

Seite 61	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellt in Kleingruppen mit Hilfe des Internets Kurzbiografien der auf dieser Doppelseite genannten Personen, die Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime leisteten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellt
Seite 62	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleiche die Karikatur und die beiden Reden Hitlers. Wie äußert sich Hitler zum Frieden, wie wird Hitlers Außenpolitik in der Karikatur eingeschätzt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleiche • Wie • Wie
Seite 63	<ul style="list-style-type: none"> • Lege eine Zeitleiste an und trage die einzelnen Schritte, die zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges führten, ein. • Erkläre, warum die Appeasement-Politik scheitern musste. • Welche Lehren kann man aus dem Scheitern der Appeasement-Politik ziehen? • Wenn du diesen Lehren auf gegenwärtige Konflikte anwendest, wie würdest du handeln? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lege an • Erkläre • Welche • Wenn
Seite 65	<ul style="list-style-type: none"> • Es gab kaum Familien, die durch Stalingrad nicht betroffen gewesen waren. Auch sehr viele Österreicher gehörten zu den Gefallenen oder Gefangenen von Stalingrad. Erkundige dich in deiner Familie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundige
Seite 67	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe die beiden Bilder auf der Doppelseite. • Fasse die beiden Textquellen mit eigenen Worten zusammen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe • Fasse zusammen
Seite 68	<ul style="list-style-type: none"> • Fasse die Ereignisse, von denen Anne Frank in diesem Tagebuch-Ausschnitt berichtet, in eigenen Worten zusammen. • Unterstreiche die Stellen, an denen die Gefühle Annes erkennbar werden, die durch die schrecklichen Nachrichten ausgelöst werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fasse zusammen • Unterstreiche • Recherchiere

	<ul style="list-style-type: none"> • Recherchiere auf der Homepage des Anne-Frank-Hauses bzw. -Museums in Amsterdam über Annes genaue Lebensumstände. 	
Seite 70	<ul style="list-style-type: none"> • Sucht im Internet nach Informationen über den Spielfilm „Die Fälscher“, Adolf Burger, die „Aktion Bernhard“, das Geldfälschungsprogramm der Nationalsozialisten. • Schaut euch dann den Film „Die Fälscher“ an und untersucht ihn anhand der Fragen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suche heraus • Schaut an • Untersucht

11.2. Schulbuchreihe 2, einst und heute

Schulbuch 4: einst und heute / 1998		
Schulbuchkapitel 5: Der Zweite Weltkrieg: Seiten 52- 63		
Seite	Arbeitsaufgaben und Fragen	Fragewort/Operatoren
Seite 53	Wiederhole anhand der Karte von Abb. 53.1 die Aggressionspolitik Hitlers bis Juni 1941.	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederhole
Seite 54	Wodurch unterscheidet sich der Krieg im Osten von den Kämpfen an den anderen deutschen Fronten?	<ul style="list-style-type: none"> • Wodurch
Seite 56	Versuche Gründe dafür zu finden, weshalb diese Menschen jubelnd einem totalen Vernichtungskrieg zustimmen konnten!	<ul style="list-style-type: none"> • Versuche zu finden • Weshalb
Seite 57	Worin liegen die großen Veränderungen in der Rolle der Frau? Wie wirbt Goebbels dafür?	<ul style="list-style-type: none"> • Worin • Wie
Seite 59	Welche Stellen im Quellentext 15 deuten auf die bevorstehende Massenvernichtung hin?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche
Seite 59	Warum benutzt man eine betont sachliche Sprache?	<ul style="list-style-type: none"> • Warum
Seite 59	Wiederhole die Jugendpolitik des Dritten Reiches	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederhole

Seite 61	Kann ein Mord „gerecht“ sein? Überlege diese Frage anhand des Textes dieser Seite.	<ul style="list-style-type: none"> • Überlege
Seite 61	Der Widerstand in Österreich konnte Hitlers Regime nicht verhindern. War es sinnlos?	<ul style="list-style-type: none"> • War
Seite 62	Welche Einstellung der Menschen nach dem Krieg zeigt diese Karikatur? Nimm Stellung dazu!	<ul style="list-style-type: none"> • Nimm Stellung
Seite 62	Kriegsende: Niederlage oder Befreiung für Deutschland und Österreich? Was meinst du dazu.	<ul style="list-style-type: none"> • Was

Schulbuch 5: einst und heute / 2003		
Schulbuchkapitel 5: Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen: Seiten 52-64		
Seite	Arbeitsaufgaben und Fragen	Fragewort/Operatoren
Seite 52	Welches Verhältnis zwischen Hitler und Stalin wird karikiert?	<ul style="list-style-type: none"> • Welches
Seite 52	Beurteile die Bemühungen Englands und Frankreichs, Hitler zu beschwichtigen, um einen Krieg zu verhindern. Frieden um jeden Preis? Diskutiert diese Frage und denkt dabei an die KZs und die Verfolgungen und Ermordungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteile • Diskutiert
Seite 53	Welche Gründe werden von den Nationalsozialisten für den Krieg im Osten genannt? Was unterscheidet sie von „üblichen“ Kriegsgründen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Was
Seite 54	Warum taten die Russen das? Was war der Sinn dieser „Radiosendung“?	<ul style="list-style-type: none"> • Warum • Was
Seite 54	Wiederholt stichwortartig den Verlauf des Zweiten Weltkrieges bis 1942	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholt
Seite 56	Versucht, zwischen Schlagertexten und Kriegswirklichkeit einen Zusammenhang herzustellen.	<ul style="list-style-type: none"> • Versucht herzustellen
Seite 61	Glaubt ihr, dass Österreich auf ein Schuldeinbekenntnis der Tschechen und das Widerrufen der Benes-Dekrete bestehen sollte, oder sollte „man endlich alles vergessen“?	<ul style="list-style-type: none"> • Glaubt ihr
Seite 62	Welche Ziele will die UNO durchsetzen? Mit welchen Mitteln hofft man den Frieden zu sichern?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche
Seite 63	Welche Bestimmungen der UNO verhindern voreilige Maßnahmen, welche erschweren rasche Entscheidungen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche
Seite 63	Hältst du es für möglich einen Krieg zu führen, um den Frieden langfristig zu sichern?	<ul style="list-style-type: none"> • Hältst

11.3. Schulbuchreihe 3, Netzwerk Geschichte @ Politik

Schulbuch 6 Netzwerk Geschichte @ Politik		
Schulbuchkapitel 2: Zweiter Weltkrieg und Holocaust Seiten 41-61		
Seite	Arbeitsaufgaben und Fragen	Fragewort/Operatoren
Seite 41	Wodurch unterschied sich die Einstellung faschistischer und nationalsozialistischer Politiker vom demokratischen Denkmuster? Welche politischen Ziele hatten Deutschland, Italien und Japan?	<ul style="list-style-type: none"> • Wodurch • Welche
Seite 41	Suche die dargestellten Gebiete im Geographieatlas und stelle fest, zu welchen Staatsgebieten sie heute gehören.	<ul style="list-style-type: none"> • Suche • Stelle fest
Seite 42	Welche Staaten beherrschte das Deutsche Reich nach 1940?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche
Seite 42	Welche Schritte setzten die Nationalsozialisten bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges? Welche Zielsetzungen hatte die NS-Außenpolitik? Was bedeutet „Blitzkrieg“?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Welche • Was
Seite 43	Welche Gebiete der Erde beherrschten das Deutsche Reich, Italien und Japan 1942?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche
Seite 43	Welche Faktoren bestimmten die Kriegswende für die Deutschen? Wodurch weitete sich der Krieg zum Weltkrieg aus?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Wodurch
Seite 44	Was bedeutet „Totaler Krieg“? Wie gingen die Alliierten bei der Befreiung Europas vor? Wodurch wurde die Kapitulation Japans erzwungen?	<ul style="list-style-type: none"> • Was • Wie • Wodurch
Seite 45	Diskutiert diese Aussprüche in der Klasse. Finde heraus, von wem diese Zitate stammen, und ordne die Erklärungstexte richtig zu.	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutiert • Ordne zu

Seite 45	Beschreibe den Atombombenabwurf anhand der Skizze. Überlege, welche Gebäude sich etwa drei Kilometer rund um deine Schule befinden.	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe • Überlege • Welche
Seite 46	Was hältst du von derartigen Rechenaufgaben?	<ul style="list-style-type: none"> • Was
Seite 46	Wie bereitete die NS-Führung die Tötung „unwerten Lebens“ vor? Welche Meinung vertraten die Sozialdarwinisten? Was bedeutete Zwangssterilisation? Worauf zielt die „Aktion T4“ ab?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie • Was • Welche • Worauf
Seite 46	Worum geht es auf diesem Foto? Was wollten die NS-Machthaber damit zum Ausdruck bringen?	<ul style="list-style-type: none"> • Worum • Was
Seite 47	Wer durfte wen nicht heiraten?	<ul style="list-style-type: none"> • Wer
Seite 47	Warum kann die Jüdische Bevölkerung keine „Rasse“ sein? In welchen Phasen verschlechterten sich die Lebensbedingungen der Juden?	<ul style="list-style-type: none"> • Warum
Seite 48	In Summe gab es etwa 1000 Konzentrations-Vernichtungslager. Welches Hauptlager war im heutigen Österreich errichtet worden? Was kannst du aus der Karte noch herauslesen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welches • Was
Seite 48	Auf welche Weise brachten die NS-Machthaber Menschen um? Was bedeutet „Endlösung“?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Was
Seite 49	Suche auf der Karte von Seite 48 Auschwitz. In welchem heutigen Staat liegt dieser Ort? Beschreibe die Situation der ankommenden Menschen.	<ul style="list-style-type: none"> • Suche • In welchen • Beschreibe
Seite 50	Wie gingen die Nationalsozialisten bei der Machtübernahme in Österreich vor? Wie war die Stimmung der Bevölkerung in der „Ostmark“?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie • Wie
Seite 51	Welche Bedeutung hat Österreich für die Kriegsvorbereitung der NS-Machthaber? Welche wirtschaftliche Entwicklung nahm Österreich im Zweiten Weltkrieg?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Welche

Seite 52	Welche Folgen hatte der Luftkrieg in Österreich? Wie erfolgte die Wiedererrichtung in Österreich?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Wie
Seite 53	In welchen heutigen Bundesländern gab es Konzentrations- oder Nebenlager?	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen
Seite 53	Werte die in der Karte und in der Grafik enthaltenen Informationen aus und verfasse einen Artikel zum Thema „Luftangriff über Österreich während des Zweiten Weltkrieges“. Überlege zuvor, ob du objektiv bist oder ob du als Journalistin bzw. Journalist der Sensationspresse auftrittst.	<ul style="list-style-type: none"> • Werte • Überlege
Seite 54	Wie versuchten die Nationalsozialisten ihr Heer zu modernisieren? Warum konnte die ME 262 nicht gegen die Alliierten Jagdflugzeuge bestehen?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie • Warum
Seite 55	Formuliert Argumente, die sich gegen die Verwendung solcher Bomben richten, und schreibt sie auf einen großen Bogen Papier.	<ul style="list-style-type: none"> • Formuliert • Schreibt
Seite 55	In welchem Bereich war die britische Armee technisch führend? Was bewirkte der Einsatz von Bomben?	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen • Was
Seite 56	Welche Maßnahmen kann eine Regierung treffen, um die Bevölkerung vor Militärischen Angriffen zu warnen? Wie kann sich jede einzelne bzw. jeder einzelne schützen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Wie
Seite 57	Wozu diente dieser Spruch?	<ul style="list-style-type: none"> • Wozu
Seite 57	Wie bereiteten die NS-Machthaber die Bevölkerung auf den Krieg vor? Was bedeutet „Heimatfront“?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie • Was
Seite 58	Dieser Film thematisierte die sogenannte „entartete Kunst“. Wie sind die „typischen“ Deutschen dargestellt?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie
Seite 58	Welcher Zusammenhang bestand zwischen dem Kriegsverlauf und dem Alltag im NS-Machtbereich?	<ul style="list-style-type: none"> • Welcher

Seite 59	Wie beurteilst du die Form des Widerstandes? Fallen dir andere Möglichkeiten ein, Widerstand zu leisten?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie
Seite 59	Welche Formen des Widerstandes gegen die NS-Machthaber gab es? Was weißt du über die Weiße Rose?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Was
Seite 60	<p>Diskutiert die folgenden zwei gegensätzlichen Aussagen in der Klasse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Man soll 60 Jahre danach die Dinge endlich ruhen lassen. Was geschehen ist, ist geschehen. 2. Selbst wenn viel Zeit vergangen ist, müssen die Verantwortlichen zur Rechenschaft gezogen werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutiert
Seite 60	Überlege, warum die Nationalsozialisten Gegenstände des Alltags für ihre Propaganda nutzten (missbrauchten).	<ul style="list-style-type: none"> • Überlege • Warum
Seite 60	Stelle fest, worin der Unterschied zwischen Werbung, wie wir sie aus unserer Zeit kennen, und der NS-Propaganda besteht.	<ul style="list-style-type: none"> • Stelle fest

Seite	Arbeitsaufgaben und Fragen	Fragewort/Operatoren
Seite 54	„wir alles sind Menschen“: Erläutere diese Aussage anhand dieser Seite und erkläre die Illustration. Welche Gedanken und Gefühle hast du, wenn du diese drei Textabschnitte liest	<ul style="list-style-type: none"> • Erläutere • Erkläre • Welche
Seite 54	Denk nach: Überlege, wie die hier genannten Personengruppen den Zweiten Weltkrieg erlebten, welche Überlebenschancen sie hatten, wie sie den Krieg wahrnahmen. Formuliere deine Gedanken in ganzen Sätzen	<ul style="list-style-type: none"> • Denk nach • Überlege • Welche • Wie • Formuliere
Seite 55	Zeitzeuge: Stelle Nachforschungen an, was in deiner Familie zur Zeit des Zweiten Weltkrieges passiert ist. Wer hat den Zweiten Weltkrieg miterlebt? Wie sah der Alltag damals aus? Welche Probleme und Sorgen hatte deine Familie? Welche politische Einstellung hatten einzelne Familienmitglieder? Tipp: Wenn du keine Antworten bekommst, überlege, welche Gründe es dafür geben könnte.	<ul style="list-style-type: none"> • Stelle an • Was • Wer • Wie • Welche
Seite 56	Kritisch beleuchtet: Nenne Beispiele, welche Spannungsfelder sich aus den Zielen der einzelnen Staaten und der Bündnispolitik ergeben könnten? Welche Widersprüche sind erkennbar?	<ul style="list-style-type: none"> • Nenne • Welche • Welche
Seite 56	Argumentationstraining: Welche Argumente sprechen für und welche gegen die Appeasement-Politik? Formuliere jeweils eine Begründung.	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Formuliere

Seite 56	Markiere Fachbegriffe, die auf dieser Seite vorkommen, und lies ihre genaue Bedeutung in deinem Netzwerk Lexikon nach.	<ul style="list-style-type: none"> • Markiere • Lies
Seite 57	Wie können Berichte über die Geschehnisse in Europa zwischen 1938 und 1939 in unterschiedlichen Ländern gelaute haben? Bildet Gruppen und verfasst kurze Texte aus der Sicht von Deutschland, Österreich, der Tschechoslowakei, Polen, England und der USA. Diskutiert anschließend, welche unterschiede sich ergeben.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie • Verfasse • Diskutiert
Seite 58	Ordne die wichtigsten Ereignisse zwischen 1936 und 1940 richtig in den Zeitstreifen ein. Starte dazu deine CD.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordne • Starte
Seite 59	Beschreibe die Machtverhältnisse in diesem Krieg. Begründe anhand der Karte, warum Historikerinnen und Historiker diesen Krieg als Weltkrieg bezeichnen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe • Begründe
Seite 60	An welchen Aussagen und Redemitteln erkennst du, dass das eine Propagandarede ist? Wie wird das Volk in die Rede einbezogen? Welche Wirkung wird damit erzielt? Was könnten sich eine Gegnerin, ein Gegner der Nationalsozialisten bei dieser Rede gedacht haben?	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen • Wie • Welche • Was
Seite 61	Welche Gefühle weckt dieses Plakat bei dir? Welche Symbole kannst du erkennen? Überlege, zu welchem Zweck dieses Plakat angefertigt wurde.	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Überlege
Seite 62	Ordne die wichtigsten Ereignisse der österreichischen Geschichte während des Zweiten Weltkrieges in den Zeitstreifen ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordne
Seite 62	Eine Person in Österreich hat gerade vom Kriegsende erfahren. Welche Gedanken kommen ihr in den Sinn?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Worüber • Worauf

	<p>Tipp: Worüber freust du dich? Worauf freust du dich?</p> <p>Welche Sorgen hast du?</p>	
Seite 62	<p>Schließen „Befreiung“ und „Bombenangriffe“ einander nicht aus? Nimm zu dieser Frage Stellung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nimm Stellung
Seite 63	<p>Recherchiere im Internet über den Atomwaffensperrvertrag und finde heraus, welche Maßnahmen darin gegen Atomwaffen ergriffen wurden und welche Probleme mit diesem Vertrag verbunden sind.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recherchiere • Finde heraus • Welche • Welche
Seite 63	<p>Kann eine Atombombe durch ein Argument gerechtfertigt werden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kann
Seite 64	<p>Wodurch unterscheiden sich diese beiden Quellen (Sprache, Blickwinkel, Zweck usw.)? Welche Kritik steckt in Q2? Was erfährst du über den Begriffsstreit zwischen Holocaust und Shoah?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wodurch • Welche • Was
Seite 64	<p>Fasse die Zahlen und Fakten dieser Karte in Worte. Inwiefern spiegelt die Karte die Aussage aus den Quellen wider?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fasse in Worte • Inwiefern
Seite 64	<p>Diskutiert in der Klasse, warum Vorurteile und vorgefasste Meinungen gefährlich sind. Verfasst gemeinsam auf dem Computer einen Aufruf zum Thema „wir wollen besser darauf achten, wie wir miteinander umgehen!“.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutiert • Warum • Verfasst
Seite 65	<p>Was bedeuten die Verbote zwischen 1933 und 1941 für den Alltag jüdischer Mitbürgerinnen und Mitbürger? Was bezweckten die Nationalsozialisten mit den Demütigungen, die sie Jüdinnen und Juden antaten? Überlege, was für Menschen bedeutet, wenn sie eine sie ausgrenzende Kennzeichnung tragen müssen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Was • Was • Überlege

Seite 65	Höre dir an, wie das Studienverbot an der Universität für Jüdinnen und Juden das Leben der Ilse Aschner veränderte.	<ul style="list-style-type: none"> • Höre an
Seite 66	Nimm ein leeres Blatt und bringe darauf Gedanken und Gefühle über jedes einzelne Bild zum Ausdruck. Formuliere anschließend zu jedem Dokument einen Satz, der es in die Geschichte einbettet.	<ul style="list-style-type: none"> • Formuliere
Seite 67	Q1: Welche Trennung führten die Nationalsozialisten durch dieses Gesetz bewusst herbei? Plakat: Welche Gruppen durften nicht heiraten?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Welche
Seite 67	Informiere dich über Schicksale von Jüdinnen und Juden in deinem Heimatort oder in deiner Schule. Welche Rolle hat deine Schule im Nationalsozialismus gespielt? Gibt es eine Gedenktafel für die Opfer des Nationalsozialismus? Recherchiere im Internet, bei Gedenkstätten, bei Lokalen Erinnerungsvereinen, auf Friedhöfen, in der Schulbibliothek.	<ul style="list-style-type: none"> • Informiere • Welche • Gibt es • Recherchiere
Seite 67	Wodurch unterscheiden sich ein Tagebucheintrag und ein Protokoll? Was ergibt sich daraus für die Historikerinnen und Historiker? Unterstreiche alle Wörter, die die Grausamkeit des NS-Regimes belegen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wodurch • Was • Unterstreiche
Seite 68	Welche Informationen erhältst du aus den Quellen und dem Bild? Welche Fragen ergeben sich daraus?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Welche
Seite 68	In Mauthausen (Oberösterreich) befand sich ein „Konzentrationslager“ mit mehr als 50 „Nebenlagern“. Gehe auf die Homepage der Gedenkstätte Mauthausen und beschäftige dich mit diesem Abschnitt der österreichischen Geschichte: „Lagergeschichte“, Zeitzeugenvideos, „Lageralltag“ usw.	<ul style="list-style-type: none"> • Gehe auf • Beschäftige dich
Seite 69	Versuche die Dimension der „Konzentrations-Vernichtungslager“ zu erfassen, Seite 37. Beziehe dabei die Anzahl und Verteilung der „Lager“ mit ein und	<ul style="list-style-type: none"> • Versuche • Beziehe • Bedenke

	bedenke, dass in der Karte nur die „Hauptlager“, nicht aber die „Nebenlager“ und andere „Tötungsanstalten“ eingetragen sind. Von welchem Ort, die hier gekennzeichnet sind, hast du schon gehört?	<ul style="list-style-type: none"> • Von welchem
Seite 70	Starte deine CD auf Seite 38 und ordne die passenden Erklärungen zu den Begriffen rund um den Widerstand gegen die nationalsozialistische Diktatur zu.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordne
Seite 70	Formuliere gemeinsam mit deiner Sitznachbarin/deinem Sitznachbarn eine Erklärung für den Begriff „Widerstand“.	<ul style="list-style-type: none"> • Formuliere
Seite 71	Bildet Gruppen und bereitet zu folgenden Themen eine Präsentation für eure Mitschülerinnen und Mitschüler vor: Aufstand im Warschauer Ghetto, O5, Oskar Schindler, Klaus von Stauffenberg, Karl Szokoll, Weiße Rose.	<ul style="list-style-type: none"> • Bereite vor
Seite 72	In welchen Bereichen schränkten diese Verordnungen die Menschen ein? Was veränderte sich durch diese Bestimmungen im Alltag der Menschen? Formuliere zu jeder Quelle einen Satz, warum die Nationalsozialisten diese Maßnahmen von der Bevölkerung verlangt haben.	<ul style="list-style-type: none"> • In welchen • Was • Formuliere • Warum
Seite 73	Informiere dich, welche unterschiedlichen Sirenenwarntöne es in Österreich gibt und wofür sie stehen?	<ul style="list-style-type: none"> • Informiere • Welche
Seite 73	Starte deine CD auf Seite 40 und lies nach, wie die Bevölkerung mit den ständig drohenden Bombenangriffen umging.	<ul style="list-style-type: none"> • Lies nach
Seite 74	Welcher Grund wird in der Quelle angegeben, warum Frauen Seite 38, in Berufsfelder eintraten, die bisher von Männern dominiert waren? Inwieweit widerspricht dies dem nationalsozialistischen Frauenbild?	<ul style="list-style-type: none"> • Welcher • Warum • Inwieweit

Seite 74	Starte deine CD auf Seite 41 und lies nach, was eine Krankenschwester über ihre Ergebnisse während des Zweiten Weltkriegs berichtet.	<ul style="list-style-type: none"> • Lies nach • Was
Seite 75	Nenne Beispiele aus der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur, die diesen Kategorien von Verbrechen zuzuordnen sind. (Bsp.: Verletzung internationaler Verträge, Bruch des Vertrages von Versailles durch die Aufrüstung)	<ul style="list-style-type: none"> • Nenne
Seite 75	<p>Öffne die Webseite des „Simon-Wiesenthal-Archivs“ und beantworte folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Worüber kannst du dich auf dieser Webseite informieren? • Welchen Zweck erfüllt dieses Archiv? • Was erfährst du über das Leben von Simon Wiesenthal? • Warum hat sich deine Meinung nach Simon Wiesenthal die „Jagd nach den NS-Verbrechen“ zur Lebensaufgabe gemacht? 	<ul style="list-style-type: none"> • Beantworte • Worüber • Welchen • Was • Warum
Seite 75	Inwiefern können Verbrechen dieses Ausmaßes in einem Prozess überhaupt erfasst werden?	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern
Seite 76	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe deinen ersten Eindruck von diesen Bildern. • Wähle ein Bild aus und setze dich genauer damit auseinander: Was ist dargestellt? Welches Detail erkennst du? • Finde mehr über die Künstlerin/Künstler heraus • Mit welchen Ängsten setzte sich die Künstlerin/der Künstler auseinander? 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe • Wähle • Was • Welche • Setze dich auseinander • Finde heraus
Seite 76	Wähle ein zu diesen Bildern passendes Thema aus und verfasse dazu ein Literarisches Kunstwerk am Computer	<ul style="list-style-type: none"> • Wähle • Verfasse

	(Anagramm, Akrostichon, Gedicht, Kollage aus Wörtern usw.).	
Seite 77	Informiere dich im Internet über die Gedenkstätte Schloss Hartheim. Setze dich anschließend anhand der CD 42 noch genauer mit diesem Thema auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Informiere dich • Setze dich auseinander
Seite 77	Beschreibe die Bilder auf dieser Seite. Was ist zu sehen, was sollen sie ausdrücken?	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe • Was
Seite 78	Frage Personen deiner Umgebung, ob sie sich an Lebensmittelkarten und Kleidermarken erinnern können oder ob sie Erzählungen darüber gehört haben. Berichte davon in der Klasse.	<ul style="list-style-type: none"> • Frage ob • Berichte
Seite 78	Überlege dir, wie sich dein Leben verändern würde, wenn es heute Lebensmittelkarten gäbe. (Bsp.: Ich kann mir in der Großen Pause keine Süßigkeiten kaufen.)	<ul style="list-style-type: none"> • Überlege
Seite 78	Christine Nöstlinger beschreibt in ihren Roman „Maikäfer fliegen“, wie sich die Einführung von Lebensmittelmarken auf den Alltag der Menschen auswirkte. Lies die Textstelle auf deiner CD 43 nach	<ul style="list-style-type: none"> • Wie • Lies
Seite 79	Auf deiner CD 44 findest du ein Zuordnungsspiel, das sich kritische mit den technischen Entwicklungen während des Zweiten Weltkriegs auseinandersetzt.	<ul style="list-style-type: none"> • Reine Aussage, weder Operator noch Fragewort
Seite 79	Formuliere Argumente, die sich gegen die Verwendung von Bomben richten, und schreibe sie auf ein Plakat.	<ul style="list-style-type: none"> • Formuliere • Schreibe
Seite 79	Was wäre, wenn niemand an die Erfindung neuer Waffen arbeiten würde und die Gelder für andere Projekte ausgegeben würden?	<ul style="list-style-type: none"> • Was
Seite 80	Stelle zwei Ansichten gegenüber: „Nationalsozialistische Begriffe sollten völlig aus unserer Sprache verschwinden“ oder „Nationalsozialistische Begriffe	<ul style="list-style-type: none"> • Stelle gegenüber

	dürfen verwendet werden, wenn man deren Bedeutung kennt und sie kritisch hinterfragt“.	
Seite 80	<p>In diesem Buch sind die nationalsozialistischen Begriffe kursiv und unter Anführungszeichen gesetzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkläre, warum dies ein bewusster Umgang mit Geschichte ist. • Blättere diese Kapitel durch und überlege, ob du verstehst, warum die gekennzeichneten Begriffe „Tätersprache“ sind. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkläre • Überlege • Warum
Seite 81	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Elemente erkennst du auf dieser Webseite? • Worüber informiert diese Seite? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Worüber
Seite 81	Was ist deine Meinung zu den genannten Veranstaltungen? Würdest du mit deiner Klasse gerne daran teilnehmen? Begründe deine Antwort	<ul style="list-style-type: none"> • Was • Begründe
Seite 81	<ul style="list-style-type: none"> • Starte die Webseite dieser Organisation. • Informiere dich über ein aktuelles Projekt. • Lies zu einem Thema genauer nach und berichte darüber in der Klasse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informiere dich • Lies nach • Berichte
Seite 81	Bildet fünf Gruppen und beschäftigt euch jeweils mit einer dieser Gedenkorganisation und stellt sie euren Klassenkolleginnen/ Klassenkollegen vor.	<ul style="list-style-type: none"> • Stelle vor
Seite 82	Stell dir vor, du bemerkst rechtsradikale Aktionen in deiner Umgebung (z.B. in deinem Freundeskreis). Wie reagierst du? Welche Argumente könntest du dagegen vorbringen? Diskutiert in der Klasse möglich Strategien gegen Rechtsextremismus.	<ul style="list-style-type: none"> • Stell dir vor • Wie • Welche • Diskutiert
Seite 82	Was kann der Staat und was kann die Einzelne/der Einzelne gegen Rechtsextremismus (Seite 42) unternehmen?	<ul style="list-style-type: none"> • Was • Was

Seite 83	Nimm dir Zeit, wie du diese Fragen ganz ehrlich beantworten würdest.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie
Seite 83	Wodurch werden unterschiedliche Wertvorstellungen in einer Demokratie oder in einer Diktatur sichtbar?	<ul style="list-style-type: none"> • Wodurch
Seite 83	<ul style="list-style-type: none"> • Fasse in eigenen Worten zusammen, was Ethik laut dieser Definition ist. • Welche anderen ähnlichen Begriffe sind hier in Zusammenhang mit „Ethik“ erwähnt? • Nenne Beispiele aus dem Alltag, die den Begriff „Ethik“ erklären. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fasse zusammen • Was • Welche • Nenne Beispiele
Seite 83	<ul style="list-style-type: none"> • Formuliere einen Satz, der die Hauptaussage dieser Grafik erklärt. • Überrascht dich das Ergebnis dieser Umfrage? Begründe deine Antwort. • Findest du die Auswahl dieser Bereiche sinnvoll, oder würdest du etwas weglassen, etwas anderes hinzufügen? • Führt diese Umfrage in eurer Klasse durch, wertet das Ergebnis aus und vergleicht es mit den Daten aus dieser Grafik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formuliere • Begründe • Findest • Führe durch • Werte aus • Vergleiche
Seite 84	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Körperlichen Merkmale werden im Comic so dargestellt, dass sie zu Vorurteilen Buch Seite 43 führen können? • Mit welchen Elementen versucht der Zeichner das Problem „Rassismus“ darzustellen? • Findest du ein Comic geeignet, dieses Thema ernsthaft zu besprechen? Begründe deine Antwort. 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Mit welchen • Begründe
Seite 84	Das Mädchen in dem Comic sagt: „Wir müssen die Welt verändern! Packen wir’s an!“ Was kannst du konkret tun, um Vorurteile abzubauen und Diskriminierungen zu verhindern?	<ul style="list-style-type: none"> • Was

Seite 85	Überlege, in welcher Epoche der Geschichte (Urgeschichte bis Zweiter Weltkrieg) du schon über Migration (Wanderbewegungen, Vertreibungen o.Ä.) gehört hast. Welche Migrationsbewegungen gibt es heute?	<ul style="list-style-type: none"> • Überlege • Welche
Seite 85	<ul style="list-style-type: none"> • Betrachte die Bilder im oberen Teil der Grafik genau und formuliere zu jedem einen vollständigen Satz, z.B. In Österreich lebten 2012... • Erkläre die Zahl bei Geburtenbilanz und Wanderungssaldo. • Betrachte die Karte: in welchen Bundesländern lag der Anteil der ausländischen Mitbewohnerinnen und – Bewohnern über den Österreichweiten Durchschnitt? • Betrachte das Balkendiagramm: aus welchem Gebiet kam 2011 die meisten Zuwanderinnen und Zuwanderer nach Österreich? Finde eine Begründung dafür. • Die Grafikttexte sind nicht geschlechtsneutral formuliert. Versuche sie zu verbessern. 	<ul style="list-style-type: none"> • Betrachte • Formuliere • Erkläre • Betrachte • Betrachte • Welche • Begründe • Versuche
Seite 85	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Vorteile könnten sich Migrantinnen und Migranten davon versprechen, ihre Heimat zu verlassen und in einem anderen Land zu leben? • Welche Vorteile könnten sich für die ansässige Bevölkerung durch die Zuwanderung von Migrantinnen und Migranten ergeben? • Welche Probleme könnten für beide entstehen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche • Welche • welche
Seite 85	Bist du selbst Migrantin oder Migrant oder stammst du aus einer Migrantenfamilie? Kennst du Personen mit Migrationshintergrund? Berichte über deine Erfahrungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kennst du • Berichte
Seite 86	Überlege, ob es in deinem Umfeld eine Person gibt, die zu einem historischen oder politischen Thema etwas	<ul style="list-style-type: none"> • Überlege

	berichten kann und will. Führe dann ein Zeitzeugengespräch (Seite 44) entsprechend den hier vorgestellten Schritten durch und präsentiere deine Auswertung in der Klasse.	<ul style="list-style-type: none"> • Führe durch • Präsentiere
Seite 87	<ul style="list-style-type: none"> • Analysiere diese Rede nach den hier vorgegebenen Schritten. • Teste dein Wissen anhand der folgenden Übung (Seite 45). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analysiere • Teste
Seite 88	<ul style="list-style-type: none"> • Vervollständige die Mindmap durch folgende Begriffe: • Fallen dir weitere Begriffe ein, die die Mindmap ergänzen? Welchem Zweigen würdest du sie zuordnen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Vervollständige • Welchem
Seite 88	Erkläre deinen Klassenkolleginnen und Klassenkollegen einen Zweig dieser Mindmap in ganzen Sätzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkläre

12. Auswertung der Schulbücher

Um vergleichen zu können werden die Ergebnisse der in oberen Kapiteln dargestellten Schulbüchern nun zusammengefasst und geordnet. Dabei orientieren wir uns an den Fragestellungen und den verwendeten Operatoren.

Zuerst wird eine Aufstellung aller Bücher erstellt, welche zeigen soll wie viele Fragen / Arbeitsaufgaben in dem Schulbuch und dem ausgewählten Kapitel zu finden waren und ob diese eine Kompetenzorientierung aufweisen.

12.1. Schulbuchreihe 1, Zeitbilder 4

Die Schulbuchreihe 1 Zeitbilder 4 besteht bei uns aus drei Büchern, welche in Folge hier aufgeschlüsselt werden.

12.1.1. Zeitbilder 4 1998

- Kapitelgröße 12 Seiten
- 55 Fragen in 23 Frage-Batterien
- 38 dieser gestellten Fragen weisen keine Kompetenzorientierung auf
- 7 gestellte Fragen sind mit einem Operator gestellt



Abbildung 2: Kompetenzverteilung Zeitbilder 4 1998

12.1.2. Zeitbilder 4 2007

- Kapitelgröße 25 Seiten
- 11 Frage-Batterien mit 30 Fragen
- 25 dieser gestellten Fragen weisen auf keine Kompetenzorientierung hin
- Bei 5 Fragen wurde ein Operator verwendet

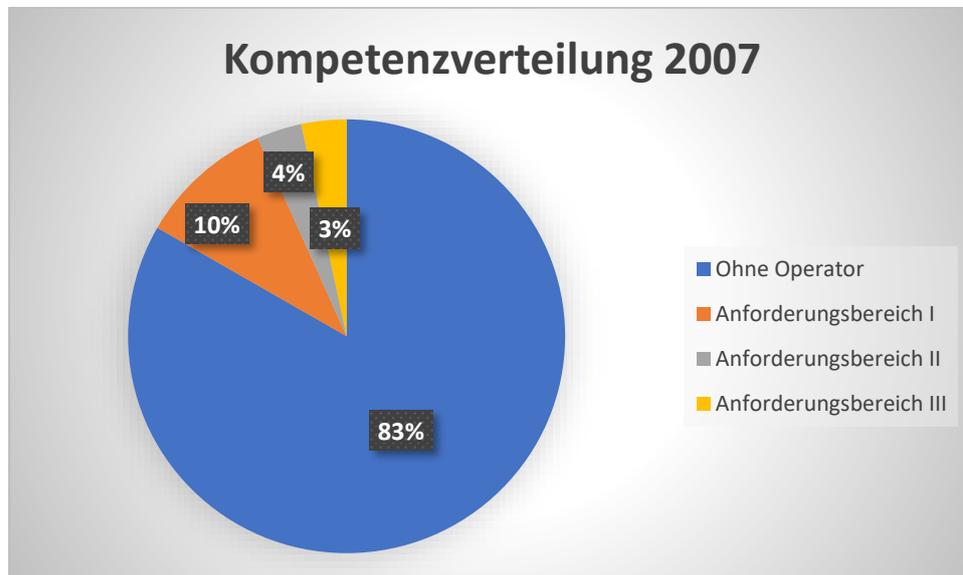


Abbildung 3: Kompetenzverteilung Zeitbilder 4 2007

12.1.3. Zeitbilder 4 2014

- Kapitelgröße 25 Seiten
- 20 Frage-Batterien mit 56 Fragen
- 39 dieser Fragen weisen auf keine Kompetenzorientierung hin
- 17 Fragen werden mit einem Operator gestellt

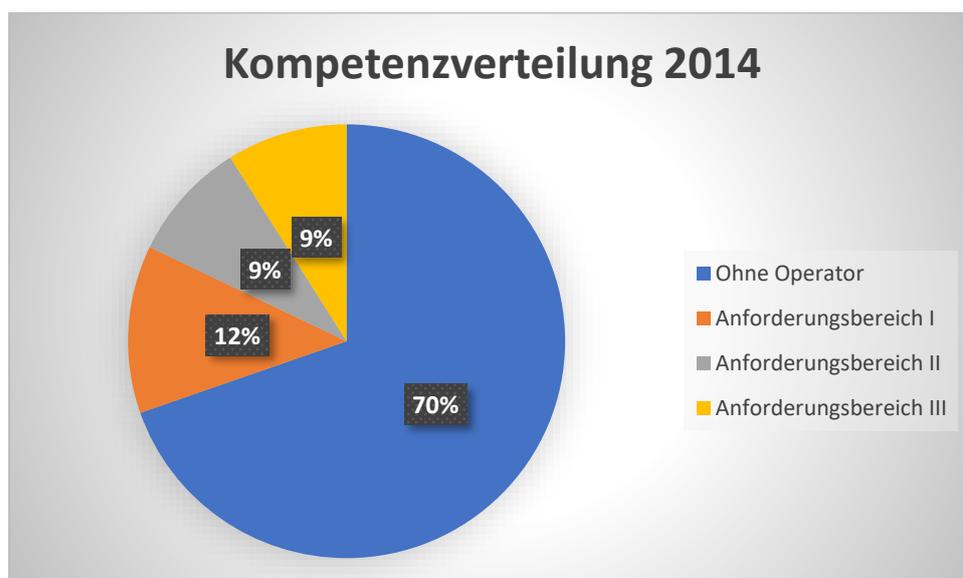


Abbildung 4: Kompetenzverteilung Zeitbilder 2014

12.2. Interner Vergleich der Schulbuchreihe Zeitbilder 4

Jahr	Seiten des Kapitels	Gestellte Fragen	Ohne Operator	Mit Operator
1998	12	55	38	7
2007	25	30	25	5
2014	25	56	39	17

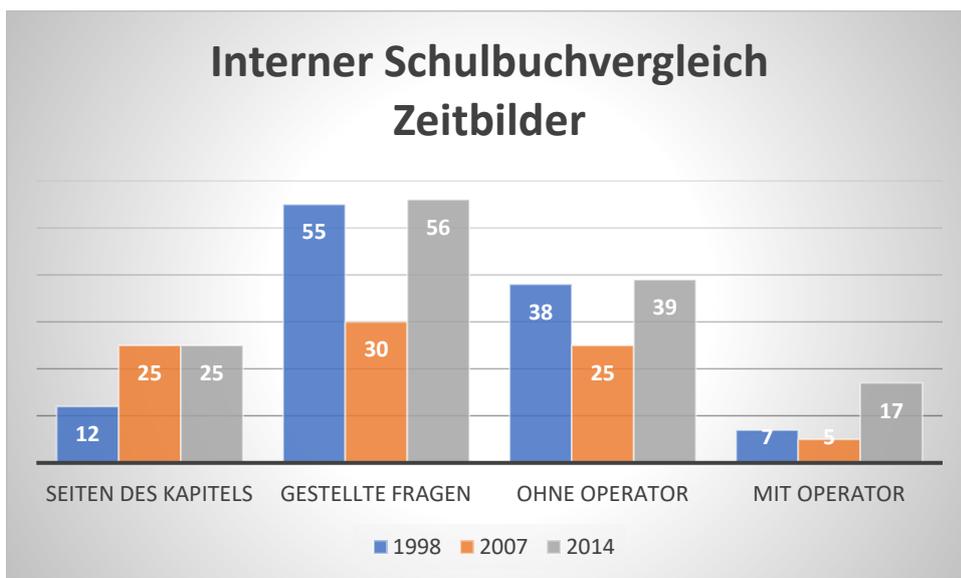


Abbildung 5: Interner Schulbuchvergleich Zeitbilder

Die Veränderung der Schulbuchreihe ist schon an einigen Merkmalen zu erkennen. Die Kapitelgröße hat sich von 1998 zu 2007 verdoppelt, blieb aber dann bis 2014 gleich. Inhaltlich wurde das Buch komplett überarbeitet. Auch wenn es inhaltliche Unterschiede zwischen 1998 und 2007 gibt, so ist die nicht gegebene Kompetenzorientierung in beiden Büchern vorherrschend, da nur ein Fünftel der gestellten Fragen mit einem Operator versehen sind.

Der nächste Schritt ist allerdings interessanter. Die Veränderungen zwischen 2007 und 2014 beschränken sich hauptsächlich auf die Fragestellungen im Buch. Texte sowie Bilder haben sich nicht verändert. Dennoch wurden mehr Fragen mit Operatoren gestellt als im Buch aus dem Jahr 2007. Dennoch ist dieser Anstieg nicht wirklich bemerkenswert, da sich auch die Anzahl der Fragen gesteigert hat. Die Schulbücher aus den Jahren 2007 und 2014 verwenden die Operatoren aller drei Anforderungsbereiche wobei die Verteilung dieser im Jahr 2007 nicht gleichmäßig ist. Das Schulbuch aus dem Jahr 2014 weist eine ausgeglichene Verteilung auf, siehe Grafik. Auch wenn beide Bücher alle Anforderungsbereiche der Kompetenzorientierung abdecken, so ist das Buch aus dem Jahr dennoch

ist das Buch aus dem Jahr 2014 weitaus mehr kompetenzorientierter als jenes aus dem Jahr 2007, wie der Vergleich in der Grafik zeigt.

Anhand der dargestellten Entwicklung in der Schulbuchreihe 1 Zeitbilder von 1998 bis 2014 lässt sich herauslesen, dass sich die Verwendung von Operatoren erst ab 2014 etabliert hat. Erst im Jahr 2014 nehmen die Fragen, die einen Operator enthalten gegenüber den herkömmlichen W-Fragen, zu und gewinnen die Oberhand. Da wir als Kriterium für den Nachweis von Kompetenzorientierung von der Verwendung von Operatoren ausgingen ist zu sagen, dass erst das Buch aus dem Jahr 2014 kompetenzorientiert ist, wobei auch hier noch sehr viel Platz nach oben ist, was anhand des Fragebogens auf der letzten Seite des Kapitels zu sehen ist. Hier gibt es 5 Arbeitsaufträge wobei der erste ausschließlich aus W-Fragen besteht.

12.3. Schulbuchreihe 2 Einst und Heute

In der Schulbuchreihe 2 „einst und heute“ wurden die beiden Bücher aus den Jahren 1998 und 2003 bearbeitet

12.3.1. Einst und heute 1998

- Kapitelgröße 15 Seiten.
- 11 Frage-Batterien mit 13 Fragen.
- 10 Fragen weisen keine Kompetenzorientierung auf.
- 3 Fragen verwenden einen Operator.

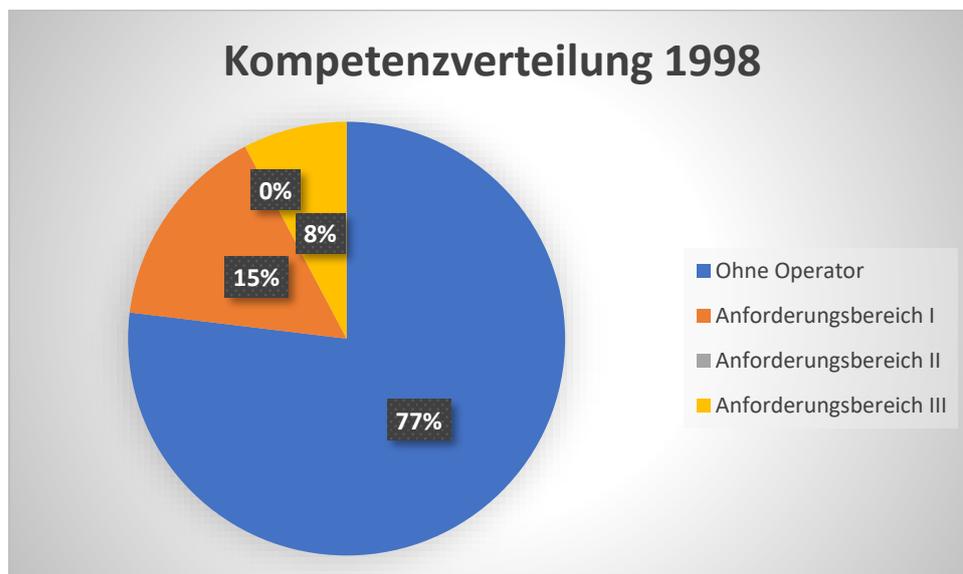


Abbildung 6: Kompetenzverteilung einst und heute 1998

12.3.2. Einst und heute 2003

- Kapitelgröße 13 Seiten
- 10 Frage-Batterien mit 13 Fragen
- 9 Fragen weisen keine Kompetenzorientierung auf
- 4 Fragen verwenden einen Operator



Abbildung 7: Kompetenzverteilung einst und heute 2003

12.4. Interner Vergleich der Schulbuchreihe einst und heute 4

Jahr	Seiten des Kapitels	Gestellte Fragen	Ohne Operator	Mit Operator
1998	15	13	10	3
2003	13	13	9	4

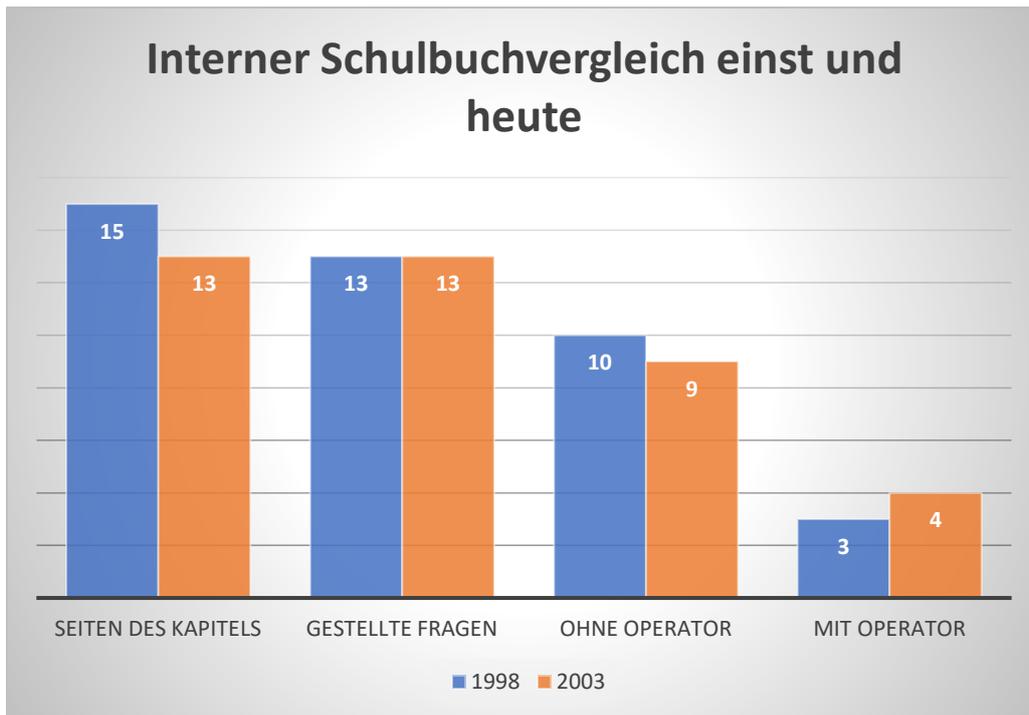


Abbildung 8: Interner Schulbuchvergleich einst und heute

Die Schulbuchreihe „einst und heute“ hat sich zwischen 1998 und 2003 wenig bis gar nicht verändert. Die Anfänge sind in beide Kapiteln fast ident. Sie verwenden dieselben Grafiken, Bilder und Texte. Nur die Fragestellungen unterscheiden sich, wobei auch hier nicht wirklich von Kompetenzorientierung die Rede sein kann.

In beiden Büchern sind mehr als ein Drittel der gestellten Fragen nicht kompetenzorientiert formuliert. Es werden Operatoren der Anforderungsbereiche I und III verwendet. Der Anforderungsbereich II findet sich in keiner der formulierten Fragen wieder. Beim zweiten Buch wird übergreifend ein Thema behandelt, welches im Jahr 1998 als eigenes Kapitel behandelt wird. Somit ist das Buch aus dem Jahr 2003 etwas komprimierter verfasst, da sich auch die Seitenzahl des Kapitels verringert hat, aber mehr Inhalt auf den Seiten vermittelt wird.

12.5. Schulbuchreihe 3: Netzwerk Geschichte @ Politik

Die Schulbuchreihe 3 ist die neueste aus dem Schulbuchvergleich. Die beiden Bücher sind aus den Jahren 2008 und 2012.

12.5.1. Netzwerk Geschichte 4 2008

- Kapitelgröße 21 Seiten
- 36 Frage-Batterien mit 62 Fragen
- 55 Fragen weisen keine Kompetenzorientierung auf
- 7 Fragen verwenden einen Operator

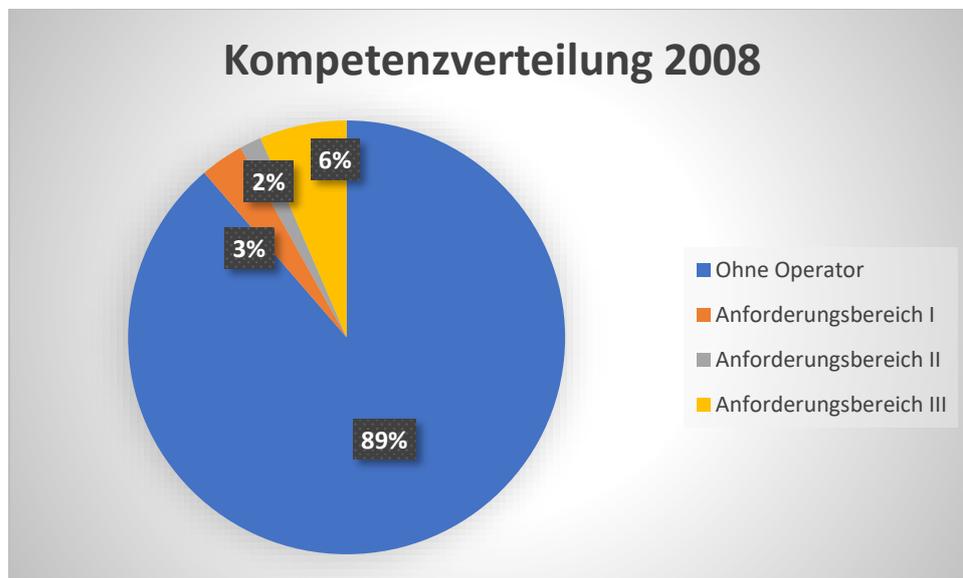


Abbildung 9: Kompetenzverteilung Netzwerk Geschichte 2008

12.5.2. Netzwerk Geschichte 2012

- Kapitelgröße 35 Seiten
- 74 Frage-Batterien mit 1681 Fragen
- 108 Fragen weisen keine Kompetenzorientierung auf
- 53 Fragen verwenden einen Operator



Abbildung 10: Kompetenzverteilung Netzwerk Geschichte 2012

12.6. Interner Vergleich der Schulbuchreihe Netzwerk Geschichte 4

Jahr	Seiten des Kapitels	Gestellte Fragen	Ohne Operator	Mit Operator
2008	21	62	55	7
2012	35	161	108	53

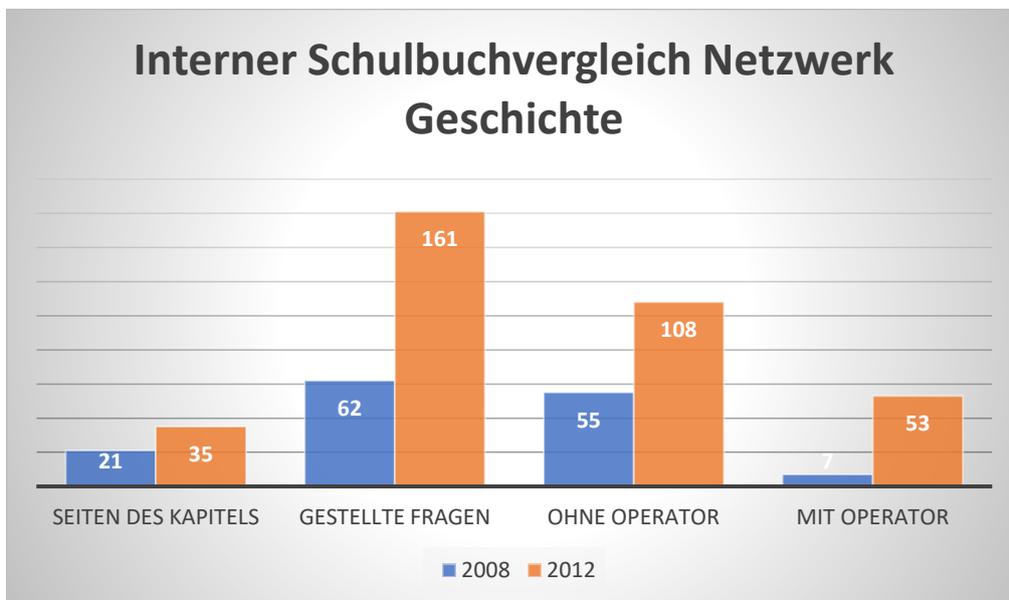


Abbildung 11: Interner Schulbuchvergleich Netzwerk Geschichte

Die Veränderung des Schulbuches „Netzwerk Geschichte 4“ ist nach dieser Analyse deutlich zu erkennen. Das Kapitel wurde deutlich ausgeweitet und überarbeitet. Neue Grafiken und neue Texte

unterstreichen den Drang zur Kompetenzorientierung. Bei der Auswertung der beiden Bücher sehen wir einen Anstieg jener Fragen, welche Kompetenzorientiert gestellt sind. Im Jahr 2008 sind lediglich 11 % der Fragen kompetenzorientiert. Im Schulbuch aus dem Jahr 2012 gibt es hingegen größere Veränderungen gegenüber dem Buch aus dem Jahr 2008. Auch wenn im neuen Buch alles überarbeitet scheint, so ist der Anstieg der zu erwarteten Kompetenzorientierung ausgeblieben. Von 161 gestellten Fragen sind 108 ohne Operator und somit nicht kompetenzorientiert formuliert. Auch wenn das neue Buch eher in Richtung Kompetenzorientierung geht, muss man hier beachten, dass einige Frage nur mit einem Operator vorgestellt sind und in eine W-Frage über gehen.

Dennoch bietet das neue Buch dieser Reihe einen besseren Überblick und eine gezieltere Durchleitung durch das große Kapitel. Unterstützt mit mehr Gegenüberstellungen das Bilden der eigenen Meinung und Sinnbildung. Es gab auch einen leichten Sprung in Richtung mehr politischer Bildung als in dem Buch aus dem Jahr 2008, da auch Ethik und Wertvorstellungen einen Platz im Schulbuch finden.

Dennoch finde ich, dass das neue Schulbuch ein wenig mit den Fragen übertriebe hat und es den Anschein erweckt, dass die Lehrperson nicht mehr wirklich viel zum Unterricht beizutragen hat.

13. Zusammenführung der Ergebnisse

Nach sorgfältiger Erarbeitung und Durchsicht der Schulbücher kann man behaupten, dass sich die Schulbücher anhand des Layouts und des Inhaltes seit dem Pisa-Schock kontinuierlich verändert haben. Sowohl innerhalb der einzelnen Schulbuchreihen aber auch Schulbuchübergreifend lässt sich sagen, dass die These 1: „die Arbeitsaufgaben und Schwerpunkte haben sich nach dem PISA-Schock in den zu untersuchenden Schulbüchern hinsichtlich der Kompetenzorientierung verändert“, bewahrheitet.

Zwar sind die Veränderungen anfangs, also kurz nach dem Pisa-Schock, noch sehr überschaubar, nehmen aber in den nachfolgenden Jahren Fahrt in Richtung der geforderten Kompetenzorientierung auf. Es wurden viele Texte und Layouts in den Schulbüchern erneuert und teilweise neu strukturiert. Auch die Arbeitsaufgaben haben sich inhaltlich aber auch in der Formulierung verändert, wobei hier anzumerken ist, dass bei der Verwendung von Operatoren hinsichtlich der Kompetenzorientierung noch reichlich Platz nach oben besteht.

These 2: „Die Arbeitsaufgaben unterscheiden sich deutlich innerhalb derselben Schulbuchreihe, da der PISA-Schock ein Umdenken ausgelöst hat“, hat sich nur teilweise bewahrheitet, denn nicht bei allen Schulbüchern wurden die Arbeitsaufgaben in Richtung der Kompetenzorientierung verändert.

Bei der Schulbuchreihe „Zeitbilder 4“ gab es anfangs Veränderungen in der Kapitel Aufteilung, was die Anzahl der Fragen und zu untersuchenden Schulbuchseiten veränderte. Dennoch blieb der Anteil der Fragen, die keine Kompetenzorientierung aufweisen bei knapp 80 Prozent. Das Schulbuch aus dem Jahr 2014 aus der Reihe Zeitbilder erfuhr wieder eine Vergrößerung des zu untersuchenden Kapitels. Im Zuge dieser Überarbeitung wurde der Anteil der Fragen ohne Operator auf 70 % reduziert. Nach einer derartigen Überarbeitung sehe ich dennoch keine maßgeblichen Veränderungen in Richtung der Kompetenzorientierung.

Die Schulbuchreihe „einst und heute 4“ hat sich zwischen den Jahren 1998 und 2003 nicht verändert, Es sind größtenteils dieselben Fragen und dieselben Kompetenzbereiche aufzufinden, wobei man bei dieser Schulbuchreihe auch sagen muss das die Kapitel sehr klein gehalten sind, was eine rasche Erarbeitung ermöglicht. Auch der Anteil jener Arbeitsaufgaben, die eine Kompetenzorientierung aufweisen, liegt im Jahr 1998 bei 23 Prozent und im Jahr 2003 bei 31 Prozent. Auch bei dieser Schulbuchreihe ist hinsichtlich der Kompetenzorientierung in den Arbeitsaufgaben Luft nach oben.

Die Schulbuchreihe „Netzwerk Geschichte 4“ wurde zwischen 2008 und 2012 komplett überarbeitet. Das Schulbuch aus dem Jahr 2008 wies nur geringe Spuren der Kompetenzorientierung in den Arbeitsaufgaben. Lediglich 11 Prozent der gestellten Fragen waren mit einem Operator versehen oder

verwendeten einen Operator als Überleitung zu einer W-Frage. Das Schulbuch aus dem Jahr 2012 hingegen wurde im Sinne der Kompetenzorientierung verändert. Es wurden die Arbeitsaufgaben komplett überarbeitet und neugestaltet. Dennoch sind auch in diesem Schulbuch Arbeitsaufgaben zu finden, wo nur ein Operator als Einleitung zu einer W-Frage verwendet wurde. Die berücksichtigend und nicht als kompetenzorientiert wertend, kann das Schulbuch 33 Prozent der Arbeitsaufgaben als kompetenzorientiert vorweisen und ist auch mit dem Umfang weit vor den anderen Schulbuchreihen dieser Arbeit. Auch die Schwierigkeit der Arbeitsaufgaben ist ausgeglichen und deckt alle Anforderungsbereiche ab. Aber wie auch bei den anderen Schulbüchern ist auch hier hinsichtlich der Kompetenzorientierung Luft nach oben.

Nach meinen Erarbeitungen und Durchsichten dieser Schulbücher wäre das Schulbuch „Netzwerk Geschichte 4“ aus dem Jahr 2012 zur Beantwortung der Leitfrage 4, dass noch am ehesten kompetenzorientierteste Schulbuch dieser Schulbuchreihen, wo sich die Tendenzen und Veränderungen herauslesen lassen.

Am Schluss ist noch anzufügen, dass sich die Schulbücher nur langsam einer Veränderung anpassen und im Laufe der Geschichte der Bildungstheorie immer wieder neuen Herausforderungen ausgesetzt wurden. Die Autorenteamer können zwar auf bestimmte Ereignisse wie den PISA-Schock reagieren, jedoch dauert die Erarbeitung und Prüfung eines Schulbuches drei bis fünf Jahre. So kann es vorkommen, dass einige Schulbücher mehr oder weniger kompetenzorientiert sind, dass diese unter einer anderen Intension, Gesetzgebung oder Bildungstheoretischen Vorgaben unterlagen.

Meiner Auffassung als Junglehrer zufolge, sollte das Schulbuch einen Überblick über die Themen bieten. Den kompetenzorientierten Unterricht muss die Lehrperson selbst gestalten und sollte nicht nur auf die Schulbücher zurückzuführen sein.

14. Schlussfolgerung

Die OECD hat mit der PISA-Studie einen internationalen Vergleich geschaffen, welcher auf Grund der Ergebnisse im Jahr 2000 in Österreich ein Umdenken der Bildungspolitik zur Folge hatte. Der Schrei nach Veränderung wurde der anhaltend mittelmäßigen, bis schlechten Ergebnissen im internationalen Vergleich immer größer. So entstanden im deutschsprachigen Raum verschiedenste Kompetenzmodelle, welche die geforderte Kompetenzorientierung bieten sollten.

Dennoch arbeitet die OECD und die PISA-Testreihe ganz anders als das österreichische Bildungssystem. Also wie sollte man diese Umlegung bewerkstelligen? Die Folge waren Ratlosigkeit gefolgt von Gesetztes Änderungen, welche man als Hüftschuss bezeichnen könnte. Schließlich fand man ein

Konzept, welches für die Schule anwendbar war, aber nicht speziell dafür geschaffen wurde. Dennoch wurde der Lehrplan an das didaktische Konzept der Gruppe „FUER“ angepasst. Österreich konnte somit seine Lehrpläne als kompetenzorientiert bezeichnen.

Aber hat diese Veränderung etwas bewirkt? Sehen wir uns die Auswertungen der Schulbücher an kommt erst Zweifel auf ob die geforderte Kompetenzorientierung es auch bis in die Schulbücher geschafft hat. Bei allen untersuchten Schulbüchern, auch wenn diese überarbeitet wurden, immer noch Luft nach oben.

Meiner Meinung nach haben alle Schulbücher dieses Ziel nicht erfüllt, auch wenn das eine oder andere mehr Kompetenzorientiert ist, so haben alle Bücher noch sehr viel Fließtext. Die Arbeitsaufgaben wurden innerhalb der Schulbuchreihen zwar überarbeitet, aber die Kompetenzorientierung bleibt aus. Eine W-Frage mit einem vorgestellten Operator ist nicht kompetenzorientiert!

Sollten sich all diese Veränderungen wirklich bemerkbar machen, so sollten die Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich besser werden. Leider kann Österreich aber keine Verbesserung vorweisen. Die neu veröffentlichten Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2018 zeigen, dass die Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz in Österreich schlechter geworden sind¹²⁶.

Diesem Ergebnis zur Folge bin ich der Meinung das Österreich und die Kompetenzorientierung ihr Ziel verfehlt hat.

¹²⁶ Die *Kronenzeitung*, Mäßiges Pisa-Zeugnis für Österreich. In: Die *Kronenzeitung* 21420 (2019).

15. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Quelle: Gautschi Peter,(2009), Guter Geschichtsunterricht, S 51	30
Abbildung 2: Kompetenzverteilung Zeitbilder 4 1998	90
Abbildung 3: Kompetenzverteilung Zeitbilder 4 2007	91
Abbildung 4: Kompetenzverteilung Zeitbilder 2014	91
Abbildung 5: Interner Schulbuchvergleich Zeitbilder.....	92
Abbildung 6: Kompetenzverteilung einst und heute 1998	93
Abbildung 7:Kompetenzverteilung einst und heute 2003	94
Abbildung 8:Interner Schulbuchvergleich einst und heute.....	95
Abbildung 9: Kompetenzverteilung Netzwerk Geschichte 2008.....	96
Abbildung 10: Kompetenzverteilung Netzwerk Geschichte 2012.....	97
Abbildung 11: Interner Schulbuchvergleich Netzwerk Geschichte	97

16. Literaturverzeichnis

- Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Petra Stanat, Klaus Tillmann, Manfred Weiß, PISA 2000. Untersuchungsgegenstand und Durchführung von PISA. In: Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Petra Stanat, Klaus Tillmann, Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde (Berlin 2001) 4 -11.
- Fritz Bauer, Bernadette Hauer, Max Neuhofer, WISO. Österreich im PISA-Schock? In: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift 1 (Linz 2005) 110-133.
- Jürgen Baumert, Petra Stanat, PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Klaus Tillmann, Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Opladen 2001) 15-65.
- Jürgen Baumert, Petra Stanat, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Klaus Tillmann, Manfred Weiß, PISA 2000. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Ulrich Schiefle, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Klaus Tillmann, Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000. Die Studie im Überblick (Berlin 2002) 1-32.
- Brigitta Bernet, David Gugerli, Sputniks Resonanzen. der Aufstieg der Humankapitaltheorie im kalten Krieg – eine Argumentationsskizze. In: Historische Anthropologie 19/3 (2011) 433-446.
- Benjamin Bloom, Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (Weinheim/Basel ²1972).
- Bodo von Borries, Rainer Lehman, Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988. Empirische Befunde einer quantitativen Pilotstudie. In: Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewusstsein empirisch (Pfaffenweiler 1991) 121-220.
- Bodo von Borries (Hg.), Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland (München 1995).
- Bodo von Borries, Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht (Opladen 1999).
- Thomas N. Bonner, Sputniks and the Educational Crisis in America. In: The Journal of Higher Education 4 (1958) 177-232.
- Dominik Bozkurt, Gertrude Brinek, Martin Retzl, PISA in Österreich. Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In: Stefan 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 Band 6 (2007) 321-363.
- Katrin Bölsterli, Markus Wilhelm, Markus Rehm, Empirisch gewichtetes Schulbuchraster für den naturwissenschaftlichen kompetenzorientierten Unterricht. In: https://www.researchgate.net/publication/270006843_Empirisch_gewichtetes_Schulbuchraster_fur_den_naturwissenschaftlichen_kompetenzorientierten_Unterricht. Aufgerufen am 27.10.2019.

- *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* (Hg.), Referat Publikationen, Internetredaktion. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Berlin 2003).
- Lars *Deile*, Didaktik der Geschichte. In: Docupedia-Zeitgeschichte, Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung (Elektronische Version 2014) online unter: http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte, aufgerufen am 18.3.2019 um 10 Uhr.
- *Deutsches PISA-Konsortium, Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung* (Hg.), Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten (Berlin 2000).
- F.A. Brockhaus GmbH (Hg.), Der Brockhaus in fünfzehn Bänden, Band 8 (1998).
- Alois *Ecker*, Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Berufsqualifikation, Lernfortschrittsdiagnose und Leistungsmessung. In: Erhard *Mayerhofer*, Christian *Matzka* (Hg.), Jahrbuch der KPH. Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung (Wien 2011) 49-62.
- Andreas *Frey*, Alois *Heinze*, Dorothea *Mildner*, Jan *Hochwerber*, Regine *Asseburg*, Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. In: Eckhard *Klieme*, Cordula *Artelt*, Johannes *Hartig*, Nina *Jude*, Olaf *Köller*, Manfred *Prenzel*, Wolfgang *Schneider*, Petra *Stanat* (Hg.), PISA 2009. Bilanz nacheinem Jahrzehnt (Münster/New York/München/Berlin 2010) 153-176.
- Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2009).
- Hubert *Raisch*, Handlungs- und Produktionsorientierung. Ein Grundlegendes Konzept historischen Lernens. In: Uwe *Uffelmann*, Neue Beiträge zum problemorientierten Geschichtsunterricht (Idstein 1999).
- Hans *Irtel*, Entscheidung- und testtheoretische Grundlagen der Psychologischen Diagnostik (Frankfurt am Main 1995).
- Johannes *Althaus*, Um das Rennen zu drehen, mussten sich die USA etwas einfallen lassen. In: Welt (Hg.), Gesichte, Gründung der NASA, online unter <https://www.welt.de/geschichte/article180079726/Gruendung-der-Nasa-1958-Um-das-Rennen-zu-drehen-mussten-sich-die-USA-etwas-einfallen-lassen.html>, aufgerufen am 17.1.2018.
- Nina *Jude*, Eckard *Klieme*, The Programme for International Student Assessment (PISA). In: Eckhard *Klieme*, Cordula *Artelt*, Johannes *Hartig*, Nina *Jude*, Olaf *Köller*, Manfred *Prenzel*, Wolfgang *Schneider*, Petra *Stanat* (Hg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt (Münster/New York/München/Berlin 2010) 11-20.
- Nina *Jude*, Eckard *Klieme*, Pisa 2009, Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. In: Nina *Jude*, Eckard *Klieme* (Hg.), Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards, Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 59 (2013) 200-228.
- Lars *Keller*, Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht. Von der W-Frage zum transparenten Testformat Teil I. In: GW-UNTERRICHT 114 (2009) 25-34.
- Andreas *Körper*, Waldtraut *Schreiber*, Alexander *Schöner*, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried ²2007).
- Christoph *Kühberger*, Operatorensystem für eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In: Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1 (2011) 3-13.

- Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Innsbruck/Wien ³2015) 11.
- Die *Kronenzeitung*, Mäßiges Pisa-Zeugnis für Österreich. In: Die Kronenzeitung 21420 (2019).
- Birgit *Lang*, Was ist OECD/PISA. In: Günther *Haider* (Hg.), PISA 2000, Technischer Report, Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projektes, Beiträge zur vergleichenden Schulforschung–Band 3 (Innsbruck/Wien/München/Bozen 2001) 40-41.
- Birgit *Lang*, Die Testinstrumente und Fragebögen. In: Günther *Haider* (Hg.), PISA 2000, Technischer Report, Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projektes, Beiträge zur vergleichenden Schulforschung–Band 3 (Innsbruck/Wien/München/Bozen 2001) 67-138.
- Birgit *Lang*, Forschungsfragen und Organisation. In: Günther *Haider* (Hg.), PISA 2000, Technischer Report, Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projektes, Beiträge zur vergleichenden Schulforschung–Band 3 (Innsbruck/Wien/München/Bozen 2001) 40-51.
- Niklas *Luhmann*, Macht (Stuttgart ⁴2012).
- Philip *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (Weinheim 2010).
- Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach Pisa, Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwabach ²2007).
- Bettina *Paireder*, Möglichkeiten und Grenzen des Schulbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Diss. Univ. Wien 2017).
- Wolfgang *Pfeifer*, Wilhelm *Braun*, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (München 1995).
- Claudia *Reiter*, Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. In: Günther *Haider* (Hg.), PISA 2000, Technischer Report, Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projektes, Beiträge zur vergleichenden Schulforschung–Band 3 (Innsbruck/Wien/München/Bozen 2001) 259- 284.
- Michael *Sauer*, Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Michael *Sauer* (Hg.) Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer (Frankfurt am Main 2006) 7–20.
- Theodore William *Schultz*, Investment In Human Capital. The Role Of Education And Of Research. In: American Journal of Agricultural Economics 53 (New York 1971) 692-693.
- Steven *Hodge*, The origins of competency-based training. In: Australian Journal of Adult Learning 72 (Canberra-Australia 2007) 179-209.
- Waldtraud *Schreiber*, Alexander *Schöner*, Florian *Sochatzy*, Marcus *Ventzke* (Hg.), Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik (Stuttgart 2013).
- Waldtraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo von *Borries*, Reinhard *Krammer*, Sybilla *Leutner-Ramme*, Sylvia *Mebus*, Alexander *Schöner*, Beatrice *Ziegler*, Kompetenzen: Grundlagen-Entwicklung- Förderung. Band 1, Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (Historisches Denken Bd. 1, Neuried 2006).
- *Verband Geschichtslehrer Deutschlands* (Hg.), Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I) Kompetenzmodell und synoptische Darstellung der Kompetenzen und verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts (Köln 2011).
- Franz *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit (Weinheim/Basel 2001).
- Birgit *Wenzel*, Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt *Hilke* (Hg.), Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2007) 7-86.

Abstrakt

Diese Arbeit bietet einen Überblick über die Veränderungen, welche durch den PISA-Schock im Jahr 2000 ins Rollen gekommen sind. Die Institution PISA hat Richtlinien und Kompetenzen, die als Basis der Kompetenzdebatte gesehen werden können. Ab dem Jahr 2000 beschäftigten sich unzählige Bildungstheoretiker und Bildungstheoretikerinnen mit dem Thema der Kompetenzorientierung und es entstanden viele Konzepte und Ideen. Diese Konzepte haben dieselbe Basis, unterscheiden sich aber bei näherer Betrachtung. Die Vorstellung der verschiedenen Kompetenzmodelle dient dazu, sich einen Überblick über die vielfältigen Auslegungsmöglichkeiten des Kompetenzbegriffes machen zu können, sowie als Unterstützung für die Beantwortung persönlicher Fragen.

Das österreichische Bildungssystem arbeitet mit dem Modell der Gruppe „FUER“. Interessant ist, dass es nicht speziell für die Schule entwickelt wurde. Um die Kompetenzorientierung sichtbar und kontrollierbar zu machen, wurde ein Katalog mit Adjektiven erstellt, welcher insgesamt drei Anforderungsbereiche abdecken soll. Diese Einteilung dient auch als Analysebasis für den Schulbuchvergleich, um feststellen zu können ob die vorliegenden Schulbücher mehr oder weniger kompetenzorientiert sind.